


**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Ciências e Letras, Câmpus de Araraquara**

ISABELLE SARTORI SILVA

**AS EMOÇÕES NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS E O
DESENVOLVIMENTO DA CONFIANÇA NO CONTEXTO DO INTERCÂMBIO
VIRTUAL TELETANDEM**

Araraquara
2025



ISABELLE SARTORI SILVA

**AS EMOÇÕES NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS E O
DESENVOLVIMENTO DA CONFIANÇA NO CONTEXTO DO INTERCÂMBIO
VIRTUAL TELETANDEM**

Monografia de conclusão de curso apresentada à
Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, para
obtenção do título de bacharel em Letras.

Orientadora: Prof. Dra. Laura Rampazzo

Financiamento: Fundação de Amparo à Pesquisa
do Estado de São Paulo (FAPESP)
Processo nº 2024/14172-2.

Araraquara
2025

S586e Silva, Isabelle Sartori
As emoções no ensino e aprendizagem de línguas e o desenvolvimento da confiança no contexto do intercâmbio virtual Teletandem / Isabelle Sartori Silva. -- Araraquara, 2025
51 f. : il.

Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado - Letras) -
Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de
Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Laura Rampazzo

1. Linguística aplicada. 2. Emoções. 3. Confiança. I. Título.

ISABELLE SARTORI SILVA

**AS EMOÇÕES NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS E O
DESENVOLVIMENTO DA CONFIANÇA NO CONTEXTO DO INTERCÂMBIO
VIRTUAL TELETANDEM**

Monografia de conclusão de curso apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, para obtenção do título de bacharel em Letras.

Data da defesa: 10/10/2025

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Laura Rampazzo
UNESP - Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara

Profa. Dra. Priscilla de Souza Ferro
Faculdade de Tecnologia de Sertãozinho (FATEC)

Profa. Me. Laura Braghini Zampieri
UNESP - Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara

À minha mãe, Aparecida, por todo o apoio e suporte durante os quatro anos de minha graduação e por ser meu exemplo de força e dedicação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por iluminar cada passo da minha jornada e me dar forças e sabedoria para lidar com momentos desafiadores.

À minha orientadora, Laura Rampazzo, por ter aceitado me orientar, pelos ensinamentos e incentivos que possibilitaram que eu chegasse até aqui. Obrigada por todo o apoio durante a realização da minha pesquisa de Iniciação Científica e na minha apresentação no evento científico de Paris.

A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), pelo apoio financeiro em minha pesquisa de Iniciação Científica, concedido por meio do Processo nº 2024/14172-2.

Aos meus professores, por terem contribuído com a minha formação.

Aos meus pais, Aparecida e Wilson, e a toda minha família, pelo apoio constante e por tudo que fizeram para que eu chegasse até aqui. Obrigada por acreditarem no meu potencial e por tornarem possível cada conquista de minha trajetória.

A Iara Devechi, amiga e companheira de graduação, por sempre me apoiar na busca pelos meus sonhos e por estar ao meu lado em momentos de alegrias e dificuldades.

Ao Rodolfo Ornellas, amigo de graduação, por todo o companheirismo durante os quatro anos de curso.

A Laís Jussara Ferreira, amiga de graduação, por todo o apoio e por dividir comigo a realização de nossa primeira publicação acadêmica.

Aos meus amigos, por todo o incentivo ao longo de minha caminhada.

RESUMO

Programas de telecolaboração ou intercâmbio virtual promovem a aprendizagem colaborativa *online* entre estudantes de diferentes instituições que se encontram geograficamente distantes (O'Dowd, 2013, 2021). Um exemplo dessas propostas é o teletandem (Telles, 2006; Telles; Vassallo, 2006), que busca promover o desenvolvimento linguístico e intercultural entre falantes de línguas distintas. Como parte das tarefas que cumprem ao longo de sua participação, os aprendizes encontram-se virtual e sincronicamente em sessões orais de teletandem, escrevem diários de aprendizagem a cada sessão, completam questionários e participam de sessões de mediação (Aranha; Cavalari, 2014; Cavalari, 2018; Rampazzo, 2025). Neste contexto, apoiando-se no entendimento de que as emoções fazem parte das experiências de aprendizagem de línguas, pois moldam o fluxo das ações (Aragão, 2008) e influenciam as ações dos aprendizes (Borges, 2022), esta pesquisa possui como objetivos identificar as emoções presentes no processo de ensino e aprendizagem de línguas dos participantes do projeto e em que medida os seus relatos indicam que o teletandem influencia no ganho de confiança para se comunicarem em uma segunda língua. A partir de uma metodologia qualitativa e interpretativista, foi realizado um estudo de caso a partir de dados coletados do MulTeC (*Multimodal Teletandem Corpus*) (Aranha; Lopes, 2019), quais sejam, diários de aprendizagem escritos por duas participantes brasileiras do Teletandem ao longo do programa e questionários que responderam antes e ao final de sua participação. Os resultados indicam que, apesar da existência de dificuldades relacionadas à tecnologia e ao uso da língua-alvo em determinadas situações comunicativas, as emoções das participantes são predominantemente positivas, uma vez que elas relataram que seus objetivos mencionados no questionário inicial, como o desenvolvimento de habilidades orais e escritas, foram alcançados ao final do projeto. Além disso, os dados revelam que o Teletandem pode ser uma excelente oportunidade de crescimento pessoal, aprendizado autônomo, estabelecimento de conexões amistosas e aquisição de maior confiança linguística durante a comunicação na língua estrangeira. Entendemos que os resultados podem contribuir para a percepção e reflexão dos estudantes no que diz respeito à importância do projeto de telecolaboração para reconhecer o impacto das emoções nas práticas interculturais e para o desenvolvimento da confiança.

Palavras-chave: diários de aprendizagem; emoções; intercâmbio virtual; MulTeC; questionários.

ABSTRACT

Telecollaboration or virtual exchange (VE) programs promote collaborative online learning among students from different institutions who are geographically distant (O'Dowd, 2013, 2021). One model of VE is the Teletandem project (Telles, 2006; Telles; Vassallo, 2006), which aims to promote linguistic and intercultural development among speakers of different languages. As part of the tasks they should complete throughout their participation, learners meet virtually and synchronously in teletandem oral sessions, write learning diaries after each session, complete questionnaires, and attend mediation sessions (Aranha; Cavalari, 2014; Cavalari, 2018; Rampazzo, 2025). In this context, based on the understanding that emotions are part of language learning experiences, as they shape the flow of actions (Aragão, 2008) and influence learners' actions (Borges, 2022), this research aims to identify the emotions present in participants' learning process within teletandem and to examine to what extent their account of the experience indicates that teletandem has an impact in the gain of confidence to communicate in a second language. Following a qualitative and interpretive approach, we analyzed the learning diaries written by two Teletandem Brazilian participants and the questionnaires they answered before and after their participation. This research adopts a case study approach on data selected from the Multimodal Teletandem *Corpus* (MulTeC) (Aranha; Lopes, 2019). The results indicate that, despite the existence of difficulties related to technology and the use of the target language in certain communicative situations, the emotions of participation in the VE are mostly positive, since both participants report that their goals mentioned in the initial questionnaire, such as the development of oral and written skills, were achieved in the end of the project. Furthermore, data reveals that Teletandem may be an excellent opportunity for personal growth, autonomous learning, friendly connections and greater linguistic confidence when communicating in a foreign language. We believe that the results may contribute to the perception and reflection of students regarding the importance of telecollaboration and to recognize the impact of emotions on intercultural practices and for the development of confidence.

Keywords: emotions; learning diaries; MulTeC; questionnaires; virtual exchange.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	11
2.1 Teletandem	11
2.2 Diários, emoções, autonomia e motivação	15
2.2.1 A escrita metacognitiva	15
2.2.2 As emoções na aprendizagem de línguas	16
2.2.3 As emoções na aprendizagem de línguas em contextos telecolaborativos	18
2.2.4 Confiança linguística	24
3. METODOLOGIA	26
3.1 A abordagem da pesquisa	26
3.2 O contexto de investigação	27
3.3 Participantes	27
3.4 Instrumentos e procedimentos de análise	28
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	29
4.1 Definição de metas	29
4.2 Crescimento pessoal	31
4.3 Realização de tarefas	34
4.4 Avaliação da própria aprendizagem e estratégias de aprendizagem	36
4.5 A trajetória emocional das participantes	43
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
5.1 As respostas às perguntas de pesquisa	43
5.2 As limitações do estudo e encaminhamentos futuros	44
REFERÊNCIAS	45

1. INTRODUÇÃO

No cenário contemporâneo globalizado, novas demandas vêm surgindo em relação à aprendizagem de línguas estrangeiras. De acordo com Fondo e Jacobetty (2020), a rápida evolução das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) aumentou a necessidade de dominar línguas estrangeiras nas esferas da vida profissional e privada. Ademais, conforme González-Lloret (2024), na sociedade atual, aprender uma língua implica não apenas adquirir conhecimentos sobre práticas socioculturais, como também desenvolver a capacidade de interagir com outros indivíduos a partir de uma perspectiva multicultural e multilíngue.

Tendo isso em vista, Rampazzo e Moore (2024) expõem que a comunicação entre indivíduos de diferentes lugares do mundo tornou-se ainda mais acessível durante e após o cenário pandêmico devido ao avanço das tecnologias. De modo semelhante, voltando-se ao contexto de ensino e aprendizagem, González-Lloret (2024) afirma que o ensino remoto durante a pandemia deixou claro o potencial da tecnologia para a educação. Segundo ela, a utilização de plataformas *online* transformou a dinâmica do aprendizado de línguas, introduzindo novas atividades pedagógicas e abrindo um universo de oportunidades para os alunos.

Facilitados por esse contexto tecnológico, Rampazzo e Moore (2024) explicam que as iniciativas pedagógicas denominadas telecolaboração ou intercâmbio virtual (IV) vêm se tornando cada vez mais populares no âmbito educacional. Os IVs buscam conectar estudantes que se encontram distantes geograficamente por meio de ferramentas de comunicação *online* para que, colaborativamente, trabalhem rumo a objetivos de aprendizagem comuns, como a prática de línguas e trocas de experiências culturais, sob a orientação de educadores por um período de tempo pré-estabelecido (Rampazzo; Moore, 2024).

Além disso, Rampazzo e Moore (2024) explicam que essa comunicação entre os participantes pode ser síncrona, quando ocorre simultaneamente por meio de sessões orais (videoconferência), ou assíncrona, quando não acontece ao mesmo tempo, como a escrita de diários de aprendizagem e o preenchimento de questionários iniciais e finais, nos quais definem suas metas de aprendizagem e avaliam a experiência, respectivamente. É importante ressaltar que muitos projetos envolvem a combinação dos dois tipos, inclusive o próprio contexto analisado neste estudo: o Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos (Telles; Vassallo, 2006), um IV que se volta, especialmente, à aprendizagem de línguas e troca de conhecimentos e experiências interculturais.

No contexto de IVs, González-Lloret (2024) revisa alguns trabalhos e destaca que, além de seu potencial para o desenvolvimento da alfabetização digital crítica, essas iniciativas pedagógicas podem contribuir para melhorar os estados afetivos dos participantes, com os alunos geralmente percebendo as interações de forma positiva, mesmo quando encontram dificuldades. Logo, a autora acredita firmemente que a incorporação de um IV bem elaborado para a aprendizagem de línguas não apenas melhora a proficiência na língua-alvo, como também oferece aos estudantes oportunidades de se conectarem com indivíduos de diversas origens culturais, favorecendo, inclusive, laços de amizade. De modo semelhante, Háhn (2021) também entende que a participação é uma experiência única e memorável que, ao integrar dimensões intercultural, digital e social funciona como um ambiente seguro para desenvolver habilidades pessoais e profissionais. Por outro lado, ela afirma que a experiência pode engendrar desafios relacionados às questões emocionais, geográficas e tecnológicas.

Considerando a existência de desafios emocionais em contextos de ensino e aprendizagem de forma geral, Barcelos *et al.* (2022) mencionam que ainda existem mais pesquisas voltadas às emoções dos professores do que dos próprios alunos no atual cenário educacional. No entanto, como Campos (2023) pontua, a investigação das emoções possui grande relevância no contexto pedagógico, uma vez que fatores emocionais desempenham papel influente no sucesso ou insucesso da aprendizagem de uma segunda língua, como o alcance dos objetivos esperados e a motivação para aprender. Assim, ao compreender a trajetória emocional dos alunos, é possível auxiliá-los a reconhecer e gerenciar suas emoções, bem como desenvolver estratégias para lidar com elas. Dessa forma, o processo de aprendizagem poderá ser mais eficaz e harmonioso.

Especificamente em contextos telecolaborativos, embora pesquisas anteriores já tenham se voltado à investigação das emoções que emergem em relação à participação em IV (Háhn, 2021) e ao desenvolvimento da autonomia e metacognição em contextos telecolaborativos (Garcia; O'Connor; Cappellini, 2017), mais estudos são necessários no contexto do teletandem para compreender, de maneira mais detalhada, a trajetória emocional dos participantes.

Este trabalho possui como objetivo geral identificar as emoções que os participantes relatam sobre seu processo de ensino e aprendizagem de línguas no contexto Teletandem em relação ao ganho de confiança dos interagentes para se comunicarem em uma língua estrangeira. Assim, pretende-se responder às seguintes perguntas: "quais emoções aparecem nos relatos dos participantes sobre seu processo de aprendizagem de línguas no contexto

Teletandem?" e "em que medida os participantes relatam que a participação no Teletandem contribui para o desenvolvimento da confiança na comunicação em uma língua estrangeira?".

