



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de São José do Rio Preto

SILVIA CRISTINA SOGGIO DEL MONTE

**A autonomia por meio da escrita de diários de aprendizagem no contexto
Teletandem Institucional Integrado: um estudo longitudinal**

São José do Rio Preto
2021

SILVIA CRISTINA SOGGIO DEL MONTE

**A autonomia por meio da escrita de diários de aprendizagem no contexto
Teletandem Institucional Integrado: um estudo longitudinal**

Tese apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Ensino e Aprendizagem de Línguas, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de São José do Rio Preto.

Financiadora: CAPES

Orientador: Profa. Dra. Suzi Marques Spatti Cavalari

São José do Rio Preto
2021

M772a Del Monte, Silvia Cristina Soggio
A autonomia por meio da escrita de diários de aprendizagem no contexto Teletandem Institucional Integrado : um estudo longitudinal / Silvia Cristina Soggio Del Monte. -- São José do Rio Preto, 2021
154 f. : tabs.
Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto
Orientadora: Suzi Marques Spatti Cavalari
1. Linguística aplicada. 2. Teletandem Institucional Integrado. 3. Linguagem e línguas – Estudo e ensino. 4. Diário de aprendizagem. 5. Autonomia. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

SILVIA CRISTINA SOGGIO DEL MONTE

**A autonomia por meio da escrita de diários de aprendizagem no contexto
Teletandem Institucional Integrado: um estudo longitudinal**

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

Financiadora: CAPES

Comissão Examinadora

Prof^ª. Dr^ª. Suzi Marques Spatti Cavalari
UNESP – Campus de São José do Rio Preto
Orientadora

Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo
UNESP – Campus de São José do Rio Preto

Prof^ª. Dr^ª. Solange Aranha
UNESP – Campus de São José do Rio Preto

Prof^ª. Dr^ª. Rozana Aparecida Lopes Messias
UNESP – Campus de Presidente Prudente

Prof^ª. Dr^ª. Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos
UNESP – Campus de Assis

São José do Rio Preto
15 de outubro de 2021

Para Fernando, Gabriela e Rafael que foram meu apoio
e fortaleza durante todo o processo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha fonte de fortaleza e perseverança, sem as quais não me seria possível concluir essa etapa da minha vida com algum êxito.

A meu marido Fernando e a meus filhos, Gabriela e Rafael, por todo apoio emocional e incentivo nos momentos de fraqueza, e pela paciência comigo durante todo o processo produtivo neste período.

À minha família, meus pais e irmãos, que mesmo não compreendendo muito o universo da pesquisa científica, me apoiaram e incentivaram sempre.

À minha orientadora, Profa. Dra. Suzi Marques Spatti Cavalari, por tudo: pela atenção, pelo suporte pedagógico e psicológico, pelo incentivo e confiança no meu trabalho.

À Profa. Dra. Solange Aranha, líder do grupo de pesquisa *InviTe - Intercâmbio Virtual e Teletandem: Línguas Estrangeiras para Todos* (gp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2209139477462677), pelo excelente trabalho e apoio durante minha pesquisa.

À Profa. Dra. Paula Pinto pela orientação na qualificação especial. Suas palavras de encorajamento e sua competência conduziram-me à conclusão do trabalho, assim como o carinho com que me acompanhou desde que nossos caminhos se cruzaram.

Aos professores doutores Rozana Aparecida Lopes Messias e Douglas Altamiro Consolo, pelas valiosas considerações e sugestões durante a banca de qualificação desta pesquisa.

Aos professores desta banca de defesa de doutoramento, Profa. Dra. Suzi Marques Spatti Cavalari, Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo, Profa. Dra. Monica Mayrink, Profa. Dra. Rozana Aparecida Lopes Messias, e Profa. Dra. Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos, pela leitura atenciosa e pela disponibilidade em apresentar suas considerações acerca do trabalho.

Ao professor doutor Fábio Marques de Souza, pelos relevantes apontamentos em meu trabalho durante o debate do XII SeLin.

A todos os professores do Ibilce e convidados de outras Universidades ao redor do globo que compartilharam seu conhecimento e que foram importantes para eu atingir este tão desejado título de doutor.

Aos representantes discentes do PPGEL, por prontamente responderem às minhas dúvidas durante o doutorado, e aos funcionários da UNESP, campus de São José do Rio Preto, por todo auxílio prestado.

Ao Ibilce por me proporcionar momentos de compartilhamento acadêmico e professores competentes que foram essenciais para minha formação e obtenção do título de doutor.

Pelo grupo de pesquisadores em Teletandem da Unesp, em especial às amigas do grupo de estudo em Teletandem do Ibilce, por compartilharem suas experiências.

Ao amigo William Danilo Garcia por sua ajuda e companheirismo, dentre tantas outras coisas.

À querida amiga Profa. Dra. Lisângela Aparecida Guiraldelli pelo apoio e leitura dos meus textos, sempre com relevantes contribuições ao meu trabalho.

Às amigas Jéssica, Nayra e Sophie Louise, que me acolheram atenciosamente e me ajudaram sempre que possível em São José do Rio Preto.

À amiga Priscilla Ferro, que me encorajou no início desta jornada rumo ao título de doutor.

A tantos amigos feitos durante o percurso. Vocês me auxiliaram a crescer enquanto pesquisadora e pessoa. Minha eterna gratidão!

À CAPES que, sem o auxílio financeiro, essa pesquisa não teria atingido seu objetivo.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, à qual agradeço, imensamente.

Quem ensina aprende ao ensinar.
E quem aprende ensina ao aprender.

Paulo Freire. **Pedagogia da Autonomia**

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é caracterizar a autonomia de alunos brasileiros durante a prática de teletandem institucional integrado (TTDii) por meio de dados registrados em diários de aprendizagem escritos após as sessões orais de teletandem (SOTs) nas quais interagiram com alunos da Universidade da Geórgia (UGA). O TTDii (ARANHA; CAVALARI, 2014) é uma modalidade de ensino-aprendizagem de línguas que é parte obrigatória das atividades que os alunos devem cumprir dentro da disciplina de língua estrangeira. Sua prática está embasada nos três princípios do teletandem (TELLES; VASSALLO, 2006) - separação de línguas, reciprocidade e autonomia e, dentre as tarefas realizadas pelos alunos no TTDii encontra-se a escrita dos diários, tarefa que serve ao propósito de promover a reflexão sobre o processo de aprendizagem de modo que os estudantes possam monitorar o processo e realizar ajustes. O trabalho foi realizado a partir do conceito de autonomia, proposto por Reinders (2010), de que autonomia é a capacidade de se responsabilizar e assumir o controle pela própria aprendizagem ao identificar necessidades, definir objetivos, recursos e estratégias, monitorar o processo de aprendizagem, e avaliar e revisar o resultado da aprendizagem da língua alvo. A metodologia é de cunho qualitativo descritivo, segundo Bogdan e Biklen (2004), em perspectiva longitudinal, de acordo com Dornyei (2011). A análise dos dados se baseia em diários de dois (02) aprendizes de língua inglesa que participaram do TTDii mais de uma vez entre 2012 e 2015. Os dados utilizados se encontram armazenados no *MulTeC (Multimodal Teletandem Corpus)* (Lopes, 2019). Os resultados revelam que é possível caracterizar a escrita dos diários em estágios cíclicos da autonomia do aprendiz orientados ora pelo apoio oferecido pelo professor (na forma de tarefas associadas à prática de teletandem), ora orientados pelas metas definidas pelos próprios aprendizes em relação às relações afetivas estabelecidas com os parceiros.

Palavras-chave: Autonomia. Diário de aprendizagem. Teletandem Institucional Integrado. Aprendizagem de língua estrangeira.

ABSTRACT

The aim of this research is to characterize Brazilian students' autonomy during their institutional integrated teletandem (iiTTD) activities through data recorded into their learning diaries, written after each of the teletandem oral sessions (TOS), in which they interacted with students from the University of Georgia (UGA). The iiTTD (ARANHA; CAVALARI, 2014) is a modality of language learning that recognizes the teletandem as a mandatory part of the activities their students must comply into a foreign languages subject. Its practice is based upon three principles of teletandem (TELLES; VASSALLO, 2006) - autonomy, reciprocity and separation of languages – and, among the tasks assigned for the iiTTD students, is the writing of learning diaries, task that serves the purpose of promoting the reflection about the process of learning in a way that learners might monitor their learning and make adjustments along the process. The concept of autonomy is going to be studied through Reinders (2010) studies, in which autonomy is the capacity of taking responsibility and control for its own learning once the apprentice can identify necessities, define objectives, resources and strategies, monitor the process of learning, and evaluate and revise the result of the target language learning. The methodology is qualitative descriptive research, according to Bogdan; Biklen (2004), in a longitudinal perspective, according to Dornyei (2011). Data analysis was based upon learning diaries written by two (02) apprentices of foreign language that have participated in iiTTD more than one time among 2012 and 2015, and are stored into MulTeC (*Multimodal Teletandem Corpus*) (Lopes, 2019). The results of this investigation show that it is possible to characterize the writing of diaries into cyclic stages of learner's autonomy guided by either the teacher (as an associated task to the TTD practice), or the objectives defined by the students themselves in relation to affective relations established with their partners.

Keywords: Autonomy. Learning diary. Institutional Integrated Teletandem. Foreign Language Learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1	Natureza cíclica do processo de aprendizagem autônoma	26
FIGURA 2	Relação das tarefas no contexto do TTDii	44
FIGURA 3	Representação da organização das pastas no MulTeC das modalidades do TTD na UNESP/Ibilce	44
FIGURA 4	Representação da organização das pastas no MulTeC das tarefas do contexto TTDii	45
FIGURA 5	Representação da organização das pastas no MulTeC das tarefas por turma/semestre	45
FIGURA 6	Nomenclatura dos diários de aprendizagem no MulTeC	46
FIGURA 7	Natureza cíclica no processo de aprendizagem autônoma nos dados de Rafael	80
FIGURA 8	Natureza cíclica no processo de aprendizagem autônoma nos dados de Gabriela	99
QUADRO 1	Estágios no desenvolvimento da autonomia do aprendiz	23
QUADRO 2	Modalidades de teletandem de acordo com as características do contexto	33
QUADRO 3	Estágios de desenvolvimento da autonomia do aprendiz no TTDii	39
QUADRO 4	Calendário das sessões orais de teletandem da turma 2012_UGA3i	48
QUADRO 5	Calendário das sessões orais de teletandem da turma 2013_UGA5i	48
QUADRO 6	Características dos participantes	50
QUADRO 7	Características da pesquisa qualitativa e longitudinal desta investigação	54
QUADRO 8	Resumo dos procedimentos de análise	57
QUADRO 9	Termos no estágio de seleção de recursos diários de Rafael/John em 2012	63
QUADRO 10	Termos que identificam o estágio descrever a prática nos diários de Rafael/John em 2012	65
QUADRO 11	Termos característicos do estágio descrição da prática nos diários de Rafael/Anne 2013	75
QUADRO 12	Termos que identificam o estágio seleção de recursos nos diários de Gabriela/Peter em 2012	85

QUADRO 13	Termos que evidenciam o estágio de monitoramento e avaliação de resultados nos diários e Gabriela/Peter em 2012	88
QUADRO 14	Termos característicos da Seleção de recursos em colaboração Gabriela/Mary 2013	94
QUADRO 15	Aspectos convergentes no processo de aprendizagem nos dados Rafael x Gabriela	100
QUADRO 16	Comparativo 2012/2013 dos estágios de desenvolvimento da autonomia do aprendiz Rafael no TTDii	104
QUADRO 17	Comparativo 2012/2013 dos estágios de desenvolvimento da autonomia da aprendiz Gabriela no TTDii	108

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Quantidade de diários escritos pelos interagentes que participaram do TTDii	47
TABELA 2	Escrita dos diários X participações	47
TABELA 3	Tarefas TTDii efetuadas por Rafael em ambas as participações 2012 e 2013	50
TABELA 4	Tarefas TTDii efetuadas por Gabriela em ambas as participações 2012 e 2013	52

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

TTD	Teletandem
TTDii	Teletandem institucional integrado
TTDisi	Teletandem institucional semi-integrado
iiTTD	Institutional integrated Teletandem
SOT	Sessão Oral de Teletandem
TOS	Teletandem Oral Session
SOTi	Sessão Oral de Teletandem inicial
SOT2	Sessão Oral de Teletandem 2
SOT3	Sessão Oral de Teletandem 3
SOT4	Sessão Oral de Teletandem 4
SOT5	Sessão Oral de Teletandem 5
SOT6	Sessão Oral de Teletandem 6
SOT7	Sessão Oral de Teletandem 7
SOT extra	Sessão Oral de Teletandem extra
MulTeC	Multimodal Teletandem Corpus
D	Diário de Aprendizagem
D1	Diário de Aprendizagem escrito após a SOTi
D2	Diário de Aprendizagem escrito após a SOT2
D3	Diário de Aprendizagem escrito após a SOT3
D4	Diário de Aprendizagem escrito após a SOT4
D5	Diário de Aprendizagem escrito após a SOT5
D6	Diário de Aprendizagem escrito após a SOT6
D7	Diário de Aprendizagem escrito após a SOT7
Dextra	Diário de Aprendizagem escrito após a SOTextra
TCLEs	Termos de Consentimento Livre e Esclarecido
UGA	Universidade da Geórgia

Sumário

INTRODUÇÃO	15
1- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
1.1 Autonomia.....	20
1.2 Diários de Aprendizagem	29
1.3 Teletandem.....	34
1.4 Autonomia no Contexto Teletandem.....	38
2- METODOLOGIA	44
2.1 O Diário de Aprendizagem como Instrumento de Coleta de Dados.....	44
2.2 Os Diários de Aprendizagem e o MulTeC.....	45
2.3 Os Participantes da Pesquisa	52
2.4 A Abordagem da Pesquisa.....	55
2.5 Procedimentos de Análise.....	57
3- ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	61
3.1 Diários de Rafael à Luz dos Estágios de Autonomia.....	61
3.2 Diários de Gabriela à Luz dos Estágios de Autonomia.....	84
3.3 Discussão de dados em perspectiva longitudinal	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
Sobre a perspectiva longitudinal,	116
Contribuições desta Pesquisa	120
Limitações da Pesquisa e Encaminhamentos.....	121
REFERÊNCIAS	123
APÊNDICES	130
APÊNDICE A – Quadro 3: Estágios x Tarefas TTDii.....	131
APÊNDICE B – Quadro 4: Estágios X diários Rafael 2012.....	134
APÊNDICE C – Quadro 5: Estágios X Diários Rafael 2013.....	137
APÊNDICE D – Quadro 6: Estágios X Diários Gabriela 2012	140
APÊNDICE E – Quadro 7: Estágios X Diários Gabriela 2013.....	143
ANEXOS	146
ANEXO I – Rafael Diários 2012	147
ANEXO II – Rafael Diários 2013	149
ANEXO III – Gabriela Diários 2012	150
ANEXO IV – Gabriela Diários 2013	151

INTRODUÇÃO

O teletandem (TELLES, 2006, 2015) é um contexto de ensino-aprendizagem telecolaborativo em que pares de falantes de línguas e culturas diferentes se encontram virtual e regularmente a fim de aprenderem a língua um do outro, e que é norteado pelos princípios de separação de línguas, autonomia e reciprocidade. A modalidade de teletandem institucional integrado (TTDii), praticada no campus da Unesp de São José do Rio Preto, apresenta, de acordo com Cavalari e Aranha (2016), ajustes tanto no currículo da disciplina de língua estrangeira na qual o TTDii está integrado, quanto na prática de teletandem. Isso ocorre porque ao mesmo tempo em que as sessões orais de teletandem são parte do conteúdo das aulas de uma disciplina de língua estrangeira, o conteúdo da disciplina também é incorporado ao TTDii. Sendo assim, conforme Aranha e Cavalari (2014), a prática de TTDii é obrigatória para os alunos da disciplina, uma vez que as aulas estimulam e são estimuladas pelo TTDii.

Os participantes do TTDii devem executar algumas tarefas, de acordo com Cavalari e Aranha (2016) e Cavalari (2018), tais como (i) participar do tutorial que antecede o início do projeto, (ii) interagir nas sessões orais de teletandem que acontecem semanalmente e têm duração de 50 a 60 minutos cada e (iii) participar das sessões de mediação¹, (iv) escrever textos colaborativamente, (v) responder a questionários antes e após participarem do TTDii, e (vi) escrever diários de aprendizagem. A escrita de diários de aprendizagem é tarefa que os aprendizes devem cumprir após cada sessão oral de teletandem (SOT), para que possam avaliar o progresso da aprendizagem de língua estrangeira e fazer os ajustes nos objetivos, estratégias de aprendizagem, planejamento etc., necessários, afirmam Cavalari e Aranha (2016).

Desde que o teletandem começou a ser implementado na UNESP, em 2006, muitas pesquisas estão sendo concretizadas com o intuito de investigar diferentes aspectos concernentes à aprendizagem autônoma de línguas nesse contexto. Dentre essas pesquisas, estão Salmão *et al.* (2009), que apresentam os princípios do teletandem e lançam luz sobre a interdependência entre o conceito de autonomia e os de reciprocidade e separação de línguas para a aprendizagem no teletandem. Luz (2009) enfocou as interações em teletandem, ao realizar levantamento das concepções de autonomia trazidas por um par interagente (uma brasileira e um estadunidense) e por uma mediadora, a fim de investigar como se desenvolve a

¹ Sessão de mediação é o termo utilizado no teletandem para identificar a reunião de orientação em que professor-mediador (especialista em ensino-aprendizagem) oferece apoio pedagógico aos participantes (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010).

autonomia no TTD, bem como o papel do mediador no desenvolvimento da autonomia dos interagentes na aprendizagem de línguas estrangeiras.

Garcia (2012), estudando a existência de espaços para autonomia e reflexão no contexto TTD não-integrado, observou que os aprendizes, a partir da interação e da dependência do outro, vivenciam espaços singulares de ensino/aprendizagem e passam de pouco (ou nada) autônomos para mais autônomos e responsáveis pelo gerenciamento do processo. A pesquisa observou que os princípios de tandem auxiliam aprendizes a se engajar em acordos e negociações, cenário favorável a posturas reflexivas e autônomas, coconstruídas durante as interações telecolaborativas.

Campos (2018) pesquisou estratégias de aprendizagem no teletandem institucional semi-integrado, utilizando como fonte de dados os questionários inicial e final e os diários escritos por uma aprendiz que participou do teletandem na modalidade não-integrada. A pesquisa mostrou que os aprendizes utilizaram de estratégias cognitivas, de compensação metacognitivas, sociais, sócioafetivas e de memória como elementos que os auxiliam nas sessões de teletandem, e que tais estratégias se relacionam com dois dos princípios do teletandem: reciprocidade e autonomia.

Os resultados de Luz (2009), Garcia (2012) e Campos (2018) evidenciam que o ambiente teletandem é propício para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz, uma vez que nele os participantes podem colaborativamente construir conhecimento da maneira que consideram mais eficaz, visando a utilizar os espaços para o exercício da autonomia e reflexão. A coconstrução do conhecimento pode ocorrer não somente a partir da parceria entre os aprendizes, mas ao envolver o professor-mediador no processo de aprendizagem telecolaborativa. As estratégias de aprendizagem utilizadas pelos participantes nas interações de Teletandem contribuem, de acordo com Luz (2009), Garcia (2012) e Campos (2018), para a aprendizagem de língua inglesa nesse contexto, uma vez que estratégias sociais e afetivas podem orientar os aprendizes a tornarem-se autônomos durante as interações de teletandem.

Mais especificamente no contexto de aprendizagem de língua estrangeira em teletandem na modalidade institucional integrada (TTDii), trabalhos realizados por Silva (2014) e Bonfim (2014) constataram que as tarefas efetuadas para o TTDii permitiram a aprendizagem autônoma de diferentes maneiras, como por meio das escolhas sobre temas a abordar durante as sessões, das formas/estratégias de aprendizagem e das ferramentas utilizadas; da reflexão que fazem em face de uma situação problema; e da autoavaliação que realizam para observar seus sucessos e suas dificuldades. Nesse sentido, a tarefa de escrever diários de aprendizagem

se mostra uma das atividades que possibilitou que os estudantes assumissem o controle e se responsabilizassem por sua aprendizagem, ou seja, desenvolvessem a autonomia.

Sobre a autonomia do aprendiz nos diários de aprendizagem para o TTDii, Cavalari e Del Monte (2021) realizaram um estudo de caso buscando mapear quais elementos/registros dos diários caracterizam a autonomia do aprendiz a partir do referencial teórico proposto por Reinders (2010), que operacionaliza a aprendizagem autônoma em contextos pedagógicos. De acordo com a proposta de Reinders (2010), o desenvolvimento da autonomia pode ser operacionalizado por meio de (i) estágios de definição de objetivos, planejamento, seleção de recursos, monitoração, por exemplo, (ii) o papel desempenhado pelo professor e pelo aprendiz a cada estágio, e (iii) aspectos socioafetivos e contextuais que são mediadores do processo de aprendizagem. A análise revelou que a escrita de diários promoveu a reflexão do aprendiz sobre os seguintes estágios de identificação de lacunas de aprendizagem, planejamento, descrição da prática, seleção de recursos, monitoração, e avaliação da aprendizagem e das SOTs. Além disso, os resultados revelam que as decisões do aprendiz a cada estágio se orientam pelas metas de aprendizagem (estabelecidas no questionário inicial), por outras tarefas do TTDii, e por questões relacionadas a sua formação como professor de línguas (materna e inglês como língua estrangeira).

As pesquisas realizadas no contexto teletandem, até o momento, evidenciaram a relevância da autonomia, como ela pode ser promovida por meio dos diários, qual o papel do professor mediador no desenvolvimento da autonomia do aprendiz, e quais as práticas telecolaborativas que maximizam a aprendizagem fomentando a autonomia e a reflexão, como o teletandem em suas modalidades (não-integrada, semi-integrada e integrada). Nenhum desses estudos, no entanto, abordou o desenvolvimento da autonomia por meio da escrita de diários em perspectiva longitudinal.

Desse modo, esta pesquisa se embasará no mesmo referencial teórico que Cavalari e Del Monte (2021), porém, utilizará um corpus formado por dados dos diários de aprendizagem de outros dois aprendizes brasileiros, que participaram mais de uma vez do TTDii entre os anos de 2012 e 2015, e os analisará por uma perspectiva longitudinal. Esses dados se encontram no MulTeC (*Multimodal Teletandem Corpus*), organizado e descrito por Lopes (2019) e Aranha e Lopes (2019). O objetivo geral desta pesquisa, portanto, é caracterizar a autonomia ao longo de dois semestres no contexto de aprendizagem do teletandem institucional integrado (TTDii), por meio dos dados dos diários de aprendizagem. Esses objetivos se traduzem nas seguintes pergunta e subperguntas de pesquisa:

- Como se caracteriza a aprendizagem autônoma por meio da escrita de diários de aprendizagem no TTDii por um mesmo participante, em perspectiva longitudinal?
 - Que evidências de autonomia são encontradas nos diários de aprendizagem escritos para o TTDii ao longo de dois semestres por cada um dos aprendizes?
 - Que elementos (afetivos, contextuais, etc) podem explicar as possíveis mudanças no exercício da autonomia de um semestre para outro?

Parte-se da caracterização da autonomia do aprendiz, como apontam Cavalari e Del Monte (2021), para analisar a capacidade de se responsabilizar e assumir o controle da aprendizagem (HOLEC, 1981; BENSON, 1997; REINDERS, 2010) por meio da escrita de diários que, segundo estudos (BAILEY, 1990; NUNAM, 1996; LIBERALI, 2009) promove reflexão e auxilia no monitoramento do processo e na avaliação dos resultados da aprendizagem. No contexto do TTDii, compreender as características do exercício da autonomia do aprendiz e quais evidências são encontradas nos diários de aprendizagem colaboram para que os participantes sejam orientados sobre a escrita dos diários e sobre os elementos do contexto que contribuem para a aprendizagem (CAVALARI e DEL MONTE, 2021).

Além desta introdução, a tese está organizada em três capítulos. O capítulo 1 apresenta os fundamentos teóricos que norteiam a análise dos dados, discutindo o conceito de autonomia e sua relevância para a aprendizagem de línguas estrangeiras em um contexto autônomo (HOLEC, 1981; BENSON, 1997; NICOLAIDES, 2007; REINDERS, 2010). O capítulo também traz teorias sobre o uso de diários de aprendizagem e sua utilização enquanto ferramenta de promoção da autonomia por meio da reflexão, monitoramento do processo e avaliação dos resultados da aprendizagem (BAILEY, 1991; NUNAM, 1996; MICOLLI, 1996; LIBERALI, 2009; REINDERS, 2010; MIRANDA e FELICE, 2012). Além disso, esse capítulo apresenta estudos sobre o contexto de aprendizagem telecolaborativa em teletandem (TELLES, 2006; LUZ, 2009; GARCIA, 2012; CAMPOS, 2018), nas suas diferentes modalidades, enfocando na modalidade institucional integrada (ARANHA e CAVALARI, 2014; CAVALARI, 2016; CAVALARI e ARANHA, 2016; CAVALARI, 2018; CAVALARI e ARANHA, 2019; BONFIM, 2014; CAVALARI e DEL MONTE, 2021).

O capítulo 2 traz a descrição dos dados e do MulTeC (*Multimodal Teletandem Corpus*) (ARANHA e LOPES, 2019), no qual os diários de aprendizagem investigados foram

selecionados; uma discussão a respeito da natureza da pesquisa; e os procedimentos metodológicos adotados para a análise dos diários. O capítulo 3 ocupa-se da análise dos dados e é organizado segundo a pergunta e subpergunta de pesquisa: abordando as características de cada estágio, a partir da caracterização feita por Cavalari e Del Monte (2021), baseadas em Reinders (2010), em cada um dos semestres que cada um dos dois aprendizes estudados neste trabalho participou, buscando pontuar longitudinalmente a autonomia de cada aprendiz, comparando e contrastando os dados dos dois semestres de participação de cada aprendiz, e seus aspectos semelhantes. Por fim, são apresentadas as considerações finais, nas quais se responde à pergunta de pesquisa e são discutidas as limitações do estudo e encaminhamentos futuros.

1- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo divide-se em quatro partes para tratar dos conceitos fundamentais à análise dos dados. As partes tratam do conceito da autonomia no contexto de ensino e aprendizagem de línguas (1.1), diários de aprendizagem e sua relevância para a aprendizagem autônoma (1.2), o teletandem e sua modalidade institucional integrada (1.3), a autonomia do aprendiz em TTDii e o estágios de operacionalização da autonomia (1.4).

1.1 Autonomia

O conceito de autonomia se tornou mais proeminente no final dos anos 1960 com o desenvolvimento sócio-político dos países ocidentais que buscavam por melhor 'qualidade de vida', baseada no desenvolvimento do respeito pela individualidade na sociedade (HOLEC, 1981). Desde meados dos anos 1970, verificou-se um aumento considerável de pesquisas sobre autonomia na área de ensino-aprendizagem de línguas, interesse que aumentou exponencialmente com o advento do século XXI, afirma Benson (2007). Conforme o interesse pelo assunto crescia, muitas definições sobre o conceito foram propostas, porém, parece haver um consenso entre os pesquisadores que atuam na área pelas definições de Holec (1981) e Benson (1997), que definem autonomia como a capacidade de se responsabilizar por e de assumir o controle de sua própria aprendizagem.

Após estudar a autonomia na área de ensino-aprendizagem de línguas a pedido do Conselho Europeu, Holec (1981, p. 3) conceitua autonomia como “a habilidade de se responsabilizar por seu próprio aprendizado”. Para o autor, essa habilidade não é inata, mas precisa ser adquirida, seja por meio natural ou por meio da educação formal. No contexto da educação formal, aprendizes darão seus primeiros passos no desenvolvimento da autonomia ao reconhecerem sua responsabilidade e se envolverem em todos os aspectos do processo - planejamento, implementação e avaliação - em um esforço de entender o que, como e o porquê estão aprendendo, afirma Little (2003). O professor, por sua vez, tem o papel de considerar como os aprendizes aceitam a responsabilidade, e de garantir que utilizem a língua alvo para comunicar-se, aprender e refletir, assim como garantir o engajamento de seus alunos no processo, sendo que a autonomia é um potencial a ser desenvolvido em maior ou menor grau, dependendo do indivíduo e da situação/contexto em que este se encontra.

Little (1999) afirma que a compreensão do conceito de autonomia demanda a desconstrução de crenças e equívocos a ele relacionados, enfatizando que (i) o papel do

professor não é dispensável, assim como não irá atrapalhar a aprendizagem autônoma; (ii) autonomia não é uma metodologia de ensino-aprendizagem, assim como não pode ser aprendida por meio de uma série de tarefas prontas e postas; (iii) não é uma questão de organização, não sendo possível desenvolvê-la com uma mudança única de comportamento. Isto porque, para Little (1999, p. 3)², “a autonomia significa a capacidade – de distanciamento, reflexão crítica, tomada de decisões, e ação independente. Pressupõe, mas também implica, que o aprendiz desenvolverá um tipo particular de relação psicológica com o contexto, processo e o conteúdo de sua aprendizagem.”

Dizer que um aprendiz de línguas é autônomo significa, então, dizer que ele é capaz de se responsabilizar por sua aprendizagem e tomar decisões. Isso implica, segundo Holec (1981, p. 3), que ele será capaz, dentre outras decisões, de:

- Determinar seus objetivos;
- Definir conteúdo e progressões;
- Selecionar métodos e técnicas a serem utilizadas;
- Monitorar os procedimentos de aquisição (ritmo, horário, local etc.);
- Avaliar a aprendizagem.

De acordo com Holec (1981), os conteúdos serão selecionados com base nos objetivos pretendidos (melhorar pronúncia, escrita, compreensão oral ou auditiva) e podem ser alterados conforme o aprendiz (re)avalia seu avanço e suas metas. O autor aponta que algumas mudanças podem ocorrer por motivos externos ao aprendiz como, por exemplo, viagens a trabalho, falta de material, mudança de cidade. Outras ocorrem por motivos pessoais, como nível de conhecimento sobre a língua alvo, mudança de opinião e/ou metas.

Observa-se, de acordo com Holec, que, apesar de alunos autônomos possuírem a capacidade de se responsabilizar pela própria aprendizagem, suas decisões podem ser limitadas por situações referentes ao contexto em que estão inseridos, pois precisam seguir as regras impostas pelo contexto e pelas instituições de ensino. O papel do professor, nesse contexto, transforma-se e este se torna facilitador da aquisição do conhecimento, uma vez que, em muitas situações, os aprendizes precisarão de sua orientação para desenvolver as atividades. Por este motivo, Dickinson (1994, p. 3), ao tratar sobre o assunto, explicita que aprendizagem autônoma não é:

² Autonomy is the *capacity* – for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action. It presupposes, but also entails, that the learner will develop a particular kind of psychological relation to the process and content of his learning.

- Licença para agir sem restrição;
- Uma questão de local físico para estudo;
- Uma ameaça ao trabalho do professor.

Assim, ser autônomo não significa aprender sozinho, sem a ajuda do professor ou do contexto institucional da educação. Para que alguém se torne autônomo, a independência faz-se necessária, mas é imprescindível que seja utilizada de forma responsável, afirma Nicolaides (2003). A capacidade de reflexão sobre o processo de aprendizagem de línguas do aprendiz se desenvolve, então, de acordo com Little (2007), em um contexto autônomo, regulado e motivado pela identidade individual do aprendiz dentro de um determinado contexto social. Nesta perspectiva, Trebbi (2003) afirma que a aprendizagem é baseada na experiência, envolve confronto entre o pré-existente e o desconhecido, e é criadora de conhecimento, porém, existe diferença entre *estar no comando*³ e *assumir o controle* da aprendizagem, pois muitos alunos precisam aprender a desenvolver a consciência sobre seu próprio aprendizado, construindo e reconstruindo o conhecimento. Em outras palavras, o aprendiz pode estar no comando de alguma atividade, mas não tem consciência do porquê está desenvolvendo-a; enquanto que assumir o controle da aprendizagem pressupõe *saber fazer conscientemente*⁴ as escolhas que o permitem atingir seus objetivos.

Por isso, o aprendiz autônomo, que assume o comando de sua aprendizagem, monitorando, avaliando e traçando objetivos, também precisa ser um participante ativo nos processos sociais que ocorrem em sala de aula, de acordo com Dam (1990, p. 102, apud Miller, (2007)⁵:

[um aprendiz autônomo] é um participante ativo nos processos sociais de aprendizagem em sala de aula [...] um intérprete ativo de novas informações quanto ao que já sabe [...] [alguém que] saiba como aprender e possa utilizar esse conhecimento em qualquer situação de aprendizagem que possa vir a encontrar, seja qual for a etapa da vida em que estiver [...].

Levando em consideração os diferentes aspectos envolvidos no conceito de autonomia, Benson (1997) define três dimensões a ele inerentes: a dimensão técnica, a dimensão

³ Grifo do autor (TREBBI, 2003, p. 169)

⁴ Grifo da pesquisadora

⁵ Tradução nossa para: “an autonomous learner is: an active participant in the social processes of classroom learning [...] an active interpreter of new information in terms of what she/he already and uniquely knows [...] [someone who] knows how to learn and can use this knowledge in any learning situation she/he may encounter at any stage in her/his life [...].”

psicológica e a dimensão política. A primeira é a dimensão técnica, na qual o aprendiz necessita assumir a responsabilidade sobre sua aprendizagem sem o auxílio do professor e, muitas vezes, fora do contexto educacional, ou seja, o aprendiz precisa ter consciência de suas necessidades de aprendizagem, de suas deficiências e qualidades para, então, definir o que e como irá aprender a língua estrangeira. A segunda, a psicológica, é a capacidade do aprendiz de assumir níveis maiores de responsabilidade, implicando em uma transformação interior, que pode apoiar-se em uma situação externa, mas sem se tornar dependente desta situação, ou seja, o aprendiz de língua estrangeira precisa estar consciente de que haverá percalços durante o processo a serem solucionados, e ponderar os efeitos que o processo trará para sua vida, sejam eles no campo afetivo, social etc. A última dimensão, a política, implica o controle exercido pelo aprendiz sobre os processos e conteúdos de sua aprendizagem, ao identificar as condições estruturais que o permitem controlar tanto sua aprendizagem quanto o contexto em que ela ocorre, o que significa dizer que, uma vez que o aprendiz torna-se consciente de sua responsabilidade junto a sua aprendizagem, ele torna-se capaz de tomar decisões que influenciarão não só seu modo de aprender, mas a qualidade da aprendizagem e de seu resultado final.

Seguindo a perspectiva multidimensional de autonomia descrita por Benson (1997), Nicolaidis e Fernandes (2008) afirmam ser a autonomia um conceito amplo, que pode ser desenvolvido por meio de caminhos diferentes, dependendo das necessidades, estilos e do contexto no qual o aprendiz se encontra. Portanto, para ser autônomo, o aprendiz capaz de se responsabilizar e assumir o controle por seu próprio aprendizado (NICOLAIDES e FERNANDES 2008, p. 498-499) deve (i) definir seus objetivos; (ii) entender seu papel como aprendiz responsável pelo processo de busca e aquisição do conhecimento; (iii) *selecionar meios de buscar esse conhecimento desenvolvendo habilidades e aptidões que se ajustem a diferentes contextos que não o acadêmico*; (iv) *detectar suas dificuldades e buscar soluções enquanto exerce controle sobre seu aprendizado*; (v) *autoavaliar-se, não somente ao final, mas durante o processo de aprendizagem*⁶; e (vi) tornar-se consciente de seu papel como modificador de seu contexto social, preocupando-se com os procedimentos necessários para obter êxito em sua aprendizagem, por meio do autogerenciamento que inclui estratégias metacognitivas como o planejamento, a monitoração, a avaliação, e a solução de problemas.

A reflexão e a capacidade analítica inerentes à autonomia dos aprendizes desenvolvida por meio do trabalho colaborativo, descrita por Hurd (2004), surgem da interação e do esforço

⁶ Grifo da pesquisadora.

comum entre os participantes como sendo a aprendizagem por meio de interação social. De acordo com a autora (HURD, 2004), a aprendizagem colaborativa ajuda no processo reflexivo do indivíduo enquanto este experimenta e atua socialmente, suscitando a consciência sobre o que o aluno aprendeu sobre a língua. Por isso, o objetivo de aprender a aprender, de acordo com Alonso (2010), realiza-se ao promover nos aprendizes a habilidade de gerenciamento. Espera-se que, ao final de sua educação formal e institucionalizada, aprendizes tenham motivação, competência e confiança para enfrentar eventos comunicativos da vida real, utilizando a língua que já aprenderam e efetuando tentativas de trabalhar com novas linguagens conforme novos desafios forem surgindo.

Na mesma perspectiva de Alonso (2010), Reinders (2010) propõe uma pedagogia para a autonomia, na qual professores e alunos possam implementar as premissas intrínsecas ao conceito. Ao propor uma pedagogia para que professores trabalhem o desenvolvimento da autonomia em seus alunos, o autor apresenta duas abordagens a serem utilizadas, denominadas por ele de abordagem especialista (*specialist approach*) e abordagem geral (*general approach*), que colocam o aprendiz no centro do processo pedagógico. A abordagem especialista, afirma Reinders, relaciona-se com programas específicos e estruturas de apoio que não fazem parte da sala de aula, mas que dão suporte a ela, e que têm como objetivo principal desenvolver a autonomia dos alunos com: (i) treinamento de aprendizes, (ii) instrução sobre estratégias, (iii) autoacesso, (iv) aconselhamento linguístico e (v) ferramentas específicas⁷.

Já a abordagem geral, de acordo com Reinders (2010), enfoca a prática docente na sala de aula regular, ou seja, como o professor pode promover a autonomia na sala de aula. O autor ressalta que uma maneira óbvia de se fazer isso é estabelecer conexões com abordagens especialistas disponíveis no contexto escolar, tais como centros de autoacesso ou projetos como o tandem. Na presente pesquisa, a proposta de Reinders se mostra relevante porque o contexto focado (o teletandem institucional integrado) envolve o estabelecimento de conexões entre o trabalho realizado pelo professor na sala de aula de língua estrangeira e uma abordagem especialista, o teletandem, que prevê a autonomia como um dos princípios norteadores da prática.

Segundo Reinders (2010, p. 6), operacionalizar a autonomia pode ser uma tarefa difícil, mas não é difícil operacionalizar a aprendizagem autônoma, uma vez que é possível reconhecer quando a aprendizagem parte do aprendiz e identificar quando um aluno consegue perceber suas necessidades e se automonitorar, por exemplo. Desse modo, Reinders apresenta uma

⁷ Learner training, strategy instruction, self-access, language advising or language counseling, specific tools.

proposta que descreve estágios de desenvolvimento da autonomia (vide quadro 01) pelo aprendiz.

QUADRO 1 - Estágios no desenvolvimento da autonomia do aprendiz

Estágio de aprendizagem	Orientado pelo professor	Definido pelo aprendiz
Identificar necessidades	Testes de nível, comentários do professor	Aprendiz apresenta dificuldades no uso da língua
Determinar objetivos	Determinado pelo curso, relativamente fixo	Determinado contextualmente, relativamente flexível
Planejar aprendizagem	Determinado pelo professor, pouco flexível	Determinado contextualmente, bastante flexível
Selecionar recursos	Oferecido pelo professor	Selecionado pelos aprendizes
Selecionar estratégias de aprendizagem	Modelos e instruções dados pelo professor	Selecionado pelos aprendizes
Descrever a prática	Exercícios e atividades fornecidos pelo professor	Implementação da língua em uso e experimentação
Monitorar o progresso	Comentários feitos em sala de aula e comentários deixados nos trabalhos e tarefas pelo professor	Automonitoramento e feedback por pares
Avaliação e revisão	Testes e mudanças curriculares	Autoavaliação e reflexão

Fonte: Adaptado de Reinders (2010, p. 6-7)

Os estágios propostos por Reinders (2010) estão em consonância com os conceitos de autonomia apresentados por Holec (1981), Little (1996) e Benson (1997), assim como com estudos de Nicolaidis (2007), uma vez que esses estágios revelam a importância do contexto e da participação de um professor que pode orientar cada estágio (coluna central do quadro), de modo a fornecer subsídios que deem suporte à aprendizagem de seus alunos e, ao mesmo tempo, reconhecem que o próprio aluno (coluna da direita) pode tomar decisões e definir o que fazer (e como) para alcançar suas metas de aprendizagem em língua estrangeira. Ao apresentar sua proposta operacional de desenvolvimento da autonomia do aprendiz, Reinders (2010) descreve cada um dos estágios em relação ao papel do professor e do aprendiz.

O estágio de identificação de necessidades, segundo o autor, é geralmente um desafio, pois o aprendiz muitas vezes não tem ideia de suas necessidades. Para auxiliar o aluno a pensar em quais são suas necessidades, o professor pode fazer comentários e/ou efetuar testes de nível de proficiência em língua inglesa, por exemplo. Por isso, é importante promover atividades que ajudem os alunos a refletir sobre suas lacunas de aprendizagem. Para o autor, diários de

aprendizagem podem ser instrumentos importantes para registro das percepções de seus pontos fracos e de seus pontos fortes como aprendizes de línguas.

No estágio de definição de objetivos, é necessário que os aprendizes tenham entendido quais são seus pontos fortes e os que precisam ser melhorados, ou seja, precisam ter identificado suas necessidades. O professor pode propor os objetivos do curso de modo relativamente fixo, o que significa que o estudante tem certa flexibilidade para procurar alcançar seus objetivos particulares enquanto realiza o trabalho definido pelo professor em sala de aula. Reinders (2010) afirma que é preciso que o aluno tenha clareza sobre as necessidades e qual o resultado que deseja alcançar, para, assim, conseguir determinar os objetivos, a aprendizagem e o enfoque nos aspectos da sala de aula que sejam mais relevantes para eles.

No estágio de planejamento da aprendizagem, espera-se que o aprendiz possa definir o melhor modo de alcançar os objetivos por ele estabelecidos, o que envolve traçar planos práticos e definir o tempo que será gasto com cada tarefa proposta. Esse estágio é o que depende em sua maior parte dos limites apresentados pela instituição educacional, pois existem algumas regras e procedimentos que devem ser levados em consideração quando o aprendiz estiver planejando sua aprendizagem. O autor alerta que, em geral, o professor faz um planejamento de suas aulas, tornando este estágio pouco flexível, o que significa que é necessário refletir sobre como oferecer aos alunos oportunidades para decidir questões como O que? Onde? Como? aprender.

