

ESCRITA DE DIÁRIOS E AUTONOMIA EM  
CONTEXTO DE APRENDIZAGEM  
TELECOLABORATIVA DE LÍNGUAS

6

DIARY WRITING AND AUTONOMY IN  
TELECOLLABORATIVE LANGUAGE  
LEARNING CONTEXTS

**CAVALARI, Suzi Marques Spatti**

Professora Doutora do Departamento de Letras Modernas do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Unesp - Campus São José do Rio Preto

E-mail: suzi.cavalari@unesp.br

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7748-8516>

**DEL MONTE, Silvia Cristina Soggio**

Doutoranda Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Unesp - São José do Rio Preto

Agência de Fomento: CAPES

E-mail: silvia.soggio@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4362-5679>

**RESUMO**

O teletandem (TELLES, 2006) é um modelo bilíngue de aprendizagem telecolaborativa em que pares de falantes de línguas diferentes se encontram virtual e regularmente a fim de aprenderem a língua (e a cultura) um do outro. A prática de teletandem é norteada pelos princípios de separação de línguas, autonomia e reciprocidade (TELLES; VASSALLO, 2006). O presente estudo se insere no paradigma qualitativo e se caracteriza como um estudo de caso do tipo exploratório (LEFFA, 2006), enfocando dados de diários escritos por um participante brasileiro. Trata-se de estudo preliminar sobre o uso de diários para promoção de aprendizagem autônoma no contexto teletandem a partir de referencial teórico proposto por Reinders (2010), que operacionaliza a aprendizagem autônoma em contextos pedagógicos a partir do estabelecimento de (i) estágios que caracterizam o desenvolvimento da autonomia, (ii) papel desempenhado pelo aprendiz e pelo professor, e (iii) aspectos sócioafetivos e contextuais que são mediadores do processo, buscando mapear quais elementos/registros dos diários

caracterizam a autonomia do aprendiz. A análise dos diários revelou recursos selecionados, prática estabelecida e monitoração e avaliação realizados pelo brasileiro em relação a suas motivações pessoais e em relação ao seu contexto mais amplo de formação.

**Palavras-chave:** Autonomia do aprendiz. Teletandem institucional integrado. Diários de Aprendizagem. Ensino e aprendizagem de línguas.

## ABSTRACT

Teletandem (TELLES, 2006) is a bilingual telecollaborative learning approach in which two speakers of different languages meet virtual and regularly in order to learn each other's language (and culture). The teletandem practice is guided by the principles of reciprocity, autonomy and separate use of both languages (TELLES; VASSALLO, 2006). This study is qualitative in nature. It is characterized as an exploratory case study (LEFFA, 2006) that uses data from diaries written by one Brazilian participant. It is a preliminary study on learning diaries and the development of autonomous learning in the teletandem context based on Reinders (2010) theoretical framework that operationalizes the autonomous learning into pedagogical contexts based on (i) stages which define autonomous development; (ii) the role of learners and teachers; and (iii) socioaffective and contextual aspects that are mediators of the process, searching to map which elements/registers of diaries define learner autonomy. The analysis of the diaries revealed the resources selected, the practice established, the monitoring and assessment carried out by the learner in relation to his personal motivations and in relation to his broader education context.

**Keywords:** Learner autonomy. Institutional Integrated Teletandem. Learning diaries. Language Learning and Teaching.

## INTRODUÇÃO

Teletandem (TELLES, 2006) é um modelo bilíngue de aprendizagem telecolaborativa em que pares de falantes de línguas diferentes se encontram virtual e regularmente a fim de aprenderem a língua (e a cultura) um do outro. A prática de teletandem é norteada pelos princípios de separação de línguas, autonomia e reciprocidade (TELLES; VASSALLO, 2006) e, de acordo com as especificidades de cada contexto, pode ser

implementada em diferentes modalidades. A modalidade institucional integrada, enfocada neste estudo, prevê a incorporação das atividades telecolaborativas ao currículo e às práticas pedagógicas de disciplinas de língua estrangeira (Aranha; Cavalari, 2014). Nessa modalidade, de acordo com Cavalari e Aranha (2016) os participantes devem se envolver na realização de uma série de tarefas, entre elas a escrita de diários de aprendizagem. Essa tarefa, segundo as autoras, é realizada pelos aprendizes brasileiros após cada sessão oral de teletandem (SOT) com o propósito de promover reflexão sobre a aprendizagem.

O uso de diários com esse objetivo tem sido investigado (DAM, 1995, 2007; NUNAN, 1996; LIBERALI, 1999; MOON, 2004; TANAKA, 2008; ALONSO, 2010; FELICE, 2012) em diferentes contextos educacionais e os resultados consistentemente apontam que registrar os acontecimentos em diários é uma maneira eficaz de desenvolver a autonomia por que auxilia os aprendizes a (i) refletir sobre o próprio conhecimento e habilidades em relação às tarefas de ensino, e (ii) explorar valores e objetivos pessoais em relação a valores e metas socialmente estabelecidos. Esses achados implicam o reconhecimento de que a autonomia envolve a capacidade para gerenciar a própria aprendizagem (HOLEC, 1981; BENSON, 2001; REINDERS, 2010) por meio do estabelecimento de relações entre as dimensões individuais e sociais. No contexto teletandem, há uma série de investigações que parecem corroborar esses resultados. Silva (2014) e Leone, Aranha e Cavalari (no prelo) sugerem que a escrita de diários pode auxiliar os participantes a se engajarem no tipo de atividade (meta)cognitiva que caracteriza uma atitude reflexiva conducente ao desenvolvimento da autonomia. Luz (2009) e Bonfim (2014) revelam que a aprendizagem autônoma no teletandem é co-construída, pois se desenvolve na relação de interdependência que se estabelece entre o aprendiz e seu parceiro e entre o aprendiz e o professor mediador.

A partir dos pressupostos de que diários podem promover a aprendizagem autônoma e que essa é, por sua vez, socialmente construída, o presente estudo tem como objetivo examinar os diários escritos por um participante no teletandem institucional integrado. De maneira específica, busca-se explorar os elementos/registros dos diários caracterizam a autonomia do aprendiz no teletandem a partir de referencial teórico proposto por Reinders (2010) que operacionaliza a aprendizagem autônoma em contextos pedagógicos a partir do estabelecimento de (i) estágios que caracterizam o desenvolvimento da

autonomia, (ii) papel desempenhado pelo aprendiz e pelo professor, e (iii) aspectos socioafetivos e contextuais que são mediadores do processo.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **AUTONOMIA EM CONTEXTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS**

A autonomia em contextos educacionais é definida por Holec (1981, p. 3) como "a habilidade de se responsabilizar pela própria aprendizagem". Isso implica, segundo o autor, que o aprendiz autônomo seja capaz de determinar seus objetivos; definir conteúdo, material e progressões; selecionar métodos e técnicas a serem utilizadas; monitorar os procedimentos de aquisição (ritmo, horário, local etc.); e avaliar tanto o processo quanto o produto. Essa noção de responsabilidade e controle pela própria aprendizagem perpassa diferentes definições do conceito de autonomia (BENSON, 2001, 2005, 2006, 2007, 2011; LITTLE 1991, 2003, 2007; NUNAM, 2003; PAIVA, 2008; NICOLAIDES e FERNANDES, 2008; REINDERS, 2010, 2013, 2018, 2020). Nesse sentido, Trebbi (2003) ressalta diferença entre estar no comando e assumir o controle da aprendizagem, pois muitos alunos precisam aprender a desenvolver a consciência sobre a própria aprendizagem, construindo e reconstruindo o conhecimento. Para o autor, o aluno pode estar no comando de alguma atividade, mas não ter consciência de porque a está desenvolvendo. Assim, assumir o controle da aprendizagem pressupõe saber fazer conscientemente as escolhas que permitam atingir seus objetivos. Esse conceito de autonomia sugere o desenvolvimento de habilidades para tomar decisões relativas à própria aprendizagem e para explicar por que tais decisões foram tomadas.

