



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ATEF EL KADRI

***AFFORDANCES PERCEBIDAS DO TELETANDEM NA/PARA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA***

Londrina
2018

ATEF EL KADRI

***AFFORDANCES* PERCEBIDAS DO TELETANDEM NA/PARA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Viviane Bagio Furtoso

Londrina
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

El Kadri, Atef.

Affordances percebidas do teletandem na/para formação de professores de língua inglesa/ Atef El Kadri. - Londrina, 2018.
119 f.

Orientador: Viviane Bagio Furtoso.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2018.

Inclui bibliografia.

1. Tecnologias - Tese. 2. Formação de professores - Tese. 3. Teletandem - Tese. I. Furtoso, Viviane Bagio . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

ATEF EL KADRI

**AFFORDANCES PERCEBIDAS DO TELETANDEM NA/PARA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dra. Viviane Bagio Furtoso
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Dra. Denise Ismenia B. Grassano Ortenzi
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Dr. Vera Lúcia Lopes Cristovão
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 11 de maio de 2018.

Dedico este trabalho à Mi, minha esposa, amiga e companheira de todas as horas; e ao Tarik, nosso companheirinho sapeca.

AGRADECIMENTOS

Meu muito obrigado,

À Prof. Dra. Viviane Bagio Furtoso, minha orientadora, pelas orientações recebidas, pela leitura cuidadosa, pela paciência e confiança no decorrer desses dois anos;

À Prof. Dra. Denise Ortenzi, por todas as sugestões nas diferentes etapas deste trabalho: no Sedata, na Qualificação e na defesa; Suas contribuições foram sempre relevantes e de extrema importância para a conclusão deste trabalho acadêmico;

À Prof. Dra. Vera Cristovão, pelas discussões em sua disciplina e pelas contribuições oferecidas na qualificação deste trabalho;

Aos amigos, Taísa Passoni, Paula Francescon, Wellington, Samanta Ramos, Andressa Molinari, Tiago Botelho, e Ana Claudia Cali e Igor pelo incentivo, compartilhamento de experiências e principalmente pelos muitos churrascos e risadas!

À Mi, por todo o apoio, incentivo, confiança e parceria. Sem palavras para expressar tudo que tenho a agradecer....

Ao Tatá, que apesar de fazer minha vida muito mais corrida (rsrs), fez dela também muito divertida e significativa!

EL KADRI, A. ***Affordances* percebidas do Teletandem na/para formação de professores de língua inglesa**. 2018. 119 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo identificar *affordances* do Teletandem criadas nas/pelas interações e percepções de futuros professores de inglês em uma proposta de parceria entre uma universidade pública do Paraná com uma universidade estadunidense. Está baseado teoricamente no conceito de *Affordances*, da abordagem ecológica (van LIER, 2000; 2004). Trata-se de uma pesquisa qualitativa de base interpretativista em que os dados foram coletados por meio de gravações em áudio e questionários de respostas abertas direcionados aos participantes. A análise se deu por meio da identificação de *affordances* percebidas conforme sugerido por Pinheiro (2017), pela análise indutiva dos dados e pela análise de conteúdo. As *affordances* identificadas dizem respeito ao desenvolvimento linguístico, à tecnologia e ao desenvolvimento profissional. Os resultados mostraram que em relação a) às *affordances* acerca do desenvolvimento linguístico, foram identificadas duas subcategorias: aprimorar a língua e desenvolver a competência intercultural; b) às *affordances* percebidas acerca da tecnologia, as subcategorias são *colaborar* e *aprender de forma diferente* e as restrições acerca de questões organizacionais e de infraestrutura; c) às *affordances* acerca do desenvolvimento profissional, as subcategorias evidenciadas englobam mudar percepções sobre o ensino e aprendizado de línguas, forjar novas identidades, vivenciar a língua, apropriar/implementar e ainda demandas e exigências. Ao identificar tais *affordances*, foi possível notar que os significados dessa prática para os professores em formação emergem como resultado das interações entre suas percepções, a atividade de Teletandem e sua participação e agência, pois as *affordances* surgem da participação e do uso da ferramenta e as oportunidades de aprendizagem são consequências dessa participação e uso.

Palavras-chave: Teletandem. Língua inglesa. Formação de professores. *Affordances*.

EL KADRI, A. **The perceived affordances of the Teletandem in/for English teacher education.** 2018. 119 p. Dissertation (Master's Degree in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

ABSTRACT

This study aims at identifying the perceived affordances of Teletandem created in/by the interactions and perceptions of the pre-service English teachers in a partnership proposal between a public university from Paraná with an American university. It is theoretically based on the concept of Affordances from the Ecological approach (van LIER, 2000; 2004). It is an interpretative - qualitative based research in which the data was gathered through audio recordings and open answer questionnaire directed to the participants. The analysis was carried out by identifying the perceived affordances as suggested by Pinheiro (2017), by the inductive analysis of the data and by the content analysis. The perceived affordances identified relate to linguistic development, technology and professional development. The results showed that regarding a) to the perceived affordances about linguistic development, two subcategories were identified: improve language and develop intercultural competence; b) to the perceived affordances about technology, the subcategories are collaborate and learn in a different way and the restrictions about the organizational and infrastructural matters; c) to the perceived affordances regarding professional development, the subcategories found include change perceptions about the teaching and learning of languages, forge new identities, live the language, improve/implement and still demands and requirements. By identifying such perceived affordances, it was possible to realize that meaning of this practice for these pre-service teachers emerge as a result of the interactions between their perceptions, the Teletandem activity and their participation and agency, since the concept of perceived *affordance* comes from the participation and the use, therefore the learning opportunities are consequences of such participation and use.

Key-words: Teletandem. English language. Teacher Education. Affordances.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Definições de <i>affordance</i>	33
Quadro 2 – <i>Affordances</i> pedagógicas relacionadas ao uso de aspectos tecnológicos	35
Quadro 3 – Ficha de autoavaliação de desempenho oral em contexto <i>online</i> de aprendizagem de inglês.....	47
Quadro 4 – Perfil dos participantes da pesquisa.....	49
Quadro 5 – Participantes e número de interações	51
Quadro 6 – <i>Affordances</i> e perguntas do questionário.....	53
Quadro 7 – Perguntas de pesquisa, instrumentos de coleta de dados e procedimentos de análise	55
Quadro 8 – Síntese das <i>affordances</i> acerca do desenvolvimento linguístico	70
Quadro 9 – Síntese das <i>affordances percebidas acerca da tecnologia</i>	79
Quadro 10 – <i>Affordances</i> antes e depois da experiência.....	81
Quadro 11 – Síntese das <i>affordances acerca do desenvolvimento profissional de professores</i>	94
Quadro 12 – Síntese das <i>affordances percebidas</i>	96
Quadro 13 – Ficha de autoavaliação: <i>affordances</i> de desenvolvimento profissional por meio da prática de Teletandem na formação inicial de professores.....	99