Quanto aos objetivos específicos, esta pesquisa busca:

- Observar, nos diários de aprendizagem escritos pelos participantes a cada encontro, como eles se referem às próprias emoções e expectativas durante a participação;
- Verificar, nos questionários inicial e final, o que os participantes mencionam sobre suas expectativas e resultados;
- Tecer considerações, a partir desses relatos, a respeito de como o teletandem contribui para o entendimento dos participantes quanto ao impacto das emoções no ensino-aprendizagem de línguas e ao ganho de confiança em utilizar a língua estrangeira.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Teletandem

Segundo Rampazzo e Moore (2024), dentre as diversas possibilidades de modelos de IVs encontra-se o Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos (Telles; Vassallo, 2006). Conforme exposto por Aranha e Cavalari (2021), até então, o projeto já tinha conectado mais de 8.544 alunos de diferentes países. Ademais, ele é realizado em três *campi* da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) que também oferecem formação superior em Letras (nas cidades de Araraquara, Assis e São José do Rio Preto) e em universidades parceiras, além de outras instituições que não estão vinculadas à Unesp (Rampazzo, 2025), para que os estudantes, na maioria dos casos, formem duplas e desenvolvam habilidades linguísticas e culturais (Aranha; Wigham, 2020).

No projeto, Vassallo e Telles (2006), baseando-se em Brammerts (1996), propõem três princípios a serem observados e seguidos pelos alunos durante a prática de teletandem: a autonomia, a reciprocidade e a separação de línguas. O primeiro estabelece que os estudantes sejam autônomos para conduzirem seu próprio processo de aprendizagem, tomando decisões em conjunto com o parceiro estrangeiro sobre o que, como e em qual ritmo aprender. O segundo, por sua vez, ocorre quando os participantes do Teletandem alternam de forma igualitária entre papéis de estudantes da língua-alvo e tutores de sua língua materna. A respeito do terceiro, os autores enfatizam que as línguas não devem ser misturadas para que

ambos os parceiros tenham a oportunidade de se comunicar igualmente tanto na língua-alvo quanto na língua de proficiência.

Em relação aos princípios, há de se considerar que, se apresentados separadamente, são, em realidade, simultaneamente independentes e conectados uns aos outros, como defendem Salomão, Silva e Daniel (2009) e Aranha e Cavalari (2016). Além disso, quanto ao último princípio, pesquisas mais recentes oferecem um novo olhar, questionando a necessidade de não misturar as línguas, uma vez que, segundo Picoli e Salomão (2020), em ambientes telecolaborativos como o teletandem, a separação de línguas leva a um paradigma monolíngue, contrário a interações reais que ocorrem entre sujeitos bilíngues. Além disso, as autoras pontuam que o princípio da separação de línguas poderia ser denominado princípio da igualdade, “para que incorpore o bilinguismo existente nesse contexto de forma includente, ou seja, reconhecendo o uso criativo e atrelado das duas línguas de acordo com as necessidades, objetivos e intenções dos falantes” (Picoli; Salomão, 2020, p. 1620).

Além dos princípios norteadores, Aranha e Leone (2017) explicam que o cenário de aprendizagem do teletandem tende a envolver a realização de duas macrotarefas, isto é, tarefas de maior escopo, que são: a sessão oral de teletandem e a sessão de mediação. A primeira refere-se ao encontro durante o qual os participantes colocam os princípios tandem em prática, buscam aprender a língua-alvo e auxiliar o parceiro com aspectos da língua materna, além de conhecer mais sobre aspectos culturais. Já a segunda diz respeito ao momento em que participantes e mediadores se reúnem em grupo, no qual professores-mediadores oferecem suporte aos participantes quanto ao seu processo de aprendizagem no contexto¹. Ela é constituída pelo compartilhamento das experiências, das dificuldades e de questões linguísticas e culturais encontradas na interação. Com base nas informações fornecidas, os mediadores fomentam reflexões, dão sugestões e auxiliam os aprendizes no que eles precisarem (Campos; Kami; Salomão, 2021).

Segundo Aranha e Leone (2017), as macrotarefas abrangem também as microtarefas, que são tarefas de menor duração e escopo, como o preenchimento de um questionário inicial para estabelecer metas de aprendizagem e autoavaliar a proficiência, e um final para avaliar a prática e verificar se os objetivos foram alcançados. Ademais, em alguns contextos, como o descrito por Aranha e Leone (2017), existem também a escrita de diários de aprendizagem

¹ Em alguns contextos de teletandem, esse suporte é oferecido não só por professores, mas também alunos de graduação e pós-graduação que estão envolvidos no projeto investigando práticas telecolaborativas (ver Kami (2024) e Ribeiro (2025), por exemplo).

(realizada semanalmente, seja em inglês ou em português), e a troca de textos com o parceiro, isto é, a escrita de um texto na língua estrangeira e a revisão de outro na sua língua materna.

Além dos princípios que embasam o programa e das tarefas que o compõem, Aranha e Cavalari (2014) expõem que o projeto pode ser estruturado, organizado e promovido em diferentes modalidades entre as instituições, a depender das características do contexto. Apoiando-se nas modalidades de tandem previstas em Brammerts (2002), elas apresentam o quadro abaixo (Figura 1):

Figura 1 - Modalidades de tandem

<i>Modalidades de tandem por contexto</i>		
<i>TANDEM INSTITUCIONAL</i>	<i>TANDEM SEMI-INSTITUCIONAL</i>	<i>TANDEM NÃO INSTITUCIONAL</i>
realizado dentro de instituições, como estabelecimentos de ensino médio ou elementar, escolas de idiomas, universidades, que o reconhecem e o promovem	é institucional somente para um dos dois participantes	desenvolvido fora de uma instituição, pelos dois participantes
↓		
<i>INTEGRADO</i>	<i>NÃO-INTEGRADO</i>	
É reconhecido pela instituição, faz parte integrante do curso e é obrigatório. (Brammerts et al., 2002:86.)	A instituição dá apoio e/ou alguns recursos (por ex. meios para achar um parceiro, espaços, recursos técnicos, materiais, serviço de mediação), mas não há reconhecimento oficial. Também pode ser desenvolvido em ausência de um curso. (Brammerts et al., 2002:84.)	

Fonte: Aranha e Cavalari, 2014, p. 187.

Conforme ilustrado acima, Aranha e Cavalari (2014) explicam que o (tele)tandem institucional é realizado dentro de instituições que o reconhecem e o promovem. Já o (tele)tandem semi-institucional é institucional apenas para um dos dois participantes, enquanto que o (tele)tandem não-institucional é desenvolvido fora de instituições. As modalidades institucionais, por sua vez, compreendem a integrada, não-integrada e semi-integrada. A primeira, reconhecida pela abreviação TTDii, ocorre quando o programa é reconhecido por ambas as instituições, faz parte integrante do curso e é obrigatório àqueles matriculados nas disciplinas de línguas, sendo realizado no laboratório de idiomas da universidade. Já a modalidade não-integrada (TTD) acontece quando, embora apoiada pela instituição, não há reconhecimento oficial, ou seja, trata-se de uma atividade voluntária por parte dos alunos e professores. Por último, a modalidade semi-integrada (TTDsi) é quando a proposta faz parte da disciplina de idiomas para apenas um dos parceiros (Aranha; Lopes, 2019). Neste estudo, será dada ênfase nas modalidades integrada institucional e

semi-institucional, tendo em vista que os diários de aprendizagem e questionários analisados ocorreram em tais modalidades.

De acordo com Aranha e Cavalari (2014), na modalidade integrada, todos os alunos participam de um tutorial, também conhecido como reunião de orientação em outros contextos (Rampazzo, 2025), antes de iniciarem as interações com seu parceiro. Posteriormente, eles realizam no laboratório de idiomas as sessões orais durante o horário regular de aula, com o apoio de monitores que ajudam a sanar possíveis problemas e dificuldades com a tecnologia.

Além disso, os professores organizam um calendário para as parcerias e sugerem alguns temas relacionados com os programas das disciplinas sobre os quais os alunos poderão discutir, mas os estudantes também podem trazer outros assuntos para as sessões. Adicionalmente, as atividades realizadas pelos participantes, como a escrita e troca de textos entre os parceiros, são utilizadas como um instrumento de avaliação, uma vez que se relacionam com o conteúdo desenvolvido durante as aulas (Aranha; Cavalari, 2014; Cavalari; Aranha, 2016). Levando isso em consideração, Rampazzo (2021) destaca que a quantidade e a escolha das tarefas nessa modalidade variam de acordo com as necessidades dos estudantes, das parcerias estabelecidas e também das próprias decisões dos professores responsáveis.

Com relação à modalidade semi-integrada, Cavalari (2018), Aranha e Lopes (2019) e Rampazzo (2025) explicam que é quando a integração acontece somente em um dos lados da parceria. Desse modo, enquanto de um lado os participantes cumprem as tarefas e atividades como requisito de suas aulas de línguas, do outro, são voluntários sem vínculo formal com um curso do qual o teletandem faça parte (Rampazzo, 2025). Assim, neste último caso, o projeto funciona como uma atividade complementar/extracurricular para os participantes.

No contexto do teletandem, além dos princípios embaixadores, das tarefas e modalidades, Aranha e Leone (2017) distinguem ainda o cenário pedagógico e o de aprendizagem, a fim de organizar, contextualizar e estruturar as parcerias entre as instituições, englobando todos os aspectos anteriormente mencionados. O cenário pedagógico ilustra o que é planejado para um contexto de aprendizagem, descrevendo o ambiente como um todo, os papéis dos professores e de cada participante durante as atividades, a sequência das atividades, os recursos que serão usados e produzidos, além das instruções para as atividades de aprendizagem. Já o cenário de aprendizagem inclui a modalidade do cenário, as instituições, os cursos dos participantes, os professores responsáveis, os mediadores, os períodos de mediação, a duração do projeto, a quantidade de interações e o local de sua

realização. Ao ser colocado em prática, o cenário pedagógico se atualiza no cenário de aprendizagem, o qual demonstra a concretização das macrotarefas.

Aranha e Leone (2017) expõem ainda que os cenários pedagógicos do Teletandem possuem diversos propósitos, tais como promover o uso da tecnologia para flexibilizar a aprendizagem, preparar os alunos para a participação ativa nas sessões orais e proporcionar o conhecimento de estratégias linguísticas e culturais envolvidas na prática. Além disso, os cenários pedagógicos também visam oferecer oportunidades para que os participantes fortaleçam suas atitudes positivas em relação a outras pessoas, experiências e culturas, e buscam aprimorar não apenas a autoavaliação, como também a conscientização acerca das próprias habilidades, a fim de tornar os participantes mais autônomos em seu processo de aprendizagem.

2.2 Diários, emoções, autonomia e motivação

2.2.1 A escrita metacognitiva

Na área do ensino e aprendizagem de línguas, os diários reflexivos são instrumentos que têm se tornado cada vez mais comuns. Leone, Aranha e Cavalari (2023), revisitando Moon (2010), expõem que pesquisas acerca da utilização de diários reflexivos no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras também têm aumentado nas últimas décadas, uma vez que manter diários pode promover condições ideais para reflexão, metacognição e aprendizagem autônoma. Esses estudos também mostraram que os diários podem ser uma ferramenta poderosa para investigar as interpretações, sentimentos e atitudes dos alunos em relação às experiências de aprendizagem.

Leone, Aranha e Cavalari (2023) explicam, ainda, que Moon (2010) distingue quatro níveis de escrita: dois para escrita descritiva e dois para escrita reflexiva. O primeiro nível de escrita descritiva diz respeito a um relato de eventos, enquanto o segundo nível se refere a relatos descritivos que revelam alguns momentos de reflexão e algumas menções a reações emocionais. O terceiro e quarto níveis de escrita dizem respeito a escritas reflexivas significativas. No terceiro nível, o aluno demonstra ser crítico com relação a si próprio e aos outros. No quarto nível, o aprendiz realiza uma reflexão profunda sobre sua experiência, demonstrando uma postura metacognitiva clara ao examinar e analisar seus próprios processos e pensamentos, se autoquestionando e avaliando seus comportamentos em relação aos seus objetivos (pessoais e profissionais), considerando também a visão do outro. Além

disso, o indivíduo expressa consciência da relevância do estado emocional na experiência. Assim, a reflexão profunda está associada à capacidade de obter uma compreensão significativa da experiência de aprendizagem.

Nesse contexto, pesquisas que investigam práticas de escrita reflexiva em ambientes de aprendizagem colaborativa mostram como essa ferramenta pode favorecer o desenvolvimento da autonomia e da metacognição dos aprendizes. Garcia, O'Connor e Cappellini (2017) estudaram *blogs* coletivos escritos por participantes no contexto teletandem de uma parceria conduzida via *Skype* entre 16 estudantes de universidades públicas da França e Austrália. Baseando-se em Rivens Mompean (2010), eles pontuam que os *blogs* se tratam de um tipo de escrita metacognitiva em que os aprendizes relatam o que entendem ser relevante para seu processo de aprendizagem, melhorando a escrita e as interações. Nesse sentido, Garcia, O'Connor e Cappellini (2017) explicam que a escrita reflexiva dos alunos pode ser vista como uma implementação autêntica do princípio da autonomia, visto que se relaciona com as dimensões sociais da autonomia do aprendiz. De modo similar, ainda que não sejam coletivos e compartilhados entre os estudantes, pode-se dizer que os diários reflexivos de aprendizagem se aproximam desses *blogs* no sentido de que também podem ser vistos como um espaço livre para que os alunos reflitam sobre a própria trajetória ao longo do projeto de forma mais autêntica.

Adicionalmente, Aragão (2023) argumenta que a linguagem é um elemento que desempenha papel fundamental nos processos cognitivos e científicos, dado que é um fenômeno chave para que os indivíduos articulem suas reflexões. Além disso, o autor entende que uma prática de reflexão sistemática e estruturada ainda precisa ser estimulada com maior frequência na sociedade atual. Nesse sentido, os diários reflexivos dos participantes do Teletandem podem cumprir esse papel, considerando que o projeto constitui-se de um espaço que promove um momento reflexivo acerca do processo de ensino e aprendizagem de línguas e os próprios diários reflexivos são passíveis de análise a partir da transformação do pensamento em palavras, isto é, no discurso.