O estágio de seleção de recursos pressupõe que o aprendiz se envolva na seleção e preparação dos materiais e recursos de aprendizagem. O professor ao preparar suas aulas já tem em mente algumas tarefas para alcançar seus objetivos, por isso, oferece alguns recursos para que seus alunos completem as tarefas. Desse modo, é importante que essas tarefas ofereçam a possibilidade de escolha aos aprendizes, possibilitando-os a assumir o controle, ainda que parcial, de sua aprendizagem.

No estágio de seleção de estratégias de aprendizagem, é importante que os aprendizes desenvolvam habilidade de utilizar ampla gama de estratégias e de escolher as estratégias adequadas para cada tipo de tarefa. Cabe ao professor, segundo Reinders (2010), fornecer modelos e instruções que auxiliem os alunos a efetuar as tarefas propostas ou as que forem por eles definidas, de modo que seus alunos apreendam o máximo da língua estrangeira alvo enquanto estiverem em sala de aula. Nesse sentido, é essencial que conheçam as estratégias cognitivas (formas de memorização de vocabulário, por exemplo), as metacognitivas (autoavaliação e monitoramento) e as socioafetivas (oportunidade de utilizar a língua e as

formas para se motivar a aprender etc.). O autor aponta que um ponto de partida seria dar oportunidade aos aprendizes para identificar as estratégias de aprendizagem que o trabalho de Oxford (1990) propõe como um Inventário de Estratégias para aprendizagem de Línguas.

O estágio de descrição da prática envolve atividades e materiais de sala de aula que oportunizem o uso da língua e o oferecimento de feedback pelo professor. O autor ressalta que é importante encorajar os aprendizes a experimentarem, a se arriscarem, irem além do proposto pelo professor na sala de aula. Ao mesmo tempo, ele reconhece que o desafio está em encontrar equilíbrio entre dar liberdade ao aluno enquanto ainda fornece apoio por meio de tarefas cuidadosamente preparadas e estruturadas, que incluam as experiências pessoais dos aprendizes.

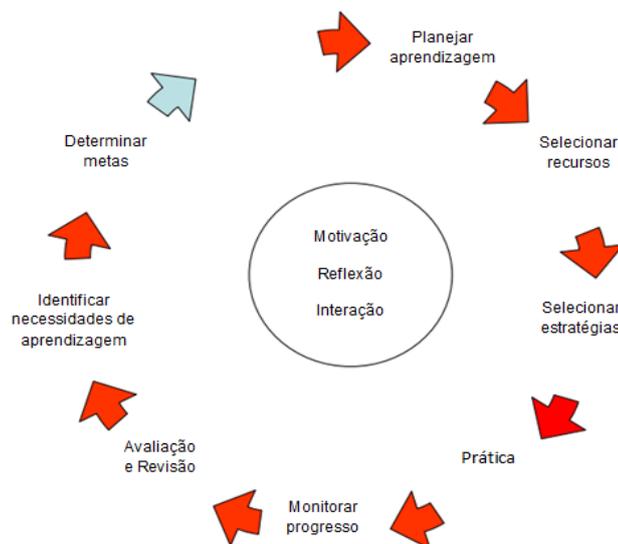
No estágio de monitoramento do processo, Reinders (2010) afirma que o desenvolvimento da autonomia depende do desenvolvimento da habilidade de monitorar o próprio progresso e revisar os planos de aprendizagem de forma adequada. Cabe ao professor, ao oferecer suporte para o desenvolvimento dessa habilidade, fazer comentários em sala de aula e nos trabalhos e tarefas a ele entregues, de modo que suscite a reflexão do aluno sobre o que foi aprendido, proporcionando oportunidades de monitorar sua aprendizagem e reorganizar suas estratégias. Isso envolve reflexão sobre níveis de motivação e outros aspectos socioemocionais da aprendizagem. O autor afirma que o diário de aprendizagem é um instrumento útil, mas alerta para o fato de que é necessário encorajar os aprendizes a detalhar as questões que decidem relatar nos diários. Reinders explica que, ao escrever sobre seus problemas ou sobre seu progresso, o aprendiz deve buscar explicar os motivos e explorar os detalhes envolvidos.

O estágio de avaliação e revisão de resultados é o momento em que o aprendiz apresenta um senso de dever cumprido, de que alcançou (ou não) seus objetivos. Nesse estágio o professor pode realizar alguns testes e refletir sobre as mudanças curriculares que precisam ser efetuadas para que potencialize o desenvolvimento da autonomia de seus aprendizes. Por isso, Reinders (2010) menciona o papel dos testes e provas para que os alunos sintam que seu trabalho foi validado pelo professor e enfatiza que formas alternativas de avaliação podem auxiliar os aprendizes a se sentir confiantes sobre a própria aprendizagem.

Nesses estágios do desenvolvimento da autonomia do aprendiz de língua estrangeira, segundo Reinders, estão intrínsecas a reflexão e a motivação, assim como outros fatores socioafetivos. O autor aponta que entre todos os estágios estão presentes o monitoramento e a avaliação como elementos cruciais para o desenvolvimento da aprendizagem autônoma, pois a reflexão inclui avaliar o que deu certo, o que não deu tão certo, por que, quais as alternativas

possíveis e seus efeitos nos objetivos traçados. O autor afirma ainda que ao refletir, o foco da aprendizagem muda de vertical e linear para um processo cíclico e contínuo, no qual o resultado de um objetivo torna-se o ponto de partida para a aprendizagem de um próximo objetivo, conforme revela a figura a seguir:

FIGURA 1 - Natureza cíclica do processo de aprendizagem autônoma



Fonte: adaptado de Reinders (2010, p. 51)

Os aspectos afetivos da aprendizagem são cruciais para a aprendizagem de língua estrangeira e também para o desenvolvimento da autonomia, segundo Reinders (2010). Por isso, o autor afirma que a motivação serve como um termo guarda-chuva que engloba todos os aspectos afetivos da aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia do aprendiz. Para o autor, o papel do socioafetivo na aprendizagem de línguas estrangeiras se insere no rol das experiências metacognitivas dos aprendizes, relacionando-se às suas crenças e percepções ligadas à autonomia. Os elementos socioafetivos são necessários para que os estudantes tomem decisões conscientes, de acordo com seus objetivos de aprendizagem, e se responsabilizem por ela, planejando, monitorando e avaliando o processo e o resultado, afirma Reinders (2020). Segundo Wilkins (1996), é a metacognição que faz com que os aprendizes pensem por si mesmos consciente e deliberadamente enquanto refletem sobre os propósitos funcionais da aprendizagem, o que fica difícil executar enquanto se está efetuando a tarefa em si. Nesse sentido, a escrita dos diários que incluem uma reflexão do processo de aprendizagem ser um instrumento para que os aprendizes (re)pensem suas metas e necessidades, assim como monitorem o processo e revisem os resultados.

Reinders, por fim, afirma que existem ainda dois aspectos importantes a serem considerados no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras por alunos autônomos, que são a interação e a colaboração. O autor ressalta que a interação e a colaboração podem também auxiliar os aprendizes a se tornarem mais conscientes do papel que desempenham na própria aprendizagem, o que contribui para o desenvolvimento da autonomia.

A esse respeito, Reinders; Cho e Lewis (2013) ressaltam que o papel de fatores socioafetivos na aprendizagem pode se revelar por meio da mediação entre professor-aluno ou feedback por pares e tem grande influência na aprendizagem do aprendiz. O feedback tende a diminuir possíveis impactos negativos que surjam durante o processo de aprendizagem e a minimizar situações em que os estudantes temem se expor, arriscando-se a utilizar a língua. Com o devido encorajamento, seja do professor da disciplina ou de seus parceiros, é possível que os aprendizes determinem seus objetivos e metas pessoais e significativos, afirma Reinders (2020).

1.2 Diários de Aprendizagem

O uso de diários de aprendizagem, assim como a investigação dos dados neles registrados, tem crescido em âmbito internacional e nacional (BATISTA, 2010) e, por isso, os diários têm se tornado instrumentos valiosos para compreender variáveis pessoais no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Bailey (1990, p. 215) conceitua o diário como “um relato em primeira pessoa de uma experiência de ensino ou de aprendizagem, documentada através de registros sinceros e regulares num diário pessoal que será depois analisado à procura de padrões recorrentes ou eventos discrepantes”. Considerando o diário como um “pensamento em voz alta escrito num papel” (ALVES, 2004 apud YINGER y CLARK, 1988, p. 176), que constituirá uma forma de expressão, em que o próprio ato de escrever, dada a natureza do processo cognitivo requerido, ou seja, a escrita de diários de aprendizagem, converte-se numa forma efetiva de aprender, em que o sujeito que escreve inclui interpretações, opiniões, sentimentos e pensamentos, sob uma forma espontânea de escrita.

Muitos estudos (DAM, 1995, 2007; ALONSO, 2010; MICCOLI, 1996; ARANHA e CAVALARI, 2014; CAVALARI, 2016, dentre outros) apontam que registrar os acontecimentos de sala de aula em diários é um modo eficaz de promover reflexão sobre o processo de aprendizagem a fim de (re)avaliá-lo e traçar novos objetivos ou ajustar métodos utilizados para alcançá-los. Entre as muitas pesquisas sobre a escrita de diários por aprendizes de línguas em contextos formais de sala de aula (ALWRIGHT, 1983; BAILEY, 1985, 1991;

BRUMFIT e MITCHELL, 1990; CHAUDRON, 1988; LONG, 1983; LIBERALI, 1999), observa-se o emprego de termos diferentes. Termos como *journal*, *log*, *diário reflexivo* ou *diário de aprendizagem* são nomes dados a instrumentos escritos com a finalidade de refletir e registrar os acontecimentos ocorridos em sala de aula com alunos e/ou professores. Neste estudo, com base em Bailey (1991), Dam (1990, 1995, 2003, 2007, 2009), Nunam (1996), Miccoli (1996), Oxford (1990), Tanaka (2008), Miranda e Felice (2012), Almeida Matos (1999), Reis (2007) e Liberali (1999), entende-se que, apesar de certas especificidades, esses termos podem ser intercambiáveis e, nesta pesquisa, adotar-se-á o termo diários de aprendizagem.

O primeiro estudo a que se tem registro sobre diário de estudos com análise introspectiva (pesquisador e diarista sendo a mesma pessoa) foi publicado, segundo Bailey (1991), por Schumann e Schumann em 1977, nos quais os autores mantiveram diários sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras Farsi estudadas tanto nos EUA quanto no Irã, e árabe estudada na Tunísia. O estudo mostrou que o diário pode revelar que existem fatores que limitam a aprendizagem de línguas e a comunicação na língua alvo. Jones, aluna dos Schumanns, em 1980, relatou sua experiência na aprendizagem da língua indonésia, e focou seus estudos em fatores psicológicos e sociais, que apresentaram experiências positivas de uso da língua ao interagir com outras pessoas na língua alvo. Muitos outros estudos foram efetuados nesse período (BAILEY, 1980; DANIELSON, 1981, dentre outros), e indicaram ser o diário um importante ferramenta para promoção da reflexão sobre a aprendizagem.

Nunam (1996) cita o estudo de Salimani (1992), que investigou a interação pela perspectiva do aluno, utilizando dados registrados em diários, retrospectivamente, nos quais foi solicitado que os aprendizes registrassem tudo o que se lembrassem sobre a aula. Os resultados desses registros mostraram que algumas categorias foram recorrentes entre os estudantes, como: gramática, palavras e frases, soletramento, pronúncia, pontuação, uso da língua e sugestões sobre como utilizar a língua, dentre outras. Nunam (1996, p. 120) revela os seguintes benefícios da escrita de diários, com base em pesquisa realizada por Porter *et al.* (1990):

- Aprendizes podem articular problemas com o curso e buscar ajuda;
- *Diários promovem aprendizagem autônoma, encorajando alunos a se responsabilizar por sua aprendizagem*⁸;
- Ao trocar experiências e ideias com o professor, alunos ganham confiança e entendem conteúdos mais complicados;
- Manter diários pode levar a discussões mais produtivas em sala de aula;

⁸ Grifo da pesquisadora.

- Diários podem criar interações entre professor-aluno ou aluno-aluno além da sala de aula.

No processo de desenvolvimento da autonomia do aprendiz de língua estrangeira, Miccoli (1996) afirma existir cinco estágios no processo de aprendizagem com o uso de diários: sentir-se perdido; ganhar confiança; a consciência; deixar o desempenho de lado e realização da responsabilidade do aprendiz⁹. Em seu estudo, a trajetória dos estágios se inicia com os alunos se adaptando às aulas, sentindo-se deslocados e frustrados com seu desempenho. Com o passar do tempo, a frustração diminui e os estudantes começam a participar mais e os problemas passam a ser menos citados, a partir do momento em que os alunos percebem que pode haver altos e baixos durante o processo de aprendizagem de línguas. Miccoli (1996, p. 92-96) descreveu seus estágios como:

- Sentir-se perdido: caracteriza-se por momentos de deslocamento em sala de aula, originados por fatores como falta de entendimento do que o professor disse, e o não entendimento das diversas atividades propostas em sala de aula;
- Ganhar confiança: apesar de ainda sentirem dificuldades, os alunos deixam de se sentir deslocados em sala de aula e sentem-se mais à vontade com seus colegas e o professor, tomando ciência de que as atividades não são tão difíceis como tinham imaginado;
- A consciência: aprendizes começam a perceber que a aprendizagem da língua implica em um processo e que este depende dos próprios alunos, o que faz com que sejam mais participativos e ativos em sala de aula;
- Deixar o desempenho de lado: alunos passam a não se importar apenas com o desempenho, mas também com os altos e baixos, com os sucessos e os fracassos, sem colocar ênfase em querer estar certo o tempo todo;
- Realização da responsabilidade do aprendiz: neste estágio foram identificados fatores como a consciência total do processo de aprendizagem como sendo algo dinâmico, alunos percebem-se responsáveis por sua aprendizagem e que essa responsabilidade é importante não somente para aprender línguas, mas em qualquer contexto de aprendizagem.

No Brasil, o trabalho de Liberali (1999) investigou o uso de diários em contexto de formação de professores. Segundo a autora, documentar os fatos por meio de diários estimula o pensamento e a conscientização sobre valores pessoais e teorias implícitas nas ações dos participantes, e deveriam ser estruturadas de modo a:

- Auxiliar aprendizes a integrar seu pensamento sobre conhecimento, habilidades e tarefas de ensino;

⁹ “feeling lost, gaining confidence, the insight, putting performance aside and realizing learner responsibility”

- Explorar valores pessoais e fomentar nos alunos compreensão de como esses valores estão relacionados ou em contraste com aqueles de determinada sociedade;
- Para desenvolver a conscientização através de questionamentos que explorem seus passados na busca por filosofias de educação em formação;
- *Refletir o principal objetivo da tarefa: planejar, entender ou sintetizar alguma experiência ou material*¹⁰.
(LIBERALI, 1999. p. 24)

A autora ressalta que Dewey foi o primeiro a contrastar uma ação rotineira com a ação reflexiva. Ações rotineiras tomam, de acordo com Dewey (1933 apud LIBERALI, 1999, p. 13), a realidade social como garantida e seus objetivos variam conforme são alcançados, permitindo variações nas atividades em sala de aula. Já a ação reflexiva seria “uma consideração ativa, persistente e cuidadosa de qualquer crença ou suposta forma de conhecimento à luz das bases que as suportassem e das consequências geradas”, ou seja, um diário de aprendizagem deve conter além dos relatos dos fatos ocorridos, certa dose de reflexão sobre eles. Vista como um processo cognitivo deliberado e ativo, a ação reflexiva envolve sequências de ideias interconectadas que expliquem crenças e conhecimentos subjacentes às ações, afirma Liberali (1999, p. 13).

Sendo assim, Liberali (1999), seguindo os estudos de Habermas (1973), Van Manen (1977), dentre outros, acredita existir diferentes níveis de reflexão que podem aparecer em diários:

- 1 – Reflexão técnica: sua maior preocupação seria a eficiência e eficácia dos meios utilizados para atingir os objetivos propostos, sendo que estes não estão abertos às mudanças ou críticas;
- 2 – Reflexão prática: exame dos objetivos e suposições que os embasam e de seus resultados, relaciona-se aos problemas da ação que não são passíveis de serem resolvidos apenas de modo instrumental;
- 3 – Reflexão crítica: engloba as duas anteriores, valorizando aspectos morais, buscando resolver contradições dos outros dois tipos em direção a uma maior autonomia e emancipação para os praticantes.

Moon (2004, p. 82) também se interessa pela questão da reflexão na escrita de diários e, segundo a autora, a reflexão é vista pelo senso comum como “alcançar um resultado ou um propósito”, mas afirma que o conceito engloba uma atividade que se aplica a questões mais complexas.

A reflexão acontece quando se aprende algo ou a aprendizagem ocorre como resultado da reflexão, afirma Moon (2004). O conteúdo da reflexão seria, então, uma representação do

¹⁰ Grifo da pesquisadora.

processo que se instaura por um meio, podendo ser a escrita, por exemplo. Para a autora, a representação escrita da reflexão é diferente da que é representada por outros meios, como a fala ou o desenho. Por meio da reflexão escrita é possível, segundo a autora, que o indivíduo modele e ajuste o conteúdo da reflexão de modo que aprenda algo durante o processo de diferentes modos. A reflexão ou aprendizagem reflexiva pode também englobar uma reflexão consciente e com propósitos definidos, e pode ser precedida por uma descrição do objetivo e/ou do assunto a ser refletido. O processo ou resultado do trabalho reflexivo são melhores representados (por exemplo, por escrito), de modo a serem vistos e acessados por outras pessoas. Isto ocorre porque ao documentar os fatos, os aprendizes exploraram seus valores pessoais, desenvolveram conscientemente o processo de aprendizagem, refletindo sobre o objetivo da tarefa proposta, buscando monitorar e avaliar (i) formas de ação; (ii) desenvolvimento pessoal e profissional; (iii) tomar decisões e solucionar incertezas; (iv) emoções; (v) esclarecimentos e reconhecimento.

A reflexão, para Riley (2007)¹¹, com base em Mead (1934) e Vygotsky (1986), consiste em diálogo interno entre o indivíduo e membros da sociedade, no qual as habilidades necessárias para criar esses pensamentos e reflexões internas acontecem por meio da interação social. Por esse motivo, o princípio de reflexão do aprendiz engloba, segundo Little (2007), ‘intervenção reflexiva’ (*reflective intervention*) como fator chave no processo de aprendizagem, substituindo a reflexão incidental por uma reflexão explícita sobre o processo de conteúdo da aprendizagem a ser planejado, monitorado e avaliado. Desse modo, o tipo de reflexão que se pode identificar sobre o desenvolvimento da autonomia do aprendiz:

[...] começa no diálogo entre professor e aluno ou entre grupos de alunos como promulgação do conceito de Bruner¹² de ‘linguagem da educação’; e seguindo o princípio de internalização de Vygotsky, que inicia como discurso social e gradualmente transforma-se na capacidade de discurso internalizado (ou pensamento discursivo) na língua-alvo. (LITTLE, 2007, p. 25)

Little (2007) afirma que, ao refletir, o aprendiz de línguas pode questionar-se sobre “o que estou fazendo?”, “qual o significado de minhas ações?”, “a que interesses minha prática

¹¹ As Mead (1934) and Vygotsky (1986) have demonstrated, the reflection which is essential to learning consists of an internal dialogue between the self and the ‘me’, between the individual and the member of society. The skills for creating that intrapersonal dialogue, for thinking and reflecting, are acquired in and through interpersonal dialogue, social interaction.

¹² It must express stance and must invite counter-stance and in the process leave place for reflection, for metacognition. It is this that permits one to reach higher ground, this process of objectifying in language or image what one has thought and then turning around on it and reconsidering it. (BRUNER, 1986, p. 129)

está servindo?”, “acredito nesses interesses ou apenas os reproduzo?” Freire (1970) e Bartlett (1990) propõem, de acordo com Liberali (1999), que essas questões podem ser respondidas de quatro formas: descrevendo, informando, confrontando e reconstruindo o processo de aprendizagem por meio da escrita dos diários.

A escrita dos diários oferece oportunidades para que diaristas se envolvam e reflitam sobre o processo de aprendizagem, afirma Tanaka (2009), fornecendo informações únicas sobre suas perspectivas afetivas e linguísticas que podem influenciar o processo de aprendizagem de língua estrangeira e/ou segunda língua. Tanaka (2009) afirma também que os diários suscitam a consciência do aluno sobre seu aprendizado; mantê-los permite que diaristas e pesquisadores observem questões por diferentes perspectivas.

Miranda e Felice (2012) salientam que a escrita de diários de aprendizagem, além de fomentar a reflexão, possibilita ao aluno participar ativamente de seu processo de aprendizagem (característica que é intrínseca ao conceito de autonomia discutido anteriormente nesta pesquisa), proporcionando uma aprendizagem significativa e a prática da habilidade escrita da língua alvo. Quando aprendizes começam a aprender línguas com a introdução da reflexão por meio de diários de aprendizagem, é comum que os registros não sejam muito reflexivos, pois os padrões aparecem somente em longo prazo, afirma Nunam (1996). Muitos dos diários apresentam registros sobre aspectos sociais e psicológicos do desenvolvimento linguístico, de acordo com Miranda e Felice (2012), e a maioria deles é sobre fatores afetivos particularmente significativos, aparecendo como resultado perceptível na maioria dos estudos que utilizam o instrumento.

Ao registrarem sua perspectiva do processo de aprendizagem de língua estrangeira, os aprendizes desenvolvem a autonomia por meio da autorregulação, ou seja, escrever sobre suscita a consciência do aluno sobre o próprio processo de aprendizagem. Os diários, então, funcionam como instrumento de autoavaliação e de avaliação por parte do professor, permitindo que os estudantes utilizem suas emoções em favor próprio, afirma Antunes (2016).

1.3 Teletandem

O teletandem é um contexto de aprendizagem a distância assistida pelo computador que utiliza, simultaneamente, a produção e compreensão (oral e escrita) e imagens em vídeos dos participantes por meio de uma *webcam*, na qual as atividades são realizadas com base nos princípios que são negociados e compartilhados pelos dois parceiros, interessados em aprender um a língua do outro, afirmam Vassallo e Telles (2009). Os participantes de teletandem,

doravante TTD, podem ou não ser falantes nativos e não são professores licenciados. As sessões orais de teletandem (SOT) acontecem regularmente, voltadas para a aprendizagem de linguística-cultural e podem ou não ser associadas à confecção e troca de tarefas entre os parceiros, como escrita de textos, ou outra atividade, afirmam os autores.

Os princípios teóricos que norteiam o Teletandem (TELLES, 2006) se baseiam naqueles propostos por Brammerts (1996) para atividade de tandem, afirmam Aranha e Cavalari (2014, p. 186):

- (i) *Princípio da separação de línguas* – cada língua deve ter o seu momento de prática, o que promove uma dedicação equilibrada às duas línguas;
- (ii) *Princípio da reciprocidade* – cada participante exerce o papel de tutor da língua em que é proficiente e aprendiz da língua-alvo, o que pressupõe um comprometimento em participar e contribuir para que o parceiro atinja seus objetivos;
- (iii) *Princípio da autonomia* – cada participante é responsável pelas decisões e gerenciamento do próprio processo de aprendizagem.

Aranha e Cavalari (2014), baseando-se es estudos de Salomão (2006), afirmam que a prática de TTD pode se dar de várias formas, dependendo das características do contexto:

QUADRO 2 - Modalidades de teletandem de acordo com as características do contexto

TANDEM INSTITUCIONAL	TANDEM SEMI-INSTITUCIONAL	TANDEM NÃO INSTITUCIONAL
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.



NÃO-INTEGRADO	INTEGRADO
A instituição dá apoio e/ou alguns recursos (por exemplo, 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 <i>et al.</i> , 2002, p.84.)	É reconhecido pela instituição, faz parte integrante do curso e é obrigatório. (BRAMMERTS <i>et al.</i> , 2002, p.86.)

Fonte: Adaptado de Salomão (2006)

Neste estudo, enfoca-se a modalidade institucional integrada, conforme implementada na UNESP de São José do Rio Preto e discutida por Aranha e Cavalari (2014). O que caracteriza essa modalidade, segundo as autoras, é o reconhecimento do TTDii pelas instituições parceiras como parte das atividades obrigatórias que os alunos devem cumprir em determinada disciplina de língua estrangeira. E, por estar vinculada a uma disciplina, a participação no TTDii pode ser avaliada pelo professor, conforme critérios que este estabelecer. Portanto, a participação não é voluntária por parte do interagente, pois é parte integrante de suas atribuições acadêmicas/pedagógicas na disciplina.

O TTDii é realizado semestralmente (ARANHA e CAVALARI, 2014), por um período de oito semanas, durante as quais são promovidos oito encontros via Skype, entre alunos da UNESP-SJRP que cursam uma das disciplinas de Língua Inglesa (dos cursos de Bacharelado em Letras com Habilitação de Tradutor ou Licenciatura em Letras) e alunos de universidades no exterior que cursam Português como Língua Estrangeira¹³. As interações ocorrem sempre no mesmo horário, durante as aulas de língua estrangeira, e os alunos são pareados aleatoriamente, mantendo-se o mesmo par durante as oito semanas, afirmam as autoras.

Cavalari e Aranha (2016) afirmam que antes de as SOTs começarem, os aprendizes assistem a uma sessão de tutorial. Essa sessão tem os seguintes propósitos: (i) apresentar os princípios norteadores do TTDii, os procedimentos, o calendário e as tarefas envolvidas; (ii) explicar como o TTDii será integrado ao conteúdo da disciplina de língua estrangeira, e como as tarefas serão desenvolvidas e avaliadas pelo professor; (iii) informar sobre o tema dos textos que serão produzidos, como ocorrerá a troca de textos entre os parceiros e sua discussão durante as SOTs.

Na etapa do tutorial que discorre sobre as tarefas a serem realizadas, os alunos são informados sobre todas elas, que incluem, além da interação nas SOTs e da participação nas sessões de mediação com o professor, (i) responder aos questionários inicial e final; (ii) produzir textos na língua alvo e revisar textos em língua materna; (iii) escrever um diário de aprendizagem¹⁴ após cada interação, levando em consideração as metas que estabeleceram e a prática linguística que ocorre durante as sessões, e (iv) arquivar os documentos relativos à prática de teletandem (questionário, diários, textos originais, revisados e reescritos). Cavalari e Aranha (2014) ressaltam que atividades como o tutorial, os questionários e a produção de texto

¹³ O corpus desta pesquisa é composto por diários de aprendizes que participaram da parceria entre as universidades UNESP (Brasil) e UGA (Estados Unidos). Os detalhes sobre os dados são descritos na seção de Metodologia.

¹⁴ Cavalari e Aranha (2016) chamam os “diários de aprendizagem” descritos nesta pesquisa de “diários reflexivos”.

são peculiares a essa modalidade de TTDii e não ocorriam dessa forma na modalidade de TTD não integrado, que a antecedeu.

Dentre as tarefas que os aprendizes devem realizar durante a prática de TTDii, está a escrita dos diários de aprendizagem, que são objeto de estudo desta pesquisa. De acordo com Cavalari e Aranha (2016), a relevância da escrita dos diários de aprendizagem no TTDii serve a dois propósitos, que são (i) a promoção da autonomia do aprendiz por meio da reflexão contínua sobre o processo de aprendizagem e, (ii) auxiliar o professor da disciplina a entender como, quando ou se é necessária alguma intervenção pedagógica durante a prática de TTDii, por meio de avaliação formativa realizada durante as sessões de mediação. Como forma de auxiliar os aprendizes e promover a reflexão sobre o processo de aprendizagem, são fornecidas aos alunos algumas perguntas-guia para que possam refletir sobre sua aprendizagem (CAVALARI e ARANHA, 2016, p. 332):

- O que você e/ou seu parceiro aprendeu na SOT de hoje?
- Escreva sobre: (i) os momentos em que houve algum desconforto (ou conflito); (ii) como ou se o conflito foi resolvido;
- Volte ao questionário inicial¹⁵ que respondeu e (re)pense seus objetivos, e tente descrever como o TTDii o ajudou a alcançá-los ou não. Quais tipos de ajustes serão necessários?

Essas perguntas são chamadas de perguntas-guia porque auxiliam os aprendizes a iniciar a reflexão sobre sua participação no TTDii, mas não limita o aprendiz a elas. É possível que o aprendiz escreva tanto na língua materna como na língua alvo (CAVALARI, 2016) sobre outras percepções e fatos relevantes ocorridos durante as SOTs. Com base nos estudos de Calvert (1996) e Lewis (2003), Cavalari e Aranha (2019) afirmam que a integração do teletandem envolve a preparação dos alunos por parte dos professores, com oferecimento de apoio tanto pedagógico quanto tecnológico. Instrumentos de apoio como diários de aprendizagem oferecem orientação e auxiliam os aprendizes a identificar necessidades e definir objetivos, além de oportunidades de refletir sobre e monitorar sua própria aprendizagem, estimulando o desenvolvimento da autonomia do aprendiz de língua estrangeira. Os diários servem também, neste contexto, de acordo com Cavalari e Aranha (2019), como base para a sessão de mediação

¹⁵ 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.

junto ao professor mediador da disciplina, que ajuda os alunos por meio de aconselhamento e que tem como objetivo auxiliar na interação dos pares de TTDii.

1.4 Autonomia no Contexto Teletandem

Sendo um dos princípios norteadores da aprendizagem em teletandem, questões relacionadas à autonomia vêm sendo investigadas desde o início do projeto (GARCIA, 2012, 2017; SALOMÃO, 2009; TELLES, 2009; BONFIM, 2014; LUZ, 2009; CAVALARI, 2009), assim como as estratégias que o aprendiz utiliza para organizar a aprendizagem autônoma de línguas estrangeiras neste contexto (CAMPOS e SALOMÃO, 2019; CAMPOS, 2018).

Salomão *et al.* (2009), que investigaram os princípios de reciprocidade, separação de línguas e autonomia inerentes ao contexto teletandem, afirmam que a autonomia necessariamente leva ou está subentendida nos princípios de reciprocidade e separação de línguas do TTD. O estudo propõe que a autonomia em tandem deve ser coconstruída entre o par, dado que ambos trabalham juntos para determinar suas necessidades, e delimitar práticas e/ou procedimentos que os levarão, em conjunto, a alcançar as respectivas metas de aprendizagem.

Luz (2009), ao estudar sobre a autonomia no processo de ensino-aprendizagem de línguas teletandem institucional não integrado em que utiliza como fonte de dados gravações de áudios, questionário inicial e final e entrevistas semiestruturados, sessões de mediação, mensagens informais trocadas entre a mediadora e a aprendiz e diários de aprendizagem, buscou verificar como a autonomia se desenvolve em ambiente virtual de ensino-aprendizagem de línguas, bem como o papel da mediação no desenvolvimento da autonomia dos interagentes na aprendizagem de línguas estrangeiras. A pesquisadora afirma que os aprendizes entendem que a autonomia poderia ser coconstruída e que o contexto teletandem é propício para seu desenvolvimento, já que a partir das interações são levados a refletir sobre suas ações, podendo, conseqüentemente, optar por mudanças e melhorias nas interações subsequentes construindo colaborativamente o conhecimento e tendo a oportunidade de trabalhar com temas escolhidos por eles próprios, no horário mais conveniente para ambos (TTD não-integrado) e utilizando-se de ferramentas adequadas, tornando assim a aprendizagem mais significativa.

Silva-Oyama (2010), em seu estudo sobre estratégias de comunicação na aprendizagem de línguas no contexto de interação in-tandem a distância (teletandem institucional não-integrado) verificou que, ao interagir, os aprendizes utilizam estratégias que os auxiliam na solução de problemas ocasionados por lacunas de conhecimento intra-interlinguístico, e os

engajam nessa experiência de modo autônomo e recíproco, preparando-os tanto para sua futura atividade profissional quanto para o desenvolvimento interpessoal. A autora completa que tal desenvolvimento ocorre porque há a necessidade de olhar o outro e respeitá-lo, bem como de cooperar de modo a criar uma atmosfera propícia de troca e para o desenvolvimento de ambos os sujeitos envolvidos na interação.

Garcia (2012), ao estudar a autonomia e a reflexão no TTD, verificou em seu estudo sobre a existência de espaços para autonomia e reflexão no contexto TTD, que os aprendizes, a partir da interação e da dependência do outro, vivenciam espaços singulares de ensino-aprendizagem e passam de pouco (ou nada) autônomos para mais autônomos e responsáveis pelo gerenciamento do processo. A autora explica que os princípios do tandem auxiliam os aprendizes a se engajar em acordos e negociações, administrando a construção do conhecimento, o que é percebido como cenário favorável para posturas reflexivas e autônomas que podem ser (co)construídas no decorrer das interações. Em outro estudo, Garcia (2012a) afirma que a responsabilidade pela aprendizagem é bastante nítida nos participantes no contexto TTD e desencadeia tentativas de ajustes e de conciliação de agendas, horários, critérios e procedimentos. A autora salienta que os acordos e as negociações entre os pares de teletandem envolvem (co)construções no âmbito interacional. O papel do professor, para Garcia (2012b), também não é excluído desse processo, porém, a ele são atribuídos novos papéis à medida que auxilia seu aluno a desenvolver sua autonomia, atuando como facilitador e/ou mediador do processo de aprendizagem.

Campos (2018), ao estudar as estratégias de aprendizagem no teletandem institucional semi-integrado, utiliza como fonte de dados os questionários inicial e final e os diários escritos por uma aprendiz que participou do teletandem na modalidade não-integrada. A análise dos dados mostrou que os aprendizes utilizaram de estratégias cognitivas, de compensação, metacognitivas, sociais, socioafetivo e de memória, como elementos que os auxiliam nas sessões de teletandem, e que tais estratégias se relacionam com dois dos princípios do teletandem: reciprocidade e autonomia. Segundo a autora, é por meio do uso de estratégias metacognitivas (estabelecimento de metas e objetivos, prática da autoavaliação e automonitoramento) que o interagente pode tornar-se autônomo em sua aprendizagem nas interações de teletandem. Campos também afirma que as estratégias sociais e emocionais podem conduzir os interagentes ao princípio de reciprocidade, uma vez que, nas SOT, pressupõe-se a colaboração, cujos interagentes conscientes do contexto colaborativo em que

estão inseridos auxiliam e são auxiliados por seus parceiros a fim de que ambos tenham êxito em sua aprendizagem.

Em estudo de caso sobre autonomia com uso dos diários no contexto TTDii, Silva (2014) concluiu que o diário foi utilizado pela professora como uma forma de oferecer: (i) aos alunos um momento de reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem e (ii) a ela, na condição de professora da disciplina língua inglesa II, uma maneira de observar e avaliar o progresso dos aprendizes durante a participação no TTDii. Para o autor, o uso do diário deve estar baseado em princípios teórico-metodológicos que propiciem ao professor tempo e flexibilidade no currículo para incluir os dados que encontra nos diários em sua prática pedagógica. Além disso, o autor afirma que o diário é reconhecido no contexto como um instrumento de avaliação formativa, ou seja, que pode ser utilizado para avaliar o processo de aprendizagem dos alunos.

Bonfim (2014) realizou um estudo de caso no TTDii e buscou identificar características da aprendizagem autônoma. A análise revelou que a autonomia da aprendiz 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. Isso quer dizer que as estratégias foram oportunizadas por algumas das tarefas propostas no contexto TTDii.

Sobre a escrita dos diários no TTDii, vale ressaltar que, de acordo com Cavalari e Aranha (2016), os aprendizes podem escolher a língua de registro dos diários de aprendizagem, ou seja, a escrita pode ser em língua materna ou estrangeira. As autoras ressaltam que, apesar de a troca de textos e as tarefas do TTDii serem obrigatórias, durante as SOTs os aprendizes podem escolher ou não trabalhar tais tarefas, ou seja, discutir ou trabalhar os textos e a revisão são tarefas opcionais durante as interações com seus parceiros nas videochamadas. O fato de o trabalho com os textos trocados ser opcional durante as SOTs fornece aos aprendizes oportunidades para escolher se preferem ou precisam do apoio oferecido no contexto TTDii pelo professor da disciplina. Sendo assim, os aprendizes têm a liberdade para utilizar ou não nas SOTs os temas ou as tarefas do contexto.

Alguns desses estudos sobre autonomia no contexto teletandem tecem considerações a respeito do papel do professor mediador. De acordo com Luz (2009), o mediador tem a responsabilidade de estimular o desenvolvimento da autonomia entre os interagentes e aconselhá-los em diversos aspectos, ajudando-os a solucionar problemas que venham a surgir, sejam pedagógicos ou tecnológicos, quando necessário. É importante, para Luz (2009), que o

professor mediador de TTD enfatize estilos e estratégias para que o interagente “aprenda a aprender” assim como entenda a importância da negociação com o parceiro e da autonomia no processo de aprendizagem de línguas. Por isso, um dos papéis primordiais do professor mediador, para Luz (2009), é o de incentivar o desenvolvimento da reflexão e da aprendizagem autônoma, dentro e fora do contexto de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, o papel do professor mediador no contexto de aprendizagem TTD parece se relacionar com o papel do professor descrito por Reinders (2010), ao propor uma pedagogia em que professores buscam fomentar a autonomia. Um dos instrumentos propostos para atingir esse objetivo é a escrita de diários de aprendizagem que pode engajar os estudantes em oportunidades para refletir sobre a própria aprendizagem e se envolver nos diferentes estágios que revelam habilidades metacognitivas (identificar lacunas, estabelecer metas, planejar, monitorar, avaliar a aprendizagem).

A partir desses pressupostos, Cavalari e Del Monte (2021) realizaram um estudo de caso em que investigaram a autonomia, por meio da escrita de diários, de um participante do teletandem institucional integrado, com base no referencial teórico proposto por Reinders (2010). A análise dos dados evidenciou que a escrita de diários engajou o aprendiz na identificação de lacunas de aprendizagem, planejamento, descrição da prática, seleção de recursos, monitoração e avaliação da aprendizagem das SOTs. Além disso, os resultados sugerem que as metas de aprendizagem estabelecidas pelo aprendiz no questionário inicial norteiam (de maneira implícita) suas decisões durante a participação no teletandem.

O estudo também revelou que tanto as tarefas do TTDii quanto as questões que envolvem sua formação como professor de línguas do contexto mais amplo parecem ser elementos cruciais para as decisões do aprendiz a cada estágio do desenvolvimento da autonomia, como apresenta o quadro 3, descrito pelas autoras:

Quadro 3 – Estágios de desenvolvimento da autonomia do aprendiz no TTDii

Estágio de aprendizagem	Orientado pelo professor	Definido pelo aprendiz
Identificar necessidades	Questionário inicial	Fernando apresenta dificuldades no uso da língua durante a SOT
Determinar objetivos	Questionário inicial Troca de textos	Fernando estabelece a partir do questionário em relação ao contexto mais amplo de sua formação em Licenciatura
Planejar aprendizagem	Diários	Fernando estabelece a partir do questionário e da escrita do diário

		em relação ao contexto mais amplo de sua formação em Licenciatura
Selecionar recursos	Tarefas Textos produzidos e revisados	Fernando estabelece a partir da prática nas SOTs em relação a (i) interesses compartilhados com o parceiro e (ii) contexto mais amplo de sua formação em Licenciatura
Selecionar estratégias de aprendizagem	Diários (orientações para promover reflexão e monitoração da aprendizagem)	Fernando estabelece a partir da prática nas SOTs em relação a (i) interesses compartilhados com o parceiro e (ii) contexto mais amplo de sua formação em Licenciatura
Descrever a prática	Princípios norteadores do Teletandem Tarefas integrantes do TTDii	Fernando estabelece a partir da prática nas SOTs em relação a (i) interesses compartilhados com o parceiro e (ii) contexto mais amplo de sua formação em Licenciatura
Monitorar o progresso	(Nossos dados não revelam a atuação do professor, mas a literatura mostra o feedback oferecido pelo professor em diários e em sessões de mediação)	Fernando monitora sua aprendizagem de língua estrangeira e seu desempenho como “par mais competente” por meio dos diários
Avaliação e revisão	(Nossos dados não revelam a atuação do professor)	Fernando avalia a prática de cada SOT por meio dos diários. Cada SOT é objeto de seu julgamento.

Fonte: Cavalari e Del Monte (2021, p. 133)

O quadro 3, acima, proposto pelas pesquisadoras, revela (i) o apoio que as tarefas do TTDii e a mediação do professor forneceram ao aluno, ou seja, os recursos a serem trabalhados nas SOTs e (ii) como o aprendiz trabalhou cada estágio de autonomia descrito pelas autoras, buscando atingir seus objetivos, enquanto monitorava o processo e avaliava os resultados e objetivos, alterando as estratégias quando necessário.

Segundo Cavalari e Del Monte (2021), é crucial que a escrita dos diários promova algum tipo de reflexão, o que depende da atividade metacognitiva dos aprendizes, ou seja, principalmente do monitoramento do processo e da avaliação dos resultados. A mera descrição do ocorrido nas SOTs, então, pode representar um nível menor de reflexão sobre o processo e, conseqüentemente, de autonomia do aprendiz.

A autonomia é concebida nesta investigação como a capacidade do aprendiz para se responsabilizar e assumir o controle da própria aprendizagem, ao se envolver nos diferentes estágios propostos por Reinders (2010): identificar necessidades, definir metas, selecionar recursos e estratégias, planejar e monitorar/avaliar o processo e o resultado da aprendizagem de

língua estrangeira. Os estudos realizados no contexto TTDii revelam que as tarefas, mais especificamente a escrita dos diários de aprendizagem, auxiliam o participante a refletir sobre esses estágios.

Com base nos estudos apresentados nesta fundamentação teórica, e considerando que a autonomia é coconstruída pelo aprendiz, o professor da disciplina de língua estrangeira, e os parceiros de TTDii que trabalham telecolaborativamente, autonomia é definida nesta tese como:

A capacidade do aprendiz de se responsabilizar e assumir o controle de sua aprendizagem em colaboração com seu professor e/ou seu parceiro de TTDii, ao se envolver nos diferentes estágios de desenvolvimento da autonomia, como: identificação de necessidades, definição de metas e objetivos, seleção de recursos e estratégias de aprendizagem, descrição e planejamento da prática, monitoramento do processo, avaliação dos resultados, levando em consideração os aspectos socioafetivos e contextuais que permeiam a aprendizagem de línguas no contexto TTDii.

O próximo capítulo apresenta a metodologia utilizada nesta pesquisa.

2- METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentam-se os dados utilizados na investigação dos objetivos deste estudo, bem como discutem-se a abordagem da pesquisa e os procedimentos metodológicos adotados. Compreende-se que a natureza dos dados, os objetivos da pesquisa e os recursos disponíveis, como pontua Silverman (2000), são fatores determinantes na classificação de um estudo.

Assim, a proposta deste capítulo é primeiramente fornecer informações contextuais sobre (i) a relevância dos instrumentos dos quais os dados foram retirados – os diários de aprendizagem (2.1); (ii) os dados dos diários e os métodos de organização utilizados para a composição do MulTeC (ARANHA e LOPES, 2019) (2.2), e (iii) os participantes da pesquisa (2.3). Na segunda parte do capítulo (2.4) discute-se a abordagem da pesquisa, de cunho qualitativo, sob a perspectiva longitudinal e são explicitados os procedimentos adotados para a análise dos dados (2.5), cujos resultados são examinados no capítulo 3.

2.1 O Diário de Aprendizagem como Instrumento de Coleta de Dados

O uso do diário como instrumento de coleta de dados, de acordo com Liberali (1999), Machado (1998) e Zabalza (2004), se apresenta de diversas formas, dependendo da área de pesquisa na qual o instrumento é utilizado como nas ciências sociais, nas pesquisas etnográficas, nos registros históricos, na psicologia clínica e nas pesquisas educacionais. Esta última área de estudo se encontra a presente pesquisa.

Bailey (1991) afirma que um único diário de aprendizagem escrito por um aluno não constitui um estudo sobre diário. Os diários são documentos que refletem o retrato, de forma detalhada, de quem os escreve (BOGDAN e BIKLEN, 1992), uma vez que são escritos sob a influência imediata de uma experiência e, por isso, são particularmente eficazes para captar as disposições de espírito e os pensamentos mais íntimos.

Segundo Liberali (1999), o diário é uma forma de documentar as situações na forma escrita que pode se caracterizar de duas maneiras: em forma de diários individuais e de diários colaborativos ou públicos (LIBERALI, 1999), ou seja, podem ser apenas para uso particular, não permitindo que outros leiam o conteúdo dos diários escritos, ou para compartilhamento dos registros com outras pessoas. No segundo caso, podem ser citados os diários de aprendizagem escritos em sala de aula como tarefa inclusa no currículo proposto por professores que desejam

trabalhar e desenvolver a autonomia e a reflexão de seus alunos ao compartilhar com eles seu ponto de vista sobre a aprendizagem de cada um.

A reflexão registrada em diários pode ser caracterizada metodologicamente quanto ao tempo em que o registro foi efetuado. De acordo com Bailey (1991) e Nunam (1992), o diário pode ser (i) introspectivo quando o dado é registrado *durante*¹⁶ a realização da tarefa, ou (ii) retrospectivo, já quando o dado é registrado *depois de* transcorrida a tarefa. Muitos pesquisadores argumentam, segundo Bailey (1991), que o registro introspectivo pode tirar o foco da aprendizagem e, com isso, distorcer o resultado das análises. Em contrapartida, o problema visto pelos pesquisadores quanto ao registro retrospectivo refere-se ao tempo decorrido entre a confecção da tarefa ou atividade e a escrita dos diários, que pode variar de alguns minutos depois de terminadas até anos após o ocorrido.

Nesta investigação, o conjunto de dados é formado por diários de aprendizagem públicos escritos após cada sessão oral de teletandem institucional integrado. Por isso, eles são retrospectivos e introspectivos, pois relatam a experiência vivida pelo aprendiz, narrada pelo próprio (introspectivo), assim como suas perspectivas e avaliação pessoais sobre o processo de aprendizagem. São públicos porque são compartilhados com o professor da disciplina que também é o mediador das atividades de teletandem e utiliza os dados dos diários para apoiar os aprendizes durante a participação no teletandem e também para tomar decisões relacionadas à disciplina, em que o teletandem está integrado, conforme apontam Cavalari e Aranha (2019). Finalmente, são retrospectivos porque são escritos depois de realizada a sessão oral tratada em cada diário.

2.2 Os Diários de Aprendizagem e o MulTeC

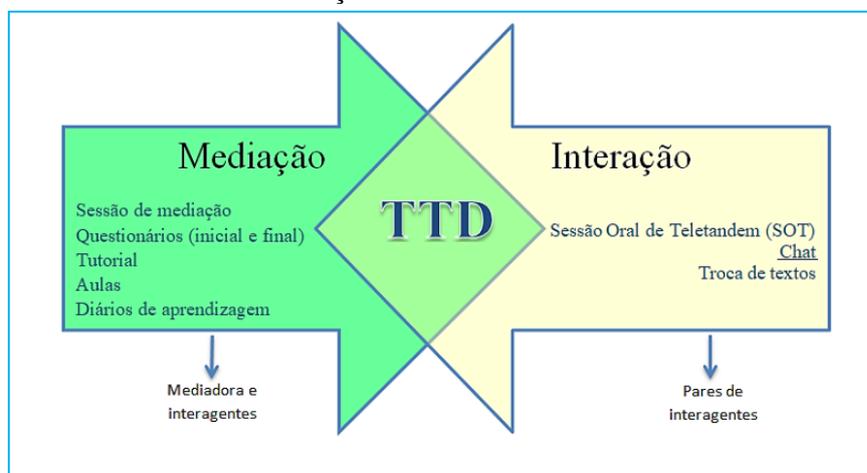
Os dados utilizados neste estudo foram coletados por meio de diários de aprendizagem escritos por dois participantes do teletandem institucional integrado às disciplinas de Língua Inglesa dos cursos de Bacharelado em Letras com Habilitação de Tradutor e de Licenciatura em Letras do campus São José do Rio Preto da Universidade do Estado de São Paulo – UNESP que participaram do teletandem mais de uma vez entre os anos de 2012 e 2015¹⁷. Esses dados se encontram armazenados no corpus multimodal denominado *MulTeC (Multimodal Teletandem Corpus)*, (ARANHA e LOPES, 2019; LOPES, 2019), que tem arquivados um total de 581 horas de sessões orais de teletandem (SOTs) gravadas em vídeos; 666 diários de

¹⁶ Grifo da autora Bailey (1991. p. 6).

¹⁷ Consulta dos dados efetuados pela última vez no MulTec em junho/2021. Os dados contidos no *MulTeC* contam com dados coletados entre 2012 e 2015.

aprendizagem; 351 chats; 956 textos produzidos na troca entre os parceiros; 91 questionários iniciais; e 41 questionários finais. O MulTeC é parte do projeto FAPESP 2016/18705-9, intitulado *Teletandem Institucional Integrado: a construção de um corpus multimodal para pesquisas em Linguística Aplicada*, coordenado pela Profa. Dra. Solange Aranha, no campus da UNESP de São José do Rio Preto. De acordo com Lopes (2019), uma turma de TTDii poderá apresentar todas as tarefas listadas na figura a seguir desde que as professoras mediadoras das duas universidades envolvidas tenham planejado previamente o início das atividades de TTDii. A autora explica que “chat” está sublinhado na figura por ser um dado coletado complementar a SOT, mas não se caracteriza como tarefa obrigatória do contexto.

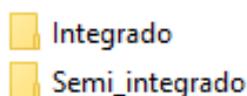
FIGURA 2 – Relação das tarefas no contexto do TTDii



Fonte: Lopes (2019, p. 38)

No MulTeC, descrito por Lopes (2019) e Aranha e Lopes (2019), os dados estão armazenados seguindo uma organização que foi feita adotando, primeiramente, a modalidade nas quais as turmas de TTD foram desenvolvidas no campus da UNESP de São José do Rio Preto (Figura 3). Essa modalidade está dividida em duas pastas, Integrado e Semi-Integrado, sendo que os dados de cada modalidade foram colocados em pastas diferentes:

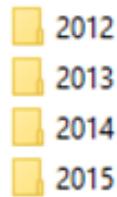
FIGURA 3 – Representação da organização das pastas no MulTeC das modalidades do TTD na UNESP/Ibilce



Fonte: elaborado pela pesquisadora e adaptado de Lopes (2019)

A seguir, o MulTeC apresenta a divisão dos dados em pastas por ano (Figura 4) em que deram as participações:

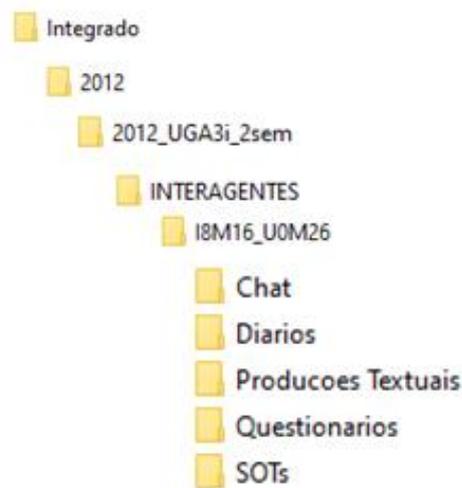
FIGURA 4 – Representação da organização das pastas no MulTeC das tarefas obrigatórias



Fonte: elaborado pela pesquisadora e adaptado de Lopes (2019)

Em cada ano, as pastas das turmas podem ser abertas segundo a Figura 5, adaptada de Lopes (2019), de modo a possibilitar o acesso aos dados das atividades efetuadas produzidos por cada uma das duplas de interagentes. Tais dados são compostos pelas tarefas obrigatórias realizadas pelos participantes para o contexto de aprendizagem de línguas do TTDii, e seu uso foi autorizado pelos aprendizes, como vídeos das SOTs, chats, produções textuais, questionários e diários de aprendizagem:

FIGURA 5 – Representação da organização das pastas no MulTeC das tarefas por turma/semestre

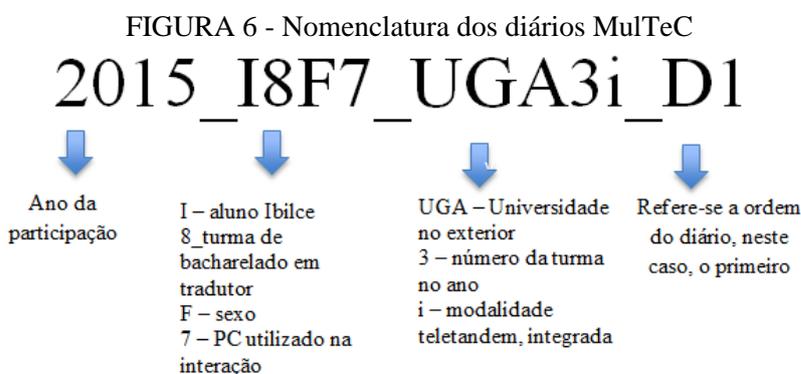


Fonte: adaptado de Lopes (2019) pela pesquisadora

Como neste estudo enfocamos os diários escritos por aprendizes que participaram do TTDii em mais de um semestre, apresentaremos apenas os detalhes dos dados coletados por meio desse instrumento de coleta. De acordo com Lopes (2019), os diários de aprendizagem armazenados no MulTeC foram escritos (em Word) por alunos brasileiros que participaram do teletandem, e que fizeram o *upload* dos documentos na plataforma Teleduc (até 2015). Esses dados foram anonimizados, transformados para o formato .TXT e armazenados no MulTeC a partir da padronização da nomeação dos arquivos e das pastas.

A proposta de Lopes (2019) designa um código IT (Identidade Teletandem) a cada participante, de modo a auxiliar na anonimização dos dados, procurando preservar a identidade do aprendiz e facilitar a construção de uma convenção de nomeação dos arquivos que fosse a mais significativa possível. O IT, segundo a autora, indica ao pesquisador a instituição de ensino superior à qual o aluno está vinculado, o curso da instituição ao qual o participante está vinculado, o sexo e o usuário Skype utilizado. Lopes afirma que a criação do IT facilita tanto a identificação prévia dos participantes que produziram os dados, como o uso das caixas de pesquisas para encontrar documentos em computadores pessoais, otimizando o tempo de procura dos arquivos produzidos por um mesmo participante em determinado período, por participante feminino/masculino ou de um determinado curso.

De acordo com a proposta de Lopes (2019), o diário 2015_I8F7_UGA3i_D1 refere-se ao primeiro diário (D1) do aluno que participou das atividades de teletandem no ano de 2015, aluno da UNESP São José do Rio Preto/Ibilce (I), do curso de bacharel em Tradutor (8), do sexo feminino (F), em uma sessão oral de teletandem com a UGA – Universidade da Geórgia, na turma de número 3, da modalidade institucional integrada (i).



Fonte: adaptado de Lopes (2019) pela pesquisadora

Seguindo a descrição e os procedimentos apontados por Lopes (2019), foi possível selecionar os interagentes que participaram mais de uma vez do TTD, na modalidade integrada, o que resultou em 23 aprendizes.

Posteriormente, buscou-se verificar quais desses participantes/interagentes escreveram o maior número de diários nas duas participações. Como resultado, foram encontrados 19 aprendizes. Conforme mostra a Tabela 1 a seguir, 12 deles escreveram diários de aprendizagem em apenas uma de suas participações e sete interagentes escreveram diários em todas as suas participações nas atividades de TTDii.

TABELA 1 - Quantidade de diários escritos pelos interagentes que participaram do TTDii

Interagentes com diários escritos em pelo menos uma das participações	12
Interagentes com diários escritos em todas as participações	07

Fonte: a pesquisadora com base nos dados do MulTeC (2020)

Desses sete aprendizes que escreveram diários nas duas participações, dois deles se destacaram pelos seguintes motivos: (i) pertencem ao mesmo grupo de alunos, participando ambos nos mesmos semestres; (ii) registros de todos os diários na língua alvo (inglês); e (iii) pela extensão dos diários escritos. O quesito extensão pareceu ser importante para que houvesse maior quantidade de dados a serem qualitativamente analisados e categorizados. O quesito grupo nos pareceu relevante, por que as tarefas propostas seriam as mesmas (mesmo tema para composição, mesmas sessões de mediação, mesmo tutorial, dentre outros contextos situacionais). Para contemplar o quesito (i) foram escolhidos dois aprendizes que participaram do mesmo grupo e 2012 e 2013, que atenderam ao quesito (ii) de escrever os diários em língua estrangeira, e ao quesito (iii) de extensão dos diários de aprendizagem. O fato de escreverem o diário em língua estrangeira pode influenciar na reflexão, uma vez que os aprendizes não são fluentes na língua alvo, e sim estudantes aperfeiçoando as habilidades da língua.

Seguindo os critérios de seleção dos dados armazenados no MulTeC, encontramos dois aprendizes, denominados no MulTeC de I15 e I23:

TABELA 2 - Escrita dos diários X participações

	2012	2013
Interagente I15	X	X
Interagente I23	X	X

Fonte: a pesquisadora com base nos dados do MulTeC (2020)

Neste estudo, o interagente I15 será denominado Rafael, e a interagente I23 será chamada de Gabriela. Seus parceiros, alunos da UGA, também receberão nomes fictícios para tornar mais fluida a leitura do texto. As sessões orais de teletandem (SOTs) e as outras tarefas obrigatórias realizadas pelos participantes em ambos os semestres seguem calendários definidos entre as professoras das instituições envolvidas (UNESP Ibilce e UGA) referentes a 2012 (turma UGA3i) e 2013 (turma UGA 5i), respectivamente.

QUADRO 4 - Calendário das sessões orais de teletandem da turma 2012_UGA3i

Semana Mês	1ª	2ª	3ª	4ª
Setembro	<p>SOT I</p> <p>Teste: alunos se conhecem</p> <p>Alunos UGA enviam produção de texto até próxima SOT</p>	<p>SOT CANCELADA</p> <p>SEMANA DE LETRAS UNESP</p>	<p>SOT II</p> <p>Discussão produção de texto sugerida UGA</p> <p>Alunos UNESP enviam produção de texto até próxima SOT</p>	<p>SOT III</p> <p>Discussão produção de texto sugerida UNESP</p> <p>Alunos UGA enviam produção de texto até próxima SOT</p>
Outubro	<p>SOT IV</p> <p>Discussão produção de texto sugerida pela UGA</p> <p>Alunos UNESP enviam produção de texto até próxima SOT</p>	<p>SOT V</p> <p>Discussão produção de texto sugerida pela UNESP</p> <p>Alunos UGA enviam produção de texto até próxima SOT</p>	<p>SOT VI</p> <p>Discussão produção de texto sugerida pela UGA</p> <p>Alunos UNESP enviam produção de texto até próxima SOT</p>	<p>SOT VII</p> <p>Discussão produção de texto sugerida UNESP + Avaliação da experiência</p>

Fonte: adaptada pela pesquisadora do MulTeC (LOPES, 2019)

Conquanto não haja a informação de escrita de diários no quadro 4 da turma 2012_UGA3i destinado ao calendário das atividades, entende-se que sua escrita deveria ocorrer após cada sessão oral de teletandem (SOT), visto que é tarefa obrigatória a ser efetuada no contexto, ou seja, os participantes precisariam ter escrito ao final do semestre sete diários de aprendizagem. Assim como no quadro 5, referente à turma 2013_UGA5i, os diários deveriam ser escritos também após cada SOT, totalizando sete diários de aprendizagem por participante.

QUADRO 5 – Calendário das sessões orais de teletandem da turma 2013_UGA5i

Semana Mês	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª

Agosto	--	--	--	--	SOT I Warm up: alunos se conhecem Alunos UNESP enviam produção de texto até próxima SOT
Setembro	SOT II Discussão produção de texto sugerida UNESP Alunos UGA enviam produção de texto até próxima SOT	SOT III Discussão produção de texto sugerida UGA Alunos UNESP enviam produção de texto até próxima SOT	SOT IV Discussão produção de texto sugerida pela UNESP Alunos UGA enviam produção de texto até próxima SOT	SOT V Discussão produção de texto sugerida pela UGA Alunos UNESP enviam produção de texto até próxima SOT	--
Outubro	SOT VI Discussão produção de texto sugerida pela UNESP Alunos UGA enviam produção de texto até próxima SOT	SOT CANCELADA SEMANA DE TRADUÇÃO UNESP	SOT VII Discussão produção de texto sugerida UGA	SOT VII Avaliação da experiência e negociação de encontros futuros	--

Fonte: adaptada pela pesquisadora do MulTeC (LOPES, 2019)

Em 2012 foram realizadas sete sessões orais de teletandem, enquanto que em 2013 foram oito sessões realizadas. Os aprendizes escreveram diários em ambas as participações, sendo que Rafael escreveu sete diários em 2012 e cinco em 2013, ou seja, 12 dos 14 diários de aprendizagem que deveria ter escrito durante suas duas participações, enquanto Gabriela escreveu cinco diários em 2012 e sete em 2013, o que resulta em 12 diários escritos dos 14. Os dados do aprendiz Rafael, com um total de 12 diários escritos, somam 1.041 palavras em 2012 e 878 palavras em 2013, num total de 1.979 palavras escritas nos diários de aprendizagem em ambas as participações. E os dados de Gabriela, com um total de 12 diários escritos, somam

1.055 palavras em 2012 e 1.168 palavras em 2013, num total de 2.223 palavras escritas nos diários de aprendizagem em ambas as participações.

2.3 Os Participantes da Pesquisa

Considerando que as informações sobre os participantes da pesquisa são relevantes para interpretar a escrita dos diários de aprendizagem, apresenta-se, no Quadro 6, a seguir, as principais informações encontradas a respeito de Rafael e Gabriela no MulTeC:

QUADRO 6 – Características dos participantes

Nomenclatura do MulTeC	IT dos participantes	Nomenclatura adotada neste estudo	Curso dos participantes	Idade
I15	I8M6 (2012)	Rafael	Bacharelado em Tradução	20
	I8M1 (2013)			21
I23	I8F5 (2012)	Gabriela	Bacharelado em Tradução	-
	I8F3 (2013)			20

Fonte: a pesquisadora com base nos dados do MulTeC

Descritas as informações sobre o MulTeC e também sobre os dados selecionados para este estudo, a seção a seguir discute a abordagem da pesquisa e os procedimentos adotados para responder às perguntas de pesquisa.

2.3.1 Aprendiz Rafael (I15)

Quando participou do Teletandem em 2012 e 2013, Rafael (I15) tinha 20/21 anos, cursava Bacharelado em Letras com Habilitação de Tradutor. O aprendiz efetuou as tarefas obrigatórias intrínsecas ao contexto TTDii, segundo os dados armazenados no MulTeC conforme apresentado na tabela 3:

TABELA 3 - Tarefas TTDii efetuadas por Rafael em ambas as participações 2012-2013

	TUTORIAL	QUESTIONÁRIO INICIAL	SOT	DIÁRIO DE APRENDIZAGEM	PRODUÇÃO DE TEXTO EM LE	QUESTIONÁRIO FINAL
2012	X	X	X	X	X	X
2013	-	-	X	X	-	-

Fonte: a pesquisadora com base nos dados do MulTeC (LOPES, 2019)

Com base nos dados do questionário inicial de 2012 respondido por Rafael, observa-se que ele estabeleceu os seguintes níveis de proficiência a si mesmo nas quatro habilidades:

- Listening (compreensão auditiva) - B1;
- Reading (leitura) - B2;
- Speaking (fala) - A2;
- Writing (escrita) - B1.

Essa autoavaliação de sua proficiência responde à pergunta 2¹⁸ do questionário inicial de 2012, que sugere ao aprendiz pensar sobre sua proficiência linguística na língua alvo (com base na grade de autoavaliação do Quadro Comum Europeu de Referência para línguas) e refletir sobre seu nível de proficiência na língua alvo e em suas necessidades de aprendizagem. A escala europeia define seis níveis de domínio em uma língua estrangeira: A1 – Iniciante – A2 - Básico, B1 – Intermediário, B2 – Usuário independente, C1 – proficiência operativa eficaz e C2 – Domínio pleno da língua¹⁹.

A questão 3²⁰ do questionário inicial de 2012, por sua vez, pede ao participante para estabelecer seus objetivos de aprendizagem no contexto TTDii. Rafael respondeu à questão referindo-se a cada uma das habilidades, como vemos a seguir:

- Listening (compreensão auditiva): posso compreender as ideias principais em uma conversa, ou discurso, mas tenho dificuldade em compreender certos tópicos ou linhas de raciocínio. Talvez minha dificuldade maior não seja compreender os diferentes sotaques, mas acredito que consigo entender as ideias principais.
- Reading (leitura): posso ler diversos textos sem muita dificuldade. O que mais me dificulta é a presença de termos desconhecidos. Gostaria ler com uma facilidade suficiente para compreender os sentidos, metáforas, referências históricas, sociais e regionais, mas acredito que essa aquisição somente acontece com o passar do tempo.
- Speaking (fala): é o meu maior desafio. Devido ao fato de eu não dedicar muito tempo ao treinamento de fala em inglês, sinto uma grande insegurança ao falar. Há momentos em que começo uma frase e não consigo terminá-la. Gostaria que as interações me proporcionassem a possibilidade de falar com naturalidade na língua estrangeira, sem ficar fazendo pausas para terminar raciocínios.
- Writing (escrita): acredito que, pelas correções feitas por meu parceiro de minhas redações, minhas habilidades de escrita melhorariam, não somente no que

¹⁸ 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.

¹⁹ <https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>

²⁰ Com base em sua autoavaliação (pergunta 2), **estabeleça as metas de aprendizagem** que pretende alcançar por meio de sua participação no Projeto Teletandem Institucional.

concerne à gramática, mas também a expressões fixas e mais usuais da língua inglesa.

O aprendiz não respondeu ao questionário inicial (QI) em sua participação de 2013. Porém, é possível visualizar nos dados que o aprendiz apoia suas decisões no segundo semestre nas mesmas metas apresentadas nas respostas ao QI de 2012, e tais dados apoiam a análise que é efetuada no próximo capítulo.

2.3.2 Aprendiz Gabriela (I23)

Gabriela (I23) tinha 20 anos quando participou do Teletandem e cursava Bacharelado em Letras com habilitação de Tradutor. A aprendiz participou em dois momentos do TTDii, no segundo semestre de 2012 e no segundo semestre de 2013, e efetuou as tarefas obrigatórias intrínsecas ao contexto TTDii, segundo os dados armazenados no MulTeC referentes ao aprendiz, conforme apresentado na Tabela 4:

TABELA 4 - Tarefas TTDii efetuadas por Gabriela em ambas as participações 2012-2013

	TUTORIAL	QUESTIONÁRIO INICIAL	SOT	DIÁRIO DE APRENDIZAGEM	PRODUÇÃO DE TEXTO EM LE	QUESTIONÁRIO FINAL
2012	-	X	X	X	X	X
2013	-	-	X	X	-	-

Fonte: a pesquisadora com base nos dados do MulTeC (LOPES, 2019)

Os dados do questionário inicial questões 2²¹ e 3²² de 2012 foram trazidos com o objetivo de apoiar a análise dos dados dos diários de aprendizagem de Gabriela, apresentando a autoavaliação efetuada pela aprendiz, levando em consideração o Quadro Comum Europeu produzido pelo Conselho Europeu (COE), que estabelece um nível de proficiência, disponível no link <http://www.linguanet-europa.org/pdfs/self-assessment-grid-en.pdf>, e atribuindo a si mesma nas quatro habilidades os conceitos:

- Listening: C1;
- Reading: C2;
- Spoken Interaction: B2;
- Spoken Production: B2;
- Writing: B1

²¹ 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.

²² Com base em sua autoavaliação (pergunta 2), **estabeleça as metas de aprendizagem** que pretende alcançar por meio de sua participação no Projeto Teletandem Institucional.

A aprendiz também registrou seus objetivos de aprendizagem durante a participação no TTDii ao responder à questão 3 do questionário inicial de 2012 (que parece ter sido mantido em sua participação em 2013), afirmando que *“Meu principal objetivo é melhorar minha fluência oral; minha maior dificuldade é ao me expressar em outra língua, especialmente considerando a pronúncia.”*

Tais conceitos de proficiência e objetivos de aprendizagem apoiam a aprendiz em seu processo e auxiliam a análise dos dados desta pesquisa, que é efetuada no próximo capítulo.

2.4 A Abordagem da Pesquisa

Esta investigação seguirá uma metodologia de análise qualitativa que, de acordo com Bogdan e Biklen (2004), busca analisar os dados em toda sua riqueza, respeitando a forma em que foram registrados, preocupando-se com a perspectiva dos participantes, sob uma perspectiva longitudinal de análise, segundo Dornyei (2011).

De acordo com Bogdan e Biklen (2004), a investigação qualitativa possui cinco características: (1) na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; (2) a investigação qualitativa é descritiva; (3) os investigadores interessam-se mais pelo processo do que somente pelos resultados ou produtos; (4) os investigadores tendem a analisar os dados de forma indutiva; e (5) o significado é de importância vital. Bogdan e Biklen (2004), a respeito da importância do processo para a análise dos dados qualitativamente, afirmam que a ênfase no processo tem sido particularmente útil, pois as técnicas qualitativas podem demonstrar como as mudanças se verificam, traduzindo expectativas em atividades, procedimentos e interações.

Sendo o objetivo desta tese categorizar a autonomia do aprendiz por meio da escrita de diários de aprendizes que participaram das atividades de TTDii, em perspectiva longitudinal, ou seja, a partir de dados gerados pelo mesmo aprendiz em mais de uma participação no teletandem, em anos distintos, é relevante discutir os estudos sobre pesquisas longitudinais.

A perspectiva longitudinal, de acordo com Dornyei (2011), parte da seleção de informações sobre o assunto alvo da pesquisa em diferentes pontos temporais. Esses dados devem ser os mesmos ou comparáveis, de forma que a análise envolva a comparação desses dados entre os períodos selecionados, permitindo, assim, formas de comparação entre os períodos. A pesquisa longitudinal serve também, de acordo com Dornyei (2011), a dois

propósitos principais que são: *descrever*²³ os padrões de mudança e *explicar*²⁴ suas relações causais, que, apesar de estarem inter-relacionados, esses propósitos nem sempre coincidem. Por este motivo, o foco do estudo longitudinal na pesquisa qualitativa deve estar no conteúdo dos dados e nos detalhes que apresentam. Para Dornyei (2011), a característica distintiva desse tipo de estudo longitudinal é a inter-relação entre as dimensões temporal e cultural da vida social, que oferece uma compreensão *bottom-up* de como as pessoas agem com o passar do tempo e mudam ao longo do processo, focalizando nos dados e nos detalhes dos dados gerados pelos participantes em vez de focar em informações generalizadas. Isso, para o autor, seria um modo de contribuir significativamente para a caracterização gradual do processo de desenvolvimento da aquisição de segunda língua e competências linguísticas em diversos contextos.

Por meio de técnicas metodológicas da análise temática de conteúdo (BARDIN, 2016; MINAYO, 2007; OLIVEIRA, 2008), buscou-se sistematizar o levantamento de indicadores qualitativos que permitisse a realização de inferências quanto ao conteúdo dos dados, no que se refere à descrição das mensagens e ao contexto de produção. Essa sistematização tem como objetivo a necessidade de ultrapassar as incertezas, enriquecendo a compreensão do significado e as relações estabelecidas pelo aprendiz.

O quadro 7, a seguir, traz um resumo das características da abordagem qualitativa e dos dados desta investigação:

QUADRO 7 – Características da pesquisa qualitativa e longitudinal desta investigação

	Características da abordagem qualitativa	Perspectiva longitudinal	Características do presente estudo
Dados	Produzidos em ambiente natural; de natureza descritiva; ênfase no processo e no significado.	Busca descrever e explicar os dados. Concerne progresso e mudança no processo, de modo a compreender questões como: crescimento, traços de mudança e até mesmo dar um vislumbre de causa e efeito ao longo do tempo sobre os dados estudados.	Diários de aprendizagem públicos escritos por aprendizes do curso de bacharelado em Tradução brasileiros da UNESP São José do Rio Preto, que participaram do TTDii. Dados armazenados no MulTeC.
Amostra	2 interagentes	2 semestres	24 diários (quantos de cada aprendiz em cada semestre)

²³ Grifo do autor (DORNYEI, 2011, p. 80)

²⁴ Grifo do autor (DORNYEI, 2011, p. 80)

<p>Concepção de análise e objetivo do estudo</p>	<p>A ênfase no processo por meio das técnicas qualitativas pode demonstrar como as mudanças se verificam, traduzindo expectativas em atividades, procedimentos e interações. Longitudinalmente, a análise dos dados observa as mudanças nos registros ao longo dos semestres, observando se houve alteração no grau de apoio necessário para o aprendiz alcançar seu objetivo de aprendizagem.</p>	<p>Análise dos dados parte da seleção de informações sobre o assunto alvo da pesquisa em diferentes pontos temporais. Dados que devem ser os mesmos ou comparáveis.</p>	<p>Indicadores qualitativos permitem a realização de inferências quanto ao conteúdo dos dados, no que se refere à descrição das mensagens e ao contexto de produção, a sistematização tem como objetivo a necessidade de ultrapassar as incertezas, enriquecendo a compreensão do significado e as relações estabelecidas pelo aprendiz.</p>
<p>Plano de pesquisa</p>	<p>Flexível, o plano de pesquisa é afinado durante a investigação.</p>	<p>A característica distintiva do estudo longitudinal é a interrelação entre as dimensões temporal e cultural da vida social, que oferece uma compreensão ‘bottom-up’ de como as pessoas agem com o passar do tempo e mudam ao longo do processo, focalizando nos dados e nos detalhes dos dados gerados pelos participantes em vez de focar em informações generalizadas.</p>	<p>A análise dos diários de cada aprendiz (I15 e I23) será efetuada primeiro em cada um dos semestres, seguindo para a comparação do desenvolvimento de cada aprendiz ao longo do tempo e posteriormente entre si.</p>

Fonte: elaborado pela autora, com base em Bogdan e Biklen (2004), Dornyei (2011), Rajulton (2001), Bardin (2016), Minayo (2007), Oliveira (2008), Moraes (1999)

Sobre a questão da caracterização da autonomia dos aprendizes cujos dados compõem o corpus, vale destacar que Mason (2002) observa que ao responder a uma pergunta de pesquisa, a ideia central é explicar que um processo significativo de desenvolvimento pode ser descrito por meio de interpretações detalhadas, contextualizadas e multifacetada do processo.

2.5 Procedimentos de Análise

Os procedimentos de análise dos dados, como recomendado por Mason (2002), são apresentados com base na pergunta de pesquisa. No caso desta investigação, a pergunta de pesquisa que se pretende responder é a seguinte:

Como se caracteriza a aprendizagem autônoma por meio da escrita de diários de aprendizagem no TTDii por um mesmo participante, em uma perspectiva longitudinal?

Como subperguntas da pesquisa, esta tese traz a questão que complementa o estudo e auxilia na análise dos dados:

- Que evidências de autonomia são encontradas nos diários de aprendizagem escritos para o TTDii ao longo de dois semestres por cada um dos aprendizes?
- Que elementos (afetivos, contextuais, etc) podem explicar as possíveis mudanças no exercício da autonomia de um semestre para outro?

A análise dos dados se baseia nos pressupostos teórico-metodológicos da análise de conteúdo (BARDIN, 2016; MINAYO, 2007; OLIVEIRA, 2008), e buscou-se sistematizar o levantamento de indicadores qualitativos que permitisse a realização de inferências quanto ao conteúdo dos dados, no que se refere à descrição das mensagens e ao contexto de produção. Tais indicadores são traduzidos nesta tese como os estágios de autonomia descritos por Cavalari e Del Monte (2021), baseados no referencial teórico proposto de Reinders (2010) e adaptado para o contexto TTDii, que visam categorizar os excertos dos diários analisados com o objetivo de ultrapassar as incertezas, enriquecendo a compreensão do significado e as relações estabelecidas pelo aprendiz entre sua participação no TTDii e suas próprias metas de aprendizagem.

A caracterização dos estágios partiu, primeiramente, da busca por termos recorrentes que pudessem expressar a intenção dos aprendizes em identificar necessidades, definir metas e objetivos, selecionar recursos ou estratégias de aprendizagem, descrever a prática, planejar e monitorar o processo e/ou avaliar os resultados de suas participações no TTDii. Localizados esses termos, separou-se os excertos nos estágios descritos por Cavalari e Del Monte (2021) e analisou-se se houve o desenvolvimento de cada aprendiz de um estágio para outro; e, por fim, se houve semelhanças entre os resultados obtidos nas análises dos diários de aprendizagem dos dois aprendizes.

A análise dos dados dos diários de aprendizagem foi efetuada por semestre em cada um dos aprendizes, segundo estudo de Cavalari e Del Monte (2021), que propõem uma relação entre a proposta de operacionalização da autonomia de Reinders (2010) e o contexto de aprendizagem telecolaborativa do teletandem institucional integrado. As autoras apresentam o

quadro (quadro 1 do capítulo de fundamentação teórica) de Reinders (2010) e apresentam os estágios de desenvolvimento da autonomia e como o professor pode orientar as decisões do aprendiz por meio das tarefas do contexto e da integração entre o TTDii e a disciplina. Os resultados da pesquisa das autoras sugerem que a escrita de diários de aprendizagem no contexto de aprendizagem telecolaborativa do teletandem institucional integrado pode evidenciar a identificação de lacunas de aprendizagem, planejamento, descrição da prática, seleção de recursos, monitoração e avaliação da aprendizagem e das SOTs. O quadro reconhece, segundo Cavalari e Del Monte (2021), a possibilidade de o professor atuar nesse processo, fornecendo suporte (quando necessário). Ou seja, ao desenvolver a própria autonomia, o aprendiz deverá tomar decisões levando em consideração o apoio oferecido pelo professor (ou por outros elementos do contexto) e suas próprias necessidades de aprendizagem.

No contexto de aprendizagem do TTDii, observamos que alguns dos estágios podem estar presentes em diferentes tarefas obrigatórias do contexto como, por exemplo, no questionário inicial. Por isso, esta pesquisa utilizará os dados dos QI como dados secundários de ambos os aprendizes, no que tange aos estágios de identificação de necessidades e definição de metas, conforme apresentados na caracterização dos participantes da pesquisa.

Para responder às subperguntas, buscou-se caracterizar as evidências de autonomia encontradas nos diários de aprendizagem escritos por cada um dos aprendizes, em cada um dos semestres, segundo o estudo de Cavalari e Del Monte (2021), baseado em Reinders (2010), que descrevem os estágios de identificação de necessidades, definição de metas, seleção de recursos e estratégias, planejamento, descrição da prática, monitoramento do processo e avaliação e revisão dos resultados e em relação aos dois agentes que podem orientar as escolhas: professor e/ou aprendiz. E, após analisar os resultados de cada aprendiz em relação ao tempo decorrido entre o início da primeira participação e o final da segunda participação, buscou-se comparar os dados de modo a observar se houve semelhanças. O quadro 8 resume os métodos de análise adotados para cada uma das perguntas de pesquisa.

QUADRO 8 – Resumo dos procedimentos de análise

PERGUNTAS	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE
Como se caracteriza a aprendizagem autônoma por meio da escrita diários de aprendizagem no TTDii por um mesmo participante em uma perspectiva longitudinal?	
Que evidências de autonomia são encontradas nos diários de aprendizagem escritos para o TTDii ao longo de dois semestres por cada um dos aprendizes?	- Identificação dos excertos e categorização dos mesmos segundo os estágios descritos por Cavalari e Del Monte (2021) para a aprendizagem autônoma no contexto TTDii.

	<ul style="list-style-type: none"> - Análise dos dados de um semestre em relação ao outro, em cada um dos aprendizes que compõem o corpus, segundo a perspectiva longitudinal. - Apontamento de aspectos convergentes nos resultados dos dados analisados de cada aprendiz, de acordo com os estudos sobre uso do diário de aprendizagem em contextos autônomos.
Que elementos (afetivos, contextuais, etc) podem explicar as possíveis mudanças no exercício da autonomia de um semestre para outro?	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação e caracterização dos elementos afetivos e contextuais que influenciaram as decisões de cada aprendiz.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Para encerrar este capítulo, os resultados do estudo de Cavalari e Del Monte (2021) sugerem que a escrita dos diários de aprendizagem no TTDii evidencia a identificação de lacunas de aprendizagem, planejamento, descrição da prática, seleção de recursos, monitoramento e avaliação da aprendizagem e das SOTs, por meio da explicitação de metas de aprendizagem (estabelecidas no questionário inicial). A análise de conteúdo (BARDIN, 2016) pode permitir corroborar os resultados encontrados por Cavalari e Del Monte (2021) e expandir a compreensão do desenvolvimento da autonomia em perspectiva longitudinal. Ambas as análises levarão em conta as características do contexto de aprendizagem no TTDii, de coconstrução telecolaborativa da autonomia do aprendiz durante o processo de aprendizagem, descrito neta tese no capítulo de fundamentação teórica. O próximo capítulo apresenta a análise e discussão dos dados.

3- ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Neste capítulo são discutidos os dados dos diários de aprendizagem escritos por Rafael²⁵ e Gabriela²⁶, que participaram do mesmo grupo do TTDii em dois semestres (segundo semestre de 2012 e segundo semestre de 2013). Apesar de a análise desta pesquisa focar na análise dos diários de aprendizagem, é importante para a compreensão dos dados trazer como dados secundários as metas definidas pelos aprendizes no questionário inicial por eles respondido no início de suas participações em 2012, e que parecem guiar todo o processo de aprendizagem dos aprendizes em ambas as participações no TTDii.

Primeiramente serão apresentadas as análises dos diários de Rafael (3.1) e Gabriela (3.2) em cada uma das participações, categorizando as ocorrências encontradas segundo os estágios descritos por Cavaleri e Del Monte (2021), e por uma perspectiva longitudinal (3.3), buscando observar que elementos (afetivos, contextuais, etc) podem explicar as possíveis mudanças no exercício da autonomia de um semestre para outro?

3.1 Diários de Rafael à Luz dos Estágios de Autonomia

Nesta seção serão analisados os dados dos diários de aprendizagem de Rafael escritos no segundo semestre de 2012 (3.1.1) e no segundo semestre de 2013 (3.1.2).

3.1.1 Diários de aprendizagem de Rafael 2012

Na primeira participação foram analisados os sete diários de Rafael escritos em 2012. Os dados revelaram 45 ocorrências que mostram os estágios de desenvolvimento da autonomia com ou sem apoio do professor. Das 45, 10 estão relacionadas às tarefas propostas pelo professor e 35 parecem se relacionar às iniciativas de Rafael para assumir o controle de sua aprendizagem e tomar suas próprias decisões (só ou em colaboração com seu parceiro). Isso quer dizer que 22,22% dos registros sobre a aprendizagem no TTDii em 2012 se relacionam ao apoio fornecido pelo professor (pela mediação ou tarefas obrigatórias do TTDii), enquanto 77,78% dos registros parecem relacionar-se a decisões tomadas pelo aprendiz, sugerindo que o aprendiz buscou alcançar suas metas e objetivos durante as SOTs que foram definidos no questionário inicial.

²⁵ Nome fictício dado ao interagente I15, do sexo masculino, curso de bacharelado em Letras - Tradutor

²⁶ Nome fictício dado ao interagente I23, do sexo feminino, curso de bacharelado em Letras - Tradutor

Os dados demonstram que nas 10 ocorrências em que o aprendiz parece ter se apoiado nas orientações do professor e/ou tarefas do contexto do TTDii, Rafael utilizou-se do apoio e do contexto para atingir o objetivo pessoal por ele definido de melhorar sua produção escrita e oral. Algumas das decisões envolvem orientações fornecidas pelo professor com seleção de recursos e descrição da prática, como nos excertos 01 e 02, a seguir.

Excerto 01.

In our second interaction we first talked about the topic of John's composition which is the film "Lula, o filho do Brasil."

(Em nossa segunda interação começamos primeiro sobre o tópico da redação de John que foi o filme "Lula, o filho do Brasil.") (D2 – 2012)

Excerto 02.

We started talking about the topic I write in my composition.

(Iniciamos falando sobre o tópico que eu usei para escrever minha redação.) (D7 – 2012)

Em relação aos estágios e aos 35 excertos que sugerem decisões do aprendiz ou em colaboração com seu parceiro, os dados indicam pertencer aos estágios de identificação de necessidades, planejamento e descrição da prática, seleção de recursos, monitoramento do processo e avaliação de resultados²⁷. Quantitativamente, os dados mostram que Rafael foi capaz de agir autonomamente e se responsabilizar e assumir o controle de sua aprendizagem ao trabalhar em colaboração com seu parceiro de TTDii, utilizando as tarefas do contexto para atingir os objetivos e metas que definiu para si, como é apresentado no excerto 03.

No primeiro diário de aprendizagem de 2012, Rafael revela que temas foram escolhidos para dialogar com seu parceiro que aparentam ser de interesse mútuo, como os sistemas educacionais de ambos os países (Brasil e EUA) e filmes, como, por exemplo, o excerto:

Excerto 03.