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – <i>Affordance</i> na sua relação com a ação, percepção e interpretação	29
Figura 2 – <i>Affordance</i> em contexto	30
Figura 3 – <i>Affordance</i> no contexto dessa pesquisa.....	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AILA	Association Internationale de Linguistique Appliquée
ALAB	Associação de Linguística Aplicada do Brasil
LE	Língua estrangeira
LI	Língua inglesa
CALLT	<i>Computer Assisted Language Learning and Teaching</i>
DFJW	Deustsch-Franzosisches Judendwerk
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
ILF	Inglês como Língua Franca
PFOL	Português para Falantes de Outras Línguas
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
TTD	Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 REFERENCIAL TEÓRICO	20
1.1 TECNOLOGIAS, ENSINO DE LÍNGUAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	20
1.2 AFFORDANCES.....	25
1.3 TELETANDEM: TEORIA E PRÁTICA	36
2 METODOLOGIA	44
2.1 NATUREZA DA PESQUISA	44
2.2 CONTEXTO DA PESQUISA.....	45
2.3 PARTICIPANTES.....	48
2.4 COLETA E ANÁLISE DE DADOS	50
2.5 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS	52
2.6 QUESTÕES ÉTICAS.....	55
3 AFFORDANCES PERCEBIDAS	56
3.1 <i>AFFORDANCES</i> PERCEBIDAS ACERCA DO DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO	57
3.2 <i>AFFORDANCES</i> PERCEBIDAS ACERCA DA TECNOLOGIA.....	71
3.3 <i>AFFORDANCES</i> PERCEBIDAS ACERCA AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES.....	79
3.4 DEMANDAS E EXIGÊNCIAS	92
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	105
APÊNDICES	116
APÊNDICE A – Questionário.....	117
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	118

INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais foram impulsionadas com o advento da globalização e a expansão das fronteiras geográficas, sociais e culturais (PRENSKY, 2001; SEWLYN, 2011; PAIVA, 2011a; JESUS; MACIEL, 2015; VIVACQUA, 2017). Nesse contexto, a conseqüente reconfiguração dos modos de se comunicar, de construir sentidos e visões de mundo exige cada vez mais dos envolvidos com o setor educacional o reconhecimento de que as maneiras de aprender de nossos alunos têm se transformado e exigido abordagens multimodais, multiletradas e multissemióticas. Isso ocorre porque educadores agora se veem frente a uma “multiplicidade de maneiras de expressões escritas e orais, em formatos diversos e em *sítes* e aplicativos completamente diferentes das formas encontradas em livros e vídeos” (VIVACQUA, 2017, p. 7-8). O reconhecimento, portanto, de que os contextos educacionais necessitam cada vez mais de abordagens que incorporem possibilidades de letramento digital¹ na formação de professores e, conseqüentemente, na educação básica, parece ser ponto crucial para professores de modo a diminuir uma das lacunas² existentes entre a cultura escolar e a do mundo ao seu redor³ e, assim, possibilitar o acesso a todas as formas de discursos e linguagens (PAIVA, 2011a; XAVIER, 2005; FINARDI; VIEIRA, 2017; PRENSKY, 2001; RIBEIRO, 2009; COSCARELLI; NOVAIS, 2010; ARAUJO, 2013; VIVACQUA, 2017).

Na área de ensino de línguas, essa questão é ainda mais intensificada devido ao potencial de engajar os aprendizes na aprendizagem e na criação do conteúdo, possibilitar inovações metodológicas (PAIVA, 2011a) e “viabilizar oportunidades de acesso e participação de todos na sociedade atual” (EL KADRI; ORTENZI; RAMOS, 2017, p. 9).

¹ Letramento digital é entendido como “um novo letramento que se utiliza de uma nova tecnologia” (REZENDE, 2016, p. 101) que engloba tanto aspectos técnicos quanto cognitivos e envolve uma mentalidade e habilidade de se adaptar continuamente a novas tecnologias e novos letramentos que se difundem no tempo e espaço (REZENDE, 2016).

² Entendo que a questão das tecnologias digitais na formação e no ensino como sendo uma dentre as diversas lacunas existentes, como, por exemplo a necessidade constante de integração entre teoria e prática, a problematização da língua inglesa na atualidade e parâmetros de avaliação linguística para professores de língua. Neste trabalho, entretanto, foco na lacuna das tecnologias e não me atendo às outras existentes, mesmo sendo de igual ou maior relevância.

³ Em meu contexto de trabalho, esse reconhecimento tem sido feito por meio da incorporação das tecnologias no currículo do curso (ANJOS-SANTOS; CRISTOVAO, 2012, 2013; CRISTOVAO; ANJOS-SANTOS, 2015; RAMOS, 2017, 2016; GIMENEZ; RAMOS 2014; FURTOSO, et al., 2016), como discutirei mais adiante.

Além disso, segundo Jesus e Aragão (2017), várias pesquisas têm demonstrado as contribuições das tecnologias digitais em práticas educativas e formação continuada e em serviço de docentes, principalmente no que se refere à intersecção entre linguagens e tecnologias móveis. Contudo, ainda há pouca convergência entre essas pesquisas e o ensino e a formação de professores de línguas. Aragão (2009) e Silva (2013), por exemplo, já apontavam que, apesar de os índices de pesquisas demonstrarem certa melhoria em relação ao uso de recursos digitais nas aulas de línguas, estão muito aquém de indicar, de fato, que haja inclusão digital. Silva (2017), em sua pesquisa, ratifica isso, salientando que os alunos não concebem viver no mundo *off-line* da escola, nem apartados de seus celulares. Do mesmo modo o fazem Piseta, Barbosa e Gonçalves (2017) ao salientarem que os alunos consideram o ensino de inglês na escola desconectado das práticas sociais de leitura e escrita que eles vivenciam em outros contextos. Portanto, partimos da problematização de que há a necessidade⁴, cada vez maior, de incorporar o uso das tecnologias nas práticas dos professores em formação.