2.2.2 As emoções na aprendizagem de línguas

No contexto do ensino e aprendizagem de línguas, é fundamental levar em consideração as dimensões emocionais que permeiam a trajetória dos aprendizes. Barcelos (2015), que estudou a relação triádica entre emoções, crenças e identidades, entende que as emoções são interativas, dinâmicas, processuais e construídas cultural, social e

discursivamente, formando uma rede complexa. De modo similar, Neta e Martins (2023, p. 91) entendem que “Aprender uma língua estrangeira é um processo emocionalmente intenso [...]”, o que reforça a ideia de que aspectos emocionais não podem ser dissociados da experiência linguística e cultural. Além disso, as autoras argumentam que o “compartilhamento de emoções socialmente, seja oralmente ou por escrito, tem sido apontado como uma prática humana habitual e terapêutica, que pode incidir positivamente sobre a saúde física e psíquica, além de outros benefícios [...]” (Neta; Martins, 2023, p. 89), o que evidencia que expressar emoções pode refletir positivamente no bem-estar dos indivíduos.

Segundo Barcelos *et al.* (2022), pesquisas sobre emoções estão presentes na área da Linguística Aplicada desde a década de 70. Conforme Aragão (2023), recentemente no Brasil, o número de estudos que busca compreender o papel desempenhado pelo fenômeno emocional no ensino e aprendizagem de línguas tem aumentado. Ademais, Aragão (2023), apoiando-se em Barcelos e Aragão (2018), pontua que os três principais quadros teóricos que têm embasado essas pesquisas no Brasil são o pós-estruturalismo, a biologia do conhecer e a teoria sociocultural, sendo que é comum nessas bases teóricas tratar o fenômeno emocional como um processo dinâmico que é influenciado por outros elementos, tais como crenças, identidades, contexto e cultura.

Essa relação entre emoções e processos de aprendizagem, especialmente no que diz respeito à construção da autonomia do aprendiz, também é abordada por Borges (2022). A autora investigou o contexto de ensino e aprendizagem de línguas do curso de Letras em uma universidade pública brasileira. Segundo ela, a aprendizagem de línguas é um sistema dinâmico complexo, que abrange diferentes subsistemas em interação que influenciam a autonomia, dentre eles o afetivo, que engloba as emoções como parte das experiências de aprendizagem de línguas, influenciando as ações, escolhas e atitudes dos alunos e o modo como aprendem. Neste subsistema, Borges (2022) expõe também a interrelação entre autonomia e empatia no contexto de ensino e aprendizagem de línguas, pois a autonomia e a empatia são essenciais por exigirem dos professores a sensibilidade em respeitar o processo de aprendizagem e a decisão de exercer a autonomia (Borges; Castro, 2022).

Além do subsistema afetivo, Borges (2022) expõe os movimentos primários para a autonomização, isto é, para o processo contínuo de desenvolvimento da autonomia. Alguns deles são: a reflexão, o planejamento e a avaliação. O primeiro é fundamental para a gestão da autonomização, uma vez que alunos autônomos são capazes de refletir e realizar escolhas acerca do processo de aprendizagem (Benson, 2011). O segundo diz respeito ao estabelecimento de metas e escolhas de estratégias mais adequadas para alcançá-las. A

reflexão deve estar presente no planejamento, pois leva os alunos a tomarem decisões mais conscientes sobre a própria aprendizagem. O último, por sua vez, pontua a reflexão contínua dos alunos sobre o progresso em relação aos seus objetivos, comparando, por exemplo, ações do passado e do presente. A autoavaliação também faz parte da avaliação e envolve elementos-chave como reflexão, conscientização e preparação para a tomada de decisões. Assim, os alunos podem negociar estratégias e ações que considerem mais adequadas para que seus objetivos sejam alcançados, permitindo que novos comportamentos autônomos continuem a emergir.

2.2.3 As emoções na aprendizagem de línguas em contextos telecolaborativos

No que concerne à temática das emoções dos estudantes, sobretudo no processo de ensino e aprendizagem de línguas no contexto de IVs, também se observa que ainda é pouco explorada. Fondo e Jacobetty (2020) são exemplos de autores que investigaram as emoções de participantes de IV. Eles afirmam que interagir virtualmente na língua estrangeira com um indivíduo de uma cultura diferente pode acarretar um desafio afetivo para os alunos e gerar ansiedade para se comunicar.

Fondo e Jacobetty (2020) investigaram qualitativamente dois projetos que ocorreram simultaneamente durante nove semanas via *Zoom* com a participação voluntária dos alunos, nos quais os participantes realizavam diversas tarefas comunicativas ao longo das sessões, tais como troca de opiniões e resolução de problemas. Após concluir cada uma das tarefas, os estudantes respondiam a um pequeno questionário de avaliação a respeito da tarefa e, ao final da sessão, eles deveriam preencher o questionário de avaliação da sessão a fim de explorar os aspectos emocionais de sua interação no IV.

Com base nas respostas dos alunos, os resultados do estudo de Fondo e Jacobetty (2020) mostraram que os problemas no IV se relacionam à falta de autonomia dos alunos, à falta de um bom *design* de projeto e tarefas, ao suporte institucional insuficiente para os professores e à falta de suporte aos alunos durante o projeto, além da ansiedade relacionada ao uso da língua. A fim de reduzi-la, os autores enfatizam a importância de preparar os estudantes para os encontros interculturais *online* e recomendam a familiarização dos participantes com as ferramentas digitais utilizadas. Além disso, eles sugerem que os professores assumam um papel ativo no fornecimento de apoio ao longo do projeto, apresentando estratégias de interação *online* antes do IV ou organizando aulas de acompanhamento e discussões sobre o que os alunos vivenciam.

Também visando investigar as dimensões emocionais dentro do contexto de IV, Háhn (2021) analisou a trajetória emocional de aprendizes através de e-portfólios escritos por eles durante a participação no projeto. Segundo a autora, embora as discussões já existentes na área forneceram informações importantes que evidenciam dados a respeito da ansiedade ao se comunicar em uma língua estrangeira durante a colaboração intercultural, essas pesquisas não o fizeram em detalhe e adotaram majoritariamente métodos quantitativos. Na visão da autora, há a necessidade da utilização de abordagens qualitativas para melhor compreender as emoções desencadeadas pelo processo de ensino e aprendizagem de uma segunda língua no contexto de IVs.

Baseando-se em Hufnagel e Kelly (2018), Háhn (2021) compreende que as emoções expressas são uma resposta a um evento específico e, portanto, têm conteúdo, pois formam um importante conjunto de recursos linguísticos que podem ser usados para comunicar emotividade. Apoiando-se ainda em Mascolo (2009), Háhn (2021) entende que as descrições da experiência emocional também são possíveis como forma de atividade reflexiva. Assim, embora a experiência seja imediata, as descrições são ações reflexivas que exigem habilidades por meio do discurso.

Háhn (2021) compreende, também, que participar de um IV é uma experiência única e memorável que busca integrar dimensões intercultural, digital e social por meio de um ambiente seguro para praticar habilidades pessoais e profissionais. No entanto, ela destaca que essa experiência pode ser, muitas vezes, desafiadora para os participantes devido às questões de distância geográfica e dificuldade na utilização de recursos tecnológicos.

Nesse sentido, por meio de uma abordagem qualitativa, Háhn (2021) buscou explorar a trajetória emocional de 25 estudantes universitários poloneses e finlandeses participantes de IV, analisando em seus e-portfólios as expressões emocionais, isto é, as emoções que são comunicadas por eles através do discurso. Segundo ela, os e-portfólios contêm reflexões pessoais dos alunos em suas experiências de aprendizagem e são frequentemente utilizados como avaliações no contexto de IVs.

Nesse cenário, Háhn (2021) propôs cinco tarefas aos alunos: (i) videoconferência com todos os participantes e os professores; (ii) estudo independente dos sites em inglês de ambas as cidades dos interagentes, compartilhamento e comparação das descobertas e dos relatórios em grupos; (iii) coleta de materiais, como fotos e/ou vídeos das atrações das cidades dos participantes e compartilhamento dos relatórios dos grupos; (iv) produção de um vídeo sobre as cidades dos participantes e compartilhamento dos relatórios dos grupos; (v) exposição virtual dos vídeos, *feedback* aos colegas e videoconferência com todos os participantes e

professores. Os portfólios eletrônicos do estudo da autora possuíam, ainda, perguntas abertas, como: “Como foi a tarefa X? Você encontrou algum problema? Como você os resolveu? Como você colaborou com seus parceiros estrangeiros? O que você acha dos resultados?”.

Em sua primeira etapa analítica, Háhn (2021) realizou uma familiarização com todo o conjunto de dados para identificar os principais momentos emocionais, isto é, expressões e unidades de significado (Sullivan, 2012), que captam um aspecto significativo da experiência que está sendo estudada. Assim, nos e-portfólios, as expressões emocionais puderam ser identificadas através de recursos linguísticos, definidos por ela como referências lexicais diretas e indiretas. O primeiro diz respeito às menções explícitas às emoções, como “estou nervoso”, enquanto o segundo se refere à descrição dos pensamentos e ações dos participantes.

Na segunda etapa analítica de Háhn (2021), os principais momentos emocionais foram organizados em forma de diálogos imaginários intrapessoais de cada aluno, focando na relação do próprio indivíduo com suas emoções e seguindo a ordem cronológica das cinco tarefas propostas. Esses diálogos eram vistos como narrativas/histórias que se formam em torno das experiências emocionais vividas pelos participantes. Já na terceira etapa analítica, os principais momentos emocionais foram organizados em forma de diálogos imaginários interpessoais (comunicação com o outro) e foram formados em torno de cada uma das tarefas, permitindo a apresentação e justaposição de várias vozes e emoções. Essa última etapa de análise resultou na divisão de quatro diálogos interpessoais: abertura do projeto (tarefa 1), colaboração com o outro (tarefas 2 a 4), interação em grupo (tarefas 2 a 4) e encerramento do projeto (tarefa 5).

No primeiro diálogo, a autora verificou que o diálogo imaginário acerca do início do projeto ilustra os sentimentos dos alunos antes e durante a primeira videoconferência, sendo que a maioria das emoções iniciais foram preocupação, nervosismo, estresse e medo devido à nova experiência. Durante e após a primeira videoconferência, que funcionou como um quebra-gelo em muitos casos, os alunos já se sentiram menos preocupados e mais confortáveis com a situação. Assim, com base em Olson e Olson (2006) e Morrison-Smith e Ruiz (2020), Háhn (2021) entende que o modo síncrono de interação desempenha um papel influente na criação da confiança dos participantes.

No segundo e terceiro diálogos, os alunos trabalharam em grupos, e expressaram sentimentos negativos de estresse, frustração, aborrecimento, constrangimento e insatisfação em colaborar com pares estrangeiros devido a atrasos e à barreira linguística e comunicativa,

como timidez, respostas breves e câmera desligada. Por outro lado, também houve relatos positivos de trabalho conjunto, superação de problemas e de dificuldades de comunicação.

De modo geral, os e-portfólios mostraram que a maioria dos alunos ficou menos nervosa na sessão de encerramento em comparação com a primeira reunião *online*, pois já estavam familiarizados com o cenário, porém o nervosismo com relação ao uso da tecnologia ainda permaneceu. Ao final, Háhn (2021) entende que o projeto gerou emoções positivas, como felicidade, alívio, gratidão e aumento da confiança, e alguns alunos se sentiram até mesmo melancólicos com o término do IV. Nesse caso, a melancolia, embora seja uma emoção negativa, assume um sentido positivo, pois indica que o projeto foi tão benéfico para os participantes que gerou falta quando foi finalizado.

Levando isso em consideração, os resultados do trabalho de Háhn (2021) foram divididos em duas seções: i) discussão dos diálogos intrapessoais, que descrevem os tipos de trajetórias emocionais individuais, e ii) discussão dos trechos sonoros dos diálogos interpessoais, que apresentam uma visão mais abrangente da trajetória emocional no IV. Dessa forma, dois tipos principais de trajetórias emocionais foram identificados, cada um enquadrando uma experiência diferente no IV.

O primeiro tipo de jornada emocional foi o de crescimento pessoal, isto é, um diálogo intrapessoal que descreve uma história de mudança emocional. Os e-portfólios dessa trajetória mostraram um contraste entre as emoções do início e fim do projeto, por exemplo, relatos de emoções inicialmente negativas como nervosismo e ansiedade que posteriormente se transformaram em sentimentos positivos de felicidade. Outra característica dessa trajetória é enquadrar as dificuldades como lições de aprendizagem, havendo, portanto, uma implicação de crescimento pessoal em termos de superar os sentimentos negativos e lidar com os desafios durante o IV. O uso dos advérbios comparativos “menos” e “mais” indica essa mudança em expressões como “estava menos nervoso” e “me senti mais à vontade”. Além disso, há menção explícita à sensação de aumento da confiança na conclusão do projeto.

Por outro lado, na outra categoria de trajetória emocional, de realização de tarefas, os estudantes não relataram aumento ou desenvolvimento de felicidade e confiança, em vez disso, eles ficaram aliviados com o término do projeto. Comparado ao primeiro tipo de trajetória, há menos ou nenhuma comparação das emoções vivenciadas entre o início e o fim do IV e as reflexões emocionais são mais isoladas nesse aspecto, abordando cada tarefa como um desafio isolado.

De modo geral, Háhn (2021) concluiu que os e-portfólios foram ricos em declarações emocionais positivas (cor amarela) e negativas (cor azul) ao longo das cinco tarefas do projeto

(Figura 2), uma vez que os alunos relataram experiências interculturais e desafios como parte de uma nova experiência de aprendizagem. Ademais, principalmente a trajetória de crescimento pessoal reflete uma gama de emoções, predominantemente negativas na fase inicial e positivas ao final do projeto. Por fim, a autora verificou que, como os alunos tendem a ficar nervosos no início do projeto, é essencial que os professores tentem minimizar os medos, realizem atividades para “quebrar o gelo” e facilitem diálogos abertos sobre as emoções. Assim, os alunos podem expressar seus pensamentos e emoções em conversas seguras, guiadas e facilitadas.