Em alinhamento à proposta de Trebbi (2003), Little (2003) aponta que, no contexto da educação formal, aprendizes podem demonstrar diferentes níveis de desenvolvimento da autonomia ao reconhecerem sua responsabilidade e se envolverem nos diferentes aspectos do processo em um esforço de entender o que e como podem aprender em determinado contexto social. Para o autor, portanto, autonomia é um potencial a ser desenvolvido em maior ou menor grau, dependendo do indivíduo e da situação/contexto em que se encontra. Isso significa que ser autônomo não é sinônimo de aprender sozinho, sem a ajuda de um professor ou fora do contexto institucional de educação. Inúmeras pesquisas que enfocaram o desenvolvimento da autonomia por aprendizes de línguas (BENSON, 2001, 2005, 2006, 2007, 2011; LITTLE 1991, 2003, 2007;

NUNAM, 2003; PAIVA, 2008; NICOLAIDES e FERNANDES, 2008; REINDERS, 2010) corroboram essa noção e enfatizam o papel que diferentes fatores podem desempenhar, tais como o professor, os outros aprendizes, os recursos oferecidos, as peculiaridades da instituição educacional, além dos fatores individuais e afetivos.

Nesse cenário, o trabalho de Reinders (2010) se destaca por não apenas conceitualizar o desenvolvimento da autonomia como um processo inserido em um contexto pedagógico, mas também por propor uma operacionalização da aprendizagem autônoma que pode nortear a abordagem do professor de línguas. O pesquisador caracteriza duas abordagens que podem promover a aprendizagem autônoma: a abordagem especialista (*specialist approach*) e a abordagem geral (*general approach*). A abordagem especialista relaciona-se com programas específicos e estruturas de apoio que não fazem parte da sala de aula, mas que a ela dão suporte, e que têm como objetivo principal promover a autonomia dos alunos. O autor destaca os seguintes programas e estruturas de apoio que se caracterizam como abordagem especialista: (i) treinamento de aprendizes e instrução sobre estratégias de aprendizagem, (ii) centros de autoacesso, (iii) aconselhamento linguístico, (iv) uso de portfólios e (v) programas de aprendizagem autônoma e colaborativa como o tandem.

A abordagem geral, por outro lado, enfoca a prática docente na sala de aula regular, ou seja, como o professor pode promover a autonomia em suas aulas. Para Reinders (2010), a operacionalização do conceito de autonomia em uma abordagem geral se caracteriza pelo grau de envolvimento do aprendiz nos seguintes estágios de aprendizagem: (i) identificar necessidades, (ii) determinar objetivos, (iii) planejar a aprendizagem, (iv) selecionar recursos e estratégias, (v) descrever a prática, (vi) monitorar o progresso, e (vii) avaliar e revisar o resultado. O autor ressalta que as decisões a cada estágio podem ser orientadas pelo professor (*teacher-led*) ou podem ser direcionadas pelo próprio aluno (*learner-led*), conforme mostra o quadro 1:

<b>Estágio de aprendizagem</b>	<b>Orientado pelo professor</b>	<b>Definido pelo aprendiz</b>
<b>Identificar necessidades</b>	Testes de nível, comentários do professor	Aprendiz apresenta dificuldades no uso da língua
<b>Determinar objetivos</b>	Determinado pelo curso, relativamente fixo	Determinado contextualmente, relativamente flexível

<b>Planejar aprendizagem</b>	Determinado pelo professor, pouco flexível	Determinado contextualmente, bastante flexível
<b>Selecionar recursos</b>	Oferecido pelo professor	Selecionado pelos aprendizes
<b>Selecionar estratégias de aprendizagem</b>	Modelos e instruções dados pelo professor	Selecionado pelos aprendizes
<b>Descrever a prática</b>	Exercícios e atividades fornecidos pelo professor	Implementação da língua em uso e experimentação
<b>Monitorar o progresso</b>	Comentários feitos em sala de aula e comentários deixados nos trabalhos e tarefas pelo professor	Automonitoramento e feedback por pares
<b>Avaliação e revisão</b>	Testes e mudanças curriculares	Autoavaliação e reflexão

**Quadro 1:** Estágios no desenvolvimento da autonomia do aprendiz

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

Essa proposta coloca em evidência os mesmos elementos que outros pesquisadores apontaram como essenciais para o desenvolvimento da autonomia (HOLEC, 1981; BENSON, 2001, 2005, 2006, 2007, 2011; LITTLE 1991, 2003, 2007; NUNAM, 2003; PAIVA, 2008; NICOLAIDES e FERNANDES, 2008), ou seja, o envolvimento do aprendiz em todas as etapas/estágios do processo de aprendizagem (estabelecer metas, planejar, selecionar materiais e estratégias, monitorar e avaliar o progresso). Ao mesmo, reconhece a possibilidade de o professor atuar nesse processo, fornecendo suporte (quando necessário) na tomada de decisões. Isso sugere que, ao desenvolver a própria autonomia, o aprendiz deverá tomar decisões levando em consideração o apoio oferecido pelo professor (ou por outros elementos do contexto).

O autor também procura caracterizar a atuação do professor (coluna central do Quadro 1) e do aluno (coluna da direita do Quadro 1) a cada estágio em uma abordagem geral. De maneira detalhada, Reinders apresenta possíveis instrumentos e procedimentos que podem ser utilizados a cada estágio da proposta:

1. Identificação de necessidades: envolve compreender os pontos fortes e fracos da aprendizagem. O professor pode oferecer feedback (por meio de diferentes instrumentos) e testes de nível de

proficiência em língua estrangeira, e encorajar a escrita de diários de aprendizagem como instrumentos para auxiliar os alunos a perceberem suas lacunas de aprendizagem;

2. Definição de objetivos: envolve especificar as metas que devem ser alcançadas. Considerando-se que os objetivos do curso ou da disciplina são relativamente fixos, o que limitaria as decisões que podem ser tomadas a esse respeito, o professor pode auxiliar o aluno a perceber o curso como um dos elementos que contribuem para sua aprendizagem e encorajá-los a estabelecer metas que sejam pessoalmente relevantes e que possam ser alcançadas por meio de diferentes recursos;

3. Planejamento da aprendizagem: envolve encontrar a(s) melhor(es) maneira(s) de atingir as metas. É preciso considerar os limites apresentados pela instituição educacional, pois existem algumas regras e procedimentos que não podem ser alterados nem pelo professor, nem pelo aluno; porém, nesse estágio o professor também pode encorajar o aprendiz a refletir sobre planos individuais que sejam complementares ou paralelos ao planejamento do curso.