Ao atuar como professor de língua inglesa (LI) em escolas públicas e formador de professores em uma instituição de ensino superior pública, tenho interesse na área de tecnologias na formação de professores porque o que tenho escutado – juntamente com colegas de profissão - são discursos de professores em formação e em formação continuada que vão desde a resistência até um desejo desenfreado de se apropriarem das ferramentas tecnológicas para motivar os alunos nas aulas de língua inglesa, conforme foi indicado em outro trabalho (EL KADRI et al., 2017). Esses discursos opostos (de desejo ou resistência) apontam para o despreparo da maioria de professores em pensar em práticas educativas com o uso de tecnologias no ensino de línguas, conforme também já indicado por Aragão (2009). Isso tem a ver também com o fato de que “a tecnologia se desenvolve com muita rapidez e a produção de pesquisa não tem conseguido acompanhar a velocidade dessas inovações tecnológicas” (PAIVA, 2013, p. 941). Longe de culpabilizar os professores por esse suposto “despreparo”, acredita-se no potencial que os cursos de formação propiciam aos professores conforme esses experenciam e vivenciam o currículo como um todo. Enquanto formador de professores de inglês,

⁴ Conforme explorado mais adiante, em meu contexto de trabalho, várias iniciativas já existem. A literatura tem apontado, contudo, que a questão da inserção de tecnologia ainda é incipiente em muitos cursos de formação (MAYRINK; ALBUQUERQUE, 2017).

vejo-me nessa tarefa de preparar professores para o ensino da língua inglesa e, entre os muitos desafios que essa função exige está o uso de recursos tecnológicos nessas aulas. Paiva (2011a) já apontava a não convergência nas políticas públicas e a inserção de novas tecnologias no setor público, o que impossibilitou a apropriação de tecnologia por parte dos professores. De fato, diversos estudos sobre como os professores se relacionam com a tecnologia demonstram que esse campo é um terreno permeado de tensões, e que professores se relacionam com ela de diversas maneiras (AZZARI, 2017; BRAGA, 2010; CASTRO NETO, 2012; MARZARI, 2014; ROCHA; EL KADRI, 2017) e que o desenvolvimento profissional de professores de línguas na atualidade perpassa o uso e o reconhecimento das tecnologias digitais. Sodré e Ortenzi (2017, p. 229), por exemplo, apontam que

o desenvolvimento profissional de professores de línguas também tem sido estreitamente relacionado com as demandas e oportunidades que as novas tecnologias apresentam, seja para aprimoramento dos docentes, para o estabelecimento e participação em comunidades de prática, ou para promover o *letramento digital* (GILSTER, 1997) dos estudantes, oportunizando a estes novas formas de agir, interagir e colaborar.

Desse modo, a premissa de formar professores de línguas está diretamente relacionada ao uso das tecnologias pelo fato de elas possibilitarem novas formas de engajamento, práticas e identidades. Essa necessidade da inserção do letramento digital nos cursos de formação de professores é baseada nas oportunidades ampliadas de troca linguístico-cultural pela mediação das tecnologias. Assim, para mim, compreender *affordances*⁵ de uma experiência com o uso de tecnologia em uma disciplina de compreensão e produção oral em um curso de Letras é significativo no que se refere às possibilidades futuras de ação desses aprendizes.

Nesse sentido, acredito que a prática de telecolaboração, entendida neste trabalho como “um termo mais amplo para nos referirmos às interações

⁵ O termo *affordance* tem sido utilizado recentemente na área de Linguística Aplicada nos trabalhos relacionados às tecnologias educacionais (BRAGA, 2017; PAIVA, 2017; PINHEIRO, 2017; SILVA, 2015) para se referir às oportunidades de ação encontradas em determinados ambientes de aprendizagem (BRAGA, 2017). Neste trabalho, é utilizado como sendo oportunidades/potenciais possibilidades de ação que são propiciadas pelo ambiente e percebidas pelo agente engajado em sua relação em determinada atividade e que culminam na produção de significados. Esta definição é proposta neste trabalho, com base na revisão de literatura sobre o termo que se encontra no capítulo de referencial teórico. Paiva (2017) propõe a tradução do termo para “propiciamento”. Contudo, prefiro utilizar o termo “*affordance*” conforme outros estudos da área (BRAGA, 2017; PINHEIRO, 2017), por entender que o termo em inglês fornece uma visão mais ampla.

promovidas por ferramentas disponíveis na Internet que permitam a comunicação assíncrona e síncrona entre falantes de línguas inicialmente distantes” (FURTOSO; FERREIRA, 2016, p. 532-533), nos cursos de formação inicial de professores de línguas, também pode vir a ser uma das maneiras (ressalta-se uma, não a única!) de inserção do uso de tecnologias educacionais no ensino de línguas.

Além disso, as recentes Diretrizes Nacionais de Formação de Professores, que definem as orientações curriculares para a formação inicial de professores em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, propostas pelo Ministério da Educação por meio da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, também ressaltam o uso das tecnologias como sendo uma questão essencial (BRASIL, 2015).

Assim, acredito que a telecolaboração nas aulas de língua inglesa tem potencial para promover ações delineadas na política de formação nacional de professores, tais como: “contribuir para ampliar a visão e a atuação desse profissional” (BRASIL, 2015, p. 3), como, por exemplo, ao possibilitar uma nova organização na sala de aula que se distancia do ensino centrado exclusivamente no professor, pautado na aula expositiva; aprimorar “a prática pedagógica e a ampliação da formação cultural” (BRASIL, 2015, p. 6) ao se discutir *affordance* da telecolaboração e ao ter contato com falantes de diferentes culturas; desenvolver um “projeto formativo que assegure aos estudantes o domínio dos conteúdos específicos da área de atuação” (BRASIL, 2015, p. 9); – no nosso caso, a LI, permitir ao professor “acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia” (BRASIL, 2015, p. 14) ao utilizar recursos tecnológicos para a promoção do aprendizado de línguas; e promover “domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, (BRASIL, 2015, p. 3) ao refletir e contrastar as experiência da telecolaboração com suas outras experiências de ensino-aprendizagem de língua.

Nesse contexto, a telecolaboração passa a ser uma das formas de incorporar a tecnologia nos cursos de formação de professores de línguas devido ao seu potencial motivador, de fácil acesso e por permitir a continuação do desenvolvimento linguístico para o profissional de línguas, mesmo que ele não esteja engajado formalmente em um curso. Trabalhando especificamente com o ensino de línguas para futuros professores de línguas, entendo que esses

professores precisam experienciar novas possibilidades para o ensino de línguas para que possam, futuramente, explorá-las em suas práticas educativas. Acredito que trabalhar com a prática de telecolaboração pode contribuir – juntamente com as outras experiências e aulas do currículo do curso - para que os futuros professores desmistifiquem a crença do ensino de línguas pautado exclusivamente na gramática e vivenciem mais uma oportunidade de uma prática de ensino de línguas pautado na prática social. Embora as disciplinas do curso de formação investigado priorizem uma abordagem mais sociointeracional, não é raro ver alunos com concepções de ensino ainda enraizadas na sua aprendizagem por observação ao longo de sua vida escolar. Parto do pressuposto, portanto, de que as aulas de língua nos cursos de formação inicial de professores são contextos essenciais para a formação pedagógica do futuro professor, ou seja, são também responsáveis pelas identidades construídas.