Figura 2 - As emoções durante a trajetória do IV

Task 1 Project opening	Tasks 2-4 Collaborating with the Other	Group Interaction	Task 5 Project closing
nervous stressed worried confused awkward afraid	stressed annoyed angry frustrated	challenged awkward frustrated	calm comfortable happy grateful confident
excited happy curious	excited glad proud satisfied	pleased	satisfied surprised
			sad disappointed nervous

Fonte: Háhn, 2021, p. 73.

De modo semelhante a Háhn (2021), Garcia, O'Connor e Cappellini (2017) se preocuparam em estudar a metacognição e a autonomia e como estas se relacionam com as dimensões emocionais no contexto do intercâmbio virtual, mais especificamente do Teletandem. No trabalho de abordagem qualitativa dos autores, foi solicitado a 16 alunos de universidades públicas da parceria de teletandem entre França e Austrália que participassem da escrita de um *blog* coletivo, a fim de promover a reflexão dos estudantes sobre seu processo de aprendizagem. Este *blog* possibilitou que os participantes escrevessem postagens curtas sobre cada uma de suas sessões orais e constituiu a fonte de dados para a pesquisa dos autores.

De acordo com Garcia, O'Connor e Cappellini (2017), a metacognição pode ser definida como o processo de refletir sobre como se aprende. Eles explicam três tipos de operações metacognitivas: raras, frequentes e única operação. A primeira se refere à configuração de objetivos de aprendizagem e à escolha de atividades para atingir as metas estabelecidas. A segunda diz respeito ao planejamento de atividades de aprendizagem, à autoavaliação e à avaliação do entendimento mútuo e das competências do parceiro na língua estrangeira. A avaliação também está relacionada com uma consciência crescente da própria

língua. A única operação, por sua vez, permeia as outras duas e está relacionada às dimensões emocionais da aprendizagem, nas quais os alunos gerenciam suas emoções relacionadas ao aprendizado. Tendo isso em vista, as operações metacognitivas revelam que a autonomia se desenvolve através das relações sociais, e isto decorre do contexto social inerente à aprendizagem tandem. Em outras palavras, a autonomia de cada aluno é desenvolvida por meio da interação com o parceiro estrangeiro.

Nesse contexto, Garcia, O'Connor e Cappellini (2017) voltaram-se especificamente à análise do princípio de autonomia nos *blogs* de Teletandem partindo das categorias de Holec: (i) definição de metas, (ii) planejamento de atividades de aprendizagem selecionando recursos possíveis e estratégias de aprendizagem relevantes, (iii) avaliação do próprio aprendizado e estratégias de aprendizagem, (iv) explicitação das dimensões emocionais da aprendizagem e tomada de controle sobre elas. Posteriormente, uma vez que os dados foram identificados e categorizados, cada uma das categorias foi examinada individualmente a fim de encontrar temas recorrentes.

No *blog*, a única categoria sem menções dos participantes foi a de definição de metas. Os autores concluíram que devido à percepção do propósito do *blog* ou da estrutura do curso, os alunos não especificam esse tipo de operação metacognitiva. Acerca da segunda categoria, os autores verificaram que os participantes entravam em um acordo para definir a logística, o cronograma e os horários das reuniões, demonstrando, assim, engajamento, autonomia e uma comunicação eficiente que contribuiu para o bom andamento das parcerias.

Quanto à seleção de estratégias de aprendizagem, vários posts do *blog* abordam esse assunto. Alguns dos exemplos se referem à anotação dos erros em uma folha separada para evitar interrupções da interação e envio da lista de erros com explicações ao parceiro por meio do *Facebook*. Desse modo, os autores verificaram a autonomia para tomar decisões, juntamente com a negociação e a boa relação de trabalho estabelecida entre os membros.

Já na terceira categoria, os autores observaram que os estudantes (auto)avaliam não apenas a qualidade de seu desempenho (geralmente de forma positiva), como também o desenvolvimento do relacionamento com o parceiro estrangeiro (geralmente de forma amigável), dado que os alunos costumam estabelecer e manter contato por meio da discussão de interesses compartilhados e comuns, como assuntos de entretenimento (filmes e músicas), o que poderia evidenciar uma relação com as dimensões emocionais.

Além disso, a avaliação está relacionada ainda à compreensão do idioma, às habilidades linguísticas próprias e do parceiro estrangeiro e às estratégias de correção e comunicação utilizadas. Assim, Garcia, O'Connor e Cappellini (2017) notaram que a

operação metacognitiva de avaliação está presente no *blog*. A última área de (auto)avaliação está relacionada ao conhecimento cultural e geralmente envolve a descoberta de fenômenos desconhecidos no país do parceiro. Em alguns casos, também foram encontradas evidências de desenvolvimento intercultural através de uma comparação entre os dois países. Os autores concluíram que todos estes aspectos mencionados na (auto)avaliação estão conectados e revelam não apenas uma reflexão acerca do processo de aprendizagem, como também um desenvolvimento do aluno.

Para a última categoria, os autores reconhecem o papel das emoções, principalmente da ansiedade, para a aprendizagem de línguas, e examinam o *blog* do teletandem em busca de evidências da reflexão metacognitiva para controlar dimensões emocionais da experiência. Eles verificaram que, no início, os participantes tendem a mencionar a ansiedade antes da primeira interação com o parceiro estrangeiro. Em geral, após esse primeiro contato, os alunos relataram alívio e felicidade com relação ao IV. Dessa forma, os autores perceberam que os estudantes se preocupam com as dimensões sociais da aprendizagem, parecendo sentir que, para que ambos os participantes tenham sucesso em termos de aprendizagem, a relação social da parceria também precisa ser positiva.

Para esta última categoria, os autores buscaram referências às emoções, por exemplo, alívio, felicidade, vergonha ou timidez. Essas emoções podem ser sobre o funcionamento do teletandem, o relacionamento com o parceiro do exterior, os aspectos linguísticos e as diferentes atividades que realizaram. Para o aspecto de gerenciamento desta categoria, eles procuraram comentários sobre o que os alunos fizeram ou não, como um reflexo das emoções, por exemplo, escolhendo atividades ou tópicos de discussão acerca dos quais se sentiam confortáveis para conversar na língua estrangeira.

Ademais, Garcia, O'Connor e Cappellini (2017) constataram que, nos estágios iniciais do projeto, os alunos se esforçam para se sentirem confortáveis com o parceiro estrangeiro, em vez de focarem em aspectos linguísticos da aprendizagem. Outro aspecto observado sobre as dimensões emocionais dos alunos está ligado ao contexto particular do teletandem, visto que alguns participantes relataram que a ansiedade está relacionada à ideia de interação com o parceiro virtualmente.

Tendo isso em vista, os resultados do trabalho de Garcia, O'Connor e Cappellini (2017) revelaram que as três operações metacognitivas estão presentes no *blog* e que os participantes realizam mais comentários explícitos sobre as dimensões emocionais da aprendizagem e menos sobre os aspectos linguísticos. De modo geral, segundo os autores, os participantes relatam ansiedade no início de sua participação e felicidade e alívio após a primeira sessão

oral, o que eles associam ao desenvolvimento da autonomia, já que os participantes demonstraram controle de seu processo de aprendizagem e também de suas emoções.

2.2.4 Confiança linguística

A confiança é uma das emoções destacadas por Aragão, Paiva e Junior (2017). Segundo os autores, ela está associada ao conforto, sucesso e segurança no contexto do ensino e aprendizagem de uma segunda língua. De modo similar, Kirkpatrick, Vadafar e Mohebbi (2024) entendem que a autoconfiança em língua estrangeira é quando um indivíduo se percebe como competente para se comunicar na língua estrangeira de forma apropriada e eficiente. Além disso, Aragão, Paiva e Junior (2017) afirmam ainda que, durante a realização de uma atividade, a emoção de confiança pode levar o aprendiz a expandir as ações da aprendizagem. Dessa forma, o aluno pode se expressar e se comunicar na língua estrangeira com menor receio de cometer erros.

Ademais, Liu (2024), que investigou a confiança de aprendizes de inglês como língua estrangeira, ressalta que o conceito é um fenômeno complexo que frequentemente opera como uma característica adquirida em diferentes contextos, e não como um traço fixo e unificado que permanece inalterado ao longo do tempo e do espaço (Druckman; Bjork, 1994). Em outras palavras, Liu, baseando-se em Edwards e Roger (2015), compreende que os níveis de confiança são dinâmicos e podem flutuar ao longo do tempo, à medida que os alunos se envolvem em diversas experiências linguísticas e culturais.

Também pensando a respeito da confiança linguística, mas em um contexto telecolaborativo, Guerrero-Rodriguez (2023) estudou os efeitos da telecolaboração na confiança linguística de um grupo de falantes de espanhol como língua de herança em contato com falantes nativos de espanhol mexicano durante 16 semanas. Por meio de reflexões escritas semanalmente e gravações das reuniões via *Zoom*, a autora observou que os alunos inicialmente mencionavam a presença da insegurança linguística. Segundo a autora, essa insegurança é frequentemente provocada por fatores externos, como as percepções críticas e expectativas de outros falantes da sociedade, mas também é influenciada por fatores internos, como a própria autopercepção negativa dos participantes acerca de sua proficiência. Já acerca da confiança linguística, que foi observada sobretudo após as interações, ela pontua, com base em MacIntyre *et al.* (1998) e Sampasivam e Clément (2014), que é uma variável que abrange tanto a redução de ansiedade quanto autopercepções positivas da proficiência na língua estrangeira.

Ao observar esses dois aspectos em seu estudo, Guerrero-Rodriguez (2023) concluiu que os alunos evoluíram da insegurança para a confiança linguística. Ao término do projeto telecolaborativo, nenhum dos participantes que inicialmente relataram insegurança sobre suas habilidades linguísticas concluiu o projeto com um sentimento de fracasso. Assim, a autora entende que a telecolaboração, juntamente com a implementação de tarefas orais e escritas durante a parceria, é uma ferramenta útil e benéfica para auxiliar os estudantes a desenvolverem confiança linguística e a motivação para se comunicarem em diferentes contextos.

Tendo isso em vista, a confiança linguística pode ser entendida como uma emoção associada ao conforto e à segurança para se comunicar e se expressar, configurando-se como um componente importante para a aprendizagem de línguas e, também, em contextos de IV, como o Teletandem. Desse modo, a escrita reflexiva através de diários de aprendizagem, por exemplo, permite que os estudantes reconheçam o próprio desenvolvimento da confiança linguística e assumam maior controle sobre as próprias emoções que emergem ao longo do processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que possibilita que o pesquisador/professor compreenda os processos emocionais vivenciados pelos alunos.

3. METODOLOGIA

3.1 A abordagem da pesquisa

Quanto à abordagem metodológica, esta pesquisa é de caráter qualitativo, tendo em vista que, em conformidade com o descrito por Paiva (2019), o estudo qualitativo ocorre no mundo real em busca de compreender fenômenos sociais por meio da análise de experiências, interações, documentos e textos. Além disso, como são analisados e interpretados os relatos de participantes em diários de aprendizagem e questionários, este estudo é de natureza interpretativista, já que, conforme Moita Lopes (1994, p. 332), “os múltiplos significados que constituem as realidades só são passíveis de interpretação”.

Podemos ainda caracterizar esta pesquisa como de natureza básica, uma vez que objetiva aumentar o conhecimento científico acerca da temática das emoções e da confiança no contexto Teletandem. No que diz respeito à fonte de informação, esta pesquisa caracteriza-se como secundária, já que “utiliza dados de pesquisas já divulgadas, o que é típico da revisão bibliográfica, parte essencial de toda boa pesquisa” (Paiva, 2019, p. 12). O

estudo é exploratório, tendo em vista que busca familiarizar a pesquisadora com o fenômeno investigado, ampliando, assim, os conhecimentos acerca do tema.

Ainda segundo Paiva (2019, p. 65), “estudo de caso é um tipo de pesquisa que investiga um caso particular constituído de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos em um contexto específico”. Nesse sentido, a autora explica que temos um estudo de caso quando o objeto a ser estudado é específico e único, sendo que é específico por ter como foco questões específicas sobre o caso que desejamos compreender, e único por possuir apenas um objeto de estudo. No caso desta pesquisa, trata-se de um estudo de caso que observa a trajetória emocional de duas participantes do Teletandem.

3.2 O contexto de investigação

Foi conduzido um estudo de caso a partir de dados armazenados em um *corpus* multimodal, o MulTeC (*Multimodal Teletandem Corpus*), que é composto por dados gerados na telecolaboração entre aprendizes de línguas estrangeiras, especificamente, estudantes de inglês da Unesp de São José do Rio Preto e estudantes de português da *University of Georgia* (UGA), nos Estados Unidos. Conforme Aranha e Lopes (2019), o MulTeC estruturou um total de 91 questionários iniciais, 41 questionários finais, 666 diários de aprendizagem, 351 registros de *chat*, 956 produções escritas trocadas entre os parceiros (versão original, revisada e corrigida) e 581 horas de gravações em vídeos de sessões orais de teletandem português-inglês coletados entre os anos de 2012 e 2015.

3.3 Participantes

Para fins de contextualização do estudo, os dados aqui analisados são referentes a diários de aprendizagem escritos em inglês e em português por duas participantes brasileiras da Unesp no ano de 2015 que participaram durante dois meses da colaboração com estudantes da UGA. O critério de seleção das participantes se deu pelo fato de que ambas nunca haviam participado anteriormente do projeto. Assim, o programa foi uma nova experiência de aprendizagem para elas. Adicionalmente, foram selecionadas participantes de ambas as modalidades do teletandem disponíveis no MulTeC (institucional integrada e semi-institucional), considerando a obrigatoriedade de participação de uma e participação voluntária da outra, a fim de comparar semelhanças e diferenças no que diz respeito à percepção do projeto, às dimensões emocionais e à aquisição de confiança para se comunicar na língua estrangeira de cada uma das participantes. Por último, foram selecionados diários

menos descritivos e mais reflexivos. Isso porque, conforme Leone, Aranha e Cavalari (2023), para analisar as dimensões emocionais é necessário que haja uma reflexão mais profunda e analítica da trajetória da aprendizagem por parte das participantes.

