



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Ciências e Letras

Campus de Araraquara - SP

CAMILA MARIA DA COSTA KAMI

**FORMAÇÃO DE MEDIADORES DE
TELETANDEM:** Elementos desencadeadores de reflexão e
aprendizagem



ARARAQUARA – S.P.
2024

CAMILA MARIA DA COSTA KAMI

**FORMAÇÃO DE MEDIADORES DE
TELETANDEM:** Elementos desencadeadores de reflexão e
aprendizagem

Tese de Doutorado, apresentada ao Conselho, Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Língua

Orientadora: Profa. Dra. Ana Cristina Biondo Salomão

ARARAQUARA – S.P.
2024

K15f

Kami, Camila Maria da Costa

Formação de mediadores de Teletandem : elementos desencadeadores de reflexão e aprendizagem / Camila Maria da Costa
Kami. -- Araraquara, 2024
150 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Ana Cristina Biondo Salomão

1. Teletandem. 2. Mediação. 3. Formação de mediadores. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CAMILA MARIA DA COSTA KAMI

FORMAÇÃO DE MEDIADORES DE TELETANDEM: Elementos desencadeadores de reflexão e aprendizagem

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título em Doutor em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Língua
Orientadora: Profa. Dra. Ana Cristina Biondo Salomão

Data da defesa: 27/05/2024

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profa. Dra. Ana Cristina Biondo Salomão

Departamento de Letras Modernas / UNESP/ Câmpus de Araraquara

Membro Titular: Profa. Dra. Mônica Ferreira Mayrink O'Kuinghttons

Departamento de Letras Modernas / Universidade de São Paulo

Membro Titular: Profa. Dra. Anna-Katharina Elstermann

Schreibzentrum / Goethe Universität Frankfurt

Membro Titular: Profa. Dra. Sandra Mari Kaneko Marques

Departamento de Letras Modernas / UNESP/ Câmpus de Araraquara

Membro Titular: Profa. Dra. Laura Rampazzo

Departamento de Letras Modernas / UNESP/ Câmpus de Araraquara

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico este trabalho aos meus pais.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela resiliência e sabedoria que me possibilitaram a realização desta pesquisa.

Aos meus pais, Aparecida Lourdes e Koitiro, que sempre me incentivaram a estudar e forneceram o suporte necessário para a concretização deste trabalho.

Ao meu irmão, Guilherme, e à minha cunhada, Aline, por sempre me apoiarem.

À minha sobrinha e afilhada, Elis, que trouxe alegria e leveza durante esse processo.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa pelos ensinamentos compartilhados.

À minha querida orientadora Profa. Ana Cristina Biondo Salomão pela amizade, compreensão e orientação segura.

Às professoras doutoras, Mônica Ferreira Mayrink O'Kuinghttons e Sandra Mari Kaneko Marques pelos encaminhamentos no exame de qualificação.

Às professoras doutoras, Mônica Ferreira Mayrink O'Kuinghttons, Anna-Katharina Elstermann, Sandra Mari Kaneko Marques e Laura Rampazzo, pelas contribuições valiosas trazidas na ocasião da defesa.

Aos funcionários da FCLAr, especialmente à Patrícia Mastriani pela atenção e empatia.

Aos amigos que fiz durante essa jornada na FCLAr, especialmente, a Bruna, a Tamiris e a Ana Luíza que sempre estiveram ao meu lado me apoiando e incentivando.

“Tudo tem seu tempo determinado, e há tempo para todo propósito debaixo do céu”
(Eclesiastes 3:11)

RESUMO

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) ampliaram as possibilidades para o ensino e aprendizagem de línguas e, nesse âmbito, projetos telecolaborativos como o Teletandem (TTD) têm promovido experiências significativas no que se refere ao uso dessas tecnologias, ao uso autêntico da língua, ao desenvolvimento da competência linguística, comunicativa e intercultural. O TTD é um contexto apropriado para a formação inicial e continuada de professores para aprenderem a lidar com as TDICs e a se prepararem para atuar em contextos telecolaborativos (Vieira-Abrahão, 2010, 2011). Desde 2006, o TTD tem possibilitado a aprendizagem de línguas por meio do pareamento de interagentes que auxiliam o seu parceiro a aprender sua língua materna ou de proficiência por meio de ferramentas tecnológicas (Vassallo; Telles, 2009). Ao término de cada interação, há sessões de mediação, durante as quais os mediadores conduzem os interagentes à reflexão sobre o ensino e aprendizagem de línguas em três esferas: linguística, cultural e interacional (Messias, Telles, 2020). Por se tratar de um contexto de ensino e aprendizagem com características específicas, há a necessidade de formação para atuar no TTD. Por essa razão, o curso "Formação de mediadores de Teletandem", contexto desta pesquisa, pode contribuir com a formação de mediadores/professores para atuarem no TTD ou em outros contextos telecolaborativos. O referido curso está hospedado no Google Sala de Aula e foi oferecido de forma assíncrona. Este estudo de caso teve por objetivo responder às seguintes perguntas de pesquisa: 1) Que elementos foram mediadores da ação dos participantes durante o curso "Formação de Mediadores de Teletandem"? 2) De que forma esses elementos mediaram a interação, a reflexão e a aprendizagem dos participantes? Os instrumentos utilizados foram questionários, anotações de campo, diário de bordo da pesquisadora e as interações dos participantes no Google Sala de Aula. Esta pesquisa demonstrou que um curso de formação para mediadores de TTD pode ser realizado por meio de ferramentas digitais assíncronas, proporcionando interação com pares mais competentes e incluindo tarefas que favoreçam a reflexão-sobre-a-ação.

Palavras-chave: teletandem; mediação; formação de mediadores.

ABSTRACT

Digital Information and Communication Technologies (TDICs) have expanded the possibilities for language teaching and learning, and within this scope, telecollaborative projects such as Teletandem (TTD) have promoted significant experiences regarding the use of these technologies, authentic language use, the development of linguistic, communicative, and intercultural competence. TTD is an appropriate context for the initial and continued language teacher education to learn how to deal with TDICs and prepare themselves to work in telecollaborative contexts (Vieira-Abrahão, 2010, 2011). Since 2006, TTD has enabled language learning through the pairing of university students who assist partners in learning their native or proficient language through technological tools (Vassallo; Telles, 2009). At the end of each interaction, there are mediation sessions, in which the mediators lead students to reflect on language teaching and learning in three spheres: linguistic, cultural, and interactional (Messias, Telles, 2020). Given that it is a teaching and learning context with specific characteristics, there is a need for instruction to work in TTD. For this reason, the course *Formação de Mediadores de Teletandem*, this research context, can contribute to the education of mediators/teachers to work in TTD or other telecollaborative contexts. This course is hosted on Google Classroom and was offered asynchronously. This case study aimed to answer the following research questions: 1) Which elements mediated the participants' actions through the course *Formação de Mediadores de Teletandem*? 2) In which way did these elements mediate interaction, reflection and participants' learning? The instruments used were questionnaires, field notes, the researcher's diary, and participant interactions on Google Classroom. This research demonstrated that a TTD mediator education course can be conducted through asynchronous digital tools, providing interaction with more competent peers and including tasks that promote reflection-on-action.

Keywords: teletandem; mediation; mediator education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Redefinição e reorganização dos módulos	59
Quadro 2 - Objetivos de aprendizagem de cada módulo.....	62
Quadro 3 - Distribuição dos materiais e atividades nos módulos do curso.....	63
Quadro 4 - Temas dos vídeos e referências das sugestões de leituras do primeiro módulo.....	64
Quadro 5 - Tema do vídeo e referências das sugestões de leituras do segundo módulo.....	66
Quadro 6 - Temas dos vídeos e referências das sugestões de leituras do terceiro módulo	68
Quadro 7 - Temas dos vídeos e referências das sugestões de leituras do quarto módulo	69
Quadro 8 - Temas dos vídeos e referências das sugestões de leituras do quinto módulo	71
Quadro 9 - Participantes da pesquisa.....	72
Quadro 10 - Instrumentos de pesquisa	76

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Diferentes tipos de intercâmbio virtual	25
Figura 2 - Representação da mediação.....	30
Figura 3- Signos e instrumentos como elementos mediadores	30
Figura 4 - Modalidades de mediação e ferramentas utilizadas.....	38
Figura 5 - Tela inicial do curso "Formação de Mediadores de Teletandem"	61
Figura 6 - Primeiro módulo do curso “Formação de mediadores de Teletandem”	64
Figura 7 - Segundo módulo do curso “Formação de mediadores de Teletandem”	66
Figura 8 - Terceiro módulo do curso “Formação de mediadores de Teletandem”.....	67
Figura 9 - Quarto módulo do curso “Formação de mediadores de Teletandem”	69
Figura 10 - Quinto módulo do curso "Formação de mediadores de Teletandem"	71
Figura 11 - Formulário de avaliação do curso.....	78
Figura 12- Ferramentas do Google Sala de Aula	83
Figura 13 - Captura de tela sinalizando onde o participante deveria clicar para visualizar a atividade	87
Figura 14 - Captura de tela sinalizando onde o participante deveria clicar para entregar a atividade	88
Figura 15 - Postagem no mural do Google Sala de Aula	124
Figura 16 - Postagem no mural do Google Sala de Aula	126
Figura 17 - Imagem da tela do quiz.....	126
Figura 18 – Elementos mediadores do Curso “Formação de Mediadores de Teletandem”	129

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Reparametrização dos dados	80
Tabela 2 - Interpretação do coeficiente de variação	81
Tabela 3 - Cálculos estatísticos das respostas da seção “Sobre o Google Sala de Aula” do formulário de avaliação	84
Tabela 4 - Cálculos estatísticos das respostas acerca dos materiais da seção “Sobre o curso”	89
Tabela 5 - Cálculos estatísticos das respostas da seção “Responda essa seção se você não tinha muito conhecimento sobre o Teletandem antes de fazer o curso.” do formulário de avaliação ...	94
Tabela 6- Cálculos estatísticos das respostas da seção “Responda essa seção caso você tenha experiência como mediador/a e/ou com o projeto Teletandem.” do formulário de avaliação	99
Tabela 7 - Cálculos estatísticos das respostas acerca das atividades do formulário de avaliação	105
Tabela 8 - Cálculos estatísticos das respostas acerca da interação do formulário de avaliação..	108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente virtual de aprendizagem
BRaVE	Brazilian Virtual Exchange
COIL	Collaborative Online International Learning
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FCLAr	Faculdade de Ciências e Letras – Câmpus de Araraquara
LE	Língua estrangeira
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TTD	Teletandem
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UNESP	Universidade Estadual Paulista
USP	Universidade de São Paulo
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 Objetivos e perguntas de pesquisa	19
1.2 Organização da tese	20
2 REFERENCIAL TEÓRICO	22
2.1 Tecnologias digitais da informação e comunicação e formação de professores.....	22
2.2 Teletandem: origem, princípios e modalidades	26
2.3 Teoria sociocultural	29
2.4 A configuração do Teletandem e a sessão de mediação	32
2.5 Conceituando reflexão	40
2.6 O Teletandem e a formação de professores.....	48
3 METODOLOGIA.....	54
3.1 Natureza da pesquisa.....	54
3.2 Contexto da pesquisa	55
3.2.1 A configuração do TTD na FCLAr, os perfis e as necessidades dos mediadores..	55
3.2.2 Planejamento do curso.....	58
3.2.3 O curso “Formação de mediadores de Teletandem”	60
3.3 Participantes da pesquisa.....	72
3.4 Pesquisadora como tutora do curso	74
3.5 Instrumentos de pesquisa.....	75
3.6 Procedimento de análise dos dados	79
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	82
4.1 Google Sala de Aula.....	82
4.2 Materiais	89
4.3 Atividades	105
4.4 Mediação pelos pares mais competentes.....	116
4.5 Mediação pela tutora	123
5 RESPONDENDO AS PERGUNTAS DE PESQUISA	129
5.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS	132

REFERÊNCIAS	135
APÊNDICE A – Questionário aplicado aos mediadores de Araraquara.....	142
APÊNDICE B – Roteiro para gravação de vídeo	145
APÊNDICE C – Autorização para uso de vídeo.....	146
APÊNDICE D – Formulário de inscrição do curso.....	147
APÊNDICE E – Formulário de avaliação do curso	149

1 INTRODUÇÃO

A interconectividade das tecnologias digitais criou novos contextos para o aprendizado de línguas e surgiram diferentes denominações, como aprendizagem assistida por computador, aprendizagem baseada na Web, aprendizagem on-line, aprendizagem a distância, aprendizagem via tandem, aprendizagem móvel, dentre outros (Paiva, 2012). Apesar das inúmeras possibilidades que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) trouxeram para o processo de ensino e aprendizagem de línguas, nem todos os programas de formação docente ofertam disciplinas voltadas para a integração dessas tecnologias no ensino e aprendizagem de línguas (Luz, 2018; Rabello, 2021; Rabello; Tavares, 2022; Rabello; Cardoso, 2022) e, algumas vezes, esse aprendizado pode ocorrer durante a formação continuada (Braga; Martins; Racilan, 2021).

A falta de formação docente para lidar com as tecnologias no ensino foi evidenciada durante a pandemia da COVID-19, quando os professores foram obrigados a migrar para o Ensino Remoto Emergencial (ERE)¹ (Rabello; Tavares, 2022; Rabello; Cardoso, 2022). Apesar de muitos professores terem usado as tecnologias digitais para ministrar as aulas e atribuir atividades, alguns tiveram mais dificuldades e, provavelmente, abandonaram essas práticas ao retornarem para o ensino presencial. Guimarães, Hildeblando Júnior, Finardi (2022) relatam que, na instituição em que trabalham, os professores, de maneira geral, não eram a favor do ensino híbrido ou remoto, por essa razão, fizeram um movimento expressivo para o retorno ao ensino presencial “tradicional”.

A necessidade de formação de professores para integrarem as TDICs no ensino e aprendizagem de línguas já era discutida antes da pandemia (Paiva, 2012, 2013) e ficou ainda mais evidente após esse período. Muitas vezes, as iniciativas de integração dessas tecnologias ao ensino de línguas partem dos formadores de professores, como é o caso de Guimarães, Hildeblando Júnior e Finardi (2022) que trabalham com projetos COIL (*Collaborative Online International Learning*) na disciplina de estágio supervisionado e de Rabello e Cardoso (2022), que criaram disciplinas específicas voltadas à formação inicial de professores de línguas.

¹ Guimarães, Hildeblando Júnior, Finardi (2022) definem o ERE como uma solução temporária e emergencial em razão da necessidade de migrar o ensino presencial para o remoto durante a pandemia da COVID-19, o qual se diferencia do EAD, pois este último pressupõe planejamento prévio para que as atividades ocorram de forma remota.

A presente pesquisa aborda a formação de mediadores para um contexto específico de aprendizagem colaborativa por meio das tecnologias digitais, o Teletandem (TTD)². Este se apresenta como uma oportunidade de integrar as TDICs na formação inicial e continuada de professores. Nesse contexto de ensino e aprendizagem de línguas, pares de interagentes se ajudam para aprenderem a língua e a cultura do outro, exercendo os papéis de aprendizes da língua estrangeira e tutores de sua língua materna (Vassallo; Telles, 2009). As interações consistem em encontros síncronos, viabilizados por meio de uma ferramenta de videoconferência como, por exemplo, o *Zoom*.

Inicialmente, o TTD era realizado nos *campi* da Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Assis e São José do Rio Preto. Desde 2012, o projeto também é desenvolvido na UNESP de Araraquara e, nos últimos anos, tem sido realizado em outras instituições, como a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), dentre outras. Os interagentes estrangeiros estão vinculados a instituições parceiras localizadas nos Estados Unidos, México, Colômbia, Itália, Alemanha e França³.

O TTD é fundamentado nos princípios de autonomia, reciprocidade e separação de línguas (Vassallo; Telles, 2009). Antes do início das interações, existe uma sessão de orientação que versa sobre o aprendizado via TTD, seus princípios e estratégias básicas de aprendizado de língua (Telles, 2015). As duplas, formadas por um interagente brasileiro e um estrangeiro, interagem por uma hora, dividindo o tempo entre as línguas. Essas interações são seguidas por sessões de mediação, que focam os aspectos da língua-alvo, o processo de aprendizado do interagente, os aspectos culturais e questões que emergem das interações (Telles, 2015).

A mediação é essencial ao processo de ensino e aprendizagem de línguas em TTD, uma vez que o interagente, sozinho, pode não ser capaz de explorar o potencial desse contexto (Evangelista; Salomão, 2019). O mediador tem o papel de levá-lo a refletir sobre língua, cultura, estratégias e abordagens de ensino e aprendizagem e apoiá-lo em suas dificuldades (Salomão, 2011b; Garcia, 2015; Souza; Zakir; Garcia, 2021).

² O projeto “Teletandem Brasil: Línguas estrangeira para todos” foi idealizado pelo Prof. Dr. João Antônio Telles e foi financiado pela FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) de 2006 a abril de 2010. Em 2011, um novo projeto foi iniciado, focando a dimensão cultural da aprendizagem em TTD, intitulado “Teletandem: a transculturalidade das interações on-line em língua estrangeira por webcam”. O termo Teletandem foi mantido por extenso na denominação do curso, nas questões dos formulários aplicados, nas citações dos autores e excertos selecionados.

³ Para maiores informações sobre o Teletandem, acesse <http://www.teletandembrasil.org/>.

No início do TTD, de 2006 a 2010, os mediadores eram os pós-graduandos envolvidos com pesquisa de mestrado ou doutorado e para alguns essa foi a primeira experiência com formação de professores, uma vez que mediavam graduandos em Letras (Salomão, 2011b). No entanto, o aumento e a consolidação das parcerias com as instituições estrangeiras podem ter sido fatores relevantes para os graduandos de Letras passarem a exercer o papel de mediador, passando-se a oferecer a eles a oportunidade de um contexto de formação inicial para o uso de TDICs. Desse modo, o oferecimento de um curso voltado à formação de mediadores sobre as características do TTD e da mediação é relevante e deve buscar unir teoria e prática (Evangelista; Salomão, 2019), isto é, relacionar o conhecimento adquirido pela experiência com o aporte teórico que embasa a teorização da prática.

Nos *campi* da UNESP de Assis e de Araraquara, há demanda por mediadores em diferentes horários e dias da semana, uma vez que o TTD não é integrado às aulas de línguas, como no caso da UNESP de São José do Rio Preto. Além disso, há uma rotatividade de mediadores em razão dos pós-graduandos finalizarem suas pesquisas e dos graduandos se formarem. Portanto, é importante que esses novos membros conheçam as características do TTD e da mediação para que saibam lidar com as especificidades dessa prática. A formação também é necessária para professores de outras instituições que desejam trabalhar com pesquisas nesse contexto ou implementar o TTD em suas instituições. Apesar da necessidade de formação para se trabalhar com o TTD e da formação de novos mediadores, a última edição de um curso destinado a esse propósito ocorreu em 2017, conforme Souza, Zakir e Garcia (2021).

Souza, Zakir e Garcia (2021) mencionam quatro edições de um curso de formação de mediadores de TTD oferecido pela UNESP de Assis de 2014 a 2017. Os cursos tiveram uma carga horária de 12h, 20h e 30h concentrada em um, dois ou quatro dias e foram oferecidos de forma síncrona. As atividades consistiram em análises de excertos, mas nas edições de 2014 e 2017, foram incluídas observações das mediações, produção de relatórios ou, até mesmo, a condução de uma sessão de mediação, o que é uma prática interessante, no entanto, pode ser um obstáculo para participantes que ainda não tenham o TTD em sua instituição. Os temas variaram entre as edições e foram abordados os princípios teóricos do TTD e da mediação, etapas para o estabelecimento de parcerias, aspectos culturais das interações, teorias como a da Análise Dialógica do Discurso, da Performatividade e da Análise Crítica do Discurso, as quais foram usadas para analisar dados em pesquisas realizadas sobre o TTD.

O curso “Formação de Mediadores de Teletandem” oferecido de 13/11/2020 a 21/12/2020, por mim, pesquisadora, e por minha orientadora, teve carga horária de 20h distribuídas ao longo de cinco semanas e foi ofertado de forma assíncrona no Google Sala de Aula, permitindo que os participantes cumprissem as atividades no horário que fosse conveniente a eles. Esse curso abordou temas como a complexidade do TTD, seus princípios, o conceito de mediação, o papel do mediador, o conceito de cultura, os mal-entendidos nas interações, o uso do *chat*, a avaliação pelos professores no TTD integrado e a formação de professores para atuarem em outros contextos telecolaborativos. As atividades consistiram em análises de excertos de interação e mediação, discussões nos fóruns, *quiz* e escrita colaborativa. O referido curso forneceu materiais como sugestões de leituras e vídeos gravados por professores e pesquisadores dos três *campi* da UNESP, Araraquara, Assis e São José do Rio Preto, que divulgaram suas pesquisas realizadas no TTD.

Há alguns pontos em comum entre os cursos oferecidos pela UNESP de Assis e o curso “Formação de Mediadores de Teletandem”, como os temas, princípios do TTD, as características da mediação e as questões culturais, e as análises de excertos de mediação e interação. No entanto, os cursos ofertados pela UNESP de Assis foram síncronos e a carga horária foi concentrada em poucos dias, o que pode ter restringido o público-alvo, enquanto o nosso curso foi oferecido ao longo de cinco semanas, proporcionando uma maior flexibilidade aos participantes. Além disso, promoveu interação, reflexão e troca de experiências entre os participantes.

O curso “Formação de Mediadores de Teletandem” pode ser considerado um contexto de formação inicial e continuada, pois nele havia alunos de graduação, pós-graduação e professores. O referido curso promoveu contato dos participantes com as TDICs, uma vez que foi oferecido no Google Sala de Aula e também buscou proporcionar o estudo acerca de uma prática telecolaborativa, o TTD. Trata-se de um contexto propício para observar os signos mediadores da interação, aprendizagem e reflexão.

1.1 Objetivos e perguntas de pesquisa

A presente pesquisa teve por objetivo investigar a implementação do curso “Formação de Mediadores de Teletandem”, buscando compreender de que forma os elementos deste curso possibilitaram interação, aprendizagem e reflexão.

Assim, propus as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Que elementos foram mediadores da ação dos participantes durante o curso “Formação de Mediadores de Teletandem”?
- 2) De que forma esses elementos mediarão a interação, a reflexão e a aprendizagem dos participantes?

1.2 Organização da tese

A presente tese está organizada em quatro capítulos. Na Introdução, apresento o TTD como um contexto propício para a integração das TDICs na formação inicial e continuada de professores, justifico a necessidade de formação dos mediadores, introduzo o curso “Formação de Mediadores de Teletandem” e, por fim, exponho os objetivos e as perguntas de pesquisa.

No segundo capítulo, o referencial teórico, inicio abordando a integração das TDICs na formação de professores de línguas. Na sequência, relembro a origem, os princípios e as modalidades do TTD. A seguir, abordo o conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e do signo da teoria sociocultural segundo Vygotsky (2007). A ZDP é importante para a conceituação da mediação no TTD e, o signo, para compreender a relevância dos elementos mediadores do curso “Formação de Mediadores de Teletandem”. Posteriormente, discuto a importância da mediação para o TTD, suas bases teóricas, os diferentes formatos das sessões de mediação, bem como o papel do mediador. Em seguida, apresento alguns conceitos acerca da reflexão, com o propósito de compreender as reflexões que emergiram nos fóruns do curso em questão. Por fim, discorro sobre o TTD como um espaço para a formação inicial e continuada de professores de línguas estrangeiras.

Apresento a metodologia deste trabalho no terceiro capítulo, descrevo os instrumentos de coleta de dados e seus objetivos, o contexto, os participantes e os meus papéis como criadora, implementadora e mediadora do curso. Além disso, exponho a forma como as categorias foram estabelecidas e os dados analisados. Ainda neste capítulo, abordo a concepção do curso “Formação de Mediadores de Teletandem”. Inicialmente, descrevo o TTD na Faculdade de Ciências e Letras – Câmpus de Araraquara (FCLAr) e explico os instrumentos utilizados, questionário semiestruturado aplicado aos mediadores e as anotações de campo das mediações que deram

origem ao esboço do curso. Em seguida, explico como os módulos foram estruturados, os materiais selecionados e as atividades planejadas.

O quarto capítulo compreende a análise e discussão dos dados. Neste capítulo, apresento e discuto as categorias: Google Sala de Aula, Materiais (textos teóricos e vídeos), Atividades (fóruns, *quiz* e escrita colaborativa), Mediação pelos pares mais competentes e Mediação pela tutora/pesquisadora.

Finalizo com as considerações finais, onde respondo às perguntas de pesquisa, retomo as discussões centrais do trabalho e relato os encaminhamentos da pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Início este capítulo problematizando a formação de professores para o uso das tecnologias. Relato iniciativas de professores do ensino superior para promover a integração das tecnologias na formação de professores. Em seguida, apresento o TTD, discutindo sua origem, princípios e modalidades. Posteriormente, abordo conceitos da teoria sociocultural segundo Vygotsky (2007), a Zona de Desenvolvimento Proximal e a mediação por signos, os quais são essenciais para compreender a mediação no TTD e os elementos mediadores do curso “Formação de mediadores de Teletandem”. Em seguida, discorro sobre a configuração do TTD, as sessões de mediação e as diversas formas e meios em que podem ocorrer e o papel do mediador. Dando continuidade à construção do referencial teórico, discuto alguns conceitos sobre reflexão a fim de buscar subsídios para compreender as reflexões que emergiram nos fóruns do curso em questão. Por fim, apresento trabalhos de pesquisadores do TTD que sugerem que este é um contexto apropriado para a formação inicial e continuada de professores de línguas estrangeiras.

2.1 Tecnologias digitais da informação e comunicação e formação de professores

Conforme Kenski (2009), a tecnologia digital é resultado da convergência das tecnologias da informação e da comunicação. Nos ambientes digitais, ocorre a junção da computação, das comunicações (transmissão e recepção de dados, imagens, sons etc.) e dos diversos suportes que disponibilizam o conteúdo (livros, filmes, etc.). Neste contexto, surge a mídia digital que, segundo Rojo (2012), permite que o usuário interaja em vários níveis e com vários interlocutores, ocasionando o multiletramento, que pode ser compreendido como diversidade cultural de produção ou circulação de textos ou diversidade de linguagens que os constituem. De acordo com Rojo (2012), algumas características do multiletramento são a interação, a colaboração, a transgressão das relações de poder e de propriedade e o hibridismo de linguagens, modos, mídias e culturas.

As TDICs trouxeram mudanças consideráveis e positivas para a educação como, por exemplo, os *e-books*, os *websites* educacionais, os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), a possibilidade de realização de aulas síncronas a distância, dentre outros. No entanto, é preciso saber usá-las de forma pedagogicamente correta para que façam diferença na educação. Por essa razão,

é necessária a formação dos professores para que possam explorar os benefícios dessa tecnologias a serviço da educação.

Luz (2018) pesquisou 118 universidades brasileiras públicas que oferecem o curso de Letras, as quais foram citadas no Ranking Universitário Folha (RUF) de 2018. A pesquisadora comparou as universidades listadas no RUF com o *QS World University Ranking* do mesmo ano e com o *Times Higher Education World University Ranking* de 2017, com o propósito de aumentar o escopo das análises, incluindo a maioria das universidades públicas brasileiras. Ela analisou os currículos dessas universidades com o objetivo de verificar quais cursos ofereciam módulos referentes ao ensino a distância. Das 118 universidades analisadas, 48 ofertavam módulos relacionados à tecnologia, sendo que apenas a metade desses eram oferecidos de forma compulsória. Como os módulos não abordavam exclusivamente a educação a distância, a carga horária era relativamente pequena. Apenas quatro universidades ofereciam disciplinas eletivas sobre a educação a distância com uma carga horária de 30 a 45 horas.

Braga, Martins e Racilan (2021) realizaram um estudo para investigar a integração das tecnologias digitais durante o ERE ocasionado pela pandemia da COVID-19. Para tanto, os autores aplicaram um questionário semiestruturado para 76 professores de línguas de diferentes regiões do Brasil para saber sobre suas práticas de ensino e experiências nesse contexto. A grande parte desses professores atuava no ensino fundamental e médio, sendo nove do ensino superior. Uma das descobertas desse estudo foi que a maioria dos professores relatou que o aprendizado sobre o uso pedagógico das tecnologias digitais ocorreu durante a formação continuada. Dos 76 respondentes, 16 informaram que receberam uma instrução formal sobre o uso pedagógico das tecnologias digitais durante a graduação, 49 afirmaram que esse tipo de instrução ocorreu após a graduação, 39 relataram que isso ocorreu no exercício da profissão e 12 nunca haviam participado de nenhuma formação desse tipo.

O estudo de Luz (2018) evidencia que há poucas disciplinas voltadas para o ensino a distância e às tecnologias nas universidades públicas, o que vai ao encontro do estudo de Braga, Martins e Racilan (2021), o qual relata que a maioria dos professores passou por uma formação sobre o uso das tecnologias após a graduação, durante o exercício da profissão. Rabello e Cardoso (2022) defendem a necessidade de incluir discussões e práticas voltadas à integração das tecnologias no ensino e aprendizagem de línguas na formação inicial a fim de preparar os professores de línguas para atuarem na sociedade contemporânea.

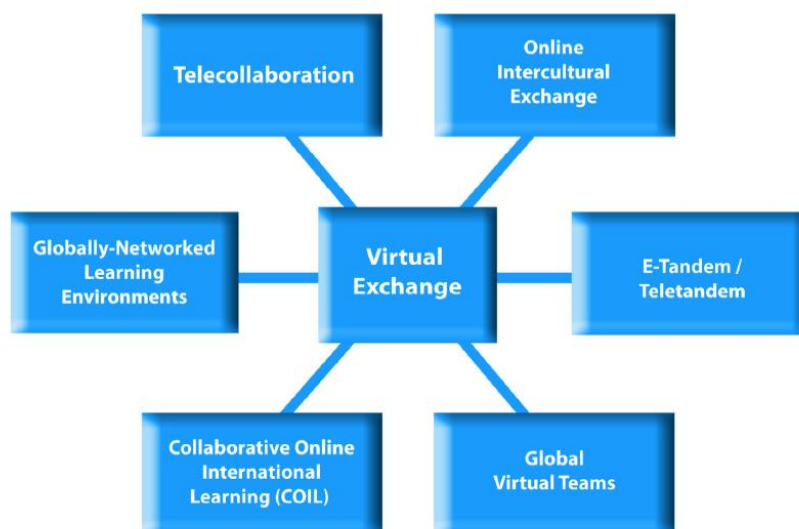
Rabello e Cardoso (2022) e Guimarães, Hildeblando Júnior, Finardi (2022) compartilham experiências de integração das tecnologias durante a formação inicial. Rabello e Cardoso (2022), professoras de língua inglesa em cursos de Licenciatura em Letras de duas universidades públicas do Rio de Janeiro, relatam resultados parciais da criação e condução de disciplinas específicas voltadas à formação inicial de professores de línguas. As autoras mencionam dois estudos que foram realizados com seus alunos. No primeiro estudo, houve a participação de nove alunos do curso de Letras da Universidade Federal Fluminense (UFF) de diferentes habilitações que concluíram a disciplina optativa “Tecnologias Digitais no Ensino de Línguas Estrangeiras” no segundo semestre de 2021. Eles responderam dois questionários, no início e no fim da disciplina, cujo objetivo principal foi identificar o nível de letramento digital dos participantes e como suas competências foram desenvolvidas durante a disciplina. A conclusão do primeiro estudo foi que a maioria dos participantes já considerava ter um alto nível de letramento digital, principalmente no que se refere à informação e dados, comunicação e colaboração, e o letramento em relação à criação de conteúdo digital foi o que mais se desenvolveu. O segundo estudo abrangeu 15 alunos da disciplina “Uso de Tecnologia e Estágios Supervisionados em Língua Inglesa I e II” do curso Inglês/Literaturas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Essa disciplina foi oferecida em 2021 e foi o resultado da condensação dos “Estágios Supervisionados em Língua Inglesa 1 e 2” durante a pandemia, teve por objetivo investigar que tipos de letramentos foram desenvolvidos ao longo da disciplina e utilizou questionários e fóruns de ambientes virtuais como instrumentos de geração de dados. No segundo estudo, foram desenvolvidos letramentos em hipertexto e multimídia, jogos, celular e aplicativos voltados ao ensino e aprendizagem de línguas.

Guimarães, Hildeblando Júnior e Finardi (2022) discutem experiências de formação de professores de línguas por meio do COIL na disciplina de Estágio Supervisionado do curso Letras-Inglês de uma universidade federal, localizada na região sudeste. Foram realizados quatro projetos, um antes da pandemia da COVID-19 (2019), dois durante o ERE (2020-2021) e um no retorno ao ensino presencial (2022). As parcerias foram feitas com professores-formadores de universidades estrangeiras (Chile, Inglaterra, Espanha e Turquia) que lecionavam a mesma disciplina. Tanto os alunos brasileiros quanto os estrangeiros eram professores de inglês como língua estrangeira em formação. Os projetos COIL, de forma geral, promoveram a interculturalidade na formação de professores de línguas, a competência intercultural e o letramento digital dos participantes, o uso do inglês como língua franca e o contato com diferentes línguas, a troca de experiências de ensino

do inglês como língua estrangeira. Os autores relataram a dificuldade de se trabalhar com os projetos COIL antes e após a pandemia em razão de a instituição possuir apenas uma sala de videoconferência e as salas de aula não possuírem conexão adequada com a internet.

O COIL é uma oportunidade de integrar as TDICs ao ensino e aprendizagem de línguas, propiciando aos professores em formação a possibilidade de desenvolver a competência linguística e intercultural e o letramento digital. O'Dowd (2018) propõe o termo intercâmbio virtual (Figura 1), que engloba os diversos tipos de projetos telecolaborativos, como o COIL e o TTD.

Figura 1 - Diferentes tipos de intercâmbio virtual



Fonte: O'Dowd (2018, p.4).

Como pode ser observado na Figura 1, o termo intercâmbio virtual engloba diferentes tipos de projetos telecolaborativos, cujos focos podem ser no aprendizado de língua, na cultura ou em um conteúdo específico. Professores e alunos de universidades localizadas em países distintos trabalham de forma colaborativa para desenvolver um projeto em comum.

Rubin (2022) relata um aumento dos projetos COIL durante a pandemia da COVID-19, uma vez que as viagens internacionais pararam e todo o processo de ensino e aprendizagem passou a ser realizado a distância no mundo todo. O COIL vinha se desenvolvendo há 12 anos, mas ainda não era valorizado como uma prática da educação internacional.

Apesar do aumento dos intercâmbios virtuais durante a pandemia da COVID-19, oportunidade para a integração das TDICs na formação de professores, muitas vezes tais iniciativas partem dos professores (Guimarães; Hildeblando Júnior; Finardi, 2022) e nem sempre fazem parte da grade curricular do curso de Letras como nos mostram os números trazidos por Luz (2018). Por essa razão, considero o TTD, assim como os outros estudos abordados nessa seção, como uma oportunidade para a integração das TDICs na formação inicial e continuada de professores de línguas. Na próxima seção, discuto a origem do TTD, seus princípios e suas modalidades, integrado e não-integrado.

2.2 Teletandem: origem, princípios e modalidades

Inicialmente, abordo a origem do TTD. Em seguida, discuto os princípios da separação de línguas, reciprocidade e autonomia e, por fim, descrevo de que forma o TTD pode ser implementado em uma instituição.

O TTD originou-se do tandem, uma modalidade de aprendizagem colaborativa que surgiu na Alemanha no final dos anos 60, disseminando-se pela Espanha e outros países (Vassallo; Telles, 2009). A denominação tandem é uma referência à bicicleta que possui mais de um assento, sendo necessário o esforço conjunto para que as pessoas possam se equilibrar. A metodologia tandem pressupõe a colaboração de ambos os aprendizes de uma parceria e a preocupação com a aprendizagem do parceiro.

Inicialmente, o tandem era presencial, o que restringia esta prática aos países da Europa em razão da proximidade entre os mesmos e a facilidade de encontrar falantes de outras línguas nesses territórios. No entanto, as TDICs contribuíram para o surgimento do e-tandem, termo que se tornou mais comum a partir de 2000 (Brammerts; Calvert, 2003). O e-tandem era praticado por meio de ferramentas síncronas (MOOs⁴, videoconferência, telefone) ou assíncronas (e-mail). Entretanto, em razão da acessibilidade e praticidade, o e-mail foi a forma mais utilizada inicialmente.

O TTD utilizou o recurso da videoconferência, possibilitando ao aprendiz a prática oral e escrita por meio do *chat*. Essa modalidade se difere do e-tandem, uma vez que as interações são

⁴ É um sistema de acesso multiusuário, programável, interativo, para criação de ambientes em realidade virtual, baseada em texto, visando jogos, conferências, bate-papo on-line e outras atividades que requerem comunicação em tempo real. Definição baseada nas informações da página: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Moo>. Acesso em 09 set. 2018.

seguidas por sessões de mediação, momento em que os mediadores conduzem os interagentes a refletir sobre aspectos linguísticos, culturais e interacionais (Messias; Telles, 2020). O TTD se apresenta como um contexto virtual, autônomo e colaborativo, “no qual dois falantes de línguas diferentes utilizam recursos de tecnologia VOIP (texto, voz e imagem de *webcam*) para ajudar o parceiro a aprender a sua língua materna (ou linguagem de proficiência)” (Telles, 2015, p. 604).

De acordo com Vassallo e Telles (2009), os princípios do TTD tiveram origem no tandem e são: separação de línguas, reciprocidade e autonomia. O princípio da separação de línguas pressupõe que o tempo de interação deva ser dividido igualmente entre as línguas. Picoli e Salomão (2020), baseando-se em Panichi (2002), propõem denominar tal princípio como princípio da igualdade, no sentido de assegurar que ambos os interagentes tenham oportunidades de praticar a língua estrangeira (LE). As autoras analisaram o tempo de interação em português e em inglês de três parcerias de TTD e observaram que, apesar do tempo ter sido distribuído de forma equilibrada entre as línguas, houve mais alternâncias de código nos momentos em que os estrangeiros falaram o português, o que permite concluir que o mesmo tempo de interação entre as línguas não garante que ambos os parceiros se beneficiem igualmente da prática da LE. As pesquisadoras ressaltam que a alternância de código é uma característica comum dos falantes bilíngues e pode ocorrer por diversas razões que vão desde a falta de vocabulário até como recurso para dar continuidade à conversa. A alternância de código faz parte do processo de interlíngua, ou seja, “está relacionado às motivações individuais sobre quanto avançar ou não na segunda língua (L2) ou na LE e que dependem de fatores internos (razões particulares) e externos (contexto social, nível educacional etc.) ao sujeito bilíngue” (Picoli; Salomão, 2020, p.1620).