We discussed about the differences between American and Brazilian systems of education, especially about universities. We also talked about some movies and I told him in Brazilian cinemas it is common to watch American movies and he told me that in USA it is not usual that cinemas present foreign movies.

(Discutimos sobre as diferenças entre os sistemas educacionais Brasileiro e Americano, especialmente sobre as universidades. Também falamos sobre filmes, e eu contei pra ele que nos cinemas brasileiros é comum assistir a filmes americanos e ele me disse que nos Estados Unidos não é comum que cinemas apresentem filmes estrangeiros.) (D1 – 2012)

²⁷ Nesta análise (o quadro completo, com todos os excertos encontrados em cada estágio se encontra no Apêndice II), os excertos foram categorizados de acordo com a proposta adaptada de Reinders (2010) sobre os estágios de aprendizagem autônoma do aprendiz, para a proposta desta pesquisa sobre o desenvolvimento da autonomia do aprendiz ao longo do tempo. Os excertos mais representativos e significativos de cada estágio serão apresentados nesta análise dos dados.

Esses temas podem ter sido escolhidos por fazerem parte da realidade de ambos os parceiros (brasileiro e estadunidense) para que se conhecessem melhor, objetivo que também foi proposto pelo professor da disciplina para a primeira sessão oral de teletandem (SOT). Cavalari e Aranha (2016) afirmam que, durante o tutorial, é proposto aos estudantes que tentem conhecer seus parceiros na primeira interação, o que sugere que este registro seja tanto uma decisão do aprendiz (sobre o que conversar durante a interação) quanto uma tarefa com apoio do professor (ao propor temas para serem discutidos). Os tópicos escolhidos parecem não ter gerado polêmica e ajudaram a manter a comunicação, um indício de que o aprendiz foi capaz de selecionar recursos adequados para o objetivo de ‘conhecer seu parceiro’.

A análise dos diários de 2012 de Rafael não revelou explicitamente excertos que parecem revelar suas metas, porém, o aprendiz parece nortear suas escolhas pelas metas estabelecidas no questionário inicial (QI), a saber: melhorar sua habilidade de fala, por meio das sessões orais de teletandem, e sua produção escrita, por meio das produções textuais obrigatórias. É possível inferir quais são as metas estabelecidas no QI por Rafael, por meio de excertos como:

Excerto 04.

John helped me to understand the difference of using the genitive (with apostrophe) and the preposition “of” to indicate an idea of possession. He told me both can be used in the same circumstances, but using “of” can mean more formal.

(John me ajudou a entender a diferença entre usar o genitive (com apóstrofe) e a preposição “of” para indicar a ideia de posse. Ele me disse que ambos podem ser usados nas mesmas situações, mas que usar o “of” é mais formal.) (D4 – 2012)

No QI o aprendiz afirmou a necessidade de aprender gramática e expressões fixas. Necessidade que pode ser reconhecida pelo objetivo do registro acima. Ao descrever como John ajudou-o a entender a diferença entre usar o apóstrofe e a preposição ‘of’, e em quais circunstâncias cada uma pode ser usada, parece que há uma coerência entre os objetivos do QI com os objetivos do aprendiz durante a SOT quatro. Outro indício de que Rafael tem em mente as metas do QI é o excerto:

Excerto 05.

So I asked him some doubts I had on grammar and John helped me.

(Então, perguntei a ele algumas dúvidas que eu tinha e o John me ajudou.) (D5 – 2012)

Nele, Rafael continua buscando, com a ajuda de seu parceiro de TTDii, reconhecer e compreender algumas de suas necessidades linguísticas. Então, mesmo que os dados evidenciem que o aprendiz brasileiro não efetuou registros claros de definição de metas em seus diários escritos em 2012, é possível inferir que Rafael refletiu sobre suas necessidades, definindo seus objetivos de aprendizagem para as SOTs a partir da meta geral estabelecida no QI. Essas evidências vão ao encontro do que apresentou Benson (1997), de que para exercer sua autonomia, o aprendiz precisa ter consciência de suas necessidades de aprendizagem, suas deficiências e qualidades para, então, definir o que e como irá aprender a língua estrangeira. Isso também corrobora os resultados de Nicolaides e Fernandes (2008), que afirmam que é necessário que o aprendiz entenda seu papel como aprendiz responsável pelo processo de busca e aquisição do conhecimento.

Outro dado relevante é a identificação de necessidades específicas para algumas sessões orais, como no excerto:

Excerto 06.

I think if we selected some specific topics before the interaction we could read about these topics.

Acho que se seleccionássemos alguns tópicos específicos antes da interação, poderíamos ler sobre esses tópicos. (D7 – 2012)

Neste registro (excerto 06), o aprendiz parece ter identificado um problema com a seleção de recursos, o que pode ter gerado algum momento de silêncio durante a SOT sete, o que levou o aprendiz brasileiro a se questionar quanto ao planejamento das sessões, e como efetuar a seleção de recursos para manter a interação. Segundo o aprendiz, se ele tivesse lido sobre o assunto sobre o qual gostaria de discutir com seu parceiro, a interação poderia ter sido melhor. Esse excerto apresenta a sobreposição dos estágios de identificação de necessidades, monitoramento e seleção de recursos, no qual o aprendiz parece estar insatisfeito com seu desempenho, ao mesmo tempo em que busca entender o que pode ser a causa e a solução para o problema encontrado na SOT.

Sobre o estágio de seleção de recursos, Reinders (2010) afirma que o aprendiz de língua estrangeira necessita estar envolvido na seleção e preparação das tarefas, assim como em sua produção e compartilhamento. Cavalari e Aranha (2016) afirmam que a tarefa de produção de texto, além de suprir as necessidades da disciplina na qual o TTDii está integrado, tem o propósito de oferecer aos aprendizes tópicos (filmes, textos, vídeos, questões gramaticais) e oportunidade de produção (oral e escrita).

Essa característica do TTDii pode ser averiguada nos diários de aprendizagem de Rafael em que ele e seu parceiro discutiram (*discussed*), conversaram (*talked*), explicaram (*explained*), disseram (*told to*), e/ou sugeriram (*suggested*) tópicos que auxiliavam a manter a interação entre eles durante as sessões orais de TTDii, temas que suscitaram a partir dos tópicos apresentados pelos professores da disciplina como apoio para a escrita das produções de texto ou como apoio para a iniciação da interação na primeira SOT (com o objetivo de conhecer os parceiros do TTDii), e que envolvem o aprendiz na seleção das tarefas:

Excerto 07.

The themes we **discussed** were soccer (some differences between the Brazilian and Mexican national teams), both American and Brazilian educational systems, family, weather, university, and places to live in the US.

(Os temas que discutimos foram futebol (algumas diferenças entre os times mexicano e brasileiro), ambos os sistemas educacionais: mexicano e brasileiro, família, universidade, e lugares para morar nos EUA.) (D1 – 2013)

Excerto 08.

We **talked** about punishment against intolerant people in both countries. I figured out that in US the laws against prejudice are more intense than the Brazilian ones.

(Falamos sobre punição contra a intolerância em ambos os países. Descobri que nos EUA as leis contra discriminação são mais severas que as brasileiras.) (D3 – 2012)

Termos como '*discussed*' e '*talked*' evidenciam a seleção de recursos, pois, no contexto de aprendizagem TTDii é possível decidir sobre o que conversar durante as sessões orais. A autonomia em relação à seleção de recursos (assuntos) que mantem a interação entre os parceiros, seja ela embasada nas tarefas propostas pelo professor ou definidas pelo aprendiz durante o TTDii, auxilia os aprendizes a buscar assuntos que enfoquem seus objetivos pessoais de aprendizagem, e que podem ser observados nos dados desta pesquisa, quando Rafael parte do recurso oferecido pelo professor para a produção de texto para tópicos que podem auxiliá-lo a manter a conversação e atingir sua meta de falar mais fluente e confiante o idioma alvo.

Vendo que os termos eram recorrentes, buscou-se por identificar a que eles faziam referência. Os excertos se referem a situações em que o aprendiz menciona quem abordou cada tópico (ele próprio, seu parceiro, ou ambos), conforme mostra o quadro 9:

QUADRO 9 - Termos no estágio de seleção de recursos diários de Rafael/John em 2012

	Termos/Marcas
Rafael	I explained, I told/said

John	He said, he explained
Ambos	We discussed, we talked

Fonte: elaborado pela pesquisadora

A análise desses dados evidenciou a relevância da colaboração para a aprendizagem no contexto TTDii. Por exemplo: *asked* parece ter sido utilizado para questionar sobre dúvidas que Rafael tinha sobre o uso da língua (*I asked him some doubts I has on grammar and John helped me*), enquanto que *explained* parece ter sido utilizado pelo aprendiz para marcar quando ele ou o parceiro explicam um ao outro sobre a diferença no uso de algumas expressões da língua (*he also explained me the use of the words “on and “above” and “under” and “beneath”*); o uso de termos como *told* parece ser utilizado pelo aprendiz para descrever o que o parceiro o ensinou (*he told me both can be used in the same circumstances, but using “of” can mean more formal*), assim como o que ele ensinou ao parceiro (*I told him that I had municipal elections this weekend and we discussed about how diferent is the process of voting between both countries*). O termo *discussed* foi utilizado quando os parceiros parecem ter se interessado pelo mesmo assunto a ser discutido (*we not only discussed some characteristics of the “favelas” and ghettos but some grammar aspects*); *talked* parece ter sido utilizado para apresentar tópicos e descrevê-los (*we first talked about the topic of John’s composition*), algumas vezes cronologicamente, outras apenas de passagem, para informar o assunto (*we also talked about some movies*), de aportes autênticos e significativos à aprendizagem colaborativa mediada pela tecnologia. Ao trabalhar com seu parceiro para alcançar suas metas, Rafael registra como auxiliou John a compreender um pouco da cultura brasileira por meio de termos que ouviu no filme apresentado pela professora, como ‘cangaceiro’ (excerto 09) ou como o conceito de ‘preconceito’ pode ser entendido no contexto brasileiro (excerto 10). A reciprocidade é um conceito inerente ao contexto de aprendizagem do TTDii e, em conjunto com o princípio de autonomia, oferecem aos aprendizes oportunidades de aprenderem um com o outro por meio da telecolaboração.

Excerto 09.

I **explained** the concept of “cangaceiro” which would be the person who used to apply the law in the northeast according to their own judgments, usually using the violence.

(Explicuei o conceito de “cangaceiro” que seria a pessoa que usava de violência para aplicar a lei no nordeste de acordo com seus julgamentos pessoais, geralmente por meio da violência.) (D1 – 2012)

Excerto 10.

I **said** him that in Brazil there is not only racism as a kind of prejudice, but intolerance against people from other regions, such as the relation between some people from São Paulo city and others from the northeast.

(Disse a ele que no Brasil não há apenas o racismo como forma de preconceito, mas intolerância contra pessoas de outras regiões, como a relação entre algumas pessoas de São Paulo e outras do Nordeste.)
(D3 – 2012)

A posição de ser quem explica/diz parece ser relevante para que o aprendiz organize sua reflexão e sua aprendizagem, ao mesmo tempo em que apresenta um senso de dever cumprido ao ajudar na aprendizagem de seu parceiro (explicando conceitos e apresentando-os), assim como o parceiro o ajudou a compreender fatos culturais e linguísticos estrangeiros, ressaltando aspectos metacognitivos como aspectos afetivos (neste caso, a posição do aprendiz brasileiro quanto ao preconceito e a questão dos cangaceiros), que, como afirma Reinders (2010), perpassa todo o processo de aprendizagem. Sobre os aspectos metacognitivos, Benson (1997) explicita que a capacidade do aprendiz de assumir níveis maiores de responsabilidade, e que colaboram para que aprendizes de língua estrangeira aprendam e desenvolvam sua autonomia ao selecionar recursos, vão ao encontro de suas necessidades e metas. Nos excertos 9 e 10, Rafael expõe suas crenças sobre os temas trabalhados, enquanto apresenta ao parceiro sua visão sobre os tópicos em questão, que se iniciaram a partir do filme assistido pelo aprendiz estrangeiro *Lula, o filho do Brasil*.

Outros termos foram recorrentes e parecem sugerir que o aprendiz brasileiro foi capaz de descrever a prática, ou seja, como aconteceu o uso da língua, encorajado pelo professor da disciplina, de modo que os aprendizes conseguissem ultrapassar o proposto pelo professor. Termos como perguntei ‘*asked*’ (ajudou), ‘*helped*’ (descobrimos), ‘*found*’ (descobrimos), ‘*used*’ (usamos), apresentam registros de como o aprendiz, em colaboração com seu parceiro, buscou sanar suas dúvidas linguísticas. Encontrando recorrência dos termos ‘*so*’, ‘*started*’, ‘*finished*’, ‘*afterwards*’, inferimos que Rafael procurou marcar uma organização temporal, que evidencie e sequeencie como se deu o processo de aprendizagem naquela SOT e em sua participação (quadro 10).

QUADRO 10 – Termos que identificam o estágio descrever a prática nos diários de Rafael/John em 2012

Termos
Asked, helped, found, used, started, finished
So, afterwards

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Os termos ‘*started*’ e ‘*finished*’ parecem apontar para procedimentos que foram selecionados com base nas tarefas obrigatórias do TTDii e em seus princípios, como o de

separação de línguas (ARANHA e CAVALARI, 2014), pois o aprendiz cita a troca de línguas após 30 minutos, e o que ocorreu quando foi efetivada:

Excerto 11.

We **started** speaking in Portuguese and after about 30 minutes we changed the language.

(Começamos falando em português e depois de uns 30 minutos mudamos de língua) (D1 – 2012)

Excerto 12.

However, when we switched the language I just didn't know what to say.

(Entretanto, quando mudamos de língua, eu não sabia o que dizer.) (D5 – 2012)

É possível identificar que alguns excertos referentes ao estágio de descrição da prática também podem ser considerados como sendo referentes à seleção de recursos, pois, ao mesmo tempo em que descrevem qual a cronologia da interação, também descrevem quais os assuntos discutidos pelos aprendizes durante as SOTs que atendiam a ambos os parceiros.

Excerto 13.

Afterwards, we talked about the American elections and John said the candidates are 15/15.

(Depois, conversamos sobre as eleições americanas e John me disse que os candidatos estavam 15/15.) (D2 – 2012)

Excerto 14.

So I asked him some doubts I had on grammar and John helped me.

(Então, perguntei a ele algumas dúvidas que eu tinha sobre gramática e o John me ajudou.) (D5 – 2012)

Nos excertos a seguir, Rafael ressalta qual a língua foi utilizada e o que foi discutido, o que sugere que o aprendiz efetuou uma seleção dentre os recursos que lhe foram disponibilizados pelo professor, e achou relevante registrar qual a língua foi utilizada para efetuar a tarefa proposta.

Excerto 15.

In the third interaction we **started** discussing in Portuguese about the topic I wrote in my composition.

(Na Terceira interação começamos a discutir em português sobre o tópico que escrevi na minha produção de texto.) (D3 – 2012)

Excerto 16.

We **finished** the conversation talking in English

(Nós terminamos a conversação falando em inglês) (D3 – 2012)

Essa organização temporal efetuada por Rafael parece tê-lo ajudado a monitorar sua aprendizagem ao longo de sua participação em 2012, pois, o aprendiz afirma que a SOT anterior foi melhor ou pior que a atual:

Excerto 17.

I think today's interaction was **good**, but **not as good as** it was last week

(Acredito que a interação de hoje foi boa, mas não tanto quanto a da semana passada) (D5 – 2012)

Excerto 18.

Although this interaction **was not the best**, I think I'm learning and **improving my skills** concerning to the language.

(Apesar desta interação não ter sido a melhor, acho que estou melhorando minhas habilidades linguísticas.) (D5 – 2012)

Excerto 19.

In general, I think the conversation **flowed really good** since we both **talked** a lot.

(No geral, acho que a conversação fluiu muito bem uma vez que ambos falamos bastante) (D6 – 2012)

No excerto 17, o aprendiz parece constatar que ele se saiu bem, mas poderia ter se saído melhor na interação, como parece ter sido a SOT anterior. E, apesar de não ter sido considerada a melhor interação, o aprendiz reconhece que houve pontos positivos, já que acredita estar aprendendo e melhorando suas habilidades linguísticas, no excerto 18. No excerto 19, Rafael demonstra ter gostado do resultado da interação registrando sua satisfação por ter corrido tudo bem na SOT, e ele e o parceiro terem conseguido 'falar' bastante.

Sobre o estágio de monitoramento do processo e do progresso da aprendizagem, também foram encontrados termos que sugerem que a ação foi executada conscientemente pelo aprendiz. Tais termos podem ser separados em afetivos, como no excerto 20:

Excerto 20.

Today's interaction was really **enjoyable**.

(A interação de hoje foi realmente agradável) (D4 – 2012)

E linguísticos (excerto 21), ou seja, Rafael efetua um monitoramento quanto ao uso da língua e como se sentiu em cada uma das SOTs:

Excerto 21.

When we talked in English there were some **pauses** while I was trying to join my thoughts.

(Quando falamos em inglês houve algumas pausas enquanto eu estava tentando organizar meus pensamentos.) (D2 – 2012)

No excerto 20 é possível sugerir que o aprendiz se sentiu satisfeito com o uso que fez da língua alvo na SOT quatro de 2012, enquanto no excerto 21, constata-se que Rafael parecia estar consciente de sua meta definida no questionário inicial sobre falar com menos pausas e levá-la em consideração durante as SOTs. Esta autoavaliação é estimulada, de acordo com Cavalari e Aranha (2014), no ambiente TTDii desde o primeiro tutorial, oferecendo oportunidades para o aprendiz avaliar seu conhecimento. Sendo assim, os diários de

aprendizagem são mais um instrumento em que a monitoração do processo se dá. O que diferencia a autoavaliação nos diários de outras tarefas do TTDii é que o monitoramento é feito continuamente, ao longo de toda a participação, o que resulta em dados como os encontrados nos diários de Rafael, nos quais o aprendiz compara suas interações e, por meio da reflexão e observação dos dados, parece ser capaz de atestar seu próprio desenvolvimento linguístico ao longo de cada SOT, chegando ao estágio de avaliação do resultado sendo capaz de medir quanto aprendeu ou ainda precisa aprender sobre o uso da língua alvo.

O estágio de avaliação e revisão dos resultados, de acordo com Reinders (2010), é o momento em que o aprendiz apresenta um senso de dever cumprido, de que alcançou seus objetivos. É quando o aprendiz visualiza os resultados que contribuem com o resultado final esperado e replaneja-se para alcançar novos objetivos, afirma o autor. Bonfim (2014) afirma que a produção dos diários, em que um dos objetivos é influenciar a reflexão sobre os processos de aprendizagem do aluno, serve como instrumento para que a avaliação e a revisão de metas aconteçam. Nos diários de Rafael, da última SOT de 2012, os dados mostram que, assim como nos outros estágios, é possível localizar termos que marcam a autoavaliação dos resultados obtidos efetuada pelo aprendiz, como *'all in all'*, *'to sum up'*, *'comparing to the first interaction'*:

Excerto 22.

To sum up, I think I learned a lot with this experience and I would like to participate again.

(Para concluir, acho que aprendi muito cm essa experiência e eu gostaria de participar novamente.) (D7 - 2012)

Excerto 23.

Comparing to our first interaction I think we both have improved our oral and writing skills.

(Comparando com nossa primeira interação, eu acho que nós dois melhoramos nossas habilidades oral e escrita.) (D7 – 2012)

A expressão *'to sum up'* (excerto 22) dá a ideia de conclusão, de que o aprendiz parece estar analisando o resultado da aprendizagem na língua alvo. A expressão utilizada por Rafael *'comparing to our first interaction'* (excerto 23) reforça a evidência de que o aprendiz está refletindo sobre as oito SOT e avaliando sua evolução, chegando à conclusão de que tanto ele quanto o parceiro melhoraram suas habilidades de escrita e fala, ambas as metas definidas por Rafael no questionário inicial.

O que diferencia o monitoramento e a avaliação é o que está sendo avaliado, de acordo com Reinders (2010). No primeiro, o aprendiz reflete sobre o progresso da aprendizagem e sua evolução durante o processo – se atingiu ou não a meta proposta e como reorientar para alcançá-

la. Já no segundo, a autoavaliação recai sobre o resultado, ao final do processo de aprendizagem, período em que o aprendiz pode ou não ficar satisfeito com o conhecimento adquirido, efetuando uma revisão ou realinhando para uma próxima aprendizagem.

O planejamento da aprendizagem é, de acordo com Reinders (2010), o mais difícil para o aluno assumir o controle, já que depende de variáveis externas impostas pelo contexto de aprendizagem e pela instituição de ensino, por meio de avaliações somativas e o currículo dos cursos. Mesmo assim, Rafael parece planejar o que trabalharia na SOT, pois foi capaz de conduzir as SOTs de modo a trabalhar seus objetivos pessoais, melhorar a fluência e diminuir sua insegurança ao falar, e melhorar sua escrita por meio da resolução de dúvidas na correção das produções de texto (tarefa obrigatória do TTDii).

A maioria dos registros se iniciam por meio do tema das produções de texto propostas pelos professores – brasileiro e estadunidense – durante essa primeira participação de Rafael no TTDii. O fato de o aprendiz ter se orientado por uma tarefa proposta pelo professor pode indicar menor grau de autonomia, segundo a proposta teórica adotada nesta pesquisa. No entanto, considerando que o aprimoramento da habilidade de produção escrita é uma de suas metas, as escolhas feitas pelo aprendiz também sugerem que ele está usando adequadamente os recursos disponíveis no contexto, o que sugere níveis mais altos de desenvolvimento de autonomia.

De acordo com Reinders (2010), a seleção de estratégias de aprendizagem inclui tanto as estratégias cognitivas (como sanar dúvidas sobre vocabulário e gramática), como as metacognitivas (autoavaliação e monitoramento) e as socioafetivas (oportunidade de utilizar a língua, motivação etc.). E, de acordo com Bonfim (2014), no contexto TTDii os aprendizes são capazes de 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. A análise dos dados dos diários de aprendizagem de Rafael revela que as estratégias cognitivas e metacognitivas parecem permear todos os estágios.

A segunda participação de Rafael no TTDii, com uma estudante da UGA, no corpus e nesta pesquisa chamada de Anne, aconteceu no segundo semestre de 2013. Nessa participação o aprendiz escreveu apenas cinco dos sete diários solicitados. Neles, foi possível localizar 37 ocorrências categorizadas de acordo com a proposta adaptada de Reinders (2010) para o TTDii. Dessas 37, apenas cinco (13,51%) revelam evidências de que o aprendiz necessitou do apoio das instruções e tarefas oferecidas pelo professor e 32 (86,49%) apresentaram evidências de que o aprendiz parece ter assumido maior controle de sua aprendizagem.

Nas cinco ocorrências que ressaltam a relevância do apoio do professor para Rafael, o

aprendiz descreve o objetivo de conhecer o parceiro na primeira interação (excerto 24) e faz uma descrição da prática ao (i) registrar a ordem em que utilizou as línguas, respeitando o princípio de separação de línguas do TTDii (excerto 25). Ou seja, em alguns momentos ele achou pertinente registrar a relevância das tarefas e dos princípios do TTDii para seu processo de aprendizagem.

Excerto 24.

My partner is John. He is 22 and study germanic languages at the UGA for 4 years.

(Meu parceiro chama John. Ele tem 22 anos e estuda línguas germânicas na UGA por 4 anos) (D1 – 2012)

Excerto 25.

After talking in Portuguese for thirty minutes we switched the language.

(Depois de conversa em português por trinta minutos nós mudamos de língua) (D1 – 2012)²⁸

No que se refere aos registros que expressam as decisões tomadas pelo aprendiz sem orientação das tarefas propostas pelo professor (86,49%), a análise mostrou que Rafael, ao descrever seus objetivos, afirma, na primeira SOT, que ele e o parceiro puderam se conhecer melhor, o que para o processo de aprendizagem colaborativa é muito importante, já que um precisa saber o que o outro deseja aprender durante a prática de TTDii para auxiliarem-se colaborativamente na aprendizagem de línguas. Aranha e Cavalari (2014, p.193) afirmam que “a primeira interação é considerada a fase de apresentações e quebra de gelo, quando os alunos devem se apresentar e se conhecer”. E, apesar de sugerido pelo professor que os aprendizes se conheçam na primeira SOT, os recursos (assuntos) que serão utilizados pelos aprendizes para efetuar tal tarefa são decididos pelos estudantes. Ou seja, no excerto (excerto 24) em que Rafael afirma que seu objetivo da SOT foi conhecer eu parceiro e vice-versa, esse objetivo, além de ser pessoal, também pode ser considerado um objetivo da SOT inicial do TTDii.

3.1.2 Diários de aprendizagem de Rafael 2013

Na participação de 2013, Rafael não respondeu ao questionário inicial (QI), porém, os dados indicam que os objetivos e necessidades descritas pelo aprendiz em 2012, que são: (i) falar com naturalidade na língua estrangeira, sem ficar fazendo pausas para terminar raciocínios; e (ii) melhorar as habilidades de escrita, não somente no que concerne à gramática, mas também a expressões fixas e mais usuais da língua inglesa, continuam norteando sua participação também no ano de 2013.

²⁸ Os Excertos foram mantidos como se encontram no corpus.

Os dados sugerem que Rafael parece continuar norteadando suas decisões em 2013 a partir dos objetivos definidos em 2012, principalmente por meio do estágio de monitoramento do processo: por exemplo, ao analisar como as sessões orais de teletandem (SOTs) o ajudaram com o objetivo de ‘falar com mais naturalidade e sem fazer muitas pausas’. Os dados de 2013 apresentaram recorrências sobre ‘pausas’ e momentos em que Rafael esquecia como falar uma palavra e como essa dificuldade foi diminuindo ao longo do tempo, a cada diário de aprendizagem que o aprendiz brasileiro escreveu, como vemos nos excertos a seguir:

Excerto 26.

I felt more confident to talking without **pauses**.

(Me senti mais confiante de falar sem pausas.) (D3 – 2013)

Excerto 27.

I think I felt more comfortable while I exposed my thoughts, as there weren't many **lapses** during the talk.

(Acredito que me senti mais confortável enquanto expunha meus pensamentos, por não ter muitas pausas durante a conversa.) (D4 – 2013)

Excerto 28.

My memory really helped me a lot as I could expose my arguments **consistently**.

(Minha memória realmente me ajudou a expor meus argumentos consistentemente.) (D5 – 2013)

Quanto ao objetivo do aprendiz de melhorar sua escrita, nos dados é possível localizar excertos que tratam sobre o estágio de seleção de recursos e descrição da prática. Nesses estágios, evidencia-se a relevância da correção das produções textuais para que Rafael trabalhe sua necessidade de desenvolver a habilidade escrita. O aprendiz parece reiterar sua meta do questionário de que as produções de texto o ajudariam (excerto 29) a ‘corrigir seus erros’.

Excerto 29.

We started the interaction talking about Anne's birthday party and next, we moved on to the mistakes I made in my composition.

(Começamos a interação falando sobre o aniversário da Anne e depois mudamos para os erros que cometi na minha produção de texto.) (D4 – 2013)

As questões gramaticais foram importantes para Rafael nessa participação (excerto 29), porém, o aprendiz não registrou com tantos detalhes o que foi relevante para sua aprendizagem quanto havia feito na primeira participação. O que podemos inferir dos dados é que o desenvolvimento da habilidade de fala foi sua maior preocupação durante a segunda participação no TTDii.

É relevante também o registro do trabalho colaborativo, no qual o aprendiz ajudou sua parceira:

Excerto 30.

In the sequence, we moved on to the corrections I made on the composition Anne wrote.

(Na sequência, mudamos para as correções que eu fiz na produção de texto da Anne.) (D3 – 2013)

Os dados evidenciam a relevância da primeira participação para o desenvolvimento da aprendizagem de Rafael na segunda participação.

Excerto 31.

I had **already** participated previously in Teletandem, but I **actually** didn't try to focus on what and how I was saying to my partner. I just **tried** to hold a conversation and to communicate.

(Eu já tinha participado antes do Teletandem, mas eu não tinha realmente tentado focar no que e como eu estava dizendo para meu parceiro. Só tinha tentado manter a conversação e me comunicar.) (D1 – 2013)

O excerto sugere que o aprendiz conseguiu compreender como o contexto TTDii poderia auxiliá-lo a alcançar seus objetivos, pois o aprendiz parece já saber o que esperar. Ao efetuar uma avaliação da primeira participação, também identifica suas necessidades e determina seus objetivos, reduzindo-os a, principalmente, trabalhar sua habilidade de fala, o que pode ser verificado nos dados dos diários de aprendizagem ao longo dessa segunda participação. Este pode ser um motivo pelo qual o aprendiz parece não detalhar questões da habilidade escrita em 2013.

Quanto ao estágio de planejamento da aprendizagem, os dados revelam a tentativa do aprendiz de se planejar para alcançar seu objetivo na primeira SOT.

Excerto 32.

In **following interactions**, I'll try to pay more attention on the way I say things and to memorize the information we exchange.

Nas interações seguintes, vou tentar prestar mais atenção no modo como eu digo as coisas e memorizar as informações que compartilhamos. (D1 – 2013)

No excerto 31, parece que Rafael se mostrou mais preparado para participar do TTDii. E, no excerto 32, observa-se um planejamento do aprendiz quanto às estratégias que pretende utilizar na segunda participação (focando em memorizar as informações trocadas) que diferem das usadas na primeira, e que são diferentes das metas que Rafael traçou para si no QI de 2012, com base no desenvolvimento de suas habilidades linguísticas.

No estágio seleção de recursos, em que Reinders (2010) afirma que o aprendiz de língua estrangeira necessita estar envolvido na seleção e preparação das tarefas, assim como em sua produção e compartilhamento, parece que Rafael se envolve nas tarefas propostas pelo

professor, assim como pede auxílio de sua parceira Anne para alcançar seus objetivos, tanto de fala quanto de escrita, como se constata nos excertos 33, 34 e 35.

Excerto 33.

She suggested me that most of my mistakes regarded verbal collocations and some fixed phrases which were more frequently used than the ones I used. Another piece of **advice she gave me** was about the way I wrote my conclusion. **She told me** I could split my paragraph into more sentences so that it would sound clearer.

Ela sugeriu que a maioria dos meus erros foram relacionados com colocações verbais e algumas frases fixas que são mais frequentemente usadas que as que eu escrevi. Outro conselho que Anne me deu foi sobre como eu escrevi minha conclusão. Ela me disse que eu poderia dividir o parágrafo em mais sentenças para fazer a ideia mais clara. (D2 – 2013)

Excerto 34.

Also, **Anne helped me** with some words or spellings I was not sure.

(Anne também me ajudou com algumas palavras e sua escrita, pois eu não estava certo de como eram escritas.) (D3 – 2013)

Excerto 35.

She suggested me I should use commas before the conjunction “and” and the quotation mark. Among **her comments** also included the use of a inverted sentence which was not common in English.

(Ela me sugeriu utilizar vírgulas antes das conjunções ‘and’ e de aspas. Dentre seus comentários, também incluiu o uso de sentenças invertidas que não são comuns no inglês.) (D4 – 2013)

A partir desses excertos podemos inferir que Rafael parece ter buscado, em colaboração com sua parceira, trabalhar com as tarefas propostas pelo professor, que, de acordo com Cavalari e Aranha (2016), tem o propósito de oferecer aos aprendizes tópicos (filmes, textos, vídeos, questões gramaticais) e oportunidade de produção (oral e escrita). A relevância da colaboração com a parceira estadunidense parece contribuir para a aprendizagem de língua estrangeira do aprendiz brasileiro, assim como para o andamento das interações, pois Rafael também descreve como ele ajudou Anne (excerto 36).

Excerto 36.

In the sequence, we moved on to the **corrections I made on the composition Anne** wrote.

(Na sequência, mudamos [de assunto] para as correções que eu fiz na produção textual da Anne.) (D3 – 2013)

O trabalho colaborativo é relevante no contexto TTD (GARCIA, 2009; COSTA, 2018), e as tarefas propostas na modalidade TTDii parecem promover o trabalho entre pares, em que aprendizes fornecem e recebem feedback que os ajuda a melhorar a qualidade de seus textos, por exemplo, (CAVALARI, 2016), e o senso de dependência e comprometimento entre os parceiros (CAVALARI e ARANHA, 2016).

Termos como *'we discussed'* (discutimos), *'we changed the topic'* (mudamos de assunto) mostram como as decisões parecem ter sido tomadas em parceria entre Rafael e Anne, pois os assuntos discutidos eram basicamente sobre comparações entre diferenças culturais nos dois países, como futebol, sistema educacional, mídia social, dentre outros:

Excerto 37.

we discussed were soccer (some differences between the Brazilian and Mexican national teams), both American and Brazilian educational systems, family, weather, university, and places to live in the US.

(Nós falamos sobre futebol (algumas diferenças entre os times brasileiro e mexicano), os sistemas educacionais do Brasil e dos EUA, família, clima, universidade, e lugares para se viver nos EUA.) (D1 – 2013)

Excerto 38.

we changed the topic discussing the differences between the American and the Brazilian social media.

(Mudamos de assunto e falamos sobre as diferenças entre as mídias sociais no Brasil e nos EUA) (D2 – 2013)

Excerto 39.

we talked about how the American and Brazilian education systems are organized.

(Falamos sobre como os sistemas educacionais brasileiro e estadunidense são organizados.) (D4 – 2013)

Os dados revelam que características de seleção de recursos em 2013 são parecidas com as que foram utilizadas por Rafael em 2012, porém, há mais excertos nos quais o aprendiz parece acreditar serem relevantes o trabalho em colaboração com sua parceira em 2013 do que no ano anterior. O aprendiz brasileiro parece ter compreendido a relevância da colaboração, tanto que decidiu por registrar em seus diários o apoio e o feedback fornecidos por ele a Anne (excertos 40 e 41) sobre suas produções textuais.

Excerto 40.

we moved on to the corrections I made on the composition Anne wrote.

(Mudamos [para o assunto] para as correções que fiz na produção de texto que a Anne escreveu) (D3 – 2013)

Excerto 41.

On her composition, she misused some accents, using crasis instead of acute accents.

(Na produção de texto dela, Anne não soube usar alguns acentos, trocando a crase por acentos agudos.) (D3 – 2013)

As evidências de que Rafael agiu autonomamente não se restringem ao estágio de seleção de recursos. Isso porque o próprio ato de escrever se torna um modo de aprender, dada a natureza cognitiva do processo, afirma Alves (2004). O aprendiz, trabalhando colaborativamente com seu parceiro de TTDii, reflete também sobre o processo e os resultados por ele alcançados, incluindo interpretações, opiniões, sentimentos e pensamentos na forma

escrita, que podem ser operacionalizados em categorias por meio dos estágios descritos por Cavalari e Del Monte (2021).

Vistos como recursos, os temas das produções de texto e os objetivos pessoais do aprendiz Rafael foram considerados tanto para o planejamento de SOTs futuras quanto no estabelecimento de estratégias e práticas diferentes das já testadas pelo aprendiz. Pode-se constatar que o fato de o aprendiz ter participado mais de uma vez do TTDii também contribuiu para algumas das decisões tomadas na segunda participação, como foi apontado por Rafael *‘I had already participated previously in Teletandem, but I actually didn’t try to focus on what and how I was saying to my partner. I just tried to hold a conversation and to communicate. In following interactions, I’ll try to pay more attention on the way I say things and to memorize the information we exchange’* (eu já tinha participado do Teletandem, mas não tinha realmente tentado focar no que e como eu ia falar com meu parceiro. Eu só tinha tentado manter a conversa e me comunicar. Nas próximas interações, vou tentar prestar mais atenção em como eu falo e memorizar as informações que trocamos) (D1-2013), uma vez que Rafael já estava mais familiarizado com o contexto de aprendizagem telecolaborativa desta modalidade do teletandem.

A questão de termos característicos dos estágios também se apresenta no estágio de descrição da prática (quadro 11).

QUADRO 11 – Termos característicos do estágio descrição da prática nos diários de Rafael/Anne 2013

Recursos
After
In the sequence
In the end
We started

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Termos como *‘after’* (excerto 42) e *‘started’* (excerto 43), que já haviam sido usados como marcas linguísticas do estágio de descrição da prática em 2012, também são vistos nos diários de aprendizagem de 2013. Termos que sugerem como o aprendiz brasileiro tentou estruturar as SOTs com sua parceira para alcançar os objetivos propostos.

Excerto 42.

After talking in Portuguese for thirty minutes we switched the language.

(Depois de conversar em português por trinta minutos, mudamos de língua) (D1 – 2013)

Excerto 43.

We **started** talking about a soccer game between the Brazilian national team and the Portuguese one, which took place in Boston

(Começamos a falar sobre um jogo de futebol entre Brasil e Portugal, que aconteceu em Boston) (D3 – 2013)

Porém, outros termos que não havia sido utilizado na participação anterior ‘*In the sequence*’ (excerto 44) e ‘*In the end*’ (excerto 45) fazem parte dos registros de Rafael na segunda participação. Esses últimos parecem evidenciar que o aprendiz está organizando a sequência de como se deu a interação e de como os recursos foram trabalhados, descrevendo a prática, assim como quais resultados ele espera obter.

Excerto 44.

In the sequence, we moved on to the corrections I made on the composition Anne wrote.

(**Na sequência**, mudamos para as correções que fiz na produção de texto da Anne) (D3 – 2013)

Excerto 45.

In the end, we discussed about the seminars we have to present in the next months.

(Ao final, falamos sobre os seminários que temos que apresentar nos próximos meses) (D5 – 2013)

A seleção de estratégias em 2013 pode ser observada em diversos excertos que classificamos como planejamento (excerto 32) ou descrição da prática (excerto 40, 44 e 45), por exemplo, reforçando o caráter cíclico e a inter-relação entre os estágios de aprendizagem descritos por Cavalari e Del Monte (2021).

Nos excertos 44 e 45, o aprendiz descreve estratégias cognitivas - quais assuntos foram tratados - enquanto nos excertos 46 a 47 são descritos aspectos socioafetivos, sobre como o aprendiz se sentiu ao final de cada SOT. Rafael afirma que se divertiu (excerto 46), ficou mais confortável (excerto 47), e achou que a SOT foi a melhor (excerto 48).

Excerto 46.

Today’s interaction was very **fun**.

(A interação de hoje foi divertida.) (D3 – 2013)

Excerto 47.

I think I felt more **comfortable** while I exposed my thoughts.

(Acho que me senti mais confortável enquanto expunha meus pensamentos) (D4 – 2013)

Excerto 48.

Today’s interaction was **best** one so far.

(A interação de hoje foi a melhor até agora) (D5 – 2013)

Termos como *'good'*, *'best'*, *'comfortable'* e *'fun'* refletem a satisfação do aprendiz em relação ao processo de aprendizagem e a seu desempenho nas SOT, que refletem estratégias socioafetivas - grupo de estratégias que envolvem a interação com outra pessoa ou o controle sobre aspectos afetivos, como trabalho em pares ou grupos, pedidos de esclarecimento, dentre outros (CAVALARI, 2009; BONFIM, 2014). Os dados revelam que, na participação de 2013, Rafael registrou em todos os diários como se sentiu ao final de cada SOT e por que. Fato que sugere que Rafael estava se sentindo confortável com o ambiente criado pelo TTDii para aprendizagem de língua estrangeira, e sugere que houve monitoramento da SOT e avaliação do resultado da aprendizagem após a SOT.

Sobre o monitoramento do progresso e do processo de aprendizagem efetuado pelo aprendiz, a análise mostra algumas expressões escritas por Rafael em seus diários de aprendizagem sobre sua percepção quanto a sua produção oral em colaboração com Anne e o desenvolvimento que Rafael percebeu em si mesmo após cada uma das SOTs.

Excerto 49.

While we were speaking in English, we didn't keep the same pace of the conversation as I had to take some pauses in order to formulate my arguments and points of view.

(Enquanto estávamos conversando em inglês nós não mantivemos o mesmo ritmo na conversação porque eu tive que fazer muitas pausas para formular meus argumentos e pontos de vista.) (D1 – 2013)

Excerto 50.

I could not remember some words in English and this made me feel a little bit uncomfortable while I was speaking.

(Não consegui lembrar algumas palavras em inglês e isso me fez sentir um pouco desconfortável enquanto eu falava) (D2 – 2013)

Excerto 51.

I felt more confident to talking without pauses.

(Me senti mais confiante de falar sem pausas.) (D3 – 2013)

Excerto 52.

I think I felt more comfortable while I exposed my thoughts, as there weren't many lapses during the talk.

(Acho que me senti mais confortável enquanto expunha meus pensamentos, já que não houve muitas pausas durante minha fala.) (D4 – 2013)

Excerto 53.

I used even some philosophical thoughts including how the behavior and influence of speakers on languages is

(Até usei alguns pensamentos filosóficos incluindo como o comportamento e a influência de falantes da língua são) (D5 – 2013)

A análise dos excertos de 49 a 53 evidenciam que Rafael monitora o progresso (ou desenvolvimento) de sua habilidade de fala, pois no D1 (excerto 49) o aprendiz afirma que a

conversação foi mais difícil em inglês, pois ele apresentou muitas pausas em busca de vocabulário durante suas falas. Conforme as semanas foram passando, Rafael escreveu que se sentiu ‘um pouco desconfortável’ (excerto 50) por não lembrar algumas palavras enquanto falava; depois se ‘sentiu mais confiante por ter diminuído suas pausas’ (excerto 51); no D4 (excerto 52) o aprendiz afirmou ‘se sentir confortável ao expor seus pensamentos’; até que no último diário escrito para a participação, Rafael afirma que conseguiu ‘até apresentar alguns de seus pensamentos filosóficos’ (excerto 53). Esse desenvolvimento sentido pelo aprendiz em cada um de seus diários demonstra como ele foi capaz de monitorar sua aprendizagem de modo a se responsabilizar por ela, avaliando-a.

Reinders (2010) afirma que o estágio de avaliação e revisão dos resultados é o momento em que o aprendiz apresenta um senso de dever cumprido, de que alcançou seus objetivos. Sendo assim, segundo Little (2007, p. 25)²⁹, o que se inicia com uma reflexão mediada pelo diálogo entre professor/aluno ou aluno/aluno, gradualmente se transforma na capacidade de discurso interno (ou pensamento discursivo) na língua alvo. Ao analisar seus resultados, no último diário escrito, da quinta SOT, os dados evidenciam que Rafael efetua um balanço geral de sua participação em 2013, assim como de toda sua experiência de aprendizagem no contexto TTDii. A expressão ‘*all in all*’ aparece nos excertos dos diários quatro e cinco, como uma possível avaliação dos resultados.