Uma das participantes (referida como X²) está inserida no contexto da modalidade integrada do Teletandem, possui 18 anos, cursa Tradução no campus da Unesp de São José do Rio Preto e autoavalia sua proficiência de inglês em nível B2 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. A outra participante (referida como Y) pertence à modalidade semi-institucional, possui 19 anos, cursa Licenciatura em Letras também no campus da Unesp de São José do Rio Preto e autoavalia sua proficiência de inglês em nível B1 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Os dados referentes a esta participante totalizam seis diários de aprendizagem e apenas o questionário inicial (Quadro 1).

Quadro 1 - Contexto da observação

Par 1: Teletandem Institucional Integrado	Par 2: Teletandem Semi-Institucional (Semi-integrado)
<ul style="list-style-type: none"> ● Autora (Gênero Feminino): X, do curso de Tradução da Unesp de São José do Rio Preto; ● Autora: 18 anos, autoavalia sua proficiência de inglês em nível B2 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas; primeira vez participando do projeto; ● Instituições: UNESP São José do Rio Preto (Brasil) e Universidade de Geórgia UGA (EUA); ● Duração: 2 meses - setembro e outubro de 2015 (8 sessões orais ao total + tutorial); ● Dados: sete diários de aprendizagem e ambos os questionários inicial e 	<ul style="list-style-type: none"> ● Autora (Gênero Feminino): Y, do curso de Licenciatura em Letras da Unesp de São José do Rio Preto; ● Autora: 19 anos, autoavalia sua proficiência de inglês em nível B1 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas; primeira vez participando do projeto; ● Instituições: UNESP São José do Rio Preto (Brasil - voluntário) e Universidade de Geórgia UGA (EUA); ● Duração: 2 meses - março e abril de 2015 (6 sessões orais ao total + tutorial); ● Dados: seis diários de aprendizagem

² Neste texto, os códigos utilizados para as participantes são diferentes do MulTeC. Para mais informações sobre os códigos de referência aos dados e participantes do MulTeC, ver Aranha e Lopes (2019) e Lopes (2019).

final.	e apenas o questionário inicial, já que o final não foi coletado.
--------	---

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados disponíveis do MulTeC.

3.4 Instrumentos e procedimentos de análise

O *corpus* foi examinado em três diferentes momentos: (i) sondando as expectativas, objetivos e emoções das participantes nos questionários iniciais, (ii) verificando como elas se referem ao processo de aprendizagem durante as sessões orais e às suas emoções nos diários de aprendizagem e (iii) observando se as metas foram alcançadas e quais as emoções mencionadas no questionário final. Dessa maneira, foi realizada uma triangulação a partir dos diferentes instrumentos e uma comparação do início, meio e fim do processo de participação. Ademais, os relatos escritos nos diários de aprendizagem e as respostas dos questionários das participantes foram comparados entre ambas e em cada um dos três diferentes momentos, em busca de constatar convergências e divergências e obter uma melhor compreensão da experiência emocional de participação em um IV.

Para a análise do *corpus* de dados deste estudo, a fim de responder às perguntas da pesquisa "quais emoções aparecem nos relatos dos participantes sobre seu processo de aprendizagem de línguas no contexto Teletandem?" e "em que medida os participantes relatam que a participação no Teletandem contribui para o desenvolvimento da confiança na comunicação em uma língua estrangeira?", partiu-se das seguintes categorias, elaboradas com base em Háhn (2021) e Garcia, O'Connor e Cappellini (2017):

- Definição de metas;
- Crescimento pessoal;
- Realização de tarefas;
- Avaliação da própria aprendizagem e estratégias de aprendizagem.

Todas as categorias de análise mencionadas acima foram utilizadas tanto para os questionários quanto para os diários de aprendizagem. Isso porque as participantes mencionam seus objetivos de aprendizagem no questionário inicial e, ao decorrer das sessões orais e dos diários, elas relatam se suas metas estão sendo alcançadas e se estão evoluindo no processo de aprendizagem, bem como expõem suas últimas avaliações e resultados no questionário final. Assim, observou-se as referências lexicais diretas e indiretas (Háhn, 2021) conforme as participantes refletiam sobre suas metas de aprendizagem, tarefas propostas, crescimento pessoal, e avaliavam a experiência.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Esta seção do presente estudo busca analisar e também discutir os dados referentes às duas participantes do projeto aqui estudadas. A análise e discussão dos dados foi dividida em subseções, as quais se referem às quatro categorias analíticas previamente mencionadas.

4.1 Definição de metas

Antes do início do projeto, isto é, nos questionários iniciais das participantes, nenhuma delas utiliza referências lexicais diretas para expressar emoções positivas ou negativas. Neles, ambas realizam o movimento primário de reflexão e planejamento (Borges, 2022) ao definirem objetivos de aprendizagem semelhantes com relação ao projeto: melhorar habilidades de fala e escrita para se expressar na língua estrangeira sem dificuldades. Essas metas de aprendizagem podem ser observadas nas expressões destacadas em negrito nos excertos abaixo:

Excerto 1 - Questionário Inicial

“I need to improve my writing and speaking ability [...] in order to present an essay or a seminar without difficulty. I am, this semester, presenting a **seminar** on U.S. Higher Education, so it would be interesting to get more information about it with my Teletandem partner” (QI - P1TTDi).³

“Preciso melhorar minhas habilidades de escrita e fala [...] para poder apresentar uma redação ou um seminário sem dificuldades. Estou, neste semestre, apresentando um **seminário** sobre Ensino Superior nos EUA, então seria interessante ter mais informações sobre isso com meu parceiro de Teletandem” (tradução nossa).

Fonte: MulTeC (Aranha; Lopes, 2019, ênfase nossa).

Excerto 2 - Questionário Inicial

“Preciso saber me expressar melhor. Formar frases mais claras e com mais conectivos. Em 6 semanas acredito que seja possível conseguir conversar em inglês **sem pausas ou demora** para formar alguma oração. E com isso, uma **escrita mais clara** que forme um **texto coeso**” (QI - P2TTDis).

Fonte: MulTeC (Aranha; Lopes, 2019, ênfase nossa).

Mesmo antes do início do projeto, as participantes demonstram possuir expectativas e emoções positivas com relação ao projeto, já que pareceram motivadas e engajadas para dar início às sessões, em busca de atingir seus objetivos de aprendizagem, os quais dizem respeito à melhoria de habilidades orais e escritas na língua estrangeira para fins acadêmicos e pessoais. Desse modo, ao mencionar tais metas, pode-se dizer também que as participantes almejam maior confiança linguística para se expressar na língua estrangeira, isto é, maior segurança e menos dificuldades.

³ Os excertos foram mantidos tal como as participantes escreveram.

Além disso, foi observado que a participante X, da modalidade TTDii, demonstra ainda mais especificidade ao mencionar sua meta de desenvolver melhor suas habilidades para escrever uma redação e apresentar seu seminário sobre o ensino superior nos EUA com o auxílio de sua parceira estrangeira, revelando que relacionou a oportunidade de participar do Teletandem à realização de tarefas acadêmicas que vão além da obrigatoriedade de participação no projeto.

Posteriormente, no primeiro diário de aprendizagem da participante X, observa-se que, devido à sua falta na primeira sessão oral, ela ainda menciona suas expectativas com relação às sessões orais, conforme ilustram os trechos em negrito no seguinte excerto:

Excerto 3 - Diário de Aprendizagem

“I hadn’t had a first impression yet, since I missed the first interaction last week, but I received my partner’s email, and realised **we have a lot in common** [...] **I expect** to have no problems with the talking and conversation, and **I believe** we will help each other a lot” (D1 - P1TTDii).

“Eu ainda não tive uma primeira impressão, já que faltei na primeira interação semana passada, mas recebi o e-mail da minha parceira e percebi que **temos muito em comum** [...] **Espero** não ter problemas com a conversação, e **acredito** que nos ajudaremos muito” (tradução nossa).

Fonte: MulTeC (Aranha; Lopes, 2019, ênfase nossa).

No excerto acima, as expectativas com relação ao projeto podem ser relacionadas à definição de metas, uma vez que se tratam do que a participante espera que venha a acontecer (de forma positiva) durante as próximas sessões orais. Assim como no questionário inicial, neste primeiro diário de aprendizagem também não existem menções lexicais diretas às emoções. Apesar disso, a partir do relato da participante X já é possível observar que, ainda que não tenha tido sua primeira sessão oral, ela explica ter lido o e-mail de sua parceira e percebido que ambas possuem “muito em comum”, o que demonstra uma percepção positiva com relação à sua parceira e às futuras sessões orais com ela.

Nesse sentido, entende-se que essa sondagem por temas em comum já nos e-mails que as participantes trocam, pode vir a indicar o desenvolvimento de uma harmônica colaboração e relação ao longo do projeto, que, embora não tenha gerado a reflexão sobre emoções inicialmente, pode desencadear, posteriormente, emoções positivas, como felicidade, gratidão e satisfação. Esse aspecto assemelha-se aos resultados de Rampazzo e Aranha (2019), que investigaram a formação da Comunidade Teletandem (CT) e observaram que esta se constitui devido aos interesses similares, objetivos comuns e ao compartilhamento de conhecimentos e práticas comuns entre seus membros. Adicionalmente, há uma semelhança com os resultados de Garcia, O’Connor e Cappellini (2017), os quais também verificaram que conversar sobre

interesses compartilhados e comuns, como filmes e músicas, pode indicar a existência de um relacionamento amigável.

4.2 Crescimento pessoal

No primeiro diário de aprendizagem da participante Y, assim como em seu questionário inicial, observa-se que ela não realiza menção às emoções por meio de referências lexicais diretas. Contudo, entende-se que as referências lexicais indiretas em seu primeiro diário de aprendizagem, destacadas em negrito abaixo, já evidenciam uma evolução dela e de seu parceiro na aprendizagem das línguas:

Excerto 4 - Diário de Aprendizagem

“[...] **aprendi o uso melhor** de algumas palavras para certas frases e que algumas palavras são necessárias para fazer sentido na frase para o americano. **Meu parceiro aprendeu melhor** sobre o gênero de algumas palavras e algumas regras gramaticais básicas de mudar as palavras quando no plural [...] Poder dialogar com meu parceiro me ajuda a exercitar meu pensamento em inglês, além de que por ele ser um falante da língua me ajuda a dizer corretamente e espontaneamente, assim **minha meta de adquirir fluência é atingida**” (D1 - P2TTDsi).
Fonte: MulTeC (Aranha; Lopes, 2019, ênfase nossa).

Tendo em vista o excerto acima, entende-se que emoções positivas como felicidade, gratidão e satisfação podem ter sido desencadeadas, uma vez que a participante afirma que seu objetivo de alcançar a fluência está sendo atingido. Desse modo, entende-se que, neste primeiro diário de aprendizagem, a participante Y já caminha rumo a seu crescimento pessoal e ao aumento da confiança linguística, dado que aprendeu palavras novas e exercitou seu pensamento na língua-alvo, o que pode vir a indicar maior segurança e conforto para se expressar e se comunicar na língua estrangeira.

Com relação à participante X, destaca-se, nesta categoria, seu sétimo e último diário de aprendizagem. Nele, observa-se que, em consonância com os resultados do trabalho de Garcia, O'Connor e Cappellini (2017), a participante entende o Teletandem como uma ótima oportunidade para evoluir em seu aprendizado de língua inglesa e melhorar suas habilidades orais e escritas. Logo, levando em consideração a evolução da participante ao longo de sua participação no projeto, entende-se que ela passou por mudanças positivas ao longo de seu aprendizado, obtendo, assim, um crescimento pessoal, conforme indicam os trechos destacados em negrito no excerto abaixo:

Excerto 5 - Diário de Aprendizagem

“[...] we agreed to chat in case we had any doubts on the matter of each others language ou culture, and I'm **happy** to help her if that's the case [...] **Teletandem was a great opportunity for me to learn, and I'm glad I could improve my conversation and writing skills. I intend on doing it again**, if I have the chance, **and I**

really believe this method works brilliantly” (D7 - P1TTDi).

“[...] concordamos em conversar caso tivéssemos alguma dúvida sobre a língua ou cultura um do outro, e ficarei **feliz** em ajudá-la se for esse o caso [...] **O Teletandem foi uma ótima oportunidade para eu aprender, e estou feliz por poder melhorar minhas habilidades de conversação e escrita. Pretendo fazer isso de novo**, se tiver a chance, e **realmente acredito que esse método funciona brilhantemente**” (tradução nossa).

Fonte: MulTeC (Aranha; Lopes, 2019, ênfase nossa).

Considerando o excerto acima, através de referências lexicais indiretas, constata-se que ela demonstra interesse em participar novamente do projeto por acreditar que ele funciona “brilhantemente” para alcançar seus objetivos com a língua-alvo. Assim, nota-se que, ao término do projeto, em conformidade com os trabalhos de Garcia, O’Connor e Cappellini (2017) e Háhn (2021), a participação no projeto, a contribuição para o aprendizado do outro e o alcance às metas de aprendizagem determinadas no questionário inicial desencadearam emoções positivas de felicidade, verificadas por meio da referência lexical direta “feliz”.

Adiante, no questionário final da participante X, apesar de não mencionar um contraste entre emoções iniciais e finais (apenas a emoção positiva de felicidade), nota-se que ela revela ter obtido uma trajetória de crescimento pessoal ao utilizar explicitamente o verbo “cresceu” e a expressão “está no caminho certo para”, destacados no excerto abaixo:

Excerto 6 - Questionário Final

“[...] Acredito que **meu nível em Spoken Interaction cresceu de B2 para C1, e meu nível em Writing está no caminho certo para o B2** [...] obtive **maior facilidade** na apresentação do segundo seminário, após o teletandem, que na do primeiro, antes do teletandem” (QF - P1TTDi).