Além disso, várias iniciativas em meu contexto de trabalho têm tentado de diversas formas, incorporar as novas tecnologias no curso de formação inicial de professores de língua inglesa, seja por meio da inserção de jogos digitais (EL KADRI; EL KADRI; CORREA, 2017), seja por meio de material híbrido para o campo de estágio (RAMOS, 2017, 2016; GIMENEZ; RAMOS, 2014); na formação continuada por meio de projetos, como, por exemplo, o Novos Talentos (ANJOS-SANTOS et al., 2016) e na inserção de portfólios digitais na formação continuada (SODRÉ; ORTENZI, 2017), nas próprias disciplinas de línguas (ANJOS-SANTOS; CRISTOVAO, 2012, 2013; CRISTOVAO; ANJOS-SANTOS, 2015; entre outros) ou, ainda, por meio de experiências sobre a inserção de práticas de telecolaboração (FURTOSO; FERREIRA, 2016; FURTOSO et al., 2016). E é nessa última iniciativa que esta pesquisa se insere.

Neste estudo, concentro-me na análise de uma dessas práticas de telecolaboração na formação de professor. Os estudos sobre telecolaboração no Brasil têm recebido crescente interesse e atenção por parte dos pesquisadores da Linguística Aplicada (ARANHA; TELLES, 2011; BONFIM, 2014; BROCCO, 2009; CAVALARI, 2009, 2011; FUNO, 2011; FURTOSO, 2011; LUZ, 2009; MENDES, 2009; MESQUITA, 2008; SALOMÃO, 2008, 2012; SANTOS, 2008; SILVA, 2008; SOUZA, 2012; TELLES, 2005; entre outros). Como modalidade de telecolaboração, destaca-se o Teletandem, objeto específico deste trabalho, que é entendido como sendo um contexto online colaborativo e autônomo para o ensino de línguas em que

ambos os participantes se ajudam mutuamente para a aprendizagem da língua um do outro (TELLES, 2015). O Teletandem, portanto, é considerado uma nova opção em CALLT (*Computer Assisted Learning Language and Teaching*), que serve ao ensino-aprendizagem de línguas na medida em que favorece a compreensão e a expressão oral e escrita e permite comunicar visualizando elementos que possibilitam uma melhor compreensão cultural, inclusive de pistas para processar a língua através de aspectos não verbais da comunicação (TELLES, 2007).

Os estudos dessa prática têm se destacado recentemente nos estudos de aprendizagem de línguas principalmente por seu potencial motivador (KAMI, 2011) e por propiciar comunicação intercultural (BENEDETTI; CONSOLO; VIEIRA-ABRAHÃO, 2010).

As pesquisas no Brasil sobre o Teletandem, principalmente dos pesquisadores vinculados ao projeto “*Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*”, um projeto temático de pesquisa educacional desenvolvido na UNESP, têm tratado de diversas questões pertinentes ao ensino de línguas, como por exemplo, características das interações (ARANHA; TELLES, 2011; BROCCO, 2009; SANTOS, 2008; SILVA, 2008), autonomia (BONFIM, 2014; CAVALARI, 2009, 2011; LUZ, 2009), avaliação (FURTOSO, 2011; MESQUITA, 2008), formação de professores (FUNO, 2011; SALOMÃO, 2008, 2012; SOUZA, 2012) e questões (inter)culturais (MENDES, 2009), entre outros. Como pode-se notar, embora a prática de teletandem tenha recebido grande interesse e tenha sido alvo de pesquisa no âmbito do projeto acima mencionado, as pesquisas sobre seu uso em cursos de formação inicial de professores em outros contextos ainda são incipientes.

Especialmente sobre o ensino e a aprendizagem de língua inglesa, uma revisão sistemática no Portal da Capes evidenciou que há 36 trabalhos em cujos títulos aparece a palavra Teletandem (EL KADRI, 2016). Contudo, os resumos não estavam disponíveis na época da busca (setembro e outubro de 2016). A mesma busca feita com os mesmos critérios no IBICT, teve como resultado 30 trabalhos. Desses, 12 se enquadraram na busca do critério temático (Teletandem - língua inglesa – características do Teletandem - textos em português ou inglês). Entre esses 12, pode-se ressaltar que 11 são da Unesp, vinculados ao projeto mencionado e 1 trabalho é da UFG (Universidade Federal de Goiás).

Em relação aos objetivos dos trabalhos, pôde-se evidenciar que são diversos, pois investigam a autonomia, a autoavaliação, as características das

interações, as crenças sobre avaliação, o papel da cultura, a colaboração entre pares, as perspectivas e entraves da aprendizagem nesse contexto, as questões que emergem dessa interação, as crenças de um grupo de professores de LE, as motivações para se aprender a língua nesse contexto e a formação inicial de professores. Pode-se notar que há grande variedade nos objetivos analisados na prática de Teletandem, pois se encontrou apenas a questão da autonomia com dois trabalhos investigados. Isso demonstra que parece haver um planejamento sobre quais questões são significativas para a investigação, e isso pode estar associada ao fato de que quase todos os trabalhos partem de uma instituição.

Em relação aos resultados alcançados por estes trabalhos, resalto que esses apontam como potencialidades do uso do Teletandem em cursos de formação inicial de professores de línguas, questões próprias de quaisquer participantes da telecolaboração, tais como: autonomia manifestada pelo uso de algumas estratégias: ao fazer perguntas, mudar a língua e autoavaliação (BONFIM, 2014); a alternância entre línguas e, conseqüentemente, entre os papéis desempenhados pelos participantes, que motivaram a parceria brasileira a estabelecer metas (CAVALARI, 2009); o fato de o participante estabelecer parâmetros altos para a avaliação do próprio desempenho, além de critérios afetivos, linguístico-comunicativos e com base na presença ou ausência de *feedback* para avaliar sua atuação no Teletandem; o fato de que os participantes geralmente se preocupam com a comunicação e não com a correção dos erros (MESQUITA, 2008) e o fato de que os participantes fizeram uso de atividades sociocognitivas e de estratégias para mediar a interação, atitudes que dão base ao processo cognitivo, permitindo o desenvolvimento de maior autonomia na realização da tarefa (KAMI, 2011) e pouca habilidade de negociação entre pares (GARCIA, 2010). Por outro lado, os resultados também apontam lacunas no que se refere à performance de professores em fase de formação inicial e a trabalhos sobre a formação inicial de professores de Língua Inglesa. Entre os trabalhos que aparecem nessa busca, apenas dois tratam da formação de professores de língua inglesa, ambos da formação inicial: Mendes (2009) e Candido (2010), que serão objeto de estudo no capítulo de referencial teórico. Esse mapeamento sobre o Teletandem demonstra que ainda há poucos estudos sobre a utilização dessa atividade em cursos de formação de professores de línguas em nosso país.

Esta pesquisa, portanto, pretende colaborar para o entendimento de *affordances* do Teletandem na formação inicial de professores de inglês ao fornecer compreensões da prática em contexto de desenvolvimento profissional pelas lentes de professores em formação.