4. Seleção de recursos: envolve escolher materiais e ferramentas. O professor pode oferecer recursos variados para que os alunos completem a e mesma tarefa, possibilitando que os aprendizes façam escolhas e encorajando-os a encontrar os próprios recursos;

5. Seleção de estratégias de aprendizagem: envolve saber quais estratégias (cognitivas, metacognitivas e socioafetivas) devem ser utilizadas na realização de cada tarefa. O professor pode fornecer instruções que auxiliem os alunos a selecionar estratégias adequadas e específicas para efetuar as tarefas propostas (ou as que forem por eles definidas). Nesse sentido, é essencial que os alunos (re)conheçam ampla gama de estratégias – cognitivas, metacognitivas e socioafetivas;

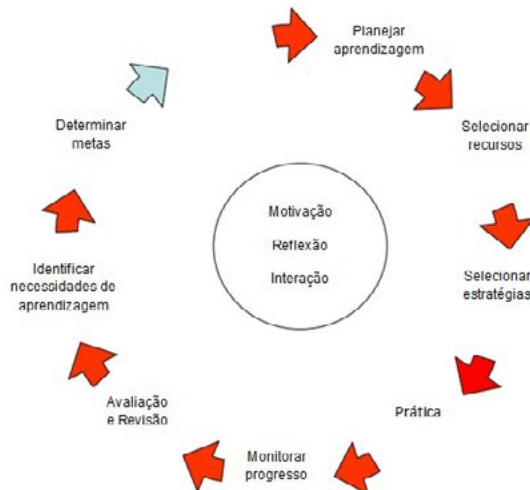
6. Prática: envolve usar a língua e correr riscos ao implementar o novo conhecimento. Em geral, o professor pode encorajar os alunos a experimentarem, a se arriscarem, e irem além do proposto na sala de aula. O desafio está em encontrar equilíbrio entre dar liberdade ao aluno para usar a língua e fornecer apoio por meio de tarefas preparadas e estruturadas;

7. Monitoramento do processo: envolve monitorar o próprio progresso e revisar os planos de aprendizagem de forma adequada é tarefa crucial para o desenvolvimento da autonomia. Cabe ao professor, ao oferecer suporte para o desenvolvimento dessa habilidade por meio do oferecimento de feedback e instrumentos que oportunizem a reflexão

do aluno sobre o a aprendizagem, tal como a escrita de diários em que os alunos abordam os problemas que enfrentam e como pretendem superá-los, explicando suas decisões e motivações;

8. Avaliação e revisão de resultados: envolve avaliar os resultados alcançados ao final da tarefa. Nesse estágio, o professor pode realizar testes e formas alternativas de avaliação que validem os resultados e, ao mesmo tempo, possam auxiliar os alunos a se sentirem confiantes sobre a própria aprendizagem.

Esses estágios, segundo Reinders, não são lineares, e sofrem influência das interações de que o aluno participa no contexto de aprendizagem, das questões afetivas e das oportunidades para reflexão, conforme mostra a figura 1:



**Figura 1:** Natureza cíclica do processo de aprendizagem autônoma

**Fonte:** Reinders (2010, p. 51)

Segundo Reinders (2010), a motivação seria um termo guarda-chuva que engloba da dimensão afetiva da aprendizagem e do desenvolvimento da autonomia. Segundo essa proposta, é possível promover pedagogicamente o desenvolvimento da autonomia por meio do envolvimento do aluno nos diferentes estágios de aprendizagem que não se realizam de maneira linear em função de questões socioafetivas e contextuais (interações e oportunidades para reflexão).



## DIÁRIOS DE APRENDIZAGEM E AUTONOMIA

O diário é definido por Bailey (1990, p. 215) como “um relato em primeira pessoa de uma experiência de ensino ou de aprendizagem, documentada através de registros regulares”. Para Bogdan e Biklen (1992), diários são documentos que refletem o retrato feito de forma detalhada por quem os escreve e são particularmente eficazes para captar as disposições de espírito e promover reflexão. Muitos estudos na área de formação de professores e de educação linguística (ALWRIGHT, 1983; BAILEY, 1985; 1991; DAM, 1995, 2007; MICCOLI, 1996; LIBERALI, 1999; MOON, 2004; ALONSO, 2010;) empregam termos distintos para tratar desse tipo de registro ou relato, tais como *journal*, *log*, *diário reflexivo* ou *diário de aprendizagem*. Apesar de algumas especificidades na maneira como se definem, esses termos têm em comum a natureza documental e a finalidade de oportunizar o registro e a reflexão sobre acontecimentos ocorridos em contextos de ensino-aprendizagem. Neste estudo, com base em Bailey (1985), Dam (1990; 1995; 2003; 2007; 2009), Nunan (1996), Miccoli (1996), Tanaka (2008), Reis (2007), Miranda e Felice (2012), os termos diário reflexivo e diário de aprendizagem são utilizados de maneira intercambiável.

Segundo Stover (1986 apud LIBERALI, 1999, p. 37), que investigou o uso de diários em contextos de formação continuada, a tarefa de escrever diários deve ser planejada e estruturada a fim de se atingirem os seguintes propósitos: (i) auxiliar aprendizes a estabelecer relações entre conhecimento, habilidades e tarefas de ensino; (ii) explorar valores pessoais e promover compreensão de como esses valores se relacionam com aqueles de determinada sociedade; (iii) desenvolver conscientização por meio de questionamentos. Para o autor, esses propósitos refletem o principal objetivo da tarefa: planejar, entender ou sintetizar alguma experiência de aprendizagem. O estudo de Liberali (1999), que também investigou o uso de diários em contexto de formação continuada de professores, revelou que (i) as orientações oferecidas aos diaristas têm grande relevância e (ii) o esforço reflexivo que pode emergir da escrita de diários tem impacto no desenvolvimento da autonomia dos professores-diaristas.

Já em contexto de sala de aula, a partir de dados de diários de aprendizes de língua estrangeira, o estudo de Miccoli (1996) evidenciou uma sequência de cinco etapas que revelam a percepção dos alunos sobre o próprio processo de aprendizagem: (i) sentir-se perdido, (ii) ganhar confiança, (iii) ter um momento de “revelação” ou *insight*, (iv) deixar o

desempenho de lado, e (v) perceber a própria responsabilidade<sup>1</sup>. Esses estágios, segundo a autora, representam o avanço da autorregulação da aprendizagem que caracteriza a autonomia. Nesse sentido, Moon (2004) propõe que os registros feitos em diários podem apresentar em três níveis: relatos (i) meramente descritivos, (ii) pouco reflexivos, e (iii) altamente reflexivos. Segundo a autora, a fim de promover autonomia e autorregulação, é crucial que a escrita de diários promova algum nível de reflexão, o que, por sua vez, depende de intensa atividade metacognitiva, ou seja, monitoramento e avaliação.