Fonte: MulTeC (Aranha; Lopes, 2019, ênfase nossa).

Essa trajetória de crescimento pessoal também pode ser observada quando ela relata ter obtido “maior facilidade”, isto é, uma evolução na apresentação de seu segundo seminário sobre educação superior nos EUA, provavelmente devido à melhora de sua habilidade oral, quando realiza uma comparação entre o antes e depois da participação no projeto. Paralelamente a isso, a participante X parece ter adquirido confiança linguística para se comunicar na língua-alvo, visto que relata conseguir se expressar melhor, com mais segurança e conforto, tanto de forma oral quanto escrita, alcançando, assim, seus objetivos de aprendizagem. Nesse sentido, pode-se dizer também que a participante também já se autopercebe como falante efetiva da língua estrangeira, visto que demonstra reconhecer avanços consistentes em suas competências comunicativas.

Ao comparar a trajetória de crescimento pessoal de ambas as participantes, observa-se que elas não mencionam emoções negativas ao início do projeto, mas apenas expectativas e emoções positivas. Assim, não é possível afirmar que houve uma mudança de um estado

emocional negativo para um positivo. Entretanto, é notório um contraste no sentido de que as participantes passaram por uma evolução quando comparam o desenvolvimento de suas habilidades na língua-alvo e da confiança linguística para se expressar antes do início do projeto e após a participação nele. Assim, entende-se que ambas obtiveram uma trajetória de crescimento pessoal com a participação no Teletandem.

4.3 Realização de tarefas

Durante as sessões orais e as trocas e revisões de textos, ambas as participantes demonstraram, predominantemente através de referências lexicais indiretas, uma evolução na aprendizagem da língua e o desenvolvimento da confiança para se comunicar na língua estrangeira. Segundo Aragão, Paiva e Junior (2017), durante a realização de uma atividade, a emoção de confiança pode levar o aprendiz a expandir as ações da aprendizagem. Isso foi verificado nos diários de ambas as participantes, pois as duas, em colaboração com seus parceiros estrangeiros, trabalharam rumo à evolução da comunicação na língua-alvo.

Nos diários que se referem às tarefas das sessões orais, nota-se que, apesar de não realizar menções às emoções por meio de referências lexicais diretas, a participante Y indica que as sessões orais foram favoráveis e produtivas ao utilizar referências lexicais indiretas que indicam que ela passou por uma evolução em seu aprendizado. Isso porque ela aprendeu diferenças culturais, diversas palavras novas e suas pronúncias, alcançando sua meta mencionada no questionário inicial de obter uma comunicação mais eficiente e duradoura, como é possível observar nas expressões destacadas em negrito no seguinte excerto:

Excerto 7 - Diário de Aprendizagem

“Agora é ainda mais visível que eu esteja me comunicando melhor já que consigo conversar por mais tempo” [...] **Aprendi** outras palavras variadas e a pronuncia de algumas, assim como **meu parceiro aprendeu** fonética de algumas palavras como também algumas palavras novas” (D2 - P2TTDsi).

Fonte: MulTeC (Aranha; Lopes, 2019, ênfase nossa).

Com base no excerto acima, entende-se que as menções sobre seus pensamentos são referências lexicais indiretas que evidenciam que a participante passa por um progresso a cada encontro. Ademais, ela realiza reflexões significativas acerca de sua trajetória, parecendo ter autopercepção e consciência de suas dificuldades e também do fato de que está passando por mudanças positivas em seu aprendizado de inglês ao expor que adquiriu novos vocabulários e seus significados. Isso pode estar relacionado ao desenvolvimento da confiança linguística, já que ela menciona uma evolução ao ter conseguido conversar por mais tempo com seu parceiro estrangeiro.

Esse aumento da confiança linguística também pode ser constatado nos diários quatro e cinco da participante Y, que tratam mais especificamente da tarefa de sessões orais. Isso porque eles revelam que o projeto está possibilitando que ela aperfeiçoe suas habilidades na língua inglesa e alcance sua meta de chegar à fluência. Desse modo, nota-se que a confiança está diretamente relacionada às autopercepções positivas da proficiência na língua estrangeira, conforme indicam as expressões em negrito no excerto abaixo:

Excerto 8 - Diário de Aprendizagem

“[...] Hoje pude continuar a conversa e o que não sabia consegui **perguntar para compreender**, dessa modo demonstra o quanto **minha habilidade de me expressar está aumentando**. Assim, com as interações posso aperfeiçoar melhor tais habilidades” (D4 - P2TTDSi).
Fonte: MulTeC (Aranha; Lopes, 2019, ênfase nossa).

Excerto 9 - Diário de Aprendizagem

“**Continuo mantendo minha habilidade de me expressar na outra língua** [...]” (D5 - P2TTDSi).
Fonte: MulTeC (Aranha; Lopes, 2019, ênfase nossa).

Nos excertos acima, nota-se que a participante Y percebe seu progresso contínuo, com o aumento e manutenção de suas habilidades linguísticas na língua-alvo. No caso do excerto 9, o verbo “manter” sugere ainda que ela já consolidou essas habilidades durante o projeto e reconhece ter certa confiança linguística para se expressar na língua estrangeira.

Já a participante X, através de referências lexicais indiretas, menciona que ela e sua parceira enfrentaram desafios digitais durante as sessões orais, isto é, dificuldades relacionadas ao uso da tecnologia, assim como Háhn (2021) constatou em seu estudo. Segundo a participante, esses problemas afetaram negativamente o tempo das sessões orais e entende-se que podem ter desencadeado emoções negativas, como frustração, ansiedade e estresse, já que ela e sua parceira não puderam se comunicar e desenvolver habilidades em ambas as línguas da forma como o projeto propõe.

Excerto 10 - Diário de Aprendizagem

“[...] we had **problems with my equipment**, and we lost some time, so we worked the hole hour in portuguese, trying to finish her text [...]” (D4 - P1TTDii).

“[...] tivemos **problemas com meu equipamento**, e perdemos algum tempo, então trabalhamos a hora inteira em português, tentando terminar o texto dela” (tradução nossa).
Fonte: MulTeC (Aranha; Lopes, 2019, ênfase nossa).

Apesar disso, ela ainda parece entender que as sessões foram produtivas quando menciona felicidade ao encontrar sua parceira. Isso demonstra, de forma direta, que ela ter

experienciou o projeto de forma predominantemente positiva, com a colaboração e reciprocidade de sua parceira estrangeira, conforme destacado em negrito no excerto abaixo:

Excerto 11 - Diário de Aprendizagem

“I had my first interaction last week, and it went incredibly well. We had some **technical problems** at first, so our portuguese conversation was shorter, but we had no difficulty to understand each other and we really have a lot in common [...] I am **happy** to talk to her again today” (D2 - P1TTDii).

“Tive minha primeira interação na semana passada, e foi **incrivelmente boa**. Tivemos alguns problemas técnicos no começo, então nossa conversa em português foi mais curta, mas não tivemos dificuldades para nos entender e **realmente temos muito em comum** [...] Estou **feliz** em falar com ela hoje novamente” (tradução nossa).

Fonte: MulTeC (Aranha; Lopes, 2019, ênfase nossa).

A referência lexical direta “feliz” mostra, explicitamente, que ela entende que sua participação no teletandem tem sido positiva e que ela e sua parceira realmente compartilham de um relacionamento amigável, o que parece contribuir para o bom desenvolvimento das sessões orais, em consonância com o estudo de Garcia, O’Connor e Cappellini (2017). Além disso, a partir de referências lexicais indiretas, como seu pensamento ao dizer que a sessão foi “incrivelmente boa” e que elas realmente têm “muito em comum”, ela indica avaliar a colaboração com sua parceira positivamente, parecendo demonstrar felicidade, gratidão e satisfação. Esse relacionamento de afinidade também pode estar relacionado ao desenvolvimento da confiança, já que a participante parece se sentir confortável para interagir com sua parceira estrangeira na língua-alvo.

Por fim, os resultados das participantes deste estudo se contrapõem aos de Háhn (2021), os quais indicaram que, nesta categoria, não há comparação de desenvolvimento durante as tarefas, menção de aumento da confiança ou relato de alívio com relação ao término do projeto. As participantes deste estudo realizaram diversas comparações sobre o progresso na língua-alvo durante a realização das tarefas propostas e sobre o aumento da confiança para se comunicar na língua estrangeira, mostrando que ela não é estática. Além disso, as alunas evidenciaram, sobretudo através de referências lexicais indiretas, que apesar das dificuldades enfrentadas, o projeto foi uma experiência enriquecedora, que desencadeou majoritariamente emoções positivas.

4.4 Avaliação da própria aprendizagem e estratégias de aprendizagem

Logo em seu primeiro diário de aprendizagem, a participante Y menciona que ela e seu parceiro entraram em um acordo para se corrigirem quando ambos cometerem erros e se ajudarem quando enfrentarem dificuldades para se expressar. Esta referência lexical indireta

pode indicar uma estratégia de aprendizagem e pode revelar também a existência de uma relação colaborativa, conforme ilustra as expressões em negrito destacadas no excerto abaixo:

Excerto 12 - Diário de Aprendizagem

“**Senti dificuldade** em poder explicar algumas vezes ao meu parceiro o que eu queria realmente dizer quando ele não me entendia, ou seja, em me expressar na língua. **Após tentativas, eu me expressando e ele tentando entender e me ajudando a falar finalmente foi resolvido**” (D1 - P2TTDsi).

Fonte: MulTeC (Aranha; Lopes, 2019, ênfase nossa).

No excerto acima, nota-se que a participante relata que encontrou dificuldades para se expressar em determinados momentos, o que pode ter gerado emoções negativas de nervosismo. Apesar disso, ela demonstra entendimento de que a oportunidade que o projeto oferece de se comunicar com um estrangeiro a auxilia a evoluir. Dessa forma, ela avalia seu aprendizado ao afirmar que, em colaboração com seu parceiro, ela consegue se expressar de forma mais clara.

Em seu segundo diário de aprendizagem, a participante Y avalia seu desempenho e o de seu parceiro, mencionando que ambos aprenderam vocabulários novos e conseguiram se comunicar melhor. Isso já pode ser um indicativo de que a confiança linguística encontra-se em processo de desenvolvimento durante o projeto, conforme indicam as expressões abaixo destacadas em negrito:

Excerto 14 - Diário de Aprendizagem

“**Aprendi** outras palavras variadas e a pronúncia de algumas, assim como **meu parceiro aprendeu** fonética de algumas palavras como também algumas palavras novas [...] com as 6 interações oferecidas pelo Teletandem **acredito que seja totalmente possível uma certa fluência de ambos parceiros**, pois o meu se **comunicou melhor** também” (D2 - P2TTDsi).

Fonte: MulTeC (Aranha; Lopes, 2019, ênfase nossa).

Ademais, o excerto acima revela que a participante Y acredita no potencial do projeto Teletandem para aprender uma segunda língua, ao afirmar que a participação nas sessões orais possibilita que a dupla alcance fluência para se comunicar na língua estrangeira. Assim, o relato da participante reforça a ideia de que o Teletandem, ao promover um espaço de interação, contribui de maneira significativa e efetiva para o desenvolvimento de competências comunicativas.

Adiante, tendo em vista a ausência do questionário final da participante Y, buscou-se por expressões que remeteram à avaliação da experiência no sexto diário, o qual foi o último que a participante escreveu. Nele, ela também não menciona suas emoções por meio de referências lexicais diretas, mas relata que tanto ela quanto seu parceiro aprenderam mais

aspectos linguísticos e culturais das línguas, conforme indicam as expressões destacadas em negrito abaixo:

Excerto 15 - Diário de Aprendizagem

“Ambos aprendemos melhor sobre a cultura um do outro e compreendemos melhor a dificuldade de cada um em aprender a língua estrangeira [...] Com a interação de hoje percebi meu desenvolvimento em conversar com o meu parceiro, assim sendo uma conversa fluida pude atingir meu objetivo com o programa” (D6 - P2TTDsi).

Fonte: MulTeC (Aranha; Lopes, 2019, ênfase nossa)

Além disso, ela demonstra uma autopercepção e consciência de evolução com relação à sua forma de se expressar na língua estrangeira. Ao dizer, através de referências lexicais indiretas, que atingiu suas metas com o Teletandem, entende-se que emoções positivas de satisfação pessoal foram desencadeadas ao término do projeto.

A participante X, em seu segundo diário de aprendizagem, referente à sua primeira sessão oral, menciona que utilizou a correção como uma estratégia de aprendizagem para se comunicar oralmente e para expressar suas ideias dentro de um texto escrito, aprendendo vocabulários e questões gramaticais, conforme indicado nas expressões destacadas em negrito no seguinte excerto:

Excerto 16 - Diário de Aprendizagem

“She asked me to [...] correct her after she speaks, so I didn’t interrupt her [...] I told her about her mistakes on her letter, with articles and pronouns in portuguese, and she corrected some incoherences I had in mine” (D2 - P1TTDii).

“Ela me pediu para [...] corrigi-la depois que ela falasse, para que eu não a interrompesse [...] Conteí a ela sobre seus erros em sua carta, com artigos e pronomes em português, e ela corrigiu algumas incoerências que eu tinha na minha” (tradução minha).

Fonte: MulTeC (Aranha; Lopes, 2019, ênfase nossa).

Além disso, no excerto acima, nota-se que ela e sua parceira conversaram sobre como e qual momento elas gostariam que a correção fosse realizada, a fim de não atrapalhar o fluxo da conversa. Isso parece ter influenciado para um melhor desenvolvimento da comunicação e também parece ser um fator importante, que evidencia a importância de possuir um bom relacionamento com o parceiro estrangeiro para tornar a sessão oral mais favorável e confortável para os dois lados.