Desse modo, proponho neste trabalho investigar *affordances* do Teletandem para a formação de professores de língua inglesa em uma proposta de parceria entre uma universidade pública do Paraná com uma universidade estadunidense. A pesquisa tem como objetivo específico identificar *affordances* do Teletandem criadas nas/pelas interações e percepções de participantes brasileiros. Parto do pressuposto de que qualquer ferramenta/objeto fornece *affordances* que podem ser percebidas, já que o termo se refere a oportunidades, potencialidades e (im)possibilidades de ação que são propiciadas pelo ambiente e percebidas pelo agente engajado em sua relação em determinada atividade e que culminam na produção de significados. Essa definição é proposta por este trabalho e está ancorada na literatura sobre *affordances*, conforme será explicitado no capítulo de referencial teórico.

Assim, tem como pergunta de pesquisa: “Quais *affordances* foram percebidas pelos participantes a partir da prática de Teletandem na formação inicial de professores em uma parceria Brasil - Estados Unidos”?

Desse modo, este trabalho está amparado nas considerações teóricas da Psicologia Ecológica de Gibson (1986), mais especificamente no conceito de *affordance*, transposto para a área de ensino-aprendizagem de línguas e na chamada Abordagem Ecológica (van LIER, 2000, 2004a), e no uso desse conceito nas pesquisas sobre ensino-aprendizagem de línguas e tecnologias no Brasil (BRAGA, 2017; PAIVA, 2017; PINHEIRO, 2017; SILVA, 2015).

Segundo Silva (2015), é possível identificar *affordances* de duas maneiras: a primeira seria observando os indivíduos engajados em uma ação, seja com o meio, seja com outros indivíduos, ou com ambos. A segunda, olhando para a percepção de *affordances*. Entende-se, portanto, esse conceito também como um construto semiótico, ou seja, estreitamente relacionado aos modos de percepção e significação (van LIER, 2000). Por isso, a investigação de *affordances* neste trabalho se dá por meio da análise de gravações de interações de 6 professores em época de formação inicial engajados no contexto de Teletandem e de suas percepções sobre essa ação.

Investigar *affordances* do uso do Teletandem em uma instituição de ensino superior da cidade de Londrina na sua atribuição de formar professores de inglês é relevante porque pode colaborar para os entendimentos das práticas e das identidades criadas. Esse curso de Letras Inglês é tido como representativo no cenário brasileiro (conceito 4 na avaliação do ENADE em 2009 e nota máxima (5) na avaliação da Secretaria de Educação e Tecnologia do Estado do Paraná em 2016), portanto, sendo considerado com qualidade na formação de futuros profissionais.

Desse modo, investigar *affordances* se torna importante nesse contexto porque as percepções dos participantes são pistas para a identificação das mesmas, que exercem forte papel na constituição de identidades, questão essencial nos cursos de formação de professores que se preocupam não apenas com o desenvolvimento linguístico, mas também com a constituição de professores.

Esta dissertação está assim organizada: após esta introdução, apresento o referencial teórico que a orienta; em seguida, apresento o percurso metodológico e um capítulo de análise. Finalizo, com as considerações finais com uma síntese sobre *affordances* percebidas do Teletandem na formação de professores. As considerações finais são seguidas das referências e dos apêndices.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo apresenta os referenciais que norteiam esta pesquisa. Primeiramente, discuto as tecnologias educacionais na educação e no ensino de línguas com a interface da formação de professores. Em seguida, apresento o conceito de *Affordance* que embasa este trabalho, para, então, em seguida, apresentar as relações das tecnologias educacionais no ensino de línguas, com as *affordances* e as pesquisas específicas acerca do Teletandem no ensino/aprendizagem de línguas e na formação de professores.

1.1 TECNOLOGIAS, ENSINO DE LÍNGUAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Pesquisadores têm concordado sobre a vantagem do uso das tecnologias na educação (ARAUJO, 2013; COSCARELLI; NOVAIS, 2010; PAIVA, 2011a, 2011b; PRENSKY, 2001; RIBEIRO, 2009; XAVIER, 2005). Vários são os estudos capazes de apontar as contribuições que as novas tecnologias de informação e comunicação trazem aos educandos nos mais diversos contextos socioculturais (ARAUJO, 2013; COSCARELLI; NOVAIS, 2010; PAIVA, 2011a, 2011b; PRENSKY, 2001; RIBEIRO, 2009; XAVIER, 2005). De modo geral, esses autores reforçam que a maior defesa do uso da tecnologia não deve estar centrada no número e na sofisticação das ferramentas, mas na junção das práticas sociais com as práticas escolares, pois acreditam que a tecnologia pode contribuir para uma maior vinculação entre os contextos de ensino e as culturas que se desenvolvem fora do âmbito escolar.

No entanto, é preciso reconhecer que a inserção do recurso tecnológico na escola não é garantia de uma transformação efetiva e qualitativa nas práticas pedagógicas (BLIKSTEIN; ZUFFO, 2001), mas pode provocar profundas transformações na realidade social, desde que seu uso seja adequado com uma prática que propicie a construção de conhecimento e não a sua mera transmissão. Para Blikstein e Zuffo (2001), entretanto, não basta introduzir novas tecnologias, mas sim pensar como elas são disponibilizadas e como seu uso pode desafiar a estrutura vigente.

Pela mesma perspectiva, Paiva (2011b) afirma que dependendo do uso que se faz da tecnologia, estaremos apenas levando para a tela os velhos modelos presentes nos primeiros livros didáticos. Assim, acredito que a prática de Teletandem tem potencial para introduzir novas configurações na sala de aula já que está baseado em uma concepção sociointeracional da linguagem que acredita que o conhecimento é construído na interação, de forma compartilhada. Seus múltiplos recursos semióticos também colaboram para essa questão.

É preciso compreender, no entanto, que a inserção de novas tecnologias traz consequências tanto para a prática docente e os processos de aprendizagem como para os papéis tradicionalmente atribuídos a professores e alunos. A escola, ao invés de passar informações terá de se ocupar do aprender a aprender, a levar o aluno a construir o seu próprio conhecimento. Nessa escola, o professor não é mais autoridade que decide o que deve ser aprendido e ensinado, mas o que se torna também aprendiz que, juntamente com os alunos, pesquisa, debate e descobre coisas novas. Desse modo, o professor passa a ser um guia, um mediador, um parceiro do aluno na busca e na interpretação crítica da informação. O aluno, por sua vez, deixa de ser passivo, aquele que recebe a informação, e passa para o papel de agente, aquele que participa da produção do seu próprio conhecimento, percebendo-se como indivíduo que se constrói, permanentemente, nas interações sociais.