Excerto 54.

All in all, the conversation was very useful, as we both learn and practice together.

(No final, a conversação foi muito útil, já que ambos aprendemos e praticamos juntos.) (D4 – 2013)

O excerto 54 sugere que ao mesmo tempo o aprendiz faz uma avaliação de sua participação naquela sessão (o que sugere um monitoramento) e de toda sua participação até aquela data, quando Rafael escreve que ‘ambos aprenderam e praticaram juntos’. Já no excerto 55, o próprio aprendiz parece refletir sobre todo o tempo em que participou das atividades de TTDii. Rafael afirma que pode ‘perceber seu desenvolvimento através do tempo’.

Excerto 55.

All in all, I would say this talk was very important for me as I could **see my advances through this time.**

²⁹ the kind of reflection we are concerned with here begins in dialogue between teacher and learners or within learner groups [...] what begins as social speech is gradually transformed into the capacity for inner speech (or discursive thinking) in the target language.

(De modo geral, poderia dizer que essa conversa foi muito importante para mim, porque pude ver minha evolução ao longo de todo esse tempo) (D5 – 2013)

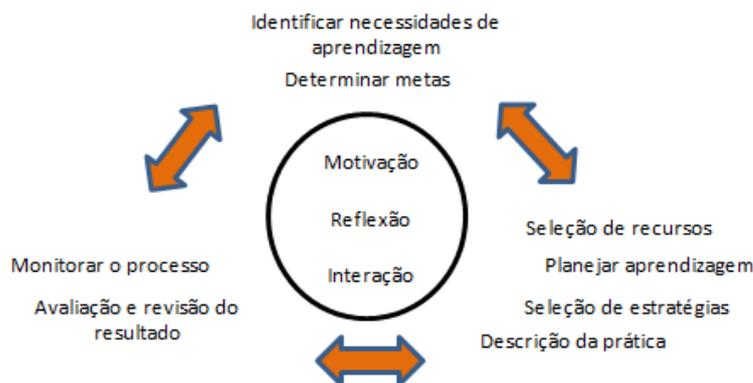
Esse dado indica que o aprendiz percebe/nota seu desenvolvimento linguístico (oral) ao final da segunda participação no TTDii, o que sugere que Rafael assumiu o controle de sua aprendizagem. Uma inferência que pode ser efetuada sobre o aprendiz Rafael é que ele se mostra comprometido com seu papel e sua responsabilidade sobre sua própria aprendizagem, fato que é possível verificar pelas decisões tomadas ao longo de seus diários e em sua conclusão ao final da última participação *‘I could see my advances through this time’* (pude ver minha evolução ao longo do tempo).

Os estágios de monitoramento do processo e avaliação dos resultados são imprescindíveis para o desenvolvimento da autonomia, já que a escrita dos diários vai gradativamente ativando a consciência do aluno (MOON, 2004), perpassando desde a descrição até a reconstrução de situações vividas. Essa gradação pode ser vista quando Rafael, ao iniciar sua segunda participação, afirma saber o que fazer por ter participado anteriormente do TTDii *‘I had already participated previously in Teletandem’* (eu já tinha participado antes do Teletandem) (D1-2013). Ao se autoavaliar, o aprendiz utiliza suas emoções em favor próprio (ANTUNES, 2016), ao registrar que a conversação fluiu bem *‘I think the conversation flowed really good since we both talked a lot. I think this happened for the interesting topic wich we disscussed’* (acho que a conversação ocorreu muito bem porque nós dois falamos muito. Acho que isso aconteceu porque o assunto que discutimos era interessante) (D6-2012) ou que a conversação foi útil para a aprendizagem *‘the conversation was very useful, as we both learn and practice together.’* (a conversação foi muito útil, pois ambos aprendemos e praticamos juntos) (D4-2013). Dados sugerem que em ambas as participações Rafael parece ter ficado satisfeito com sua proficiência oral, ressaltando esse fato.

Nos diários de aprendizagem de Rafael nas participações de 2012 e 2013 é possível observar que alguns estágios se interligam e se inter-relacionam mais que outros estágios, comprovando a natureza dos dados descrita por Reinders (2010) quanto aos relatos poderem pertencer a mais de um estágio de desenvolvimento da autonomia. A inter-relação entre os estágios demonstra também o caráter cíclico da aprendizagem autônoma, apresentada pelo autor, de modo que a reflexão sobre um dos estágios leva o aprendiz a monitorar e avaliar outros. Os estágios que se intercalam e/ou sobrepõem, de acordo com os dados dos diários de Rafael, podem ser descritos como na figura a seguir:

Estes excertos são alguns dos que parecem revelar a natureza cíclica da aprendizagem no contexto TTDii (ver diários completos nos Anexos) que está representada também nas propostas de Reinders (2010), Nicolaides e Fernandes e Benson (1997). Sendo descrita por Reinders na Figura 1 desta pesquisa, e adaptada para o contexto TTDii na Figura 7 a seguir:

FIGURA 7 – Natureza cíclica no processo de aprendizagem autônoma nos dados de Rafael



Fonte: elaborada pela pesquisadora, com base em Reinders (2010)

Nesta figura, observa-se que a motivação, a reflexão e a interação são elementos intrínsecos à aprendizagem autônoma, e que impulsionam o aprendiz a identificar suas necessidades, selecionar recursos e estratégias, planejar e descrever a prática, de acordo com suas metas pessoais, sempre se autoavaliando e monitorando o processo. Nos diários de Rafael, em ambas as participações, foi possível verificar que os estágios de seleção de recursos, seleção de estratégias, descrição da prática e planejamento podiam ser descritos pelos mesmos excertos mais frequentemente que outros estágios. No contexto TTDii, essa característica parece ocorrer de modo recorrente mais entre alguns estágios que em outros. Veja, por exemplo, no excerto 56:

Excerto 56.

Instead, we changed the topic discussing the differences between the American and the Brazilian social media.

(Em vez disso [de falar sobre a produção de texto], mudamos de assunto para falar das diferenças entre as mídias sociais no Brasil e nos EUA) (D2 – 2013)

O aprendiz brasileiro afirma que decidiu por não usar um recurso, mas discutir sobre diferenças entre mídia social no Brasil e nos Estados Unidos. Tomar essa decisão, além de ressaltar que o aprendiz foi capaz de assumir o controle de sua aprendizagem autonomamente, revela também que os parceiros foram capazes de selecionar recursos (ao decidir sobre o que

discutir), selecionar estratégias de aprendizagem (ao encontrarem uma oportunidade de utilizar a língua, de acordo com a motivação da dupla) e de descrever a prática indo além do proposto pelo professor e incluindo suas experiências pessoais.

O mesmo ocorreu com os estágios de avaliação e monitoramento, que puderam ser observados nos mesmos excertos, pois parece que o aprendiz, ao mesmo tempo em que monitorava a SOT, também avaliava sua participação até aquele ponto. Exemplos que corroboram são os de que o monitoramento está intrínseco em todo o processo de aprendizagem, como em 57:

Excerto 57.

I personally think this interaction was better the previous ones.

Pessoalmente, acho que essa interação foi melhor que as anteriores. (D3 – 2013)

Os estágios de identificação de necessidades e definição de objetivos se inter-relacionam porque uma vez que Rafael identifica um problema, ele parece pensar em como solucioná-lo, definindo metas de aprendizagem.

Excerto 58.

I think if we selected some specific topics before the interaction we could read about these topics.

(Acho que se seleccionássemos alguns tópicos antes da interação podíamos ler sobre esses assuntos) (D7 – 2012)

O conhecimento desta natureza cíclica propiciou que a análise fosse efetuada, considerando que houve a predominância de um estágio em cada excerto para categorizar os dados conforme os estágios. Foi possível identificar durante a análise evidências recorrentes de que os registros parecem se aproximar mais de um estágio que de outro. A análise de cada semestre da participação de Rafael no TTDii buscou responder como se caracteriza a aprendizagem autônoma por meio dos diários de aprendizagem escritos para o TTDii, sem esquecer desta natureza cíclica, ao descrever os excertos pertencentes a cada estágio.

O que se pode inferir dos dados dos diários escritos pelo aprendiz brasileiro em ambas as participações é que Rafael foi capaz de se responsabilizar por sua aprendizagem e de assumir o controle da mesma. As evidências mostram que o aprendiz parece ter conseguido atingir seus objetivos, mesmo que parcialmente, ao monitorar-se e autoavaliar-se levando em conta o auxílio do parceiro, principalmente.

As evidências que revelam que Rafael foi capaz de agir de forma autônoma vão ao encontro dos resultados encontrados no estudo de caso efetuado por Cavalari e Del Monte (2021), pois os dados podem ser caracterizados pelos estágios de autonomia descritos no estudo das autoras. É possível observar nos dados também que Rafael embasou-se em decisões pessoais quanto à utilização de recursos durante as SOTs, escolhendo assuntos que possibilitassem a prática da habilidade oral na língua alvo. Os assuntos tratados, muitas vezes, parecem partir dos tópicos da produção de texto apresentados pelo professor da disciplina, mas não se limitam a eles, o que demonstra que o aprendiz assumiu o controle de sua aprendizagem e selecionou recursos para atingir seus objetivos.

O desenvolvimento da autonomia poderia, com base em Reinders (2010), ser mensurado pela maior ou menor necessidade de apoio do aprendiz nas tarefas do contexto TTDii ou no professor da disciplina. Apoio que pode demonstrar (i) baixo grau de autonomia, caso o aluno o realize apenas para cumprir as tarefas propostas pelo professor, (ii) ou maior desenvolvimento da autonomia, quando o aprendiz utiliza as tarefas para buscar atingir suas próprias metas de aprendizagem. No caso de Rafael, os dados mostram que ao realizar as tarefas do contexto e as propostas pelo professor, o aprendiz apoiou-se para buscar atingir seus objetivos pessoais de aprendizagem (melhorar sua escrita e proficiência oral). O aprendiz utiliza as tarefas obrigatórias e características do contexto de aprendizagem do TTDii para iniciar conversas que o levem a realizar seus objetivos: melhorar a escrita e a sua comunicação oral, sempre que necessário, trabalhando as produções de texto e as correções efetuadas pelo parceiro para solucionar suas necessidades escritas, e selecionando recursos que possibilitem trabalhar sua competência oral.

3.2 Diários de Gabriela à Luz dos Estágios de Autonomia

Nesta seção serão analisados os dados dos diários de aprendizagem de Gabriela escritos no segundo semestre de 2012 (3.2.1) e no segundo semestre de 2013 (3.2.2).

3.2.1 Diários de aprendizagem de Gabriela 2012

A aprendiz Gabriela escreveu cinco diários de aprendizagem em 2012, dos sete que deveria ter escrito em sua participação de 2012. Os dados dos diários de Gabriela revelam que há 29 ocorrências representativas dos estágios propostos como referencial teórico desta pesquisa. Dos 29, em dois excertos, ou 7%, as decisões foram baseadas nas orientações do professor (produções de texto e filmes recomendados pelo professor estrangeiro), tarefas

propostas do TTDii), enquanto as outras 27, ou 93% dos excertos, as decisões da aprendiz parecem ser norteadas a partir de suas próprias metas. Os 27 excertos encontrados em 2012 descrevem estágios de seleção de recursos (6 ou 22%); avaliação e monitoramento (9 ou 33%); descrição da prática (8 ou 29%); identificação de necessidades (2 ou 7%); e planejamento da aprendizagem (3 ou 11%). Esses dados demonstram que Gabriela conseguiu se responsabilizar e assumir o controle de sua aprendizagem, tendo em mente suas metas pessoais e as tarefas e os princípios inerentes ao contexto de aprendizagem no TTDii.

A predominância de excertos que apresentam decisões da aprendiz sugere que Gabriela foi capaz de se responsabilizar por sua aprendizagem e assumir o controle, trabalhando colaborativamente com seus parceiros e apoiando-se nas tarefas do contexto e em seu professor, quando necessário para atingir seus objetivos e metas pessoais ou seja, a aprendiz foi capaz de co-construir seu processo de aprendizagem por meio do trabalho telecolaborativo proporcionado no contexto TTDii. O modo como a aprendiz parece ter se apoiado nas tarefas e no contexto mostram que Gabriela em sua primeira participação utilizou-se das características do contexto para atingir seus objetivos pessoais de melhorar sua produção oral na língua estrangeira.

Apesar da natureza cíclica da aprendizagem autônoma, é possível identificar evidências de que os registros dos diários parecem explicitar mais um estágio que outro. Dessa forma, a seguir, apresentaremos alguns excertos que revelam que a aprendiz Gabriela percorreu os estágios, ou alguns deles, baseando-se em suas metas e necessidades de aprendizagem. Excertos como o 59 e o 60 evidenciam que a aprendiz definiu suas metas no QI de 2012, e os registros dos diários parecem ir ao encontro de tais objetivos definidos na tarefa anterior (QI):

Excerto 59.

I just can't get things right, or at least the way they are in my mind. I often interrupt myself **to search for the right word**, and I don't find them

(Eu apenas não consigo falar direito as coisas, ou pelo menos, o modo como elas estão na minha mente. Geralmente me interrompo para procurar a palavra correta, e eu não as encontro.) (D2 – 2012)

Excerto 60.

I am reaching my goal of **improving my oral fluency and hearing**

(Estou alcançando meus objetivos de melhorar minha fluência oral e compreensão auditiva) (D5 – 2012)

A preocupação da aprendiz com a fluidez da fala e com o que ela acha ser “falta de vocabulário” quando diz que *‘I just can't get things right, or at least the way they are in my mind. I often interrupt myself to search for the right word’* (excerto 59), ou a afirmação de que está alcançando seus objetivos de melhorar a fala e a escrita no excerto 60, demonstram que

Gabriela parece ter consciência de suas metas e necessidades e, desse modo, traça suas estratégias e escolhe seus recursos de modo a alcançá-las, responsabilizando-se por sua aprendizagem.

Para alcançar seus objetivos, Gabriela parece selecionar recursos que propiciam o desenvolvimento de sua fala e audição:

Excerto 61.

I noticed that I talk a lot. [...] We spoke about the Lula movie, and then, because of this, about politics. [...] I ended up talking about one of my grandmothers, the one who raised eight children basically all on her own, my father's mother.

(Percebi que falo bastante. [...] nós falamos sobre o filme do Lula, e depois, por causa disso, sobre política. [...] acabei falando sobre uma das minhas avós, a que criou oito filhos basicamente sozinha, a mãe do meu pai.) (D2 – 2012)

Na seleção de recursos efetuada por Gabriela, no excerto 61, pode ser verificado o papel do apoio do professor por meio do filme *Lula, o filho do Brasil* que foi tema sugerido para a produção de texto do participante estrangeiro. Apesar de o filme ter sido o ponto de partida para a interação, o assunto se voltou para algo de interesse dos participantes: a política. E, mais adiante, Gabriela afirma que mudou completamente o assunto ao falar sobre sua família '*I ended up talking about one of my grandmothers*'. Essa liberdade de seleção de recursos é característica do contexto de aprendizagem em TTDii, podendo escolher assuntos relevantes para seu desenvolvimento linguístico pessoal que incluem ou não o tema dado pelo professor, decidindo quanto tempo trabalhar com as tarefas durante as SOTs ou até se não irá trabalhá-las, selecionando recursos que atendam à sua meta particular (ARANHA e CAVALARI, 2014; CAVALARI e ARANHA, 2016).

O estágio de seleção de recursos pode ser reconhecido também nos excertos 62 e 63. No primeiro, os dados do quarto diário apresentam a necessidade de utilizar o tema proposto pelo professor para iniciar a interação, que, posteriormente, parece ter evoluído para assuntos que interessavam a ambos os parceiros. Já no excerto 61, esse apoio parece não ter sido necessário, mas ainda mantiveram os mesmos tópicos durante a quinta SOT.

Excerto 62.

He **talked** a little about the movie they watched in class, and then we talked about movies in general. I told him about Translation Week and explained what it is all about.

(Ele falou um pouco sobre o filme que assistiram na classe, e depois falamos sobre filmes em geral. Conteí pra ele da Semana da Tradução e expliquei sobre o que era) (D4 – 2012)

Excerto 63.

We **talked** a little about foreign movies, and about elections and about our weekend.

(Falamos um pouco sobre filmes estrangeiros, e sobre eleições, e sobre nosso final de semana.) (D5 – 2012)

Segundo Cavalari e Del Monte (2021), neste estágio acontece a escolha de materiais e ferramentas. No contexto do TTDii, Cavalari e Aranha (2016) afirmam que algumas tarefas são propostas pelo professor a seus alunos, no contexto do TTDii, por serem tarefas obrigatórias a realizar como: mediação, produção de textos e tutorial. Ao participar de todas essas tarefas, o aprendiz pode escolher utilizá-las como apoio para o que deseja aprender ou selecionar recursos independentes (falando sobre quaisquer outros assuntos que desejar) que atendam às suas necessidades e objetivos ou registrando os fatos ocorridos nas SOTs em seus diários de aprendizagem. É importante que essas tarefas ofereçam a possibilidade de escolha aos aprendizes, possibilitando-os assumir o controle, ainda que parcial, de sua aprendizagem (CAVALARI e ARANHA, 2016). Além de registros que evidenciem o apoio do professor, os aprendizes podem selecionar quaisquer outros assuntos que ele deseja falar com seu parceiro que sejam relevantes para seu desenvolvimento linguístico pessoal que não incluem o tema dado pelo professor (ARANHA e CAVALARI, 2014).

Os dados apresentam alguns termos que parecem ser recorrentes nos diários de aprendizagem de Gabriela em 2012 e sugerem evidências do estágio de seleção de recursos:

QUADRO 12 – Termos que identificam o estágio seleção de recursos nos diários de Gabriela/Peter em 2012

Termos
I talked, I spoke
I ended up talking

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Quanto ao trabalho telecolaborativo, que é intrínseco ao contexto de aprendizagem em TTDii, percebe-se que a aprendiz brasileira apreende a relevância do trabalho telecolaborativo entre os parceiros, mas se sente incomodada, pois Peter³⁰ não parece se importar em colaborar, apenas responde aos questionamentos de Gabriela (excerto 64) ou não responde, forçando a mudança de tópico (excerto 65), o que incomoda a aprendiz (excerto 66).

Excerto 64.

he is shyer than me, I **guess**, and I talk much more, even in Portuguese, and I feel bad for him, for he was supposed to be training his Portuguese. I'll have to try harder to shut up next time.

³⁰ Nome fictício dado ao parceiro de Gabriela na participação de 2012.

(Ele é mais tímido que eu, eu acho, e eu falo muito mais, mesmo em português, e eu me sinto mal por ele, porque era para ele estar treinando o português. Vou tentar mais ficar calada para ele falar mais. Da próxima vez) (D5 – 2012)

Excerto 65.

I **wanted** to know if my image of Americans being more independent was true, but he may have thought it too much personal a question, so in the end I left him change the subject

(Eu queria saber se minha imagem sobre os estadunidenses serem mais independentes era verdade, mas ele pode ter pensado que essa pergunta era muito pessoal, então, deixei que ele mudasse de assunto) (D1 – 2012)

Excerto 66.

I really wanted Peter to bring something up, **it seems like I am always the one doing all the talking**. Let him suffer a little.

(Eu realmente queria que o Peter trouxesse algum assunto, porque parece que só eu estou sempre tentando manter a comunicação. Vou deixa-lo sofrer um pouco) (D5 – 2012)

Quanto ao estágio de descrição da prática, a aprendiz parece, em alguns momentos, estar incomodada com o fato de ter que manter a interação praticamente sozinha (excerto 67):

Excerto 67.

I noticed that I talk a lot. My partner talks too, it's not like I'm stealing his turn

(Percebi que eu falo muito. Meu parceiro também fala, não é como se eu estivesse passando por cima da vez dele) (D2 – 2012)

Considerando as características do estágio de planejamento da aprendizagem, segundo Reinders (2010), este se apresenta como o menos flexível para atuação do aprendiz, uma vez que depende de variáveis externas impostas pelo contexto de aprendizagem e pela instituição de ensino, por meio de avaliações somativas e o currículo dos cursos. No contexto de aprendizagem TTDii, o aprendiz tem a liberdade de trazer tópicos para as interações e de trabalhar com as tarefas obrigatórias do contexto da forma que lhe seja mais apropriado para atingir seus objetivos (como explicitam as mediadoras na sessão de mediação) (ARANHA e CAVALARI, 2014; CAVALARI e ARANHA, 2016). Partindo dessa particularidade do contexto, Gabriela efetua uma tentativa de planejar as SOTs segundo os desafios que enfrenta com seu parceiro e de acordo com suas necessidades e metas, como no excerto 68:

Excerto 68.

I believe this Teletandem thing is going to get even better with time and be loads of fun. It's going to help me a lot too, because when my partner was talking, although he had a very clear English and didn't speak fast, like I tend to do when speaking Portuguese, he didn't pause the way teachers do in class, so it's a more life-like conversation, in the sense that the person who is talking isn't consciously making my life easier all the time so I understand what is going on.

(Acredito que essa coisa de Teletandem vai ficar ainda melhor com o tempo e ser muito divertido. Vai me ajudar bastante também, porque quando meu parceiro estava falando, apesar de ele ter um inglês

muito claro e não falar rápido, como eu tendo a fazer em português, ele não parou como os professores fazem na sala de aula, então, parece mais com uma conversa real, cotidiana, no sentido de que a pessoa que está falando não está conscientemente tornando minha vida mais fácil para eu entender o que está acontecendo) (D1- 2012)

No excerto 68 (primeiro diário), a aprendiz registra suas expectativas, que são positivas, pois acredita poder aprender com a experiência e explica como poderá se beneficiar da prática.

No excerto 69, Gabriela parece compreender que alguns recursos, quando escolhidos, podem não gerar o resultado esperado, o que a faz refletir sobre a escolha e reconhecer que tópicos polêmicos não são propícios para manter a fluência na língua alvo, o que faz parte das metas de aprendizagem definidas pela aprendiz.

Excerto 69.

Next time, hopefully, we'll find a more pleasant subject, and I'll let him talk more about it.

(Da próxima vez, eu espero, nós vamos encontrar um assunto mais agradável, e eu vou deixar ele falar mais sobre isso.) (D2 – 2012)

Esse planejamento parece guiar a participação de Gabriela, assim como o monitoramento e a avaliação que faz de sua participação em 2012.

Excerto 70.

Today's interaction was really good.

(A interação de hoje foi muito boa) (D5 – 2012)

Excerto 71.

I noticed that, except for when I didn't know the word for some things, like "mercado de trabalho", I could speak much better than on previous interactions. I guess I felt more confident today, and that practice is paying off.

(Notei que, com exceção de quando eu não sabia a palavra para algo, como "mercado de trabalho", eu falei muito melhor que nas interações anteriores. Acho que me senti mais confortável hoje, e que a prática está valendo a pena) (D4 – 2012)

Excerto 72.

My last interaction was with Robert, the teacher of the Georgia students. [...] I said I had mostly achieved my goals, and I think I did. I feel an improvement in my talking skills and my listening, which were the points I felt Teletandem could help me better

(Minha última interação foi com o Robert³¹, professor dos alunos da Geórgia [...] eu disse que tinha atingido a maioria dos meus objetivos, e acho que atingi mesmo. Senti uma melhora nas minhas habilidades de fala e de compreensão auditiva, que eram os pontos que sentia que o Teletandem poderia me ajudar mais) (D7 – 2012)

Os dados do excerto 70 mostram que Gabriela foi capaz de monitorar sua aprendizagem na quinta SOT, enquanto os excertos 71 e 72 apresentam dados de que a aprendiz avaliou o desenvolvimento de sua aprendizagem em mais de uma SOT. Ao efetuar, ao mesmo tempo, o

³¹ Nome fictício do professor da Universidade da Geórgia que interagiu com Gabriela

monitoramento da sessão e a comparação dela com as anteriores, Gabriela analisa o percurso para atingir seus objetivos de como falar melhor que em outras SOTs. Excertos como o 71 ‘*I could speak much better than on previous interactions. I guess I felt more confident today*’ (pude falar muito melhor hoje que nas interações anteriores. Acho que me senti mais confortável hoje), sugerem que a aprendiz atingiu praticamente a maioria de seus objetivos ‘*said I had mostly achieved my goals*’ (eu disse que tinha atingido a maioria dos meus objetivos) (excerto 72), parecendo ter consciência de que a prática do TTDii lhe ajudou a falar melhor na SOT seguinte do que na anterior, e alcançar a maioria das metas que se propôs a alcançar. O Quadro 13, a seguir, apresenta alguns dos termos utilizados por Gabriela para registrar momentos de avaliação de sua performance:

QUADRO 13 – Termos que evidenciam o estágio de monitoramento e avaliação de resultados nos diários e Gabriela/Peter em 2012

TERMOS
I felt, I could speak, I noticed, I realized, I believe, I achieved
I had to struggle, can't get

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Os dados mostram ainda que a avaliação que Gabriela faz de sua participação em 2012 inclui pontos positivos. A aluna parece perceber que atingiu seus objetivos ‘*I feel an improvement in my talking skills and my listening*’, mas também efetua autoavaliações que evidenciam suas dificuldades, precisando se esforçar para conseguir interagir ‘*I had to struggle much less to say the things I wanted today*’ ou ‘*I just can't get things right*’, o que demonstra que a aprendiz parece perceber a relevância de seu papel sobre sua aprendizagem de língua estrangeira no contexto do TTDii. Nesta participação, Gabriela efetua uma avaliação final juntamente ao professor estrangeiro, que foi seu parceiro na última SOT, pois seu parceiro, Peter, não pode comparecer. A aprendiz efetua uma avaliação sobre o trabalho com seu parceiro nesta primeira participação ao afirmar que é uma pena não ter conseguido se despedir ‘*It's a shame I didn't get to say goodbye to Peter*’, já que provavelmente nunca mais irão conversar, nem mesmo no Facebook ‘*as we probably won't ever speak again, even on Facebook*’. E, apesar de a última SOT não ter sido com Peter, Gabriela sentiu que Robert foi muito compreensivo e paciente com ela e puderam conversar bastante ‘*Robert was very considerate and patient with me, so we had a good talk.*’

Gabriela parece concluir que sua participação foi positiva, pois os dados do excerto 80 mostram que a aprendiz sentiu que as necessidades identificadas por ela no questionário inicial,

e que podiam ser trabalhados no TTDii, foram realmente as que conseguiu trabalhar durante as SOTs, ao dizer que sente que houve uma melhora nas suas habilidades de fala e compreensão auditiva: *'I feel an improvement in my talking skills [...] which were the points I felt Teletandem could help me better'*.

A análise dos diários de aprendizagem de Gabriela revela alguns temas e termos recorrentes como *talked, realized, believe, told, feel, think, asked*³². Tal constatação revelou que também seria possível categorizar os registros dos diários de Gabriela, segundo as descrições dos estágios descritos por Cavalari e Del Monte (2021), para o contexto TTDii, adaptados da teoria para operacionalização do desenvolvimento da autonomia do aprendiz conforme Reinders (2010), que incluem: identificação de necessidades, definição de metas, seleção de estratégias e recursos, planejamento e descrição da prática e monitoramento do processo e avaliação do resultado.

Os dados mostram também evidências de que houve uma sessão de mediação após a primeira SOT, e que esta mediação efetuada pelo professor pode ter auxiliado a aprendiz a refletir sobre sua parceria e sua relação com o parceiro, no primeiro diário de 2012 ao relatar que *'Compared with my colleagues, it seemed a little general, in the sense that my Teletandem partner and I haven't become best friends forever and haven't discussed our private life with each other, but that may be because we are both private people.'* (D1-2012), ou seja, a aprendiz parece ter ficado preocupada sobre sua relação com seu parceiro quando refletiu sobre sua interação em comparação com o que os parceiros podem ter falado na sessão de mediação com o professor da disciplina.

A análise dos diários de aprendizagem da Gabriela para o TTDii indicou que muitos estágios podem se inter-relacionar ou sobrepor, assim como foi descrito por Reinders (2010) em seus estudos, e constatado por Cavalari e Del Monte (2021) para o contexto TTDii (os diários completos encontram-se nos anexos deste trabalho). Os diários da aprendiz Gabriela para o contexto teletandem institucional integrado também apresentam dados que corroboram os dados de Cavalari e Del Monte, ao apresentar tais inter-relações entre os estágios, como entre a identificação de necessidades e a avaliação que a aprendiz Gabriela faz em sua quinta SOT, no excerto 73:

Excerto 73.

I felt that I really could keep the conversation going. I had to struggle much less to say the things I wanted today, the words didn't escape me as much as in past interactions. That is really good, makes

³² Falou, percebeu, acha, falei, sentir, pensar, perguntou

what I am doing seem worthwhile. I feel that I am reaching my goal of improving my oral fluency and hearing.

(Senti que eu realmente pude manter a conversação. Tive que me esforçar muito menos para dizer o que queria hoje, as palavras não me escaparam tanto quanto nas interações anteriores. O que é bom, faz eu sentir que o que estou fazendo está compensando. Senti que estou alcançando meus objetivos de melhorar minha fluência na fala e compreensão auditiva) (D5 – 2012)

O primeiro diário escrito pela aprendiz, sugere que a aprendiz buscou planejar como seria sua participação no TTDii *'this Teletandem thing is going to get even better with time and be lots of fun'* ao mesmo tempo em que efetua uma avaliação da SOT e como parece ter compreendido o parceiro apesar de ele não falar tão devagar quanto os professores *'he had a very clear English and didn't speak fast, like I tend to do when speaking Portuguese he didn't pause the way teachers do in class'*.

Já no excerto 73, retirado do diário 5, Gabriela avaliou sua participação ao dizer que sentiu ter conseguido manter a interação *'I felt that I really could keep the conversation going'*, mesmo que tivesse alguma dificuldade em dizer o que gostaria na língua alvo *'the words didn't escape me as much as in past interactions'*, o que fez a interagente perceber que a participação dela nas atividades do TTDii estava sendo compensada positivamente *'makes what I am doing seem worthwhile'*, sugerindo que Gabriela percebeu o desenvolvimento de seu conhecimento da língua alvo, ou seja, parece ter alcançado seu objetivo pessoal *'I feel that I am reaching my goal of improving my oral fluency and hearing'*.

Perceber que o contexto de aprendizagem está auxiliando-a na aprendizagem pode ser um indício de que a aprendiz Gabriela está se tornando capaz de se responsabilizar e assumir o controle de sua aprendizagem, desenvolvendo sua autonomia. Os resultados da análise dos dados dos diários de Gabriela corroboram os estudos de Luz (2009), Garcia (2012) e Campos (2018) sobre o contexto de aprendizagem do TTD ser propício para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz possibilitar o trabalho colaborativo para construir conhecimento da maneira que os participantes considerarem mais eficaz, visando fomentar espaços para o exercício da autonomia e da reflexão.

Outra evidência dos diários de aprendizagem de Gabriela é que o aspecto socioafetivo parece estar bastante intrincado aos relatos da aprendiz. A todo o momento os dados mostram a relevância de cada ação tomada mediante os desejos pessoais e as reações da estudante às ações de seus parceiros, ou seja, a relevância do trabalho telecolaborativo para alcançar os objetivos que Gabriela traçou para si.

Excerto 74.

There were some awkward moments when **both of us** didn't know what to talk about, but we tried to find a new topic and it worked, I guess.

(Houve alguns momentos quando nós dois não tínhamos o que dizer um ao outro, mas tentamos encontrar um assunto novo e funcionou, eu acho.) (D1 – 2012)

Excerto 75.

We were talking about abortion. That was the moment I was the most speechless, not that I didn't try to talk. I just became unarticulated with rage.

(Estávamos falando sobre aborto. Esse foi o momento que fiquei mais sem o que dizer, não que eu não tentei. Apenas fiquei muito desarticulada por causa da raiva.) (D2 – 2012)

Os dados mostram que Gabriela parece ter dado grande importância para a relação com seu parceiro, e ela não se desviou de seus objetivos pela falta de empatia com o primeiro parceiro de TTDii, mesmo que a interação tenha tido momentos de estranhamento ‘*There were some awkward moments when both of us didn't know what to talk about*’, quando nenhum dos parceiros sabia como continuar a interação (excerto 74); ou quando Gabriela parece ter ficado excessivamente nervosa, pois parece ter uma opinião contrária ao tema escolhido, aborto: ‘*That was the moment I was the most speechless, not that I didn't try to talk. I just became unarticulated with rage*’ (excerto 75); Aspectos socioafetivos que, segundo Reinders (2010), é um dos aspectos que mantem a motivação dos aprendizes e o desenvolvimento da autonomia do aprendiz, inserindo-se no rol de experiências metacognitivas dos aprendizes, relacionando-se às suas crenças e percepções relacionadas à autonomia. Os elementos socioafetivos são necessários, de acordo com Reinders (2020), para que os estudantes tomem decisões conscientes, de acordo com seus objetivos de aprendizagem e se responsabilizem por ela, planejando, monitorando e avaliando o processo e o resultado.

Outra evidência que os diários de Gabriela apresentam é a atenção dada ao trabalho colaborativo, que ressalta a relevância do princípio de reciprocidade intrínseco à prática do TTDii. Por exemplo, quando a aprendiz brasileira ajuda sua parceira com as necessidades de aprendizagem de Mary³³ quando esta questionou sobre a cultura brasileira, já que estava vindo ao Brasil naquele ano ‘*she asked if everybody on Brazilian beaches wore thongs. She apparently was scared that she would have to wear one if she came to a beach here, or that people would find it unacceptable if she didn't*’; ou quando, ao conversar sobre música, a aprendiz apresentou o grupo de música O Rappa que, apesar de Gabriela não gostar, achou pertinente fornecer diferentes variantes da cultura musical brasileira para Mary: ‘*I recommended some of my favorite singers for her, like Cássia Eller, Nando Reis and Zé Ramalho, and O Rappa too, even though they aren't really on my favorite list, but because they are different from the rest.*’. O

³³ Nome fictício dado à parceira de Gabriela nesta participação

trabalho colaborativo está intrínseco às atividades do TTDii e, conforme foi descrito por Hurd (2004), surge da interação e do esforço comum entre os participantes, como sendo essencial para a reflexão e capacidade analíticas inerentes à autonomia, pois ajuda no processo reflexivo do indivíduo enquanto este experimenta e atua socialmente, suscitando a consciência sobre o que o aluno aprendeu, promovendo o conhecimento e levando a um entendimento mais aprofundado do assunto discutido.

Sobre o estágio de definição de metas, Gabriela parece ter mantido as mesmas para ambas as participações que as definidas no questionário inicial (QI) de 2012, mesmo que tenham sido descritos de forma superficial na questão 3 do QI: *Meu principal objetivo é melhorar minha fluência oral; minha maior dificuldade é ao me expressar em outra língua, especialmente considerando a pronúncia*. As respostas à questão 2 do QI sugerem que a aprendiz, segundo o quadro comum europeu (COE) no qual a aprendiz identificou-se como B2 (intermediário), acredita que precisa trabalhar mais sua comunicação oral '*minha maior dificuldade é ao me expressar em outra língua, especialmente considerando a pronúncia*'. Os dados demonstram que, no início de sua primeira participação no TTDii, a aprendiz não parecia ter se aprofundado em suas necessidades, apesar de ter conseguido se autoavaliar pelo CEFR.

Definir metas envolve especificar o que se deseja alcançar ao final da aprendizagem, segundo Cavalari e Del Monte (2021), por isso, é necessário que os aprendizes compreendam quais são seus pontos fortes e os que precisam ser melhorados, ou seja, precisam ter identificado suas necessidades de aprendizagem. No contexto TTDii, o aprendiz pode tomar decisões sobre as metas por meio do apoio do professor da disciplina na sessão de mediação³⁴; ou pode determinar suas metas pessoais e seus objetivos de aprendizagem contextualmente, sendo ambos relativamente flexíveis ao longo das SOTs: (i) escolhendo trabalhar sobre o tema proposto pelo professor da disciplina ou sobre outro assunto que lhe agrade, e, dentro do Contexto do TTDii, ou (ii) escolhendo quanto tempo deseja trabalhar com o assunto da tarefa fornecida (produção de texto escrito) pelo professor durante a SOT ou, até mesmo, (iii) não trabalhar o assunto.

3.2.2 Diários de aprendizagem de Gabriela 2013

Em sua participação de 2013, os dados dos diários de aprendizagem da aprendiz revelaram 19 ocorrências de estágios de desenvolvimento de autonomia. Dos 19 excertos,

³⁴ A literatura aponta para o apoio do professor no momento da definição das metas, por meio das respostas ao questionário inicial (Cavalari, 2016).

apenas dois excertos, ou 10%, mencionam a execução da tarefa proposta pelo professor da disciplina e tarefa proposta do contexto TTDii, a produção de texto. Os outros 17 excertos descrevem estágios nos quais há o predomínio das decisões tomadas pela aprendiz em colaboração com sua parceira Mary³⁵, sendo que 14 excertos (82%) foram sobre a seleção dos recursos, que implicitamente descrevem como a prática se deu durante as SOTs; 2 excertos (11%) foram classificados como avaliação dos resultados; e 1 (7%) foi classificado como predominantemente referente ao planejamento da aprendizagem.

A análise dos diários de aprendizagem de Gabriela, escritos em sua segunda participação no TTDii, revela que a aprendiz desfrutou da empatia quase instantânea entre ela e a parceira para aproveitar ao máximo praticar sua conversação e compreensão auditiva durante as sessões orais de teletandem. Essa decisão demonstra que Gabriela manteve seu objetivo definido no questionário inicial (QI) de sua primeira participação, em 2012, de melhorar sua fluência e pronúncia na língua alvo, já que não respondeu ao questionário inicial da segunda participação.

Nos dados dos diários de aprendizagem de Gabriela em 2013, os aspectos socioafetivos continuam presentes e parecem motivá-la positivamente, guiando as ações da aprendiz. Exemplos são os excertos que sugerem o sentimento de que dessa vez a parceria vai dar certo, pois parece que ela e Mary têm muito em comum: *'I think we really hit it off! [...] we seem to have a lot in common, what is more than I can say about my last partner'*. Outra evidência da empatia entre as parceiras é a utilização do pronome *'we'* (nós) sempre que Gabriela descreve alguns dos assuntos tratados, que podem ser descritos como seleção dos recursos efetuados pela aprendiz e sua parceira para manter a interação (excerto 76 e 77):

Excerto 76.

we aren't party people, and **we** like to stay home, read, and when **we** go out is to watch movies, hang out with our friends and etc. [...] **We** also talked about chick flicks, and Nicholas Sparks books and movies based on his novels.

(**nós** não somos muito de festas e gostamos de ficar em casa, ler, e quando saímos é para assistir filmes, sair com nossos amigos, etc [...] também falamos sobre comédias românticas, e os livros do Nicholas Sparks e filmes baseados nos romances dele) (D2 – 2013)

Excerto 77.

We talked a little about what **we** did last week, [...] **We** also talked about sports

(**Falamos** um pouco sobre o que fizemos semana passada [...] também falamos sobre esportes) (D3 – 2013)

³⁵ Nome fictício da parceira de Gabriela para a segunda participação para tornar a leitora do texto mais fluida.

Pode-se inferir dos dados dos diários de 2013 que a maioria dos relatos é relacionado ao estágio de seleção de recursos, como assuntos tratados de escolha das aprendizes. Cavalari e Del Monte (2021) afirmam que, neste estágio, as evidências expressam como acontecem as escolhas de materiais e ferramentas e descrições de temas tratados. Alguns dos recursos foram escolhidos com base nas propostas do professor e nas tarefas do contexto TTDii, como a produção de texto (excertos 78 e 79) ou vídeos que a professora estrangeira (excerto 80) indicou (apesar a escrita parecer não ser a principal preocupação de Gabriela), o tema da tarefa auxiliou para manter a interação durante as SOTs.

Excerto 78.

We started in English with the correction of my composition

(Começamos em inglês com a correção da minha produção de texto) (D2 – 2013)

Excerto 79.

Today we talked **a little** about my composition

(Hoje falamos um pouco sobre minha produção de texto) (D6 – 2013)

Excerto 80.

We also talked **a little** about my composition

(Também falamos um pouco da minha produção de texto) (D4 – 2013)

A relevância que Gabriela parece ter dado à empatia em sua segunda participação vai ao encontro de estudos sobre o trabalho telecolaborativo no contexto TTD (GARCIA, 2009; COSTA, 2018), assim como seus princípios de reciprocidade e autonomia (BENEDETTI, 2010), e as tarefas obrigatórias da modalidade TTDii que, conforme Cavalari e Aranha, 2016, ajudam no senso de dependência e comprometimento entre os parceiros, pois, como as atividades no contexto TTDii contemplam a telecolaboração como característica intrínseca à aprendizagem, os recursos selecionados pelos aprendizes tendem a levar em consideração essa característica.

O quadro 14 apresenta alguns termos que foram constatados na análise, que, como na participação de 2012, caracterizaram o estágio da seleção de recursos efetuada por Gabriela com apoio do professor ou por definição da aprendiz.

QUADRO 14 – Termos característicos da Seleção de recursos em colaboração Gabriela/Mary 2013

	Recursos
Gabriela	I asked, I recommended, I learned, I told her, I showed her
Mary	She asked, she told me, she said

Ambas	we taked, we both like, we talked about
-------	---

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Além de registrar recursos selecionados por ela nos diários, Gabriela também registrou assuntos selecionados pela parceira, o que reforça a característica telecolaborativa do processo de aprendizagem no TTDii, quando descreve que a parceira pensou que todos fossem à praia no Brasil de fio dental (excerto 81), ou que o pai de Mary é jardineiro (excerto 82), ou ainda quando registra que Mary lhe disse que parques de diversões existem no exterior e são quase sempre iguais (excerto 83):

Excerto 81.

She apparently was scared that she would have to wear one if she came to a beach here, or that people would find it unacceptable if she didn't.

(Ela aparentemente estava com medo de ter que usar um [biquíni fio dental] para ir à praia aqui, o que outras pessoas achassem inaceitável que ela não usasse) (D2 – 2013)

Excerto 82.

She told me her father works as a gardener, and I said I can't make plants grow, even though I love them.

(Ela me disse que o pai dela trabalha como jardineiro e eu disse que não sei fazer planta crescerem, mesmo que eu as ame) (D3 – 2013)

Excerto 83.

She said they have an amusement park really alike just one hour away from her city, and that they are really common all over the world.