Em alinhamento com os achados da literatura sobre uso de diários para fins pedagógicos, a presente investigação se fundamenta nos seguintes pressupostos: a escrita de diários pode (i) promover reflexão, que é condição para a autorregulação e a aprendizagem autônoma, (ii) revelar as especificidades do contexto à luz das experiências vividas pelo aprendiz, e (iii) se caracterizar como uma tarefa que envolve a atuação de um professor ou tutor que a propõe e acompanha, e avalia seu desenvolvimento pelos alunos.

### **TELETANDEM: APRENDIZAGEM AUTÔNOMA E TELECOLABORATIVA DE LÍNGUAS**

O teletandem (TELLES, 2006) é um contexto telecolaborativo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras em que pares de falantes de línguas e culturas diferentes se encontram virtual e regularmente (por meio de ferramentas de videoconferência) a fim de aprenderem a língua um do outro. Sua prática é norteada pelos princípios de (i) separação de línguas (cada língua deve ter seu tempo de prática e o mesmo período de tempo deve ser dedicado a cada uma), autonomia (cada participante deve se responsabilizar pela própria aprendizagem) e reciprocidade (cada participante deve se comprometer em colaborar com a aprendizagem de seu parceiro) (BRAMMERTS, 1996; TELLES; VASSALLO, 2006).

Aranha e Cavalari (2014) e Cavalari (2018) apontam que o teletandem pode ser implementado em diferentes modalidades, de acordo seu nível de integração às políticas institucionais e à prática de sala de aula. Segundo Cavalari (2018), quando o teletandem é realizado com o reconhecimento e apoio de instituições de ensino a prática é denominada institucional. Essa prática institucionalizada, por sua vez, pode ser caracterizada como: (i) integrada, quando o teletandem é incorporado às disciplinas de língua estrangeira nos dois lados da

<sup>1</sup> Tradução das pesquisadoras para: feeling lost, gaining confidence, the insight, putting performance aside and realizing learner responsibility (Miccoli, 1996, p. 92-96)

parceria; (ii) semi-integrada, quando a incorporação ocorre em apenas um dos lados da parceria; e (iii) não-integrada, quando não há integração do teletandem a nenhuma disciplina, em nenhum lado da parceria. Apesar dessas formas variadas de implementação, Aranha e Cavalari (2014) ressaltam que os princípios norteadores permanecem os mesmos, o que confere identidade à prática apesar dos ajustes realizados em virtude das especificidades contextuais.

Salomão et al. (2009), em discussão teórica sobre a relação que se estabelece entre os princípios norteadores no contexto teletandem, afirmam que a autonomia emerge (ou está implicada) da articulação entre os princípios de reciprocidade e separação de línguas. Desse modo, as autoras sugerem que a autonomia é coconstruída por meio da colaboração e negociação entre os parceiros, uma vez que cada participante deve estabelecer suas necessidades e negociar com o parceiro as práticas e/ou procedimentos que os ajudarão a alcançar as respectivas metas de aprendizagem. Essa concepção de autonomia socialmente construída é corroborada pelos resultados do trabalho de Luz (2010). A investigação sobre a autonomia a partir de dados de interações orais, diários de aprendizagem e sessões de mediação revelou que o aprendiz parece tomar decisões e gerenciar o próprio processo de aprendizagem a partir da reflexão sobre a interação oral com o parceiro, da escrita de diários e da participação em sessões de mediação<sup>2</sup>.

- (i) Tutorial (reunião de orientação) que antecede o início do projeto,
- (ii) Sessões orais de teletandem que acontecem semanalmente por videoconferência e têm duração de 50 a 60 minutos (metade do tempo em cada língua);
- (iii) Sessões de mediação (apoio pedagógico oferecido pelo professor) realizadas presencialmente durante as aulas regulares da disciplina de língua estrangeira;
- (iv) Escrita de textos em língua estrangeira e revisão de textos em língua materna;
- (v) Resposta a questionários antes e após o início do projeto;
- (vi) Escrita de diários de aprendizagem.

Todas as tarefas são consideradas integrantes e podem ser avaliadas pelo professor, de acordo com critérios e objetivos estabelecidos por ele. Segundo as pesquisadoras, uma das justificativas para se integrar

<sup>2</sup> Sessão de mediação é o termo utilizado no teletandem para identificar a reunião de orientação em que professor-mediador (especialista em ensino-aprendizagem) oferece apoio pedagógico aos participantes (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010).

o teletandem à disciplina de língua estrangeira foi o fato de muitos participantes da modalidade não-integrada encontrarem dificuldades em estabelecer pontos em comum para manter o fluxo da conversa e seguir interagindo, o que fez com que, inicialmente, muitas parcerias não durassem tempo suficiente para que os participantes se beneficiassem da prática. De certo modo, os desafios enfrentados por aprendizes participantes da modalidade não-integrada podem revelar baixos níveis de autonomia e de reciprocidade. Assim, no TTDii, as tarefas propostas pelo professor têm propósito pedagógico específico na disciplina e, ao mesmo tempo, tem o objetivo de auxiliar os participantes que enfrentam dificuldades em estabelecer temas a serem discutidos durante as SOTs. Vale destacar que todas as tarefas são consideradas obrigatórias. Porém, a discussão do texto durante a SOT (seja de seu tema ou da revisão feita pelo parceiro) é opcional, ou seja, os participantes podem decidir se preferem conversar sobre questões relacionadas aos textos trocados ou se preferem tratar de outros assuntos de interesse pessoal.

Sobre a escrita de diários, especificamente, Cavalari e Aranha (2016) apontam que podem servir a dois propósitos: ao mesmo tempo em que oportuniza a reflexão e pode promover a autonomia do aprendiz, fornecem dados ao professor da disciplina (que os lê semanalmente) sobre a experiência individual de cada aprendiz, o que pode informar como, quando ou se alguma intervenção pedagógica é necessária. Além disso, as autoras informam que os aprendizes (i) podem escrever os diários tanto na língua materna quanto na língua alvo e que (ii) podem se basear nas seguintes perguntas norteadoras: O que você e/ou seu parceiro aprendeu na SOT de hoje? Escreva sobre: (i) os momentos em que houve algum desconforto (ou conflito); (ii) como ou se o conflito foi resolvido; Volte ao questionário inicial<sup>3</sup> que respondeu e (re)pense seus objetivos, e tente descrever como o TTDii o ajudou a alcançá-los ou não. Quais tipos de ajustes serão necessários? Essas perguntas têm o propósito de auxiliar o participante do TTDii a refletir sobre a aprendizagem, mas não precisam ser necessariamente respondidas pelos aprendizes a cada diário que escrevem.