Ademais, em consonância com Aranha (2014), que argumenta que na primeira sessão oral os participantes buscam compartilhar pontos em comum para a discussão, a participante X confirma sua percepção mencionada no seu primeiro diário de aprendizagem (referente à

troca de e-mails) de possuir aspectos em comum com sua parceira, os quais podem ser observados por meio das expressões destacadas em negrito no seguinte excerto:

Excerto 17 - Diário de Aprendizagem

“[...] **we really have a lot in common** [...] She asked me to send her some **musics and movies** in portuguese [...] **We also exchanged facebook**” (D2 - P1TTDii).

“[...] **realmente temos muito em comum** [...] Ela me pediu para enviar algumas **músicas e filmes** em português [...] **Também trocamos facebook**” (tradução minha).

Fonte: MulTeC (Aranha; Lopes, 2019, ênfase nossa).

Essas menções através de referências lexicais indiretas podem sinalizar a existência de um relacionamento amigável, uma vez que ambas compartilharam músicas, filmes e redes sociais, isto é, assuntos de interesse comum para a dupla. Assim, a existência de uma relação social favorável parece ser um fator influente para o desencadeamento de emoções positivas durante a participação no projeto.

Em seu terceiro diário de aprendizagem, a participante X menciona dificuldades linguísticas/comunicativas para explicar questões gramaticais da língua portuguesa para sua parceira. Em busca de superá-las, ela recorreu às estratégias de aprendizagem de realizar a explicação no idioma da própria parceira estrangeira para facilitar seu entendimento, e explicar via *chat* o que estava tentando dizer, como é possível observar nos trechos destacados em negrito no seguinte excerto:

Excerto 18 - Diário de Aprendizagem

“It was really hard for me to explain some gramatical points in portuguese [...] In these cases, I had to **try in english**, or **writing what I was trying to say**” (D3 - P1TTDii).

“Foi muito difícil explicar alguns pontos gramaticais em português [...] Nesses casos, tive que **tentar em inglês**, ou **escrever o que eu estava tentando dizer**” (tradução nossa).

Fonte: MulTeC (Aranha; Lopes, 2019, ênfase nossa).

O excerto acima indica a autonomia da participante de escolher as estratégias de aprendizagem para se expressar de forma que sua parceira a compreenda. Esse fator evidencia ainda a colaboração entre a dupla, já que ela busca se esforçar para que sua parceira também efetive seu aprendizado durante a sessão oral.

No quinto diário reflexivo, a participante X reflete e avalia a sessão oral com sua parceira e as correções fornecidas por ela com relação ao seu texto quando afirma que “foi uma ótima oportunidade”. Além disso, ela autoavalia seu aprendizado com relação ao léxico e

à formação de frases devido ao auxílio de sua parceira. Esses aspectos podem ser observados nos trechos destacados em negrito no seguinte excerto:

Excerto 19 - Diário de Aprendizagem

“[...] **she really helped me with vocabulary and phrases formation**, and also a lot of problems I didn't even knew I had. **It was a great opportunity**” (D5 - P1TTDi).

“[...] **ela realmente me ajudou com vocabulário e formação de frases**, e também com muitos problemas que eu nem sabia que tinha. **Foi uma ótima oportunidade**” (tradução nossa).

Fonte: MulTeC (Aranha; Lopes, 2019, ênfase nossa).

No excerto acima, constata-se que a participante X demonstra motivação e engajamento afetivo com relação a sua parceira e ao auxílio dela em sua aprendizagem. Adicionalmente, o fato de ela ter se deparado com “problemas” que antes da participação no teletandem eram inconscientes, indica um avanço na consciência linguística e uma aprendizagem significativa por meio da colaboração com o outro.

No sexto diário, a participante Y autoavalia seu aprendizado ao apontar as melhorias e metas alcançadas. Ela também menciona que adotou estratégias de aprendizagem para ajudar o parceiro estrangeiro, tais como seu incentivo e auxílio, os quais foram úteis para que ele também conseguisse se expressar na língua estrangeira, como indicam as expressões em negrito no excerto abaixo:

Excerto 20 - Diário de Aprendizagem

“Com a interação de hoje **percebi meu desenvolvimento em conversar com o meu parceiro**, assim sendo uma conversa fluida **pude atingir meu objetivo com o programa e para que isso se mantenha e seja melhorado, eu e meu parceiro manteremos contatos via skype em nossas casas**. Dessa forma, **o Teletandem além de proporcionar o aprendizado do inglês me ofereceu um contato para a pratica continua, o que é muito importante para mim** [...] Houve alguns momentos em que meu parceiro não sabia quais palavras certas usar [...] **incentivei ele a tentar se expressar e o ajudei, assim o problema foi resolvido** e continuamos com a conversa” (D6 - P2TTDis).

Fonte: MulTeC (Aranha; Lopes, 2019, ênfase nossa).

As expressões destacadas acima também mostram que outra estratégia de aprendizagem adotada pela dupla para manter a fluência durante a comunicação é a continuidade do contato fora do Teletandem. Esse dado revela que a parceria também foi amigável e que ela e seu parceiro estavam muito dispostos e engajados a evoluir no próprio processo de aprendizagem e a auxiliar um ao outro mesmo quando o projeto finalizasse, o que parece ser um indicativo de que emoções positivas foram desencadeadas ao término do projeto. Além disso, esse relacionamento de afinidade também pode estar relacionado ao desenvolvimento da confiança linguística, já que a participante parece se sentir confortável e

segura para interagir com seu parceiro estrangeiro durante o projeto e mesmo após o término dele.

Por último, no questionário final da participante X, ela realiza uma atividade metacognitiva ao se autoavaliar, avaliar a colaboração com sua parceira e o próprio projeto. Ainda que ela não realize menções às suas emoções por meio de referências lexicais diretas, ela faz uso de referências lexicais indiretas ao relatar, através de adjetivos positivos, que sua parceira é “maravilhosa” e que o projeto possibilita uma troca intercultural “incrível” nos trechos destacados em negrito no seguinte excerto:

Excerto 21 - Questionário Final

“Minha parceira do Teletandem é **maravilhosa**. Ela me ajudou muito e estava sempre interessada em entender mais sobre o Brasil, e sobre nossa vida aqui, e era visível a vontade que tem de ensinar e estudar. Por causa dela **o Teletandem foi tão produtivo** [...] o projeto, além de acelerar e testar seu conhecimento de Inglês, ainda força algumas análises e reflexões necessárias sobre a sua própria língua, e criam um intercambio cultural **incrível** que, sem o Teletandem, só seria acarretado por viagens internacionais, que não são sempre possíveis” (QF - P1TTDii).

Fonte: MulTeC (Aranha; Lopes, 2019, ênfase nossa).

Dessa forma, ela indica acreditar que sua experiência de participação foi significativamente positiva. Segundo a participante, isso ocorreu, sobretudo, devido à colaboração recíproca de sua parceira. Nesse sentido, entende-se que foram desencadeadas emoções positivas de satisfação, gratidão e felicidade ao término do projeto, do mesmo modo como indicam os resultados do trabalho de Háhn (2021) e de Garcia, O’Connor e Cappellini (2017). Além disso, seu relato indica, assim como exposto por Garcia, O’Connor e Cappellini (2017) e Rampazzo (2021) e Vinagre (2008), que para que a troca comunicativa e intercultural seja bem-sucedida e eficaz, também precisa ser a relação social estabelecida entre os participantes.

Ademais, a participante avalia seu processo de aprendizagem e seu desenvolvimento ao mencionar que suas metas de aprendizagem estabelecidas no questionário inicial foram alcançadas, ainda que ela e sua parceira tenham enfrentado algumas dificuldades tecnológicas e linguísticas. Nesse sentido, ela demonstra entender que o projeto possibilitou que ela melhorasse suas habilidades orais e escritas, além de ter ajudado em sua aquisição de maiores conhecimentos em inglês e na apresentação de seu seminário com mais facilidade, como pode ser observado nos trechos destacados em negrito no excerto abaixo:

Excerto 22 - Questionário Final

“Acredito que houve **melhora em minha fala e escrita, como eu pretendia que acontecesse, e obtive maior**

facilidade na apresentação do segundo seminário, após o teletandem, que na do primeiro, antes do teletandem [...] A escrita colaborativa foi **muito útil**, e aconteceu naturalmente, embora tenham ocorrido algumas dificuldades. Não negociamos previamente, mas percebemos que foi mais fácil fazê-las falando na língua que se escrevia, e, portanto, o fizemos nos dois casos [...] Eu acredito que a atividade ajudou em muitos aspectos da minha escrita, tornando-a **mais natural e simultânea**, sem que eu tenha que pensar por tanto tempo, e **aumentou meu inventário léxico**” (QF - PITTDii).

Adicionalmente, com base no excerto acima, nota-se que ela avalia a escrita colaborativa de textos como “muito útil” e descreve que a estratégia de aprendizagem que funcionou melhor para ela e sua parceira nesta tarefa foi corrigir o texto uma da outra na própria língua que se escrevia, ao invés de misturá-las. Isso evidencia a colaboração harmoniosa entre ela e sua parceira de entrar em um acordo que fosse mais benéfico para ambas, além de indicar que elas foram autônomas na negociação e na tomada de decisão acerca da estratégia de aprendizagem que julgavam ser mais eficiente.

Portanto, em consonância com os resultados do estudo de Garcia, O’Connor e Cappellini (2017), observa-se que, durante os diários de aprendizagem e os questionários, ambas as participantes avaliam continuamente a qualidade de seu desempenho e da parceria, sobretudo de forma positiva, com a discussão acerca de temas comuns para a dupla, os quais parecem contribuir para a motivação para aprender a língua estrangeira e também para o desencadeamento de emoções positivas.

Por fim, nota-se que nos questionários e nos diários, ambas as participantes realizam os movimentos primários de autonomização expressos por Borges (2022): reflexão, planejamento e avaliação. Isso porque para planejarem, avaliarem e autoavaliarem seu aprendizado, elas precisam primeiramente refletir. Neste estudo, a reflexão das participantes ocorreu de forma aprofundada durante toda a duração do projeto. Além disso, as duas participantes demonstram ter realizado decisões conscientes em sua trajetória no teletandem, explicitando momentos de dificuldades comunicativas, linguísticas e tecnológicas e buscando estabelecer estratégias para superá-las e alcançar seus objetivos, bem como comparando suas ações do passado e do presente.

Estes aspectos revelam que as reflexões e ações das participantes foram permeadas por experiências emocionais que influenciaram a tomada de decisões, bem como a escolha de estratégias de aprendizagem, fatores relacionados à autonomia, dado que ao se depararem com dificuldades linguísticas, comunicativas e tecnológicas, ambas as participantes precisaram recorrer a meios para superá-las, a fim de alcançar seus objetivos. De modo semelhante, ao perceberem uma evolução na expressão em língua estrangeira e o desenvolvimento de um relacionamento amistoso com os parceiros estrangeiros, que parecem

ter desencadeado emoções positivas e um aumento da confiança linguística para se comunicar, as participantes demonstram ainda mais interesse e motivação em participar do projeto novamente e manter contato com a dupla do exterior mesmo após o término do projeto. Assim, em consonância com o que foi observado por Borges (2022), a construção da autonomia no processo de ensino de aprendizagem não se dá de forma isolada, mas é influenciada por diversos fatores, dentre eles as emoções.

Tendo isso em vista, as emoções parecem estar interrelacionadas com fatores motivacionais e identitários, já que emoções de confiança, satisfação e pertencimento, por exemplo, não apenas incentivam o engajamento no projeto, como também contribuem para uma autopercepção identitária de indivíduos que interagiram efetivamente com estrangeiros por meio da língua-alvo, tanto de forma oral quanto escrita.

4.5 A trajetória emocional das participantes

Com base na análise dos questionários e diários de aprendizagem de ambas as participantes, nota-se que a trajetória emocional, isto é, o percurso das emoções ao longo do período de execução do projeto Teletandem, se manteve predominantemente positiva, desde o início até o final da participação, ainda que elas tenham enfrentado dificuldades tecnológicas, linguísticas e comunicativas em determinados momentos, as quais podem ter desencadeado emoções negativas. Entende-se, assim, que esses desafios não comprometeram a percepção das participantes acerca do programa. Tais experiências, inclusive, parecem ter sido oportunidades de superar obstáculos e desenvolver a autonomia, bem como aumentar a confiança linguística para se expressar na língua-alvo.

A confiança linguística de ambas as participantes demonstrou ter sido desenvolvida a cada encontro e a cada realização de tarefas, confirmando, assim, sua dinamicidade. Ademais, os dados indicam que a confiança linguística possui relação com o estabelecimento de relacionamentos amigáveis entre os pares, pois à medida que se aproximam de seus parceiros durante as sessões orais, as alunas parecem sentir mais segurança e conforto para se expressarem na língua-alvo.

Além disso, foi observado que, independentemente das diferentes modalidades das interagentes, que dizem respeito a uma participação obrigatória e outra voluntária, ambas entendem o projeto e se dedicam a ele de forma semelhante. Isso porque, através de seus questionários e diários reflexivos, as duas enxergam o Teletandem como uma oportunidade de evoluir no aprendizado da língua-alvo e adquirir maior confiança linguística para se

comunicar e se expressar. Esses dados revelam, portanto, o potencial do programa para que os estudantes obtenham uma experiência significativa e profunda com relação à aprendizagem de línguas e de aspectos culturais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1 As respostas às perguntas de pesquisa

A partir da análise dos diários reflexivos e dos questionários das participantes, observou-se que ambas expressam suas emoções predominantemente através das referências lexicais indiretas, ou seja, da descrição de seus pensamentos e ações acerca das tarefas propostas e dos parceiros estrangeiros. A participante X utiliza ainda a referência lexical direta “feliz” em alguns momentos para demonstrar sua emoção positiva com relação ao projeto e sua parceira, o que revela, de forma explícita, que sua participação foi produtiva e favorável.