A reciprocidade implica o comprometimento e a colaboração de ambos os parceiros com o aprendizado do outro. Por sua vez, a autonomia dá liberdade aos parceiros para decidir sobre o que desejam conversar e a forma como irão gerenciar seu aprendizado. A respeito da relação entre autonomia e reciprocidade, Benedetti (2010, p. 39) argumenta que “[...] autonomia e reciprocidade adquirem um caráter inextricável, funcionando como peças imbricadas de um processo extremamente complexo”. Essa relação entre autonomia e reciprocidade também é discutida em Kami (2011, p. 26):

No contexto de ensino e aprendizagem em teletandem, o aluno pode exercer sua autonomia na medida em que assume a responsabilidade pelo seu aprendizado, estabelecendo metas, organizando o conhecimento adquirido e avaliando o seu

desempenho, para assim, formular novas metas. Por outro lado, esse aprendiz não se encontra sozinho nesse processo, por isso, precisa estar aberto a negociações e contribuir com o aprendizado do outro, uma vez que ambos necessitam se beneficiar da parceria estabelecida. É nesse sentido que se estabelece a relação entre autonomia e reciprocidade.

Ao longo dos 18 anos de TTD na UNESP, algumas mudanças ocorreram desde a concepção do “Projeto Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos”, o que me leva a refletir sobre os princípios da separação de línguas e autonomia. A respeito do princípio de separação de línguas, concordo com Picoli e Salomão (2020) ao denominá-lo princípio da igualdade, relativizando a questão do tempo em si e enfatizando a necessidade de ambos os interagentes de uma parceria se beneficiarem igualmente da prática da LE. Por essa razão, vejo uma relação entre o princípio da igualdade e a reciprocidade, uma vez que os interagentes proficientes precisam contribuir com o aprendizado de seus parceiros, incentivando-os a se desafiarem na língua-alvo.

O que difere o TTD de outras formas de colaboração on-line é seu vínculo institucional, pois os participantes do projeto estão matriculados nas instituições parceiras. O TTD institucional pode ocorrer de três formas: integrado, semi-integrado ou não-integrado (Cavalari, 2018). Conforme Cavalari (2018), no TTD integrado, as atividades são reconhecidas pela instituição, fazem parte da grade curricular e são obrigatórias. O TTD semi-integrado ocorre quando temos o TTD não-integrado em uma das instituições e integrado na outra. Por fim, o TTD não-integrado recebe apoio e recursos da instituição, mas é considerado como uma atividade extracurricular.

Em 2006, quando as parcerias de TTD eram formadas pelos professores da UNESP de Assis e São José do Rio Preto e os interessados se inscreviam pelo *website Teletandem Brasil* ⁵ (Elstermann, 2016), os interagentes eram livres para decidirem sobre *o quê, quando, onde e como* estudar (Vassallo; Telles, 2009). Em razão do aumento de parcerias com as instituições estrangeiras que passaram a incluir o TTD durante as aulas de português, os interagentes brasileiros, nas instituições onde o TTD não é integrado às aulas de línguas, deixaram de escolher o dia e o horário das interações. Quando o TTD é integrado às aulas de línguas, o professor também pode direcionar as interações, selecionando as atividades a serem desenvolvidas, por exemplo (Aranha; Cavalari, 2014). Nesses casos, os interagentes não decidem *o quê e quando* estudar. Por essa razão, concordo com Vassallo e Telles (2009) ao afirmarem que o princípio da autonomia pode trazer diferentes interpretações, dependendo de como o TTD é realizado, de forma integrada ou não.

⁵ <http://www.teletandembrasil.org/publications.html>

O TTD realizado nos *campi* da UNESP de Assis e Araraquara é semi-integrado, uma vez que fazem parte da grade curricular das universidades estrangeiras, porém, na UNESP é realizado como uma atividade extracurricular pelos graduandos, pós-graduandos ou funcionários. Desde 2011, na UNESP de São José do Rio Preto, a modalidade de TTD mais utilizada tem sido a integrada, apesar da possibilidade de ocorrer também o TTD semi-integrado. Segundo Aranha e Cavallari (2014, p. 185), o TTD institucional integrado é uma atividade obrigatória “que os alunos devem cumprir dentro de determinada disciplina de língua estrangeira. Além disso, por estar vinculada a uma disciplina, a participação no teletandem pode ser avaliada pelo professor, conforme os critérios que ele estabelecer”.

Após discutir a origem do TTD, seus princípios e modalidades, na próxima seção, abordarei os conceitos-chave da teoria sociocultural, a ZDP e o signo, que contribuíram para a conceituação da mediação no TTD e para a compreensão da mediação ocorrida no curso “Formação de Mediadores de Teletandem”, respectivamente.

2.3 Teoria sociocultural

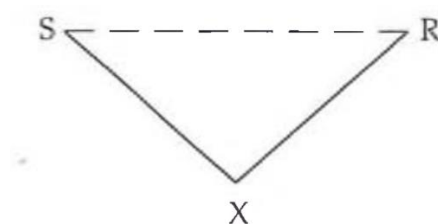
Conforme Figueiredo (2019), a teoria sociocultural foi proposta por Vygotsky nas primeiras décadas do século XX, no entanto, foi a partir de 1970 que sua obra ganhou seguidores nos países ocidentais, chegando ao Brasil em 1980. Vygotsky iniciou sua carreira profissional na Literatura, em seguida, veio a Psicologia e, por fim, cursou Medicina. Em sua obra, *Pensamento e Linguagem* (2001), o autor aborda a fala egocêntrica, o discurso interior e exterior, o desenvolvimento dos conceitos, a diferença entre conceitos espontâneos e científicos, a evolução do pensamento da criança, a relação entre desenvolvimento e instrução. Em *A formação social da mente* (2007), ele discute o desenvolvimento da fala da criança, da memória, da relação entre aprendizado e desenvolvimento, do progresso da escrita.

Apesar de a teoria sociocultural ter sido concebida na área da Psicologia e de ter se centrado, inicialmente, no aprendizado de crianças, esta tem sido muito utilizada em pesquisas que versam sobre o papel da interação e da mediação na aprendizagem em contextos educacionais. Figueiredo (2019, p.63) afirma que “a teoria sociocultural tem influenciado os processos de ensino e

aprendizagem de L2/LE, tanto no que se refere a contextos presenciais quanto virtuais, por enfatizar a interação e a importância dos aspectos sociais e colaborativos da aprendizagem”.

A teoria sociocultural considera a interação social para o desenvolvimento cognitivo dos seres humanos e essa interação do homem com o meio é mediada por signos e instrumentos. Na fórmula simples e comumente usada para compreender o comportamento humano diante de uma situação problema ($S \longrightarrow R$), na qual **S** significa estímulo e **R** resposta, Vygotsky (2007) propõe acrescentar um elemento mediador **X**, que segundo o autor, consiste em um estímulo de segunda ordem, um signo que age sobre o indivíduo e não sobre o ambiente. Este ato complexo é representado pela Figura 2.

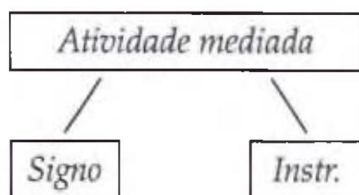
Figura 2 - Representação da mediação



Fonte: Vygotsky (2007, p.33).

A relação estímulo-resposta deixa de ser direta e passa a ser mediada por estímulos extrínsecos (signos), os quais permitem que os seres humanos possam controlar seu próprio comportamento. Conforme Vygotsky (2007), a invenção e o uso de signos para auxiliar na solução de um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) pode ser comparado à invenção e o uso dos instrumentos, mas no campo psicológico. Tanto o signo quanto o instrumento possuem função mediadora como pode ser verificado na Figura 3:

Figura 3- Signos e instrumentos como elementos mediadores



Fonte: Vygotsky (2007, p.54).

O signo e o instrumento são maneiras divergentes de orientar o comportamento humano. Segundo Vygotsky (2007), o instrumento é usado para fazer mudanças no objeto, é o meio utilizado pelo ser humano para dominar e controlar a natureza. Por outro lado, o signo não exerce controle sobre o objeto, este é um meio de atividade interna que exerce controle sobre o próprio indivíduo.

Vygotsky (2007) propõe o conceito de mediação ao ressaltar a relevância dos signos e dos instrumentos para o homem ao interagir com o meio. Figueiredo (2019, p.37) considera a mediação como “[...] a intervenção de um elemento intermediário em uma relação que o homem tem com o objeto, com outros seres humanos e consigo mesmo, e esse elemento mediador pode ser um instrumento (ou ferramenta), um signo ou outros seres humanos”.

A teoria sociocultural leva em conta a interação com as pessoas para o desenvolvimento das funções superiores. De acordo com Vygotsky (2007), o termo função psicológica superior ou comportamento superior se refere à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica. O autor busca compreender as ligações reais entre os estímulos externos e as respostas internas que constituem a base das funções superiores que se originam nas relações humanas. As funções superiores se desenvolvem, primeiramente, na relação entre as pessoas e, depois, no nível pessoal. Essa transformação do processo interpessoal em intrapessoal é conhecida como internalização, a qual se aplica para a atenção voluntária, para a memória lógica e a formação de conceitos. Segundo Vygotsky (2001, p.133), o conceito é “[...] parte ativa de um processo intelectual, constantemente mobilizada ao serviço da comunicação, do conhecimento e da resolução de problemas”. O autor diferencia os conceitos científicos, que são aprendidos em sala de aula, dos espontâneos, que são formados na experiência pessoal. Uma vez que os conceitos científicos não são adquiridos completamente formados, a instrução e a aprendizagem desempenham um papel importante na sua aquisição.

Pensando os conceitos científicos na área de formação de professores, Johnson e Golombek (2011, 2016) os compreendem como um conhecimento mais generalizado e sistemático que permite que os aprendizes pensem de forma que transcendam suas experiências cotidianas. As autoras entendem que a formação de professores deve ser planejada de forma que os professores sejam expostos a conceitos científicos que, uma vez internalizados, os capacitarão a superar as noções cotidianas, possíveis concepções equivocadas do que significa ser um professor, como ensinar e apoiar o aprendizado do aluno.

Vygotsky (2007), ao afirmar que as funções superiores se desenvolvem de forma interpessoal, em um primeiro momento, considera a importância do outro no desenvolvimento e na aprendizagem do indivíduo. Com o objetivo de compreender a relação entre aprendizado e desenvolvimento, o autor propõe a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Ele define nível de desenvolvimento real como o que as crianças conseguem fazer sozinhas. Para ele, a ZDP “[..] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 2007, p.97)”.

Pensando a ZDP no ambiente escolar, Figueiredo (2019) destaca a importância dos pares, professores, pais ou indivíduos mais experientes na mediação da aprendizagem, uma vez que auxiliam os aprendizes, possibilitando que estes obtenham progressos que não aconteceriam de maneira espontânea. O apoio fornecido por meio dos pares mais experientes aos aprendizes é denominado andaime, tradução do termo *scaffolding*. Conforme Figueiredo (2019), tal termo foi cunhado por Wood, Bruner e Ross (1976). O andaime é um apoio temporário para que o aprendiz possa solucionar um problema, completar uma tarefa ou atingir um objetivo que não seria capaz de atingir sozinho.

A compreensão do signo como um elemento mediador entre o homem e o seu contexto sócio-histórico é relevante para este trabalho. Nesta pesquisa, entendo como signos o Google Sala de Aula, os materiais (textos teóricos e vídeos), as atividades (fóruns, *quiz* e escrita colaborativa), que juntamente com os participantes do curso e a tutora constituem elementos mediadores que conferem o potencial pedagógico do curso. É por meio desses elementos mediadores que se reflete sobre os pressupostos teóricos (conceitos científicos) e a prática da mediação no contexto do TTD.

Após discorrer sobre conceitos da teoria sociocultural como signo, mediação e conceitos científicos, na próxima seção, abordarei a sessão de mediação, o papel do mediador, os diferentes tipos de mediação e meios em que ela pode ocorrer.

2.4 A configuração do Teletandem e a sessão de mediação

Fernandes e Telles (2015) mencionam as seguintes atividades desenvolvidas no TTD: sessões de orientação, de interação e de mediação. A sessão de orientação⁶ é realizada pelo professor de língua estrangeira antes do início das interações e tem por objetivo explicar o que é o TTD para o interagente, apresentar seus princípios e estratégias básicas de aprendizado (Telles, 2015).

As sessões de interação no TTD seguem os princípios da separação de línguas, autonomia e reciprocidade (Vassallo; Telles, 2009). O princípio da separação de línguas pressupõe que o tempo da interação seja dividido igualmente entre elas. No entanto, como já discutido, Picoli e Salomão (2020) revisitaram este princípio e concluíram que a alternância de códigos é fenômeno comum nos sujeitos bilíngues e o fato de o tempo ser dividido igualmente entre as línguas não garante que ambos os interagentes tenham o mesmo aproveitamento das interações na língua estrangeira (LE). A autonomia implica a liberdade dos interagentes para decidirem o quê e como estudar, comprometendo-se e colaborando com o aprendizado do outro (reciprocidade).

No início do TTD, de 2006 a 2010, recomendava-se que as interações durassem duas horas, uma hora para cada língua, que poderiam ser cumpridas no mesmo dia ou não. Cada interação era dividida em conversação (30'), feedback linguístico (20') e reflexão compartilhada na sessão (10') (Salomão, 2011b). Hoje em dia, na UNESP de Araraquara, as interações geralmente duram em torno de uma hora, meia hora para cada língua, seguida pela sessão de mediação, que dura meia hora. Essa redução do tempo se deve ao fato de as interações ocorrerem no horário de aula dos parceiros internacionais. De 2006 a 2010, os interagentes se encontravam de maneira independente. Segundo Garcia (2015, p. 730):

Com o passar do tempo e com a consolidação de laços com os Departamentos de Língua Portuguesa no exterior, as interações deixaram de ser realizadas de forma individualizada e ganharam um caráter institucional, ocorrendo no horário de aulas de Língua Portuguesa no exterior, nos Laboratórios das universidades.

As sessões de mediação são realizadas após as interações e, na UNESP de Araraquara, são conduzidas por alunos de pós-graduação da área de Linguística e Língua Portuguesa ou graduandos do curso de Letras que tenham experiência com o TTD, em razão de terem interagido e/ou realizarem pesquisas nesse contexto. Na UNESP de Assis, a mediação pode ser conduzida pelos

⁶ Atualmente, na UNESP – câmpus de Araraquara, a sessão de orientação tem sido realizada pelos mediadores, graduandos em Letras e pós-graduandos em Linguística e Língua Portuguesa, com experiência no TTD.

professores, pós-graduandos ou graduandos (Carvalho; Messias, 2017; Messias; Telles, 2020). Já na UNESP de São José do Rio Preto, onde ocorre o TTD integrado na maioria das vezes, as mediações acontecem durante as aulas de inglês e são de responsabilidade do professor (Cavalari, 2018).

A prática da mediação no TTD originou-se a partir do aconselhamento que é realizado no tandem, o qual pode ocorrer de diversas formas, dependendo dos perfis dos aprendizes e da modalidade: cursos intensivos presenciais de duas a quatro semanas, tandem realizado de forma independente ou integrada a um curso de línguas. O aconselhamento pode ocorrer individualmente, em grupo ou ser direcionado a uma dupla. Os assuntos abordados podem ser variados, como estabelecimento de metas, desenvolvimento da pronúncia, questões gramaticais ou culturais, correção e aprendizado autônomo. O professor responsável pelo aconselhamento pode desempenhar vários papéis, como avaliar o nível de proficiência do aluno, fornecer informações sobre o aprendizado em tandem por meio de reuniões ou material informativo, auxiliar o aprendiz a desenvolver a habilidade de refletir sobre seu próprio processo de aprendizado, estabelecer suas metas de aprendizagem e avaliar seu progresso (Brammerts; Jonsson; Kleppin; Saco, 2003; Brammerts; Calvert; Kleppin, 2003).

Segundo Salomão (2011b), a ideia de mediação em vez de aconselhamento no TTD não restringe o papel do mediador a aconselhar os interagentes sobre o que fazer para aprender melhor, mas é uma terceira pessoa que se insere na relação de ensino e aprendizagem colaborativos da parceria de interagentes para conduzi-los à reflexão como aprendizes da língua do parceiro e tutores de sua língua materna ou proficiente.

O conceito vygotskyano de ZDP foi essencial para a concepção da mediação no TTD, pois pressupõe que os mediadores, parceiros mais competentes que, na maioria das vezes, já participaram do TTD, irão atuar na ZDP dos interagentes, que podem possuir pouca ou nenhuma experiência com o TTD. Conforme Salomão (2011b, p. 658), “o mediador se coloca para o interagente como um parceiro de discussão, fazendo, assim, a intermediação da aprendizagem segundo pressupostos vygotskianos, de desenvolvimento por meio da interação social e por meio do oferecimento de andaimes”.

O mediador é visto como fomentador de reflexão, devendo evitar ser diretivo, buscando criar “uma atmosfera de confiança e negociação, partindo das necessidades dos interagentes e

utilizando-se de estratégias que envolvessem o oferecimento de alternativas, colaboração e provimento de teoria de acordo com as necessidades” (Salomão, 2011b, p. 661).

Elstermann (2016) identificou alguns papéis do mediador em sua pesquisa:

- a) colega que compartilha experiências de TTD e de aprendizado de língua;
- b) questionador que faz perguntas que conduzem os interagentes a refletir sobre o aprendizado de línguas em TTD e sobre aspectos teóricos do TTD;
- c) professor/falante nativo que aborda tópicos culturais e explica aspectos linguísticos;
- d) direcionador que fornece sugestões, dicas e exemplos.

Tanto Salomão (2011b) quanto Elstermann (2016) reconhecem o papel do mediador como fomentador de reflexão, no entanto, Salomão (2011b) recomenda que ele evite ser diretivo e Elstermann (2016) fala da sua função como direcionador que fornece sugestões, dicas e exemplos. Elstermann (2016) também destacou outras atribuições do mediador como alguém que compartilha experiências de TTD e de aprendizado de língua, que aborda aspectos culturais e linguísticos.

Ramos e Carvalho (2018) e Carvalho e Ramos (2019) atribuem outros papéis aos mediadores, incluindo desde os primeiros contatos com as instituições estrangeiras à organização, acompanhamento, supervisão e avaliação. As autoras especificam algumas atividades, tais como o estabelecimento do cronograma de interações, considerando o número de reuniões e de interagentes, datas, horários, fuso horário e checagem de equipamentos no laboratório de línguas (computadores, instalação de software e conexão da internet). É importante mencionar que o mediador citado nesses estudos era o professor de língua estrangeira, talvez esse seja o motivo para acumular várias funções.

As atribuições do mediador poderão se diferenciar segundo as necessidades de cada instituição. Na UNESP de Araraquara, o mediador é quem realiza a sessão de orientação antes do início das interações em TTD e conduz as sessões de mediação. O monitor, um aluno bolsista, faz contato com os interagentes por meio do *WhatsApp* para lembrá-los dos dias e horários das interações, envia o *link* para as interações, auxilia o professor estrangeiro a fazer o pareamento das duplas, verifica a presença dos interagentes e confecciona as declarações de participação no TTD. O contato com as instituições estrangeiras e o estabelecimento do cronograma de interações são feitos pela coordenadora do TTD. Quando os interagentes estão no laboratório de línguas, os problemas relacionados à tecnologia são resolvidos por um técnico da área de TI.

Da mesma forma que as funções dos mediadores podem mudar a partir das necessidades contextuais, a mediação também sofre influência do contexto em que é realizada. Funo (2015, p. 40) discute a dificuldade em se conceituar a mediação:

O que se medeia, ou a forma como a mediação acontece não é algo fixo nas sessões de Teletandem, pois mudam os neófitos, mudam seus interagentes mais proficientes em uma dada língua ou saber, mudam os objetivos pessoais de aprendizagem, as motivações, os mediadores, as culturas envolvidas, mudam as ferramentas e as possibilidades que intermedeiam a aprendizagem multimodal online, mudam as motivações e muda a demanda social, daí a dificuldade em comparar indícios deflagradores da mediação e do que se medeia dentre os muitos estudos sobre aprendizagem em Teletandem tecidos até então.

De acordo com Funo (2015), a sessão de mediação é influenciada por diversos fatores, tais como: interagentes e seus objetivos de aprendizagem, motivações, mediadores, culturas, ferramentas utilizadas e os meios em que pode ocorrer. Elstermann (2016) também relata a complexidade de se conceituar a mediação, uma vez que cada mediador tem uma visão um pouco diferente dela e, por essa razão, pode conduzi-la de formas distintas. No entanto, é possível identificar algumas características da mediação a partir da descrição realizada pelos pesquisadores do TTD.

Para Garcia (2015), durante a mediação, o mediador estimula os aprendizes a falarem sobre suas experiências, abordando aspectos positivos ou negativos. Ele ajuda os aprendizes diante das dificuldades, os conduzem à reflexão e os incitam à autoavaliação, além de também poder sugerir temas para as interações.

Salomão (2011b, p.658) conceitua a mediação como um momento para “discutir aspectos relacionados à prática do interagente e refletir juntos sobre as dúvidas, os problemas encontrados no ensino e aprendizagem de línguas nas sessões de *Teletandem*, questões culturais, possíveis impasses”. Assim como Garcia (2015), a autora aborda a importância de se falar sobre problemas ou dificuldades dos interagentes durante as sessões de mediação e acrescenta o aspecto cultural.

Fernandes e Telles (2015, p. 265) também ressaltam a importância da autoavaliação, da reflexão e dos aspectos culturais durante a mediação:

As sessões de mediação visam à autoavaliação e à reflexão compartilhada e mediada pelo professor acerca: (a) do processo de colaboração, de reciprocidade e de aprendizagem entre os parceiros e (b) dos conteúdos das conversas durante a interação (informações linguísticas e culturais).

Ao definir a mediação, Fernandes e Telles (2015) acrescentam a importância do princípio de reciprocidade para o bom andamento da parceria de TTD.

Messias e Telles (2020, p. 735) conceituam que o objetivo da mediação é “dar assistência linguística, cultural e interacional ao aprendiz de teletandem. Ela não possui caráter prescritivo, mas reflexivo”.

Souza, Zakir e Garcia (2021) também enfatizam a relação entre os parceiros e as questões culturais. As autoras relatam que, nas sessões de mediação, os interagentes compartilham questões ligadas ao relacionamento interpessoal com seus parceiros e ao processo de aprendizagem, recebem apoio pedagógico do mediador com relação às estratégias de aprendizagem e negociação de sentido e refletem sobre questões discursivas e culturais que emergem das interações. As pesquisadoras compreendem que o papel do mediador, independentemente da forma como a mediação é conduzida, é despertar a consciência do aprendiz para questões linguístico-discursivas e culturais que emergem das interações.

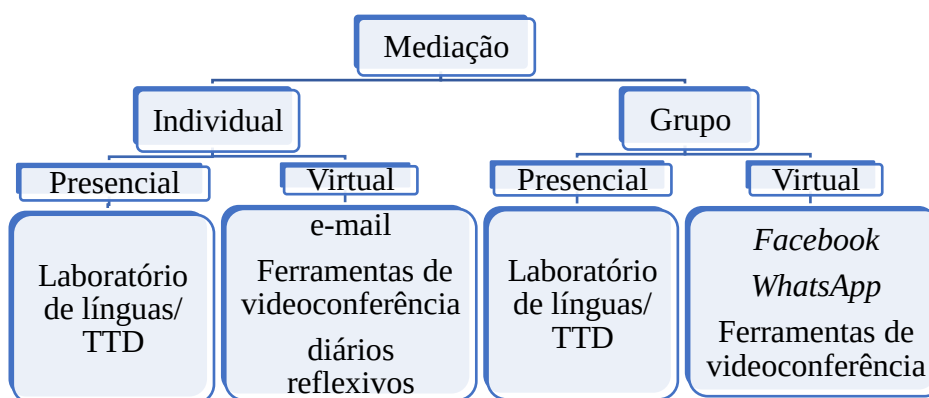
A partir das diversas descrições sobre a sessão de mediação trazidas pelos professores e pesquisadores do TTD, observo que a “reflexão” é inerente a esse processo e ocorre em três esferas: linguística, cultural e interacional (Messias; Telles, 2020). Por meio das asserções apresentadas sobre a mediação, compreendo que o mediador pode:

- a) ajudar a esclarecer dúvidas sobre aspectos linguísticos e culturais que emergem das interações;
- b) oferecer alternativas para solucionar problemas;
- c) sugerir temas para as interações;
- d) orientar os interagentes para um processo de autoavaliação em relação ao ensino e aprendizagem;
- e) conduzir à reflexão sobre o processo de colaboração, reciprocidade e aprendizagem entre os parceiros;
- f) apoiar o interagente com relação às estratégias de aprendizado e negociações de sentido.

Conforme Garcia e Souza (2018), as sessões de mediação podem ocorrer de diferentes formas e em diversos meios de acordo com as especificidades do contexto, tais como restrição de tempo, exigências pedagógicas e disponibilidade do mediador. Portanto, as mediações podem ocorrer de forma individual ou em grupo, presencial ou virtual. No meio virtual, ela pode ser

realizada de forma síncrona ou assíncrona. Tais características podem ser visualizadas na Figura 4, a qual foi elaborada com informações advindas de trabalhos que abordam a mediação nos três *campi* da UNESP, Assis, Araraquara e São José do Rio Preto: Salomão (2008, 2011b), Carvalho (2012), Elstermann (2016), Carvalho e Messias (2017), Cavalari (2018), Garcia e Souza (2018), Ramos e Carvalho (2018), Evangelista e Salomão (2019), Matiola (2019), Messias e Telles (2020), Campos, Kami e Salomão (2021).

Figura 4 - Modalidades de mediação e ferramentas utilizadas



Fonte: Elaboração própria

Segundo Evangelista e Salomão (2019), a mediação individual era viável no início do TTD, de 2006 a 2010, devido ao número limitado de parcerias, sendo possível designar um mediador para cada dupla. Nessa época, no câmpus de São José do Rio Preto, os mediadores eram pós-graduandos em Estudos Linguísticos e pesquisavam sobre o TTD. Eles realizavam mediações presenciais ou virtuais (e-mail, *Skype*, *Messenger* ou *ooVoo*) com os interagentes e, como tinham acesso às gravações das interações, normalmente se preparavam para as sessões de mediação. Dessa forma, era possível atender às necessidades individuais de cada interagente.

A mediação individual e virtual via diário reflexivo ocorreu nos três *campi* da UNESP, Araraquara, Assis e São José do Rio Preto e foram usados diferentes meios para a postagem dos

diários: *Teleduc*⁷, *Google Sala de Aula*, *Google Drive*, *Moodle*, (Carvalho, 2012; Cavalari, 2018; Evangelista; Salomão, 2019; Matiola, 2019; Messias; Telles, 2020). De acordo com Aranha e Cavalari (2014, 2016), os alunos são instruídos a escrever o diário reflexivo após cada interação, considerando as metas estabelecidas e a prática linguística e são disponibilizadas algumas perguntas para auxiliá-los nesse processo. Segundo as autoras, os diários têm por objetivo: promover o aprendizado autônomo por meio da reflexão contínua sobre o processo de aprendizagem em TTD e ajudar o professor de línguas a identificar momentos em que precise intervir.

Na UNESP de Araraquara, a mediação via diário reflexivo ocorreu até o segundo semestre de 2017, segundo Matiola (2019). A esse respeito, Evangelista e Salomão (2019) explicam que, a cada semana, eram disponibilizadas novas instruções focando diferentes aspectos das sessões de TTD. Os diários postados eram lidos pelos mediadores, que por sua vez forneciam *feedback* aos interagentes. Matiola (2019) ressalta que não era possível controlar a quantidade de informações e a qualidade dos relatos, o que poderia resultar em textos breves ou longos, detalhados ou não. Por outro lado, nesse tipo de mediação, poderiam ser aprofundados pontos de interesse do interagente.

Conforme Elstermann (2016), as primeiras mediações em grupo no câmpus de Assis iniciaram-se em 2010 em razão de sua pesquisa com um grupo de aprendizes de alemão. Ela aponta algumas vantagens da mediação em grupo: uma reunião com aprendizes de uma mesma língua pode gerar mais *input* para discussão e reflexão, tende a ser mais informal, uma vez que a relação hierárquica entre professor e aluno é reduzida e otimiza o tempo dos professores.

Na UNESP de Araraquara, a mediação em grupo teve início em 2017, segundo Matiola (2019), com duração de meia hora após as interações. Os interagentes sentam-se ao redor de uma mesa e compartilham suas experiências com uma dupla de mediadores, geralmente, um aluno da pós-graduação e um aluno da graduação⁸.

Garcia e Souza (2018) relatam a mediação por meio de grupo fechado no *Facebook*. Nesse caso, o mediador foi o professor de inglês. Nesse meio, as autoras observaram que as interações foram mais frequentes entre os interagentes e o mediador. A postagem de mensagens de

⁷ É um ambiente virtual de aprendizagem desenvolvido pelo Níed (Núcleo de Informática Aplicada à Educação) - Unicamp em 2010.

⁸ Em razão da pandemia da COVID-19, as sessões de interação e de mediação passaram a ser feitas por meio do *Zoom*. Cf. CAMPOS; KAMI; SALOMÃO (2021).

encorajamento pelo mediador mostrou-se eficiente para manter contato com os alunos e motivá-los a resolver as dificuldades relatadas sobre as interações. A natureza assíncrona desse meio exigiu um grande esforço do mediador para manter a motivação dos interagentes, conscientizá-los de que o compartilhamento das experiências beneficiaria a si próprios e aos colegas e demandou uma grande participação no grupo, comentando as postagens. A mediação no Facebook não propiciou uma reflexão coletiva aprofundada por meio da interação entre os participantes. As autoras acreditam que esse fato ocorreu em razão da necessidade em focar na motivação dos estudantes.

Em razão da necessidade de distanciamento social ocasionada pela pandemia da COVID-19, as interações e as mediações passaram a ocorrer à distância na UNESP de Araraquara. Em um primeiro momento, a mediação foi feita no *WhatsApp* e, depois, tanto as interações quanto as sessões de mediação, passaram a ser realizadas via *Zoom*.

De acordo com Campos, Kami e Salomão (2021, p. 15):

[...] a mediação via *Zoom* se mostrou como o formato mais próximo ao da mediação presencial, realizada no laboratório de idiomas, tendo receptividade por participantes e mediadoras, enquanto a mediação via *WhatsApp* não trouxe à tona a completude de uma conversa reflexiva, síncrona e fluida. O *WhatsApp* mostrou-se, entretanto, útil para promover o monitoramento das sessões de interação remotas, auxiliando na organização das sessões e na resolução de questões técnicas.

Atualmente, o TTD está sendo implementado em outras instituições além da UNESP. Por essa razão, é importante pensar na formação de mediadores para que eles conheçam as características do TTD e seus princípios, os diferentes formatos de mediação e ferramentas utilizadas para conduzi-las, os papéis dos mediadores e temas que podem ser abordados nas mediações, como por exemplo, as questões culturais e os mal-entendidos.

As sessões de mediação são fundamentais no TTD, uma vez que o mediador é quem irá conduzir o interagente a refletir sobre questões linguísticas, culturais e interacionais, auxiliando-o a explorar o potencial de ensino e aprendizagem nesse contexto. Devido à importância da reflexão na mediação, na próxima seção, realizarei uma discussão em busca de um conceito para essa pesquisa.

2.5 Conceituando reflexão

Com o propósito de conceituar reflexão no escopo desta pesquisa, inicialmente, busco compreender a origem do termo em Dewey (1910), Schön (1983, 1987), van Manen (1991), Zeichner (1993) e Zeichner e Liston (1996) com o intuito de caracterizar a reflexão ocorrida no curso “Formação de Mediadores de Teletandem”.

Dewey (1910) difere três tipos de pensamento e estabelece condições para o processo reflexivo. Além disso, ele afirma que é possível desenvolver o pensamento reflexivo, transformando a capacidade natural de fazer inferências em hábitos de exame crítico e questionamento. Schön se baseia em Dewey sobre a teoria do questionamento e, em suas obras *The Reflective Practitioner* (1983) e *Educating the Reflective Practitioner* (1987), o autor discute o conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-a-ação no contexto de formação de profissionais de várias áreas como arquitetura, psicoterapia, engenharia, planejamento urbano e gerenciamento. van Manen (1991) descreve três tipos de reflexão, a saber: antes da ação, na ação e sobre a ação. Zeichner (1993) analisa quatro maneiras de como o conceito de professor reflexivo tem sido utilizado nos programas de formação de professores nos Estados Unidos. Zeichner e Liston (1996) discutem o conceito do professor reflexivo, retomam os conceitos de Dewey e Schön, apresentando algumas limitações na teoria de Schön (1983).

Para Dewey (1910), há três definições para pensamento. Primeiramente, esse pode ser compreendido como tudo que vem em nossa mente, o ato de estar consciente de algo. Em segundo lugar, o pensar pode estar relacionado com aquilo que não vemos, ouvimos, cheiramos ou provamos. Em terceiro lugar, o pensamento pode estar associado a crenças que dependem de algum tipo de evidência. O autor ainda diferencia esse terceiro tipo, afirmando que, em alguns casos, uma crença é aceita com pouca ou nenhuma contestação, mas quando se busca a base e a fundamentação da mesma, podemos considerar esse processo como um pensamento reflexivo. Conforme Dewey (1910), o pensamento reflexivo envolve: a) um estado de perplexidade, hesitação, dúvida; b) uma busca por fatos que corroboram ou invalidam uma crença. Esse processo reflexivo se inicia a partir de alguma situação inesperada ou problema. Diante de uma dificuldade, busca-se a solução que pode ser o delineamento de um plano ou projeto, uma teoria que irá abordar as peculiaridades do problema. A experiência passada e o conhecimento prévio são a origem para a busca de soluções.

Schön (1983, 1987), a partir da teoria do questionamento de Dewey, busca compreender o que diferencia os profissionais experientes e eficientes dos demais enquanto estabelecem uma conversa reflexiva com uma determinada ação. O autor conclui que existe uma *arte*, uma habilidade

que os profissionais experientes exibem em situações únicas, incertas e conflituosas e que é possível de ser ensinada ao refletir na ação e sobre a ação. Além disso, ele traz conceitos importantes como conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação, os quais foram retomados e discutidos por van Manen (1991), Zeichner (1993), Zeichner e Liston (1996), Alarcão (1996a), Pimenta (2002), dentre outros. Conforme Alarcão (1996a), o autor abordou três questões principais: o conceito de profissional eficiente, a relação entre teoria e prática e a temática da reflexão e a educação para a reflexão.

Schön (1983, 1987) discorre sobre a racionalidade técnica originária do Positivismo, uma doutrina filosófica que se expandiu no século XX em razão do crescimento da ciência e da tecnologia como um movimento social, com o objetivo de aplicar as conquistas científicas e tecnológicas para o bem-estar da humanidade. Sob a perspectiva da racionalidade técnica, há uma valorização da teoria em detrimento da prática. O papel do pesquisador é considerado superior ao do profissional. Os pesquisadores devem fornecer a base e a ciência aplicada, das quais derivam-se as técnicas para diagnosticar e resolver os problemas da prática. Por sua vez, os profissionais devem fornecer os problemas para que os pesquisadores possam estudar. No entanto, essas teorias ou técnicas padronizadas fornecidas pelos pesquisadores, muitas vezes, não são suficientes para resolver um problema, o que gera um questionamento sobre o conhecimento profissional, se este é adequado para suprir as demandas das profissões. Schön (1983, 1987) aborda a crise da confiança nas profissões no século XX, a qual parece estar enraizada em um crescente ceticismo sobre a eficiência profissional, uma avaliação descrente da contribuição dos profissionais para o bem-estar da sociedade. A crise do profissional gera uma crise na educação, pois as universidades não formam um profissional eficiente e os pesquisadores não têm oferecido um conhecimento útil a ela.

No início do século XX, quando as profissões ganharam prestígio na universidade, a profissionalização significou a substituição da “arte” pelo conhecimento sistemático e científico. No entanto, diante do incremento da crise de confiança nas profissões, os educadores passaram a ver a “arte” novamente como um componente essencial da competência profissional (Schön, 1987). A premissa do autor é que essa “arte profissional”, ou seja, essa habilidade que os profissionais eficientes exibem ao se depararem com uma situação única, incerta e conflituosa pode ser aprendida por meio da reflexão-na-ação. Diante dessa situação, eles mobilizam conhecimentos prévios, reformulam o problema, dialogam com a situação prática, testam hipóteses e realizam experimentos.

Em *The Reflective Practitioner*, Schön (1983) descreve e analisa a atuação de profissionais, de áreas como arquitetura, psicoterapia, engenharia, planejamento urbano e gerenciamento, ao interagirem com a prática, o que denomina de conversa reflexiva com a situação. Segundo o autor, os profissionais que se destacam não possuem mais conhecimento profissional em relação aos outros, mas eles possuem sabedoria, talento, intuição ou “arte”, que o autor define como tipos de competência que os profissionais exibem em situações únicas, incertas e conflituosas.

Schön (1987), em sua obra *Educating the Reflective Practitioner*, propõe um modelo educacional denominado *reflective practicum*, a partir de sua observação dos estúdios de *design* arquitetônico. O autor afirma que por meio desse modelo é possível ensinar a “arte” em outras áreas além da arquitetura. De acordo com o autor, o *practicum*⁹ é um contexto criado para o aprendizado de uma prática, relativamente livre das pressões, distrações e riscos do mundo real ao qual se refere. É um espaço intermediário entre os mundos da prática, da vida comum e da academia. Os alunos aprendem por meio de projetos que estimulam e simplificam a prática ou realizam projetos do mundo real sob supervisão. As principais características deste modelo são aprender fazendo, o ensino que privilegia o diálogo entre o professor e o aluno, ambos refletindo na ação. Segundo Schön (1987), em todas as práticas profissionais há a necessidade do *design* e que é difícil de ser ensinado por meio dos métodos, mas é necessário ser vivenciado por meio da prática. É um tipo de conhecimento que está na ação. Partindo desse pressuposto, a prática envolve a reflexão-na-ação. Pensando sobre o processo de aprendizagem em um estúdio de *design*, o professor é visto como um orientador. É necessário que ele tenha uma boa relação com o aluno para que consigam promover a reflexão-na-ação, ou seja, que desenvolvam uma conversa reflexiva com a situação problema.

Para Schön (1983, 1987), o conhecimento tácito está na ação. Algumas vezes, é possível descrevê-lo por meio da observação e da reflexão sobre nossas ações. Quando as pessoas são estimuladas por um fato surpreendente, elas se voltam para a ação e à medida em que tentam compreender o conhecimento implícito na ação, elas refletem sobre ele, reconhecem-no, criticam, reestruturam e incorporam em ação posterior. Independentemente da língua utilizada, as descrições do *conhecimento-na-ação* serão sempre construções. São tentativas de tornar explícito uma forma simbólica de um tipo de inteligência que se inicia sendo tácita e espontânea.

⁹ Segundo Zeichner (1993), o termo *practicum* pode ser definido como momentos estruturados de prática pedagógica integrados nos programas de formação de professores.