## **METODOLOGIA**

A presente investigação se insere no paradigma qualitativo e se caracteriza como um estudo de caso do tipo exploratório que, segundo Leffa (2006), enfoca dados de um único caso e se constitui

<sup>3</sup> O questionário inicial será apresentado na seção de metodologia. Nele, há duas perguntas que auxiliam o participante a estabelecer sua meta de aprendizagem.

a fase preliminar ou inicial de um estudo mais amplo a fim de (i) se obter perspectiva geral acerca de determinados fatos e/ou (ii) testar instrumentos e procedimentos considerados relevantes. A partir dessa definição, caracteriza-se esta pesquisa como estudo preliminar sobre o uso de diários para promoção de aprendizagem autônoma no contexto teletandem a partir de referencial teórico por Reinders (2010). Ressalta-se que os resultados deste trabalho poderão contribuir para pesquisa de doutorado em andamento que investiga o mesmo tema em perspectiva longitudinal e a partir de um conjunto de dados mais amplo.

Do ponto de vista metodológico, o uso de diários como instrumento para coleta de dados em pesquisas sobre ensino-aprendizagem se justifica pelo fato de que se trata de uma forma eficiente de documentar as situações na forma escrita e de revelar a perspectiva do escrevente. Segundo Liberali (1999), o diário de aprendizagem ou reflexivo pode se caracterizar de duas maneiras: diários individuais (para uso particular, sem permissão para que outros leiam seu conteúdo), e colaborativos ou públicos (para compartilhamento dos registros com outras pessoas). Segundo a autora, o segundo tipo caracteriza os diários de aprendizagem escritos com em sala de aula como tarefa proposta por professores que desejam trabalhar e desenvolver a autonomia e a reflexão de seus alunos, como é o caso dos diários utilizados no TTDii. Diários também podem ser caracterizados metodologicamente quanto ao tempo em que o registro foi efetuado. De acordo com Bailey (1991) e Nunam (1996), o diário pode ser (i) introspectivo quando o dado é registrado durante a tarefa que está sendo realizada, ou (ii) retrospectivo, quando o dado é registrado depois de transcorrida a tarefa.

## OS DADOS E O CONTEXTO

O conjunto de dados utilizado nesta investigação é formado por diários de aprendizagem públicos (pois são compartilhados com o professor-mediador) e retrospectivos, pois foram escritos semanalmente após a sessão oral de teletandem (doravante SOT). Esses dados se encontram armazenados no *MuTeC (Multimodal Teletandem Corpus)* (ARANHA; LOPES, 2019; LOPES, 2019) e foram gerados pelo participante identificado como I24<sup>4</sup> que participou do teletandem entre março e abril de 2013. Neste estudo, adota-se o nome fictício de “Fernando” de modo a restaurar o traço humano dos dados que serão analisados. Fernando era aluno da disciplina de Língua Inglesa do curso de Licenciatura em Letras

<sup>4</sup>Vide Lopes (2019) e Aranha e Lopes (2019) para descrição completa dos procedimentos de coleta, anonimização e organização dos dados.

da Universidade do Estado de São Paulo – UNESP (campus São José do Rio Preto) e seu parceiros era aluno de língua Portuguesa na Universidade da Georgia. Eles realizaram oito sessões orais de teletandem (SOTs), sendo sete delas no laboratório de Teletandem, no horário das aulas, e uma (denominada “extra”) agendada entre os parceiros para ser realizada de suas casas em horário extraclasse. Durante essas oito sessões orais, cada aprendiz deveria realizar tarefas conforme mostra a tabela 1:

Semana/ Mês	1	2	3	4	5
<b>Fevereiro</b>			<b>Dia 13</b>  Carnaval		<b>Dia 27</b>  Tutorial com alunos da UNESP
<b>Março</b>	<b>Dia 06</b>  interaction I (teste: alunos se conhecem) alunos da UGA enviam redação para alunos da UNESP - 3 dias antes da interação II	<b>Dia 13</b>  Spring Break in the USA	<b>Dia 20</b>  interação II (discussão do tema sugerido pela UGA) alunos da UNESP enviam redação para alunos da UGA - 3 dias úteis antes da int III	<b>Dia 27</b>  interação III (discussão do tema sugerido pela UNESP) alunos da UGA enviam redação para alunos da UNESP	
<b>Abril</b>	<b>Dia 03</b>  interação IV (discussão do tema sugerido pela UGA) alunos da UNESP enviam redação para alunos da UGA	<b>Dia 10</b>  interação V (discussão do tema sugerido pela UNESP) alunos da UGA enviam redação para alunos da UNESP	<b>Dia 17</b>  interação VI (discussão do tema sugerido pela UGA) alunos da UNESP enviam redação para alunos da UGA	<b>Dia 24</b>  interação VII (discussão do tema sugerido pela UNESP)	a interação VIII deverá ocorrer fora do horário da aula - entre 08/03 e 12/04, conforme o horário mais conveniente para os parceiros

**Tabela 1:** Calendário das sessões orais de teletandem da turma 2013\_UGA2i

**Fonte:** adaptada do MulTeC (Lopes, 2019) pelas pesquisadoras

As informações contidas na tabela revelam a sequência e as datas em que as tarefas deveriam ser realizadas: os participantes brasileiros deveriam (i) encaminhar aos respectivos parceiros três textos escritos em língua inglesa (antes das SOTs II, IV e VI) e (ii) revisar três textos em língua portuguesa (antes das SOTs I, III e V). A tabela também informa parte das orientações oferecidas aos participantes: as revisões e os temas dos textos poderiam ser discutidos durante as sessões orais.

Fernando respondeu ao questionário inicial e escreveu oito diários de aprendizagem e isso foi fundamental para o processo de seleção de dados para esta investigação, pois partimos de dois pressupostos: (i) quanto maior o número de diários escritos por um único participante, e de palavras escritas nos diários, maiores poderiam ser as chances de se encontrarem dados relevantes; e (ii) as respostas às questões 02 e 03 do questionário inicial<sup>5</sup> poderiam ser relevantes para a análise dos diários, pois têm o propósito de auxiliar o brasileiro a estabelecer a própria meta de aprendizagem. Isso quer dizer que, do ponto de vista qualitativo, a escolha se deu de maneira aleatória. Assim, os diários escritos por Fernando foram selecionados por serem 08 (um para cada SOT realizada) e por somarem, no total, 1.052 palavras, um dos índices mais altos entre todos os conjuntos de diários.

As respostas ao questionário inicial que dão apoio à análise dos diários mostram que Fernando avaliou seu nível de proficiência da seguinte maneira: *Listening*: B1; *Reading*: B2; *Spoken Interaction*: B1; *Spoken Production*: B1; e *Writing*: B2. Além disso, ele estabeleceu a seguinte meta de aprendizagem para sua participação no teletandem: “*Eu pretendo melhorar minha fala e escrita para conseguir uma interação melhor e mais espontânea*”.