Consoante ao estudo de Háhn (2021), foi verificado nesta pesquisa que ambas as participantes realizam menções a desafios tecnológicos, linguísticos e comunicativos, o que pode indicar o desencadeamento de emoções negativas, como estresse e frustração. Apesar disso, em conformidade com o argumento de González-Lloret (2024) de que os IVs podem contribuir para melhorar os estados afetivos dos estudantes, ambas as participantes pareceram perceber as sessões orais predominantemente de forma positiva, mesmo quando encontraram dificuldades, evidenciando, assim a predominância de emoções positivas ao longo e ao final da participação no projeto, como felicidade, satisfação e gratidão.

No que diz respeito às diferentes modalidades, ambas as participantes demonstram possuir semelhante entendimento do projeto. As duas parecem compreender a relevância do Teletandem para desenvolver habilidades orais e escritas de expressão e comunicação na língua-alvo tanto para a vida privada quanto para a vida profissional. A participante X não resume o programa à obrigatoriedade de participação, mas aproveita para desenvolver suas competências interpessoais, linguísticas, comunicativas e interculturais. De modo semelhante, ainda que não obrigatório, a participante Y demonstra disposição para se dedicar ao projeto a fim de desenvolver as mesmas competências.

De modo geral, os relatos reflexivos das participantes indicam que ambas entendem que o projeto Teletandem foi bastante produtivo, contribuindo para a evolução constante e para o ganho de confiança linguística ao se comunicarem na língua estrangeira. Ademais, em

consonância com González-Lloret (2024), os dados revelam a relevância do IV para o desenvolvimento da alfabetização digital crítica das participantes, uma vez que o projeto incentivou uma reflexão profunda através dos questionários e diários e possibilitou o florescimento de relacionamentos significativos entre as duplas.

5.2 As limitações do estudo e encaminhamentos futuros

No que diz respeito à participante que pertence à modalidade integrada, foram analisados um questionário inicial, sete diários de aprendizagem e um questionário final. Acerca da participante que pertence à modalidade semi-integrada, foram examinados o questionário inicial e seis diários de aprendizagem. A falta de um diário de aprendizagem da primeira participante devido ao fato de ela não ter comparecido à primeira sessão oral, e a ausência do questionário final da segunda participante no MulTeC caracterizam limitações deste estudo, uma vez que afetou a investigação da experiência completa das participantes.

Adicionalmente, uma limitação diz respeito ao fato de que as expressões emocionais das participantes quase não são mencionadas de forma explícita nos questionários e nos diários de aprendizagem, mas se dão, majoritariamente, por meio de referências lexicais indiretas. Dessa forma, a interpretação se torna ainda mais subjetiva.

Tendo isso em vista, os dados analisados sugerem, portanto, a importância de repensar as orientações fornecidas aos participantes do Teletandem para o preenchimento dos questionários e a escrita dos diários reflexivos, de modo a convidá-los de forma mais assertiva a refletirem sobre suas emoções com relação ao projeto, desde as definições de metas até a avaliação da aprendizagem. Nesse sentido, um encaminhamento futuro desta pesquisa é uma nova coleta de dados em que os questionários e diários de aprendizagem convidem os participantes a refletirem direta e especificamente sobre suas emoções. Assim, será possível não apenas analisar a trajetória emocional dos estudantes de maneira ainda mais objetiva, como também relacioná-la às perspectivas teóricas que apontam que as emoções estão ligadas à autonomia e à capacidade para a tomada de decisões.

Além disso, outro encaminhamento futuro, a ser desenvolvido em pesquisa de mestrado, diz respeito à análise da interação entre emoções, motivações e identidades, os quais demonstram estar atrelados um ao outro durante o dinâmico processo de aprendizagem de línguas. Isso porque ainda existe uma escassez de pesquisas na área da Linguística Aplicada e sobretudo no contexto do Teletandem que abordem de forma integrada esses três elementos. A compreensão de como esses elementos se articulam pode trazer não apenas

contribuições teóricas para a literatura na área, como também implicações práticas para a elaboração de estratégias e abordagens mais sensíveis em ambientes mediados por tecnologias digitais.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, S. Os gêneros na modalidade de teletandem institucional integrado: a primeira sessão de interação. In: *Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade*. Campinas: Pontes Editores, 2014.
- ARANHA, S.; CAVALARI, S. M. S. A trajetória do Projeto Teletandem Brasil: da modalidade institucional não-integrada à institucional integrada. *The ESpecialist*, v. 35, n. 2 p. 183-201, 2014.
- ARANHA, S.; CAVALARI, S. M. S. Teletandem. In: Brasil. Ministério das Relações Exteriores. *Panorama da contribuição do Brasil para a difusão do português*. Brasília: FUNAG, 2021.
- ARANHA, S.; LEONE, P. The development of DOTI (Data of Oral Teletandem Interactions). University of Ljubljana. <https://e-knjige.ff.uni-lj.si/znanstvena-zalozba/catalog/book/4>, p. 172-192, 2017. DOI: 10.4312/9789612379612.
- ARANHA, S.; LOPES, Q. Moving from an internal databank to a sharable multimodal corpus: the MulTeC case. *The Specialist*, v. 40, n. 1, 2019.
- ARANHA, S.; WIGHAM, C. R. Virtual exchanges as complex research environments: facing the data management challenge. A case study of Teletandem Brasil. *UNICollaboration Journal of Virtual Exchange*, p. 13-38, 2020. DOI: 10.21827/jve.3.35748.
- BARCELOS, M. F. *et al.* Contemporary perspectives on research about emotions in language teaching. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 22, p. 1-16, 2022.
- BENSON, P. *Teaching and researching autonomy in language learning*. Longman, 2 Ed., 2011.
- BORGES, L. A Complex Dynamic Model of Autonomy Development. *Studies in Self-Access Learning Journal*, v. 13, n. 2, p. 200-223, 2022. DOI: <https://doi.org/10.37237/130203>.
- BORGES, L.; CASTRO, E. Autonomy, empathy and transformation in language teacher education: A qualitative study. *Studies in Self-Access Learning Journal*, v. 13, n. 2, p. 286-304, 2019. DOI: <https://doi.org/10.37237/130207>.
- BRAMMERTS, H. Tandem language learning via the internet and the International E-Mail Tandem Network. In: LITTLE, D.; BRAMMERTS, H. *A Guide to Language Learning in Tandem via the Internet*. CLCS Occasional Paper, 1996.
- BRAMMERTS, H. Aprendizagem autónoma de línguas em tandem: desenvolvimento de um conceito. In: DELILLE, K. H.; CHICHORRO, A. *Aprendizagem autónoma de línguas em tandem*. Lisboa: Edições Colibri, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2002.
- 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*, n. 1, 2021. DOI: <https://doi.org/10.26512/rhla.v20i1.36452>.

CAMPOS, B. S. Teletandem e estratégias de aprendizagem: um estudo à luz da teoria da complexidade. 213 f. Tese [Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa]. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2023.

CAVALARI, S. M. S.; ARANHA, S. Teletandem: integrating e-learning into the foreign language classroom. *Acta Scientiarum: Language and Culture*, v. 38, n. 4, p. 327-336, 2016. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v38i4.28139>.

CAVALARI, S. M. S. Integrating telecollaborative language into Higher Education: a study on teletandem practice. *BELT: Brazilian English Language Teaching Journal*. Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 417-432, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.15448/2178-3640.2018.2.31927>.

DRUCKMAN, D. E.; BJORK, R. A. *Learning, remembering, believing: Enhancing human performance*. National Academy Press, 1994.

EDWARDS, E.; ROGER, P. S. Seeking out challenges to develop L2 self-confidence: A language learner's journey to proficiency. *TESL-EJ*, v. 18, n. 4, p. 1-24, 2015.

FONDO, M.; JACOBETTY, P. Exploring affective barriers in virtual exchange: The telecollaborative foreign language anxiety scale. *Journal of Virtual Exchange*, p. 37–61, 2020. DOI: <https://doi.org/10.21827/jve.3.36083>.

FOUCHER, A. Didactique des Langues-Cultures et Tice: scenarios, tâches, interactions. Trad. Deise Marinoto. Education. Université Blaise Pascal-Clermont-Ferrand II, 2010.

GARCIA, D. N. de M.; O'CONNOR, K.; CAPPELLINI, M. A typology of metacognition: Examining autonomy in a collective blog compiled in a teletandem environment. *Equinox. Learner Autonomy and Web 2.0*, 2017.

ARAGÃO, R. C. Linguagem, Reflexão e Ação. In: GOMES, G. S. C; BARCELOS, A. M. F. *Emoções e Ensino de Línguas*. Curitiba: Editora CRV, 2023.

GONZÁLEZ-LLORET, M. The future of language learning teaching in a technology-mediated 21st century. *The Modern Language Journal*, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1111/modl.12928>.

GUERRERO-RODRIGUEZ, P. Telecollaboration: from linguistic insecurity to linguistic confidence in Spanish as a heritage language. Routledge: Taylor & Francis Group. *Computer Assisted Language Learning*, p. 1-26, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/09588221.2024.2324239>.

HÁHN, J. “I felt a bit nervous”: Virtual Exchange as an emotional journey. *Apples: Journal of Applied Language Studies*, v. 15, n.1, p. 59-80, 2021. DOI: <https://doi.org/10.47862/apples.99891>.

HUFNAGEL, E.; KELLY, G. J. Examining emotional expressions in discourse: methodological considerations. *Cultural Study of Science Education*, v. 13, p. 905–924, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11422-017-9806-4>.

KAMI, C. M. C. Formação de mediadores de Teletandem: Elementos desencadeadores de reflexão e aprendizagem. 2024. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2024.

KIRKPATRICK, R.; VADAFAR, H.; MOHEBBI, H. A scoping review of willingness to communicate in language education: premises to doubt, lessons to learn, and future research questions to examine. *Language Testing in Asia*, p. 1-31, 2024.

MOORE, V. K-A.; RAMPAZZO, L. Teletandem principles in focus: documenting how learners act during the oral sessions. *Revista (Con)Textos Linguísticos*, Vitória, v. 17, n. 38, p. 182-202, 2023. DOI: <https://doi.org/10.47456/cl.v17i38.42289>.

LEONE, P.; ARANHA, S.; CAVALARI, S. M. S. "Our interaction was very productive": levels of reflection in learners' diaries in teletandem. *OpenEdition Journals*, v. 26, n. 3, 2023. DOI: <https://doi.org/10.4000/alsic.6459>.

LIU, G. L. Revisiting and measuring foreign language confidence from a World Englishes perspective: Scale development and validation. *International Journal of Applied Linguistics published by John Wiley & Sons Ltd*, p. 291-307, 2024. DOI: 10.1111/ijal.12618.

MACINTYRE, P. D. *et al.* Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, p. 545–562, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x>.

MASCOLO, M. F. Wittgenstein and the discursive analysis of emotion. *New Ideas in Psychology*, v. 27, n. 2, p. 258–274, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2008.04.004>.

MOON, J. Learning journals and logs. *Centre for Teaching and Learning*. UCD Dublin, 2010.

MOMPEAN, A. R. The development of meaningful interactions on a blog used for the learning of English as a Foreign Language. *ReCALL*, v. 22, n.3, 376-395, 2010. DOI: 10.1017/S0958344010000200.

MORRISON-SMITH, S.; RUIZ, J. *Challenges and barriers in virtual teams: A literature review*. SN Applied Sciences, 2020.

O'DOWD, R. Telecollaborative networks in university higher education: Overcoming barriers to integration. *Internet and Higher Education* 18, p. 47-53, 2013. DOI: 10.1016/j.iheduc.2013.02.001.

O'DOWD, R. Virtual exchange: moving forward into the next decade. *Computer Assisted Language Learning*, p. 1-17, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1902201>.

OLSON, J. S.; OLSON, G. M. Bridging distance: Empirical studies of distributed teams. In: GALLETTA, D.; ZHANG, P., *Human-Computer Interaction in Management Information Systems: Volume II: Applications*. M. E. Sharpe, Inc, p. 101-118, 2006.

RAMPAZZO, L.; ARANHA, S. Revisiting the concept of community to foster its applicability to teletandem context. *Alfa*, São Paulo, v. 63, n. 2, p. 381-404, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1981-5794-1909-6>.

RAMPAZZO, L. Gêneros do intercâmbio virtual: recorrência retórica e uso de polidez no primeiro encontro síncrono. 168 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2021.

RAMPAZZO, L. Teletandem no Brasil: uma descrição dos cenários de aprendizagem em instituições brasileiras. *Texto Livre*, v. 18, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2025.57003>.

RAMPAZZO, L.; MOORE, V. K-A. *Guia teórico-prático do intercâmbio virtual*. 1 ed. Campinas: Pontes Editores, 2024.

RIBEIRO, H. U. A Comunidade Teletandem no contexto da FCLAr: as relações e a comunicação de tradições entre os membros. Relatório (Iniciação Científica). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2025.

PAIVA, V. L. M. O e. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. 1 ed. 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*, v. 49, n. 3, p. 1605-1623, 2020. DOI: <https://doi.org/10.21165/el.v49i3.2458>.

SAMPASIVAM, S.; CLÉMENT, R. The Dynamics of Second Language Confidence: Contact and Interaction. In: MERCER, S.; WILLIAMS, M. Multiple perspectives on the self in SLA. *Multilingual Matters*, p. 23-40, 2014. DOI: <https://doi.org/10.21832/9781783091362-004>.

SALOMÃO, A. C. B.; SILVA, A. C.; DANIEL, F. G. A aprendizagem colaborativa em tandem: um olhar sobre seus princípios. In: TELLES, J. A. *Telet@ndem: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes, 2009.

TELLES, J. A. Projeto Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos - ensinando e aprendendo línguas estrangeiras in-tandem via MSN Messenger. Faculdade de Ciências e Letras de Assis, UNESP, 2006.

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

VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Foreign Language Learning in-Tandem: Theoretical Principles and Research Perspectives. *The ESPECIALIST*, v. 27, n. 1, p. 83-118, 2006.

VINAGRE, M. Politeness strategies in collaborative e-mail exchanges. *Computers & Education*, v. 50, p. 1022-1036, 2008.