O que se torna mais relevante, ao se falar de novas tecnologias na educação, e, especialmente, no caso do ensino da língua inglesa, é o papel que o domínio destes conhecimentos tem na vida dos alunos: autores têm apontado que o inglês e a tecnologia são ferramentas intrinsecamente relacionadas que têm o poder de acirrar as desigualdades sociais (FIRNARDI; VIEIRA, 2017; LOPES, 2005; PAIVA, 2011b). Segundo Lopes (2005), por exemplo, tanto o inglês quanto o domínio da tecnologia são requisitos fundamentais para o exercício da cidadania, pois ambas as ferramentas permitem o acesso à informação e ao conhecimento em escala mundial e, portanto, a maiores chances de aprender e maiores oportunidades de inclusão e participação no mundo.

Em termos pedagógicos para o ensino de línguas, as ferramentas tecnológicas podem trazer contribuições significativas para o ensino da língua inglesa (EL KADRI; ORTENZI; RAMOS, 2017; PAIVA, 2017; SILVA, 2013). Tais contribuições do uso de tecnologias nas aulas de línguas têm sido amplamente

divulgadas, principalmente em relação às tecnologias móveis (FINARDI; VIEIRA, 2017; FREITAS; WINDLE, 2017; JESUS; ARAGAO, 2017; PAIVA, 2017). Para Paiva (2011a), o usuário deixa de ser mero consumidor de conteúdo e passa também a ser produtor e pode publicar seus textos e interagir em outras comunidades discursivas cujo acesso, antes, seria remoto. Para Finardi e Vieira (2017), o uso de dispositivos móveis pode propiciar o desenvolvimento das habilidades produtivas da língua, tanto como ferramenta de apoio quanto em contextos híbridos de aprendizagem, no formato de sala de aula invertida. Braga e Gomes (2017) apontam que as *affordances* mais recorrentes de dispositivos móveis referem-se ao uso dos materiais de áudio produzidos durante as interações via *WhatsApp* para o desenvolvimento das habilidades orais dos próprios participantes. Do mesmo modo, Aragão e Lemos (2017) indicam que os recursos de linguagem e tecnologias disponíveis no *WhatsApp* podem fortalecer o ensino/aprendizagem de inglês em diversos aspectos consonantes com a pedagogia dos multiletramentos⁶. Embora o foco desses estudos seja no aplicativo *Whatsapp*, esses estudos são aqui relevantes para mostrar como os recursos digitais têm sido incorporados nas aulas de línguas. Sua relação com as práticas de telecolaboração está em mostrar que práticas têm sido desenvolvidas por meio de dispositivos móveis, o que possibilitaria também práticas telecolaborativas.

Ao analisar os discursos de formação de professores envolvidos no *design* de jogos digitais, Rocha e El Kadri (2017) concluem, que a partir de uma prática de reflexão crítica em relação ao uso das tecnologias, professores reprojeta suas formas de pensar e de ensinar com as tecnologias.

A importância da inserção das tecnologias nos currículos dos cursos de formação também é ressaltada por diversos autores. Para Paiva (2011a, 2011b), a formação mediada pelas TICs tem potencial de oferecer não somente oportunidade de interação comunicativa mas também reflexão sobre o uso da língua inglesa no mundo contemporâneo e sobre a formação continuada em serviço. Além disso, para El Kadri, Ortenzi e Ramos (2017), essa importância também se dá pela

⁶ A pedagogia de letramento é a proposta do *New London Group* (1996), que se reuniu para discutir o estado da pedagogia de letramento com base na preocupação comum da tensão pedagógica vivenciada pela expansão dos meios tecnológicos e do desafio da diversidade cultural linguística. O debate sobre essa nova configuração social resultou na concepção de múltiplas atividades semióticas (multiletramentos).

possibilidade de construção do conhecimento de maneira colaborativa e o suporte para uma aprendizagem pela perspectiva sociocultural.

Mayrink e Albuquerque (2017), por meio da análise dos resumos das comunicações apresentadas durante o evento Jornada sobre Ensino e Aprendizagem de Línguas em Ambientes Virtuais (JEALAV), apontam que os projetos que utilizam tecnologias têm potencial de favorecer a criação de espaços de reflexão para o professor de línguas e de mobilizar seus saberes e competências para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea e melhorar o ensino. Adati, Ferreira e Cristovão (2017), por sua vez, enfatizam que o ensino deve ser entendido como um ato político apontando a necessidade de inserir tecnologia nos espaços de vulnerabilidade social e de priorizar as práticas sociais nas quais os alunos estão engajados na escola a fim de diminuir o acirramento da exclusão social.

Esse reconhecimento tem levado também a um aumento das pesquisas direcionadas a esse fim, pois tem sido cada vez maior o interesse de professores e pesquisadores em campos de pesquisa que envolvam tecnologias e a formação de professores, conforme apontado por Rocha e El Kadri (2017). Entre esses, por exemplo, estão os trabalhos de Anjos-Santos (2013), Anjos-Santos e Cristovão (2012, 2013), Azzari (2017), Barbosa e Fisterol (2017), Braga (2010), Braga e Gomes (2017), Castro-Neto (2012), Cristovão e Anjos-Santos (2015), Dias (2017), Finardi e Vieira (2017b), Furtoso (2016), Gimenez e Ramos (2014), Marzari (2014), Ramos (2017, 2016), Tallei (2017), dentro outros⁷. Discorro abaixo sobre algumas dessas pesquisas.

Anjos-Santos (2013) apontou que o uso das tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem de línguas tem sido alvo de diversas pesquisas na área de Linguística Aplicada (LA), que há uma gama de pesquisas desenvolvidas sobre a temática e que é crescente o número de trabalhos nesse nicho. Entre os cinco focos de pesquisas apontados pelo autor, salienta-se o foco no *“uso de tecnologias para formação de professores”*, que, por ser o foco deste trabalho, torna-se aqui relevante. O autor menciona a pesquisa de Santos (2009 apud ANJOS-SANTOS, 2013), que demonstrou que professores romperam com suas concepções tradicionais de aprendizagem e repensaram suas práticas em

⁷ Embora sejam muitos os trabalhos em nível nacional sobre o uso de tecnologias, nesta seção, faz-se um recorte dos trabalhos que tratam do levantamento da tecnologia na formação de professores e de trabalhos que focam no discurso de professores sobre a tecnologia, por entender que esses trabalhos contribuem para a análise a ser realizada.

contexto presencial; menciona também a pesquisa de Dias (2009 apud ANJOS-SANTOS, 2013), que concluiu que o contexto de Tandem se mostrou um contexto favorável à aprendizagem colaborativa e à mudança das concepções de formação do professor para uma perspectiva mais autônoma e mediada por novas tecnologias. Dias (2017 apud ANJOS-SANTOS, 2013), por sua vez, ao investigar uma proposta de formação continuada por meio de redes sociais, aponta que essas podem contribuir para um processo de construção de identidade docente em consonância com os usos da linguagem na contemporaneidade. Barbosa e Fistarol (2017) indicam que as práticas de letramentos em língua inglesa com tecnologias nem sempre obtêm os objetivos esperados, mas servem para o entendimento e a reflexão do que o exercício docente necessita ao perceber que as práticas no contexto escolar são diversificados e inesperadas.