Schön (1983) defende que a reflexão-na-ação lida com a situação como se fosse única, em vez de tentar utilizar teorias ou técnicas padronizadas que, muitas vezes, são ineficientes para resolver um problema. O autor reconhece as similaridades com que os profissionais lidam com situações de incerteza, instabilidade e singularidade e refletem na prática, o que chamou de conversa reflexiva com a situação. Em todos os casos, o questionamento se inicia a partir da busca para a resolução de um problema, o qual é reformulado a partir da observação da prática. Quando o profissional se depara com um caso único, ele utiliza alguns elementos de sua experiência, reflete sobre similaridades, formula novas hipóteses e as testa por meio de ações experimentais.

Segundo Schön (1983), quando alguém reflete na ação, este se torna um pesquisador da prática, deixa de depender de teorias e técnicas estabelecidas e passa a construir uma nova teoria de um caso único. De acordo com o autor, o termo prática é ambíguo, pode significar o desempenho em uma variedade de situações profissionais ou uma preparação para o desempenho. A prática profissional pressupõe um elemento de repetição no sentido de que o profissional é um especialista e irá se deparar com determinados tipos de situações várias vezes.

Schön (1987) diferencia reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação. A primeira ocorre sem interrupção. Uma ação no presente, uma situação na qual podemos fazer diferença e que o nosso pensamento serve para reformular o que fazemos enquanto estamos fazendo. De acordo com Schön (1983), a duração dos episódios de reflexão-na-ação varia de acordo com o ritmo e a duração das situações de prática. A ação no presente, que é definida pelo autor como o espaço de tempo que uma ação ainda pode fazer diferença em uma situação, pode durar minutos, horas, dias, semanas ou meses.

Segundo o autor, a reflexão-sobre-a-ação ocorre quando pensamos sobre o que fizemos para descobrir como o nosso conhecimento-em-ação pode ter contribuído com um resultado inesperado. Podemos fazer isso após o fato, com calma, ou podemos parar no meio da ação para pensar. Em ambos os casos, a nossa reflexão não tem conexão direta com a presente ação. A reflexão-sobre-a-ação pode, indiretamente, moldar nossa ação futura. Sobre esse limite tênue entre reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação, Alarcão (1996a) afirma que Schön reconheceu que tais momentos não são tão distintos, mas que para fins de sistematização, eles aparecem distintos.

O conceito de reflexão nas obras de Dewey (1910) e Schön (1983, 1987) é o olhar para nossas ações e tentar compreendê-las por meio de embasamentos teóricos e/ou testagem de hipóteses. O desencadeamento do processo reflexivo ocorre quando a pessoa se depara com um

problema ou uma situação inesperada. Diante disso, ela busca uma solução para o problema, reformulando-o, mobilizando hipóteses ou realizando experimentos. Os autores se ocupam em explicitar os elementos desencadeadores da reflexão e do processo em si, focando nas pessoas que realizam a reflexão ao observarem suas ações.

van Manen (1991) retoma os conceitos de reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação de Schön (1987) e acrescenta a reflexão antes da ação, que pode ocorrer por dois motivos, o planejamento de uma aula ou a busca pela compreensão e soluções para determinadas situações pedagógicas, como por exemplo, um aluno que não participa das atividades em sala de aula. A reflexão-na-ação ocorre quando o profissional toma decisões, quando vivencia uma situação problema. A esse respeito, o autor fala sobre a dificuldade de o professor se distanciar da situação, analisá-la, pensar sobre possíveis alternativas e tomar uma decisão. Segundo ele, na maioria das vezes, a demanda pedagógica precisa ser resolvida rapidamente. A reflexão-sobre-a-ação relaciona-se com o passado, com situações que já ocorreram e esse tipo de reflexão pode acontecer na conversa com outras pessoas.

Zeichner e Liston (1996) discordam de van Manen (1991) no sentido de que os professores não têm tempo para refletir, porque precisam agir rapidamente em razão dos desafios que surgem nas salas de aula. Os autores acreditam em um equilíbrio entre reflexão e rotina e afirmam que Dewey (1910) não sugeriu que os professores refletissem sobre tudo, o tempo todo. Os autores também colocam algumas críticas a Schön (1983, 1987). Segundo eles, o autor não discute como os professores e outros profissionais podem refletir juntos com uma certa frequência sobre seus trabalhos. Além disso, Schön (1983, 1987) trata da reflexão como um processo solitário, abrangendo o professor e sua situação, e não como um processo social que ocorre dentro de uma comunidade de ensino.

Zeichner (1993) aborda o conceito de reflexão na área de formação de professores e o amplia, incluindo o contexto sociocultural da escola e a importância da reflexão em grupo. De acordo com Mayrink (2007), o autor ressalta o valor da reflexão crítica como uma força emancipadora dos professores.

Segundo Alarcão (1996b), o conceito de professor reflexivo surgiu, inicialmente nos EUA, como reação à concepção tecnicista e Zeichner é um dos principais representantes deste movimento que ocorreu no ensino e na formação de professores. Tal movimento pode ser compreendido como

uma reação à passividade do professor, que era visto como um técnico que colocava em prática as teorias elaboradas nas universidades (Zeichner, 1993).

Zeichner (1993) aborda quatro maneiras como o conceito de professor reflexivo vem sendo utilizado nos *practicums* de cursos de formação de professores nos Estados Unidos. O sentido mais comum está associado à ideia de que os professores refletem sobre os seus métodos de ensino com o propósito de aplicar as teorias desenvolvidas nas universidades na prática. Esta concepção desconsidera as teorias práticas dos professores, as quais poderiam contribuir com a formação deles. Uma segunda concepção do ensino reflexivo o limita às capacidades e estratégias de ensino e exclui os objetivos e os conteúdos, questões como o que ensinar, a quem e o porquê não fazem parte das reflexões dos professores. Uma terceira forma de conduzir os professores à reflexão é focar nas suas próprias práticas de ensino e/ou nos seus alunos, desconsiderando as condições sociais do ensino que influenciam os seus trabalhos em sala de aula. Uma outra prática é deixar que os professores reflitam individualmente, o que limita o potencial para o desenvolvimento docente.

Com o intuito de promover o verdadeiro desenvolvimento do professor, segundo Zeichner (1993), é necessário levar em conta tanto a prática do professor quanto as condições sociais nas quais ela ocorre. Além disso, o autor ressalta a necessidade de pensar a reflexão como prática social, pois é importante que os professores se apoiem e sustentem o crescimento uns dos outros. Para Alarcão (1996b, p.5), o conceito de professor reflexivo não se restringe à sua ação docente, mas “implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e conscientizar-me do lugar que ocupo na sociedade”.

Para Zeichner e Liston (1996), nem todo pensamento sobre ensino constitui uma reflexão. Se o professor não questiona os objetivos e os valores que guiam seu trabalho, o contexto em que ensina ou não analisa seus pressupostos, então, ele não está sendo um professor reflexivo. De acordo com Zeichner e Liston (1997, p.6, tradução nossa)¹⁰, um professor reflexivo:

- a) analisa, planeja e tenta resolver os dilemas de uma sala de aula;
- b) está ciente e questiona os pressupostos e valores que ele traz para o ensino;

¹⁰ No original: [...] A reflective teacher:

- examines, frames and attempts to solve the dilemmas of classroom practice;
- is aware of and questions the assumptions and values he or she brings to teaching;
- is attentive to the institutional and cultural contexts in which he or she teaches;
- takes part in curriculum development and is involved in school change efforts; and
- takes responsibility for his or her own professional development.

- c) está atento aos contextos institucionais e culturais no qual ele ensina;
- d) participa do desenvolvimento do currículo e se envolve em esforços para mudar a escola;
- e) se responsabiliza pelo seu próprio desenvolvimento profissional.

O enfoque reflexivo ocasiona o empoderamento do professor, que deve ser capaz de desenvolver o plano de ensino e aprendizagem de acordo com as características e necessidades contextuais. Para Albuquerque-Costa, Mayrink e Oliveira (2020, p. 202), faz-se necessário uma formação que contemple o desenvolvimento crítico e reflexivo do professor para que este alcance a autonomia necessária para libertar-se dos métodos prescritivos e fechados. Segundo as referidas autoras:

[...] o movimento constante e cíclico, que vai da ação à reflexão e de volta à ação, pode proporcionar ao professor oportunidades de conhecer a fundo as possibilidades que se abrem, no ensino e na aprendizagem de línguas, para o uso de diferentes metodologias e tecnologias, não de forma desconectada, mas em combinações que favoreçam um hibridismo de procedimentos e recursos para a construção de projetos pedagógicos sólidos e consistentes.

Albuquerque-Costa, Mayrink e Oliveira (2020) consideram a reflexão como um movimento cíclico, no qual após o professor refletir sobre sua ação, ele volta a agir. Interessante observar que as autoras incluem as tecnologias nesse processo reflexivo e ressaltam a importância da coerência na construção dos planos pedagógicos, os quais podem utilizar diferentes metodologias e tecnologias.

Pimenta (2002) reconhece a importância da teoria na reflexão, a fim de fornecer aos professores pontos de vista variados para uma ação contextualizada. Nesse sentido, ocorre uma articulação entre os saberes teóricos e práticos. Segundo a autora, a teoria tem por objetivo oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais.

Após apresentar a origem do conceito reflexão em Dewey (1910) e Schön (1983, 1987) e a inclusão do componente coletivo e social no ato de refletir por Zeichner (1993) e Zeichner e Liston (1996), é importante caracterizar os tipos de reflexão que ocorrem nas interações de TTD, nas sessões de mediação e as que ocorreram no curso “Formação de Mediadores de Teletandem” que consistem no foco da minha pesquisa.

A reflexão-na-ação pode ocorrer durante as interações em razão de questionamentos feitos pelo parceiro. Nesse caso, os interagentes buscam soluções a partir do conhecimento prévio acerca de sua língua materna e da vivência de um falante nativo. Os interagentes podem levar para a mediação dúvidas em nível linguístico, cultural ou interacional, que surgiram durante as interações e que não conseguiram solucionar sozinhos. Assim, a reflexão-sobre-a-ação ocorre em grupo (Zeichner, 1993) e o mediador juntamente com os interagentes irão formular hipóteses e buscar soluções partindo do conhecimento prévio sobre as línguas utilizadas na interação, de suas experiências como interagentes e/ou mediadores e do conhecimento acerca da teoria do TTD. Por sua vez, os interagentes voltam a interagir e têm a possibilidade de realizar mudanças nas interações. É interessante observar que esse movimento cíclico vai da interação à mediação e de volta à interação.

No curso “Formação de mediadores de Teletandem”, ocorreu a reflexão-sobre-a-ação (Schön, 1987) quando os participantes refletiram sobre sua prática como mediadores. Tal reflexão foi gerada a partir das atividades do tipo Pergunta e das análises dos excertos de interação e mediação. Além disso, é possível afirmar que os participantes do curso se enquadram na perspectiva do professor crítico e reflexivo de Zeichner e Liston (1997), uma vez que estão se responsabilizando pelo seu próprio desenvolvimento profissional, estão atentos às questões culturais, tentam resolver os dilemas que surgem nas interações e refletem em grupo juntamente com os interagentes.

2.6 O Teletandem e a formação de professores

Vieira-Abrahão (2010, 2011) considera o TTD como um contexto apropriado para a formação inicial de professores e do professor formador para atuarem no meio virtual. De acordo com Vieira-Abrahão (2011), os alunos-professores, ao interagirem com seus parceiros e mediadores, vivenciaram uma experiência docente on-line, ensinando sua língua materna e sua cultura para o par estrangeiro. Por sua vez, os mediadores, alunos de mestrado e doutorado na área de linguística aplicada, tiveram uma primeira experiência na formação de alunos-professores do curso de Letras e que também foi on-line.

O contexto do TTD pode contribuir para a formação de professores de línguas estrangeiras para atuarem em contextos on-line, uma vez que os aprendizes, ao participarem deste projeto

telecolaborativo, necessitam usar diferentes ferramentas digitais, tais como o *Zoom* e o *Google Meet*. Dessa forma, eles vão desenvolvendo habilidades tecnológicas. Além disso, ao exercerem o papel de tutor de sua língua materna, eles devem avaliar as necessidades do parceiro e buscar maneiras para ensiná-lo, contando com o auxílio do mediador. A interação entre o(s) interagente(s) e o(s) mediador(es) abre espaço para a reflexão sobre língua e cultura, contribuindo para a formação de professores reflexivos e críticos.

A seguir, discutiremos vários trabalhos que corroboram a visão de Vieira-Abrahão (2010, 2011) de que o TTD é um espaço apropriado para a formação de professores. Carvalho (2012), Carvalho e Messias (2017) e Messias e Telles (2020) abordam as contribuições do TTD para a formação pré-serviço. Salomão (2008, 2011a, 2011b), além de discutir a formação inicial, enfoca a formação do formador de professores. A autora (2011c, 2012) aborda a formação continuada de professores de espanhol da rede pública. Sartori (2021) e Moraes e Salomão (2022) enfatizam a formação continuada e pré-serviço.

Carvalho (2012) relata uma experiência de TTD com alunos de língua espanhola (professores em formação) da UNESP de Assis e alunos de português da Universidad Técnica del Trabajo – UTU/Uruguai. Os participantes tiveram que realizar, pelo menos, três interações, redigir diários das interações na língua-alvo e corrigir os diários de seus parceiros. Todas essas atividades foram postadas em seus portfólios no *Teleduc*. O objetivo deste estudo foi observar como o contexto do TTD pode favorecer o aprendizado do espanhol como língua estrangeira e a formação docente. A autora conclui que a interação no TTD possibilita que os participantes tenham um contato autêntico de uso da língua, desenvolvam a competência comunicativa linguística e intercultural na LE e reflitam sobre a ação de aprender/ensinar línguas.

Carvalho e Messias (2017) também abordam a formação inicial de professores de espanhol no câmpus da UNESP de Assis a partir dos dados das sessões de mediação de uma parceria com a UNAM que ocorre desde 2012. As autoras enfatizam o uso autêntico da língua propiciado pelas interações de TTD, nas quais os interagentes testam, aplicam seus conhecimentos acerca da língua espanhola e refletem sobre os usos das estruturas linguísticas, o que contribui não apenas para sua formação discente, mas também docente. Elas constatarem a importância do mediador para que os interagentes potencializem o processo de aprendizagem via TTD, evitando fossilizações e a enganosa sensação de competência comunicativa. As pesquisadoras reconhecem o TTD como um espaço de formação docente, pois os participantes, além de aprender e ensinar línguas,

compartilham suas experiências, o que desencadeia reflexão sobre esse processo. Trata-se de um espaço onde o conhecimento é construído juntamente com os interagentes, os colegas do grupo e os mediadores. Além disso, o contexto de ensino e aprendizagem em TTD oportuniza aos discentes ensinar e aprender por meio do computador e internet, competência tão necessária nos dias atuais.

Messias e Telles (2020, p.738) discutem o TTD como um espaço em que a dicotomia teoria e prática é substituída pela ação de ensino e aprendizagem contextualizada. De acordo com os autores, “[...] nessa ação, o que e como ensinar – o que e como aprender manifestam-se espontaneamente e, com o auxílio de um formador (professor-mediador de teletandem), podem tornar-se pauta para reflexão e contribuir com a formação efetiva do professor de línguas”. Por meio de transcrições de sessões de mediação e diários de interação produzidos por alunos de língua espanhola que interagiram em 2018, os autores apresentam as reflexões dos interagentes sobre questões teóricas da língua portuguesa, de metodologia de ensino, do planejamento pedagógico, de língua, da realidade social e cultural do país, e da autoavaliação, que emergiram durante as sessões de mediação e a partir das leituras dos diários de interação.

Salomão (2008, 2011a, 2011b) analisa uma parceria colaborativa estabelecida entre uma aluna da graduação, interagente do TTD, denominada Dani¹¹, e uma aluna da pós-graduação, Andrea, a qual exercia o papel de mediadora e teve sua primeira experiência como formadora de professores. A referida pesquisadora utiliza o modelo ALACT (*Action, Looking back, Awareness, Creating alternative methods, Trial*) de Korthagen e Vasalos (2005) para analisar a influência da supervisão da mediadora na prática do TTD e na prática pedagógica da interagente brasileira. Korthagen e Vasalos (2005) propõem um modelo cíclico composto de cinco fases de supervisão: 1) ação; 2) visionamento da ação; 3) conscientização dos principais aspectos; 4) criação de métodos alternativos de ação; 5) tentativa. De acordo com Salomão (2011b), as cinco fases do modelo ALACT foram contempladas durante as interações e mediações de Dani. Tanto Dani quanto Andrea assistiam às interações em TTD e, em seguida, escreviam seus diários, anotando pontos a serem discutidos durante as sessões de mediação. Após a discussão dos pontos mais importantes durante a sessão de mediação, elas faziam novas reflexões em seus diários. O ciclo se reiniciava conforme Dani continuava a interagir, tentando colocar em prática algumas das decisões originadas da mediação. Foram destacados três aspectos importantes da relação entre a interagente e a

¹¹ Dani e Andrea são nomes fictícios utilizados pela autora.

mediadora: a influência da supervisão alternativa e não-diretiva, a influência da supervisão autoexploratória e influência do uso da teoria e reflexão gerada pela autoexploração. Segundo a autora, o modelo de supervisão adotado pela mediadora contribuiu com a formação de Dani, ajudando a construir sua identidade como professora de línguas e estabelecer um elo entre prática e teoria, refletindo sobre a aprendizagem e o ensino a partir de uma perspectiva prática. Além disso, Andrea teve experiência como formadora de professores em formação.

Salomão (2011c, 2012) discute a formação continuada de professores de espanhol da escola pública que participaram de um curso híbrido que abordou questões culturais na teoria e na prática. A metade do curso foi presencial, no câmpus da Unesp de São José do Rio Preto, e a outra parte incluiu sessões de TTD com professores uruguaios e argentinos que ensinavam o Português e atividades no *Teleduc* que abordaram os seguintes tópicos: os princípios do TTD, o uso das ferramentas necessárias para interagir em TTD, resultados de pesquisas no TTD, autonomia, avaliação e autoavaliação, cultura, correção e *feedback*. O objetivo da pesquisa foi verificar o conceito e as crenças com relação à língua e à cultura e de que forma as interações de TTD as afetaram. Segundo a pesquisadora, os professores consideraram a cultura como um produto, um conjunto de práticas e perspectivas de um povo, geralmente associado a um estado-nação, uma visão estática, homogênea e estável que vai de encontro à ideia contemporânea de cultura como um conjunto complexo e dinâmico. De acordo com a autora, houve indícios de ressignificação de algumas crenças dos professores com relação à cultura do Uruguai e Argentina.

Sartori (2021) e Moraes e Salomão (2022) abordam as sessões de mediação como um espaço para a formação continuada e pré-serviço. Sartori (2021) realizou uma pesquisa com o propósito de analisar a estrutura da sessão de mediação segundo a Análise da Conversação. As participantes da pesquisa foram três mediadoras com experiência no TTD, duas pós-graduandas em Linguística e Língua Portuguesa e uma graduanda em Letras. Por meio da análise dos dados, a pesquisadora verificou que a mediação era dividida em três partes: abertura, desenvolvimento e fechamento. Ela concluiu que os pares adjacentes pergunta e resposta movem a mediação, uma vez que os questionamentos levantados pelas mediadoras encorajam a participação dos interagentes. Em todas as mediações houve a predominância de perguntas abertas, presença de riso e sobreposição de vozes, que segundo a autora, são características marcantes do gênero pedagógico.

Moraes e Salomão (2022) discutem como as mediações podem ser consideradas como um contexto para a formação de professores de línguas, analisando o papel dos mediadores como

parceiros mais competentes no processo de fornecimento de andaimes e estratégias, relacionando-os às quinze diretrizes para a mediação (Teletandem News, ano 1, n.1, maio de 2006). As autoras analisaram duas turmas de TTD de 2019 da FCLAr e suas respectivas mediadoras que possuíam pouca experiência com o ensino de línguas. A análise que as pesquisadoras realizaram evidenciou que as mediadoras, ao instigarem os interagentes a refletir, seguiram as quinze diretrizes para a mediação, criando um ambiente agradável, reduzindo o estresse dos interagentes, oferecendo ajuda a partir das necessidades deles, propondo atividades que minimizassem a assimetria entre mediador e interagentes, levando-os a refletir sobre os seus processos de aprendizagem e estratégias utilizadas para que alcançassem seus objetivos. Os mediadores propuseram um plano para as discussões no início das interações, organizaram os turnos de fala e deram oportunidade aos interagentes para que pudessem fazer qualquer comentário ou relatar problemas.

As experiências com a formação inicial e continuada de professores no TTD, as quais foram discutidas nos trabalhos revisados nesta seção, evidenciam a importância deste contexto para a formação de professores reflexivos e capazes de lidar com as tecnologias digitais. Além disso, há a necessidade da formação específica dos mediadores para atender as demandas dos três *campi* da UNESP, Araraquara, Assis e São José do Rio Preto, e dar continuidade ao TTD, uma vez que este está sendo realizado em outras instituições de ensino superior.

Antes de propor o curso “Formação de Mediadores de Teletandem”, a única experiência com formação de mediadores relatada na literatura sobre TTD foi um curso oferecido pela UNESP de Assis. Souza, Zakir e Garcia (2021) relatam as experiências das quatro edições deste curso. Segundo as autoras, este foi criado para atender à demanda por mediadores em razão do incremento no número de parcerias no câmpus da UNESP de Assis. A partir de 2015 foi oferecido de forma on-line, o que permitiu a participação de pesquisadores dos outros *campi* da UNESP e das instituições parceiras. Segundo as informações disponibilizadas no *website* do TTD¹², o curso teve por objetivo: discutir e propor instrumentos e práticas de mediação no contexto TTD; analisar interações e sessões de mediação, promover o desenvolvimento do mediador por meio da observação e prática no contexto TTD. Apesar de algumas diferenças entre as edições, a maior parte do curso foi oferecida de forma síncrona, por meio de videoconferências. Segundo as autoras,

¹² Informações sobre os cursos de mediação no Teletandem disponíveis em: <http://www.teletandembrasil.org/events.html>

o curso é composto por três dimensões: as palestras on-line e as discussões, análises de excertos e a prática da mediação.

O curso “Formação de mediadores de Teletandem”, objeto de estudo desta pesquisa, foi disponibilizado de forma assíncrona pelo *Google Sala de Aula*. Este foi organizado em cinco módulos que possuem vídeos gravados por professores e pesquisadores do Projeto TTD, sugestões de leituras e atividades como *quiz*, análises de excertos, fóruns (por meio da atividade Pergunta) e escrita colaborativa.

Com o intuito de compreender o potencial pedagógico do curso e de que forma este contribuiu para o aprendizado dos participantes e promoveu reflexões a partir da teoria sobre a prática da mediação, irei considerar conceitos da teoria sociocultural, como a importância da interação, dos signos e da ZDP, do conceito da reflexão-sobre-a-ação a partir de Schön (1983, 1987) e da formação crítico-reflexiva na perspectiva de Zeichner e Liston (1996).

3 METODOLOGIA

Início este capítulo caracterizando o tipo de pesquisa realizada. Em seguida, descrevo o contexto, o curso “Formação de mediadores de Teletandem”, explicitando o delineamento dos objetivos de aprendizagem, a elaboração das atividades e o sequenciamento delas e dos materiais. A seguir, apresento os participantes e relato brevemente minha trajetória profissional e no Teletandem. Posteriormente, explico os instrumentos de pesquisa utilizados, o momento em que foram aplicados e os objetivos deles. Por fim, explico o procedimento de análise dos dados.

3.1 Natureza da pesquisa

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso e utiliza procedimentos qualitativos e quantitativos para analisar os dados. Por essa razão, trata-se de uma pesquisa mista. Segundo Friedman (2012), a pesquisa qualitativa é uma investigação aberta, com foco no contexto e no particular, apresenta múltiplas perspectivas, sendo caracterizada como indutiva, naturalista, descritiva, interpretativista e cíclica. Conforme Paiva (2019), o estudo de caso investiga uma situação particular, que pode ser o estudo de um indivíduo ou um grupo de indivíduos em um contexto específico. De acordo com Duff (2014), o estudo de caso consiste em um estudo de um número pequeno de pessoas dentro de um grupo.

Caracterizo esta pesquisa como estudo de caso em razão de buscar compreender como foi a interação dos participantes com o curso “Formação de Mediadores de Teletandem”, quais elementos mediarão a interação, a aprendizagem e a reflexão deles. Portanto, estudo um grupo de 22 indivíduos inseridos em um contexto específico.

Este estudo lidou, em grande parte, com procedimentos de coleta de dados que resultaram em dados abertos e não numéricos (Dörnyei, 2007). Tais dados, denominados qualitativos por Dörnyei (2007), consistem nas respostas aos questionários aplicados, anotações de campo de sessões de mediação, registros nos fóruns e AVA do curso “Formação de mediadores de Teletandem” e as anotações do diário de bordo da pesquisadora. No entanto, para análise dos formulários de avaliação do curso, foram utilizados procedimentos da pesquisa quantitativa para

analisar os dados oriundos das perguntas fechadas em escala Likert para obter uma compreensão abrangente das opiniões dos participantes a respeito do referido curso.

3.2 Contexto da pesquisa

O contexto pesquisado é o curso “Formação de mediadores de Teletandem”. Iniciarei esta seção, discutindo sobre os perfis e as necessidades dos mediadores do TTD em Araraquara, informações que me ajudaram a pensar sobre quais conteúdos poderiam ser abordados no curso. A seguir, descrevo o processo de elaboração do curso. Por fim, apresento a forma como foi estruturado, detalhando o conteúdo dos módulos bem como as atividades propostas.

3.2.1 A configuração do TTD na FCLAr, os perfis e as necessidades dos mediadores

No período da coleta de dados, o TTD em Araraquara, na área de inglês, contava com uma coordenadora que estabelecia o contato com as instituições parceiras e planejava o calendário das interações. As monitoras eram responsáveis por contactar os interagentes brasileiros, lembrá-los das interações, tentar resolver eventuais problemas técnicos, controlar a presença deles e emitir certificados. Elas também podiam atuar como mediadoras sendo acompanhadas de um estudante de pós-graduação ou graduação com experiência no TTD¹³.

Antes da pandemia da COVID-19, tanto as interações quanto as mediações ocorriam no laboratório de idiomas da FCLAr. Para a gravação das mediações, eram utilizados uma câmera no tripé e dois gravadores sobre uma mesa. Os interagentes e mediadores se sentavam ao redor da mesma. Em decorrência da pandemia, tanto os monitores quanto os mediadores passaram a se comunicar com os interagentes por meio de grupos de *WhatsApp*. As interações continuaram a ser realizadas via *Zoom* e as mediações passaram a ser feitas pelo *Google Meet*. Os mediadores, além de conduzirem as sessões de mediação, eram responsáveis por gravá-las.

As interações em TTD duram uma hora e, na maioria das vezes, ocorrem durante cinco semanas com cada universidade parceira em cada semestre do ano letivo da FCLAr. Essas são

¹³ No período em que os dados foram coletados, também havia turmas de TTD na área de espanhol.

seguidas pelas sessões de mediação que duram meia hora. Geralmente, há quatro sessões de mediação para cada turma, uma vez que a última semana é destinada ao preenchimento de um questionário com o objetivo de coletar as reflexões dos participantes. Os mediadores do TTD em Araraquara são alunos da graduação e pós-graduação com experiência no projeto ou que realizam pesquisas no TTD. Na maioria das vezes, a sessão de mediação é conduzida por uma dupla de mediadores, de modo que um dos pares seja um mediador experiente.

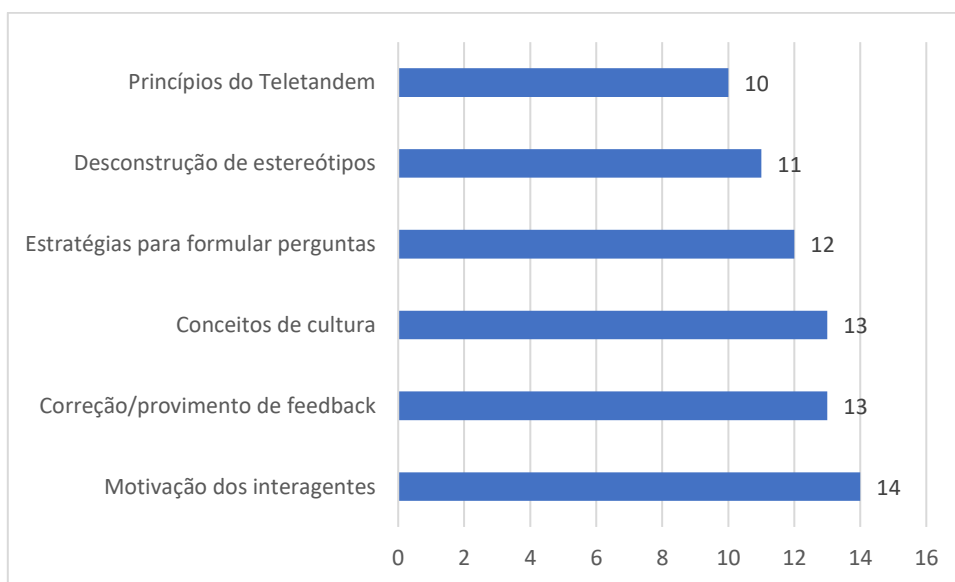
Com o intuito de compreender a dinâmica das sessões de mediação na FCLAr, os assuntos recorrentes e as necessidades dos mediadores, observei nove turmas de duas instituições norte-americanas no ano de 2019, perfazendo um total de onze horas e meia de observação. As turmas selecionadas foram as de inglês, em razão da minha disponibilidade e experiência com o idioma. Observei seis turmas de duas instituições americanas no primeiro semestre, cujas interações ocorreram de março a maio, totalizando seis horas e meia. No segundo semestre, observei três turmas de uma mesma instituição norte-americana, conferindo um total de cinco horas.

Com o propósito de conhecer o perfil dos mediadores do TTD em Araraquara, bem como suas necessidades, opiniões sobre a importância de um curso de mediação e sobre os temas propostos, apliquei um questionário semiestruturado entre setembro e outubro de 2019 e maio de 2020. Obtive quatorze respostas que correspondiam ao total de mediadores no período que os dados foram coletados. Desse total, quatro eram alunas de pós-graduação, três do Programa de Linguística e Língua Portuguesa e uma do Programa de Estudos Literários. As alunas do Programa de Linguística e Língua Portuguesa estavam realizando pesquisas no contexto do TTD. Os demais colaboradores do projeto estavam na graduação do curso de Letras. Dentre os alunos da graduação, duas estavam realizando pesquisas sobre o TTD, uma de Iniciação Científica e outra era um Trabalho de Conclusão de Curso. Na ocasião da aplicação do questionário, três alunas recebiam bolsas para atuarem como monitoras.

Todos os colaboradores do TTD em Araraquara já haviam participado como interagentes e, a partir desta experiência, tornaram-se mediadores em razão do contato com as teorias em decorrência das pesquisas ou por meio da prática, observando os colegas mais experientes. Cumpre ressaltar que apenas três dos quatorze respondentes tinham feito o curso para mediadores oferecido pela Unesp de Assis (Souza; Zakir; Garcia, 2021) e que 86% deles consideraram a importância de um curso destinado à formação de mediadores.

Durante as observações, anotei alguns questionamentos dos mediadores e a forma com que lidaram com os assuntos que emergiram nas mediações. Identifiquei alguns assuntos recorrentes, tais como correção, cultura, estereótipos e separação de línguas em várias mediações. Por essa razão, sugeri esses temas para o curso de formação de mediadores no questionário aplicado aos mediadores da UNESP de Araraquara, de modo que pudessem selecionar mais de uma opção. O gráfico 1 traz as respostas dos quatorze respondentes, o que permitiu constatar suas necessidades. Por meio do gráfico 1, percebe-se a preferência pelos temas: motivação dos interagentes, correção e provimento de *feedback* e conceitos de cultura. A partir desta averiguação, comecei a esboçar o curso “Formação de Mediadores de Teletandem”, processo que será descrito na próxima seção.

Gráfico 1 - Respostas à pergunta: Quais assuntos você gostaria de estudar em um curso voltado para mediação?



Fonte: Elaboração própria

Nesta seção, discorri sobre o TTD em Araraquara, os perfis dos mediadores bem como suas necessidades e as funções de cada colaborador do projeto. A partir do questionário semiestruturado aplicado aos mediadores de Araraquara, concluí que a maioria concordou sobre a relevância de um curso voltado para a formação de mediadores e apenas três pessoas, dos 14 que haviam respondido o questionário, tiveram a oportunidade de fazer o curso oferecido pelo grupo de TTD da UNESP de Assis. Por essa razão, considerei importante oferecer o curso “Formação de mediadores de

Teletandem” para formar novos mediadores que poderão atuar não apenas na FCLAr, mas também em outras instituições. A seguir, explicitarei o planejamento do curso.

3.2.2 Planejamento do curso

A partir da aprovação dos temas sugeridos para o curso, considerando as respostas fornecidas ao questionário aplicado aos mediadores do TTD em Araraquara, realizei alguns esboços na tentativa de delimitar os objetivos de aprendizagem de cada tópico e definir os tipos de atividades. Além disso, tentei agrupar os assuntos, como por exemplo, a separação de línguas e o *code-switching* aos outros princípios do TTD. Rascunhei alguns tópicos a serem abordados pelo curso:

- a) o papel do mediador e a motivação dos interagentes;
- b) os diferentes tipos de mediações: vantagens e desvantagens;
- c) os princípios do Teletandem;
- d) provimento de feedback;
- e) cultura e desconstrução de estereótipos;
- f) estratégias de aprendizagem.

Após a finalização desse primeiro esboço, houve uma primeira reunião com minha orientadora em 12/08/2020. Foi nessa ocasião que decidimos convidar os pesquisadores e os professores do projeto TTD dos três *campi* da UNESP, Araraquara, Assis e São José do Rio Preto, para gravarem vídeos, os quais seriam utilizados como materiais no curso e seria uma oportunidade de divulgar as pesquisas desenvolvidas por esses pesquisadores. Para tanto, enviei um e-mail em 27/08/20 aos professores e pesquisadores do projeto, solicitando os vídeos ou indicações de orientandos, caso eles não pudessem gravar. No e-mail, anexei um roteiro de gravação (Cf. Apêndice b, p. 145), o qual abordava os objetivos do curso, discriminava os temas, especificava o tempo de duração do vídeo, bem como as informações necessárias: nome do pesquisador, instituição, especificação do curso (mestrado/doutorado), perguntas de pesquisa, objetivos e resultados. Além disso, solicitei que o pesquisador explicasse como sua pesquisa poderia ampliar a visão do mediador em relação ao processo de ensino e aprendizagem em TTD e sugerisse

maneiras de atuação. Juntamente com o roteiro de gravação, encaminhei uma autorização para o uso do vídeo (Cf. Apêndice C, p. 146).

Primeiramente, convidei dez professores e pesquisadores do TTD dos *campi* de Assis e São José do Rio Preto e duas mestres em Linguística e Língua Portuguesa do câmpus de Araraquara. Obtive dez respostas, dentre as quais, duas foram indicações de professoras de alunas que estavam cursando o Doutorado.

Ao receber os primeiros cinco vídeos, percebi que eles não estavam tão relacionados aos eixos temáticos propostos no roteiro enviado por e-mail e, além disso, três doutorandas optaram por falar sobre suas pesquisas em andamento. Como não havia recebido todos os vídeos até o prazo estabelecido de 21/09/20, decidi prorrogá-lo em uma semana e enviei um novo e-mail aos pesquisadores que ainda não haviam entregado. Desta vez, explicitiei o conteúdo que precisava para que pudesse colocá-lo nos módulos previstos.

Após receber todos os vídeos, fui organizando-os nos módulos, os quais sofreram algumas alterações desde sua primeira versão em razão do enfoque dado nos vídeos recebidos. O Quadro 1 traz as mudanças ocorridas na reorganização dos módulos.

Quadro 1 - Redefinição e reorganização dos módulos

Esboço dos módulos	Módulos do curso
O papel do mediador e a motivação dos interagentes.	O Projeto Teletandem.
Os diferentes tipos de mediações: vantagens e desvantagens.	Os Princípios do Teletandem.
Os princípios do Teletandem.	A Mediação.
Provimento de feedback	Mal-entendidos e questões culturais
Cultura e desconstrução de estereótipos	Teletandem, Telecolaboração e Formação de Professores.
Estratégias de aprendizagem.	

Fonte: Elaboração própria.

Como pode ser observado no Quadro 1, destaquei os temas previstos com cores diferentes para ser possível visualizar a relação deles com os módulos do curso. A maioria dos temas foi contemplada, no entanto, houve a junção do primeiro e do segundo módulos previstos no esboço do curso para compor o terceiro, “A mediação”. “Os princípios do Teletandem” passou de terceiro para segundo módulo. O quinto módulo do esboço do curso passou a ser o quarto. Além disso, acrescentei os “mal-entendidos” que se relaciona com o tema “Cultura”. Na versão final do curso,

sentimos a necessidade de criar um módulo introdutório que abordasse a origem do TTD e um módulo final que ampliasse a visão de projetos telecolaborativos. Considero que dos temas previstos no esboço do curso, não foram abordados “a motivação dos interagentes” e o “provimento de feedback” em razão de não ter recebido vídeos que focassem nesses assuntos. No entanto, questões de correção e estratégias de aprendizagem surgiram nos fóruns, quando os participantes compartilharam suas experiências como mediadores.

Uma vez que os módulos estavam definidos, comecei a elaborar as atividades e a selecionar as sugestões de leitura. Realizei quatro reuniões com minha orientadora nas seguintes datas: 7/10/20, 28/10/20, 26/11/20 e 02/12/20. Durante as reuniões, conferimos as instruções de cada módulo de modo que estivessem claras, pensamos nas leituras complementares e revisamos as atividades propostas. Nas reuniões de 26/11 e 02/12, uma vez que o curso já havia iniciado, discutimos também sobre a participação dos cursistas e de ocorrências, como por exemplo, a desistência de alguns alunos que me informaram sobre a dificuldade em permanecer no curso em razão de atribulações no semestre.

Com o curso finalizado, percebi que esse atenderia a dois públicos, os que já possuíam experiência no TTD e os que buscavam conhecê-lo. Inicialmente, por se tratar de um curso piloto, pensei em oferecer apenas para os colaboradores do TTD em Araraquara; no entanto, resolvi estender o convite para outros professores, incluindo outras instituições além da UNESP, entre elas, instituições estrangeiras. Essa decisão permitiu obter um público diversificado no curso, alunos de graduação e pós-graduação e professores com experiência no projeto e os que buscavam conhecê-lo para implantá-lo em suas instituições. A minha orientadora enviou o convite por e-mail em 29/10/20, com o *link* de um formulário para inscrição que se encerraria em 09/11/20, para seus contatos no Brasil e no exterior e solicitou ajuda na divulgação. Após descrever a maneira como o curso foi concebido, a seguir, apresento o curso “Formação de mediadores de Teletandem”, explicitando os materiais e atividades de cada módulo.