(Ela disse que eles têm parques de diversão iguais aos daqui a apenas uma hora da cidade, e que são comuns no mundo todo) (D5 – 2013)

Os dados mostram que Gabriela embasou-se em decisões que seguiam suas metas definidas no QI de 2012, que eram de falar com mais naturalidade e melhorar sua compreensão auditiva: *'I feel that I am reaching my goal of improving my oral fluency and hearing (D5-2012)'* (Sinto que estou atingindo meus objetivos de melhorar minha fluência oral e compreensão auditiva). Assim, os recursos foram escolhidos para manter a conversação e a interação com seus parceiros, mesmo que na primeira participação Gabriela não tenha sentido a empatia que parecia ser esperada por ela com seu parceiro. A aprendiz foi capaz de reconhecer algumas opiniões parecidas, como ser liberal ou conservador *'Turns out I'm more liberal, and so is he, thankfully, so we didn't fall out.'* (Parece que sou mais liberal, e ele também, graças a Deus, então, não chegamos a discutir) (D2-2012).

Os dados sobre planejamento indicam que Gabriela pretendia continuar a se comunicar com a parceira Mary após o período de o TTDii acabar, pois a aprendiz deseja continuar a se

relacionar com um falante nativo do inglês. Gabriela planejou na primeira SOT pedir à parceira seus endereços nas mídias sociais (excerto 84), o que fez na SOT seguinte (excerto 85):

Excerto 84.

I'll probably try to keep being friends after Teletandem, because I don't like stalking Americans when they come to Brazil, so it would be cool to have someone native to talk to.

(Eu vou provavelmente tentar manter a amizade depois do Teletandem, porque não gosto de ficar perseguindo estadunidenses quando eles vêm pro Brasil, então seria legal ter alguém nativo para conversar) (D1 – 2013)

Excerto 85.

I asked if she had a Facebook account, and she added me.

(Perguntei se ela tinha Facebook e ela me adicionou) (D2 – 2013)

Quanto aos estágios de monitoramento e avaliação, a aprendiz parece não ter se preocupado tanto na participação de 2013 quanto se preocupou em 2012, conforme os dados dos diários de aprendizagem da aprendiz. Na segunda participação, os dados mostram que a aprendiz registrou sua avaliação sobre a participação em dois momentos do TTDii: (i) na primeira SOT (SOTi) e (ii) na quinta SOT. Na SOT1, Gabriela avalia a parceria, que ela parece considerar melhor que a anterior (excerto 86), enquanto na SOT5, a aprendiz avalia sua participação até aquele momento (excerto 87). Porém, nas duas últimas SOTs, Gabriela apenas descreve alguns dos assuntos discutidos, sem a preocupação aparente em se avaliar.

Excerto 86.

I really liked her and am looking forward for our next interaction.

(Eu realmente gostei dela e estou ansiosa pela nossa próxima interação.) (D1 – 2013)

Excerto 87.

I feel my own English is getting better too. I don't know if I was able to talk more because we hit it off and I'm becoming more comfortable with her, or if I'm actually improving, but I fell like I'm less hesitant when speaking, and my vocabulary has grown. I also have the feeling I am making less pauses to think about what I want to say, and getting more fluent, so I'm really positive and happy about this interaction.

(Sinto que meu inglês está melhorando também. Não sei se fui capaz de falar mais porque nos entendemos ou porque estou ficando mais confortável com ela, ou se estou realmente melhorando, mas sinto como se estivesse menos hesitante quando falo, e meu vocabulário cresceu. Também sinto que estou fazendo menos pausas para pensar no que vou falar, e me tornando mais fluente, então, estou confiante e feliz sobre essas interações) (D5 – 2013)

A avaliação que Gabriela faz de sua participação em 2013, depois da quinta SOT, revela sua comparação com o passar do tempo '*I'm actually improving*' ou '*I feel my own English is getting better too*', o que sugere que a aprendiz está analisando seu desempenho na SOT em que escreve o diário com as SOTs anteriores. Esse dado ajuda a responder à pergunta de

pesquisa deste trabalho, sobre o desenvolvimento da autonomia ao longo do tempo. A aprendiz parece ser capaz de reconhecer que o tempo a ajudou a se sentir mais confiante e confortável falando inglês e compreendendo seus parceiros do TTDii, o que a auxiliou a atingir suas metas e diminuir suas necessidades de aprendizagem, no que tange à fala e à compreensão escrita.

O estágio de seleção de recursos esteve presente tanto na primeira participação quanto na segunda. Os dados mostram a inter-relação entre os estágios de seleção de recursos e de estratégias nos diários de Gabriela, pois, a aprendiz toma decisões baseadas em aspectos socioafetivos e na sua relação com Peter e Mary. Na primeira, a aprendiz parece não conseguir se conectar ao parceiro, então, busca apoio nas tarefas para alcançar suas metas. Já com Mary, a conexão abriu possibilidades de recursos, o que a deixou mais confiante para decidir por assuntos mais variados, ou seja, Gabriela parece ter se sentido mais à vontade para selecionar recursos *'Turns out we aren't party people, and we like to stay home, read, and when we go out is to watch movies, hang out with our friends and etc. She really likes to teach the younger children at her church, and we both like board-games'* (parece que não somos de sair, e gostamos de ficar em casa, ler, e quando saímos é para ir ao cinema, sair com amigos etc. Ela gosta de ensinar crianças na igreja dela e nós duas gostamos de jogos de tabuleiro) (D2-2013).

Tais decisões evidenciam que a aprendiz foi capaz de agir autonomamente e decidir quais estratégias utilizar: (i) decidindo por escolher falar sobre os assuntos fornecidos pelo contexto – como o tema das produções de texto *'Today we talked a little about my composition'* (Hoje falamos um pouco sobre minha produção de texto) (D6-2013); (ii) buscando falar de questões que a atormentavam – como a relação entre pais e filhos nos EUA *'I said I am going to go to my parent's house tomorrow [...] She told me her father works as a gardener'* (eu disse a ela que vou para casa dos meus pais amanhã [...] ela me disse que o pai dela é jardineiro); (iii) ou até mesmo não falando *'I guess I could have pushed some subject instead of waiting in silence'* (Acho que eu poderia ter começado algum assunto ao invés de ficar em silêncio) (D5-2012).

A análise dos dados mostra que Gabriela descreveu a prática em ambos os semestres ao apresentar suas impressões sobre os parceiros e quais assuntos tratou, como se sentiu e o que aprendeu com cada um deles em cada SOT, ou seja, o estágio de descrição da prática está presente em muitos dos excertos que podem ser definidos também como seleção de recursos e seleção de estratégias.

Excerto 88.

The rest of the interaction was normal.

(o resto da interação foi normal.) (D4-2012)

Excerto 89.

We talked a little about foreign movies, and about elections and about our weekend.

(Falamos um pouco sobre filmes estrangeiros, e sobre eleições e sobre nosso final de semana.) (D5-2012)

Excerto 90.

I showed her the yellow ipê, which is my favorite. We also talked about sports. She said that American football is really a big deal there.

(Mostrei pra ela um ipê amarelo, que é meu favorito. Conversamos sobre esportes. Ela me disse que futebol Americano é realmente importante lá) (D3-2013)

Excerto 91.

we discussed the differences about Brazilian barbecue and American barbecue.

(Falamos das diferenças entre os churrascos brasileiro e estadunidense) (D4-2013)

Nos excertos 88 e 89, observa-se que Gabriela manteve-se em assuntos neutros, que não a interessavam muito, pois ela falou sobre eleições (devido ao tema da produção de texto de Peter ter sido ‘política’), e classificou a quarta SOT como normal (excerto 89). Já nos excertos 90 e 91, percebe-se a empolgação da aprendiz e sua preocupação em apresentar para Mary seus gostos e sua vida pessoal: mostrei pra ela o ipê amarelo, que é meu favorito (excerto 94); ou discutimos a diferença entre churrasco brasileiro e estadunidense (excerto 91).

Os excertos acima demonstram que aspectos socioafetivos podem ser observados nos estágios de seleção de recursos e de seleção de estratégias, assim como na autoavaliação que a aprendiz efetua em ambas as participações:

Excerto 92.

‘I feel an improvement in my talking skills and my listening [...] It’s a shame I didn’t get to say goodbye to Peter, as we probably won’t ever speak again’

(eu sinto uma melhora nas minhas habilidades de fala e compreensão auditiva [...] é uma pena que eu não tenha conseguido me despedir de Peter, já que provavelmente nunca mais vamos conversar novamente) (D7-2012)

Excerto 93.

I’m really positive and happy about this interaction

(estou muito positivo e feliz sobre essas interações) (D5-2013)

Os estágios de monitoramento do processo e a avaliação dos resultados puderam ser observados em ambos os semestres pelos dados dos diários de Gabriela. Porém, pode ser observado um número maior de relatos referentes aos estágios de monitoramento e avaliação no primeiro semestre (cinco ocorrências de monitoramento e quatro de avaliação), do que no segundo semestre (três ocorrências de monitoramento e uma de avaliação). Ao contrário dos estágios de descrição da prática e de seleção de recursos, que apresentam maior quantidade de excertos no segundo semestre (10 ocorrências de seleção de recursos e três de descrição da

prática) do que no primeiro (cinco ocorrências de seleção de recursos e quatro de descrição da prática). Os dados sugerem que isso se deu por aspectos socioafetivos, no caso de Gabriela, pois a aprendiz parece ter se apegado mais à avaliação de sua aprendizagem quando as interações estavam mais difíceis de serem conduzidas do que quando a aprendiz se sentiu confortável para se expressar com a parceira.

Esses excertos nos dados dos diários de Gabriela são evidências que comprovam que a natureza cíclica da aprendizagem, descrita por Reinders (2010), também ocorre nos dados desta aprendiz no contexto TTDii, e que vai ao encontro da multidimensionalidade de Benson (1997), e de como a autonomia pode ser desenvolvida por diferentes caminhos adotados, descritos por Nicolaides e Fernandes (2008). Sendo assim, podemos dizer que a Figura 8, a seguir, adaptada de Reinders (2010) na figura 1 desta pesquisa, para os dados dos diários de Gabriela, pode se apresentar como:

FIGURA 8 – Natureza cíclica no processo de aprendizagem autônoma nos dados de Gabriela



Fonte: elaborado pela pesquisadora, com base em Reinders (2010)

Como foi observado, a natureza cíclica, descrita por Reinders (2010) e Cavalari e Del Monte (2021), está presente nos estágios de Gabriela que apresentam sobreposição e inter-relação entre os estágios como na figura acima. O conhecimento desta natureza cíclica não impediu que os dados dos diários de aprendizagem de Gabriela fossem categorizados conforme os estágios descritos por Cavalari e Del Monte (2021) para o contexto TTDii, pois foi possível identificar durante a análise evidências de que os registros parecem destacar características pertencentes a um estágio mais do que a outro (excertos 92 a 97).

Sobre a análise dos semestres em que Gabriela participou das atividades do TTDii foi possível observar que Gabriela atuou autonomamente durante todo o processo de aprendizagem no TTDii, utilizando as tarefas do contexto e os temas fornecidos pelo professor, algumas vezes,

como ponto de partida para trabalhar telecolaborativamente com seus parceiros, visando alcançar suas metas pessoais.

3.3 Discussão de dados em perspectiva longitudinal

Sendo o este um estudo que possui uma perspectiva longitudinal, ou seja, que parte de dados gerados pelo mesmo aprendiz em mais de uma participação no teletandem, em anos distintos, é relevante discutir os estudos sobre pesquisas longitudinais.

A perspectiva longitudinal, de acordo com Dornyei (2011), parte da seleção de informações sobre o assunto alvo da pesquisa em diferentes pontos temporais, comparáveis e que servem ao propósito de descrever os padrões de mudança e explicar suas relações causais. O foco do estudo é a inter-relação entre as dimensões temporal e cultural da vida social e oferece uma possibilidade de observação de como as pessoas agem com o passar do tempo e mudam ao longo do processo. Sendo assim, estudar longitudinalmente os dados desta pesquisa proporcionou um modo de contribuir significativamente para a caracterização dos estágios de autonomia do aprendiz e de como cada um foi capaz de se responsabilizar e assumir o controle de sua própria aprendizagem, em colaboração com seus parceiros e/ou professores, para atingir seus próprios objetivos de aprendizagem.

Com o objetivo de explicitar os aspectos convergentes encontrados na análise, propõe-se o quadro a seguir que sintetiza as evidências dos dois aprendizes brasileiros analisados nesta pesquisa:

QUADRO 15 – Aspectos convergentes no processo de aprendizagem nos dados Rafael x Gabriela

SEMELHANÇAS
Relato em primeira pessoa
Identificação das necessidades e estabelecimento de objetivos que parecem nortear as decisões
Automonitoramento do processo
Autoavaliação dos resultados
Seleção de recursos de acordo com os objetivos pessoais e reação aos parceiros
Aspectos sócioafetivos presentes quando da descrição da prática, do monitoramento e da avaliação, principalmente
Reconhecimento da relevância de participar mais de 1 vez do TTDii e do desenvolvimento da aprendizagem ao longo do tempo
Não foi possível verificar o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes no período de dois semestres.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Um dos aspectos convergentes existentes nos diários de ambos os aprendizes foi o relato em primeira pessoa, conforme proposto por Bailey (1990) e Moon (2004). Outro aspecto semelhante entre os dados dos aprendizes é que houve algum tipo de reflexão intrínseca à escrita, resultando na possibilidade de caracterização dos estágios de autonomia descritos por Cavalari e Del Monte (2021).

A autonomia, de acordo com esse estudo e com Salomão *et al.* (2009), é coconstruída entre o par, que trabalham colaborativamente para determinar suas necessidades, definir objetivos, práticas e procedimentos que os levarão, em conjunto, a alcançar as respectivas metas de aprendizagem. O trabalho colaborativo em TTD durante as interações levam os aprendizes a utilizar estratégias de aprendizagem que os ajudem a solucionar problemas de comunicação, empatia, dentre outros, que, de acordo com Silva-Oyama (2010), os engajam nessa experiência de aprendizagem telecolaborativa no contexto do TTD; e, segundo a autora, o desenvolvimento ocorre pela necessidade de olhar o outro e respeitá-lo (princípio da reciprocidade), bem como de cooperar para criar uma atmosfera propícia de troca na interação. Tal características do contexto de aprendizagem são percebidas nos dados de Rafael e Gabriela, pois suas decisões parecem se apoiar em aspectos socioafetivos, como empatia (no caso de Gabriela) e interesses comuns (no caso de ambos os aprendizes).

Sobre o trabalho colaborativo entre Rafael e seus parceiros e/ou seu professor pode ser observado nos diários de aprendizagem pelo modo como o aprendiz relata o apoio oferecido pelo professor por meio das tarefas obrigatórias do contexto, como as produções de texto, que são recursos utilizados por Rafael para manter a interação durante a segunda SOT no qual o tema do filme apresentado pelo professor da disciplina, e que foi tema para a produção escrita, transformou-se em recurso para manter a conversação sobre as vantagens do governo brasileiro à época *‘we first talked about the topic of John’s composition which is the film “Lula, o filho do Brasil.” So, we discussed about Brazilian politics, specially under the govern of Lula. I presented some positive aspects of Lula’s govern’* (primeiro falamos sobre o tópico da produção de texto do John, o filme ‘Lula, o filho do Brasil’. Depois, conversamos sobre a política brasileira, especialmente sob o governo Lula, eu apresentei alguns aspectos do governo dele). Outro tema que surgiu da proposta de produção escrita do professor da disciplina foi “preconceito”. O aprendiz afirma que a conversa se deu por conta do tema proposto e foi discutido na terceira SOT *‘that topic is the relations of ‘prejudice’ that happens in society. I*

said him that Brazil there is not only racism as a kind of prejudice, but intolerance against people from other regions, such as the relation between some people from São Paulo city and others from the northeast’ (o tópico ‘preconceito’ e suas relações com o que acontece na sociedade. Disse a ele que no Brasil não há apenas racismo como preconceito, mas intolerância contra pessoas de outras regiões, como a relação entre algumas pessoas da cidade de São Paulo e do Nordeste).

Pode-se dizer que, para Gabriela, os aspectos socioafetivos da interação pesaram na seleção de estratégias utilizadas para aprender no contexto telecolaborativo do TTDii, já que na participação de 2013, a empatia imediata que parece ter havido entre as parceiras fez com que a aprendiz ousasse avançar para tópicos que lhes interessavam mais. As tarefas propostas pelo professor foram trabalhadas em 2013 também, mas os dados sugerem que não eram uma prioridade para a aprendiz ‘*We also talked a little about my composition*’ (Também falamos um pouco sobre minha produção de texto). A análise mostra também que o fato de a aprendiz ter participado mais de uma vez do TTDii contribuiu para algumas das decisões tomadas na segunda participação, apesar de os dados mostrarem sinais sutis desse reconhecimento por parte da aprendiz, como ‘*She seems really sweet [...] what is more than I can say about my last partner*’ (ela parece ser realmente doce [...] o que é mais que posso dizer do meu último parceiro) (D1-2013). Esses sinais aparecem em forma de comparação com as SOTs anteriores, ou seja, a perspectiva longitudinal mostrou-se relevante para a investigação da caracterização autonomia no processo de aprendizagem de língua estrangeira da aprendiz, no momento em que Gabriela se autoavaliava e buscava se reafirmar quanto aos objetivos.

Corroborando os estudos de Luz (2009), Garcia (2012) e Campos (2018), nos dados deste estudo as estratégias utilizadas pelos aprendizes variaram de acordo com o objetivo de aprendizagem individual de cada um. Além disso, sobre a escolha dos temas e recursos, Rafael parece ter focado mais em desenvolver sua competência escrita, o que o levou a utilizar-se das tarefas obrigatórias de produção de texto para questionar o parceiro sobre suas dúvidas sobre o uso da língua; enquanto que Gabriela, por seu objetivo ser principalmente o desenvolvimento de sua produção oral, parece ter buscado tratar de temas de seu interesse, que proporcionassem mais chances de se expressar oralmente, descartando temas que gerassem conflitos, pois, como os dados dos diários da aprendiz mostram, temas polêmicos dificultaram a conversação na SOT2.

As estratégias cognitivas (formas de memorização de vocabulário, estratégias de uso da língua) e metacognitivas (quais formas de aprendizagem e quais ferramentas utilizar para

aprender) também foram diferentes da reflexão face a uma situação problema e da autoavaliação. Os dados dos diários de Rafael sugerem que o aprendiz se sentiu satisfeito por atingir suas metas, porém, não descreve qual foi sua reação em relação aos parceiros (se gostou de trabalhar com eles, sentiu-se confortável com a parceria etc.). A análise dos dados de Rafael indica que, independente do parceiro, o aprendiz parece ter focado em conseguir alcançar seu objetivo e aprender dentro do contexto do TTDii. Já os dados da Gabriela sugerem que sua relação com o parceiro foi importante para a escolha das estratégias, uma vez que parece ter se apoiado mais nas tarefas propostas pelo contexto na participação em que não se sentiu tão confortável com o parceiro, monitorando e avaliando sua participação constantemente. O que não foi o caso na segunda participação, em que a aprendiz, por se sentir confortável com a parceira, parece ter decidido por tratar de temas diversos que, nem sempre, tinham relação com o tema proposto pelo professor.

3.3.1 Perspectiva longitudinal - Rafael

Em ambas as participações, Rafael registrou decisões que foram tomadas com base em suas necessidades de aprendizagem, definidas como metas para ‘melhorar a produção oral e a escrita’. Porém, observa-se que entre a primeira interação e a última, a meta de Rafael transitou mais pela meta da produção escrita do que pela oral, talvez porque o aprendiz tenha sentido que seu objetivo de melhorar a fala tenha sido alcançado quando registra que *‘I think the conversation flew as well in Portuguese as in English. I hope I had a better vocabulary so that I could express my ideas in a better way.’* (acho que a conversação fluiu bem tanto em português quanto em inglês. Esperava ter um vocabulário melhor para poder expressar melhor minhas ideias), ou seja, na terceira SOT de 2012, o aprendiz acredita que a conversação fluiu bem, o que pode indicar que essa meta tenha sido alcançada, apesar de não haver registro nos diários que confirmem. Já na segunda participação, na SOT dois, Rafael afirma que o maior problema dele foi a memória, e não sua habilidade de fala *‘My biggest challenge in this conversation was my memory. I could not remember some words in English and this made me feel a little bit uncomfortable while I was speaking’* (meu maior desafio nesta conversação foi minha memória. Não consegui lembrar algumas palavras em inglês, o que me fez sentir um pouco desconfortável enquanto falava), o que pode ser uma confirmação de que o aprendiz pode acreditar ter alcançado um de seus objetivos de aprendizagem.

Os dados também evidenciam que, tanto no primeiro semestre quanto no segundo, o aprendiz atua autonomamente na seleção de recursos quando os parceiros decidem conversar

sobre usos linguísticos ‘*John helped me to understand the difference of using the genitive (with apostrophe) and the preposition ‘of’ to indicate an idea of possession*’ (John me ajudou a entender a diferença de usar o genitivo – com apóstrofe – e a preposição ‘of’ que indica a ideia de posse) (D3 – 2012); ou em 2013 quando é discutido o sistema educacional brasileiro ‘*I explained children in Brazil generally enter school when they are four years old and keep studying until they are seven in a period which is called ‘jardim de infância’ – some sort of American correspondent would be the kinder garden*’ (expliquei que as crianças no Brasil geralmente entram na escola quando têm 4 anos e ficam até os 7 anos em um período chamado de ‘jardim de infância’ – um correspondente ao kindergarten nos EUA) (D4).

Ao final da segunda participação, o aprendiz afirma acreditar que a experiência com o TTDii foi muito importante para ele, pois conseguiu observar os avanços que conseguiu ao longo do tempo ‘*All in all, I would say this talk was very important for me as I could see my advances through this time*’ (de modo geral, poderia dizer que essa conversa foi muito importante para mim, pois pude notar meu progresso ao longo do tempo) (D5-2013), ou seja, a perspectiva longitudinal mostrou-se relevante para o aprendiz perceber a mudança em sua proficiência linguística na língua alvo. Tal fato reforça a ideia de que Rafael foi capaz de agir autonomamente, porém, não prova que houve um desenvolvimento em sua habilidade.

Para compilar as observações dos dados dos diários de Rafael, foi codificar um quadro (a seguir) com o objetivo de tornar mais visível os resultados encontrados, apresentando a participação do apoio do professor no processo de aprendizagem, por meio das tarefas do TTDii (que se mantiveram as mesmas nas duas participações), e nos dados dos diários de cada semestre:

QUADRO 16 - Comparativo 2012/2013 dos estágios de desenvolvimento da autonomia do aprendiz Rafael no TTDii

Estágio de aprendizagem	Orientado pelo professor	Definido pelo Aprendiz	
		2012	2013
Identificar necessidades	Questionário inicial Diários	Rafael apresenta dificuldades no uso da língua nas respostas do questionário quanto à língua escrita e falada.	Rafael identificou que ainda apresenta momentos de silêncio em sua fala.
Determinar objetivos	Questionário inicial Troca de textos	Rafael estabelece a partir do questionário em relação ao contexto focando na avaliação do Conselho Europeu e suas graduações de proficiência.	Os objetivos da segunda participação focaram mais na língua falada que na escrita.

Planejar aprendizagem	Diários	Rafael estabelece a partir de suas tentativas de se ajustar ao contexto de aprendizagem e ao que funcionou no trabalho com seu parceiro.	Rafael estabelece a partir de suas tentativas de se ajustar ao contexto de aprendizagem e ao que funcionou no trabalho com seu parceiro.
Selecionar recursos	Tarefas Textos produzidos e revisados	Rafael estabelece a partir da prática nas SOTs em relação à (i) temas fornecidos pelo professor que iniciaram com a tarefa e seguiram para questões de interesse cultural e (ii) resolução de dúvidas de Rafael referente à língua e seu uso, utilizando as produções de texto como guia.	Rafael estabelece a partir da prática nas SOTs em relação à (i) temas fornecidos pelo professor que iniciaram com a tarefa e seguiram para questões de interesse cultural e (ii) resolução de dúvidas de Rafael referente à língua e seu uso, utilizando as produções de texto como guia.
Selecionar estratégias de aprendizagem	Diários (orientações para promover reflexão e monitoração da aprendizagem)	Rafael estabelece a partir da prática nas SOTs em relação à (i) interesses compartilhados com o parceiro e (ii) para solucionar suas dúvidas referentes ao uso da língua.	Rafael estabelece a partir da prática nas SOTs em relação à (i) interesses compartilhados com o parceiro e (ii) para solucionar suas dúvidas referentes ao uso da língua.
Descrever a prática	Princípios norteadores do Teletandem Tarefas integrantes do TTDii	Rafael estabelece a partir da prática nas SOTs em relação a (i) interesses compartilhados com o parceiro e (ii) seus objetivos pessoais de aprendizagem.	Rafael estabelece a partir da prática nas SOTs em relação a (i) interesses compartilhados com o parceiro e (ii) seus objetivos pessoais de aprendizagem.
Monitorar o progresso	(Nossos dados não revelam a atuação do professor, mas a literatura mostra o feedback oferecido pelo professor em diários e nas sessões de mediação)	Rafael monitora sua aprendizagem de língua estrangeira (i) enfatizando a relevância da correção das produções de texto na solução de suas questões linguísticas quanto à língua escrita; e (ii) o quanto foi capaz de melhorar sua produção e compreensão oral ao interagir com o parceiro estrangeiro.	Rafael monitora sua aprendizagem de língua estrangeira (i) enfatizando a relevância da correção das produções de texto na solução de suas questões linguísticas quanto à língua escrita; e (ii) o quanto foi capaz de melhorar sua produção e compreensão oral ao interagir com o parceiro estrangeiro.
Avaliação e revisão	(Nossos dados não revelam a atuação do professor)	Rafael avalia a prática de cada SOT por meio dos diários, assim como seu progresso ao longo de sua participação nas diferentes SOTs.	Rafael avalia a prática de cada SOT por meio dos diários, assim como efetua um paralelo entre a primeira e a segunda participações apresentando o que aprendeu ao longo do tempo (i) por ter participado mais de uma vez do TTDii e (ii) por já saber o que esperar na segunda participação.

Fonte: elaborado pela pesquisadora, com base em Cavalari e Del Monte (2021)

Os estágios em que o aprendiz Rafael parece se apoiar mais nas tarefas propostas pelo professor é o de seleção de recursos e descrição da prática, pois Rafael parece refletir sobre quais tópicos e tarefas foram utilizados, com que propósito e em que ordem. A tarefa ‘produção de texto’ parece ter sido a que mais ajudou os parceiros a manter a interação durante as SOTs, assim como corroboraram a percepção do aprendiz de que o ajudaria atingir a meta de melhorar sua escrita. O estágio em que parece ter apresentado com mais clareza a responsabilidade por sua aprendizagem de língua foi de monitoramento do progresso e do processo, o qual foi relevante em ambas as participações.

A análise dos diários de Rafael (2012 e 2013) revelou ainda que a definição das metas efetuadas no questionário inicial, por meio das respostas às perguntas 2 e 3 do questionário inicial, parecem ter embasado as ações e escolhas do aprendiz durante as SOTs. Apesar de não escrever explicitamente nos diários quais eram seus objetivos e suas necessidades, os registros mostram que os recursos e estratégias utilizados estavam relacionados com os objetivos propostos. Isso pode sugerir que há uma relação entre as tarefas ‘questionário inicial’ e ‘diário de aprendizagem’ que parece promover o desenvolvimento da autonomia do aprendiz.

3.3.2 Perspectiva longitudinal - Gabriela

Nos dados dos diários de aprendizagem de Gabriela em 2012 e 2013, os aspectos socioafetivos puderam ser observados e parecem motivá-la positivamente, guiando suas ações e decisões, que se embasaram em suas metas definidas no QI de 2012. Os dados mostram que o objetivo pessoal (melhorar a fluência na língua alvo) parece ter continuado o mesmo na segunda participação da aprendiz, já que a aprendiz não respondeu o QI de 2013 (tarefa em que a aprendiz foi questionada sobre suas metas diretamente).

Com suas metas em mente, Gabriela parece ter buscado se apoiar nos temas fornecidos pelo professor da disciplina em 2012 mais que em 2013. Esse apoio parece ter sido necessário para manter a conversação fluindo, já que seu parceiro não fornecia recursos para a interação *‘we didn’t have a topic for conversation [...] I guess I could have pushed some subject instead of waiting in silence, but I really wanted Peter to bring something up’* (Nós não tínhamos um assunto para conversar [...] Acho que eu poderia ter começado um assunto ao invés de esperar em silêncio, mas eu realmente queria que Peter iniciasse uma conversa). Na segunda participação, a aprendiz parece ter se sentido mais à vontade para discutir diferentes tópicos com a parceira por achar que tinham muitas coisas em comum *‘it seems like we really are alike’*

(parece que temos muita coisa em comum) (D1-2013), e, então, falaram sobre igreja, música, filmes, família, plantas, dentre outros assuntos.

Na segunda participação, Gabriela parece ter ficado extremamente contente por conseguir sentir empatia com sua nova parceira *'I think we really hit it off! She seems really sweet, was interested in talking, and we seem to have a lot in common'*, fato que a aprendiz demonstra com entusiasmo, já que na participação anterior essa empatia parece que não aconteceu: *'what is more than I can say about my last partner'* (o que é mais que eu posso dizer do meu último parceiro). O que se pode inferir dos dados de Gabriela é que aspectos socioafetivos pesaram em suas decisões e estratégias ao participar do TTDii.

A seleção de recursos parece ter sido efetuada de formas diferentes em 2012 e 2013. Em seus relatos nos diários a aprendiz parece ter se apoiado nas tarefas do contexto e temas propostos pelo professor da disciplina para manter a interação que em 2013, ação que pode estar ligada a questões socioafetivas, como empatia com o parceiro.

Nos estágios de monitoramento e avaliação, a aprendiz parece não ter se preocupado em monitorar-se tanto na participação de 2013 quanto se preocupou em 2012, já que enquanto na primeira participação foi possível observar que a aprendiz monitorou-se a cada diário e na segunda participação ocorreu apenas na primeira SOT (SOTi) e na quinta SOT. O que pode ser inferido dessa mudança de estratégia da aprendiz por meio dos dados, é que parece que a aprendiz ao se sentir mais à vontade com a parceira se preocupou menos com a monitoração do processo e mais com seu objetivo principal de melhorar sua fluência por meio da interação.

Ao se autoavaliar Gabriela efetuou ao mesmo tempo o monitoramento e a avaliação de seu processo e de seus resultados: *'I feel that I am reaching my goal of improving my oral fluency and hearing (D5-2012)'* (Sinto que estou atingindo meus objetivos de melhorar minha fluência oral e compreensão auditiva). Essa inter-relação entre os estágios foi observada em ambas as participações, e o aspecto tempo foi relevante para a percepção de “melhora” na fluência da aprendiz.

Durante suas participações em 2012 e 2013, Gabriela parece tentar se monitorar e se autoavaliar nos diários, com base em suas necessidades iniciais e em sua meta de melhorar sua fala e audição *'I don't know if I was able to talk more because we hit it off and I'm becoming more comfortable with her, or if I'm actually improving, but I fell like I'm less hesitant when speaking, and my vocabulary has grown. I also have the feeling I am making less pauses to think about what I want to say, and getting more fluent, so I'm really positive and happy about this interaction'* (Não sei se eu fui capaz de falar mais porque nos entendemos e estou muito

confortável com ela, ou se é porque realmente estou melhorando, mas senti que estou muito menos hesitante quando falo e meu vocabulário cresceu. Também tenho o sentimento de que estou fazendo menos pausas para pensar sobre o que vou falar, e me tornando mais fluente, então, estou muito positiva e feliz sobre as interações) (D5 – 2013) Esse automonitoramento parece levar em consideração aspectos socioafetivos e do contexto que influenciam nas decisões da aprendiz.

O quadro 17, a seguir, apresenta um resumo da análise dos dados dos diários de Gabriela, com o objetivo de tornar mais visível os resultados encontrados:

QUADRO 17 - Comparativo 2012/2013 dos estágios de desenvolvimento da autonomia da aprendiz Gabriela no TTDii

ESTÁGIO DE APRENDIZAGEM	ORIENTADO PELO PROFESSOR	DEFINIDO PELO APRENDIZ	
		2012	2013
Identificar necessidades	Questionário inicial Diários	Gabriela apresenta dificuldades no uso da língua oral e compreensão escrita nas respostas do questionário.	Gabriela identificou que ainda apresenta momentos de confusão e/ou esquecimento de vocabulário.
Determinar objetivos	Questionário inicial Troca de textos	Gabriela estabelece a partir do questionário em relação ao contexto focando na conversação mais que em aspectos linguísticos.	Os objetivos de Gabriela para a segunda participação foram os mesmos dos da primeira participação: melhorar sua compreensão auditiva e sua fala.
Planejar aprendizagem	Diários	Gabriela planeja suas sessões para conseguir manter a conversação com seu parceiro, escolhendo não tratar de assuntos polêmicos ou que pareçam íntimos.	Gabriela estabelece a partir de sua empatia com a parceira. Se planeja para tentar continuar a interagir com Mary mesmo após as SOTs de o TTDii terminarem.
Selecionar recursos	Tarefas Textos produzidos e revisados	Gabriela seleciona recursos que a propiciem manter a conversação, iniciando os assuntos baseado nos temas propostos pelos professores das duas universidades como suporte para a interação.	Gabriela estabelece a partir da prática nas SOTs em relação à (i) temas de interesse pessoal de ambas as parceiras e (ii) solução de dúvidas de ambas quanto à cultura dos países em que residem.
Selecionar estratégias de aprendizagem	Diários (orientações para promover reflexão e monitoração da aprendizagem)	Gabriela estabelece a partir da interação nas SOTs em relação à (i) interesses pessoais e (ii) para solucionar suas dúvidas referentes ao uso oral da língua.	Gabriela seleciona com base nos fatores sócioafetivos da aprendizagem, como empatia, e a partir da prática nas SOTs em relação à interesses compartilhados com a parceira.

Descrever a prática	Princípios norteadores do Teletandem Tarefas integrantes do TTDii	Gabriela estabelece a partir da prática nas SOTs em relação a (i) princípios norteadores do TTDii e (ii) seus objetivos pessoais de aprendizagem.	Gabriela descreve a prática a partir dos registros de como foi o resultado da seleção de conteúdo (i) ambas as parceiras concordam ou (ii) diferenças de opinião entre elas.
Monitorar o progresso	(Nossos dados não revelam a atuação do professor, mas a literatura mostra o feedback oferecido pelo professor em diários e nas sessões de mediação)	Gabriela monitora sua aprendizagem de língua estrangeira (i) enfatizando a relevância da conversação para melhorar sua fluência na língua alvo falada; e (ii) o quanto foi capaz de melhorar sua produção e compreensão oral ao interagir com o parceiro estrangeiro.	Gabriela monitora sua aprendizagem de língua estrangeira ao mesmo tempo em que efetua uma comparação com as SOT anteriores, e em menor frequência que na primeira participação.
Avaliação e revisão	(Nossos dados não revelam a atuação do professor)	Gabriela avalia a prática de cada SOT por meio dos diários, assim como seu progresso ao longo de sua participação nas diferentes SOTs.	Gabriela avalia a prática de cada SOT por meio dos diários, assim como efetua um paralelo entre a primeira e a segunda participações apresentando o que aprendeu ao longo do tempo (i) por ter participado mais de uma vez do TTDii e (ii) por aspectos sócioafetivos, como sentir-se mais confortável utilizando a língua estrangeira.

Fonte: elaborado pela pesquisadora, com base em Cavalari e Del Monte (2021)

No quadro 17 pode ser observado como a aprendiz trabalhou cada estágio em cada semestre, lembrando que as tarefas propostas pelo professor da disciplina foram as mesmas em ambos os semestres, por pertencerem ao contexto de aprendizagem no TTDii. A análise dos diários e a aprendizagem de Gabriela mostraram também que não é possível identificar se houve o desenvolvimento da autonomia da aprendiz apenas pelos diários desses dois semestres. Porém, há ocorrências que evidenciam que Gabriela agiu autonomamente, responsabilizando-se por sua aprendizagem e assumindo o controle ao identificar necessidades, definir objetivos, selecionar recursos e estratégias, descrever e planejar a prática, monitorar o processo e avaliar o resultado das suas participações no TTDii.

A autoavaliação esteve presente nos dados dos dois aprendizes. Apesar de existirem evidências de que os aprendizes foram capazes de exercer sua autonomia, esse questionamento sobre o quê, o porquê, e para quem as ações foram efetivadas não é encontrado nos diários, o que leva a inferir que os aprendizes não desenvolveram suas capacidades de autonomia, de acordo com Little (2007).

A seleção de recursos que levou a solucionar dúvidas quanto ao uso da língua é, de acordo com Nunam (1996), categoria recorrente entre estudantes, e pode ser verificada nas evidências fornecidas pelos diários tanto de Gabriela (*I can't seem to say the word "writer" right.*) quanto de Rafael (*She suggested me I should use commas before the conjunction "and" and the quotation mark.*).

Os aspectos socioafetivos, de acordo com Bailey (1991), Nunam (1996), Miccoli (1996), Mattos (1999), Tanaka (2009), Miranda e Felice (2012), e Antunes (2016,) são recorrentes e constantes nos diários dos dois aprendizes, proporcionando explorar suas percepções pessoais e suas ansiedades, assim como suas incertezas e inseguranças sobre o relacionamento com o outro em língua estrangeira e sobre o processo e sobre a avaliação da aprendizagem da língua alvo.

A análise dos dados de ambos os aprendizes sugere que eles parecem ter constatado um desenvolvimento das habilidades linguísticas desde a primeira SOT de 2012 até a última SOT de 2013. Evidência que se baseia em excertos como (“estou realmente melhorando”) ou (“sinto que meu inglês está ficando melhor que antes também”), o que possibilita inferir que os aprendizes comparam e analisam o desempenho entre as SOTs e entre as participações, por meio de aspectos socioafetivos. Essas evidências mostram que ambos os aprendizes foram autônomos, porém, parece não ser possível inferir que houve desenvolvimento da autonomia dos aprendizes ao longo de dois semestres, uma vez que os dados foram insuficientes para observar a alteração da necessidade de apoio nas tarefas do contexto e no professor da disciplina, o que, de acordo com a teoria descrita por Reinders (2010) apresentaria um possível desenvolvimento no grau de autonomia do aprendiz. Por outro lado, os dados de Gabriela e Rafael sugerem que os aprendizes foram capazes de agir autonomamente e planejar a prática de modo a atender a seus objetivos pessoais determinados nos questionários iniciais da primeira participação, em 2012.

De acordo com a literatura (DAM, 1995, 2007; NUNAM, 1996; MICCOLI, 1996; LIBERALI, 2009; ALONSO, 2010; MIRANDA e FELICE, 2012), a avaliação e o monitoramento da aprendizagem são características intrínsecas ao contexto de aprendizagem autônoma com uso dos diários de aprendizagem. Nos dados dos diários de Rafael e Gabriela, os excertos que caracterizam ações de monitoramento e avaliação estão presentes, característica que corrobora com a literatura apresentada no capítulo de fundamentação teórica desta pesquisa sobre diários de aprendizagem. Rafael parece se autoavaliar com base no que aprendeu sobre o uso da língua (“hoje aprendi a diferença entre o possessivo ‘of’ e a apostrofe que indica

possessão”), enquanto Gabriela avalia o que foi possível efetuar com seus parceiros de cada participação: em 2012 a aprendiz parece se autoavaliar e monitorar com base: (i) em relação ao que sentiam afinidade (“parece que somos ambos liberais”); (ii) em diferenças nas personalidades (“parece que ele é mais tímido que eu”), ou (iii) no sentimento de que parece ter atingido suas metas; na participação de 2013, as evidências mostram que Gabriela se autoavaliou em dois momentos: na quinta e na sétima SOT. Tal resultado da análise sugere que a aprendiz mudou as estratégias de avaliação entre a primeira e a segunda participações, levando em consideração, principalmente, aspectos socioafetivos, enquanto Rafael parece ter mantido suas estratégias de autoavaliação e monitoramento em ambos os semestres, levando em consideração suas metas e objetivos, independente dos aspectos socioafetivos que circundam o contexto do TTDii. Em todos os estágios, de acordo com Reinders (2010), estão presentes o monitoramento e a avaliação como elementos cruciais para o desenvolvimento da aprendizagem, pois a reflexão inclui avaliar e monitorar, por isso, existem dois aspectos importantes a serem considerados no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras por alunos autônomos, que são a interação e a colaboração. Pela análise dos dados, então, pode-se inferir que aspectos socioafetivos, como a empatia, são relevantes para a tomada de decisão quanto ao planejamento e à seleção de estratégias, podendo ser decididos de acordo com o percurso que a interação com o parceiro de TTDii toma e a resposta do outro aos recursos selecionados (por exemplo, assunto: relação pais x filhos, aborto etc.).

Outra convergência foi a intensa inter-relação entre os estágios. Nas figuras 7 e 8 deste estudo, apresentamos como os dados analisados levaram a inferir a inter-relação e/ou sobreposição dos estágios, característica descrita por Reinders (2010) e Cavalari e Del Monte (2021), como inerentes à aprendizagem autônoma. Nos dados de Rafael (figura 7) houve uma inter-relação mais próxima entre os estágios (i) identificação de necessidades e determinação de metas, (ii) seleção de recursos, seleção de estratégias, planejamento da aprendizagem e descrição da prática, e (iii) monitoramento do processo e avaliação dos resultados. Os dados de Gabriela sugerem que a inter-relação se deu mais intensamente entre os seguintes estágios (figura 8): (a) seleção de recursos e planejamento da aprendizagem, (b) descrição da prática e seleção de estratégias, e (c) determinar objetivos, identificar necessidades, monitoramento do processo e avaliação de resultados. As diferenças encontradas nas relações entre os estágios parecem relacionar-se com o modo como os aprendizes tomaram algumas decisões durante o processo e com os objetivos de aprendizagem de cada aprendiz.

Tanto Rafael quanto Gabriela utilizam as tarefas propostas durante suas participações no TTDii. Rafael utiliza as tarefas, principalmente as produções de texto, para alcançar seu objetivo de melhorar sua escrita e sanar dúvidas quanto à escrita de expressões e outras dúvidas gramaticais na língua alvo. Já Gabriela utiliza as tarefas do TTDii para ajudá-la a manter a conversação com o parceiro que não promovia recursos que pudessem dar continuidade à interação nas SOTs.