Azzari (2017), ao investigar as apropriações discursivas sobre o uso de tecnologia educacional de um professor da educação básica, ressalta que há a apropriação de discursos socialmente compartilhados por meio de duas vertentes discursivas: uma que empresta às tecnologias o papel de ferramenta/instrumento para facilitar práticas pedagógicas e outra, que vê nas tecnologias meios e modos para a melhoria do ensino (promover o engajamento dos alunos, aprofundamento dos tópicos estudados, melhora na disciplina). Braga e Gomes (2017), ao investigarem percepções de professores, indicam que eles percebem os dispositivos e aplicativos móveis como ferramentas que podem ser usadas em sua formação e prática.

Castro-Netto (2014), por sua vez, analisa a discursividade sobre as novas tecnologias que circula nas esferas científico-institucionais por meio do estudo de periódicos na área da Linguística Aplicada. Por meio da análise de dez artigos científicos, relacionados ao uso das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, publicados em periódicos especializados em Linguística Aplicada, a autora ressalta que, entre as várias formações discursivas referentes ao processo de ensino-aprendizagem pelo uso das novas tecnologias, foi possível estabelecer que: a) a inserção destas nos ambientes educacionais representa um impacto direto nas práticas de ensino-aprendizagem de língua inglesa; b) as novas tecnologias contribuem de forma relevante para as ações dos sujeitos, professores e alunos, mas o poder que a elas é discursivamente atribuído, como se pudessem por si só resolver todos os problemas educacionais, não

contribui para uma tomada de posição dos sujeitos de forma que haja mudanças significativas na relação entre os sujeitos que ensinam e aprendem e o modo de ensinar e aprender línguas; c) as novas tecnologias estarão cada vez mais presentes no processo de ensino-aprendizagem, mas essa presença não condiz mais com uma idolatria desmedida nem com uma severa rejeição ao seu uso. A autora conclui em seu estudo que o lugar de entremeio dessas duas posturas antagonicamente discursivizadas parece repercutir que, apesar de estarmos na direção de vermos a tecnologia como lugar central em nossas vidas, para a problematização de que, por si só, novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem não promovem mudanças e deslocamentos na postura dos sujeitos. A meu ver, esse reconhecimento, portanto, reforça que o conjunto de ferramentas, agentes, atividades e etc... exercem importante papel neste processo.

Esses trabalhos apresentados, que tratam da interface da tecnologia com a formação de professores, mais especificamente das percepções de professores sobre essas práticas são relevantes para esta pesquisa devido à relação entre percepção, ação e *affordance* que serão discutidas mais detalhadamente na próxima seção. Vale mencionar, contudo, que as tecnologias na formação de professores podem ser pensadas pela ótica do conceito de *affordance*. Neste sentido, Gaver (1991) defende que esse conceito é uma abordagem poderosa para se pensar sobre a tecnologia porque a sua eficácia depende dos atributos tanto do artefato quanto do usuário e que, a cultura do usuário (aqui incluindo seu ambiente social, experiências e intenções) determinam a percepção ou não de *affordances*.

Assim, na próxima seção, me dedico ao conceito de *affordances*.

1.2 AFFORDANCES⁸

A concepção inicial do termo *affordance* foi cunhada na perspectiva da Psicologia Ecológica, por Gibson (1986), baseado na ecologia⁹, que propôs o conceito de *affordance* para descrever a relação de mutualidade entre o ambiente

⁸ Paiva (2010, p. 2) esclarece que o termo partiu do verbo *to afford*, em inglês, que significa “produzir, fornecer, dar, causar, proporcionar, conferir, oferecer, propiciar, ter os meios ou recursos para”.

⁹ Área entendida como aquela que investiga a relação de um organismo com os demais elementos do ecossistema (PINHEIRO, 2017).

ecológico habitado e o organismo que o habita. Nas palavras do autor, “[...] as *affordances* do ambiente são o que ele propicia aos animais, o que ele provê ou fornece, seja para o bem ou para o mal¹⁰” (GIBSON, 1986, p. 127). Essa perspectiva, segundo Gaver (1991), reconhece o papel dos cenários socioculturais e fornece um entendimento de como os agentes pensam e aprendem na relação com as tecnologias. Desde então, o termo vem sendo tratado de diversas maneiras e com diferentes definições, as quais serão abordadas mais adiante, mas que vale a pena mencionar já que uma delas é a perspectiva que se adota neste trabalho, vinculado à linguística Ecológica.

Pela ótica da perspectiva ecológica da aprendizagem de línguas, a linguagem é “atividade de criação de sentidos que ocorre em uma rede complexa de sistemas complexos que são interligados entre eles assim como todos os aspectos do mundo físico, social e simbólico” (van LIER, 2000, p. 53), ou seja, a linguagem é entendida como atividade no mundo nas suas relações entre indivíduos e o ambiente. Segundo van Lier (2000), a *affordance* é um dos conceitos principais da abordagem ecológica para o ensino de línguas porque está na raiz dos relacionamentos entre as pessoas e o mundo físico, social e simbólico.

Paiva (2010, p. 1), ao defender a abordagem ecológica para o ensino de línguas, ressalta que ela

não isola os processos sensoriais, cognitivos, afetivos, pois vê todos esses processos de forma interligada nas experiências que o indivíduo vive na sociedade. Nessa perspectiva, um conceito se destaca, o de propiciamento (*affordance*).

Como podemos notar, um conceito crucial para esta área é o conceito de *affordance*, que se preocupa com a relação entre o organismo (o professor em formação, neste trabalho) e o ambiente (Telentadem e o curso de formação de professores, neste trabalho), que sinaliza uma oportunidade ou uma inibição para a ação.