A partir da seleção desses dados, efetuou-se uma análise qualitativa, buscando, a princípio, mapear os estágios de desenvolvimento da autonomia propostos por Reinders (2010), a saber: identificar necessidades, determinar objetivos, planejar a aprendizagem, selecionar recursos e estratégias, descrever a prática, monitorar o progresso, avaliar e revisar o resultado. Em seguida, considerando-se que a tarefa de escrever e revisar textos é obrigatória no TTDii, mas sua discussão é opcional, pois os participantes podem decidir que preferem discutir a revisão (e/ou o tema) do texto, verificou-se como (ou se) os registros mencionam a atuação do professor (tarefas propostas) e/ou do próprio aprendiz na orientação e tomada de decisões a cada estágio, conforme Reinders aponta ser relevante.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise dos diários de aprendizagem de Fernando revelou que as metas estabelecidas pelo aprendiz no questionário inicial (*melhorar*

5 Questões do questionário inicial consideradas nesta pesquisa: (02) Leia a grade de autoavaliação produzida pelo COE (veja o outro documento que está em anexo nesta mensagem ou clique no link: <<http://www.linguanet-europa.org/pdfs/self-assessment-grid-en.pdf>> e identifique em que nível você está em cada habilidade: <<https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>>. (03) Com base em sua autoavaliação (pergunta 2), estabeleça as metas de aprendizagem que pretende alcançar por meio de sua participação no Projeto Teletandem Institucional.

*minha fala e escrita para conseguir uma interação melhor e mais espontânea*) parecem, de alguma forma, nortear a maneira como ele planeja e monitora a aprendizagem, e avalia a experiência ao escrever os diários. Considerando-se que a meta envolve o aprimoramento das habilidades de produção, tanto oral quanto escrita, destacam-se os dados em que o aprendiz se refere especificamente à interação com o parceiro (produção oral) e à troca e revisão de textos (produção escrita). Em sete dos oito diários, encontram-se dados de monitoramento da aprendizagem durante a interação em relação ao uso da produção escrita (textos escritos em língua estrangeira), compreendida como recurso para praticar e aprender a língua. O fragmento a seguir revela as relações que o brasileiro parece estabelecer entre essas duas modalidades de produção da língua;

#### Fragmento 01

Por ter sido um contato inicial, não aprendi muitas coisas a partir dessa interação. (...) Percebi que a interação fluiu mais quando o inglês foi utilizado. Espero que nas próximas interações, a partir da produção dos textos, possamos discutir questões vinculadas a dúvidas no uso do idioma estrangeira de cada um de nós (diário SOT01)

Os dados indicam monitoramento da aprendizagem (não aprendi muitas coisas) e da interação (fluiu mais quando o inglês foi utilizado). Além disso, Fernando planeja as interações seguintes ao selecionar o uso das produções textuais como material para praticar e aprender a língua (Espero que as próximas interações, a partir da produção dos textos, possamos discutir questões vinculadas a dúvidas). Do ponto de vista da proposta de Reinders (2010), esses dados indicam a natureza não linear dos estágios, pois o uso dos textos pode ser considerado ao mesmo tempo planejamento ou meta para a próxima SOT, assim como o recurso a ser utilizado. Além disso, infere-se que Fernando baseia suas decisões nas orientações propostas pelo professor (tarefa de troca e revisão de textos), o que pode sugerir dificuldades em operacionalizar o princípio de autonomia que pressupõe decidir “o que” e “como” aprender.

O fragmento que segue revela dados do diário da segunda interação, em que o aprendiz retoma seu planejamento em relação ao uso dos textos como recurso para praticar e aprender a língua:



## Fragmento 02

Minha impressão sobre a segunda interação é a de que tive apenas uma conversa informal com meu parceiro. Propus discutir a correção da redação que ele me enviou para tratarmos de questões de aprendizado de línguas, mas não deu certo. Acredito que isso ocorreu porque tratamos dessa questão enquanto conversávamos em português - talvez meu parceiro não tenha entendido a proposta - e, também, porque ele não estuda um curso voltado aos estudos da linguagem. No entanto, a conversa foi interessante para praticar meu inglês numa situação informal, uma vez que os assuntos utilizados foram diversos e típicos em conversas entre jovens. (diário SOT02)

A avaliação da interação que inicialmente parecia negativa (tive **apenas** uma conversa informal com meu parceiro) se revela, ao final, positiva, do ponto de vista da própria aprendizagem (a conversa foi interessante para praticar meu inglês numa situação informal). Um aspecto a ser destacado nesses dados é que o brasileiro pretendia utilizar o texto escrito pelo parceiro em língua portuguesa (propus discutir a correção da redação que ele me enviou para tratarmos de questões de aprendizado de línguas). Segundo os princípios de autonomia e de reciprocidade, na parte da sessão em o português é praticado, a decisão sobre discutir ou não o texto seria do parceiro estrangeiro e não de Fernando. O julgamento que o brasileiro faz (não funcionou) revela que, de fato, seu parceiro preferiu usar outro recurso.

De acordo com a avaliação de Fernando, seu planejamento não funcionou por que (i) a língua utilizada para fazer a discussão dificultou a compreensão do aprendiz estrangeiro (tratamos dessa questão enquanto conversávamos em português - talvez meu parceiro não tenha entendido a proposta), e (ii) o desinteresse do estrangeiro por questões linguísticas (ele não estuda um curso voltado aos estudos da linguagem). Considerando-se que o brasileiro é aluno de Licenciatura em Letras, é possível que ele tenha se frustrado ao perceber que o parceiro não tivesse os mesmos interesses e planos que ele em relação à aprendizagem de línguas no ambiente teletandem.

O diário referente à SOT extra, realizada quatro semanas após o registro desses dados, revelam outro aspecto relevante a respeito do uso do texto escrito como recurso, como se observa no fragmento a seguir:

## Fragmento 03

A interação extra foi uma das melhores - senão a melhor - das interações do Teletandem. Discutimos uma parte do texto produzido por meu parceiro. Percebi que fui muito útil para sanar suas dúvidas, então acredito que tenho melhorado nesse quesito. Um recurso que tenho utilizado para isso é fazer relações com o inglês, procurando estabelecer associações entre as duas línguas para facilitar seu aprendizado. Não discutimos, no entanto, questões de inglês, mas eu pratiquei bem. Percebi que minha produção oral tem melhorado bastante. (diário SOT extra)

Os dados da SOT extra indicam que Fernando faz uma avaliação muito positiva da interação (uma das melhores - senão a melhor - das interações). Essa avaliação positiva, entretanto, parece se basear no fato de que Fernando e seu parceiro utilizaram a língua inglesa para discutir o texto que escrito em português (Discutimos uma parte do texto produzido por meu parceiro... Não discutimos, no entanto, questões de inglês, mas eu pratiquei bem. Percebi que minha produção oral tem melhorado bastante). Pode-se inferir que, a partir da experiência frustrada relatada por Fernando na SOT2, os parceiros decidem alterar a prática utilizando o texto como recurso.