Este capítulo teve o objetivo de apresentar a análise dos dados dos diários de aprendizagem de dois aprendizes que participaram do TTDii em dois semestres, a partir dos conceitos apresentados no capítulo 1 e dos procedimentos metodológicos descritos no capítulo 2. A análise considerou uma descrição das evidências presentes nos excertos dos diários, observando cada semestre de participação de cada aprendiz, à luz dos estágios descritos por Cavallari e Del Monte (2010) em cada semestre e ao longo de dois semestres, sob uma perspectiva longitudinal, para, então, relacionar os resultados obtidos na análise dos dados de cada aprendiz, buscando observar suas semelhanças e diferenças, de modo que esta análise pudesse servir de apoio a alunos e professores que poderão vir a participar do TTDii.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, apresento as respostas às perguntas de pesquisa a partir da reflexão quanto aos resultados das análises aqui empreendidas, além das limitações do estudo e encaminhamentos futuros.

As análises e discussões nesta tese estiveram orientadas pelo objetivo geral de analisar como se caracteriza a aprendizagem autônoma por meio da escrita de diários de aprendizagem no TTDii por um mesmo participante, em uma perspectiva longitudinal. O estudo envolvia objetivos específicos traduzidos nas subperguntas de pesquisa:

Que evidências de autonomia são encontradas nos diários de aprendizagem escritos para o TTDii ao longo de dois semestres por cada um dos aprendizes?

Que elementos (afetivos, contextuais, etc) podem explicar as possíveis mudanças no exercício da autonomia de um semestre para outro?

Para responder à primeira é essencial a caracterização dos dados por meio dos estágios descritos por Reinders (2010) e adaptados por Cavalari e Del Monte (2021) para o contexto TTDii, que possibilitam a operacionalização e identificação do trabalho autônomo dos aprendizes, ao caracterizar os relatos segundo os estágios de desenvolvimento da autonomia: identificação de necessidades, definição de objetivos, seleção dos recursos e das estratégias de aprendizagem, planejamento e descrição da prática, monitoramento do processo e avaliação dos resultados.

Os resultados da análise revelaram que a escrita dos diários promove reflexão sobre os estágios de desenvolvimento da autonomia e evidenciaram o caráter cíclico e a interrelação entre os estágios, como apresentado nesta fundamentação teórica e na análise dos dados. De maneira específica, a análise mostrou que alguns estágios estiveram mais presentes, tais como os estágios de seleção de recursos, descrição da prática, monitoramento do processo e avaliação dos resultados. Tanto nos diários de Rafael quanto nos diários de Gabriela, a seleção de recursos e a descrição da prática muitas vezes se interrelacionaram de tal modo que um mesmo registro pudesse ser analisado como representativo de ambos os estágios. O mesmo ocorreu com os estágios de monitoramento e avaliação, em que o mesmo dado parece sugerir que os aprendizes estavam monitorando a SOT em questão ao mesmo tempo em que avaliavam a participação até aquele momento.

Os estágios menos frequentes nos diários dos dois aprendizes foi o de identificação de necessidades e o de definição de metas. Isso pode ser explicado pelo fato de que os aprendizes já haviam refletido sobre tais questões nos questionários iniciais da primeira participação (2012). A análise indica que essas metas estabelecidas parecem orientar também as decisões na segunda participação.

Sobre a perspectiva longitudinal, é preciso ressaltar que, segundo a avaliação de Gabriela e Rafael, suas habilidades de uso da língua melhoraram com o passar do tempo. A participação em dois semestres parece ter ajudado ambos os aprendizes a repensar suas estratégias de aprendizagem, uma vez que já tinham conhecimento prévio do que se espera dos aprendizes. Os registros que tratam do estágio de avaliação também mostram como os aprendizes acreditam que participar mais de uma vez do TTDii os ajudou a atingir seus objetivos.

A perspectiva longitudinal mostrou que, em sua primeira participação no TTDii (2012), Rafael parece ter se preocupado mais em apresentar os recursos selecionados, monitorar o processo de aprendizagem e autoavaliar-se, enquanto que na segunda participação é possível verificar algumas tentativas de planejamento da aprendizagem, assim como de identificação de necessidades e revisão de objetivos. Principalmente sobre revisão de objetivos, a análise mostrou que, em 2013, Rafael alterou o foco de relevância de suas necessidades, focando mais nos objetivos que buscavam o desenvolvimento da habilidade de fala que no desenvolvimento da habilidade escrita. O monitoramento do processo foi contínuo, e um aspecto relevante desse estágio é a constante avaliação de Rafael sobre seu desenvolvimento linguístico ao longo do tempo, envolvendo questões imbricadas em outros estágios de desenvolvimento da autonomia, como seleção de recursos, por exemplo.

Gabriela, por sua vez, tinha como meta o desenvolvimento de sua habilidade oral e os resultados revelam que, para alcançar essa meta, ela se apoiou fortemente nas tarefas propostas pelo professor durante sua participação em 2012. Diferentemente, em sua segunda participação, a aprendiz parece ter selecionado outros recursos para manter as interações com a parceira. Sobre a avaliação e o monitoramento, enquanto observa-se maior frequência dos estágios de avaliação e monitoramento na primeira participação na segunda, há apenas dois excertos de autoavaliação (segundo e quinto diários) e alta frequência do estágio de seleção de recursos, uma vez que ela passou a se apoiar menos na tarefa de troca de textos como recurso para a promover a interação. Em ambas as participações, Gabriela tentou efetuar um planejamento de

suas SOTs decidindo quando ou se desejava trabalhar com as tarefas do TTDii (especialmente os textos escritos) durante as SOTs.

Essas alterações são explicadas por meio de elementos contextuais e aspectos afetivos, que contemplam a resposta à segunda pergunta de pesquisa (Que elementos (afetivos, contextuais, etc) podem explicar as possíveis mudanças no exercício da autonomia de um semestre para outro?).

É preciso considerar que além das especificidades de cada aprendiz que envolvem aspectos socioafetivos, as características contextuais parecem se refletir nas decisões efetuadas por Rafael e Gabriela em suas práticas de 2012 e 2013.

Rafael parece ter embasado suas decisões no monitoramento sobre seu desempenho a cada SOT em relação às metas que ele próprio estabeleceu (desenvolvimento de sua produção escrita e oral na língua alvo). Para atingir esse objetivo, ele utilizou todos os recursos disponíveis no contexto, independente do parceiro com quem o aprendiz interagiu. O aprendiz apoiou-se nas produções de texto para solucionar dúvidas referentes ao uso da língua alvo e sua gramática, assim como tratou dos temas dessas produções para trabalhar sua competência oral. Isso sugere que o aprendiz agiu autonomamente ao decidir utilizar as tarefas do contexto como recurso para alcançar os objetivos que definiu para si. Ao mesmo tempo, infere-se que ele e seus parceiros estabeleceram uma relação de reciprocidade e colaboração, de maneira que o brasileiro percebesse seu progresso. Os dados indicam também que se apoiar nas tarefas propostas pelo professor-mediador pode ser também evidência de autonomia no contexto de aprendizagem TTDii, pois, no caso de Rafael, foi um dos recursos utilizados pelo aprendiz para guiar e atingir seus objetivos e metas pessoais de aprendizagem.

A análise dos dados dos diários de Gabriela revelou alteração nos recursos e estratégias de aprendizagem, de acordo com a empatia e a reciprocidade que sentiu ao trabalhar com cada parceiro. Na primeira participação a aprendiz parece ter se sentido menos à vontade com seu parceiro, o que pode ter levado Gabriela a se apoiar mais nas tarefas do contexto. Já na segunda participação, a aprendiz enfatiza sua empatia e a relação de colaboração que estabeleceu com a parceira, e esse elemento afetivo parece ser o motivo para a aprendiz não se apoiar tanto nas tarefas sugeridas pelo professor ao selecionar recursos que lhe interessavam mais. Os resultados sugerem grande perseverança da aprendiz ao buscar alcançar seu objetivo, pois, mesmo quando seu parceiro não colaborava como ela esperava (em 2012), a aprendiz buscou meios e estratégias para manter as SOTs. Já na segunda participação, os dados mostram

que a empatia com a parceira a permitiu tratar de tópicos que lhe interessavam como a cultura do país em que a parceira estava.

As escolhas dos aprendizes de trabalhar ou não as tarefas do contexto durante as SOTs parecem ter sido baseadas principalmente nos objetivos por eles definidos e, ainda, com base no trabalho colaborativo com os parceiros. Além disso, deve-se ressaltar o fato de que a tarefa de troca de textos é obrigatória para a disciplina, mas opcional para as discussões nas sessões orais de teletandem. Isso proporciona liberdade para os participantes decidirem se faz sentido trabalhar (ou não) a partir dos textos trocados.

Com base nos resultados ora apresentados, busca-se responder à pergunta geral desta pesquisa (Como se caracteriza a aprendizagem autônoma por meio da escrita diários de aprendizagem no TTDii por um mesmo participante em perspectiva longitudinal?). Nessa resposta, é crucial levar em consideração dois aspectos principais:

- (i) os estágios descritos por Reinders (2010) e adaptados por Cavalari e Del Monte (2021) para o contexto TTDii, que possibilitam a operacionalização e identificação do trabalho autônomo dos aprendizes, ao caracterizar os relatos segundo os estágios de desenvolvimento da autonomia: identificação de necessidades, definição de objetivos, seleção dos recursos e das estratégias de aprendizagem, planejamento e descrição da prática, monitoramento do processo e avaliação dos resultados; e
- (ii) as características do contexto de aprendizagem do TTDii e seus princípios norteadores (autonomia e reciprocidade, principalmente) que, visando a aprendizagem de línguas integrada a um contexto telecolaborativo e virtual, possibilita aos estudantes agir autonomamente e fornece apoio de um par mais experiente por meio do professor (na tutoria, nas sessões de mediação, e nos comentários dos diários), dos parceiros de teletandem (nas SOTs, nas correções e discussões sobre as produções de texto), e dos próprios aprendizes, por meio da reflexão nos diários de aprendizagem, que fomentam a autoavaliação e o automonitoramento.

A análise indica que os diários oportunizam o exercício de autonomia por meio de reflexões sobre o processo de aprendizagem e que esta encorajou alunos a se responsabilizar pela sua aprendizagem, criando situações que permitiam aos aprendizes brasileiros alcançar suas metas. Ao escrever seus diários, tanto Gabriela quanto Rafael, utilizaram relatos em primeira pessoa; identificaram as necessidades e estabeleceram objetivos que parecem nortear as decisões; foram capazes de automonitorar o processo e autoavaliar os resultados;

selecionaram recursos de acordo com os objetivos pessoais e reação aos/dos parceiros. Os aspectos socioafetivos parecem estar mais fortemente relacionados aos estágios de descrição da prática, monitoramento e da avaliação, principalmente.

Além disso os aprendizes reconheceram a relevância de participar mais de uma vez do TTDii e do desenvolvimento da aprendizagem ao longo do tempo. Tanto Rafael quanto Gabriela relatam no início dos primeiros diários de 2013 que o fato de terem participado anteriormente do TTDii os ajudou na segunda participação, pois já sabiam o que esperar da experiência. Outro aspecto semelhante foi o reconhecimento por parte de ambos os aprendizes de que houve uma melhora nas suas habilidades linguísticas (oral e escrita) e o reconhecimento dessa evolução deu-se ao longo do tempo.

Levando-se em consideração os princípios norteadores do TTDii, os dados analisados nesta pesquisa corroboram os resultados de outros estudos de que o princípio de autonomia e de reciprocidade estão intimamente ligados, pois os aprendizes (por meio dos aspectos socioafetivos) selecionam os recursos e as estratégias, assim como se autoavaliam e monitoram o processo em colaboração com os parceiros. A análise sugere que as tarefas do TTDii desempenham papel essencial para a aprendizagem autônoma, pois os participantes podem recorrer a elas ao selecionar recursos e assumir o controle das interações.

Os resultados corroboram o que foi apresentado na pesquisa de Bonfim (2014), de que manifestações de autonomia acontecem na realização das tarefas do TTDii. As tarefas do contexto parecem funcionar como artefatos de aprendizagem que colaboram com o autogerenciamento e trazem oportunidades para reflexão, uso de estratégias (inclusive metacognitivas) e colaboração entre os parceiros. O trabalho colaborativo entre os(as) parceiros(as), por sua vez, pode ser observado nos diários de aprendizagem pelas evidências do engajamento dos aprendizes nos seguintes estágios de desenvolvimento da autonomia: identificação de necessidades, definição de metas, seleção de recursos e estratégias, planejamento e descrição da prática, monitoramento do processo e avaliação dos resultados. Ao trabalhar com seus parceiros, tanto Gabriela quanto Rafael foram capazes de assumir o controle e a responsabilidade do processo, tomando decisões quanto aos recursos e as estratégias utilizados, automonitorando-se e avaliando o resultado de cada SOT e da participação como um todo. O feedback dado pelos parceiros parece ter servido como impulso para continuar buscando atingir os objetivos, pois os dados mostram que a interação com cada parceiro parece ter ajudado os aprendizes a reconhecer o desenvolvimento linguístico ao longo do tempo, que foram ao encontro dos objetivos traçados por cada aprendiz.

Finalmente, os resultados revelaram alterações na prática autônoma de ambos aprendizes ao longo de dois semestres e essas alterações parecem ser motivadas por questões socioafetivas e características do contexto, como empatia, sentimento de dever cumprido e mudança de foco e objetivos.

Contribuições desta Pesquisa

Os resultados desta pesquisa revelam que os estágios propostos por Reinders (2010) e adaptados por Cavalari e Del Monte (2021) parecem oferecer suporte teórico para o estudo da autonomia em contextos de aprendizagem de língua no TTDii. Esses resultados podem contribuir para (i) avançar o conhecimento que se tem sobre o conteúdo dos diários escritos no TTDii, pois revelam que a caracterização dos relatos dos diários em estágios de desenvolvimento da autonomia proporciona evidências do trabalho autônomo dos aprendizes; a oportunidade de auxiliar os aprendizes a desenvolver sua autonomia por parte do professor; e aos aprendizes, a chance de desenvolver o pensamento crítico sobre seu próprio processo de aprendizagem; (ii) para reformulação do diário de aprendizagem como instrumento de fomento da autonomia do aprendiz, buscando aumentar a reflexão sobre o processo de aprendizagem e sobre o reconhecimento das necessidades e objetivos dos participantes do TTDii. O contexto de aprendizagem do TTDii mostrou que os estágios podem ser trabalhados nas diferentes tarefas e, mais especificamente, nos diários de aprendizagem. Os estágios mais frequentemente encontrados nos diários de aprendizagem foram o de seleção de recursos, descrição da prática, monitoramento do processo e avaliação dos resultados, sendo os dois últimos características presentes nos diversos estudos com uso de diários apresentados nesta tese, no capítulo de fundamentação teórica, e estágios indispensáveis para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz.

Esta pesquisa contribui para corroborar os resultados de outros trabalhos sobre a escrita dos diários de aprendizagem, pois revela que, por meio do registro em diários, a reflexão é promovida com vistas ao engajamento dos aprendizes nos estágios de desenvolvimento da autonomia, a saber: identificar suas necessidades; definir e alcançar seus objetivos; selecionar recursos e estratégias; planejar e descrever a prática; monitorar o processo e avaliar o resultado de sua aprendizagem. Ao se tornarem capazes de se responsabilizar e assumir o controle da própria aprendizagem de língua estrangeira e reconhecer os estágios pelos quais a autonomia pode ser reconhecida e operacionalizada, é possível que os aprendizes em contextos que

fomentem a aprendizagem autônoma possam observar, ao longo do tempo, o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas, de reflexão e de pensamento crítico.

Como contribuição à prática de teletandem, vale ressaltar o fato de que a tarefa de escrever diários de aprendizagem para o TTDii é apoiada por perguntas-guia para auxiliar na reflexão e fomento do desenvolvimento da autonomia do aprendiz³⁶. Tais perguntas levam os aprendizes a refletir retroativamente sobre o processo de aprendizagem, mas não fomentam a reflexão sobre atitudes que desenvolveriam a aprendizagem e a autonomia do aprendiz futuramente. Sendo assim, os resultados deste estudo sugerem que sejam adicionadas às perguntas-guia questões referentes ao planejamento futuro e que visem o desenvolvimento da autonomia do aprendiz e a reflexão sobre o que pode ser feito diferente para alcançar resultados definidos pelos aprendizes que participem do TTDii, como:

- Analisando suas necessidades e seus objetivos de aprendizagem, quais recursos você precisa utilizar para atingir seus objetivos de aprendizagem (textos, vídeos, atividades, dentre outros)? Os recursos funcionaram ou não? É possível trabalhar de outra forma, ou é necessário escolher outros recursos?
- Olhando para os objetivos que definiu, é possível se planejar para trabalhá-los durante as SOTs? Como?

Ao propor perguntas que incitem a pensar no planejamento futuro, monitorando o processo de modo a buscar antecipadamente recursos e soluções para os problemas encontrados pode auxiliar no desenvolvimento da autonomia dos aprendizes.

Limitações da Pesquisa e Encaminhamentos

Esta pesquisa apresenta limitações tais como: a quantidade de semestres nos quais os aprendizes participaram não possibilitou a observação do desenvolvimento da autonomia dos aprendizes. Talvez um maior número de participações possibilite que sejam observadas variações nos níveis de desenvolvimento da autonomia, com base na teoria apresentada nesta pesquisa, por uma perspectiva longitudinal.

Outra limitação desta pesquisa diz respeito da natureza dos dados. Aqui foram analisados apenas os dados dos diários de aprendizagem dos aprendizes. Porém, como foi apresentado na fundamentação teórica desta pesquisa, e nos estudos de Bonfim (2014), é possível localizar evidências de que aprendizes de língua estrangeira no contexto TTDii

³⁶ As perguntas são, de acordo com Cavalari e Aranha (2016): ‘O que você e/ou seu parceiro aprendeu na SOT de hoje?’, ‘Escreva sobre: (i) os momentos em que houve algum desconforto (ou conflito); (ii) como ou se o conflito foi resolvido’ e ‘Volte ao questionário inicial³⁶ que respondeu e (re)pense seus objetivos, e tente descrever como o TTDii o ajudou a alcançá-los ou não. Quais tipos de ajustes serão necessários?’.

desenvolvem sua autonomia. Sendo assim, seria relevante o estudo das outras tarefas obrigatórias de TTDii (produção de texto, SOT, QF, tutorial, mediação) para o estudo do desenvolvimento da autonomia do aprendiz no contexto TTDii. E, principalmente, seria relevante o uso de entrevistas com os participantes para verificar suas percepções acerca das interpretações que se fazem dos dados.

Outro fator limitante foi a língua em que os diários foram escritos (língua alvo e não língua materna). O registro em uma língua no qual não se é proficiente pode limitar a reflexão do aprendiz e dividir a atenção entre a reflexão e o uso da língua. Desse modo, seria recomendável a realização de pesquisas em que os diários foram registrados também em língua materna.

REFERÊNCIAS

ALONSO, A. C. Learning Diaries to Foster Learner Autonomy in Mixed-Ability Groups. **Tejuelo - Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura**, nº 11. Año IV. Trujillo, Miajadas. Jun. 2011. p. 47-63.

ALVES, F. C. Diário: contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas. **Millenium: Revista do ISPV**, [S.l.], n. 29, p. 222-239, dez. 2004. Disponível em: <https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/578/1/Di%c3%a1rio.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2020.

ANDRES, V. The Influence of Affective Variables on EFL/ESL Learning and Teaching. In: CLYDE COREIL, (Ed.). **The Journal of the Imagination in Language Learning and Teaching**. VI. VII. 2002-2003. The Center for the Imagination in Language Learning. New Jersey City University. Jersey City, New Jersey. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED476597.pdf>. Acesso em: jan. 2021.

ANTUNES, R. M. F. S. **O uso do diário de aprendizagem como instrumento de reflexão na interação oral em Língua Estrangeira**. Relatório de Estágio Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário sob a orientação da Doutora Ana María Cea Álvarez. Universidade do Minho. Instituto de Educação. Set. 2016 Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/45228>. Acesso em: jan. 2021.

ARANHA, S.; CAVALARI, S. M. S. Teletandem: integrating e-learning into the foreign language classroom. **Revista Acta Scientiarum**. Language and Culture. Maringá, v. 38, n. 4, p. 327-336, Oct.-Dec., 2016.

ARANHA, S.; LOPES, Q. Moving from an internal databank to a sharable multimodal corpus: the MulTeC case. **The Specialist**. v. 40, n. 1. 2019.

BAILEY, K. M. **Diary Studies of Classroom Language Learning: The Doubting Game and the Believing Game**. In: SADTONO, Eugenius. Ed. Language Acquisition and the Second/Foreign Language Classroom. Anthology.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA, L. O. Diários de Aprendizagem: formação, prática e crenças de um professor de inglês no processo de aprender francês. **The ESPECIALIST**, v. 31. N. 2. (p. 193-215) 2010.

BENEDETTI, A. M. Dos princípios de tandem ao teletandem. BENEDETTI, A. M.; CONSOLO, D. A.; ABRAHÃO, M. H. V. **Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos**. Campinas: Pontes Editores, 2010.

BENSON, P. **Autonomy in language teaching and learning**. Lang. Teach. Cambridge University Press, United Kingdom 2006. p. 21–40.

- BENSON, P. Making sense of autonomy in language learning. In: PEMBERTON, R.; TOOGOOD, S.; BAIRFIELD, A. **Maintaining Control: Autonomy and Language Learning** (Locais do Kindle 333-334). Hong Kong University Press. Edição do Kindle. 2009.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 2004.
- BONFIM, M. **A autonomia no contexto teletandem institucional integrado**. 2014. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de São Paulo “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. São José do Rio Preto.
- CAMPOS, B. **Estratégias de aprendizagem e teletandem**: o que os aprendizes de língua inglesa afirmam fazer para aprender neste contexto? Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/153981>. Acesso em: jan. 2021.
- CAPRIOTTI, T. **Teletandem autonomy in foreign language learning**. Term paper. Johannes Gutenberg Universität, Mainz. Alemanha. Orientadora: Wiebke Augustine, 2009.
- CAVALARI, S. M. S. Institutional Integrated Teletandem: Students’ Perceptions about Collaborative Writing. **EntreLínguas**, Araraquara, v.2, n.2, p.249-260, jul/dez 2016.
- CAVALARI, S. M. S. Integrating telecollaborative language learning into Higher Education: a study on teletandem practice. **BELT: Brazilian English Language Teaching Journal**. Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 417-432, July-December 2018.
- CAVALARI, S. M. S.; ARANHA, S. A trajetória do projeto teletandem brasil: da modalidade institucional não-integrada à institucional integrada. **The ESpecialist**, vol. 35, n. 2, p. 183-201, 2014.
- CAVALARI, S. M. S.; ARANHA, S. The Teacher’s Role in Telecollaborative Language Learning: The Case of Institutional Integrated Teletandem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 19, n. 3, p. 555-578.
- CAVALARI, S. M. S.; FRESCHI, A. C. A correção de erros e as relações entre avaliação por pares e autoavaliação no ambiente teletandem. **Revista do GEL**, v. 15, n. 3, p. 194-213, 2018.
- CAVALARI, S.M.S.; LUZ, E. B. Projeto Teletandem Brasil: uma discussão sobre o desenvolvimento da aprendizagem autônoma. In: TELLES, J. A. (Org.). **Teletandem: um contexto virtual, autônomo e telecolaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI**. Campinas: Pontes, 2009, p. 199-218.
- CAVALCANTE, R. B.; CALIXTO, P.; PINHEIRO, M. M. K. Análise de Conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Informação e Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v.24, n.1, p. 13-18, jan./abr. 2014.
- COTTERALL, S. Learner autonomy in a mainstream writing course: Articulating learning gains. In: PEMBERTON, R.; TOOGOOD, S.; BAIRFIELD, A. **Maintaining Control:**

Autonomy and Language Learning (Locais do Kindle 1810-1811). Hong Kong University Press. Edição do Kindle. 2009.

CURTIS, A.; BAILEY, K. (2009). Diary studies. **On Cue Journal**, 3(1), 67-85.

DAM, L. Learner Autonomy in Practice. In: GATHERCOLE, I. (Ed.). **CILT**. Bourne Press, Great Britain. p. 16. 1990.

DAM, L. The use of logbooks — a tool for developing learner autonomy. In: PEMBERTON, R.; TOOGOOD, S.; BAIRFIELD, A. **Maintaining Control: Autonomy and Language Learning (Locais do Kindle 2451-2452)**. Hong Kong University Press. Edição do Kindle. 2009.

DORNYEI, Z. **Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies**. Oxford University Press, 2011.

ESCH, Edith. Crash or clash? Autonomy 10 years on. In: PEMBERTON, R.; TOOGOOD, S.; BAIRFIELD, A. **Maintaining Control: Autonomy and Language Learning (Locais do Kindle 600-601)**. Hong Kong University Press. Edição do Kindle. 2009.

FARIA, L.R. **Mediação no teletandem: a construção de uma aprendizagem autônoma**. Relatório final de bolsa de Iniciação Científica FAPESP (Proc:2007/58001-1). Orientador: Dr. João A. Telles, Departamento de Educação, UNESP-Assis, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Paz e terra, São Paulo. 1996. Disponível em: < http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf > Acesso em 18 jun. 2021.

GARCIA, D. N. M. Ensino/Aprendizagem de línguas em teletandem: espaços para autonomia e reflexão. **Estudos Linguísticos** (São Paulo. 1978), v. 41, p. 481-494, 2012a.

GARCIA, D. N. M. Autonomia e reflexão nas práticas telecolaborativas em teletandem. **Revista Letras** (Curitiba), v. 85, p. 29-47, 2012b.

HELM, F.; GUTH, S. The Multifarious Goals of Telecollaboration 2.0: Theoretical and Practical Implications. **Peter Lang International Academic Publishers**. 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Francesca-Helm/publication/277357372_The_Multifarious_Goals_of_Telecollaboration_20_Theoretical_and_Practical_Implications/links/5569a5ba08aec22683035954/The-Multifarious-Goals-of-Telecollaboration-20-Theoretical-and-Practical-Implications.pdf. Acesso em: 04 jun. 2021.

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

HUTTUNEN, I. **Learning to Learn. Final Conference of the Modern Languages Project**. Strasbourg, 15-18 April 1997. p. 59-61.

LIBERALI, F. C. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica**. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1999.

LITTLE, D. Language Learner Autonomy, Vygotsky and Sociocultural Theory: Some Theoretical and Pedagogical Reflections. In: Schwienhorst, Klaus. **Learner Autonomy in Second Language Pedagogy and Research: Challenges and Issues** (Autonomous Language Learning Series) (pp. 4-5). Candlin & Mynard ePublishing. Edição do Kindle. 2018.

LITTLE, D. Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited. **Innovation in Language Learning and Teaching**, v. 1, ISSUE 1. 2007. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.2167/illt040.0?scroll=top&needAccess=true#metrics-content>. Acesso em: jan. 2021.

LOPES, Q. B. **A constituição de um banco de dados multimodal em teletandem**. X SELIN, São José do Rio Preto, 2017.

LUDWIG, C.; TASSINARI, M. G.; MYNARD, J. (Eds.). **Navigating Foreign Language Learner Autonomy**. Candlin & Mynard ePublishing Limited. Hong Kong. 2020.

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.

LUZ, E.B.P. Teletandem: ambiente favorável para desenvolvimento da autonomia do aprendiz. In: BENEDETTI, A. M.; CONSOLO, D. A.; ABRAHÃO, M. H. V. **Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

MACHADO, A. R. **O diário de leituras**. A introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 263 p.

MASON, J. **Qualitative researching**. 2nd ed. London: Sage Publications, 2002.

MATTOS, A. M. A. estudos com diários. **Revista Estudos Linguísticos**, Belo Horizonte, v.8, n.1, p.147-158, jan/ju. 1999.

MICCOLI, L. S. Refletindo sobre o processo de aprendizagem: um estudo comparativo. In: PAIVA, Vera Lucia (Org.). **Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências**. Campinas/SP. Editora Pontes. Mina Gerais, Departamento de Letras Anglo Germânicas, UFMG, 1996.

MILLER, L. Reflective lesson planning: Promoting learner autonomy in the classroom. In: PEMBERTON, R.; TOOGOOD, S.; BAIRFIELD, A. **Maintaining Control: Autonomy and Language Learning** (Locais do Kindle 2192-2194). Hong Kong University Press. Edição do Kindle. 2009.

MINAYO, M.C.S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007. 406 p.

MIRANDA, J. I. F.; FELICE, M. I. V. O Diário Reflexivo como Instrumento da Avaliação Formativa. **Revista Intercâmbio**, v. XXVI: 129-153, 2012.

MOON, J. A. **A handbook of reflective and experiential learning: theory and practice.** Routledge Farmer. London, 2004.

NICOLAIDES, C. S. Geração de dados e categorias a serem analisadas em pesquisa sobre a autonomia do aprendiz de línguas. **Revista do Programa de Estudos Linguísticos e Literários. Revista Crop.** 12/2007. pp 193-219.

NICOLAIDES, C. S.; FERNANDES, V. **Learner Autonomy in the Light of Freire.** D.E.L.T.A., 24: esp., 2008 (493-511).

NUNAN, D. **Research Methods in Language Learning.** Cambridge University Press. 1996.

O'DOWD, R. From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. **Journal of Virtual Exchange**, 1, 1-23. Research-publishing.net. 2018.

OLIVEIRA, E.; ENS, R.; ANDRADE, D.; MUSSIS, C.R. Análise de Conteúdo e Pesquisa na área de educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.9, p.11-27, maio/ago. 2003.

OXFORD, R. L.; CROOKALL, D.; COHEN, A.; LAVINE, R.; NYIKOS, M.; SUTTER, W. Strategy Training for Language Learners: Six Situational Case Studies and a Training Model. **Foreign Language Annals**, 22, 197-216. 1990.

PAIVA, V. L. M. O. 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

RAJULTON, F. **The Fundamentals of Longitudinal Research: An Overview.** Special Issue on Longitudinal Methodology, Canadian Studies in Population. v. 28(2), 2001, p. 169-185. Disponível em <<https://journals.library.ualberta.ca/csp/index.php/csp/article/view/15869>> Acesso em 18 jun. 2019.

REINDERS, H. **Fostering Autonomy: Helping learners take control.** English Teaching. 75(2) p. 135-147. Disponível em: http://journal.kate.or.kr/wp-content/uploads/2020/06/v75_2_07.pdf. Acesso em 19 nov. 2020.

REINDERS, H. From autonomy to autonomous language learning. In: AHMED, A.; CANE, G.; HANZALA, M. (Ed.). **Teaching English in multilingual contexts: Current challenges, future directions** (pp.37–52). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing. 2011. Disponível em: <https://innovationinteaching.org/docs/Reinders-From-autonomy-to-autonomous-learning.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2020.

REINDERS, H. Towards a Classroom Pedagogy for Learner Autonomy: A Framework of Independent Language Learning Skills. **Australian Journal of Teacher Education**, v. 35(5). p. 40-55. Aug. 2010.

REINDERS, H.; CHO, M.; LEWIS, M. Managing affect in online supervision. **New Zealand Studies in Applied Linguistics.** 19(1). p. 21-34. 2013. Disponível em: <https://innovationinteaching.org/articles.php>. Acesso em 19 nov 2020.

REINDERS, H; BENSON, P. **Research agenda: Language learning beyond the classroom.** *Language teaching*, 50(4), p. 561-578, 2017. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/154808512.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2021.

REIS, V. S. **O diário de aprendizagem de língua estrangeira (inglês) sob a perspectiva do processo discursivo.** Dissertação de mestrado. Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, 2007.

SALOMÃO, A. C. B.; SILVA, A. C.; DANIEL, F. de G. A aprendizagem colaborativa em Tandem: um olhar sobre seus princípios. In: TELLES, J. A. (Org.). **Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI.** Campinas: Pontes, 2009. p. 75-92.

SCHWIENHORST, K. Learner Autonomy: A Personal Note by the Editor. In: SCHWIENHORST, K. **Learner Autonomy in Second Language Pedagogy and Research: Challenges and Issues (Autonomous Language Learning Series)** (p. 1). Candlin & Mynard ePublishing. Edição do Kindle. 2018 Series 28. p. 45. 1991.

SILVA, R.F. **Um estudo com foco no uso do diário reflexivo como instrumento de promoção da autonomia.** 2014. Iniciação Científica. (Graduando em Licenciatura Em Letras) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. Supervisor: Profa. Dra. Suzi Marques Spatti Cavalari.

SILVA-OYAMA, A.C. Estratégias de comunicação na aprendizagem de português / espanhol por teletandem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 89-112, 2010.

SILVERMAN, D. **Doing qualitative research: A practical handbook.** Thousand Oaks, Sage Publications, 2000.

TANAKA, T. **Diary Studies: Their Potential to Explore Learner Perspectives on Second Language Learning.** 2009. Disponível em: < <https://www.semanticscholar.org/paper/Diary-Studies%3A-Their-Potential-to-Explore-Learner-Tanaka/c465f0eab1813dea41054352f251c901febec41a> >. Acesso em: 06 out. 2020.

TELLES, J. A. (Org.) **Teletandem: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo de aprendizagem de línguas estrangeiras para o século XXI.** Campinas: Pontes Editores, 2009.

TIRLONI, L. P.; RAMMÉ, V. Tandem, Autoavaliação e a Autonomia na Aprendizagem de Línguas Estrangeiras. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n(54.3): 457-482, out./dez. 2015.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 4. ed. brasileira. Livraria Ltda. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1991.

WHITE, C. **Autonomy and strategy use in distance foreign language learning: research findings.** *System*, v. 23, Issue 2. p. 207-221 1995. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0346251X95000099>. Acesso em: jan. 2021.

WILKINS, L. S. **Fostering Independence with metacognition.** In: Proceedings of International Conference. *Autonomy 2000: The Development Learning Independence in Language Learning.* Held at King Mogkut's Institute of Thechnology Yhornbury Bangkok, Thailand. 1996. (254-264). Disponível em: <http://arts.kmutt.a c.th/dral/img/Autonomy2000.pdf#page=263>. Acesso em: 19 nov. 2020.

ZABALZA, M. A. **Los diarios de clase.** Documento para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, S. A. 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Quadro 3: Estágios x Tarefas TTDii

ESTÁGIO DE APRENDIZAGEM	ORIENTADO PELO PROFESSOR	DEFINIDO PELO APRENDIZ
<p>Identificar necessidades</p>	<p><u>Testes de nível:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Questionário inicial - no qual é apresentada aos aprendizes a grade de avaliação no Quadro Comum Europeu, para que eles avaliem seu grau de conhecimento da língua alvo nas quatro habilidades (leitura, escrita, fala e audição) • Diário de aprendizagem – quando, nas perguntas-guia, é solicitado pelo professor que o aprendiz pense no que aprendeu e se/como suas necessidades foram atendidas <p><u>comentários do professor:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Mediação – momento no qual o professor responde a dúvidas e apresenta as tarefas, • Leitura dos diários – momento em que o professor verifica o processo de aprendizagem e fornece apoio ao aprendiz, e esclarece suas dúvidas • Produção de textos – tarefa intrínseca ao contexto, geralmente apresenta uma proposta relacionada ao currículo da disciplina na qual o TTDii está integrado 	<p><u>Aprendiz apresenta dificuldades no uso da língua:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Questionário inicial – quando é perguntado ao aluno o que ele acredita que precisa ser melhorado na sua proficiência da língua alvo • Sessões Orais de Teletandem (SOT) - momento em que os aprendizes conversam com seus parceiros na língua alvo praticando o uso da língua • Diários de aprendizagem – quando o aprendiz se arrisca a escrever o diário na língua alvo, ele busca utilizar a habilidade escrita da língua alvo
<p>Determinar objetivos</p>	<p><u>Determinado pelo curso, relativamente fixo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tempo de duração das SOT – fixo (50 minutos) e determinado pelo princípio de separação de línguas do TTDii, • Troca das Línguas – os alunos praticam aproximadamente 25 minutos em cada língua alternadamente, • Tarefas Escritas – a produção de textos na língua alvo e a revisão de textos na língua materna são tarefas obrigatórias no contexto TTDii, 	<p><u>Determinado contextualmente, relativamente flexível:</u></p> <p>(iv) Dentro do Contexto da Disciplina – o aprendiz pode escolher escrever sobre o tema proposto pelo professor da disciplina ou sobre outro assunto que lhe agrada, mas não tem a opção de não escrevê-lo</p> <p>(v) Dentro do Contexto do TTDii - O aprendiz pode escolher quanto tempo deseja trabalhar com o assunto da tarefa fornecida (produção de texto escrito) pelo professor durante a SOT ou até mesmo não trabalhar o assunto, apesar de ter de escrevê-lo</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Outros Objetivos do Currículo do Curso – a produção de textos, geralmente atende a algum requisito do currículo da disciplina na qual o TTDii está inserido³⁷ 	
Planejar aprendizagem	<p><u>Determinado pelo professor, pouco flexível:</u></p> <p>(vi) Calendário e Horário Fixo das SOT – determinados pelo professor em comum acordo com o professor da universidade no exterior,</p> <p>(vii) Data de Entrega dos Textos – determinado pelos professores de ambas as universidades antes do início das atividades de TTDii</p>	<p><u>Determinado contextualmente, bastante flexível:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Mais Flexível no Contexto TTDii, pois permite escolha de assunto ou de trabalho das tarefas, • Menos Flexível em relação à Disciplina, pois o professor tem de cumprir com o currículo.
Selecionar recursos	<p><u>Oferecido pelo professor:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Mediação – durante a mediação o professor faz uma discussão sobre a prática e responde à dúvidas dos aprendizes, • Produção de Textos – geralmente são escritos com base nos temas fornecidos pelo professor da disciplina, e estão em consonância com o currículo da mesma, • Tutorial – apresentação das tarefas fixas do TTDii e dos princípios norteadores, • Comentários do Professor – comentários nos diários e textos escritos na língua alvo que auxiliam no processo de aprendizagem do aprendiz 	<p><u>Selecionado pelos aprendizes:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • SOT: Outros assuntos quaisquer que ele deseja falar – além dos recursos propostos pelo professor (produção de textos) o aprendiz pode escolher assuntos relevantes para seu desenvolvimento linguístico pessoal que não incluem o tema dado pelo professor
Selecionar estratégias de aprendizagem	<p><u>Modelos e instruções dados pelo professor:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Mediação – professor sugere estratégias que podem ser utilizadas para correção linguística ou uso da língua alvo, • SOT – instruções sobre separação de línguas e trabalho de revisão oral do texto em ambas as línguas em estudo, • Diários – além de fornecer as perguntas-guia, o professor da disciplina também escreve comentários fazendo sugestões de como solucionar problemas que apareceram durante as SOTs 	<p><u>Selecionado pelos aprendizes:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • SOT - Os aprendizes podem escolher quaisquer estratégias de aprendizagem além das sugeridas pelo professor e que o faça alcançar seus objetivos pessoais (correção, tempo que o assunto será abordado, qual língua será utilizada, etc.) • Diários – os aprendizes podem decidir o que registrar e como efetuar o registro dos acontecimentos na SOT
Descrever a prática	<u>Exercícios e atividades fornecidos pelo professor:</u>	<u>Implementação da língua em uso e experimentação:</u>

³⁷ Caso assim o professor desejar

	<ul style="list-style-type: none"> • Mediação – durante a mediação o professor questiona o aprendiz sobre como foi a prática e fornece apoio para os problemas e incentivos para continuar suas interações, • Comentários nos Textos – o professor efetua sugestões por meio de comentários nos textos produzidos e nos registros dos diários, • Tutorial – no tutorial o professor indica quais as regras básicas da atividade e que regem a participação no TTDii 	<ul style="list-style-type: none"> • Diários – registros dos alunos quanto ao uso da linguagem, os problemas encontrados e como/se foram solucionados, suas conquistas e se alcançaram seus objetivos em relação a toda a participação no TTDii ou em cada SOT separadamente • Mediação – o aprendiz pode descrever para seu professor os avanços percebidos e problemas encontrados na SOT • SOT – os aprendizes podem sanar dúvidas referentes ao uso da língua (gírias, preposições, concordância verbal, colocação, etc.)
Monitorar o processo	<p><u>Comentários feitos em sala de aula:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Mediação – o professor monitora o progresso da aprendizagem, de modo formativo, discutindo as dúvidas e problemas de uso da língua tanto oral (durante as aulas da disciplina e sessões de mediação), quanto escrito (lendo os diários e textos produzidos) • Comentários nos textos e diários - comentários deixados nos trabalhos (produção de texto na língua alvo) e tarefas pelo professor (escrita dos diários) 	<p><u>Automonitoramento e feedback por pares:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Mediação – aprendiz conta para o professor se acredita que sua proficiência melhorou ou não, e o porquê • SOT – o parceiro pode dar o parecer dele quanto ao progresso linguístico do aprendiz dando um feedback da produção de texto ou sobre o desempenho oral naquela sessão • Diários – nos diários os aprendizes refletem sobre o que aconteceu na SOT e descrevem suas impressões: se aprendeu novas habilidades, se conseguiu atingir seu objetivo, se conseguiu solucionar problemas comunicativos, quais assuntos foram tratados e o porquê, a colaboração do parceiro para a aprendizagem, apontando fatores linguísticos, tecnológicos e socioemocionais que permearam a prática da língua alvo, avaliando sua participação naquela sessão
Avaliação e revisão	<p><u>Testes e mudanças curriculares:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cada professor define a avaliação de forma diferente: • Disciplina - No que se refere ao objetivo da disciplina na qual o TTDii está inserido, e • TTDii - No que se refere a participação do aluno no TTDii • Questionário final – professor refaz o teste de nível, por meio do quadro comum europeu, questionando o aluno se este sentiu que sua proficiência melhorou nas quatro habilidades 	<p><u>Autoavaliação e reflexão:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Diários - Reflexão sobre a Aprendizagem, no que se refere a própria participação no TTDii, à colaboração do parceiro para sua aprendizagem, ao quanto aprendeu durante sua participação, se conseguiu atingir seus objetivos totalmente ou em parte • Questionário final – avaliação da participação e da experiência no TTDii como um todo, pontos positivos e a melhorar