3.2.3 O curso “Formação de mediadores de Teletandem”

O curso "Formação de Mediadores de Teletandem" (Figura 5) foi hospedado no Google Sala de Aula, pois achei conveniente em razão do termo de cooperação técnica firmado entre a UNESP e o Google, o qual permite que técnicos administrativos, docentes e alunos acessem as

ferramentas e serviços do *G Suite for Education* ¹⁴. Dentre os principais recursos do *G Suite for Education*, há o *Gmail* com espaço de caixa postal ilimitado, o *Google Drive* com espaço ilimitado para armazenamento de arquivos em nuvem, *Google Hangouts Meet*, ferramenta utilizada para a realização de videoconferências, o *Google Classroom* (Google Sala de Aula), um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e o *Google Agenda*, a qual é utilizada para agendar reuniões e organizar compromissos. Além disso, considere a plataforma *user friendly* e a facilidade de integrar ferramentas que são conhecidas por um grande número de pessoas como os Formulários e os Documentos Google.

Figura 5 - Tela inicial do curso "Formação de Mediadores de Teletandem"



Fonte: Curso “Formação de mediadores de Teletandem”.

O curso mencionado foi oferecido de 13/11/2020 a 21/12/2020 de forma assíncrona e houve 22 concluintes dos 39 que se inscreveram, dentre eles alunos de graduação, pós-graduação e professores de instituições brasileiras e estrangeiras. Este teve por objetivos:

¹⁴ Para obter maiores informações sobre o *G Suite for Education*, acesse: <https://www2.unesp.br/portal#!/google-g-suite>.

- a) propiciar momentos de reflexão, construção de conhecimento e compartilhamento de experiências de mediação no TTD;
- b) discutir estratégias de atuação para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem dos interagentes no contexto TTD.

O curso foi composto por cinco módulos que foram estruturados de forma semelhante. No início de cada unidade havia informações sobre o conteúdo a ser estudado e as instruções das atividades a serem desenvolvidas. Além disso, todos os módulos traziam vídeos e sugestões de leituras. No Quadro 2, explicito os objetivos de aprendizagem de cada módulo.

Quadro 2 - Objetivos de aprendizagem de cada módulo

Módulos	Objetivos
O projeto Teletandem	- Abordar a origem do projeto TTD, bem como seus princípios teóricos e a compreensão do mesmo como um sistema complexo. - Conhecer as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas no projeto TTD. - Relatar a trajetória e/ou planos no projeto TTD
Os princípios do Teletandem	- Aprender/rever os princípios teóricos do TTD. - Estudar o princípio da igualdade sob a ótica da alternância de códigos.
A mediação	- Discutir o conceito de mediação, seus objetivos e diferentes formatos, o papel do mediador e suas atribuições. - Trabalhar de forma colaborativa com os colegas do curso ao escrever sobre as vantagens e desvantagens de ferramentas usadas para mediação (<i>WhatsApp</i>, <i>Zoom</i>, diários reflexivos) e formatos de mediação (mediação em grupo, individual ou em pares).
Mal-entendidos e questões culturais	- Tratar os mal-entendidos nas interações em TTD. - Pensar sobre o uso do chat no TTD. - Refletir sobre as diferentes noções de cultura a partir das abordagens de ensino, de documentos oficiais e de interações em TTD.
Teletandem, Telecolaboração e Formação de Professores	- Estudar a dinâmica do TTD Integrado e os instrumentos de avaliação utilizados pelo professor. - Conhecer outros projetos de intercâmbio virtual. - Refletir sobre os desafios para a formação de professores de línguas no cenário atual e a importância dos projetos telecolaborativos.

Fonte: Elaboração própria.

Para trabalhar os objetivos de aprendizagem propostos, disponibilizei vídeos de professores e pesquisadores do TTD da UNESP, dos *campi* de Araraquara, Assis e São José do Rio Preto, que relataram suas pesquisas com o intuito de ampliar a visão do mediador em relação ao processo de ensino e aprendizagem em TTD e sugerir maneiras de atuação. Além dos vídeos, em cada módulo, ofereci sugestões de leituras que complementavam a aprendizagem iniciada por meio dos vídeos. Com o objetivo de verificar a aprendizagem, propus atividades como Pergunta (fórum), *quiz*, escrita colaborativa e análises de excertos. Os materiais e as atividades dos módulos estão descritos no Quadro 3.

Quadro 3 - Distribuição dos materiais e atividades nos módulos do curso

Módulos	Materiais	Atividades
O projeto Teletandem	3 vídeos 2 Sugestões de leituras	1 Fórum
Os princípios do Teletandem	1 vídeo 5 Sugestões de leituras	1 Quiz 1 Análise de excerto + Fórum
A mediação	2 vídeos 4 Sugestões de leituras	1 Fórum 1 Escrita colaborativa
Mal-entendidos e questões culturais	3 vídeos 3 Sugestões de leituras	2 Análises de excerto + Fórum
Teletandem, Telecolaboração e Formação de Professores	2 vídeos 3 Sugestões de leituras	Avaliação do curso

Fonte: Elaboração própria.

Cada módulo era iniciado pelas instruções que forneciam uma breve contextualização dos assuntos a serem tratados nos vídeos, apresentava os autores e explicava a atividade a ser realizada. Em seguida, havia os vídeos acompanhados de uma breve descrição do autor e do assunto abordado. O número de vídeos variava de acordo com o módulo. Em todos os módulos, havia leituras que complementavam os assuntos tratados nos vídeos, as quais os participantes podiam ler ou não, dependendo de sua experiência com o projeto TTD.

No primeiro módulo (Figura 6), e nos outros quatro, os participantes deveriam acessar as “Instruções” para saber as temáticas que seriam trabalhadas, conhecer os pesquisadores que gravaram os vídeos e saber como fazer as atividades.

Figura 6 - Primeiro módulo do curso “Formação de mediadores de Teletandem”



Fonte: Curso “Formação de mediadores de Teletandem”.

Após acessar as “Instruções” do módulo 1, os participantes precisavam assistir a três vídeos (Quadro 4): “Teletandem: Origem e princípios teóricos”, “Teletandem e estratégias de aprendizagem: Um estudo à luz da Teoria da Complexidade” e “Teletandem Brasil: Os temas recorrentes nas publicações sobre o projeto.”. Não havia previsto a interação nas postagens dos vídeos, mas alguns participantes fizeram alguns comentários, como se dialogassem com as autoras, fato que será abordado no capítulo de análise e discussão dos dados, na seção “Materiais”.

Quadro 4 - Temas dos vídeos e referências das sugestões de leituras do primeiro módulo

Temática dos vídeos	Autoras
Teletandem: Origem e princípios teóricos	Profa. Dra. Daniela Nogueira de Moraes Garcia, docente da UNESP de Assis na área de Língua e Literatura Inglesa.
Teletandem e estratégias de aprendizagem: Um estudo à luz da Teoria da Complexidade.	Profa. Dra. Bruna da Silva Campos, professora preceptora em Educação Superior na Faculdade SESI de Educação.

Teletandem Brasil: Os temas recorrentes nas publicações sobre o projeto.	Profa. Dra. Laura Rampazzo, docente no IFSP, Campus de Barretos.
Sugestões de leituras	
TELLES, J. A.; VASSALLO, M.L. Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT. The ESPECIALIST , v. 27(2). PUC-SP, 2006, p. 189-212.	
TELLES, J.A.; VASSALLO, M.L. Teletandem: Uma proposta alternativa no ensino/aprendizagem assistidos por computadores. In: TELLES, J.A. (Org.). Teletandem : Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. Campinas: Pontes, 2009. p.43-61.	
VASSALLO, M.L.; TELLES, J. A. Foreign language learning in-tandem: Theoretical principles and research perspectives. The ESPECIALIST , v. 27(1), PUC-SP, 2006, p. 83-118.	
VASSALLO, M.L.; TELLES, J. A. Ensino e aprendizagem de línguas em tandem: Princípios teóricos e perspectivas de pesquisa. In: TELLES, J.A. (Org.) Teletandem : Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. Campinas: Pontes, 2009. p. 21-42.	

Fonte: Elaboração própria.

Após assistirem aos vídeos, os participantes poderiam acessar as “Sugestões de leituras” (Quadro 4) para ampliar e se aprofundarem sobre as características do TTD e seus princípios teóricos. Por fim, no módulo 1, os participantes teriam que responder à atividade Pergunta: “Conte-nos um pouco sobre sua trajetória e planos no Projeto Teletandem”: Há quanto tempo está no Teletandem? Quais foram as motivações para participar do projeto? Atua como mediador? Desenvolve pesquisa? (Em caso afirmativo, qual o tema?) Caso esteja iniciando seus estudos sobre o Teletandem, quais as razões que o levaram a buscar o projeto e quais são seus planos em relação ao mesmo? Os participantes deveriam responder às perguntas e comentar a resposta de, pelo menos, dois colegas.

No segundo módulo (Figura 7), antes de assistir ao vídeo (Quadro 5) sobre o princípio da igualdade sob a perspectiva da alternância de códigos, os participantes deveriam responder um *quiz* sobre os princípios do TTD e suas modalidades. O objetivo desta atividade foi proporcionar um *warm-up* de alguns conceitos essenciais do TTD. Após assistir ao vídeo, os participantes precisavam responder à atividade Pergunta: a) Como podemos compreender o excerto em anexo a partir do vídeo da pesquisadora Fabiana Picoli? b) De que forma podemos orientar os interagentes quando nos relatarem situações semelhantes a essa apresentada no excerto? Para isso, eles necessitavam ler um excerto de mediação, no qual uma interagente brasileira relatava que sua

parceira recorria ao francês e ao inglês durante a interação em português. Os participantes deveriam reconhecer no excerto o assunto abordado no vídeo e relacionar a sua prática como mediador.

Figura 7 - Segundo módulo do curso “Formação de mediadores de Teletandem”

Formação de mediadores de Teletandem Mural **Atividades** Pessoas Notas

Os princípios do Teletandem - 20 a 27/11

- Instruções - Módulo 2 Item postado em 20 de nov. ...
- Sugestões de leituras Item postado em 20 de nov. ...
- Relembrando alguns conceitos sobre Teleta... Data de entrega: 29 de nov. d...
- Estudo do princípio da igualdade sob a... 10 Item postado em 20 de nov. ...
- Perguntas: a) Como podemos compree... 3 Data de entrega: 29 de nov. d...

Fonte: Curso “Formação de mediadores de Teletandem”.

No módulo 2, como pode ser observado na Figura 7, as “Sugestões de leituras” (Quadro 5) foram disponibilizadas antes do *quiz*, dando mais destaque às mesmas, caso os participantes desejassem ou precisassem realizar essas leituras antes de fazê-lo.

Quadro 5 - Tema do vídeo e referências das sugestões de leituras do segundo módulo

Temática do vídeo	Autora
Estudo do princípio da igualdade sob a ótica da alternância de códigos.	Profa. Ma. Fabiana Picoli, Professora de inglês PEBII.
Sugestões de leituras	
ARANHA, S.; CAVALARI, S. M. S. A trajetória do projeto Teletandem Brasil: Da modalidade institucional não-integrada à institucional integrada. The ESpecialist, São Paulo, vol. 35, n. 2, p.183-201, 2014. KAMI, C. M. C. A motivação na aprendizagem de língua estrangeira via Teletandem. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2011. PICOLI, F. Projeto Teletandem Brasil: um estudo do princípio da igualdade nas interações sob a ótica da alternância de códigos. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019.	

SALOMÃO, A.C.B.; SILVA, A.C.; DANIEL, F.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.

TELLES, J. A. Learning foreign languages in teletandem: Resources and strategies. **DELTA** – Revista de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 31, n. 3, 651-680, 2015.

Fonte: Elaboração própria.

O módulo 3 (Figura 8) era voltado à mediação. Os participantes deveriam assistir ao primeiro vídeo para compreender o conceito de mediação e seus objetivos, o papel do mediador e os formatos de mediação. Em seguida, eles assistiriam o segundo vídeo que aborda o papel dos mediadores no contexto da Unesp de Assis.

Figura 8 - Terceiro módulo do curso “Formação de mediadores de Teletandem”

Formação de mediadores de Teletandem

Mural Atividades Pessoas Notas

A mediação - 27/11 a 04/12

- Instruções - Módulo 3 Item postado em 27 de nov. ...
- A mediação 4 Item postado em 27 de nov. ...
- Interface no processo de mediação em ... 1 Item postado em 27 de nov. ...
- Sugestões de leituras Item postado em 27 de nov. ...
- Perguntas: a) Como ocorre a mediação ... 1 Data de entrega: 6 de dez. de...
- Atividade: Ferramentas usadas na mediação... Item postado em 27 de nov. ...

Fonte: Curso “Formação de mediadores de Teletandem”.

Após assistirem aos vídeos, os participantes poderiam aprofundar o conhecimento sobre mediação a partir das “Sugestões de leituras” (Quadro 6). Em seguida, teriam que responder à Pergunta: a) Como ocorre a mediação no contexto de teletandem em que você atua? Caso ainda não atue como mediador, como você acha que você poderá contribuir com a aprendizagem dos interagentes por meio da mediação? b) Quais são (ou deverão ser) os papéis e atribuições do

mediador em sua instituição? Nessa atividade, eles deveriam compartilhar suas experiências como mediadores ou futuros mediadores, no caso daqueles que estavam iniciando a aprendizagem sobre TTD. Para finalizar o módulo 3, os participantes teriam que completar dois quadros, um sobre os formatos de mediação e outro sobre ferramentas usadas para conduzi-la, colaborando com seus colegas no Documentos Google. Eles deveriam relatar as vantagens e desvantagens tanto dos formatos de mediação quanto das ferramentas utilizadas. Para isso, eles poderiam modificar o *layout* dos quadros, inserindo linhas ou acrescentando outros tópicos.

Quadro 6 - Temas dos vídeos e referências das sugestões de leituras do terceiro módulo

Temática dos vídeos	Autoras
A mediação	Profa. Dra. Anna Katharina, docente da área de Língua e Literatura Alemã da UNESP de Assis.
Interface no processo de mediação em teletandem português e espanhol: o papel dos mediadores	Profa. Dra. Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos, docente na área de Educação da UNESP de Assis.
Sugestões de leituras	
ANDREU-FUNO, L. Teletandem: Um estudo sobre identidades culturais e sessões de mediação da aprendizagem. Tese de Doutorado. P.P.G. em Estudos Linguísticos, UNESP - Universidade Estadual Paulista, 2015. ELSTERMANN, A.K. Learner Support in Telecollaboration: peer group mediation in teletandem. Tese de doutorado. Seminar für Sprachlehrforschung, Ruhr Universität Bochum, 2016. CARVALHO, K. C. H. P.; RAMOS, K. A. H. P. Interfaces no processo de mediação em teletandem português e espanhol: o papel dos mediadores. Estudos Linguísticos, São Paulo, v.48, n. 2, p.747 - 765, 2019. EVANGELISTA, M. C.; SALOMÃO, A. C. Mediation in Teletandem: From face-to-face sessions to reflective journals. Pandaemonium, São Paulo, v. 22, n. 36, p.153-177, 2019.	

Fonte: Elaboração própria.

O quarto módulo (Figura 9) apresentou três vídeos, os quais foram organizados em duas atividades de Pergunta. Na primeira atividade, os participantes deveriam assistir aos vídeos “Teletandem e mal-entendidos na comunicação intercultural online em língua estrangeira” e “Evolução dos mensageiros instantâneos em Telecolaboração: O uso dos chats em Teletandem” (Quadro 7). Para essa mesma atividade, teriam que ler um excerto de interação, o qual apresenta mal-entendidos e o *chat* é usado como recurso para resolvê-los e, em seguida, responder à atividade

Pergunta: A partir da experiência como interagentes e mediadores, de que forma o *chat* tem sido utilizado nas interações? Vocês se recordam de algum mal-entendido quando interagiram em língua estrangeira no teletandem ou em alguma outra situação? Como esses mal-entendidos poderiam ser discutidos nas sessões de mediação?

Figura 9 - Quarto módulo do curso “Formação de mediadores de Teletandem”

Formação de mediadores de Teletandem

Mural Atividades Pessoas Notas

Mal-entendidos e questões culturais - 4/12 a 1...

- Instruções - Módulo 4 Item postado em 4 de dez. d...
- A partir da experiência como interagent... 2 Data de entrega: 13 de dez. d...
- Conceitos de cultura 5 Item postado em 4 de dez. d...
- A partir das concepções de cultura discutid... Data de entrega: 13 de dez. d...
- Sugestões de leituras Item postado em 4 de dez. d...

Fonte: Curso “Formação de mediadores de Teletandem”.

Após responderem a primeira atividade de Pergunta no módulo 4, os participantes precisariam assistir ao terceiro vídeo “Noções de cultura em abordagens de ensino, documentos oficiais e em interações de Teletandem” (Quadro 7). A seguir, eles responderiam à Pergunta: A partir das concepções de cultura discutidas pela Profa. Dra. Maisa Zakir e da leitura do excerto em anexo, quais ideias poderíamos discutir com os interagentes? Para tanto, teriam que ler um excerto no qual os interagentes falavam sobre o “Dia de Finados” e o “Dia dos Mortos”.

Quadro 7 - Temas dos vídeos e referências das sugestões de leituras do quarto módulo

Temática dos vídeos	Autoras
Teletandem e mal-entendidos na comunicação intercultural online em língua estrangeira.	Profa. Dra. Micheli Gomes de Souza, docente na área de Educação na UNESP de Assis.

Evolução dos mensageiros instantâneos em Telecolaboração: O uso dos chats em Teletandem.	Profa. Dra. Priscilla de Souza Ferro, docente na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (FFCL) em Ituverava, na Faculdade Dr. Francisco Maeda em Ituverava e na Fatec Jaboticabal.
Noções de cultura em abordagens de ensino, documentos oficiais e em interações de Teletandem.	Profa. Dra. Maisa de Alcântara Zakir, docente colaboradora na UNESP de Assis.
Sugestões de leituras	
SALOMÃO, A.C.B. O componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas: desenvolvimento histórico e perspectivas na contemporaneidade. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, 54(2), 361-392, jul./set. 2015. SOUZA, M.G. Teletandem e mal-entendidos na comunicação intercultural online em língua estrangeira. Tese de Doutorado. P.P.G. em Estudos Linguísticos, UNESP - Universidade Estadual Paulista, 2016. ZAKIR, M.A. Cultura e(m) telecolaboração: Uma análise de parcerias de teletandem institucional. Tese de Doutorado. P.P.G. em Estudos Linguísticos, UNESP – Universidade Estadual Paulista, 2015.	

Fonte: Elaboração própria.

No quinto módulo (Figura 10), os participantes teriam que assistir a dois vídeos (Quadro 8): “Telecolaboração e avaliação pelo professor: uma investigação sobre o teletandem institucional integrado” e “Teletandem e Telecolaboração: Perspectivas para a formação de professores”. Nesse último módulo, o objetivo foi pensar outros intercâmbios virtuais como o *Brazilian Virtual Exchange* (BRaVE)¹⁵ e refletir sobre a formação de professores.

¹⁵ No programa BRaVE, professores de países diferentes desenvolvem um projeto em comum que aborde conteúdos que seus alunos estejam aprendendo, engajando-os a aprender colaborativamente. Acesse: <https://www2.unesp.br/portal#!/brave>

Figura 10 - Quinto módulo do curso "Formação de mediadores de Teletandem"

Formação de mediadores de T... Mural **Atividades** Pessoas Notas

Teletandem, Telecolaboração e Formação de ...

- Instruções - Módulo 5 Item postado: 11 de dez. de ...
- Telecolaboração e avaliação pelo professor Item postado: 11 de dez. de ...
- Teletandem e Telecolaboração: Perspec... 3 Item postado: 11 de dez. de ...
- BRaVE Item postado: 11 de dez. de ...
- Sugestões de leituras Item postado: 11 de dez. de ...
- Questionário final Data de entrega: 21 de dez. d...

Fonte: Curso Formação de mediadores de Teletandem

Um vídeo sobre o BRaVE também foi disponibilizado no módulo 5 para que os participantes pudessem obter mais informações sobre esse outro tipo de intercâmbio virtual que está sendo desenvolvido na UNESP. Além disso, eles poderiam aprofundar o seu conhecimento sobre intercâmbio virtual por meio das “Sugestões de leituras” (Quadro 8).

Quadro 8 - Temas dos vídeos e referências das sugestões de leituras do quinto módulo

Temática dos vídeos	Autoras
Telecolaboração e avaliação pelo professor: uma investigação sobre o teletandem institucional integrado	Profa. Ma. Ana Carolina Freschi, docente na área de Inglês na Fatec Catanduva.
Teletandem e Telecolaboração: Perspectivas para a formação de professores	Profa. Dra. Ana Cristina Biondo Salomão, professora do Departamento de Letras Modernas da Unesp de Araraquara.
Sugestões de leituras	
O'DOWD, R. From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. Journal of Virtual Exchange , Research-publishing.net., v. 1, p. 1-23, 2018.	
PAIVA, V. L. M. O. Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro. Revista da Abralin , v. 18, n.1, p. 1-26, 2019.	

SALOMÃO, A. C. B. Intercâmbios virtuais e a internacionalização em casa: reflexões e implicações para a Linguística Aplicada. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 49, n. 1, p. 152-174, 2020

Fonte: Elaboração própria.

Após apresentar os módulos do curso, bem como seus objetivos de aprendizagem, materiais e atividades, na próxima seção, irei discorrer sobre os participantes da pesquisa.

3.3 Participantes da pesquisa

O curso teve 39 inscritos, dos quais 33 acessaram o Google Sala de Aula e 22 concluíram o curso. Os participantes desta pesquisa são os 22 concluintes, os quais estão especificados no Quadro 9. Cumpre ressaltar que utilizei as iniciais dos nomes dos participantes a fim de preservar suas identidades.

Quadro 9 - Participantes da pesquisa

Participantes	Instituição	Vínculo	Com experiência no TTD	Sem experiência no TTD
C.S.C.	IFSP	Docente na área de ensino de inglês	X	
L.G.	Princeton University	Docente na área de ensino do espanhol e PLE	X	
I.M.	UFCG - Universidade Federal de Campina Grande	Docente na área de literatura hispânica		X
R.C.A.S.		Doutorado em Linguagem e Ensino	X	
A.M.D.	UNAM – Universidade Nacional Autônoma do México	Graduação em PLE	X	
A.L.C.P.		Graduação em Letras	X	

A.L.G.M.	UNESP ARARAQUARA	Graduação em Letras	X	
B.S.C.		Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa.	X	
I.E.Z.		Graduação em Letras	X	
M.C.S.		Graduação em Letras	X	
R.G.A.		Graduação em Letras	X	
V.M.		Graduação em Letras (reingresso)	X	
F.T.O.	UNESP ASSIS	Graduação em Letras	X	
I.C.		Graduação em Letras	X	
A.L.V.P.	UNESP PRESIDENTE PRUDENTE	Docente na área de ensino do Português como língua materna		X
A.R.O.		Doutorado em Educação		X
F.L.B.D.		Mestrado em Educação		X
P.R.S.		Doutorado em Educação		X
S.R.S.	University of Florida	Docente na área de ensino de inglês, espanhol, italiano, francês e PLE		X
B.J.C.	USP	Graduação em Letras		X
K.S.V.		Graduação em Letras	X	
S.P.S.		Graduação em Letras		X

Fonte: Elaboração própria.

Como podemos observar no Quadro 9, o TTD tem sido realizado em outras instituições brasileiras, como USP e UFCG. Os participantes em sua grande maioria eram graduandos de

Letras, mas tivemos também alunos de pós-graduação e docentes. Os docentes do IFSP, do câmpus da UNESP de Presidente Prudente e da *University of Florida* desejavam conhecer melhor o TTD para trabalhar com ele em suas instituições. É importante ressaltar que houve dois perfis de alunos, os que conheciam o TTD e tinham experiência como mediador e os que desejavam conhecê-lo. A interação e a colaboração entre os participantes experientes e os aprendizes trouxeram resultados positivos para o curso, assunto que será retomado adiante na seção destinada à discussão dos dados.

3.4 Pesquisadora como tutora do curso

Antes de relatar meus papéis no curso “Formação de mediadores de Teletandem”, gostaria de contar um pouco da minha trajetória profissional e no TTD. Atuo como professora de inglês no ensino superior há 15 anos, sendo na Fatec, há 12 anos. Iniciei minha jornada profissional no ensino superior em uma universidade particular em Bauru e lá permaneci por três anos. Depois disso, trabalhei em uma escola de inglês durante seis anos. Ingressei na Fatec em 2012, seis meses após a defesa do mestrado.

Minha dissertação de mestrado intitulada “A motivação na aprendizagem de língua estrangeira via Teletandem” foi defendida em 2011 e foi orientada pela Profa. Dra. Ana Mariza Benedetti (*in memoriam*) e coorientada pela Profa. Dra. Maria Helena Vieira Abrahão. Na época do mestrado, não atuei como mediadora no TTD. Utilizei dados que já haviam sido coletados de duas parcerias de TTD, uma de inglês-português e outra de espanhol-português.

Como o TTD não era integrado tanto nas universidades brasileiras quanto nas estrangeiras, os interagentes eram voluntários, interagiam por duas horas semanalmente e escolhiam os dias e os horários de suas interações. Os brasileiros tinham a opção de interagir do Laboratório do TTD na Unesp de Assis ou São José do Rio Preto, mas quando decidiam interagir de casa, nem sempre tinham recursos para realizar uma interação prototípica e, por essa razão, houve dados resultantes de interações via *chat*. A duração das parcerias variava de três meses a um ano e não havia mediações após cada interação, por exemplo, no trabalho de Salomão (2008) as interações duraram oito meses e houve nove mediações.

Comecei a atuar como mediadora no TTD em 2020, durante a pandemia da COVID-19, momento em que as interações passaram a ser realizadas de forma on-line (Campos; Kami;

Salomão, 2021). Atuei como mediadora de 2020 a 2022, mediei sete turmas de parcerias com universidades norte-americanas durante esse período.

Além de participar ativamente do planejamento e da implantação do curso “Formação de mediadores de Teletandem”, também atuei como tutora. Antes do início do curso, enviei e-mails aos participantes, explicando o acesso ao Google Sala de Aula, por meio de um breve tutorial que elaborei, e colocando-me à disposição para a resolução de eventuais dúvidas ou problemas. Após uma semana do início do curso, enviei um e-mail para 10 participantes com o objetivo de contactar os que ainda não haviam acessado o mesmo, ação que repercutiu de forma positiva, visto que após esse e-mail, cinco alunos ingressaram no AVA.

Além disso, fiz postagens semanais no mural do Google Sala de Aula com o propósito de motivar os participantes a realizarem as atividades, parabenizá-los por suas contribuições e lembrá-los dos prazos de entrega das tarefas. Observei que alguns participantes realizaram suas atividades após essas postagens. Por essa razão, percebi a importância delas como forma de estabelecer contato com eles, visto que o curso era assíncrono. Vale ressaltar que ao postar uma mensagem no mural ou disponibilizar um novo módulo, um e-mail era enviado automaticamente aos participantes.

Acompanhei as interações no Google Sala de Aula e interagi com os participantes. O objetivo principal dessa interação era elogiar suas contribuições na atividade Pergunta, que funcionou como um fórum, a fim de motivá-los a continuar no curso. Observei que os participantes que postavam suas atividades atrasadas ou próximo ao prazo de entrega não recebiam comentários dos colegas. Nessas ocasiões, minha função também foi fornecer um *feedback* à atividade postada. Além disso, controlei a entrega das atividades deles a fim de emitir as declarações de participação.

Minha atuação como tutora teve o objetivo principal de interagir com os participantes, ler suas postagens e respondê-las, lembrá-los dos prazos de entrega das atividades, incentivá-los e motivá-los a continuarem no curso, resolver algumas dúvidas pontuais que tiveram sobre como entregar as atividades no Google Sala de Aula e encaminhar dúvidas deles aos pesquisadores que gravaram os vídeos para o curso. Na seção seguinte, explico os instrumentos de coleta de dados e a forma como foram analisados.

3.5 Instrumentos de pesquisa

Os instrumentos utilizados consistiram em: questionários, anotações de campo de sessões de mediação, diário de bordo da pesquisadora e os registros das interações no AVA e nos fóruns do curso “Formação de mediadores de Teletandem”. No quadro 10, detalho os instrumentos que foram aplicados antes da elaboração do curso, durante o andamento do mesmo e após sua finalização, bem como os objetivos de cada instrumento de pesquisa.

Quadro 10 - Instrumentos de pesquisa

Fases	Instrumentos	Quando	Objetivos
Pré-curso	Anotações de campo	Mar-Maio/2019 Out-Nov/2019	Compreender a dinâmica das sessões de mediação na FCLAr, a atuação do mediador e verificar os assuntos recorrentes durante essas sessões.
Pré-curso	Questionário semiestruturado aplicado aos mediadores de Araraquara	Set-Out/2019 Maio/2020	Coletar informações acerca do perfil dos mediadores, suas opiniões sobre a importância de um curso de formação de mediadores e sobre os temas sugeridos.
Pré-curso	Formulário de inscrição do curso	Out-Nov/2020	Coletar informações sobre o perfil dos participantes, suas experiências com o ensino de línguas, com o projeto TTD e as razões pelas quais decidiram fazer o curso.
Curso	Interações no AVA e Fóruns	Nov-Dez/2020	Acompanhar as discussões e reflexões acerca do projeto TTD.
Curso	Diário de bordo	Nov-Dez/2020	Registrar as ocorrências do curso desde a inscrição até sua finalização.
Pós-curso	Formulário de avaliação do curso	Dez/2020	Coletar as impressões dos participantes em relação à organização e ao conteúdo do curso, do AVA utilizado, do aprendizado e da interação entre os colegas.

Fonte: Elaboração própria.

Utilizei três instrumentos na fase pré-curso a saber: anotações de campos das sessões de mediação na FCLAr, o questionário semiestruturado (Cf. Apêndice A, p. 142) aplicado aos mediadores do TTD em Araraquara e o formulário de inscrição do curso (Cf. Apêndice D, p. 147). Antes de iniciar o planejamento do curso, realizei onze horas e meia de observação de sessões de mediação e fiz anotações de campo com o propósito de compreender a dinâmica delas, conhecer os assuntos recorrentes e observar a atuação do mediador. Esta etapa foi fundamental para pensar quais assuntos poderiam ser abordados no curso.

Com a finalidade de conhecer a opinião dos mediadores da FCLAr acerca dos temas sugeridos para o curso, resultado das anotações de campo, apliquei um questionário semiestruturado (Cf. Apêndice A, p. 142). Além disso, por meio desse instrumento, foi possível coletar informações sobre seus perfis e saber suas opiniões sobre a relevância de um curso destinado à formação de mediadores. Após constatar que os temas propostos para o curso foram ao encontro das necessidades desses mediadores, iniciei o delineamento do curso, o qual foi descrito na seção 3.2.2.

Uma vez que o curso estava finalizado, apliquei um formulário (Cf. Apêndice D, p. 147) que, além de ser um meio de inscrição, coletou informações sobre os perfis dos participantes, suas experiências com o ensino de línguas e com o TTD e me permitiu compreender as razões que os levaram a se inscrever no curso. Nesse mesmo formulário, os participantes concederam a permissão do uso dados para essa pesquisa.

No momento em que o curso estava em andamento, foram consideradas as interações que ocorreram no curso “Formação de mediadores de Teletandem”, principalmente nas atividades de Pergunta, que foram utilizadas como fóruns, e o meu diário de bordo, onde registrei minhas reflexões desde o processo de inscrição até a finalização do curso.

Ao final do curso, apliquei o formulário de avaliação (Cf. Apêndice E, p.149) com o intuito de conhecer as opiniões dos participantes em relação à organização e ao conteúdo do curso, ao AVA utilizado, ao aprendizado e à interação entre os colegas.

Conforme Dörnyei (2007), de forma geral, os questionários podem abranger três tipos de questões:

- a) questões sobre fatos: usadas para obter informações sobre os respondentes, tais como idade, gênero, nível de escolaridade etc;

- b) questões sobre comportamentos: utilizadas para descobrir o que os respondentes fazem ou fizeram, focando nas ações, estilos de vida, hábitos e história pessoal;
- c) questões sobre atitudes: usadas para descobrir o que as pessoas pensam, abrangendo suas atitudes, opiniões, crenças, interesses e valores.

Considerando os diferentes tipos de perguntas segundo Dörnyei (2007), o questionário semiestruturado aplicado aos mediadores de Araraquara e o formulário de inscrição do curso tiveram o propósito de coletar informações sobre os mediadores da FCLAr e os participantes do curso “Formação de mediadores de Teletandem”. O formulário de avaliação do curso teve o objetivo de obter as opiniões dos participantes sobre o curso e, para que fosse possível abranger vários tópicos, utilizei a escala Likert.

A escala Likert é muito utilizada em questionários fechados e é composta de afirmações. Os respondentes indicam se concordam ou discordam das mesmas (Dörnyei, 2007). São dadas cinco opções de respostas que variam de “concordo totalmente” a “discordo totalmente” como pode ser observado na Figura 11 que traz parte da seção “Sobre o curso” do formulário de avaliação.

Figura 11 - Formulário de avaliação do curso

Sobre o curso	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Os temas foram relevantes e interessantes para minha formação enquanto mediador.	☐	☐	☐	☐	☐
A organização do conteúdo e dos materiais facilitou o meu progresso no curso.	☐	☐	☐	☐	☐
As instruções de cada módulo e as atividades de Pergunta estavam claras.	☐	☐	☐	☐	☐

Fonte: Elaboração própria

O formulário de avaliação (Cf. Apêndice E, p. 149) do curso continha seis questões fechadas na escala Likert e quatro questões abertas. As questões fechadas foram divididas em várias seções a saber:

- a) sobre o curso;
- b) sobre o Google Sala de Aula;
- c) sobre a duração do curso, prazos e tempo utilizado para o cumprimento das atividades;
- d) sobre o aprendizado;
- e) responda essa seção se você não tinha muito conhecimento sobre o Teletandem antes de fazer o curso;
- f) responda essa seção caso você tenha experiência como mediador/a e/ou com o projeto Teletandem.

Após descrever os instrumentos utilizados nesta pesquisa, informar a sequência como foram usados e discutir as razões pelas quais foram empregados, na seção seguinte, explicitarei a forma com que os dados foram analisados.

3.6 Procedimento de análise dos dados

Os dados oriundos dos diversos instrumentos de pesquisa foram analisados individualmente e, em seguida, triangulados, buscando selecionar os temas recorrentes para a criação de categorias (Vieira-Abrahão, 2011).

Conforme Friedman (2012), a análise na pesquisa qualitativa se inicia na coleta dos dados. Desde o início do curso, fiz anotações e registrei reflexões no diário de bordo sobre as ocorrências, as dúvidas que surgiram e como foram resolvidas por mim, a interação entre os participantes, a colaboração entre os mesmos e o provimento de andaimes pelos pares mais competentes. Durante a fase de processamento dos dados, em um primeiro momento, utilizei essas anotações para voltar ao AVA, ler a interação no contexto e selecionar os excertos. Conforme a recorrência dos assuntos, foram estabelecidas as primeiras categorias.

Com o intuito de confirmar a relevância das categorias pré-estabelecidas e verificar a existência de outros excertos que se enquadrassem nas mesmas, retornei ao AVA para reler todos os comentários dos participantes em todos os módulos e atividades.

Os excertos selecionados foram organizados em uma planilha de Excel, onde cada aba foi destinada a uma categoria diferente, a qual continha as seguintes informações: nome do participante que escreveu no AVA, a atividade onde a resposta foi publicada, o excerto selecionado e um espaço reservado para observações. A partir da releitura dos dados, observei que alguns excertos se encaixavam em mais de uma categoria. Nesse caso, foram colocados nas diferentes categorias para que fosse possível fazer um refinamento ao final.

As categorias resultantes desse processo de refinamento dos dados foram: Google Sala de Aula, Materiais, Atividades, Mediação pelos pares mais competentes e Mediação pela tutora. A definição dessas categorias se deve ao fato da importância desses elementos que mediam a interação, a aprendizagem e a reflexão dos participantes.

Após a definição das categorias de análise, busquei triangular os registros das interações no AVA com as respostas dos formulários de inscrição e/ou avaliação do curso. A utilização de diferentes métodos e fontes de dados com o objetivo de triangular os mesmos confere uma maior confiabilidade às interpretações (Friedman, 2012).

O formulário de avaliação do curso continha questões fechadas na escala Likert. Os dados oriundos dessas questões foram analisados pela Profa. Dra. Deise Deolindo Silva, bacharel em Estatística, cujo registro no Conselho Regional de Estatística 3ª Região é o 8186. Ela realizou a reparametrização dos dados, ou seja, atribuiu números de 1 a 5 às afirmações, como pode ser observado na Tabela 1.

Tabela 1- Reparametrização dos dados

ESCALA DE LIKERT	INTERPRETAÇÃO
1,0 a 1,4	Discordo totalmente
1,5 a 2,4	Discordo parcialmente
2,5 a 3,4	Nem concordo e nem discordo
3,5 a 4,4	Concordo parcialmente
4,5 a 5,0	Concordo totalmente

Fonte: Silva (2021).

Após a reparametrização dos dados, foi calculado o ranking médio que consiste na média de todas as respostas atribuídas a uma dada questão. Além disso, a Profa. Dra. Deise Deolindo Silva calculou o coeficiente de variação, que pode ser visualizado na Tabela 2.

Tabela 2 - Interpretação do coeficiente de variação

COEFICIENTE DE VARIAÇÃO (CV)	INTERPRETAÇÃO
0% a 15%	Dispersão muito baixa
16% a 30%	Dispersão baixa
31% a 70%	Dispersão moderada
> 70%	Dispersão alta

Fonte: Silva (2021)

O coeficiente de variação é o resultado do desvio padrão dividido pela média e multiplicado por 100. Este determina se a dispersão foi muito baixa, baixa, moderada ou alta. Uma dispersão muito baixa ou baixa indica um alto grau de concordância dos respondentes com as afirmações apresentadas na escala Likert. O uso da escala Likert, da reparametrização dos dados e do coeficiente de variação confere uma maior precisão e confiabilidade à interpretação dos dados.

Após explicitar a forma como os dados foram processados, a maneira como as categorias de análise foram estabelecidas e apresentar as tabelas de reparametrização dos dados e do coeficiente de variação, as quais foram utilizadas para analisar os dados provenientes das questões fechadas na escala Likert do formulário de avaliação do curso, no próximo capítulo, irei analisar e discutir os dados.