Dentro do referencial de análise adotado (Reinders, 2010), esse dado revela uma descrição da prática estabelecida entre os parceiros que representa subversão das orientações oferecidas pelos professores-mediadores e dos princípios norteadores do teletandem, pois não se pode afirmar que há separação de línguas quando se discute em língua inglesa a revisão do texto escrito em português. Além disso, do ponto de vista da relação indissociável entre os princípios de autonomia e reciprocidade, não se pode afirmar se a prática da língua inglesa (em detrimento da portuguesa) beneficiou apenas aprendizagem do brasileiro (em detrimento daquela do estrangeiro). Por outro lado, os ajustes podem indicar que Fernando está indo em direção a uma de suas metas (aprimorar a língua falada) e, ao mesmo tempo, colaborando com a aprendizagem do parceiro (Percebi que fui muito útil para sanar suas dúvidas, então acredito que tenho melhorado nesse quesito). Nesse sentido, o dado sugere que Fernando também monitora seu desempenho como “par mais competente”, o que pode estar relacionado com sua formação em Licenciatura.

Os dados do diário da SOT05 revelam a avaliação que o brasileiro faz quando os parceiros usam o texto escrito em língua inglesa como recurso:

Fragmento 04

Na interação de hoje, discutimos a correção da redação que eu produzi em inglês sobre gramática. Destaque-se a breve discussão que tivemos a respeito de pontuação, como, por exemplo, o uso de vírgulas. Além disso, foi interessante a discussão acerca das diferenças de estruturação de sentenças (sic) na língua portuguesa e na língua inglesa, uma vez que, na primeira, utiliza-se períodos mais longos, ao passo que, na segunda, utiliza-se períodos mais curtos. A outra parte da interação, em português... (diário SOT05)

Fernando explora a revisão de seu texto realizada pelo parceiro e, ao utilizar esse recurso durante a interação, ele julga que aprendeu aspectos “interessantes” (pontuação, estruturação de sentenças) que estão relacionados ao desenvolvimento de sua produção escrita. Além disso, os destaques feitos pelo aprendiz em sua avaliação (Destaque-se a breve discussão sobre pontuação... Além disso, foi interessante a discussão sobre estruturação de sentenças...) sugerem a identificação de lacunas em sua aprendizagem que ele começa a superar a partir da prática que planejou para atingir as metas estabelecidas (aprimorar as habilidades de produção oral e escrita).

O único diário em que Fernando não menciona o uso dos textos como recurso para prática da língua é aquele referente à SOT06, em que ele explica que interagiu com outra pessoa (um brasileiro, estudante na universidade da Georgia), pois o parceiro estava doente.

Fragmento 05

...minha interação foi realizada inteiramente em inglês com um brasileiro que estuda na Georgia University. A partir dessas condições, fizemos um diálogo sobre diferentes tópicos. (...) Em suma, foi uma boa interação para praticar meu inglês. Embora não tenha conversado com um nativo, pude interagir com um brasileiro de nível avançando no idioma que vive em um país no qual o inglês é língua materna, o que foi bem interessante. (diário SOT 06)

Esse fragmento mostra a descrição da prática e a avaliação da interação pautadas pelo fato de o interlocutor ser brasileiro. Os dados sugerem que Fernando parece acreditar no “mito do falante nativo” como o falante ideal (embora não tenha conversado com um nativo). Por outro lado, sua avaliação também revela a consideração de elementos contextuais que contribuíram para que a sessão fosse “interessante”: o fato de o brasileiro ter nível avançado em língua inglesa e viver em um país em que o idioma é falado como língua materna.

Finalmente, os dados dos diários de Fernando evidenciam, ainda, a avaliação que Fernando faz do desenvolvimento de sua habilidade para explicar questões linguísticas durante as interações em língua portuguesa.

#### Fragmento 06

A parte da interação em português foi, ao mesmo tempo, difícil e interessante, pois eu tirei várias dúvidas do meu parceiro sobre questões que eu nunca tinha pensado a respeito. Isso mostra que o curso de Letras, com seu currículo atual, não nos prepara para sermos professores de português como língua estrangeira. (diário SOT05)

#### Fragmento 07

Nesta interação, passamos boa parte do tempo discutindo a correção da redação de meu parceiro. Creio que tenho sido muito útil aos seus estudos, pois grande parte de nossas interações são voltadas às suas dúvidas, como foi o caso dessa. No entanto, é um pouco frustrante o fato de eu não conseguir sanar todas as suas dúvidas ou fornecer orientações não muito precisas, devido ao fato de eu saber a usar minha língua, mas de não a ter sistematizado de modo que eu possa explicar para um estudante estrangeiro. (diário SOT07)

Esses dados indicam fatores afetivos (A parte da interação em português foi, ao mesmo tempo, difícil.... é um pouco frustrante o fato de eu não conseguir sanar todas as suas dúvidas) e contextuais em um espectro mais amplo (o curso de Letras, com seu currículo atual, não nos prepara para sermos professores de português como língua estrangeira)

que emergem da avaliação de Fernando em relação a seu desempenho como “par mais competente”. Considerando-se que Fernando está se formando para se tornar professor de línguas, pode-se inferir que Fernando se sinta no papel de “professor” do seu parceiro. Esses dados parecem se alinhar àqueles encontrados em investigações sobre formação de professores em que a escrita do diário é usada para promover reflexão sobre como se aprende a “ensinar”. Apesar de o teletandem não ter como objetivo promover a formação de professores, esses dados sugerem que a prática nas SOTs levou Fernando a considerar o papel do teletandem em relação ao contexto mais amplo de sua formação.

A análise dos dados

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação buscou examinar os registros dos diários que caracterizam a autonomia do aprendiz no teletandem institucional integrado. Os resultados sugerem que a escrita de diários evidencia a identificação de lacunas de aprendizagem, planejamento, descrição da prática, seleção de recursos, monitoração e avaliação da aprendizagem e das SOTs. Por meio da explicitação das metas de aprendizagem (estabelecidas no questionário inicial), a análise revela que as decisões de Fernando a cada estágio se pautam pelos objetivos de aprimorar as habilidades de produção tanto oral quanto escrita em língua inglesa. Além dessas motivações pessoais, Fernando parece embasar suas escolhas nas tarefas do contexto específico estabelecido pelo TTD e, ainda, no contexto geral do seu curso de graduação, uma vez que está formando professor de línguas (materna e inglês como língua estrangeira).