APÊNDICE B – Quadro 4: Estágios X diários Rafael 2012

ESTÁGIO DE APRENDIZAGEM	ORIENTADO PELO PROFESSOR	DEFINIDO PELO APRENDIZ
Identificar necessidades		<p>I think if we selected some specific topics before the interaction we could read about these topics. (D7 – 2012)</p> <p>I hope I had a better vocabulary so that I could express my ideas in a better way. (D3 – 2012)</p>
Determinar objetivos		
Planejar aprendizagem		<p>After this discussion about grammar, we just didn't know what to talk about, so, we started discussing about voting in Brazil and in the US (D5 – 2012)</p> <p>I think if we selected some specific topics before the interaction we could read about these topics and I would feel more confident to speak since I could study some commonly used vocab, terminology and expressions. (D7 – 2012)</p>
Selecionar recursos		<p>We discussed about the differences between American and Brazilian systems of education, specially about universities. (D1 – 2012)</p> <p>We also talked about some movies and I told him in Brazilian cinemas it is common to watch American movies and he told me that in USA it is not usual that cinemas present foreign movies. (D1 – 2012)</p> <p>I explained the concept of “cangaceiro” which would be the person who used to apply the law in the northeast according to their own judgments, usually using the violece. (D1 – 2012)</p> <p>we discussed about Brazilian politics, specially under the govern of Lula. I presented some positive aspects of Lula's govern such as the support he gave to the poor like “bolsa escola” and “bolsa família” and also told him many people don't see Lula with good eyes and they say he only used these benefits to persuade the people just as the same the Roman emperors used to do with the “bread and circuses” politics. (D2 – 2012)</p> <p>Afterwards, we talked about the American elections and Preston said the candidates are 15/15. (D2 – 2012)</p> <p>I said him that in Brazil there is not only racism as a kind of prejudice, but intolerance against people from other regions, such as the relation between some people from São Paulo city and others from the northeast. (D3 – 2012)</p> <p>We talked about punishment against intolerant people in both countries. I figured out that in US the laws against prejudice are more intense than the Brazilian ones. (D3 – 2012)</p> <p>He taught me that if someone rich is intolerant against another poor, this person can go to prison. I told him that this punishment in Brazil only happens when racism is involved. (D3 – 2012)</p> <p>That topic is the relations of “prejudice” that happens in society. (D3 – 2012)</p>

		<p>We not only discussed some characteristics of the “favelas” and ghettos but some grammar aspects.(D4 – 2012)</p> <p>U0M26 helped me to understand the difference of using the genitive (with apostrophe) and the preposition “of” to indicate an idea of possession. He told me both can be used in the same circumstances, but using “of” can mean more formal. (D4 – 2012)</p> <p>He taught me the difference of “in/into” and “on/onto.” He also explained me the use of the words “on” and “above” and “under” and “beneath.” (D5 – 2012)</p> <p>I told him that I had municipal elections this weekend and we discussed about how different is the process of voting between both countries since if Brazilians don’t go voting they have to fill a form in order to justify their absence. (D5 – 2012)</p> <p>We have discussed some cultural differences between Brazil and US. I tried to explain U0M26 the famous ‘jeitinho brasileiro’ and we concluded that although Brazilians are more likely to be solidary they tend to be more flexible to violate some rules and laws. We finish talking about both Brazilian and American health systems. (D6 – 2012)</p> <p>I happened to explain some problems regarding Brazilian health system, such as some hospitals which do not have doctors and vacancies for the population. (D6 – 2012)</p>
Selecionar estratégias de aprendizagem		
Descrver a prática	<p>We started speaking in Portuguese and after about 30 minutes we changed the language. (D1 – 2012)</p> <p>In our second interaction we first talked about the topic of U0M26’s composition which is the film “Lula, o filho do Brasil.” (D2 – 2012)</p> <p>In the third interaction we started discussing in Portuguese about the topic I wrote in my composition. (D3 – 2012)</p> <p>We finished the conversation talking in English (D3 – 2012)</p> <p>However, when we switched the language I just didn’t know what to say. (D5 – 2012)</p> <p>We started talking about the topic I write in my composition. (D7 – 2012)</p>	<p>Afterwards, we talked about the American elections and Preston said the candidates are 15/15. (D2 – 2012)</p> <p>We not only discussed some characteristics of the “favelas” and ghettos but some grammar aspects. (D4 – 2012)</p> <p>So I asked him some doubts I had on grammar and U0M26 helped me. (D5 – 2012)</p> <p>I happened to explain some problems regarding Brazilian health system, such as some hospitals which do not have doctors and vacancies for the population. (D6 – 2012)</p> <p>U0M26 helped me to understand the difference of using the genitive (with apostrophe) and the preposition “of” to indicate an idea of possession. He told me both can be used in the same circumstances, but using “of” can mean more formal. (D4 – 2012)</p>
Monitorar o processo	<p>When we were talking in The interaction flew very well while we were talking in Portuguese.</p>	<p>The first interaction was really good. (D1 – 2012)</p>

	<p>That's probably because U0M26 has a good level of Portuguese. (D2 – 2012)</p> <p>I think the conversation flew as well in Portuguese as in English. (D3 – 2012)</p> <p>Portuguese, the conversation really flew. (D5 – 2012)</p> <p>The conversation both flowed in English and in Portuguese. (D7 – 2012)</p>	<p>When we talked in English there were some pauses while I was trying to join my thoughts. (D2 – 2012)</p> <p>I think the conversation could be better if I had a better set of vocab and conjunctions. (D2 – 2012)</p> <p>Today's interaction was really enjoyable. (D4 – 2012)</p> <p>This talking were the most fluent in my point of view. So, there were not many pauses while we were discussing. (D4 – 2012)</p> <p>I think today's interaction was good, but not as good as it was last week (D5 – 2012)</p> <p>Although this interaction was not the best, I think I'm learning and improving my skills concerning to the language. (D5 – 2012)</p> <p>I hope up to the last interaction I'll be able to speak without pauses. (D5 – 2012)</p> <p>Today's interaction was really good. (D6 – 2012)</p> <p>In general, I think the conversation flowed really good since we both talked a lot. (D6 – 2012)</p> <p>Our last teletandem interaction was really good. (D7 – 2012)</p>
<p>Avaliação e revisão do resultado</p>		<p>I think we are really improving our spoken skills and this is being so good. (D4 – 2012)</p> <p>I hope I had a better vocabulary so that I could express my ideas in a better way. (D3 – 2012)</p> <p>This talking were the most fluent in my point of view. So, there were not many pauses while we were discussing. (D4 – 2012)</p> <p>All in all it was a good experience and I hope we learn with each other more and more. (D1 – 2012)</p> <p>I think this happened for the interesting topic wich we disscussed. (D6 – 2012)</p> <p>I felt more comfortable discussing some linguistic issues I am used to do in my regular classes. (D7 – 2012)</p> <p>To sum up, I think I learned a lot with this experience and I would like to participare again. (D7 - 2012)</p> <p>I think if we selected some specific topics before the interaction we could read about these topics. (D7 – 2012)</p> <p>Comparing to our first interaction I think we both have improved our oral and writing skills. (D7 – 2012)</p>

APÊNDICE C – Quadro 5: Estágios X Diários Rafael 2013

ESTÁGIO DE APRENDIZAGEM	ORIENTADO PELO PROFESSOR	DEFINIDO PELO APRENDIZ
Identificar necessidades		In following interactions, I'll try to pay more attention on the way I say things and to memorize the information we exchange. (D1 – 2013)
Determinar objetivos	In this first interaction we get to know each other. (D1 – 2013)	In this first interaction we get to know each other. (D1 – 2013)
Planejar aprendizagem		In following interactions, I'll try to pay more attention on the way I say things and to memorize the information we exchange. (D1 – 2013)
Selecionar recursos	We actually did not talk about the theme of my composition – refugees. (D2 – 2013)	<p>The themes we discussed were soccer (some differences between the Brazilian and Mexican national teams), both American and Brazilian educational systems, family, weather, university, and places to live in the US. (D1 – 2013)</p> <p>She suggested me that most of my mistakes regarded verbal collocations and some fixed phrases which were more frequently used than the ones I used. (D2 – 2013)</p> <p>Another piece of advice she gave me was about the way I wrote my conclusion. She told me I could split my paragraph into more sentences so that it would sound clearer. (D2 – 2013)</p> <p>Instead, we changed the topic discussing the differences between the American and the Brazilian social media. (D2 – 2013)</p> <p>Also, U0F1 helped me with some words or spellings I was not sure. (D3 – 2013)</p> <p>She suggested me I should use commas before the conjunction “and” and the quotation mark. Among her comments also included the use of a inverted sentence which was not common in English. (D4 – 2013)</p> <p>we talked about how the American and Brazilian education systems are organized. (D4 – 2013)</p> <p>I explained children in Brazil generally enter school when they are four years old. (D4 – 2013)</p> <p>In the end, we discussed about the seminars we have to present in the next months. (D5 – 2013)</p>
Selecionar estratégias de aprendizagem		Instead, we changed the topic discussing the differences between the American and the Brazilian social media. (D2 – 2013)
Descrever a prática	After talking in Portuguese for thirty minutes we switched the language. (D1 – 2013)	Talking in Portuguese, we found no difficulty as U0F1 had already learned Spanish when she was a child. (D1 – 2013)

	<p>We started discussing the feedback U0F1 gave me about my composition. (D2 – 2013)</p> <p>In the sequence, we moved on to the corrections I made on the composition U0F1 wrote. (D3 – 2013)</p> <p>We started the interaction talking about U0F1’s birthday party and next, we moved on to the mistakes I made in my composition. (D4 – 2013)</p> <p>In the end, we discussed about the seminars we have to present in the next months. (D5 – 2013)</p>	<p>So, even though she occasionally used some words in Spanish rather than in Portuguese, it didn’t impede us to communicate. (D1 – 2013)</p> <p>While we were speaking in English, we didn’t keep the same pace of the conversation as I had to take some pauses in order to formulate my arguments and points of view. (D1 – 2013)</p> <p>We started talking about a soccer game between the Brazilian national team and the Portuguese one, which took place in Boston (D3 – 2013)</p> <p>The next topic we went through was a book a had read to present a seminar. I summarize part of the plot and give her an insight into what took the author to write the book. (D3 – 2013)</p> <p>On her composition, she misused some accents, using crasis instead of acute accents. (D3 – 2013)</p> <p>We started the interaction talking about U0F1’s birthday party and next, we moved on to the mistakes I made in my composition. (D4 – 2013)</p> <p>I used even some philosophical thoughts including how the behavior and influence of speakers on languages is (D5 – 2013)</p>
<p>Monitorar o processo</p>		<p>I think something interesting is going to happen along the conversations. (D1 – 2013)</p> <p>Today’s interaction was good. (D2 – 2013)</p> <p>I could not remember some words in English and this made me feel a little bit uncomfortable while I was speaking. (D2 – 2013)</p> <p>My biggest challenge in this conversation was my memory. (D2 – 2013)</p> <p>Today’s interaction was very fun. (D3 – 2013)</p> <p>I felt more confident to talking without pauses. (D3 – 2013)</p> <p>I personally think this interaction was better the previous ones. (D3 – 2013)</p> <p>I think I felt more comfortable while I exposed my thoughts, as there weren’t many lapses during the talk. (D4 – 2013)</p> <p>The tendency is probably that the difficulties I found in the beginning of the program be overcome. (D4 – 2013)</p> <p>This interaction was much better than the previous ones. (D4 – 2013)</p> <p>Today’s interaction was best one so far. (D5 – 2013)</p> <p>My memory really helped me a lot as I could expose my arguments consistently. (D5 – 2013)</p> <p>I felt completely comfortable to talk in both languages. (D5 – 2013)</p>

Avaliação e revisão do resultado		<p>I had already participated previously in Teletandem, but I actually didn't try to focus on what and how I was saying to my partner. I just tried to hold a conversation and to communicate. (D1 – 2013)</p> <p>All in all, the conversation was very useful, as we both learn and practice together. (D4 – 2013)</p> <p>All in all, I would say this talk was very important for me as I could see my advances through this time. (D5 – 2013)</p>
---	--	--

APÊNDICE D – Quadro 6: Estágios X Diários Gabriela 2012

ESTÁGIO DE APRENDIZAGEM	ORIENTADO PELO PROFESSOR	DEFINIDO PELO APRENDIZ
Identificar necessidades		I just can't get things right, or at least the way they are in my mind. I often interrupt myself to search for the right word, and I don't find them, (D2 – 2012)
Determinar objetivos		
Planejar aprendizagem		<p>That's okay, I believe this Teletandem thing is going to get even better with time and be loads of fun. It's going to help me a lot too, because when my partner was talking, although he had a very clear English and didn't speak fast, like I tend to do when speaking Portuguese, he didn't pause the way teachers do in class, so it's a more life-like conversation, in the sense that the person who is talking isn't consciously making my life easier all the time so I understand what is going on. (D1 – 2012)</p> <p>I'll have to try harder to shut up next time. (D2 – 2012)</p> <p>Next time, hopefully, we'll find a more pleasant subject, and I'll let him talk more about it. (D2 – 2012)</p> <p>I am sad it's over, I hope I can subscribe to Teletandem again. (D7 – 2012)</p>
Selecionar recursos	<p>He talked a little about the movie they watched in class, and then we talked about movies in general. I told him about Translation Week and explained what it is all about. (D4 – 2012)</p>	<p>We talked about where we are from, the courses we are taking, what we intent to do after college, our taste in music, what we like to do in our free time, the places we would like to travel to and the places we have already been to. And a little about holydays, if I remember well. (D1 – 2012)</p> <p>We spoke about the Lula movie, and then, because of this, about politics. I told him about the Mensalão scandal and we talked about votes and if we were more conservative or liberal. Turns out I'm more liberal, and so is he, thankfully, so we didn't fall out. (D2 – 2012)</p> <p>I ended up talking about one of my grandmothers, the one who raised eight children basically all on her own, my father's mother. I think he was shocked, hahaha. We were talking about abortion. That was the moment I was the most speechless, not that I didn't try to talk. I just became unarticulated with rage. (D2 - 2012)</p> <p>He talked a little about the movie they watched in class, and then we talked about movies in general. I told him about Translation Week and explained what it is all about. (D4 – 2012)</p> <p>We talked a little about foreign movies, and about elections and about our weekend. I didn't really do anything, just justified my vote, and U0M15 and his friend went to walk another friend's dog, which was really mad and huge and choose to ignore both of them. (D5 – 2012)</p>

Selecionar estratégias de aprendizagem		I guess I could have pushed some subject instead of waiting in silence, but I really wanted U0M15 to bring something up, it seems like I am always the one doing all the talking. Let him suffer a little. (D5 – 2012)
Descrever a prática		<p>There were some awkward moments when both of us didn't know what to talk about, but we tried to find a new topic and it worked, I guess. There were some moments when my partner couldn't hear me, or so he said. I believe he may have felt uncomfortable when I asked if Americans have the habit of going to their parents' home every chance they get, like many Brazilians do. I wanted to know if my image of Americans being more independent was true, but he may have thought it too much personal a question, so in the end I left him change the subject. (D1 – 2012)</p> <p>so I have to rearrange what I want to say in the middle of the sentence. (D2 – 2012)</p> <p>Also, I noticed that I talk a lot. My partner talks too, it's not like I'm stealing his turn, but he is shy than me, I guess, and I talk much more, even in Portuguese, and I feel bad for him, for he was supposed to be training his Portuguese. (D2 – 12)</p> <p>My last interaction was with U0M15p, the teacher of the Georgia students. We talked about his impressions on Brazil, since he has been here recently, about the upcoming Holiday and its celebration, and he asked about my impressions on Teletandem. (D7 – 2012)</p>
Monitorar o processo	I wish when I don't know the word in English U0M15 would supply it for me, that way I would really feel like I am building knowledge. (D4 – 2012)	<p>I felt my first interaction was very positive. Compared with my colleagues, it seemed a little general, in the sense that my Teletandem partner and I haven't become best friends forever and haven't discussed our private life with each other, but that may be because we are both private people (D1 – 2012)</p> <p>I felt really happy when I realized that I could understand almost everything he said in English, and I think he understood me quite well, too, tough I can't seem to say the word "writer" right. (D1 – 2012)</p> <p>My second interaction went well. It has become clearer what my difficulties are, and they lay in the realm of speaking, mostly (D2 – 2012)</p> <p>This forth interaction was much like the others. We had some problems with the equipment on U0M15's side and hung up two times in the hopes of fixing it, to no avail. Besides that, the rest of the interaction was normal. (D4 – 2012)</p> <p>Today's interaction was really good. (D5 – 2012)</p>
Avaliação e revisão do resultado	We had some awkward pauses when we didn't have a topic for conversation, but those moments were few and far between. I guess I could have pushed some subject instead of waiting in silence, but I really wanted U0M15 to bring something up,	<p>I noticed that, except for when I didn't know the word for some things, like "mercado de trabalho", I could speak much better than on previous interactions. I guess I felt more confident today, and that practice is paying off. (D4 – 2012)</p> <p>Looking back at my first interaction, I can see a significant improvement. (D5 – 2012)</p>

	<p>it seems like I am always the one doing all the talking. Let him suffer a little.(D5 – 2012)</p>	<p>When we did talk, I felt that I really could keep the conversation going. I had to struggle much less to say the things I wanted today, the words didn't escape me as much as in past interactions. That is really good, makes what I am doing seem worthwhile. I feel that I am reaching my goal of improving my oral fluency and hearing. (D5 – 2012)</p> <p>I said I had mostly achieved my goals, and I think I did. I feel an improvement in my talking skills and my listening, which were the points I felt Teletandem could help me better. It's a shame I didn't get to say goodbye to U0M15, as we probably won't ever speak again, even on Facebook. (D7 – 2012)</p>
--	---	--

APÊNDICE E – Quadro 7: Estágios X Diários Gabriela 2013

ESTÁGIO DE APRENDIZAGEM	ORIENTADO PELO PROFESSOR	DEFINIDO PELO APRENDIZ
Identificar necessidades		
Determinar objetivos		
Planejar aprendizagem		<p>My partner is called U0F13, she's studying International Relations. I think we really hit it off! She seems really sweet, was interested in talking, and we seem to have a lot in common, what is more than I can say about my last partner. Apparently, we even have the same habit of watching movies by bits and keep asking other people what is going on. [...] I really liked her and am looking forward for our next interaction. (D1 – 2013)</p>
Selecionar recursos	<p>We started in English with the correction of my composition, and then talked about what we like to do for fun, what we do when going out, etc. (D1 – 2013)</p> <p>We also talked a little about my composition (D4 – 2013)</p> <p>Today we talked a little about my composition and about Guimarães Rosa. (D6 – 2013)</p>	<p>My partner is called U0F13, she's studying International Relations. I think we really hit it off! She seems really sweet, was interested in talking, and we seem to have a lot in common, what is more than I can say about my last partner. Apparently, we even have the same habit of watching movies by bits and keep asking other people what is going on. (D1 – 2013)</p> <p>She has plans to come to Brazil next year, probably in February, she says. I would like to meet her in person. She lives in Georgia, and has already worked as a babysitter before college, and she would like to do so again, but she says it's complicated to get work around campus, because all others are trying too, and there is a lot of competition for low paying jobs like waiting on tables at restaurants, and she made more money on her other job. I told her that it's uncommon for students to study and work in Brazil, because we mostly spend all our time in class or completing assignments for college. I wish it wasn't so true, but it is. (D1 – 2013)</p> <p>Turns out we aren't party people, and we like to stay home, read, and when we go out is to watch movies, hang out with our friends and etc. She really likes to teach the younger children at her church, and we both like board-games, which is a bit embarrassing for people in their twenties, but whatever. (D2 – 2013)</p> <p>One of the funniest moments was at the end, when she asked if everybody on Brazilian beaches wore thongs. She apparently was scared that she would have to wear one if she came to a beach here, or that people would find it unacceptable if she didn't. We also talked about chick flicks, and Nicholas Sparks books and movies based on his novels. I recommended the movie Amelie, which I do to everybody ever, I guess, because it's such an amazing movie. She asked if Michel Teló is still playing all the time around here, and so I ended up telling her about Brazilian funk and "manos", and their stupid habit of driving around with the stereo at the loudest possible volume. (D2 – 2013)</p> <p>U0F13 was slightly late because her parents are visiting her. Also, she has been really busy with fraternity stuff. We talked a little about what we did last week, and I said I am going to go to my parent's house tomorrow. I told her about</p>

		<p>my friend who studies medicine, and about my plans for the weekend. She told me her father works as a gardener, and I said I can't make plants grow, even though I love them. I showed her the yellow ipê, which is my favorite. We also talked about sports. She said that American football is really a big deal there. Everybody goes to the games. They also have gymnastics and swimmers. I told her about Intercursos e Interunesp, and about how Translation sucks at playing or at showing up to play. I also told her about the choir, to whom I hope to go back sometime this year. (D3 – 2013)</p> <p>We talked about what I did on the weekend, since I visited my family, and we discussed the differences about Brazilian barbecue and American barbecue. I told her about a little prank I pulled on my sister and about my little cousin, I9F3-i. We discussed pets, she has a dog called Sport (D4 – 2013)</p> <p>I finally got round to asking U0F13 about what music she likes, and it developed to a talk about books and television series. We both like The Middle and feel bad for Sue. I recommended some of my favorite singers for her, like Cássia Eller, Nando Reis and Zé Ramalho, and O Rappa too, even though they aren't really on my favorite list, but because they are different from the rest. I also told her why I don't like Gustavo Lima. I told her about Hopi Hari, that my sister has just got there and has bought me a Batman mug, apparently similar to the one she got our little cousin. She said they have an amusement park really alike just one hour away from her city, and that they are really common all over the world. We actually talked for almost an hour, but it seems like it was just those subjects. (D5 – 2013)</p> <p>I asked if she liked King Arthur, and told her about the presentation I am making. (D6 – 2013)</p> <p>Today we talked a little about what happens in Translator Week, and I told U0F13 about the culinary course we had on my first year. [...] I also told her about Noite Cultural and send her a video (D7 – 2013)</p> <p>Today we talked a little about what happens in Translator Week, and I told U0F13 about the culinary course we had on my first year. (D7 – 2013)</p>
<p>Selecionar estratégias de aprendizagem</p>		
<p>Descrever a prática</p>		<p>Her Portuguese is quite good, actually, maybe because she has studied Spanish for a long time. I recommended some Brazilian movies that I liked to her, like Estômago and Amarelo Manga. (D1 – 2013)</p> <p>We seem to be really alike, so I'm really hopeful that we will continue in contact after Teletandem ends, so I can make a friend and continue to practice my English. (D2 – 2013)</p>
<p>Monitorar o processo</p>		<p>My partner is called U0F13, she's studying International Relations. I think we really hit it off! She seems really sweet, was interested in talking, and we seem to have a lot in common, what is more than I can say about my last partner. Apparently, we even have the same habit of watching movies by bits and keep asking other people what is going on. [...] I really liked her and am looking forward for our next interaction. (D1 – 2013)</p>

		<p>We seem to be really alike, so I'm really hopeful that we will continue in contact after Teletandem ends, so I can make a friend and continue to practice my English. (D2 – 2013)</p> <p>I learned that "Malsotov" means good fortune. (D6 – 2013)</p>
Avaliação e revisão do resultado		<p>I feel my own English is getting better too. I don't know if I was able to talk more because we hit it off and I'm becoming more comfortable with her, or if I'm actually improving, but I fell like I'm less hesitant when speaking, and my vocabulary has grown. I also have the feeling I am making less pauses to think about what I want to say, and getting more fluent, so I'm really positive and happy about this interactions. (D5 – 2013)</p>

ANEXOS

ANEXO I – Rafael Diários 2012

< Nome do arquivo 2012_I8M16_UGA3i_D1>

The first interaction was really good. We started speaking in Portuguese and after about 30 minutes we changed the language. My partner is U0M26. He is 22 and study germanic languages at the UGA for 4 years. He is studying French, Portuguese and German. U0M26 is from a small city called Faytville. I told him what city I am from and the informations about my course. We discussed about the differences between American and Brazilian systems of education, speacially about universities. We also talked about some movies and I told him in Brazilian cinemas it is common to watch American movies and he told me that in USA it is not usual that cinemas present foreign movies. I suggested him the movie “O auto da compadecida” since he told me he liked action movies and also funny movies. I explained the concept of “cangaceiro” which would be the person who used to apply the law in the northeast according to their own judgments, usually using the violece. All in all it was a good experience and I hope we learn with each other more and more.

< Nome do arquivo 2012_I8M16_UGA3i_D2>

In our second interaction we first talked about the topic of U0M26’s composition which is the film “Lula, o filho do Brasil.” So, we discussed about Brazilian politics, specially under the govern of Lula. I presented some positive aspects of Lula’s govern such as the support he gave to the poor like “bolsa escola” and “bolsa família” and also told him many people don’t see Lula with good eyes and they say he only used these benefits to persuade the people just as the same the Roman emperos used to do with the “bread and circuses” politics. Therefore, Lula would just use them to hide the social problems involving education and health. Afterwards, we talked about the American elections and Preston said the candidates are 15/15. The interaction flew very well while we were talking in Portuguese. That’s probably because U0M26 has a good level of Portuguese. When we talked in English there were some pauses while I was trying to join my thoughts. I think the conversation could be better if I had a better set of vocab and conjunctions.

< Nome do arquivo 2012_I8M16_UGA3i_D3>

In the third interaction we started discussing in Portuguese about the topic I wrote in my composition. I said him that in Brazil there is not only racism as a kind of prejudice, but intolerance against people from other regions, such as the relation between some people from São Paulo city and others from the northeast. We talked about punishment agaist intolerant people in both countries. I figured out that in US the laws against prejudice are more intense than the Brazilian ones. He teached me that if someone rich is intoleterant against another poor, this person can go to prison. I told him that this punishment in Brazil only happens when racism is involved. We finished the conversation talking in English and U0M26 said that in US there is also prejudice against universities. So, the most rich and powerful people generally come from rich universities. I think the conversation flew as well in Portuguese as in English. I hope I had a better vocabulary so that I could express my ideas in a better way.

< Nome do arquivo 2012_I8M16_UGA3i_D4>

Today’s interaction was really enjoyable. We not only discussed some characteristics of the “favelas” and ghetos but some grammar aspects. U0M26 helped me to understand the difference of using the genitive (with apostrophe) and the preposition “of” to indicate an idea of possession. He told me both can be used in the same circumstances, but using “of” can mean more formal. This talking were the most fluent in my point of view. So, there were not many pauses while we were discussing. I think we are really improving our spoken skills and this is being so good.

< Nome do arquivo 2012_I8M16_UGA3i_D5>

I think today’s interaction was good, but not as good as it was last week. When we were talking in Portuguese, the conversation really flew. However, when we switched the language I just didn’t know what to say. So I asked him some doubts I had on grammar and U0M26 helped me. He tauched me the difference of “in/into” and “on/onto.” He also explained me the use of the words “on” and “above” and “under” and “beneath.” After this discussion about grammar, we just didn’t know what to talk about, so, we started discussing about voting in Brazil and in the US. I told him that I had municipal elections this weekend and we discussed about how diferent is the process of voting between both countries since if Brazilians don’t go voting they have to fill a form in order to justify their absence. Although this interaction was not the best, I think I’m learning and improving my skills concerning to the language. I hope up to the last interaction I’ll be able to speak without pauses.

< Nome do arquivo 2012_I8M16_UGA3i_D6>

Today’s interaction was really good. We have disscussed some cultural differences between Brazil and US. I tried to explain U0M26 the famous ‘jeitinho brasileiro’ and we concluded that although Brazilians are more likely to be solidary they tend to be more flexible to violate some rules and laws. We finish talking about both Brazilian and American health systems. I happened to explain some problems regarding Brazilian health system, such as some hospitals which do not have doctors and vacancies for the population. In general, I think the conversation flowed really good since we both talked a lot. I think this happened for the interesting topic wich we disscussed.

< Nome do arquivo 2012_I8M16_UGA3i_D7>

Our last teletandem interaction was really good. We started talking about the topic I write in my composition. I felt more comfortable discussing some linguistic issues I am used to do in my regular classes. The conversation both flowed in English and in Portuguese. Comparing to our first interaction I think we both have improved our oral and writing skills. However, I think if we selected some specific topics before the interaction we could read about these topics and I would feel more confident

to speak since I could study some commonly used vocab, terminology and expressions. To sum up, I think I learned a lot with this experience and I would like to participate again.

ANEXO II – Rafael Diários 2013

<Nome do arquivo 2013_I8M1_UGA5i_D1>

In this first interaction we get to know each other. After talking in Portuguese for thirty minutes we switched the language. Talking in Portuguese, we found no difficulty as U0F1 had already learned Spanish when she was a child. So, even though she occasionally used some words in Spanish rather than in Portuguese, it didn't impede us to communicate.

The themes we discussed were soccer (some differences between the Brazilian and Mexican national teams), both American and Brazilian educational systems, family, weather, university, and places to live in the US.

While we were speaking in English, we didn't keep the same pace of the conversation as I had to take some pauses in order to formulate my arguments and points of view.

I think something interesting is going to happen along the conversations. I had already participated previously in Teletandem, but I actually didn't try to focus on what and how I was saying to my partner. I just tried to hold a conversation and to communicate. In following interactions, I'll try to pay more attention on the way I say things and to memorize the information we exchange.

<Nome do arquivo 2013_I8M1_UGA5i_D2>

Today's interaction was good. We started discussing the feedback U0F1 gave me about my composition. She suggested me that most of my mistakes regarded verbal collocations and some fixed phrases which were more frequently used than the ones I used. Another piece of advice she gave me was about the way I wrote my conclusion. She told me I could split my paragraph into more sentences so that it would sound clearer.

We actually did not talk about the theme of my composition – refugees. Instead, we changed the topic discussing the differences between the American and the Brazilian social media. My biggest challenge in this conversation was my memory. I could not remember some words in English and this made me feel a little bit uncomfortable while I was speaking.

<Nome do arquivo 2013_I8M1_UGA5i_D3>

Today's interaction was very fun. We started talking about a soccer game between the Brazilian national team and the Portuguese one, which took place in Boston. In the sequence, we moved on to the corrections I made on the composition U0F1 wrote. All in all there were not many mistakes on her composition. Actually, I could just pointed out some words she used incorrectly for probably the influence of Spanish. Other aspect I suggested her was how she had used accents. On her composition, she misused some accents, using crasis instead of acute accents. The next topic we went through was a book I had read to present a seminar. I summarize part of the plot and give her an insight into what took the author to write the book. I personally think this interaction was better the previous ones as I felt more confident to talking without pauses. Also, U0F1 helped me with some words or spellings I was not sure.

<Nome do arquivo 2013_I8M1_UGA5i_D4>

This interaction was much better than the previous ones. I think I felt more comfortable while I exposed my thoughts, as there weren't many lapses during the talk. The tendency is probably that the difficulties I found in the beginning of the program be overcome. We started the interaction talking about U0F1's birthday party and next, we moved on to the mistakes I made in my composition. She suggested me I should use commas before the conjunction "and" and the quotation mark. Among her comments also included the use of an inverted sentence which was not common in English. After that, I give her some tips about the way she sent me her e-mail, in which there was a very strong influence of English. For example, she used the word "composição" instead of "redação" for composition, which is not practiced in Portuguese. At the end of the conversation, we talked about how the American and Brazilian education systems are organized. I explained children in Brazil generally enter school when they are four years old and keep studying up they are seven in a period which is called "Jardim de Infância" – some sort of American correspondent would be the kinder garden – and when they are seven up to fifteen years old they are called students of the "Ensino Fundamental". Finally, when they are from fifteen to seventeen, they do the high school, which in Brazil is named as "Ensino Médio." All in all, the conversation was very useful, as we both learn and practice together.

<Nome do arquivo 2013_I8M1_UGA5i_D5>

Today's interaction was best one so far. Particularly, I felt completely comfortable to talk in both languages. My memory really helped me a lot as I could expose my arguments consistently. I used even some philosophical thoughts including how the behavior and influence of speakers on languages is. When it comes to the comments on her composition, I told U0F1 she had improved a lot, especially the cohesion aspect. Her composition sounded as it was produced by a native speaker. In the end, we discussed about the seminars we have to present in the next months. Her topic will be about Brazilian literature during the first stage of Romanism. So, we briefly talked about Gonçalves Dias and his "Canção do Exílio". All in all, I would say this talk was very important for me as I could see my advances through this time.

ANEXO III – Gabriela Diários 2012

<Nome do arquivo 2012_I8F5_UGA3i_D1>

I felt my first interaction was very positive. Compared with my colleagues, it seemed a little general, in the sense that my Teletandem partner and I haven't become best friends forever and haven't discussed our private life with each other, but that may be because we are both private people. We talked about where we are from, the courses we are taking, what we intend to do after college, our taste in music, what we like to do in our free time, the places we would like to travel to and the places we have already been to. And a little about holidays, if I remember well.

There were some awkward moments when both of us didn't know what to talk about, but we tried to find a new topic and it worked, I guess. There were some moments when my partner couldn't hear me, or so he said. I believe he may have felt uncomfortable when I asked if Americans have the habit of going to their parents' home every chance they get, like many Brazilians do. I wanted to know if my image of Americans being more independent was true, but he may have thought it too much personal a question, so in the end I left him change the subject.

I felt really happy when I realized that I could understand almost everything he said in English, and I think he understood me quite well, too, though I can't seem to say the word "writer" right. That's okay, I believe this Teletandem thing is going to get even better with time and be loads of fun. It's going to help me a lot too, because when my partner was talking, although he had a very clear English and didn't speak fast, like I tend to do when speaking Portuguese, he didn't pause the way teachers do in class, so it's a more life-like conversation, in the sense that the person who is talking isn't consciously making my life easier all the time so I understand what is going on.

<Nome do arquivo 2012_I8F5_UGA3i_D2>

My second interaction went well. It has become clearer what my difficulties are, and they lay in the realm of speaking, mostly. I just can't get things right, or at least the way they are in my mind. I often interrupt myself to search for the right word, and I don't find them, so I have to rearrange what I want to say in the middle of the sentence.

Also, I noticed that I talk a lot. My partner talks too, it's not like I'm stealing his turn, but he is shyer than me, I guess, and I talk much more, even in Portuguese, and I feel bad for him, for he was supposed to be training his Portuguese. I'll have to try harder to shut up next time.

We spoke about the Lula movie, and then, because of this, about politics. I told him about the Mensalão scandal and we talked about votes and if we were more conservative or liberal. Turns out I'm more liberal, and so is he, thankfully, so we didn't fall out. I ended up talking about one of my grandmothers, the one who raised eight children basically all on her own, my father's mother. I think he was shocked, hahaha. We were talking about abortion. That was the moment I was the most speechless, not that I didn't try to talk. I just became unarticulated with rage.

Next time, hopefully, we'll find a more pleasant subject, and I'll let him talk more about it.

<Nome do arquivo 2012_I8F5_UGA3i_D4>

This fourth interaction was much like the others. We had some problems with the equipment on U0M15's side and hung up two times in the hopes of fixing it, to no avail. Besides that, the rest of the interaction was normal. We divided the time between Portuguese and English. He talked a little about the movie they watched in class, and then we talked about movies in general. I told him about Translation Week and explained what it is all about.

I noticed that, except for when I didn't know the word for some things, like "mercado de trabalho", I could speak much better than on previous interactions. I guess I felt more confident today, and that practice is paying off. I wish when I don't know the word in English U0M15 would supply it for me, that way I would really feel like I am building knowledge.

<Nome do arquivo 2012_I8F5_UGA3i_D5>

Today's interaction was really good. We talked a little about foreign movies, and about elections and about our weekend. I didn't really do anything, just justified my vote, and U0M15 and his friend went to walk another friend's dog, which was really mad and huge and choose to ignore both of them.

Looking back at my first interaction, I can see a significant improvement. We had some awkward pauses when we didn't have a topic for conversation, but those moments were few and far between. I guess I could have pushed some subject instead of waiting in silence, but I really wanted U0M15 to bring something up, it seems like I am always the one doing all the talking. Let him suffer a little.

When we did talk, I felt that I really could keep the conversation going. I had to struggle much less to say the things I wanted today, the words didn't escape me as much as in past interactions. That is really good, makes what I am doing seem worthwhile. I feel that I am reaching my goal of improving my oral fluency and hearing.

<Nome do arquivo 2012_I8F5_UGA3i_D7>

My last interaction was with U0M15p, the teacher of the Georgia students. We talked about his impressions on Brazil, since he has been here recently, about the upcoming Holiday and its celebration, and he asked about my impressions on Teletandem. I said I had mostly achieved my goals, and I think I did. I feel an improvement in my talking skills and my listening, which were the points I felt Teletandem could help me better. It's a shame I didn't get to say goodbye to U0M15, as we probably won't ever speak again, even on Facebook. But that is okay, U0M15p was very considerate and patient with me, so we had a good talk. I am sad it's over, I hope I can subscribe to Teletandem again.

ANEXO IV – Gabriela Diários 2013

<Nome do arquivo 2013_I8F3_UGA5i_D1>

So, I had my first Teletandem interaction of the year today. My partner is called U0F13, she's studying International Relations. I think we really hit it off! She seems really sweet, was interested in talking, and we seem to have a lot in common, what is more than I can say about my last partner. Apparently, we even have the same habit of watching movies by bits and keep asking other people what is going on.

Her Portuguese is quite good, actually, maybe because she has studied Spanish for a long time. I recommended some Brazilian movies that I liked to her, like *Estômago* and *Amarelo Manga*.

She has plans to come to Brazil next year, probably in February, she says. I would like to meet her in person. She lives in Georgia, and has already worked as a babysitter before college, and she would like to do so again, but she says it's complicated to get work around campus, because all others are trying too, and there is a lot of competition for low paying jobs like waiting on tables at restaurants, and she made more money on her other job. I told her that it's uncommon for students to study and work in Brazil, because we mostly spend all our time in class or completing assignments for college. I wish it wasn't so true, but it is.

I really liked her and am looking forward for our next interaction. If it seems like we really are alike, I'll probably try to keep being friends after Teletandem, because I don't like stalking Americans when they come to Brazil, so it would be cool to have someone native to talk to.

<Nome do arquivo 2013_I8F3_UGA5i_D2>

Today was my second Teletandem interaction with U0F13. We started in English with the correction of my composition, and then talked about what we like to do for fun, what we do when going out, etc. Turns out we aren't party people, and we like to stay home, read, and when we go out is to watch movies, hang out with our friends and etc. She really likes to teach the younger children at her church, and we both like board-games, which is a bit embarrassing for people in their twenties, but whatever.

One of the funniest moments was at the end, when she asked if everybody on Brazilian beaches wore thongs. She apparently was scared that she would have to wear one if she came to a beach here, or that people would find it unacceptable if she didn't. We also talked about chick flicks, and Nicholas Sparks books and movies based on his novels. I recommended the movie *Amelie*, which I do to everybody ever, I guess, because it's such an amazing movie. She asked if Michel Teló is still playing all the time around here, and so I ended up telling her about Brazilian funk and "manos", and their stupid habit of driving around with the stereo at the loudest possible volume.

I asked if she had a Facebook account, and she added me. We seem to be really alike, so I'm really hopeful that we will continue in contact after Teletandem ends, so I can make a friend and continue to practice my English.

<Nome do arquivo 2013_I8F3_UGA5i_D3>

I had my third Teletandem interaction today. U0F13 was slightly late because her parents are visiting her. Also, she has been really busy with fraternity stuff. We talked a little about what we did last week, and I said I am going to go to my parent's house tomorrow. I told her about my friend who studies medicine, and about my plans for the weekend.

She told me her father works as a gardener, and I said I can't make plants grow, even though I love them. I showed her the yellow ipê, which is my favorite. We also talked about sports. She said that American football is really a big deal there. Everybody goes to the games. They also have gymnastics and swimmers. I told her about *Intercursos e Interunesp*, and about how Translation sucks at playing or at showing up to play.

I also told her about the choir, to whom I hope to go back sometime this year.

<Nome do arquivo 2013_I8F3_UGA5i_D4>

Today was my fourth Teletandem interaction with U0F13. We talked about what I did on the weekend, since I visited my family, and we discussed the differences about Brazilian barbecue and American barbecue. I told her about a little prank I pulled on my sister and about my little cousin, I9F3-i. We discussed pets, she has a dog called Sport. We also talked a little about my composition and about my hair-cut, and birthdays.

<Nome do arquivo 2013_I8F3_UGA5i_D5>

Today I had Teletandem interaction again. We had some problems with video quality, but it was mostly fine. I finally got round to asking U0F13 about what music she likes, and it developed to a talk about books and television series. We both like *The Middle* and feel bad for Sue. I recommended some of my favorite singers for her, like Cássia Eller, Nando Reis and Zé Ramalho, and O Rappa too, even though they aren't really on my favorite list, but because they are different from the rest. I also told her why I don't like Gustavo Lima. I told her about Hopi Hari, that my sister has just got there and has bought me a Batman mug, apparently similar to the one she got our little cousin. She said they have an amusement park really alike just one hour away from her city, and that they are really common all over the world. We actually talked for almost an hour, but it seems like it was just those subjects.

U0F13's Portuguese is really good. I was really impressed with her last composition, because it was much more fluid than the one before, and had only minor mistakes. She is improving really fast. I feel my own English is getting better too. I don't know if I was able to talk more because we hit it off and I'm becoming more comfortable with her, or if I'm actually improving, but I feel like I'm less hesitant when speaking, and my vocabulary has grown. I also have the feeling I am making less pauses to think about what I want to say, and getting more fluent, so I'm really positive and happy about this interactions.

<Nome do arquivo 2013_I8F3_UGA5i_D6>

Today we talked a little about my composition and about Guimarães Rosa. UOF13 told me that she scored high enough in her test for coming here on February. I learned that “Malsotov” means good fortune.

I asked if she liked King Arthur, and told her about the presentation I am making.

<Nome do arquivo 2013_I8F3_UGA5i_D7>

Today we talked a little about what happens in Translator Week, and I told UOF13 about the culinary course we had on my first year. She said that pumpkin is the flavor of autumn, that Starbucks have a lot of especially made coffees around this time. I also told her about Noite Cultural and send her a video.

Declaração de ausência de pendência de Silvia Cristina Soggio Del Monte

1 mensagem

Cláudia Inácio De Araujo <claudia.araujo@unesp.br>

9 de dezembro de 2021 14:53

Para: silvia.soggio@gmail.com, Seção Técnica de Pós-Graduação - STPG <pos.ibilce@unesp.br>

Prezada Seção de Pós-Graduação
c/c Silvia

Atestamos para os devidos fins que a aluna **Silvia Cristina Soggio Del Monte** não possui pendências com a Biblioteca do Ibilce/Unesp.

Silvia, você deve imprimir esse e-mail e juntar aos demais documentos que serão entregues à Seção de Pós-Graduação para finalizar seu vínculo.

Atenciosamente,

Cláudia Inácio de Araújo

Bibliotecária CRB-8 6457

Diretora Técnica de Serviço

Diretoria Técnica de Biblioteca e Documentação

Ibilce/Unesp - campus de São José do Rio Preto

VOIP (17) 3221-2417