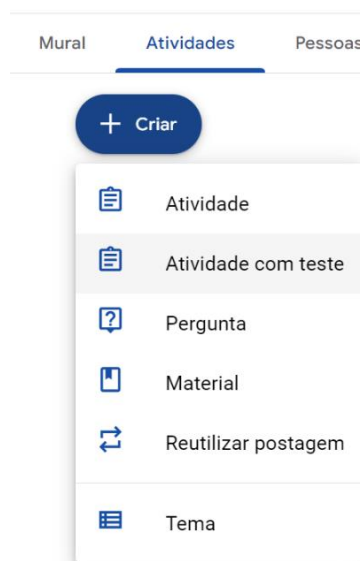
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Segundo Vygotsky (2007), a relação do homem com o mundo não é direta, mas é mediada por signos e instrumentos. Os signos exercem influência no indivíduo, sendo possível controlar o comportamento dele. Por sua vez, os instrumentos são utilizados pelo homem para dominar e controlar a natureza. Esta análise considera o Google Sala de Aula, os materiais (textos teóricos e vídeos) e as atividades (fóruns, quiz e escrita colaborativa) como signos que mediarão a interação dos participantes com o curso “Formação de mediadores de Teletandem”. Esses elementos juntamente com a tutora e os participantes com experiência no TTD mediarão a aprendizagem dos colegas e fomentaram suas reflexões acerca das características do TTD, da mediação, do papel do mediador e estabeleceram um elo entre teoria e prática, permitindo que os participantes buscassem subsídios teóricos nas leituras e nos vídeos e refletissem sobre sua própria prática como mediadores ou futuros mediadores. Esses elementos constituem as categorias que serão discutidas na próxima seção.

4.1 Google Sala de Aula

Como planejadora e implementadora do curso “Formação de mediadores de Teletandem”, considere o Google Sala de Aula *user friendly*. A Figura 12 mostra as ferramentas disponíveis na aba “Atividades” para criar os módulos e os fóruns, fazer o *upload* dos materiais, atribuir as atividades e aplicar os questionários.

Figura 12- Ferramentas do Google Sala de Aula



Fonte: Interface do Google Sala de Aula

Organizei os módulos na aba “Atividades”, fiz o *upload* dos materiais (vídeos e textos), utilizando a ferramenta “Material”. Utilizei a “Pergunta” para criar o fórum e a “Atividade com teste” para criar um *quiz* e aplicar o questionário de avaliação do curso por meio dos Formulários Google.

A “Pergunta” funcionou como um fórum. Nas perguntas dos módulos 2 e 4 havia excertos de mediação e interação, os participantes deveriam estabelecer relações entre o vídeo e o excerto e responder as questões. Ao responder essa atividade, eles tinham a possibilidade de deixar comentários para a turma e para mim.

Ao começar a utilizar o AVA, observei alguns aspectos que considerei importante e fiz algumas anotações no diário de bordo, instrumento de pesquisa que utilizei enquanto o curso estava sendo oferecido. Tais anotações podem ser constatadas no excerto 1.

- (1) Os comentários enviados apenas ao professor chegam por e-mail, mas a resposta é redigida na plataforma mesmo.
Quando marcamos alguma pessoa no ambiente, recebemos a notificação por e-mail.
Para toda postagem no mural, um e-mail é encaminhado automaticamente a todos os cursistas.
Quando os módulos são liberados, os alunos recebem um e-mail para cada atividade postada.
Quando o aluno entrega a atividade fora do prazo, um e-mail é enviado. É possível responder à atividade em atraso.
Os alunos recebem e-mail avisando sobre o término do prazo das atividades.
A Ferramenta tem se mostrado bastante interativa.
Aceita e-mails institucionais.

Em notas é possível observar as entregas dos alunos.
 Na página inicial, no menu à esquerda, o aluno consegue controlar a entrega de suas atividades
 Os alunos conseguem enviar suas dúvidas fazendo um comentário particular ao professor.

(Diário de bordo, 20/11/20)

Minhas primeiras reflexões enfocaram a praticidade do AVA ao enviar e-mails automáticos quando os participantes deixavam comentários para mim, quando eu marcava alguém ou deixava recados no mural. Além disso, e-mails eram enviados aos participantes quando os módulos eram liberados e quando os prazos das atividades estavam se encerrando. Eu também recebia e-mail quando a atividade era entregue com atraso. Consequia observar a entrega das atividades dos participantes na aba “Notas” e eles conseguiam controlar a entrega das mesmas em um menu na página inicial.

Apesar de ter sido a primeira vez que utilizei o Google Sala de Aula, a experiência foi positiva, achei a plataforma bastante intuitiva. Fui observando a praticidade do AVA quando o curso estava em andamento, por essa razão, minhas primeiras reflexões se relacionaram às funcionalidades do Google Sala de Aula. Considero que o AVA também foi bem aceito pelos participantes, o que ficou evidenciado a partir dos dados da Tabela 3, a qual foi elaborada com as respostas da seção “Sobre o Google Sala de Aula” do formulário de avaliação do curso.

Tabela 3 - Cálculos estatísticos das respostas da seção “Sobre o Google Sala de Aula” do formulário de avaliação

Afirmações	Ranking médio	Coefficiente de variação
Tinha conhecimento prévio deste ambiente virtual de aprendizagem (AVA).	4,4	29%
Não tive dificuldade em utilizá-lo.	4,6	16%
Tive algumas dúvidas no início, mas me adaptei.	3,0	66%
É intuitivo, dinâmico e interativo.	4,5	19%
Gostei deste AVA e poderei utilizá-lo com meus alunos.	4,7	14%

Fonte: Elaboração própria

Por meio dos dados da Tabela 3, é possível dizer que nem todos os participantes já tinham utilizado o Google Sala de Aula, uma vez que para a afirmação “Tinha conhecimento prévio deste ambiente virtual de aprendizagem (AVA).”, o ranking médio foi 4,4 (concordo parcialmente) e o coeficiente de variação de 29% (dispersão baixa), contudo, não tiveram muitos problemas visto

que para a afirmação “Não tive dificuldade em utilizá-lo.”, o ranking médio foi 4,6 (concordo totalmente) e o coeficiente de variação foi 16% (dispersão baixa).

A partir da afirmação “É intuitivo, dinâmico e interativo.”, que pode ser observada na Tabela 3, deduz-se que os participantes avaliaram o Google Sala de Aula como um bom AVA, visto que o ranking médio foi 4,5 (concordo totalmente) e o coeficiente de variação foi 19% (dispersão baixa). O fato de o AVA ter sido considerado intuitivo pelos participantes explica a razão de eles não terem tido muitos problemas ao utilizá-lo. Além disso, eles aventaram a possibilidade de usar o AVA com seus alunos, já que para a afirmação “Gostei deste AVA e poderei utilizá-lo com meus alunos.”, o ranking médio foi 4,7 (concordo totalmente) e o coeficiente de variação 14% (dispersão muito baixa).

Apesar de nem todos os participantes conhecerem o Google Sala de Aula, considero que houve poucas dúvidas, visto que para a afirmação “Tive algumas dúvidas no início, mas me adaptei.” da Tabela 3, o ranking médio foi 3,0 (não concordo e nem discordo) e o coeficiente de variação foi 66% (dispersão moderada).

Os excertos 2 e 3 são respostas à questão “Quais foram suas dificuldades com o curso? De que forma este pode ser melhorado?” do formulário de avaliação.

- (2) B.S.C.: **Acredito que tenha sido, a princípio, com a plataforma Google Classroom**, mas, felizmente, a partir da segunda semana de curso, consegui me adaptar e fazer as atividades tranquilamente. Acho que essa dificuldade poderia ter sido superada, se tivesse sido disponibilizado um pequeno vídeo, um tutorial explicando como lidar com a plataforma antes do início das atividades. Talvez, poderia ter sido disponibilizado um link de um vídeo já existente na internet.

(Formulário de avaliação, 11/12/20)

- (3) C.S.C.: **O uso do AVA.** Como não conheço bem a plataforma, **tive dificuldade de acompanhar se havia feito todas as atividades ou não.**

(Formulário de avaliação, 15/12/20)

Nos excertos 2 e 3, B.S.C. e C.S.C. comentam que tiveram dificuldade em saber como a ferramenta funcionava. B.S.C. sentiu falta de um vídeo tutorial que explicasse como lidar com a plataforma. No entanto, no dia 12/11/2020, véspera do curso, enviei um breve tutorial por e-mail contendo capturas de tela para que os participantes pudessem acessar o AVA e encontrar as atividades, contudo, este tutorial não explicava a entrega das mesmas, dúvida que surgiu quando o curso estava em andamento. Ao saber da dificuldade da participante B.S.C., que me contactou via

WhatsApp, decidi fazer uma captura de tela de como entregar o *quiz* e postei no Mural do Google Sala de Aula, uma semana após o início do curso.

O excerto 4 consiste em uma interação entre duas participantes do curso, K.S.V. e B.S.C., e a tutora, que ocorreu após eu ter postado a explicação de como entregar o *quiz*.

- (4) K.S.V.: Bom dia, professora! Tenho uma dúvida: Fui colocar o link com as respostas e um anexo, no entanto, desapareceu a opção de marcar como "concluída", ficou apenas como "devolvida", está correto? Obrigada!

B.S.C.: Oi, K.S.V. Eu também tive essa mesma dúvida, e a professora Camila me respondeu que está correto dessa maneira. Pode ficar tranquila :) De fato, é estranho esse termo ser usado quando se entrega uma atividade, né? rsrs

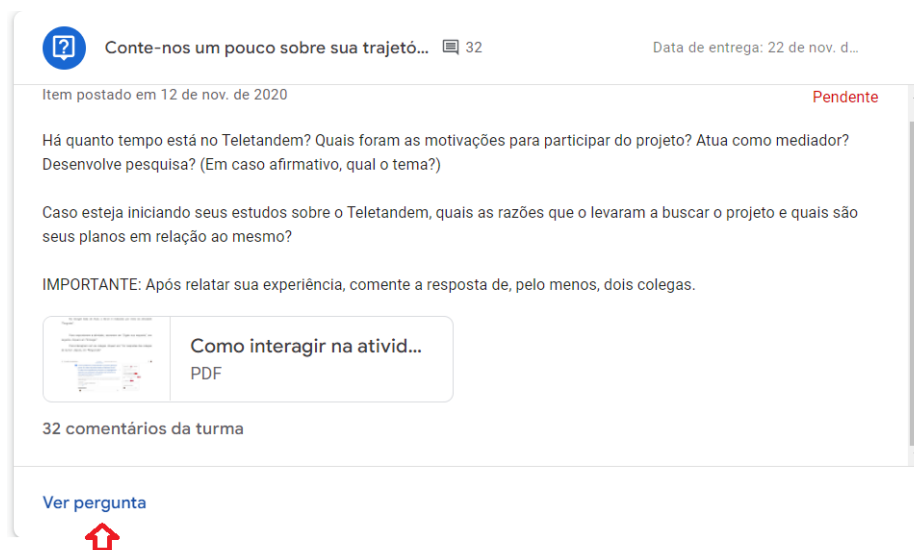
Tutora: Oi , K.S.V., Tudo certinho, sua atividade foi entregue.

(Postagem no Mural do Google Sala de Aula, 24/11/2020)

No excerto 4, B.S.C. respondeu a dúvida de K.S.V. sobre a entrega de um *quiz* do segundo módulo. K.S.V. não tinha certeza se havia entregado a atividade corretamente em razão da mesma ter sido marcada como “devolvida” e B.S.C. lhe responde que estava certo, já que havia esclarecido isso comigo. Interessante observar a disposição de B.S.C. em ajudar a colega, esclarecendo sua dúvida. Essa colaboração entre os participantes foi observada ao longo do curso.

No primeiro módulo do curso, alguns participantes tiveram dúvidas sobre onde responder à atividade “Pergunta”. Era possível postar comentários para a turma ou, em particular, para o tutor, por essa razão, alguns participantes acabaram enviando a resposta nos comentários para a turma. A Figura 13 consiste em uma captura de tela da atividade “Pergunta” que foi utilizada como fórum, pois essa atividade permitia que os participantes fizessem comentários nas repostas dos colegas.

Figura 13 - Captura de tela sinalizando onde o participante deveria clicar para visualizar a atividade



Fonte: Curso Formação de mediadores de Teletandem

Para responder a “Pergunta”, o participante deveria clicar em “Ver pergunta” conforme está indicado na Figura 13.

A Figura 14 é uma captura de tela indicando onde o participante deveria redigir sua resposta e clicar para entregar a atividade.

Figura 14 - Captura de tela sinalizando onde o participante deveria clicar para entregar a atividade

Fonte: Curso Formação de mediadores de Teletandem

Conforme pode ser visualizado na Figura 14, o participante, após ter digitado suas respostas às questões da atividade “Pergunta”, deveria clicar em “Entregar” para finalizar o processo corretamente. O excerto 5 é um exemplo de uma participante que não respondeu à atividade corretamente.

- (5) A.M.D.: No primeiro momento eu **não coloquei os comentários no lugar adequado**, depois dei-me conta onde eu podia postá-los.

(Formulário de avaliação, 22/12/2020)

No excerto 5, A.M.D. percebeu que não havia respondido à atividade “Pergunta” de maneira correta. A referida participante respondeu a atividade do primeiro módulo nos comentários para a turma. Provavelmente, essa participante constatou seu erro ao observar a postagem dos colegas de curso.

Apesar de algumas dificuldades dos participantes em lidar com o Google Sala de Aula no início do curso, entendo que este foi avaliado de forma positiva por eles. Alguns participantes não conheciam esse AVA, no entanto, não apresentaram muitas dificuldades ao lidar com a ferramenta e, até mesmo, concordaram com a possibilidade de utilizá-lo com seus alunos.

Na próxima seção, descrevo como foi a interação entre os participantes e os materiais do curso e a forma como estes contribuíram para seus aprendizados.

4.2 Materiais

Os materiais do curso, as leituras sugeridas e os vídeos de cada módulo, mediaram a aprendizagem dos participantes. Por meio deles, os participantes puderam conhecer pesquisas realizadas sobre o TTD, compreendê-lo como um sistema complexo, entender suas características, seus princípios, o conceito de mediação e as maneiras em que pode ser realizada, o papel do mediador, o conceito de cultura, os mal-entendidos que podem ocorrer em uma sessão de TTD, o uso no *chat* nas interações, a avaliação do professor do TTD integrado e a formação de professores para atuarem em outros contextos telecolaborativos, como o BRaVE.

A Tabela 4 foi elaborada a partir dos dados da seção “Sobre o curso” do formulário de avaliação. Essa seção é composta por seis afirmações, das quais selecionei as que se referiam aos materiais para apresentar na Tabela 4.

Tabela 4 - Cálculos estatísticos das respostas acerca dos materiais da seção “Sobre o curso”

Afirmações	Ranking médio	Coefficiente de variação
A organização do conteúdo e dos materiais facilitou o meu progresso no curso.	4,9	7%
Os vídeos facilitaram o aprendizado de conceitos teóricos de forma dinâmica.	4,9	7%

Fonte: Elaboração própria

Ao analisar a primeira afirmação “A organização do conteúdo e dos materiais facilitou o meu progresso no curso”, compreendi que os participantes consideraram que a organização do conteúdo e dos materiais foi eficiente e que pode ter sido um fator facilitador da aprendizagem deles, visto que o ranking médio foi 4,9 (concordo totalmente) e o coeficiente de variação foi 7% (dispersão muito baixa). Tal resultado pode indicar o bom aproveitamento do curso por eles, como mostrarei nos excertos a seguir.

O excerto 6 consiste na resposta à questão “Gostaria de fazer algum outro comentário?” do formulário de avaliação.

- (6) F.T.O.: Achei o curso ótimo, inclusive as recomendações das leituras, ela foram essenciais para o meu desenvolvimento. Além de que **achei a organização do curso perfeita, não me confundi em nenhum momento**. Gratidão por todos organizadores.¹⁶

(Formulário de avaliação, 16/12/20)

A participante F.T.O., aluna da graduação em Letras Português-Espanhol da UNESP e que era monitora do TTD quando o curso foi oferecido, avaliou a organização do curso e a seleção dos textos teóricos de forma positiva, o que permitiu que sua progressão fosse tranquila e aprimorasse seu conhecimento sobre o TTD. Tal resposta corrobora o alto grau de concordância dos participantes com relação ao fato da organização dos conteúdos e materiais ter facilitado sua progressão no curso.

O excerto 7 é a resposta às perguntas “Quais foram os aspectos positivos do curso? O que aprendeu?” do formulário de avaliação.

- (7) R.C.A.S.: O curso foi bastante proveitoso e **a forma como foi pensado, dividido por temáticas, trazendo vídeos de pesquisadoras, sugestões de leituras**, exemplos e proporcionando o diálogo entre os colegas de curso, fez total diferença na aprendizagem e nas reflexões realizadas [...]

(Formulário de avaliação, 16/12/20)

O participante R.C.A.S, doutorando da UFCG na área de Linguagem e Ensino e que tinha experiência com o TTD, também ressaltou a organização do curso, considerando positiva a divisão dos temas, o uso dos vídeos e a disponibilização das leituras, que foram fatores que propiciaram sua aprendizagem e a reflexão juntamente com os colegas.

O excerto 8 trata-se da resposta às questões “Quais foram suas dificuldades com o curso? De que forma este pode ser melhorado?” do formulário de avaliação.

- (8) S.R.S.: **O curso foi muito bem distribuído**. Não foi carregado ou cansativo.

(Formulário de avaliação, 16/12/20)

¹⁶ As respostas dos participantes foram mantidas *ipsis litteris*.

Ainda sobre a organização do curso, S.R.S., professora visitante na *University of Florida* na área de língua estrangeira e segunda língua e que nunca havia trabalhado com o TTD, considerou que a distribuição do conteúdo foi eficiente, não deixando o curso cansativo. É interessante ressaltar que a sua falta de experiência com o TTD não foi um obstáculo para que acompanhasse o curso. Portanto, compreendo que ambos os participantes, com ou sem experiência com o TTD, consideraram a organização do curso e dos materiais satisfatória.

A respeito da asserção “Os vídeos facilitaram o aprendizado de conceitos teóricos de forma dinâmica” apresentada na Tabela 4 (p. 89), os participantes avaliaram esse tipo de material de forma positiva, uma vez que o ranking médio foi 4,9 (concordo totalmente) e o coeficiente de variação foi 7% (dispersão muito baixa). Os vídeos tornaram o aprendizado dos conceitos teóricos mais dinâmico, em razão do hibridismo de linguagens e da interação que os constituem, características da linguagem multimodal. O tempo de duração deles variou entre 5 a 15 min aproximadamente. Além disso, foi um meio de divulgar as pesquisas realizadas sobre TTD.

O excerto 9 é a resposta às questões “Quais foram os aspectos positivos do curso? O que aprendeu?” do formulário de avaliação e corrobora os dados estatísticos com relação à afirmação de que os vídeos mediam o aprendizado dos conceitos científicos.

- (9) B.J.C.: **Eu gostei muito dos vídeos, eram curtos e muito didáticos** e eu pude aprender muito sobre a mediação, suas dinâmicas e sua importância dentro do Teletandem.

(Formulário de avaliação, 15/12/20)

B.J.C, do excerto 9, aluna de graduação em Letras-Português/Espanhol da USP e que estava interagindo há um mês no TTD, ressalta a curta duração dos vídeos e o aspecto didático que possibilitou o seu aprendizado sobre mediação e a compreensão da importância da mesma no TTD. Compreendo que o fato de ser didático está relacionado à presença da linguagem verbal e não-verbal e à interação transmitida por ele, o que facilita a compreensão dos conceitos científicos.

O excerto 10 consiste na resposta às perguntas “Quais foram os aspectos positivos do curso? O que aprendeu?” do formulário de avaliação.

- (10) A.L.C.P.: **Eu gostei muito das sugestões de leitura**, são textos muito precisos e relevantes para quem pesquisa e atua no Teletandem. Também **gostei de entrar em contato com as pesquisas realizadas pelas mediadoras**, todas muito interessantes e estimulantes para o aprimoramento do projeto.

(Formulário de avaliação, 20/12/20)

A.L.C.P, do excerto 10, na ocasião, era bolsista do TTD em Araraquara e monitora há nove meses. Ela considerou relevantes os textos teóricos e o contato com as pesquisas na área para aqueles que pesquisam e atuam no TTD.

É importante ressaltar que tanto os vídeos quanto os textos teóricos foram elementos mediadores eficientes de aprendizagem para os participantes com ou sem experiência no TTD. As participantes F.T.O. (excerto 6) e A.L.C.P (excerto 10), graduandas em Letras e monitoras do TTD, e o participante R.C.A.S. (excerto 7), que estava realizando uma pesquisa de doutorado no contexto TTD, teceram vários comentários positivos a respeito desses materiais, o que pode significar que o conhecimento prévio sobre o TTD não foi um fator que tornou os materiais menos interessantes, pelo contrário, foram elementos mediadores relevantes que permitiram o aprofundamento do conhecimento acerca do TTD. As participantes S.R.S. (excerto 8) e B.J.C. (excerto 9), participantes com nenhuma ou pouca experiência com o TTD, avaliaram a organização do curso e os materiais de forma positiva. S.R.S., professora do ensino superior e que não conhecia o TTD, afirmou que o curso não foi cansativo. Por essa razão, considero que a progressão do conteúdo e a linguagem multimodal dos vídeos foram eficazes. B.J.C. que estava interagindo no TTD há um mês, ou seja, que ainda possuía pouca experiência, afirmou ter aprendido sobre a importância da mediação, bem como suas dinâmicas.

A respeito dos vídeos, é interessante observar que eles promoveram interação entre os participantes e os professores/pesquisadores que os gravaram, uma vez que os participantes fizeram comentários nas postagens dos vídeos. Entretanto, a maioria dos professores/pesquisadores não tinha acesso ao AVA do curso, com exceção de duas professoras que ingressaram no curso, mas não concluíram o mesmo e da pesquisadora B.S.C. que concluiu o curso.

O excerto 11 consiste em um comentário deixado pela participante K.S.V. à professora Daniela Garcia que gravou o vídeo “Teletandem: origem e princípios teóricos” do módulo 1.

- (11) K.S.V.: **Professora Daniela, seu vídeo é bastante organizado em relação à história do Teletandem.** Concorde com você, B.S.C., este vídeo é extremamente ilustrativo para quem está começando a atuar no projeto como eu.

(Comentário no vídeo “Teletandem: origem e princípios teóricos” do módulo 1, 21/11/20)

A participante K.S.V. avalia o vídeo de forma positiva, mencionando que é um recurso muito útil para quem está tendo suas primeiras experiências com o TTD. Ela escreve como se

dialogasse com a professora Daniela, no entanto, não estava previsto que os professores acessassem o AVA para interagir com os alunos, por essa razão, a maioria não teve acesso aos comentários.

Os excertos de 12 a 14 consistem em comentários na postagem do vídeo “As pesquisas sobre Teletandem” do módulo 1. É importante mencionar que a professora e pesquisadora L. ingressou no curso, por essa razão, teve acesso à pergunta do colega. No entanto, a professora L. e o E.L.R.J. não concluíram o curso, por essa razão, não foram mencionados na seção 3.3 “Participantes da pesquisa”.

- (12) E.L.R.J.: Achei muito bacana essa sistematização e uma pena não termos publicado ainda em língua espanhola! **L. e J., vocês chegaram a publicar num artigo essas análises??** Se sim, podem compartilhar conosco? Abraços e parabéns pelo trabalho.

(Comentário no vídeo “As pesquisas sobre Teletandem” do módulo 1, 12/11/20)

- (13) Tutora: Oi L., que bom que já entrou. O E.L.R.J. está perguntando se publicou algum artigo sobre o tema do vídeo.

(Comentário no vídeo “As pesquisas sobre Teletandem” do módulo 1, 13/11/20)

- (14) L.: Olá! Obrigada pelo interesse em nossa pesquisa. **Infelizmente, ainda não temos nenhuma publicação com os dados**, mas estamos trabalhando no artigo!

(Comentário no vídeo “As pesquisas sobre Teletandem” do módulo 1, 14/11/20)

No excerto 12, E.L.R.J. pergunta à professora L. e à sua parceira de pesquisa, se haviam publicado o estudo sobre as pesquisas no TTD, assunto que foi abordado no vídeo. No dia seguinte, marquei a professora L. no AVA para que visualizasse a dúvida do colega e pudesse respondê-lo (excerto 13). No excerto 14, a professora L. respondeu ao colega que ainda não havia nenhuma publicação acerca do tema do vídeo, no entanto, estava trabalhando no artigo juntamente com sua parceira de pesquisa. Os excertos 12 e 14 apresentam uma interação ocorrida entre a autora do vídeo e o participante do curso. Contudo, é importante lembrar que essa situação foi uma exceção no curso, uma vez que os professores/pesquisadores não tiveram acesso aos comentários postados pelos participantes a respeito de seus vídeos.

Com relação à influência dos materiais (vídeos e leituras) sobre o aprendizado dos participantes do curso, percebi que estes foram eficientes aos dois públicos, aos que tinham pouco ou nenhum conhecimento sobre o TTD e aos que pesquisavam e já haviam atuado como mediadores. Os dados da Tabela 5 correspondem às respostas de oito participantes do total de 22,

que possuíam pouco ou nenhum conhecimento sobre o TTD. Dentre as oito participantes, quatro eram da área da Educação, sendo uma docente do ensino superior e suas respectivas orientandas, duas doutorandas e uma mestranda; duas eram graduandas em Letras; e as outras duas eram professoras do ensino superior, uma na área de ensino de língua estrangeira e segunda língua e outra na área de literatura hispânica.

Tabela 5 - Cálculos estatísticos das respostas da seção “Responda essa seção se você não tinha muito conhecimento sobre o Teletandem antes de fazer o curso.” do formulário de avaliação

Afirmações	Ranking médio	Coefficiente de variação
Foi possível compreender os conceitos teóricos por meio dos vídeos.	4,8	10%
Foi necessário realizar todas as leituras sugeridas para a melhor compreensão sobre o Teletandem.	3,5	43%
Me sinto preparado/a para realizar uma mediação.	4,1	16%
Sei quais assuntos e de que forma abordá-los em uma mediação.	4,1	16%

Fonte: Elaboração própria.

Para a afirmação “Foi possível compreender os conceitos teóricos por meio dos vídeos.” da Tabela 5, o ranking médio foi 4,8 (concordo totalmente) e o coeficiente de variação foi de 10% (dispersão muito baixa). Dessa forma, compreendo que os vídeos foram um mediador de aprendizagem eficiente, que permitiu que as participantes sem experiência com o TTD pudessem conhecer os conceitos científicos como seus princípios, as sessões de mediação e os papéis do mediador de uma forma dinâmica e didática.

O excerto 15 consiste nas respostas às questões “Quais foram os aspectos positivos do curso? O que aprendeu?” do formulário de avaliação.

- (15) A.L.V.P.: Gostei muito de alguns vídeos, do material de leitura e da interação entre os participantes. **Aprendi sobre os conceitos teóricos do teletandem e pude aprofundar algumas reflexões sobre o conceito de mediação e o papel do mediador.** Ampliou meus horizontes de trabalho e de pesquisa.

(Formulário de avaliação, 15/12/20)

A participante A.L.V.P. do excerto 15, quando o curso foi oferecido, era professora do departamento de Educação da UNESP e apesar de fazer parte do grupo de pesquisa InviTe (Intercâmbio Virtual e Teletandem) desde 2018 e ter colaborado com o projeto da Rede Capes PrInt

“Difusão de cultura: língua e literatura em contextos de telecolaboração”, considerou ter pouco conhecimento sobre o TTD ao responder o formulário de avaliação. Ela relata a importância dos vídeos, das sugestões de leitura e da interação entre os participantes para que pudesse conhecer os conceitos científicos sobre o TTD, a mediação e o papel do mediador, informações que poderiam abrir novas possibilidades de pesquisa para ela. Ela tinha interesse em desenvolver pesquisas que focassem a escrita do Português em contextos telecolaborativos e, por essa razão, havia convidado algumas orientandas para fazer o curso com o objetivo de compreender melhor as características do TTD. Os vídeos e textos teóricos foram os signos que mediam a aprendizagem da participante e possibilitaram o acesso aos conceitos científicos (Vygotsky, 2001) e para que pudesse internalizar esses conceitos, a interação com os outros participantes foi fundamental, uma vez que o processo de internalização se inicia de forma interpessoal (Vygotsky, 2007).

É interessante observar como os participantes sem experiência vão se apropriando dos conceitos científicos acerca do TTD. O excerto 16 apresenta as respostas às perguntas “a) Como podemos compreender o excerto em anexo a partir do vídeo da pesquisadora Fabiana Picoli? b) De que forma podemos orientar os interagentes quando nos relatarmos situações semelhantes a essa apresentada no excerto?” da atividade Pergunta do segundo módulo. Para responder a essas questões, era necessário ter assistido ao vídeo e analisar o excerto anexado à atividade.

- (16) P.R.S.: a) **O caso relatado no excerto é ilustrado na fala da pesquisadora Fabiana, ou seja, a ocorrência das alternâncias de código** (mistura de línguas) por um dos interagentes para dar continuidade ao diálogo. b) Inicialmente, é necessário conscientizar os interagentes sobre a importância de se dividir igualmente o tempo e levar em consideração **o princípio de separação de línguas (TELLES, 2009)**, todavia considerando que em alguns momentos a alternância de códigos se faz necessária. Além disso, os mediadores podem: elencar temas para serem discutidos durante as interações com o objetivo de aprofundar os conhecimentos dos alunos (de ordem linguística, discursiva e intercultural) para que as falas não se restrinjam à simples conversa cotidiana; definir objetivos relacionados aos conteúdos linguísticos (gramática, léxico, expressões idiomáticas etc.) ou aos aspectos interculturais (comportamentos, práticas sociais etc.); desafiar os interagentes a arriscarem-se na língua estrangeira, comunicando-se por meio dela, mesmo que com as dificuldades próprias desse processo, de acordo com os objetivos e princípios definidos para a aprendizagem no contexto do Teletandem (**CARVALHO; RAMOS, 2019**).

(Resposta à atividade Pergunta do segundo módulo, 28/11/20)

P.R.S., do excerto 16, fazia doutorado em Educação e não tinha conhecimento sobre o TTD. A participante, ao responder a atividade Pergunta, conseguiu estabelecer relação entre o vídeo sobre a alternância de códigos da pesquisadora Fabiana Picoli e o excerto disponibilizado nesta atividade. Além disso, a resposta da participante é bem fundamentada a partir dos pressupostos

teóricos discutidos pelos autores Telles e Vassalo (2009) e Carvalho e Ramos (2019), os quais foram sugeridos como leitura para os módulos 1 e 3, respectivamente. A partir da leitura realizada de Telles (2009), P.R.S. conseguiu compreender a importância de dividir o tempo de interação entre as duas línguas de forma a proporcionar as mesmas oportunidades aos interagentes de praticarem as línguas estrangeiras. No entanto, entendeu que a alternância de códigos pode ocorrer em alguns momentos e ofereceu alternativas para os mediadores como a definição de temas que aprofundem os conhecimentos linguísticos, discursivos e interculturais dos interagentes e estabelecimento de objetivos de aprendizagem .

O excerto 17 trata-se das respostas às questões “a) Como ocorre a mediação no contexto de teletandem em que você atua? Caso ainda não atue como mediador, como você acha que poderá contribuir com a aprendizagem dos interagentes por meio da mediação? b) Quais são (ou deverão ser) os papéis e atribuições do mediador em sua instituição?” da atividade Pergunta do módulo 3.

- (17) K.S.V.: a) Como ainda não atuo como mediadora, acredito que poderei contribuir fornecendo ferramentas para a **reflexão linguística e cultural**, uma vez que esta é um dos objetivos no trabalho do mediador. Também penso que é de extrema importância estar aberta para o diálogo com os interagentes, tanto no momento anterior às interações quanto posterior, pois poderão aparecer questões novas, em cada contexto, cujo conteúdo nos permitam refletir sobre as próximas sessões de mediação. b) **Através do que é exposto pela professora Anna Katharina** e levando em consideração minha experiência como interagente e interessada no projeto, os papéis atribuídos ao mediador deveriam ser: 1. Promover **a autonomia do aprendiz**; 2. **Estimular a reflexão** sobre o processo de aprendizagem individual; 3. Expandir os conhecimentos dos interagentes; 4. Ajudar na organização das interações (considerando as especificidades institucionais); 5. Pensar estratégias para o desenvolvimento e melhoria das interações.

(Respostas à atividade Pergunta do terceiro módulo, 01/12/20)

A respeito do excerto 17, K.S.V. era aluna de graduação em Letras, já havia interagido no TTD, mas ainda não havia atuado como mediadora. Nas respostas da participante, é perceptível a internalização dos conceitos científicos a respeito do TTD e da mediação, pois ela ressalta a importância da reflexão linguística e cultural durante a sessão de mediação e a autonomia do aprendiz, um dos princípios do TTD. A partir do vídeo da professora Anna Katharina e considerando sua experiência como interagente, a participante consegue compreender os papéis dos mediadores e sugere que eles promovam a autonomia do aprendiz, estimulem a reflexão sobre o processo de aprendizagem dos interagentes, ampliem os conhecimentos deles, contribuam com a logística das interações de acordo com as necessidades de cada instituição e pensem em estratégias para aprimorá-las.

O excerto 18 também apresenta as respostas às questões “a) Como ocorre a mediação no contexto de teletandem em que você atua? Caso ainda não atue como mediador, como você acha que poderá contribuir com a aprendizagem dos interagentes por meio da mediação? b) Quais são (ou deverão ser) os papéis e atribuições do mediador em sua instituição?” da atividade Pergunta do terceiro módulo.

- (18) S.R.S.: Estou montando o primeiro curso de português PLE na P.B.S.C. Incluí somente dois relatórios dos alunos sobre as sessões de TT no *syllabus* com valor de 20% da nota. **Pensei inicialmente que eles se responsabilizariam pelos encontros, mas entendo a mediação é fundamental.** Portanto, **estou pensando em promover as sessões durante as aulas de forma institucional integrada via Zoom.** O meu papel como mediadora começa aqui, no treinamento. Vou reformular o planejamento, divulgar o curso e captar alunos. Depois, vou separar pares em salas e supervisionar a sessões. **As mediações serão variadas: em grupo ou individuais, imediatas ou pós-sessões, virtual ou por escrito,** porém todas com objetivos geral e específico planejados de antemão (e.g. competência, gênero textual, habilidade, tema, pergunta essencial, escambo intercultural, modo de comunicação, *can-do*).

(Respostas à atividade Pergunta do terceiro módulo, 02/12/20)

No excerto 18, a participante S.R.S., professora visitante na *University of Florida*, não tinha conhecimento sobre o TTD quando iniciou o curso, mas desejava implementá-lo em suas aulas. A participante relatou que estava estruturando seu plano de ensino e havia incluído sessões de TTD. No entanto, não havia pensado na possibilidade de mediação. Achou que os próprios alunos se responsabilizariam pelas interações. No terceiro módulo do curso, a participante teve contato com os conceitos científicos por meio das sugestões de leituras e de dois vídeos, um sobre a mediação gravado pela professora Anna Katharina e outro sobre os papéis dos mediadores das professoras Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos e Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho. Neste excerto, fica evidente que ela compreendeu os diversos papéis dos mediadores de acordo com as necessidades institucionais e também as diferentes formas que uma mediação pode ocorrer. Compreendo que houve a internalização dos conceitos científicos, visto que ela menciona que pretende realizar o TTD integrado e define seus papéis como mediadora, que em algumas instituições podem ir além da mediação como sugerem as professoras Karin e Kelly. Entendo que os conhecimentos adquiridos por meio do curso fizeram a participante refletir sobre o que havia pensado e planejado a respeito do TTD e definir novas ações como propor diferentes formatos de mediação para seus alunos.

Interessante ressaltar que as participantes S.R.S. e A.L.V.P., ambas docentes do ensino superior, sendo a primeira docente na área de ensino de língua estrangeira e segunda língua e, a

segunda, na área de ensino do Português como língua materna, tinham a intenção de trabalhar com o TTD futuramente. A.L.V.P. fazia parte do grupo de pesquisa InviTe, havia colaborado com um projeto da Rede Capes PrInt na área de telecolaboração e almejava desenvolver pesquisas que focalizassem a escrita em contextos telecolaborativos, expandindo sua experiência com o ensino/aprendizagem de produção textual escrita em língua materna para o ensino/aprendizagem em português como língua estrangeira. Apesar da participação de A.L.V.P. em grupos de pesquisa que trabalham com o TTD, ao responder o formulário de avaliação, ela considerou que não tinha muito conhecimento sobre o mesmo. Ao comparar A.L.V.P. à S.R.S., que não possuía conhecimento sobre o TTD, S.R.S. faz planos e especifica como irá implementar o TTD em sua instituição, ao passo que A.L.V.P. (Cf. excerto 15, p. 94) afirma ter aprendido os conceitos científicos e ter ampliado seus horizontes de pesquisa, mas não faz planos concretos como S.R.S.

A avaliação positiva dos vídeos pelos participantes pode ter sido um fator relevante para a não realização de todas as leituras sugeridas conforme indicam o ranking médio de 3,5 (concordo parcialmente) e o coeficiente de variação de 43% (dispersão moderada) para a asserção “Foi necessário realizar todas as leituras sugeridas para a melhor compreensão sobre o Teletandem.” da tabela 5 (p. 94). As sugestões de leitura tinham como objetivo ampliar e aprofundar a discussão iniciada nos vídeos.

Apesar de as participantes com pouca experiência terem relatado aprendizado acerca dos conceitos científicos (Cf. excertos 9 e 15, p. 91 e 94, respectivamente), após a finalização do curso nem todos se sentiam seguros para realizar uma mediação, é o que nos mostra o ranking médio de 4,1 (concordo parcialmente) e o coeficiente de variação de 16% (dispersão baixa) para as asserções “Me sinto preparado/a para realizar uma mediação.” e “Sei quais assuntos e de que forma abordá-los em uma mediação.” da tabela 5 (Cf. p. 94).

O excerto 19 é um exemplo de uma participante que parece ter aprendido os conceitos científicos que o curso trouxe, o que ficou evidenciado em suas respostas às atividades (Cf. excerto 16, p. 95).

- (19) P.R.S.: Ainda não atuo no processo de mediação no contexto de Teletandem. **Nesse momento, estou em processo de conhecer sobre o projeto e não sou capaz de responder como poderia atuar caso houvesse um projeto desses em minha instituição.** Todavia, **compreendo que o papel do mediador é amplo e demanda maior conhecimento e aprofundamento teórico** para que seja capaz de desenvolver o seu papel de maneira efetiva, de modo a contribuir com a aprendizagem dos interagentes.

(Atividade Pergunta do terceiro módulo, 03/12/20)

Apesar de a participante P.R.S. ter assimilado muito bem os conceitos científicos sobre o TTD, o que ficou perceptível na fundamentação de suas respostas às atividades propostas, no excerto 19, ela afirma estar em processo de conhecer o TTD e ainda não imagina sua atuação como mediadora em sua instituição. Compreendo que ela ache necessário aprofundar seu conhecimento acerca do TTD antes de atuar como mediadora.

O curso “Formação de mediadores de Teletandem”, além de proporcionar os conceitos científicos essenciais para compreender o TTD, a importância da mediação, os papéis dos mediadores, temas e questões culturais a serem abordados na mediação, também permitiu que os participantes com experiência em TTD revisitassem esses conceitos, refletissem sobre sua prática e trocassem experiências com os colegas.

A Tabela 6 traz as respostas dos 14 participantes que responderam à seção destinada aos que possuíam experiência como mediador e/ou com o TTD.