Apesar de se tratar de um estudo de caso, a natureza exploratória dessa pesquisa permite que esses resultados sirvam ao propósito de repensar os elementos da proposta de Reinders (2010) (pensado para um contexto geral) em relação ao contexto específico do teletandem institucional integrado (contexto híbrido em que se mesclam a abordagem especialista e a abordagem geral descritas por Reinders). Para ilustrar os elementos identificados nos dados em relação à proposta de Reinders (2010), propomos o seguinte quadro:

<b>Estágio de aprendizagem</b>	<b>Orientado pelo professor</b>	<b>Definido pelo aprendiz</b>
<b>Identificar necessidades</b>	Questionário inicial	Fernando apresenta dificuldades no uso da língua durante a SOT

<b>Determinar objetivos</b>	Questionário inicial Troca de textos	Fernando estabelece a partir do questionário em relação ao contexto mais amplo de sua formação em Licenciatura
<b>Planejar aprendizagem</b>	Diários	Fernando estabelece a partir do questionário e da escrita do diário em relação ao contexto mais amplo de sua formação em Licenciatura
<b>Selecionar recursos</b>	Tarefas Textos produzidos e revisados	Fernando estabelece a partir da prática nas SOTs em relação à (i) interesses compartilhados com o parceiro e (ii) contexto mais amplo de sua formação em Licenciatura
<b>Selecionar estratégias de aprendizagem</b>	Diários (orientações para promover reflexão e monitoração da aprendizagem)	Fernando estabelece a partir da prática nas SOTs em relação à (i) interesses compartilhados com o parceiro e (ii) contexto mais amplo de sua formação em Licenciatura
<b>Descrever a prática</b>	Princípios norteadores do Teletandem Tarefas integrantes do TTDii	Fernando estabelece a partir da prática nas SOTs em relação a (i) interesses compartilhados com o parceiro e (ii) contexto mais amplo de sua formação em Licenciatura
<b>Monitorar o progresso</b>	(Nossos dados não revelam a atuação do professor, mas a literatura mostra o feedback oferecido pelo professor em diários e nas sessões de mediação)	Fernando monitora sua aprendizagem de língua estrangeira e seu desempenho como “par mais competente” por meio dos diários

<b>Avaliação e revisão</b>	(Nossos dados não revelam a atuação do professor)	Fernando avalia a prática de cada SOT por meio dos diários. Cada SOT é objeto de seu julgamento.
----------------------------	---	--

**Quadro 2:** estágios de desenvolvimento da autonomia do aprendiz no TTDii

Os elementos que revelam a autonomia de Fernando são principalmente aqueles relacionados a suas decisões sobre como utilizar os textos durante as SOTs. Vistos como recursos, os textos podem ser considerados tanto no planejamento de SOTs futuras quanto no estabelecimento de estratégias e “novas” práticas em que os princípios norteadores do teletandem nem sempre parecem ser seguidos. Os resultados sugerem que, apesar de basear muitas de suas decisões nas tarefas propostas pelo professor, Fernando o faz a partir de motivações próprias (aprimorar tanto a produção oral quanto a escrita) e em relação ao seu contexto de formação (Licenciatura em Letras). Isso pode indicar sua autonomia em relação ao que é proposto pelo professor e pelos pressupostos teóricos. Esses resultados, no entanto, precisam ser corroborados por outros estudos em que se utilizam um conjunto maior de dados.

Os resultados desta investigação podem contribuir para o tipo de orientação oferecida aos participantes do TTDii em relação aos elementos que caracterizam a aprendizagem autônoma no teletandem. De maneira específica, os achados indicam que é essencial que os participantes sejam orientados sobre as implicações de se utilizarem as tarefas propostas pelo professor nas SOTs em relação aos princípios norteadores do teletandem.

## REFERÊNCIAS

- ARANHA, Solange; CAVALARI, Suzi Marques Spatti. Teletandem: integrating e-learning into the foreign language classroom. **Revista Acta Scientiarum**. Language and Culture. Maringá, v. 38, n. 4, p. 327-336, Oct.-Dec., 2016.
- ARANHA, Solange; LOPES, Queila. **Moving from an internal databank to a sharable multimodal corpus: the MulTeC case**. The Specialist. V. 40, n. 1. 2019.
- BAILEY, Kaitheen. M. **Diary Studies of Classroom Language Learning: The Doubting Game and the Believing Game**. In: Sadtono, Eugenius, Ed. Language Acquisition and the Second/Foreign Language Classroom. Anthology Series 28. p. 45. 1991.
- BENSON, Phill. Making sense of autonomy in language learning. In: PEMBERTON, Richard; TOOGOOD, Sarah. **Maintaining Control: Autonomy and Language Learning** (Kindle 333-334). Hong Kong University Press. Ed. Kindle. 2009.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Trad.: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto Editora, Porto: Portugal. 2004.

BONFIM, Mariana. **A autonomia no contexto teletandem institucional integrado**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de São Paulo “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. São José do Rio Preto, 2014.

CAMPOS, Bruna. **Estratégias de Aprendizagem em Teletandem**: o que os aprendizes de língua inglesa afirmam fazer para aprender neste contexto? Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa. Orientadora: Profa. Dra. Ana Cristina Biondo Salomão. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/153981>>. Acesso em jan. 2021.

CAVALARI, Suzi Marques Spatti. **Institutional Integrated Teletandem**: Students’ Perceptions about Collaborative Writing. *EntreLínguas*, Araraquara, v.2, n.2, p.249-260, jul/dez 2016.

\_\_\_\_\_. **Integrating telecollaborative language learning into Higher Education**: a study on teletandem practice. *BELT: Brazilian English Language Teaching Journal*. Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 417-432, July-December 2018.

CAVALARI, Suzi Marques Spatti; ARANHA, Solange. **A trajetória do projeto teletandem Brasil**: da modalidade institucional não-integrada à institucional integrada. *The ESPecialist*, vol. 35, n. 2, 2014, p. 183-201.

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

\_\_\_\_\_. 1990. *Learner Autonomy in Practice*. In Gathercole, I. (ed.). **CILT. Great Britain**: Bourne Press, p. 16. 1990

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

LEFFA, Vilson (Org.). **Pesquisa em Linguística Aplicada**: temas e métodos. Pelotas: Educat, 2006.

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

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



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

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

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

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

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

MIRANDA, Josely Iris Fernandes; FELICE, Maria Inês Vasconcelos. **O Diário Reflexivo como Instrumento da Avaliação Formativa.** Revista Intercâmbio, v. XXVI, 2012, 129-153.

Moon, Jennifer. **A handbook of reflective and experiential learning:** theory and practice. RoutledgeFalmer. Londres, 2004.

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

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

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

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

\_\_\_\_\_. **Fostering Autonomy:** Helping learners take control. English Teaching. 75(2) p. 135-147. Disponível em: <[http://journal.kate.or.kr/wp-content/uploads/2020/06/v75\\_2\\_07.pdf](http://journal.kate.or.kr/wp-content/uploads/2020/06/v75_2_07.pdf)>. Acesso em 19 nov. 2020.

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

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

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

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

SALOMÃO, Ana Cristina; SILVA, Andressa Carvalho; DANIEL, Fátima de Gênova. A aprendizagem colaborativa em Tandem: um olhar sobre seus princípios. In: TELLES, J. A. (org). **Teletandem**: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. Campinas: Pontes, 2009. p. 75-92.

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

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

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

RECEBIDO EM: 10/05/2021

ACEITE EM: 07/06/2021