Tabela 6- Cálculos estatísticos das respostas da seção “Responda essa seção caso você tenha experiência como mediador/a e/ou com o projeto Teletandem.” do formulário de avaliação

Afirmações	Ranking médio	Coefficiente de variação
Apesar da minha experiência, o curso propiciou novos aprendizados.	4,7	10%
Os conteúdos abordados propiciaram uma reflexão sobre minha prática como mediador/a.	4,9	5%
Tive novas ideias do que abordar nas próximas sessões de mediação que irei conduzir.	4,9	7%
O curso me fez repensar minhas estratégias e abordagens utilizadas na mediação.	4,9	5%

Fonte: Elaboração própria.

Ao analisar o ranking médio e o coeficiente de variação da Tabela 6, verifiquei que os participantes concordaram totalmente com as afirmações (ranking médio de 4,7 e 4,9), visto que a dispersão foi muito baixa (coeficiente de variação = 5%, 7% e 10%). Apesar da experiência com o TTD, eles concordaram que o curso propiciou novos aprendizados, reflexão sobre a prática do mediador e trouxe novas ideias do que abordar em uma próxima sessão de mediação.

O excerto 20 traz a resposta às questões “Quais foram os aspectos positivos do curso? O que aprendeu?” do formulário de avaliação.

- (20) I.C.: **Acho que me aprofundei mais sobre mediação. Apesar da prática, eu não tinha muito conhecimento da teoria. Saio com reflexões importantes para uma próxima mediação que eu for realizar**, seja no Teletandem ou em sala de aula.

(Formulário de avaliação, 14/12/2020)

A participante do excerto 20, graduanda do curso de Letras da UNESP de Assis, quando o curso foi oferecido já havia interagido no TTD duas vezes, tinha sido mediadora de três turmas e bolsista durante um semestre. Apesar da prática, ela menciona que não tinha muito conhecimento da teoria e relata o aprimoramento do seu conhecimento acerca da mediação. Além disso, a participante afirmou que as reflexões realizadas durante o curso a ajudará em uma próxima mediação que realizar. Dessa forma, o excerto 20 corrobora as afirmações “Apesar da minha experiência, o curso propiciou novos aprendizados.”, “Os conteúdos abordados propiciaram uma reflexão sobre minha prática como mediador/a.” e “Tive novas ideias do que abordar nas próximas sessões de mediação que irei conduzir.” da Tabela 6.

O excerto 21 apresenta as respostas das questões “Quais foram os aspectos positivos do curso? O que aprendeu?” do formulário de avaliação.

- (21) R.G.A.: Achei o curso muito plural e aberto para a troca de experiências. **Revi maneiras de me posicionar em mediações e aprendi com a maneira com que meus colegas se portam.**

(Formulário de avaliação, 16/12/2020)

R.G.A. do excerto 21 era graduanda em Letras da UNESP de Araraquara, já havia interagido no TTD e sido mediadora em várias turmas. Apesar de sua experiência, ela afirmou que reviu maneiras de se posicionar nas mediações e aprendeu com seus colegas a forma como se portam. Este excerto corrobora a afirmação “O curso me fez repensar minhas estratégias e abordagens utilizadas na mediação.” da Tabela 6.

O excerto 22 consiste nas respostas às questões “Quais foram os aspectos positivos do curso? O que aprendeu?” do formulário de avaliação.

- (22) R.C.A.S.: [...] **Ele fez com que eu percebesse a mediação a partir de diferentes perspectivas, uma vez que há diversas formas de realizar as mediações no Teletandem. Pude refletir, também, sobre o papel e a relevância da figura do mediador no processo de aprendizagem de língua estrangeira e, principalmente, como eu realizava as mediações na minha instituição, percebendo o que eu poderia abordar ou melhorar em determinadas situações. Os relatos dos colegas de curso foram fundamentais também para a minha percepção mais crítica e reflexiva.**

(Formulário de avaliação, 21/12/2020)

O participante R.C.A.S. do excerto 22, que na ocasião cursava o doutorado na área de Linguagem e Ensino, afirmou que pôde conhecer as diferentes maneiras de realizar as mediações, o que corrobora a afirmação de que o curso oportunizou novos aprendizados. O participante relata ter refletido sobre a maneira como conduzia as mediações e que as trocas de experiências que ocorreram com os colegas o ajudaram a refletir, o que corrobora as afirmações de que os conteúdos do curso e a proposta de como utilizá-los possibilitaram reflexão sobre a prática como mediador e sobre as estratégias e abordagens usadas na mediação.

A respeito dos temas abordados no curso, os participantes forneceram suas opiniões ao manifestarem sua concordância ou não com a afirmação “Os temas foram relevantes e interessantes para minha formação enquanto mediador.”, do formulário de avaliação. Ao observar o ranking médio de 4,9 e o coeficiente de variação de 7% para a asserção em questão, verifiquei que os participantes concordaram totalmente, visto que a dispersão foi muito baixa. Os excertos do 23 ao 27 corroboram essa afirmação e consistem nas respostas à questão aberta “Quais outros temas gostaria de ter estudado neste curso?” do formulário de avaliação. Essas ilustram a opinião dos participantes sobre os temas abordados.

- (23) B.J.C.: Como sou nova no Teletandem todos os temas me pareceram **interessantes e bons**, mas não penso em nenhum outro que não estivesse presente.

(Formulário de avaliação, 15/12/2020)

- (24) C.S.C.: Acredito que o curso abordou todos os **temas de meu interesse**.

(Formulário de avaliação, 15/12/2020)

- (25) F.T.O.: Acho que **os temas** do curso **contemplaram minhas expectativas**.

(Formulário de avaliação, 16/12/2020)

- (26) P.R.S.: Todos **os temas** foram **importantes** para que eu pudesse conhecer sobre o Teletandem e o papel do mediador nesse processo. Não saberia elencar mais temas, mas todos foram válidos!

(Formulário de avaliação, 16/12/2020)

- (27) R.C.A.S.: O curso foi excelente e as **temáticas abordadas trouxeram muitos aspectos para serem refletidos**.

(Formulário de avaliação, 21/12/2020)

Considero relevante destacar que B.J.C. (excerto 23) estava interagindo há um mês no TTD e P.R.S. (excerto 26) não possuía nenhum conhecimento sobre o TTD. Os participantes C.S.C., F.T.O. e R.C.A.S. (excertos 24, 25 e 27, respectivamente), por sua vez, possuíam experiência com o TTD. Por meio desses excertos, compreendo que a seleção dos temas foi satisfatória aos que tinham pouco ou nenhum conhecimento sobre o TTD e aos que tinham experiência com o mesmo, uma vez que os participantes disseram que eles foram interessantes, relevantes e fomentaram reflexões, indo ao encontro das expectativas deles.

Nos excertos do 28 ao 32, respostas à questão “Quais outros temas gostaria de ter estudado neste curso?” do formulário de avaliação, constatei que os participantes com mais experiência em mediação sugeriram alguns temas mais específicos para futuras edições do curso.

- (28) A.L.G.M.: Gostaria de ter discutido algumas **estratégias para se abordar e refletir a respeito de questões voltadas para a língua** (tanto materna quanto estrangeira) na mediação.

(Formulário de avaliação, 16/12/2020)

- (29) B.S.C.: No momento, acredito que os temas abordados no curso já foram o suficiente para desenvolver e refletir a respeito do meu papel de mediadora no Teletandem, mas acho que poderíamos ter discutido sobre **impasses nas relações entre os interagentes**, como incompatibilidade de interesses no projeto (parceiro estrangeiro fazendo Teletandem de forma obrigatória, enquanto o parceiro brasileiro, de Araraquara, fazia espontaneamente, podendo causar algum tipo de problema), **falta de empatia entre os parceiros** (de uma forma mais acentuada do que foi tratada no curso), **falta de reciprocidade e colaboração entre os interagentes**, que causa situações constrangedoras para os participantes brasileiros, que relatam nas sessões de mediação, como quando um parceiro estrangeiro visivelmente não dava atenção ao que o brasileiro falava na sessão.

(Formulário de avaliação, 11/12/2020)

- (30) I.E.Z.: Gostaria de ter discutido um pouco sobre o **provimento de feedback** (avaliação por pares) no contexto de Teletandem e de que forma os mediadores podem auxiliar os interagentes nesse aspecto.

(Formulário de avaliação, 16/12/2020)

- (31) R.C.A.S.: Como sugestão, acredito que pensar sobre **a motivação e as dificuldades de aprender línguas no Teletandem** e continuar trazendo exemplos de interações/situações que aconteceram, questionando o que nós mediadores realizaríamos no momento da mediação.

(Formulário de avaliação, 21/12/2020)

(32) V.M.: Estratégias de mediação.

(Formulário de avaliação, 17/12/2020)

As participantes A.L.G.M., B.S.C., I.E.Z. e V.M. eram mediadoras na UNESP de Araraquara. A.L.G.M., B.S.C. e V.M. possuíam entre dois e cinco anos de experiência com mediação e I.E.Z. estava atuando como mediadora há um semestre. A.L.G.M., B.S.C., I.E.Z. e V.M. sugerem temas mais específicos como estratégias para mediar, abordar questões linguísticas; impasses nas relações entre os interagentes, por exemplo, falta de empatia, reciprocidade e colaboração; provimento de *feedback*, necessidades, provavelmente, advindas da prática dessas participantes como mediadoras. Por sua vez, o participante R.C.A.S. já havia atuado como mediador durante sua pesquisa de mestrado e sugere discutir a motivação diante das dificuldades do aprendizado de línguas no contexto do TTD.

Acredito que grande parte dessas estratégias sugeridas pelos participantes, o mediador desenvolva de acordo com a experiência vivenciada na prática, uma vez que as estratégias podem variar de acordo com o formato da mediação, ou seja, individual, em grupo ou durante as aulas de língua, no caso da modalidade integrada; e os diversos meios em que pode ocorrer: diários reflexivos, ferramentas de videoconferência, de comunicação ou de rede social. É difícil prever estratégias para todas essas situações, até porque situações inesperadas ou problemas podem surgir e, então, há necessidade de refletir sobre eles como preconizam Dewey (1910) e Schön (1983). A experiência e a teoria são o início para a busca de uma solução conforme sugerem os autores mencionados.

Ainda sobre as respostas à pergunta “Quais outros temas gostaria de ter estudado neste curso?” do formulário de avaliação, verifiquei que participantes com menos experiência com o TTD desejavam ter mais informações específicas de como iniciar uma parceria com uma instituição estrangeira.

(33) A.R.O.: Como começar projetos de Teletandem.

(Formulário de avaliação, 15/12/2020)

(34) K.S.V.: Gostaria de conhecer mais sobre o processo de criação de parcerias com as universidades.

(Formulário de avaliação, 21/12/2020)

A.R.O., do excerto 33, era doutoranda na área da Educação e estava conhecendo o TTD e sua orientadora, A.L.V.P., almejava trabalhar com a produção escrita do português como língua estrangeira. O fato de não haver o TTD em sua instituição a levou a querer saber sobre como iniciar o trabalho com o TTD. Por sua vez, K.S.V., do excerto 34, vinha interagindo em TTD e desejava fazer mestrado nessa área. A participante também gostaria de ter tido mais detalhes acerca da formação de parcerias com as instituições estrangeiras.

Apesar das diferentes necessidades dos participantes com ou sem experiência com o TTD, considero que os temas, de forma geral, foram ao encontro de suas expectativas, visto que para a afirmação “Os temas foram relevantes e interessantes para minha formação enquanto mediador.”, o ranking médio foi 4,9 e o coeficiente de variação foi 7%, o que significa que os participantes concordaram totalmente com a asserção apresentada.

Por meio das discussões aqui apresentadas, considere que os materiais, vídeos e textos teóricos, do curso “Formação de mediadores de Teletandem”, funcionaram como signos, que segundo Vygotsky (2007), são elementos que medeiam a relação entre os seres humanos (participantes do curso) e o ambiente (AVA). O ranking médio e o coeficiente de variação das asserções a respeito dos materiais do formulário de avaliação (Cf. tabelas 4, 5 e 6, p.89, 94, 99, respectivamente) evidenciaram que os vídeos contribuíram com a aprendizagem dos participantes. Eles consideraram que o aprendizado dos conceitos científicos (Vygotsky, 2001) por meio dos vídeos ocorreu de forma dinâmica e, que apesar de alguns não sentirem a necessidade de ler todos os textos disponibilizados no AVA (Cf. Tabela 5, p. 94), estes contribuíram para o aprofundamento a respeito do TTD. Na opinião dos participantes, como mostrado na Tabela 4 (p.89), a forma como esses materiais foram organizados em cada módulo facilitaram a progressão dos mesmos no curso.

Constatei que o curso “Formação de mediadores de Teletandem” foi avaliado de forma positiva por dois públicos, os que tinham pouco ou nenhum conhecimento sobre o TTD e os que possuíam experiência com esse contexto de ensino e aprendizagem. Os participantes que estavam iniciando seus estudos sobre o TTD aprenderam os conceitos científicos essenciais como os princípios do TTD, a mediação, os papéis dos mediadores e os temas que podem ser abordados em uma sessão de mediação por meio dos vídeos gravados pelos professores e/ou pesquisadores da área e pelas leituras sugeridas. Os participantes que já conheciam o TTD ou tinham experiência como mediadores, puderam revisar os conceitos científicos, avaliar sua própria prática e ter novas ideias de como conduzir a mediação a partir das experiências compartilhadas. Na próxima seção,

abordarei as atividades e a maneira como contribuíram com o aprendizado dos participantes e promoveram reflexão a partir dos conceitos científicos do TTD sobre a prática da mediação.

4.3 Atividades

O curso “Formação de mediadores de Teletandem” disponibilizou três tipos de atividades para os participantes, a saber: um *quiz* sobre alguns conceitos científicos do TTD no módulo 2, uma escrita colaborativa por meio dos Documentos Google no módulo 3 e a Pergunta que foi usada do módulo 1 ao 4, a qual funcionou como um fórum. Tais atividades mediarão a aprendizagem dos alunos, levando-os a refletir sobre conceitos científicos do TTD e sobre sua própria prática como mediadores.

Na Tabela 7, selecionei as afirmações relacionadas às atividades da seção “Sobre o curso” do formulário de avaliação.

Tabela 7 - Cálculos estatísticos das respostas acerca das atividades do formulário de avaliação

Afirmações	Ranking médio	Coefficiente de variação
As instruções de cada módulo e as atividades de Pergunta estavam claras.	4,95	4%
As atividades foram diversificadas e interessantes.	4,8	8%

Fonte: Elaboração própria

Na opinião dos participantes, as atividades do curso foram diversificadas e interessantes e as instruções de cada módulo e das atividades de Pergunta estavam claras, como pode ser constatado na tabela 7, uma vez que os rankings médios de 4,95 e 4,8 indicam que os participantes concordaram totalmente com as asserções e o coeficiente de variação aponta uma baixa dispersão.

O objetivo do *quiz* “Relembrando alguns conceitos sobre Teletandem” foi checar a compreensão acerca dos princípios do TTD, os quais tinham sido estudados no primeiro módulo. Ao todo, o *quiz* foi composto por seis questões de múltipla escolha, três sobre os princípios e uma sobre a diferença entre e-tandem e Teletandem, sobre as quais os participantes deveriam assinalar

verdadeiro ou falso. Além disso, havia duas perguntas em que eles deveriam ler uma descrição de parceria, classificando-a como TTD integrado, não-integrado ou não institucional. Os participantes tinham acesso a um *feedback* se errassem a questão. Mas caso tivessem alguma dúvida a respeito dessa atividade, poderiam enviar um comentário para mim, como foi o caso da participante I.C., no excerto 35.

- (35) I.C.: Olá profa. Camila, tudo bem? Eu fiquei confusa com a primeira questão do forms. **A questão pergunta sobre a divisão das línguas, não sobre se isso é realmente é praticado ou não. Então não entendi, por que estaria errado?**

Tutora: Olá Isabelle, desculpe-me pela demora em responder. Essa questão do *quiz* era uma pegadinha. Na verdade, espera-se que o tempo seja dividido entre as línguas de forma igual, no entanto, não há garantias de que ambos os interagentes terão as mesmas oportunidades para a prática da língua-alvo, uma vez que podem ocorrer alternâncias de códigos. Por essa razão, é muito importante buscar um equilíbrio. Não devemos considerar que as alternâncias de código sejam negativas, porque são necessárias em alguns momentos. Por outro lado, é importante nos preocuparmos com as oportunidades para praticar a língua-alvo que estão sendo oferecidas aos interagentes.

O excerto 35 apresenta a interação ocorrida entre mim e a participante I.C. Ela questiona por que estaria errado afirmar que o princípio de separação de línguas pressupõe que estas não possam ser misturadas. Na verdade, tive a intenção de gerar essa reflexão. Esse princípio sugere não misturar as línguas e dividir o tempo igualmente entre elas, no entanto, é comum ocorrer alternâncias de código durante as interações por diferentes razões, como mostram Picoli e Salomão (2020).

O *quiz* possibilitava a interação entre mim e os participantes. Caso tivessem alguma dúvida, era possível enviar um comentário particular para mim. Por essa razão, esse tipo de atividade não promoveu interação entre os alunos, teve mais a função de checar o conhecimento deles sobre os princípios do TTD e iniciar um processo de reflexão sobre a teoria, que seria complementado pelo vídeo da pesquisadora Fabiana Picoli que vem após essa atividade no segundo módulo.

O excerto 36 consiste na resposta da participante B.S.C. às questões - “Quais foram os aspectos positivos do curso? O que aprendeu?” - do formulário de avaliação.

- (36) B.S.C.: [...] Bom, **eu aprendi e revi alguns conceitos do Teletandem (achei o Quiz bem legal nesse sentido)**, particularmente, não aprendi muita teoria, pois fiz o mestrado no projeto e continuo no doutorado a pesquisar o Teletandem, logo, minha carga de leitura é alta, felizmente. O que eu mais aprendi foi sobre diferentes abordagens e estratégias frente à mediação e às questões que surgem nesse momento, ao interagir com os colegas.

(Formulário de avaliação, 11/12/2020)

No excerto 36, a participante B.S.C., que era mediadora há três anos e pesquisava sobre o TTD no doutorado, afirma que o quiz possibilitou a revisão dos conceitos científicos. Para os participantes que não tinham muita experiência com o TTD, esse também funcionou como uma revisão, uma vez que os princípios do TTD foram abordados no primeiro módulo por meio do vídeo da Profa. Daniela Nogueira de Moraes Garcia.

A atividade de escrita colaborativa, por meio dos Documentos Google no módulo 3, propôs que os participantes completassem um quadro sobre os formatos de mediação e as ferramentas que podem ser utilizadas, apontando suas vantagens e desvantagens. Para tanto, eles poderiam inserir linhas e tópicos aos quadros previamente construídos, recomendando outras ferramentas e formatos de mediação, além dos que já haviam sido sugeridos por mim. No entanto, os poucos alunos que indicaram outras ferramentas, fizeram isso por meio de comentários, não modificando a estrutura dos quadros. Essa atitude pode revelar um certo receio em alterar a estrutura do quadro e editar as contribuições dos colegas. Era possível verificar a participação dos participantes, caso eles tivessem logado na conta Gmail, por meio do histórico de versões ou dos comentários. Essa atividade evidenciou a opinião deles com relação às vantagens e desvantagens das ferramentas *WhatsApp*, *Zoom* e diários reflexivos, e dos formatos de mediação, em grupo, individual ou em pares. Para que os participantes pudessem chegar a uma conclusão a respeito das vantagens e desvantagens das ferramentas e dos formatos de mediação, eles deveriam acessar os Documentos Google novamente para ter acesso às opiniões dos seus colegas.

A atividade Pergunta funcionou como um fórum e teve como objetivo promover reflexão sobre a prática dos mediadores, ou futuros mediadores, a partir dos conceitos científicos do TTD, os quais poderiam ser acessados por meio dos vídeos ou das sugestões de leituras. No total, foram cinco atividades propostas nos quatro primeiros módulos. Nas Perguntas dos módulos 2 e 4, havia excertos de mediação e interação, respectivamente, os quais estabeleciam uma relação entre os conceitos científicos do TTD e as práticas de mediação e interação, permitindo que os participantes refletissem sobre sua própria prática como mediadores, lembrando episódios semelhantes aos excertos ou, então, possibilitando que os participantes sem experiência com o TTD imaginassem como poderiam ser suas práticas.

A interação entre os participantes na atividade Pergunta, de certa forma, foi prevista durante sua elaboração, uma vez que solicitei que eles comentassem, pelo menos, a resposta de dois colegas. Muitos comentaram mais do que o mínimo exigido, principalmente aqueles que postavam

suas respostas logo na abertura da atividade. Verifiquei que os que entregaram as atividades próximo ao prazo final ou atrasadas não receberam comentários de seus colegas.

O excerto 37 traz a resposta às questões “Quais foram os aspectos positivos do curso? O que aprendeu?” do formulário de avaliação.

- (37) B.S.C.: [...] o curso buscou ser interativo, nos proporcionando diálogos, mas, infelizmente, ao longo das semanas, **interagi somente com as mesmas pessoas**, percebi que a maioria dos participantes "perdeu o fôlego ao longo do curso", e **só respondiam aos "fóruns" uma vez na semana e de uma vez só, comentando as postagens passadas (eu costumava entrar no curso diariamente de modo a interagir), e quando eu via as postagens novas, já era a semana seguinte do curso, e não conseguia voltar pra responder e interagir novamente [...]**

(Formulário de avaliação, 11/12/2020)

A participante B. S. C., do excerto 37, comenta sobre o fato de entrar no fórum diariamente, portanto, ela é uma das participantes que interagiu mais do que o mínimo exigido. B. S. C. relata que a maioria de seus colegas de curso interagiu no fórum uma vez na semana e, que quando via as postagens deles, já estava na semana seguinte do curso, por essa razão não voltava para o fórum do módulo anterior, o que explica alguns participantes terem ficado sem comentários dos colegas.

A interação entre os participantes foi extremamente importante no curso “Formação de mediadores de Teletandem”, pois permitiu que os participantes com experiência no TTD atuassem na ZDP (Vygotsky, 2007) dos colegas sem experiência, fornecendo os andaimes necessários para a construção do conhecimento. A Tabela 8 apresenta as asserções a respeito da interação promovida no curso, as quais foram selecionadas das seções “Sobre o curso” e “Sobre o aprendizado” do formulário de avaliação. Esses dados confirmam a presença e a importância da interação para o curso “Formação de mediadores de Teletandem”.

Tabela 8 - Cálculos estatísticos das respostas acerca da interação do formulário de avaliação

Afirmações	Ranking médio	Coeficiente de variação
O curso promoveu interação entre os participantes.	4,8	9%
A interação com meus colegas foi importante para que eu esclarecesse minhas dúvidas.	4,5	22%
As sugestões dos colegas contribuíram com meu aprendizado.	4,7	12%

Colocarei as sugestões dos colegas em prática.	4,6	13%
--	-----	-----

Fonte: Elaboração própria

Ao analisar os dados da Tabela 8, considerando os rankings médios de 4,8 a 4,5, e os coeficientes de variação de 22 %, 9%, 12% e 13%, os participantes concordaram totalmente com as asserções apresentadas em relação à interação promovida no curso, que propiciou a troca de experiências entre os que tinham conhecimento sobre o TTD e os aprendizes. Um dos significados da palavra “experiência”, segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa¹⁷, é “forma de conhecimento abrangente, não organizado, ou de sabedoria, adquirida de maneira espontânea durante a vida; prática”. Nesta pesquisa, compreendo experiência como conhecimento adquirido por meio da prática. Segundo Schön (1983), o termo prática pressupõe um elemento de repetição, ou seja, o desempenho em uma mesma situação por várias vezes.

Essa troca de experiências entre os participantes foi percebida como parte das expectativas deles para o curso. No excerto 38, P.R.S. faz um comentário na postagem de A.L.G.M na atividade Pergunta “Conte-nos um pouco sobre sua trajetória e planos no Projeto Teletandem”, do primeiro módulo.

- (38) P.R.S.: Olá, A.L.G.M.! Que interessante a sua trajetória trabalhando com esse tema! Fiquei interessada em ler trabalhos com os resultados das suas pesquisas, tenho a certeza de que são muito válidos para entender aspectos essenciais do trabalho telecolaborativo! Estou iniciando a minha aprendizagem sobre o tema agora, **mas creio que aprenderei muito com o curso e a experiência de vocês** que já trabalham com esse tema há algum tempo. Beijos.

(Atividade Pergunta do primeiro módulo, 17/11/2020)

P.R.S., do excerto 38, era doutoranda em Educação e não possuía nenhum conhecimento sobre o TTD, foi convidada por sua orientadora que desejava trabalhar com a produção escrita do português como língua estrangeira. Por sua vez, A.L.G.M., que era mediadora há dois anos, relata sua trajetória no TTD desde a graduação. A participante P.R.S. reage à resposta de A.L.G.M. à pergunta do primeiro módulo, mencionando que havia se interessado pelas pesquisas da colega e que aprenderia muito com a experiência dela, já que estava iniciando seus estudos sobre o TTD.

¹⁷ Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v6-1/html/index.php#5. Acesso em: 27/05/2023.

O compartilhamento de experiências entre os participantes também foi mencionado no formulário de avaliação ao final do curso, como pode ser observado no excerto 39, que consiste na resposta às questões - “Quais foram os aspectos positivos do curso? O que aprendeu?” - do formulário de avaliação.

- (39) V.M.: Gostei muito de ter um espaço **para compartilhar experiências com outros mediadores**. Acredito que isso seja muito importante para que **não fiquemos presos às nossas próprias práticas e para que possamos pensar em novas maneiras de abordar a sessão de mediação**. Além disso, atualizei meus conhecimentos relacionados a alguns temas. Minha base principal para o Teletandem eram os artigos de Telles e Vassallo, então o módulo sobre os princípios foi muito proveitoso. Também foi bom relacionar os temas das pesquisas às sessões de mediação.

(Formulário de avaliação, 17/12/2020)

A participante V.M., do excerto 39, participava do TTD há cinco anos, tendo iniciado sua trajetória como interagente. Quando o curso foi oferecido, ela era mediadora há quatro anos e meio. A participante relata que houve o compartilhamento de experiências com outros mediadores e que isso contribuiu para que pensasse em novas maneiras de conduzir a sessão de mediação, o que vai ao encontro da afirmação “As sugestões dos colegas contribuíram com meu aprendizado” da Tabela 8 (p.108).

A interação no curso “Formação de mediadores de Teletandem” foi fundamental, pois permitiu que os participantes com experiência em TTD fornecessem andaimes aos aprendizes. Os excertos 40 e 41 são respostas às questões - “Quais foram os aspectos positivos do curso? O que aprendeu?” - do formulário de avaliação.

- (40) P.R.S.: Eu aprendi praticamente tudo o que foi disponibilizado nos módulos, tendo em vista que desconhecia o projeto e o papel do mediador nesse contexto. **As interações com os participantes auxiliaram bastante e os feedbacks foram importantes também.**

(Formulário de avaliação, 16/12/2020)

- (41) A.R.O.: A compreensão por parte de todo diante da minha inexperiência com a proposta de trabalho do Teletandem, **as pessoas foram nos acolhendo e tentando nos orientar.**

(Formulário de avaliação, 15/12/2020)

Tanto P.R.S. quanto A.R.O. não tinham experiência com o TTD, como pode ser comprovado nos excertos 40 e 41, e cursavam doutorado em Educação quando o curso foi

oferecido. No excerto 40, P.R.S. comenta sobre a relevância da interação com seus colegas de curso e dos *feedbacks* para o seu aprendizado sobre o TTD. Interessante observar que A.R.O., no excerto 41, ressalta o aspecto do acolhimento que sentiu de seus colegas e o fato de eles a terem auxiliado nesse processo de aprendizagem.

Nos excertos 40 e 41, fica evidente a importância do oferecimento de andaimes pelos participantes com experiência em TTD aos aprendizes. Os que tinham experiência em TTD mediam a aprendizagem dos colegas, atuando na ZDP (Vygotsky, 2007) deles, ou seja, ajudando-os a compreender os conceitos científicos do TTD e a prática de mediador que eles poderiam não ser capazes de aprender sozinhos.

Os participantes com experiência em TTD também consideraram a interação um aspecto positivo do curso “Formação de mediadores de Teletandem”. Os excertos 42 e 43 correspondem às respostas às questões - “Quais foram os aspectos positivos do curso? O que aprendeu?” - do formulário de avaliação.

- (42) I.E.Z.: Eu acredito que o aspecto mais positivo do curso foi **a interação com os colegas, foi possível conhecer outros contextos de mediação e trocar experiências [...]**

(Formulário de avaliação, 16/12/2020)

- (43) A.L.G.M.: Um dos aspectos positivos do curso foi poder repensar minha postura como mediadora. Outro aspecto positivo, foi a **interação com diferentes participantes, o que proporcionou uma reflexão a respeito dos temas a partir de diferentes perspectivas**, já que cada um possui uma experiência diferente com o contexto telecolaborativo.

(Formulário de avaliação, 16/12/2020)

As participantes I.E.Z. e A.L.G.M., dos excertos 42 e 43 respectivamente, possuíam experiência com o TTD. I.E.Z. participava do projeto há 4 anos e havia sido mediadora uma vez. A.L.G.M. também iniciou no TTD como interagente, já mediava há dois anos e tinha realizado duas iniciações científicas no contexto TTD. I.E.Z., no excerto 42, menciona que a interação com os colegas possibilitou o conhecimento de outros contextos de mediação e a troca de experiências. A.L.G.M., no excerto 43, ressalta que a interação com diferentes participantes permitiu que os temas fossem refletidos sob diferentes perspectivas, uma vez que no curso havia participantes de outras instituições que trabalhavam com o TTD.

Além da interação entre os participantes do curso, a atividade Pergunta oportunizou reflexões. Conforme Figueiredo (2019, p.96), “[...] o desenvolvimento do professor pode ocorrer

por meio de mecanismos que possam gerar reflexão, interação, discussão sobre teoria e prática, aprendizagem e crescimento profissional”.

Considero que o curso contemplou esses elementos enumerados por Figueiredo (2019), visto que forneceu subsídios teóricos por meio de sugestões de leituras e vídeos, gravados por professores e pesquisadores do TTD. Tais insumos elicitaram a reflexão sobre a prática da mediação pelos participantes que já tinham experiência. Por meio da interação nas atividades Pergunta, os participantes com experiência no TTD mediarão o aprendizado dos alunos que não tinham conhecimento sobre o TTD. As reflexões dos alunos experientes sobre a prática da mediação serviram de andaimes para os que o desconheciam. Dessa forma, os mais experientes atuaram na ZDP dos aprendizes, colaborando com a aprendizagem acerca dos princípios teóricos e práticos do TTD e da mediação e o papel do mediador.

Os excertos 44 e 45 consistem em respostas às perguntas - “a) Como podemos compreender o excerto em anexo a partir do vídeo da pesquisadora Fabiana Picoli? b) De que forma podemos orientar os interagentes quando nos relatarem situações semelhantes a essa apresentada no excerto?” - do módulo 2.

- (44) A.L.G.M.: [...] **como observado no excerto e também normalmente relatado nas sessões de mediação às quais já mediei, o nível de proficiência do interagente na língua alvo colabora para uma maior ou menor alternância das línguas.** Mediante a dificuldade de encontrar algum vocabulário específico, construir alguma frase em determinado tempo verbal ou não saber a pronúncia de alguma palavra, a alternância é favorecida durante a prática. Além disso, com o excerto apresentado, é possível notar que outros fatores influenciam na manutenção dos códigos ao longo da interação, como por exemplo e citado pela interagente, o parceiro pode ser mais tímido. Além disso, **em outras sessões que já conduzi, os participantes relataram que a troca de línguas ocorreu, também, em outras situações, como quando estão mais cansados, preocupados ou até mesmo eufóricos.**

(Atividade Pergunta do segundo módulo, 20/11/2020)

- (45) I.C.: Eu orientava meus interagentes a se lembrar dos combinados com o parceiro sobre correções e ir corrigindo aos poucos. **Como a pesquisadora Fabiana Picoli coloca, muitas vezes os parceiros fazem isso para poder manter uma conversa ou simplesmente para criar certa intimidade, é uma estratégia para continuar a sessão.** Devemos lembrar que nós também não sabíamos todo o vocabulário e gramática de uma língua no começo, que muitas vezes sustentávamos nossa fala/escrita na nossa língua materna ou em alguma que conhecemos, por que os interagentes e parceiros não o fariam? É criar consciência nos interagentes que cada um tem um ritmo de aprendizado e precisa de um pouco de paciência. Contudo, **é importante sempre relembrá-los do princípio da divisão igual das línguas,** mostrando sua importância.

(Atividade Pergunta do segundo módulo, 24/11/2020)

Nessa atividade Pergunta do segundo módulo, os participantes deveriam relacionar o excerto de uma mediação, que aborda o relato de uma interagente brasileira sobre a alternância de

códigos pela sua parceira, com o vídeo da pesquisadora Fabiana Picoli que aborda esse assunto. As participantes A.L.G.M. e I.C., dos excertos 44 e 45, respectivamente, eram mediadoras experientes no TTD. Quando o curso foi oferecido, as duas eram graduandas do curso de Letras na UNESP, dos *campi* de Araraquara e Assis, respectivamente. Ambas tinham sido bolsistas do TTD. A.L.G.M. tinha realizado duas pesquisas de Iniciação Científica no contexto do TTD e atuava como mediadora há dois anos. Por sua vez, I.C. já havia sido mediadora de três universidades.

Nos excertos 44 e 45, a partir do vídeo gravado pela pesquisadora Fabiana Picoli e do excerto de mediação fornecido para análise, as alunas refletem sobre conceitos científicos do TTD, o princípio da separação de línguas e a alternância de códigos, relacionando-os à situação descrita no excerto e à prática da mediação. Conforme Dewey (1910) e Schön (1983, 1987), a reflexão emerge de uma situação inesperada, de uma dificuldade ou problema. A partir disso, busca-se uma solução e a compreensão do conhecimento implícito na ação (Schön, 1983, 1987). Recorre-se à teoria para encontrar a solução para uma dificuldade ou problema, e a experiência e o conhecimento prévio (Dewey, 1910) são fundamentais nesse processo. O excerto da atividade Pergunta do segundo módulo traz um problema, a alternância de códigos pela interagente estrangeira durante a interação. Para refletir sobre esse problema, as participantes A.L.G.M. e I.C. recorrem à teoria por meio do vídeo da Profa. Fabiana Picoli para compreender a situação descrita no excerto. A partir disso, elas refletem sobre suas próprias práticas como mediadoras.

A.L.G.M., do excerto 44, menciona que os interagentes relatam sobre a alternância de códigos durante a mediação e acredita que isso pode estar relacionado ao nível de proficiência ou a outros fatores como cansaço, preocupação ou euforia, os quais foram citados por eles em sessões que ela mediou. I.C., do excerto 45, discute sobre a alternância de códigos como estratégia para manter a comunicação que não necessariamente está relacionada à falta de proficiência do parceiro, no entanto, ela ressalta a importância de lembrar os interagentes sobre o princípio de separação de línguas do TTD. A.L.G.M. e I.C. refletem sobre a ação, uma vez que relembram as mediações que realizaram, buscando compreender a razão para a alternância de códigos por meio do vídeo da Profa. Fabiana Picoli.

Sobre a mesma atividade Pergunta do módulo 2, “a) Como podemos compreender o excerto em anexo a partir do vídeo da pesquisadora Fabiana Picoli? b) De que forma podemos orientar os interagentes quando nos relatarmos situações semelhantes a essa apresentada no excerto?”, V.M.,

mediadora há cinco anos na UNESP de Araraquara, reage à postagem de B.S.C. (excerto 46), que é mediadora há três anos na mesma instituição.

- (46) B.S.C.: Segundo o que foi exposto pela pesquisadora Fabiana Picoli, nós, mediadores, devemos conscientizar os interagentes sobre a importância de eles separem o tempo de comunicação em cada uma das línguas, mas também alertá-los que em alguns momentos da interação, podem acontecer alternâncias dos códigos, pois elas auxiliam os interagentes a reformular sua fala, fazer algum esclarecimento, dar continuidade à conversa, logo, tais alternâncias não são de todo mal, no sentido de que é um recurso, uma estratégia de comunicação. Agora, de forma particular, eu orientaria os interagentes não apenas a partir da pesquisa da Picoli, mas enfatizaria o fato de que eles devem buscar ao máximo falar as línguas dentro da proporção, ou seja, 30 minutos cada, e que eles tentem utilizar de outras estratégias, como, por exemplo, se desconhecem uma palavra na língua estrangeira, eles podem tentar explicá-la nessa mesma língua, de modo que o parceiro o auxilie, ao invés de alternar o código, evitando voltar pra língua materna.

(Atividade Pergunta do segundo módulo, 23/11/2020)

- (47) V. M.: B.S.C., **concordo com o que você coloca. Acho que, em um momento, eu levei a questão de 30 minutos para cada língua a sério demais** rrsrrs. Mas ainda acredito uma atenção especial deva ser dada a ela para que, por exemplo, a conversa deixe e ser uma interação em tandem e vire um "chat". Isto é, tenho receio de os participantes deixarem de procurar entender suas dificuldades e se auxiliarem. Acredito também que tudo dependa de contextos. Lendo o excerto, fiquei me perguntando tanta coisa rrsrrs. **Por exemplo: essa mediação é da segunda interação ou da quinta? Já havia sido comentado sobre correções? A parceira fala em francês por falta de vocabulário em português? Ou seria por ansiedade? Estas possibilidades já foram sugeridas a este participante? Qual é a dinâmica dessa dupla?**

(Atividade Pergunta do segundo módulo, 26/11/2020)

No excerto 47, é interessante observar que V.M. concorda com B.S.C. sobre a importância de proporcionar as mesmas oportunidades de praticar a língua-alvo para ambos os interagentes, brasileiro e estrangeiro, mesmo sendo difícil, em determinados momentos, evitar a alternância de códigos. Ao ler a resposta de B.S.C., a participante V. M. reconhece que levou a questão do tempo dividido entre as línguas muito a sério, no entanto, acredita que é importante considerar essa característica do TTD para que a interação não vire um bate-papo. A experiência de V.M. como mediadora a faz refletir sobre as razões que estariam levando a interagente estrangeira, mencionada no excerto da atividade, a misturar o inglês e o francês durante as interações em português. V.M. busca compreender o problema relatado no excerto da atividade Pergunta por meio da teoria abordada pela Profa. Fabiana Picoli no vídeo “Estudo do princípio da igualdade sob a ótica da alternância de códigos”. A reflexão de B.S.C. também a faz pensar que estava sendo muito inflexível com relação a divisão do tempo da interação, 30 min. para cada interagente. Finalmente, sua experiência como mediadora a faz refletir sobre as razões que poderiam estar ocasionando a alternância de códigos pela interagente estrangeira, o vocabulário restrito em português ou

ansiedade. Ela questiona se o excerto em questão seria da segunda ou quinta mediação, se já haviam falado sobre correções e qual era a dinâmica dessa dupla.

Os excertos 48 e 49 evidenciam uma interação entre V.M. e A.L.G.M. na mesma atividade do segundo módulo. É importante lembrar que ambas as participantes tinham experiência como mediadora no campus da UNESP de Araraquara.

- (48) A.L.G.M.: Como mediadora, **eu aconselharia a participante brasileira a favorecer o momento destinado ao uso da língua portuguesa, procurando criar um ambiente agradável para que a parceira se sinta à vontade para se desafiar na língua.** Assim, é importante que o mediador compreenda não só o princípio da igualdade, mas saiba articulá-lo aos demais princípios, levando o interagente a refletir sobre sua postura autônoma e também recíproca na prática telecolaborativa. É importante que os interagentes compreendam a importância dos princípios, mas não se esqueçam de que as interações são um contexto natural de comunicação e que determinadas estratégias e recursos que favorecem a manutenção da conversa são necessários. Assim, é relevante considerarmos o contexto e reforçar aos interagentes que eles são livres para acordarem os melhores caminhos a serem seguidos para atingirem seus objetivos.

(Atividade Pergunta do segundo módulo, 20/11/2020)

- (49) V.M.: A.L.G.M., **achei a sua proposta muito legal porque acaba coincidindo com o que comentamos sobre as mediações desta semana com Washington.** A situação de um aluno estrangeiro iniciante se assemelha à turma que a M. e eu estamos mediando. Não tinha ligado os pontos até ler seu comentário rsrsrs. **Vou ler o que os demais colegas sugerem e levar isso à mediação dessa turma.**

(Atividade Pergunta do segundo módulo, 26/11/2020)

A participante V.M., do excerto 49, considera interessante a proposta de A.L.G.M., do excerto 48, para minimizar a alternância de códigos pela interagente estrangeira, situação apresentada na atividade Pergunta do segundo módulo. A.L.G.M. sugere que a interagente brasileira deveria criar um ambiente agradável para que sua parceira se desafiasse no português. Além disso, ela acredita que seja importante lembrar a interagente brasileira a respeito dos princípios de autonomia e reciprocidade. Essa reflexão de A.L.G.M. faz V.M. se lembrar de uma situação semelhante na turma que estava mediando. A participante V.M. ainda menciona que iria ler as sugestões dos demais colegas a respeito da alternância de códigos para utilizá-las na mediação que estava conduzindo, o que vai ao encontro da afirmação “Colocarei as sugestões dos colegas em prática” da tabela 8 (p.100).

V.M. estabelece uma relação com o que está sendo discutido no curso e sua atuação como mediadora de uma turma de TTD. É importante mencionar que estavam sendo oferecidas três turmas de TTD em inglês na UNESP Araraquara no momento que o curso estava em andamento. Por essa razão, V.M. realiza uma reflexão-na-ação, visto que ainda poderia rever sua prática e

implementar mudanças na turma em que estava mediando. A interação de V.M. com as colegas do curso fizeram com que ela refletisse sobre sua própria prática como mediadora, o que me leva a pensar que o curso possibilitou a relação entre a teoria e a prática e instigou a reflexão dos participantes.

Schön (1983) argumenta que a separação entre a teoria e a prática é consequência da racionalidade técnica, pois ocorreu uma valorização da teoria em detrimento da prática. Sob essa perspectiva, os pesquisadores nas universidades fornecem a teoria para que os profissionais possam resolver os problemas. No entanto, o autor defende que a reflexão-na-ação permite que o profissional se torne um pesquisador da prática, passando a construir uma teoria de um caso único.

Acredito que o curso “Formação de Mediadores de Teletandem” abordou temas relevantes sobre as questões teóricas e práticas a respeito do TTD e elaborou atividades diversificadas que promoveram interação entre os aprendizes. A atividade Pergunta oportunizou mais interação, pois funcionou como um fórum, já que os participantes necessitavam respondê-la, relacionando-a a conceitos científicos, acessados por meio das sugestões de leituras e vídeos, bem como à sua prática como mediadores ou futuros mediadores. Das cinco atividades Pergunta, três trouxeram excertos de mediação e interação, os quais apresentavam um problema a ser discutido, que segundo Dewey (1910) e Schön (1983, 1987), é o ponto de partida para uma reflexão, buscando uma solução a partir da teoria, da experiência e do conhecimento prévio. A interação na atividade Pergunta foi fundamental para que ocorresse o compartilhamento de experiências e o provimento de andaimes dos participantes que conheciam o TTD aos aprendizes. Na seção seguinte, irei explorar o fornecimento de andaimes dos participantes experientes aos aprendizes.

4.4 Mediação pelos pares mais competentes

Considerando o conceito da ZDP de Vygotsky (2007), os pares competentes têm um papel fundamental ao mediar o aprendizado dos inexperientes, pois atuam na ZDP deles, provendo os andaimes necessários para que eles avancem na aprendizagem. No curso “Formação de mediadores de Teletandem”, os pares competentes são os participantes que conheciam os conceitos científicos do TT e que já haviam atuado como mediadores quando o curso foi oferecido. As reflexões deles auxiliaram os que estavam iniciando o aprendizado sobre o TTD a compreender seus conceitos científicos e questões práticas como as diferentes ferramentas que podem ser utilizadas para a

mediação, as formas em que pode ser conduzida e os diversos papéis que o mediador pode desempenhar.

Os excertos analisados nesta seção correspondem às respostas à atividade Pergunta do segundo módulo “a) Como podemos compreender o excerto em anexo a partir do vídeo da pesquisadora Fabiana Picoli? b) De que forma podemos orientar os interagentes quando nos relatarmos situações semelhantes a essa apresentada no excerto?”. Lembrando que, nesta atividade, a discussão girou em torno da alternância de códigos.

Os excertos do 50 ao 53 retratam como a interação com os colegas do curso permitiu a solução de dúvidas, o que corrobora a opinião dos participantes, uma vez que concordaram totalmente com a asserção “A interação com meus colegas foi importante para que eu esclarecesse minhas dúvidas” do formulário de avaliação (Cf. Tabela 8, p. 99-100).

- (50) K.S.V.: [...] Por fim, deixo minha dúvida sobre a fala da interagente brasileira: "Mais por causa do nível mesmo". Neste caso, **o nível da parceira dela seria o principal motivo da alternância de código?**

(Atividade Pergunta do segundo módulo, 24/11/2020)

- (51) B.S.C.: Oi, K.S.V.! Sua pergunta é bem interessante. **Não sei se o nível da língua seria o principal motivo da alternância de códigos**, porque não temos o contexto como um todo, saber como foram todas as interações dessa dupla, **digo isso, porque acredito que fatores de cunho emocional, por exemplo, também podem influenciar**. Partindo do que pesquisei no doutorado, nossos interagentes são compostos por diversas camadas (nível linguístico, background, emoções etc), que podem influenciar a sua participação no Teletandem diretamente.

(Atividade Pergunta do segundo módulo, 24/11/2020)

- (52) C.S.C.: **Concordo!** Penso, ainda, que ajustar o nível do tópico de conversação - em uma perspectiva vigotskiana - também poderia ajudar.

(Atividade Pergunta do segundo módulo, 26/11/2020)

- (53) K.S.V.: **Obrigada, C.S.C e B.S.C. Também discuti um pouco sobre o assunto através de uma resposta da professora Fabiana. Ela comenta que também teve a impressão que quanto mais um aprendiz sabe a LA menos alternância realiza**, mas que esse processo é comum durante a telecomunicação, cujos aprendizes podem ser classificados como assimétricos (há maior conhecimento de uma língua sobre a outra).

(Atividade Pergunta do segundo módulo, 10/12/2020)

A participante K.S.V., excertos 50 e 53, havia acabado de se graduar em Letras pela USP, estava interagindo no TTD a partir de uma parceria com a UNESP de Assis e tinha planos de fazer um mestrado na área. B.S.C, do excerto 51, realizava seu doutorado sobre o TTD e atuava como

mediadora há três anos na UNESP de Araraquara. Por sua vez, C.S.C. já havia sido mediadora durante a graduação na UNESP de São José do Rio Preto em 2011. Ela resolveu fazer o curso em razão do IFSP em Barretos, instituição onde trabalha, ter planos de oferecer o TTD futuramente.

Ao responder a atividade do segundo módulo, K.S.V. deixa uma dúvida. Ela queria confirmar se o nível linguístico da interagente estrangeira era o principal motivo para a alternância de códigos. A participante B.S.C responde à K.S.V. que poderia haver outras razões, como o fator emocional. É interessante observar que B.S.C. recorre à sua pesquisa de doutorado para responder à K.S.V., promovendo um diálogo entre a teoria e a prática. C.S.C., excerto 52, sugere à K.S.V. ajustar o nível do tópico da conversação.

A interação ocorrida nos excertos do 50 ao 53 ilustram o provimento de andaimes pelas participantes com mais experiência no TTD. Elas fornecem subsídios para que K.S.V. possa esclarecer sua dúvida. No excerto 53, ainda é possível observar que a participante K.S.V. teve acesso a uma resposta da pesquisadora Fabiana Picoli por meio dos comentários da turma na postagem do vídeo dela. Nesse caso, eu encaminhei a dúvida de outra participante à Fabiana e postei a resposta dela no AVA.

Os excertos 55 e 56 são comentários de outras participantes à resposta de I.E.Z. (excerto 54) para a atividade Pergunta do segundo módulo.

- (54) I.E.Z.: Acredito que os mediadores podem auxiliar o/a interagente brasileiro/a criar estratégias para que essa parceria possa ser frutífera e não traumática para a parceira estrangeira. Como explicitado no excerto, além do nível iniciante de inglês, a parceira sentia-se tímida, dessa forma, **é importante que o mediador oriente o interagente a criar diferentes estratégias para que o parceiro/a entenda o que foi dito em português e, assim, a comunicação possa ser mantida.** Pela (pouca) experiência que tive enquanto mediadora, acredito que algumas possibilidades seriam: 1) **O/a parceiro/a brasileiro/a pode repetir o que foi dito pausadamente;** 2) **O/a parceiro/a brasileiro/a pode usar palavras mais simples** 3) **O/a parceiro/a brasileiro/a pode repetir o que foi dito em inglês e explicar o vocabulário em português.** Acredito que nessa situação, é importante que o mediador apresente ao participante ferramentas que o ajudarão a estabelecer um ambiente confortável, em que o parceiro/a perceba que tem oportunidades de se desenvolver na língua-alvo.

(Atividade Pergunta do segundo módulo, 20/11/2020)

- (55) M.C.S.: Oi, I.E.Z.! Eu só consegui pensar na terceira possibilidade que você colocou enquanto respondia à questão, e foi muito bom ler suas outras ideias, para expandir o meu próprio conhecimento. Obrigada!

(Atividade Pergunta do segundo módulo, 23/11/2020)

- (56) A.R.O.: As estratégias que você elenca são muito pontuais e colaboram bastante para o nosso entendimento! Ajudam a esclarecer o que por vezes não conseguimos traduzir!

(Atividade Pergunta do segundo módulo, 27/11/2020)

I.E.Z., do excerto 54, que já havia participado do TTD como interagente desde o primeiro ano da graduação em Letras, quando o curso foi oferecido, estava em seu quarto ano e tinha sido mediadora durante um semestre. M.C.S. (excerto 55) estava iniciando como mediadora na ocasião em que o curso foi oferecido e era bolsista do TTD. A.R.O. (excerto 56) estava cursando doutorado na área da Educação e não tinha experiência com o TTD.

Ao compararmos as três participantes, I.E.Z. é a que tinha mais tempo de experiência no TTD e como mediadora, as sugestões dela de como os interagentes brasileiros poderiam auxiliar seus parceiros a se comunicarem na língua-alvo serviram de andaimes para M.C.S., que estava iniciando como mediadora e bolsista, e A.R.O., que não tinha conhecimento sobre o TTD. As considerações de I.E.Z. auxiliaram M.C.S. a refletir sobre a atividade e a elaborar sua resposta e permitiram que A.R.O. conhecesse o projeto TTD e compreendesse algumas estratégias que o mediador pode utilizar para auxiliar o interagente.

O contato com a teoria por meio dos vídeos e das leituras sugeridas fez com que os participantes com experiência em TTD refletissem sobre suas próprias práticas e também sugerissem estratégias para serem usadas na mediação. No excerto 57, B.S.C. responde à Pergunta do segundo módulo e os excertos 58 e 60 são comentários feitos por suas colegas de curso.

- (57) B.S.C.: Segundo o que foi exposto pela pesquisadora Fabiana Picoli, nós, mediadores, **devemos conscientizar os interagentes sobre a importância de eles separem o tempo de comunicação em cada uma das línguas**, mas também alertá-los que em alguns momentos da interação, podem acontecer alternâncias dos códigos, pois elas auxiliam os interagentes a reformular sua fala, fazer algum esclarecimento, dar continuidade à conversa, logo, tais alternâncias não são de todo mal, no sentido de que é um recurso, uma estratégia de comunicação. Agora, de forma particular, eu orientaria os interagentes não apenas a partir da pesquisa da Picoli, mas **enfatizaria o fato de que eles devem buscar ao máximo falar as línguas dentro da proporção, ou seja, 30 minutos cada, e que eles tentem utilizar de outras estratégias, como, por exemplo, se desconhecem uma palavra na língua estrangeira, eles podem tentar explicá-la nessa mesma língua, de modo que o parceiro o auxilie, ao invés de alternar o código, evitando voltar pra língua materna.**

(Atividade Pergunta do segundo módulo, 23/11/2020)

- (58) K.S.V : Olá, B.S.C.! Achei ótimas as suas respostas. Estou de acordo que é necessário refletir sobre essas estratégias, mas também **é importante reforçar que o princípio da igualdade é uma prática que beneficia ambas as partes** em seus percursos de aprendizagem.

(Atividade Pergunta do segundo módulo, 24/11/2020)

- (59) B.S.C.: Oi, K.S.V., claro! Devemos alinhar nossas reflexões aos princípios do projeto de modo que os interagentes tirem o máximo proveito dessa experiência :D

(Atividade Pergunta do segundo módulo, 24/11/2020)

- (60) A.L.G.M.: Oi, B.S.C. e K.S.V.! Concorde com vocês. Apesar de termos em mente que cada parceria optará pela melhor forma de interagirem a fim de manterem a comunicação (tendo como base o princípio da autonomia), **acho importante auxiliarmos os interagentes à seguirem o princípio da igualdade, de modo que eles se desafiem na língua alvo.**

(Atividade Pergunta do segundo módulo, 25/11/2020)

B.S.C. (excerto 57) atua no TTD desde 2016, possui bastante experiência como mediadora, fez mestrado na área e, na ocasião, estava pesquisando sobre o TTD em seu doutorado. A.L.G.M. e K.S.V. eram recém graduadas do curso de Letras. A.L.G.M. (excerto 60) participava do TTD desde 2016, iniciou como interagente, passou a mediar em 2018 e realizou duas iniciações científicas na área. K.S.V. (excerto 58) estava participando do TTD como interagente, tinha interesse em realizar mestrado na área e ainda não tinha exercido o papel de mediadora.

As participantes B.S.C., K.S.V. e A.L.G.M. refletiram sobre a importância de reforçar o princípio da separação de línguas para que ambos os interagentes possam se beneficiar das interações e, até mesmo, para que se desafiem na língua-alvo, apesar de reconhecerem que a alternância de códigos pode ocorrer e funcionar como estratégias de comunicação. A partir da reflexão sobre a alternância de códigos, B.S.C. (excerto 57) sugere que se explique o vocabulário desconhecido na língua-alvo a fim de evitá-la. Portanto, ela parte da teoria para pensar em como poderia auxiliar os interagentes durante uma mediação.

No excerto 61, A.L.G.M. responde à atividade do segundo módulo e B.S.C. interage com sua resposta.

- (61) A.L.G.M.: Como mediadora, **eu aconselharia a participante brasileira a favorecer o momento destinado ao uso da língua portuguesa, procurando criar um ambiente agradável para que a parceira se sinta à vontade para se desafiar na língua.** Assim, é importante que o mediador compreenda não só o princípio da igualdade, mas saiba articulá-lo aos demais princípios, levando o interagente a refletir sobre sua postura autônoma e também recíproca na prática telecolaborativa. **É importante que os interagentes compreendam a importância dos princípios, mas não se esqueçam de que as interações são um contexto natural de comunicação e que determinadas estratégias e recursos que favorecem a manutenção da conversa são necessários.** Assim, é relevante considerarmos o contexto e reforçar aos interagentes que eles são livres para acordarem os melhores caminhos a serem seguidos para atingirem seus objetivos.

(Atividade Pergunta do segundo módulo, 20/11/2020)

- (62) B.S.C.: Oi, A.L.G.M, super concordo com suas colocações. Ao lê-las, fiquei pensando que, como mediadoras, **podemos propor aos interagentes que combinem os temas das próximas sessões, de modo que eles possam se preparar melhor a fim de que consigam se comunicar de forma mais efetiva, sem alterar de forma tão intensa os códigos,** embora seja algo natural e normal de acontecer.

(Atividade Pergunta do segundo módulo, 23/11/2020)

A.L.G.M. e B.S.C., mediadoras experientes, refletem sobre maneiras de como minimizar a alternância de código pelo interagente estrangeiro. Uma vez que B.S.C. interage na resposta de A.L.G.M. à atividade Pergunta do segundo módulo, é possível dizer que essa reflexão não ocorre de maneira individual, mas coletiva, o que vai ao encontro da reflexão como um processo social dentro de uma comunidade de ensino (Zeichner, 1993, Zeichner; Liston, 1996).

A.L.G.M. (excerto 61) recomenda criar um ambiente agradável para que a interagente estrangeira deixe de recorrer ao inglês ou francês e se arrisque mais no português. Além disso, a participante reforça, novamente, sobre a importância dos princípios do TTD, relacionando o princípio da separação de línguas ao da autonomia e ao da reciprocidade. É interessante ressaltar a apropriação da teoria acerca dos princípios do TTD por A.L.G.M., que também possuía experiência como pesquisadora de IC. B.S.C. (excerto 62) interage na resposta de A.L.G.M., propondo a combinação de temas como um meio de minimizar a alternância dos códigos.

No excerto 63, a participante B.J.C. responde à atividade Pergunta do módulo 2 e B.S.C. e V.M. interagem em sua resposta.

- (63) B.J.C.: **Creio que seria bom orientar o/a aluno/a em questão para que evite os temas nos quais sente o/a parceiro/a mais inseguro e com mais alternâncias. Penso, também, que seria interessante comentar mostrar algumas estratégias para que o aluno consiga fazer seu parceiro seja menos tímido** e que os dois possam conversar mais e de forma mais produtiva.

(Atividade Pergunta do segundo módulo, 26/11/2020)

- (64) B.S.C.: Oi, B.J.C.!
- Quem sabe podemos utilizar como estratégias, a troca de redes sociais**, caso os parceiros usem e achem interessante essa proposta. **Acredito que assim, eles possam criar alguns "laços" de modo que as interações corram sem tanta insegurança e timidez**, né?
- Sobre os temas, como comentei na resposta da A.L.G.M., podemos sugerir que os interagentes combinem os temas para as próximas interações, de modo que eles se preparem, como no que diz respeito ao vocabulário, por exemplo!

(Atividade Pergunta do segundo módulo, 26/11/2020)

- (65) V.M.: B.J.C., **gostei muito de ler a sua proposta de evitar alguns temas**. Minha sugestão geralmente é combinar temas previamente, mas nunca tinha pensado pelo ângulo de excluir temas. Achei muito bacana!

(Atividade Pergunta do segundo módulo, 26/11/2020)

No momento em que o curso foi oferecido, B.J.C. (excerto 63) era graduanda do curso de Letras da USP e estava interagindo no TTD há quatro semanas. B.S.C. e V.M., excertos 64 e 65, respectivamente, eram mediadoras experientes na UNESP de Araraquara. Conforme pode ser

observado no excerto 63, B.J.C., em sua resposta à atividade do segundo módulo, sugere evitar temas que possam deixar os parceiros inseguros e ocasionar mais alternâncias de códigos, sugestão que foi bem recebida por V.M. (excerto 65). No excerto 64, B.S.C. sugere à B.J.C. a troca de redes sociais como forma dos parceiros estreitarem os laços e, quem sabe, minimizar a timidez. Interessante observar que apesar da pouca experiência com o TTD, B.J.C. traz um ponto de vista diferente, o que faz com que V.M. reflita por um outro ângulo do que estava acostumada. Um outro ponto relevante a ser considerado é como a interação entre as participantes permite que as reflexões sejam realizadas em grupo e se complementem.

Nos excertos do 66 a 68, as participantes, ao responderem à atividade Pergunta do módulo 2, propõem outras alternativas para serem usadas na mediação a fim de minimizar a alternância de códigos pelos interagentes estrangeiros durante as interações.

- (66) F.T.O.: Acredito que podemos orientar os interagentes sobre as correções que devem ser combinadas com seu parceiro, pensar com eles quais as estratégias de correções que podem ser usadas durante a interação. Nessa situação **orientaria a aluna a colocar as correções no chat**, se isso voltasse a acontecer, **diferenciando o francês do português, por exemplo, colocar fr - amis = pt amigos. Ao final da interação ela poderia comentar esses erros para não interromper sua parceira**, o que pode causar insegurança. **Discutir outras estratégias de correção**, como por exemplo, **repetir a frase que o parceiro disse**, exemplo, “meus amis gostam de escutar Rihanna”, “sério? seus amigos gostam de Rihanna, os meus preferem Ariana grande”. Além disso, ressaltar que usar um outro idioma pode ser uma estratégia para saber a tradução de uma palavra. Assim, **a interagente poderia dizer o que ela quer dizer utilizando sua língua materna e sua parceira poderia traduzir para que ela soubesse como se diz determinada palavra**. Também, salientar com interagentes que apesar de haver uma situação de “poder” relacionado ao conhecimento da língua materna, naquele momento eles têm uma relação horizontal, ou seja, de reciprocidade, já que ambos estão aprendendo a língua um do outro.

(Atividade Pergunta do segundo módulo, 27/11/2020)

- (67) K.S.V.: [...] **Uma estratégia pode ser a reflexão sobre os efeitos gerados na comunicação a partir da alternância de código (foi para esclarecer algo? reformular a fala? mostrou solidariedade?)** Também é importante refletir o que motivou-lhes a chegar nessa necessidade. Outra estratégia pode ser que a I1 brasileira tente criar um ambiente mais tranquilo na interação, dado que foi relato que um dos fatores que geraram a alternância de código foi a timidez.

(Atividade Pergunta do segundo módulo, 24/11/2020)

- (68) V.M.: [...] **Talvez perguntar se combinaram de fazer correções e proporcionar um debate em que os outros participantes sugiram formas de fazer com que a participante se sinta mais segura falando português**. Em caso de dúvida, por exemplo, perguntar como é a palavra ao invés de falar em francês. Ou, então, combinar temas para um vocabulário pré-estabelecido que ela possa estudar antes e se sentir mais confiante.

(Atividade Pergunta do segundo módulo, 26/11/2020)

F.T.O. (excerto 66), na época em que o curso foi oferecido, era graduanda do curso de Letras da UNESP de Assis, conhecia o projeto desde 2014, atuava como monitora desde 2018 e estava realizando uma pesquisa sobre literatura no TTD. Ela sugeriu algumas ações para a interagente brasileira: fazer correções no *chat*, diferenciando as línguas que a interagente estrangeira estava usando, relatar os erros mais frequentes ao final das interações, reformular a frase em que a parceira estrangeira havia misturado as línguas ou traduzir para a LA, no caso, o português.

K.S.V., no excerto 67, recomenda que o(a) mediador(a) conduza o interagente a refletir sobre quais razões levaram seu parceiro a alternar o código. Interessante observar que ela aproveitou a discussão teórica, trazida pela pesquisadora Fabiana Picoli por meio do vídeo, para propor as questões que poderiam gerar a reflexão do interagente brasileiro.

Por sua vez, V.M. (excerto 68) relembra os combinados a respeito das correções, aventa um debate entre os interagentes a fim de descobrirem maneiras de fazer com que seus parceiros se sintam mais seguros ao falar o português.

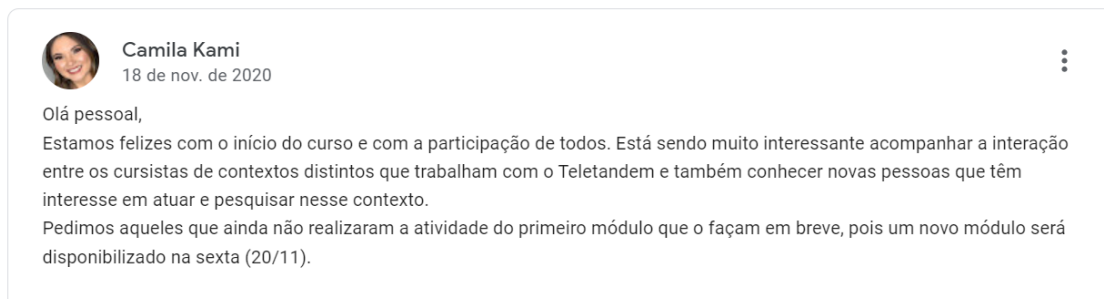
A experiência no projeto TTD fez com que, a partir da problemática da alternância de códigos ilustrada no excerto disponibilizado para a discussão da Pergunta do módulo 2 e da visualização do vídeo da pesquisadora Fabiana Picoli, refletissem sobre suas experiências e sugerissem alternativas para minimizar a alternância de códigos pelo interagente estrangeiro.

A alternância de códigos pelos interagentes estrangeiros tem sido um assunto recorrente durante as sessões de mediação na Unesp de Araraquara. Apesar de Picoli e Salomão (2020) relatarem que esse fenômeno faz parte da comunicação entre falantes bilíngues, as participantes consideraram importante lembrar os interagentes sobre os princípios do TTD para que ambos se beneficiassem da parceria e que se desafiassem na língua-alvo.

4.5 Mediação pela tutora

Como tutora do curso, interagi com os participantes, fiz postagens no mural do Google Sala de Aula com o objetivo de lembrá-los sobre o prazo de entrega das atividades, solucionei algumas dúvidas deles e encaminhei alguns questionamentos aos professores que gravaram os vídeos para o curso. A figura 15 trata-se de uma postagem no mural do AVA.

Figura 15 - Postagem no mural do Google Sala de Aula



Fonte: Curso “Formação de mediadores de Teletandem”.

O excerto 69 consiste em um trecho do meu diário de bordo, no qual relato sobre a postagem ilustrada na figura 15.

- (69) No dia 18/11, em reunião com a Ana, decidimos postar um recado para os alunos fazerem a atividade, já que um novo módulo seria disponibilizado em 20/11. Três pessoas postaram suas atividades logo após essa mensagem. Interessante observar a importância de manter o contato com os cursistas, já que o curso é assíncrono.

(Diário de bordo, 18/11/2020)

No excerto 69, após uma reunião com minha orientadora, decidi fazer uma postagem no mural, lembrando os participantes sobre a necessidade de entregar a primeira atividade, uma vez que a abertura do segundo módulo estava próxima. Verifiquei que a ação teve um resultado positivo, visto que três pessoas enviaram suas atividades após minha postagem. Nesse momento em que o diário de bordo foi escrito, estava realizando uma reflexão-na-ação, uma vez que estava implementando ações enquanto o curso estava em andamento. Constatei a importância de deixar recados no mural do Google Sala de Aula a fim de manter contato com os participantes e lembrá-los sobre a entrega das atividades.

O excerto 70 ilustra uma interação entre eu e a participante A.L.V.P. nos comentários particulares da atividade quiz do segundo módulo.

- (70) A.L.V.P.: Olá. Eu já preenchi o quiz e enviei. Porque a atividade continua aparecendo como "atribuída"?

A.L.V.P.: Por que

(22/11/2020)

Tutora: Olá A.L.V.P., é preciso marcar a atividade como concluída.

(23/11/2020)

A.L.V.P.: Obrigada, Camila.

(23/11/2020)

(Interação nos comentários particulares do quiz)

No excerto 70, A.L.V.P. não compreende o porquê sua atividade continuava aparecendo como atribuída e envia um comentário particular para mim. No fragmento do meu diário de bordo (excerto 71), relato essa dúvida da participante a respeito da entrega do quiz.

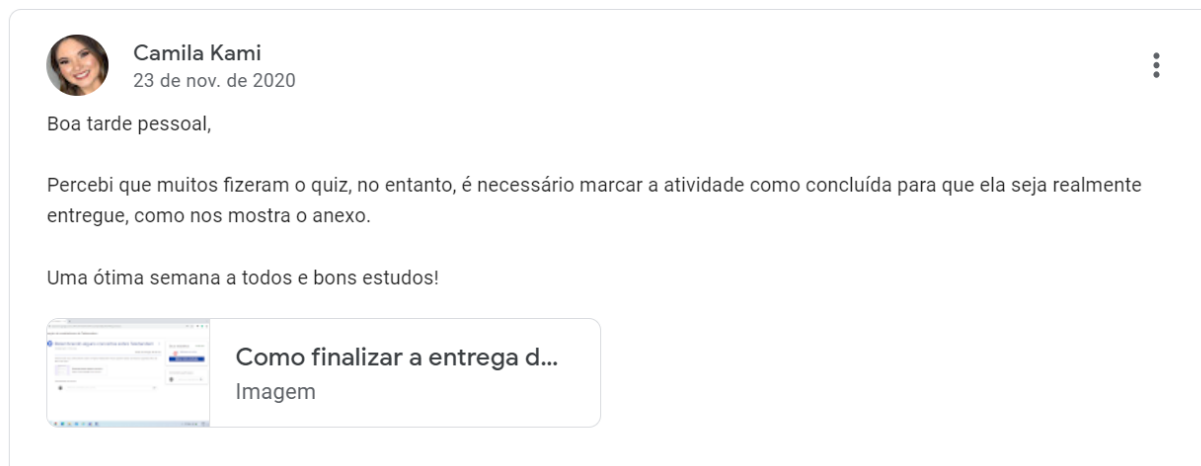
- (71) A.L.V.P., em 22/11, perguntou como finalizar a entrega do quiz. Acessei como aluna e percebi que era preciso marcar a atividade como concluída, caso contrário, o quiz não era dado como entregue, apesar de conseguir visualizar as respostas dos alunos.

(Diário de bordo, 23/11/2020)

Para responder ao questionamento da participante A.L.V.P. (excerto 70), acessei o Google Sala de Aula como participante e compreendi que era necessário marcar a atividade como concluída. No dia seguinte, esclareci a dúvida da A.L.V.P. No excerto 71, fica evidente que estava refletindo-na-ação e buscando auxiliar a interagente em sua dúvida. Era a primeira vez que usava o Google Sala de Aula, por essa razão, muitas coisas eu estava descobrindo juntamente com os participantes. Nesse caso tive a ideia de acessar o AVA como participante para compreender o que deveria ser feito para que a entrega do quiz fosse finalizada.

A dúvida da participante A.L.V.P. me fez pensar sobre a necessidade de fazer uma nova postagem no mural conforme é ilustrado na Figura 16.

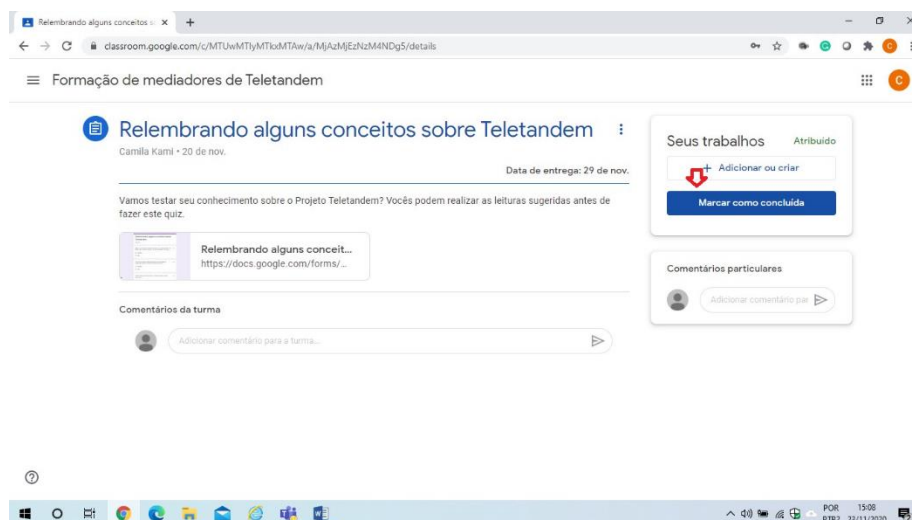
Figura 16 - Postagem no mural do Google Sala de Aula



Fonte: Curso Formação de mediadores de Teletandem

Conforme pode ser observado na figura 16, deixei um recado para a turma dizendo que era necessário marcar a atividade como concluída para que fosse entregue realmente. Além disso, anexe uma imagem da tela da atividade (Figura 17).

Figura 17 - Imagem da tela do quiz



Fonte: Curso Formação de mediadores de Teletandem

Como pode ser observado na figura 17, utilizei um seta vermelha para indicar onde os participantes deveriam clicar para marcar a atividade como concluída.

O excerto 72 consiste em um trecho do diário de bordo, onde relato o fato de a participante A.L.V.P. fazer pergunta para a Profa. Fabiana Picoli como se ela fosse ver a postagem, no entanto, não estava previsto que os autores dos vídeos acessassem o Google Sala de Aula para responderem às dúvidas dos participantes.

- (72) A aluna A.L.V.P. deixa pergunta para a Fabiana. É interessante observar o fato de ela achar que a Fabiana estaria no curso. Tive a iniciativa de enviar o questionamento à Fabiana, que me respondeu prontamente e postei sua resposta no ambiente em 23/11.

(Diário de bordo, 23/11/2020)

No excerto 72, relato o fato de a participante A.L.V.P. postar uma pergunta à Profa. Fabiana Picoli que havia gravado o vídeo “Estudo do princípio da igualdade sob a ótica da alternância de códigos” do segundo módulo. Considerando a especificidade do questionamento, decidi enviar tal dúvida para a autora, que me respondeu prontamente. Postei a resposta dela nos comentários da turma, onde havia postado o vídeo dela.

O excerto 73 é o questionamento da participante A.L.V.P. à pesquisadora Fabiana Picoli deixado nos comentários da turma, onde o vídeo foi postado. O excerto 74 consiste na resposta enviada pela professora.

- (73) A.L.V.P.: Olá, Fabiana. No vídeo, se eu ouvi corretamente, **você afirma que "independente do conhecimento da língua-alvo, os falantes vão realizar as alternâncias de código". A minha impressão inicial é que: quanto maior o conhecimento da LA menor a alternância de código. Isso procede?**

(Comentários da turma no vídeo “Estudo do princípio da igualdade sob a ótica da alternância de códigos, 21/11/2020).

- (74) Tutora: Aqui está a resposta da Profa. Fabiana:

Sim, quando eu realizei minha pesquisa no contexto do teletandem, a impressão que eu tive também foi a mesma (quanto mais um aprendiz sabe a LA menos alternâncias ele realiza), **mas em todas as interações que eu analisei havia alternâncias... o que me levou a pensar que possivelmente elas configuram uma estratégia comunicativa**, ou seja, o aprendiz compensa algum déficit na LA recorrendo a experimentações linguísticas diversas. E a conclusão que eu cheguei foi que, se tratando de aprendizagem de línguas em telecolaboração, os aprendizes podem ser classificados como assimétricos (há maior conhecimento de uma língua sobre a outra) portanto as alternâncias poderão acontecer em alguns momentos de suas falas.

(Comentários da turma no vídeo “Estudo do princípio da igualdade sob a ótica da alternância de códigos, 23/11/2020).

No excerto 73, a participante A.L.V.P. fica na dúvida se a alternância de códigos ocorre em razão de um conhecimento restrito da língua-alvo. A pesquisadora Fabiana, no excerto 74, responde que também pensava dessa forma, no entanto, observou que em todas as interações que analisou havia alternâncias, o que a fez pensar que possa se configurar como uma estratégia comunicativa.

Nesta seção, busquei trazer algumas situações, nas quais a minha mediação foi importante para resolver as dúvidas dos participantes, no caso da entrega do *quiz* e da minha intermediação entre a dúvida da participante A.L.V.P e a resposta da pesquisadora Fabiana. Além disso, como ficou evidenciado nos excertos do diário de bordo, fiz anotações que ilustraram a minha reflexão-na-ação, uma vez que fiz mudanças no curso quando ainda estava em andamento. A minha reflexão-na-ação foi essencial para perceber as dificuldades do participantes e implementar mudanças no curso a fim de evitar que outros participantes passassem pelas mesmas situações.

5 RESPONDENDO AS PERGUNTAS DE PESQUISA

O curso “Formação de Mediadores de Teletandem” promoveu interação, reflexão e aprendizado. Segundo a teoria sociocultural, a interação entre as pessoas é essencial para a internalização de conceitos científicos, uma vez que essa ocorre primeiramente no nível interpessoal e depois no nível pessoal. A teoria sociocultural considera a importância do signo, que medeia a interação das pessoas com o ambiente. Além disso, reconhece a relevância do outro no desenvolvimento e na aprendizagem do indivíduo, pois os pares mais competentes medeiam o aprendizado dos inexperientes, oferecendo-lhes andaimes para realizar algo que poderiam não ser capazes de fazer sozinhos (ZDP).

Trago a figura 18 para responder à primeira pergunta de pesquisa: Que elementos foram mediadores da ação dos participantes durante o curso “Formação de Mediadores de Teletandem”?

Figura 18 – Elementos mediadores do Curso “Formação de Mediadores de Teletandem”



Fonte: Elaboração própria.

Conforme pode ser observado na Figura 18, o Google Sala de Aula, os materiais, as atividades, os pares e a tutora mediarão a ação dos participantes no curso. O Google Sala de Aula possibilitou o acesso ao curso e suas ferramentas permitiram a interação com o AVA, os materiais, as atividades, os pares e a tutora. Por meio dos materiais, vídeos e textos teóricos, os participantes acessaram os conceitos científicos e a interação com os pares e a tutora foram importantes para a

internalização desses conceitos. As atividades apresentaram situações para que os participantes pudessem refletir sobre a mediação e a prática do mediador à luz da teoria do TTD.

A seguir, respondo à segunda pergunta de pesquisa: “De que forma esses elementos mediarão a interação, a reflexão e a aprendizagem dos participantes?”

As funcionalidades do Google Sala de Aula possibilitaram a interação do participante com o curso, tornando possível o acesso aos materiais, às atividades e a comunicação entre os participantes, a tutora e os pares. Em razão de ser *user-friendly*, os participantes não tiveram muitas dificuldades apesar de nem todos conhecerem o AVA. Segundo os dados estatísticos sobre a seção Google Sala de Aula do formulário de avaliação, eles o consideraram intuitivo, dinâmico e interativo e cogitaram a hipótese de utilizá-lo com seus alunos.

Os vídeos e os textos teóricos mediarão a aprendizagem dos participantes experientes e dos aprendizes, sendo eficientes para esses dois públicos. Os vídeos divulgaram as pesquisas sobre o TTD realizadas por professores e pesquisadores dos *campi* da UNESP de Araraquara, Assis e São José do Rio Preto. Foram um material pedagógico eficiente, pois o aprendizado acerca dos conceitos científicos ocorreu de forma dinâmica em razão das características do multiletramento como o hibridismo de linguagens e a interação, diminuindo a distância entre o autor e o participante. Os textos teóricos complementaram os vídeos e possibilitaram o acesso aos conceitos científicos do TTD.

Foi possível observar a apropriação dos conceitos científicos pelos participantes sem experiência com o TTD ao responderem às atividades, uma vez que discutiam as questões, expressavam suas opiniões e citavam os autores dos vídeos e textos, o que evidenciou a visualização dos vídeos e a leitura dos textos. Os vídeos e sugestões de leituras também propiciaram novos aprendizados aos participantes que já tinham experiência com o TTD, pois possibilitaram o aprofundamento do conhecimento acerca do TTD e a reflexão sobre a prática de mediador. A interação entre os participantes proporcionou o surgimento de novas ideias sobre o que abordar nas mediações.

As atividades do tipo Pergunta foram as que mais promoveram a interação entre os participantes e criaram um ambiente propício para a reflexão. Essas atividades funcionaram como um fórum, no qual os participantes respondiam à questão elaborada por mim e necessitavam comentar, ao menos, duas postagens de seus colegas. Essa dinâmica gerou interação entre eles e, em alguns momentos, permitiu que refletissem juntos, o que foi ao encontro da reflexão como

processo social, que ocorre dentro de uma comunidade de ensino (Zeichner, 1993). As Perguntas do segundo e quarto módulos possuíam excertos de mediação e interação, os quais apresentavam uma situação, como por exemplo, a alternância de códigos do segundo módulo, sobre a qual os participantes deveriam refletir.

O excerto do módulo 2 foi o que mais gerou reflexão pelos participantes, talvez, em razão de abordar o princípio de separação de línguas, tão consolidado na literatura do TTD, e propor um novo olhar a esse princípio, apresentando o vídeo da pesquisadora Fabiana Picoli que trata das alternâncias de código que são uma prática comum entre pessoas que falam línguas diferentes. Para refletir sobre a alternância de códigos, os participantes acessaram os conceitos científicos por meio dos vídeos e/ou textos e, no caso dos participantes experientes, a própria experiência como mediadores. A reflexão gerada nas atividades do tipo Pergunta foi sobre a ação, uma vez que os participantes experientes lembraram sobre episódios que ocorreram nas mediações que realizaram.

Os pares competentes são os participantes que conheciam o TTD em razão de terem sido interagentes e/ou mediadores e/ou pesquisadores. O conhecimento prévio e a experiência desses participantes foram fundamentais para a reflexão sobre a prática do mediador. Os participantes experientes atuaram na ZDP dos participantes que estavam iniciando o aprendizado sobre o TTD, fornecendo andaimes para que pudessem compreender os princípios do TTD, as características da mediação, os papéis do mediador dentre outros assuntos que foram abordados no curso. Os participantes experientes solucionaram dúvidas dos inexperientes, sugeriram estratégias de mediação e trocaram experiências com relação ao formato das mediações em suas instituições.

Como tutora do curso, refleti na ação nos momentos em que percebi as dúvidas dos participantes e realizei mudanças enquanto o curso estava em andamento. Interagi com os participantes e fiz postagens no mural do Google Sala de Aula com o objetivo de lembrá-los sobre o prazo de entrega das atividades. Essa interação foi importante para manter contato com os participantes, uma vez que o curso era assíncrono. Ao verificar a dúvida de alguns participantes com relação à entrega das atividades, elaborei um mini tutorial de como entregá-las e postei no mural do AVA. Ao observar que os participantes haviam deixado perguntas para a pesquisadora Fabiana Picoli, autora do vídeo “Estudo do princípio da igualdade sob a ótica da alternância de códigos” do segundo módulo, tive a iniciativa de enviar essas dúvidas à autora e, em seguida, postei as respostas dela no AVA.

O formato do curso buscou uma abordagem centrada no aluno, o qual deveria se organizar para cumprir as atividades dos módulos semanais, assistir aos vídeos, decidir sobre o aprofundamento dos conceitos científicos sobre o TTD por meio das sugestões de leituras, realizar as atividades e interagir com os colegas. Como mediadora, auxiliei os participantes em suas dúvidas, lembrando-os sobre os prazos a serem cumpridos e comentando suas contribuições nos fóruns.

5.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As TDICs ampliaram as possibilidades para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras por meio das ferramentas de comunicação síncrona (*Zoom*, *Google Meet* etc.) e assíncrona (e-mail, *blog*, AVA etc.) e dos diversos suportes que disponibilizam conteúdo como, por exemplo, o e-book e o vídeo. No entanto, durante a pandemia da COVID-19 ficou evidente o despreparo de muitos professores para lidarem com essas tecnologias. Nem todos os programas de formação docente oferecem disciplinas que integram as TDICs à prática pedagógica (Luz, 2018; Rabello, 2021; Rabello; Tavares, 2022; Rabello; Cardoso, 2022). Muitas vezes o aprendizado sobre elas ocorre durante a formação continuada (Braga; Martins; Racilan, 2021).

O TTD é um contexto propício para a integração das TDICs à formação inicial e continuada de professores de línguas estrangeiras. As interações em TTD promovem o uso autêntico da língua-alvo, o desenvolvimento da competência linguística, comunicativa e intercultural (Carvalho, 2012; Carvalho; Messias, 2017; Messias; Telles, 2020), competências essenciais aos professores de línguas estrangeiras.

As sessões de mediação possibilitam que o mediador desenvolva a habilidade de refletir sobre as interações, recorrendo ao conhecimento prévio acerca do TTD e a sua experiência, buscando subsídios teóricos para apoiar os interagentes em seus processos de ensino e aprendizagem de línguas. O exercício de refletir-sobre-a-ação torna o mediador ou professor, um pesquisador da prática (Schön, 1983), que deixa de ser apenas o aplicador de teorias produzidas nas universidades (Schön, 1983; Zeichner, 1993).

No TTD, a reflexão pode ocorrer durante as interações e as sessões de mediação. Nas interações, há a possibilidade de reflexão-na-ação que ocorrerá se o interagente se deparar com

alguma dúvida do parceiro ou situação inusitada. Isso o fará buscar alguma solução, a qual poderá partir da experiência, do conhecimento prévio ou da teoria do TTD. A reflexão-sobre-a-ação ocorre durante as sessões de mediação, quando o interagente relata algum episódio que aconteceu durante as interações ou coloca alguma dúvida no nível linguístico, cultural ou interacional. Nesse caso, o mediador conduz o interagente a refletir sobre a situação ocorrida, formulando hipóteses e recorrendo à teoria do TTD.

Esta tese evidencia a possibilidade de oferecer cursos destinados à formação de mediadores de forma assíncrona, utilizando as TDICs, considerando os resultados de pesquisas realizadas no TTD, proporcionando interação com pares mais competentes e incluindo tarefas que favoreçam a reflexão-sobre-a-ação.

O curso “Formação de Mediadores de Teletandem” contribui com a formação de mediadores para atuarem no contexto TTD, dando continuidade a essa prática e suprimindo as demandas por novos mediadores. Em razão de ser on-line, este amplia a participação de pessoas de outras instituições que tenham interesse em implementar o TTD, o que pode enriquecer a formação diversa do grupo. O fato de ser assíncrono ocasiona uma maior flexibilidade para o seu cumprimento, o que pode atrair um maior número de participantes.

Este curso também contribui com a formação de professores de línguas estrangeiras de forma geral, uma vez que proporciona aprendizado sobre o ensino e aprendizagem de línguas por meio de ferramenta de comunicação síncrona, sendo uma possibilidade da integração das TDICs à formação docente. Além disso, os conteúdos abordados, como a mediação e questões culturais, e as reflexões promovidas podem contribuir com a formação de professores de línguas para trabalharem com outros tipos de intercâmbio virtual. Ademais, este curso promoveu reflexão nas atividades do tipo Pergunta. Esse exercício da reflexão favorece a formação de professores críticos, uma vez que deixam de ser apenas aplicadores de teorias e se tornam capazes de refletir sobre o seu contexto, buscando compreender os problemas da sala de aula a partir de seu conhecimento prévio, experiência e conceitos científicos, sendo mais conscientes em suas escolhas metodológicas.

Ao desenvolver esta pesquisa, aprendi a lidar com o Google Sala de Aula e verifiquei suas funcionalidades. Além disso, tive a oportunidade de planejar e implementar um curso on-line, o que me forneceu experiência de como planejar os módulos, organizar os materiais, elaborar as atividades, constatar as dificuldades dos participantes, refletir sobre elas e buscar uma solução.

Essa experiência permitiu que eu observasse os elementos essenciais para o bom andamento de um curso on-line, a interação entre os participantes e a tutora e atividades que promovam reflexão sobre a prática à luz da teoria, minimizando a polarização entre teoria e prática.

Por se tratar de um estudo de caso, a presente pesquisa buscou compreender o curso “Formação de Mediadores de Teletandem” de uma forma mais abrangente, portanto, não houve a seleção de participantes. Todos os 22 concluintes foram considerados. Por essa razão, não cogitei a hipótese de realizar entrevistas, no entanto, essas seriam interessantes para aprofundar algumas discussões a respeito dos achados da pesquisa.

Como encaminhamentos, considero a inclusão de alguns encontros síncronos, embora a ideia inicial tenha sido promover um curso assíncrono, proporcionando flexibilidade de horário ao participante. Tal sugestão foi apontada por duas participantes no formulário de avaliação do curso. Além disso, senti a necessidade de ter mais tutores no curso para fomentar ainda mais as discussões nos fóruns e responder às dúvidas dos participantes mais rapidamente. Uma outra sugestão seria convidar os autores dos vídeos a acessarem o AVA e interagirem com os participantes, respondendo suas dúvidas. Considero também oferecer o curso em períodos que coincidam com as ofertas de TTD nas instituições com o intuito de possibilitar que os mediadores troquem experiências enquanto estão conduzindo as mediações.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p.11-42, 1996a. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33577>. Acesso em: 12 set. 2022.
- ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. (org.). **Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão**. Portugal: Editora Porto, 1996b.
- ALBUQUERQUE-COSTA, H.; MAYRINK, M. F.; OLIVEIRA, R. D. Repensando a relação entre metodologia, tecnologia e formação docente no ensino de línguas. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. XLV, p. 187-212, 2020. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/50454>. Acesso em: 8 mar. 2022.
- ARANHA, S.; CAVALARI, S. M. S. A trajetória do projeto Teletandem Brasil: Da modalidade institucional não-integrada à institucional integrada. **The ESpecialist**, São Paulo, v. 35, n. 2, p.183-201, 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/21467/15694>. Acesso em: 25 jul. 2018.
- BENEDETTI, A. M. Dos princípios de tandem ao teletandem. In: BENEDETTI, A. M.; CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). **Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 21-45.
- BRAGA, J.; MARTINS, A. C. S.; RACILAN, M. The Elephant in the (class)room: Emergency remote teaching in an ecological perspective. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, n. 4, p. 1071-1101, 2021. Available from: <http://www.scielo.br/j/rbla/a/gZ3B63wPwmfDVfNXFMGTpzz/>. Access in: 25 July 2023.
- BRAMMERTS, H.; CALVERT, M. Learning by communicating in tandem. In: LEWIS, T.; WALKER, L. (Ed.) **Autonomous Language Learning In-Tandem**. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications, 2003, p. 45-60.
- BRAMMERTS, H.; CALVERT, M.; KLEPPIN, K. Aims and approaches in individual learner counseling. In: LEWIS, T; WALKER, L. (Eds.) **Autonomous Language Learning in – Tandem**. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications, 2003, p. 105-114.
- BRAMMERTS, H.; JONSSON, B.; KLEPPIN, K; SACO, L.S. Individual counseling in different tandem contexts. In: LEWIS, T; WALKER, L. (Eds.) **Autonomous Language Learning in – Tandem**. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications, 2003, p. 123-130.
- CAMPOS, B. S.; KAMI, C. M. C.; SALOMÃO, A. C. B. A mediação no Teletandem durante a pandemia da COVID-19. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, ano 20, n.1, p. DT3, 2021. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/36452/30200>. Acesso em: 5 jul. 2021.

CARVALHO, K. C. H. P. O papel do teletandem na formação de professores de espanhol. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 553-561, 2012. Disponível em: <http://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1179>. Acesso em: 3 maio 2021.

CARVALHO, K. C. H. P.; MESSIAS, R. A. L. O teletandem no ensino e aprendizagem de espanhol/LE em contexto de formação inicial. **Veredas: Revista de Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora, v. 21, n.1, p.60-74, 2017. Disponível em: <http://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/28208>. Acesso em: 3 maio 2021.

CARVALHO, K. C. H. P.; RAMOS, K. A. H. P. Interfaces no processo de mediação em teletandem português e espanhol: o papel dos mediadores. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 48, n. 2, p. 747-765, 2019. Disponível em: <http://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2262>. Acesso em: 3 maio 2021.

CAVALARI, S. M. S.; ARANHA, S. Teletandem: integrating e-learning into the foreign language classroom. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v. 38, n. 4, p. 327-336, Oct.-Dec., 2016. Available from: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/28139>. Access in: 3 May 2021.

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, 2018. Available from: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/belt/article/view/31927>. Access in: 3 May 2021.

DEWEY, J. **How we think**. Boston, New York, Chicago: D. C. Heath & Co., 1910.

DÖRNYEI, Z. **Research Methods in Applied Linguistics**: Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies. Oxford: Oxford University Press, 2007.

DUFF, P. A. Case study research on language learning and use. **Annual Review of Applied Linguistics**, Cambridge University Press, v. 34, p. 233-255, 2014. Available from: <http://www.cambridge.org/core/journals/annual-review-of-applied-linguistics/article/abs/case-study-research-on-language-learning-and-use/3FE7F0ACB9F8B0FB94BB9DA24DD149F3>. Access in: 22 July 2021.

ELSTERMANN, A.K. **Learner support in Telecollaboration: peer group mediation in teletandem**. 2016. 413f. Tese (Doutorado). Ruhr – Universität Bochum, Universidade Estadual Paulista.

EVANGELISTA, M. C. R. G.; SALOMÃO, A. C. B. Mediation in Teletandem: From face-to-face sessions to reflective journals. **Pandaemonium**, São Paulo, v. 22, n. 36, p.153-177, 2019. Available from: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-88372019000100153&lang=pt. Access in: 2 July 2019.

FERNANDES, A. M.; TELLES, J. A. Teletandem: enfoque na forma e o desenvolvimento do

professor de língua estrangeira. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, vol. 23, n. 1, p. 261-287, 2015. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/8425>. Acesso em: 25 jul. 2018.

FIGUEIREDO, F. J. Q. **A interação no ensino/aprendizagem de línguas**. São Paulo: Parábola, 2019.

FRIEDMAN, D. A. How to collect and analyze qualitative data. In: MACKEY, A.; GASS, S. M. **Research methods in second language acquisition: A practical guide**. Blackwell Publishing Ltd, 2012. p.180-200.

FUNO, L. B. A. **Teletandem: Um estudo sobre identidades culturais e sessões de mediação da aprendizagem**. 2015. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2015.

GARCIA, D. N. M. A logística das sessões de interação e mediação no teletandem com vistas ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 44, n. 2, p. 725-738, 2015. Disponível em: <http://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1007/589>. Acesso em: 3 maio 2021.

GARCIA, D. N. M.; SOUZA, M. G. Teletandem mediation on Facebook. **Revista do GEL**, São Paulo, v. 15, n. 3, p.155-175, 2018. Available from: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/2400>. Access in: 2 July 2019.

GUIMARÃES, F. F.; HILDEBLANDO JÚNIOR, C. A.; FINARDI, K. R. Formação de professores de línguas mediada por tecnologias digitais: Antes, durante e após pandemia. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 25, n. especial, p. 179-204, dez. 2022. Disponível em: <http://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/index>. Acesso em: 25 jul. 2023.

JOHNSON, K. E.; GOLOMBEK, P. R. A sociocultural theoretical perspective on teacher professional development. In: JOHNSON, K. E.; GOLOMBEK, P. R. (org.). **Research on second language teacher education: A sociocultural perspective on professional development**. New York, London: Routledge, 2011, p. 16-27.

JOHNSON, K. E.; GOLOMBEK, P. R. A sociocultural perspective on L2 teacher education. In: JOHNSON, K. E.; GOLOMBEK, P. R. (org.). **Mindful L2 teacher education: A sociocultural perspective on cultivating teacher's professional development**. New York, London: Routledge 2016, p. 3-20.

KAMI, C. M. C. **A motivação na aprendizagem de língua estrangeira via Teletandem**. 2011. 238 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2011.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

LUZ, E. B. P. Pre-service language teacher training for distance education. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 26-39, set.-dez. 2018. Available from: <http://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/16810>. Access in: 23 March 2022.

MATIOLA, V. Mediação, colaboração e reflexão compartilhada em Teletandem: apontamentos sobre os diferentes tipos de mediação no Teletandem da UNESP/FCLAr. **Caderno de Letras**, n. 35, p. 235-247, 2019. Disponível em: <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/cadernodeletras/article/view/17372>. Acesso em: 3 maio 2021.

MAYRINK, M. F. **Luzes...Câmera...Reflexão: Formação inicial de professores mediada por filme**. 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

MESSIAS, R. A. L.; TELLES, J. A. Teletandem como “terceiro espaço” no desenvolvimento de professores de línguas estrangeiras. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 22, n. 3, p. 731-750, 2020. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8655293>. Acesso em: 3 maio 2021.

MORAES, A. L. G.; SALOMÃO, A. C. B. Mediation in Teletandem: A locus to experience teacher learning and reflection. **The ESpecialist**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 2-26, 2022. Available from: <http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/57194>. Access in: 4 June 2023.

O'DOWD, R. From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. **Journal of Virtual Exchange**, Research-publishing.net., v. 1, p. 1-23, 2018. Available from: <http://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve.1>. Access in: 5 November 2019.

PAIVA, V.L.M.O. English Language teaching and learning in the Age of Technology. In: Congresso Internacional da ABRAPUI, 3., 2012, Santa Catarina.

PAIVA, V. L. M. O. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G. de; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Org.). **A formação de professores de línguas: novos olhares – Volume II**. Campinas: Pontes, 2013.

PAIVA, V.L.M.O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PICOLI, F.; SALOMÃO, A.C.B. O princípio da separação de línguas no teletandem: o que as teorias propõem e como ele funciona na prática. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 49 v. 49, n. 3, p. 1605-1623, dez. 2020. Disponível em: <http://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2458>. Acesso em: 19 abr. 2022.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: Construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Editora, 2002, p. 17-52.

RABELLO, C. Aprendizagem de línguas mediada por tecnologias e formação de professores: Recursos digitais na aprendizagem on-line para além da pandemia. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 74, n. 3, p. 67-90, 2021. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/ides/a/V87LYbff6mgLSct9SpxTXnM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 jan. 2022.

RABELLO, C. R. L.; CARDOSO, J. S. C. Letramentos digitais na formação inicial de professores de línguas estrangeiras: Pesquisas-ação em duas universidades públicas do Rio de Janeiro. **Letras**, Santa Maria, v. 32, n. 1, p. 22-41, edição especial, 2022. Disponível em: <http://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/71344>. Acesso em: 19 July 2023.

RABELLO, C. R. L.; TAVARES, K. C. A. Formação de professores no ensino superior para a integração de tecnologias para além dos tempos de pandemia. In: TORRENTES, G. C. **Tecnologias digitais na formação docente e no ensino de línguas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 61-80.

RAMOS, K. A. H. P.; CARVALHO, K. C. H. P. Portuguese and Spanish Teletandem: The role of mediators. **Colombian Applied Linguistics Journal**, Bogotá, v. 20, n. 1, p. 35-48, 2018. Available from: <http://revistas.udistrital.edu.co/index.php/calj/issue/view/882>. Access in: 16 January 2022.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

RUBIN, J. Preface to an evolving international educational landscape. In: RUBIN, J.; GUTH, S. (org.). **The guide to COIL virtual exchange: Implementing, growing, and sustaining Collaborative Online International Learning**. Virginia: Stylus Publishing, LLC., 2022, p. 21-32.

SALOMÃO, A. C. B. **Gerenciamento e estratégias pedagógicas na mediação dos pares no teletandem e seus reflexos para as práticas pedagógicas dos interagentes**. 2008. 316 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2008.

SALOMÃO, A. C. B. Collaborative language learning in Teletandem: a resource for pre-service teacher education. **Profile**, Bogotá, v. 13, n. 1, p. 139-156, Apr. 2011a. Available from: <http://www.scielo.org.co/pdf/prf/v13n1/v13n1a09.pdf>. Access in: 29 March 2022.

SALOMÃO, A. C. B. A formação do formador de professores: perspectivas de colaboração entre graduandos e pós-graduandos no projeto Teletandem Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 653-677, 2011b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982011000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 July 2018.

SALOMÃO, A. C. B. On-line collaborative learning for in-service teacher education. **Journal of emerging technologies in web intelligence**, Academy Publisher, v. 3, n. 4, p. 268-272, 2011c.

Available from: <http://www.jetwi.us/uploadfile/2014/1223/20141223105506915.pdf>. Access in: 27 July 2020.

SALOMÃO, A. C. B. **A cultura e o ensino de língua estrangeira**: Perspectivas para a formação continuada no projeto Teletandem Brasil. 2012. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2012.

SARTORI, J. S. **A sessão de mediação no Teletandem**: um estudo sobre sua estrutura com base na Análise da Conversação. 2021. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2021.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner**. The United States of America: Basic Books, 1983.

SCHÖN, D. A. **Educating the reflective practitioner**: Toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco; London: Jossey-Bass Publishers, 1987.

SOUZA, M. G.; ZAKIR, M. A.; GARCIA, D. N. M. An overview of Teletandem mediation courses for teacher education. **D.E.L.T.A.**, v.37, n.1, p.1-24, 2021. Available from: <http://www.scielo.br/j/delta/a/W6mDNckpcv3dL36KFdMRw6c/abstract/?lang=en>. Access in: 20 May 2021.

TELLES, J. A. Learning foreign languages in teletandem: Resources and strategies. **DELTA**, São Paulo, vol.31, n.3, p. 603-632, 2015. Available from: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502015000400603&lng=en&nrm=iso. Access in: 25 July 2018.

VASSALLO, M.L.; TELLES, J.A. Ensino e aprendizagem de línguas em tandem: Princípios teóricos e perspectivas de pesquisa. In: TELLES, J.A. (org.). **Teletandem**: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. Campinas: Pontes, 2009. p. 21-42.

van MANEN, M. The practice of pedagogy. In: MANEN, M. V. (org.). **The tact of teaching**: The meaning of pedagogical thoughtfulness. Albany: State University of New York, 1991, p. 83-124.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Teletandem Brasil – línguas estrangeiras para todos: um espaço para a formação de professores de línguas. In: BENEDETTI, A. M.; CONSOLO, D. A.; ABRAHÃO, M. H. V. (org.). **Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil**: línguas estrangeiras para todos. Campinas: Pontes, 2010. p. 219-242.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Uso da tecnologia na formação inicial do professor de línguas no Projeto Teletandem Brasil – Línguas estrangeiras para todos. In: BARCELOS, A. M. F. (org.). **Linguística Aplicada**: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 2011. p. 141-169.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. Ed. Ridendo Castigat Mores, 2001. Disponível em: www.jahr.org. Acesso em: 12 set. 2022.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores:** Ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. **Reflective teaching:** An introduction. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1996.

APÊNDICE A – Questionário aplicado aos mediadores de Araraquara

Caros mediadores, a participação de vocês é fundamental para o sucesso de nossas pesquisas e também para a reflexão sobre como ocorrem nossas sessões de mediação. Por favor, forneçam detalhes nas questões dissertativas.

Obrigada!

Camila e Jéssica.

- 1) Nome
- 2) Idade
- 3) Graduação
 - () Letras
 - () Tradução
 - () Outros
- 4) Caso tenha respondido outros na questão anterior, especifique.
- 5) Pós-Graduação
 - () Linguística e Língua Portuguesa
 - () Estudos Linguísticos
 - () Outros
- 6) Caso tenha respondido outros na questão anterior, especifique.
- 7) Caso tenha cursado alguma especialização, especifique.
- 8) Possui experiência com o ensino de línguas?
 - () Sim
 - () Não
- 9) Caso a resposta anterior tenha sido afirmativa, há quantos anos você atua como professor (a) de línguas?
- 10) Selecione a(s) língua(s) com a(s) qual(is) trabalha.
 - () Inglês
 - () Espanhol
 - () Italiano
 - () Alemão
 - () Francês
 - () PLE
- 11) Caso tenha trabalhado com outra língua estrangeira, especifique.
- 12) Em que contexto atua ou já atuou como professor (a) de línguas?
 - () Escola de idiomas
 - () Aulas particulares
 - () Ensino infantil
 - () Ensino fundamental
 - () Ensino médio
 - () Escola bilíngue
 - () Ensino técnico
 - () Ensino superior

- 13) Relate sua trajetória no Projeto Teletandem. Há quanto tempo participou projeto? De quantas turmas participou? Quantas vezes foi interagente/ou mediador (a) e/ou bolsista?
- 14) Quais as contribuições do Teletandem para seu aprendizado de línguas?
- 15) Você fez algum treinamento/cursos para ser mediador (a)?
- ☐ Sim
 - ☐ Não
- 16) Caso tenha feito algum treinamento/cursos, especifique e comente sobre o conteúdo abordado.
- 17) Você considera importante fazer um curso para ser mediador (a)? Justifique sua resposta.
- 18) Quais assuntos você gostaria de estudar em um curso voltado para mediação?
- ☐ Princípios do Teletandem
 - ☐ Correção/provimento de feedback
 - ☐ Estratégias para formular perguntas
 - ☐ Motivação dos interagentes
 - ☐ Conceitos de cultura
 - ☐ Desconstrução de estereótipos
- 19) Gostaria de sugerir outros assuntos para serem abordados em um curso para mediação?
- 20) Por que decidiu ser mediador (a)?
- 21) Você se prepara para as sessões de mediação? De que forma?
- 22) Onde busca embasamento para auxiliar o interagente?
- 23) Quais são os assuntos trazidos pelos interagentes nas mediações?
- ☐ Problemas técnicos
 - ☐ Filme
 - ☐ Música
 - ☐ Política
 - ☐ Incompatibilidade entre parceiros
 - ☐ Correção
 - ☐ Separação das línguas
 - ☐ Comida
 - ☐ Costumes
 - ☐ Literatura
 - ☐ Futebol
 - ☐ Sistema educacional
 - ☐ Gírias
 - ☐ Conhecimentos gerais
 - ☐ Dificuldades sobre as línguas
 - ☐ Linguagem corporal
 - ☐ Medo de falar a língua-alvo
 - ☐ Objetivos de aprendizagem
- 24) Especifique outros assuntos trazidos pelos interagentes que não tenham sido contemplados na questão anterior.
- 25) Quais assuntos são mais difíceis de lidar?
- 26) Quais os assuntos que você aborda nas mediações?
- ☐ Separação de línguas
 - ☐ Correção
 - ☐ Sugestão de temas
 - ☐ Estereótipos

- ☐ Desconstrução de estereótipos
 - ☐ Comparação entre culturas
 - ☐ Cultura
 - ☐ Code switching
 - ☐ Incentivo à reflexão crítica do interagente
 - ☐ Esclarece dúvidas sobre as línguas
 - ☐ Aprimoramento da língua estrangeira
 - ☐ Preparação de materiais
 - ☐ Reciprocidade
 - ☐ Aprendizado na língua estrangeira
 - ☐ Confiança em falar a língua-alvo
 - ☐ Dificuldades com a língua-alvo
 - ☐ Ampliação do vocabulário
 - ☐ Estudo antes e após interações
 - ☐ Objetivos do interagente em relação ao aprendizado da língua estrangeira
- 27) Caso aborde outros assuntos nas mediações, especifique.
- 28) Como você seleciona o que irá abordar na mediação?
- 29) Geralmente, quanto tempo dura uma mediação?
- 30) Como você controla o tempo de fala de cada um dos participantes?
- 31) De que forma responde às dúvidas dos interagentes?
- ☐ Sugiro uma alternativa
 - ☐ Geralmente uso o imperativo para mostrar o que o interagente deve fazer
 - ☐ Faço perguntas que os levem à reflexão
- 32) Caso utilize outras estratégias ao responder às dúvidas dos interagentes, especifique quais.
- 33) Como você lida com o silêncio?
- ☐ Solicito participação de todos os interagentes
 - ☐ Solicito participação de quem não se manifesta com frequência
 - ☐ Faço perguntas sobre assuntos que não foram abordados na sessão de mediação
- 34) Caso tenha outra estratégia para lidar com o silêncio, especifique.
- 35) Como você vê o papel do mediador (a) na aprendizagem telecolaborativa? Justifique
- 36) A experiência como mediador (a) é relevante para sua formação? Porquê?

APÊNDICE B – Roteiro para gravação de vídeo

Você está sendo convidado a gravar um vídeo que fará parte do material didático de um curso piloto que, em um primeiro momento, será oferecido aos colaboradores do Projeto Teletandem da Unesp Araraquara. Este curso faz parte da tese intitulada “Mediação no Teletandem: Espaço para a formação de professores de língua inglesa” e tem por objetivo:

- ✓ Propiciar momentos de reflexão, construção de conhecimento e compartilhamento de experiências para mediadores do Projeto Teletandem;
- ✓ Discutir estratégias de atuação para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem dos interagentes.
- ✓ Propiciar experiência com o *Google Classroom* e o uso de ferramentas digitais.

Serão abordados os seguintes temas:

- ✓ O papel do mediador e a motivação dos interagentes;
- ✓ Os diferentes tipos de mediações: vantagens e desvantagens;
- ✓ Os princípios do Teletandem;
- ✓ Provimento de feedback;
- ✓ Cultura e desconstrução de estereótipos;
- ✓ Estratégias de aprendizagem.

A seguir, sugerimos um roteiro para a elaboração do vídeo que deve ter de 5 a 10 min. de duração. Seria interessante a visualização do palestrante e de slides, por isso, aconselhamos iniciar uma reunião no *Google Meet* ou *Zoom* e gravá-la.

- ✓ Nome do pesquisador e da instituição;
- ✓ Título da pesquisa desenvolvida, nível (mestrado/doutorado), ano da defesa.
- ✓ Perguntas, objetivos e resultados da pesquisa.
- ✓ De que forma os resultados de sua pesquisa podem ampliar a visão do mediador em relação ao processo de ensino e aprendizagem em teletandem e sugerir maneiras de atuação?

Por favor, preencha a autorização da página seguinte e envie juntamente com o vídeo para o e-mail abaixo:

Envio: cmck@uol.com.br Prazo: 21/09/20

APÊNDICE C – Autorização para uso de vídeo

Eu _____, inscrito no CPF sob n.º _____, pela presente e na melhor forma de direito, a partir desta data, autorizo que meu vídeo seja destinado a um curso on-line de formação de mediadores por prazo indeterminado, o qual será ofertado no Google Classroom para os colaboradores do projeto Teletandem da Unesp Araraquara e poderá ser disponibilizado para outras instituições futuramente. Este vídeo será citado na tese intitulada “Mediação no Teletandem: Espaço para a formação de professores de língua inglesa” e poderá ser mencionado em publicações ou congressos da área de Linguística Aplicada. Declaro que o vídeo de minha autoria poderá ser utilizado de forma irrestrita, sem remuneração pela colaboração e/ou participação pessoal. O uso do vídeo deverá ocorrer somente nos limites aqui estabelecidos. Declaro que todas as informações acima são verdadeiras e de minha inteira responsabilidade.

_____, ____ de _____ de 2020.

Cidade

Nome

Assinatura

Profa. Me. Camila Maria da Costa Kami

Faculdade de Ciências e Letras - UNESP/Araraquara - Rodovia Araraquara - Jaú, Km 1 - CEP: 14800-901

Fone: (14) 997934468 - endereço eletrônico: cmck@uol.com.br

APÊNDICE D – Formulário de inscrição do curso

Inscrição para curso: Formação de Mediadores de Teletandem

O curso destinado à formação de Mediadores de Teletandem tem por objetivo:

- Propiciar momentos de reflexão, construção de conhecimento e compartilhamento de experiências sobre o conceito de mediação no Teletandem;
- Discutir estratégias de atuação para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem dos interagentes no contexto de Teletandem.

O referido curso faz parte da tese intitulada "Mediação no Teletandem: Espaço para a formação de professores", a qual está sendo desenvolvida pela pesquisadora Camila Maria da Costa Kami sob orientação da Profa. Dra. Ana Cristina Biondo Salomão.

Este será oferecido pelo Google Sala de Aula de forma assíncrona por um período de 5 semanas, de 13/11 a 14/12. A cada semana, teremos um novo módulo e serão necessárias 2h aproximadamente para o cumprimento das atividades.

Os módulos são compostos de vídeos (5 a 15 min.) gravados por professores e pesquisadores do Projeto Teletandem dos três campi da UNESP e atividades como análise de excertos, discussão em fóruns, escrita colaborativa e quiz.

Os cursistas que cumprirem todas as atividades dos módulos receberão uma declaração de 20h.

Para efetuar sua inscrição, preencha este formulário até 09/11. Será um prazer tê-lo como cursista.

- 1) Endereço de Gmail
- 2) Nome completo
- 3) CPF (ou outro documento de identificação). Caso utilize outro documento, especifique-o.
- 4) Instituição de Ensino
- 5) Vínculo com a Instituição
 - () Graduação
 - () Mestrado
 - () Doutorado
 - () Outro (especifique no próximo campo)
- 6) Especifique o curso de Graduação ou a área de Pós-Graduação (ou outro se for o caso)
- 7) De que forma atua no projeto Teletandem?
- 8) Possui experiência com o ensino de línguas?
 - () Sim
 - () Não
- 9) Caso a resposta anterior tenha sido afirmativa, há quantos anos você atua como professor (a) de línguas?
- 10) Selecione a(s) língua(s) com a(s) qual(is) trabalha

- ☐ Inglês
 - ☐ Espanhol
 - ☐ Italiano
 - ☐ Alemão
 - ☐ Francês
 - ☐ PLE
 - ☐ Outra
- 11) Caso tenha trabalhado com outra língua estrangeira, especifique.
- 12) Em que contexto atua ou já atuou como professor (a) de línguas?
- ☐ Escola de idiomas
 - ☐ Aulas particulares
 - ☐ Ensino infantil
 - ☐ Ensino fundamental
 - ☐ Ensino médio
 - ☐ Escola bilíngue
 - ☐ Ensino técnico
 - ☐ Ensino superior
- 13) Relate sua trajetória no Projeto Teletandem. Há quanto tempo participa do projeto? Quantas vezes foi interagente e/ou mediador (a) e/ou bolsista?
- 14) Você fez algum treinamento/curso para ser mediador (a)?
- ☐ Sim
 - ☐ Não
- 15) Caso tenha feito algum treinamento/curso, especifique-o.
- 16) Por que decidiu se inscrever neste curso?
- 17) Consentimento para uso dos dados oriundos deste curso.
- ☐ Estou ciente de que este curso faz parte da tese "Mediação no Teletandem: Espaço para a formação de professores", permito a utilização dos dados a fim de contribuir com a pesquisa em andamento desde que minha identidade seja preservada.

APÊNDICE E – Formulário de avaliação do curso

Avaliação do curso "Formação de Mediadores de Teletandem".

Caros cursistas,

Primeiramente agradecemos sua participação e contribuição para o curso "Formação de Mediadores de Teletandem".

Pedimos que respondam às questões para nos ajudarem a avaliar o curso e pensarmos em maneiras de aprimorá-lo.

Os dados oriundos deste questionário serão utilizados na tese "Mediação no Teletandem: Espaço para a formação de professores" da pesquisadora Camila Kami e suas identidades serão preservadas.

Caso sejam necessários esclarecimentos ou uma entrevista, entraremos em contato.

- 1) E-mail
- 2) Nome completo

Nas questões de 3 a 8, os participantes marcaram uma das seguintes opções: concordo totalmente, concordo parcialmente, não concordo nem discordo, discordo parcialmente, discordo totalmente.

- 3) Sobre o curso
 - Os temas foram relevantes e interessantes para minha formação enquanto mediador.
 - A organização do conteúdo e dos materiais facilitou o meu progresso no curso.
 - As instruções de cada módulo e as atividades de Pergunta estavam claras.
 - As atividades foram diversificadas e interessantes.
 - Os vídeos facilitaram o aprendizado de conceitos teóricos de forma dinâmica.
 - O curso promoveu interação entre os participantes.
- 4) Sobre o Google Sala de Aula
 - Tinha conhecimento prévio deste ambiente virtual de aprendizagem (AVA).
 - Não tive dificuldade em utilizá-lo.
 - Tive algumas dúvidas no início, mas me adaptei.
 - É intuitivo, dinâmico e interativo.
 - Gostei deste AVA e poderei utilizá-lo com meus alunos.
- 5) Sobre a duração do curso, prazos e tempo utilizado para o cumprimento das atividades.
 - Uma semana foi suficiente para realizar todas as atividades de um módulo.
 - Seriam necessárias duas semanas para realizar todas as atividades de um módulo.
 - Seis semanas foram suficientes para estudar o conteúdo do curso e realizar as atividades.
 - Utilizei 1h para assistir os vídeos e fazer as atividades semanalmente.
 - Foram necessárias 2h para assistir os vídeos e realizar as atividades semanalmente.
 - Foram necessárias mais de 2h para assistir os vídeos e fazer as atividades.
- 6) Sobre o aprendizado
 - A interação com meus colegas foi importante para que eu esclarecesse minhas dúvidas.
 - As sugestões dos colegas contribuíram com meu aprendizado.
 - Colocarei as sugestões dos colegas em prática.
 - Realizei todas as leituras sugeridas.

Realizei parcialmente as leituras sugeridas.

Não foi necessário realizar as leituras sugeridas em razão do meu conhecimento sobre Teletandem.

- 7) Responda essa seção se você não tinha muito conhecimento sobre o Teletandem antes de fazer o curso.

Foi possível compreender os conceitos teóricos por meio dos vídeos.

Foi necessário realizar todas as leituras sugeridas para a melhor compreensão sobre o Teletandem.

A organização do curso e dos materiais facilitaram meu aprendizado sobre Teletandem.

Me sinto preparado/a para realizar uma mediação.

Sei quais assuntos e de que forma abordá-los em uma mediação.

- 8) Responda essa seção caso você tenha experiência como mediador/a e/ou com o projeto Teletandem.

Apesar da minha experiência, o curso propiciou novos aprendizados.

Os conteúdos abordados propiciaram uma reflexão sobre minha prática como mediador/a.

Tive novas ideias do que abordar nas próximas sessões de mediação que irei conduzir.

O curso me fez repensar minhas estratégias e abordagens utilizadas na mediação.

Fiz algumas mudanças na mediação em razão do aprendizado adquirido no curso.

- 9) Quais outros temas gostaria de ter estudado neste curso?

- 10) Quais foram suas dificuldades com o curso? De que forma este pode ser melhorado?

- 11) Quais foram os aspectos positivos do curso? O que aprendeu?

- 12) Gostaria de fazer algum outro comentário?