O conceito de *affordance* foi então transposto para a área de ensino e aprendizagem de línguas por van Lier (2000; 2004a; 2004b), que entende o conceito como sendo as possibilidades de ações oferecidas ao aprendiz pelo ambiente de aprendizagem em que ele está inserido, em uma tentativa de associar

¹⁰ [...] the affordances of the environment are what it offers the animal, what it provides or furnishes, either for good or ill (GIBSON, 1986, p. 127).

as atividades perceptuais e sociais dos aprendizes. Ao ver a aprendizagem de línguas pela ótica da ecologia, van Lier (2000) acredita que o aprendiz de uma língua estrangeira está imerso em um ambiente repleto de oportunidades para a construção de significados, que vão se apresentando, pouco a pouco, de acordo com a interação entre ele e o ambiente. Van Lier expande o conceito do termo cunhado por Gibson ao defini-lo como um termo que tem as características de “demandas e exigências, oportunidades e limitações, rejeições e atrações, habilidades e restrições” (van LIER, 2000, p. 257) e ao defini-lo mais especificamente como “aquilo que está disponível para a pessoa” (van LIER, 2004a, p. 91). Isso quer dizer que, para o autor, “quando olhamos para um objeto, o que percebemos não são somente suas propriedades que demandam ação, mas suas *affordances*, ou seja, tudo o que o objeto propicia ao observador quando inserido em um nicho ecológico” (PINHEIRO, 2017, p. 34).

Van Lier (2004a, p. 18) aponta que a noção de *affordance*, a qual está dinamicamente relacionada à mediação e ao uso de ferramentas, é um aspecto importante da abordagem ecológica porque ela “vincula percepção e atenção à atividade, e relaciona o agente ao ambiente de maneiras significativas e porque ela foca na linguagem, nas suas relações entre a pessoa e o mundo e o aprendizado de língua como maneira mais efetiva para as pessoas se relacionarem com esse mundo”. Ainda fazendo uma releitura de Gibson, van Lier aponta dois importantes pressupostos da *affordance* na teoria deste autor, salientando que

[...] a perspectiva de *affordance* assume um aprendiz ativo estabelecendo relacionamentos com e no ambiente. Em termos de aprendizagem de língua, *affordances* surgem da participação e uso, e as oportunidades de aprendizagem surgem como consequência dessa participação e uso” e que [...] já que a *affordance* junta o aprendiz no ambiente, é a atividade que determina o que é escolhido, não o ambiente complexo”. (van LIER, 2004a, p. 92).

Assim, podemos notar, que para van Lier (2004a), o conceito de *affordance* está relacionado ao organismo (o professor em formação, neste trabalho) e ao ambiente (Teletandem e o curso de formação de professores, neste trabalho). Para ele, o ambiente inclui todo tipo de *affordances* físicas, sociais e simbólicas que fornece base para a atividade (van LIER, 2004a, p. 4-5) e *Affordance* se refere ao que está disponível nesse ambiente para a pessoa fazer algo com ela. Segundo o

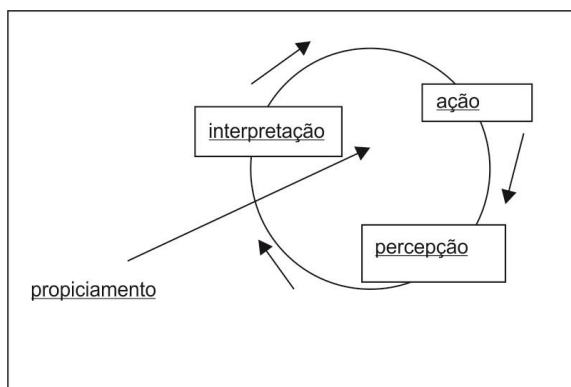
autor, “algumas coisas/ferramentas sinalizam sua relevância direta e claramente para uma pessoa em uma situação particular”, mas as *affordances* “são detectadas, escolhidas e agem como parte da compreensão pessoal da pessoa, ou estão ligadas com, no seu ambiente” (van LIER, 2004a, p. 91, 89). Sobre o ambiente, Pinheiro (2017, p. 66) aponta

o ambiente é fundamental: no processo ensino/aprendizagem de línguas, o acesso a eventos de fala, a habilidade de participar neles, criá-los e agir neles, é crucial para o desenvolvimento linguístico de um aprendiz. Entende-se que o mundo físico, social e simbólico estão interconectados de várias formas. Por isso, espera-se que essas relações estejam também refletidas no currículo, nos materiais e nas práticas de ensino/aprendizagem construídas em um ambiente formal de ensino que seja rico em *affordances* variadas. A aprendizagem, nesse sentido, deve ser contextualizada em atividades de linguagem significativas para que os aprendizes se engajem com a língua, com o ambiente e com outros indivíduos.

Isso significa que *affordances* emergem em situações de ação e percepção e, se por um lado, “*Affordance* é percebida e age diretamente e imediatamente, porque o organismo é o que é, o animal é o que” (van LIER, 2004a, p. 89), por outro, a noção de *affordance*, segundo o autor, emerge conforme interagimos com o mundo social e físico. Para van Lier, ação, percepção e interpretação são pré-condições para que *affordances* possam emergir.

A figura 1 demonstra essa pré-condição para que o significado relevante, ou o potencial de ação (*affordance*) das ferramentas apareça. Isso porque, para o autor, quando olhamos para o significado dessa maneira, ele se torna uma relação ativa, um engajamento com o ambiente onde nos relacionamos e como o conceito de *affordance* se relaciona com a ação, a percepção e a interpretação: de maneira não linear e cíclica.

Figura 1 – *Affordance* na sua relação com a ação, percepção e interpretação



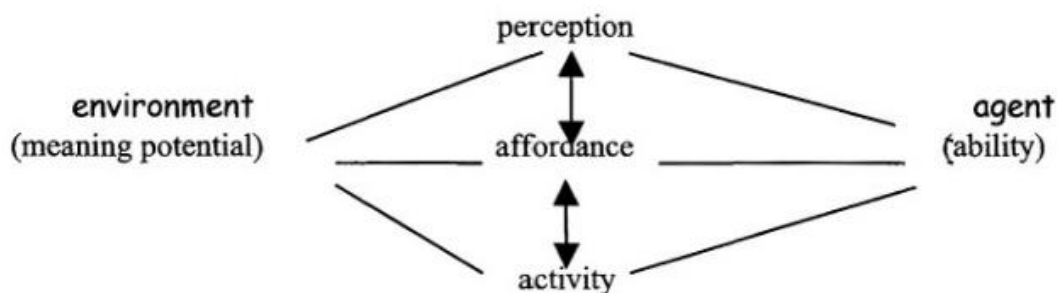
Fonte: Van Lier (2004a, p. 92)¹¹

Essa relação do termo *affordance* foi bem apontada por Norman (1999) quando este cunha o termo *perceived affordance*, ou *affordance* percebida ao falar de *affordances* de ferramentas materiais (como seria o caso, por exemplo, da ferramenta de videoconferência) enfatizando que a questão é se o usuário, não o designer ou pesquisador, imagina a possibilidade de ação.

Para van Lier (2000), a relevância e a construção de sentidos emergem em uma terceira dimensão, como resultado da interação entre percepção/atividade (por meio da *affordance*) e as relações entre agente/ambiente. Isso significa que para van Lier (2004a), o ambiente é sempre permeado de significados/sentidos em potencial, especialmente se for um ambiente rico de recursos semióticos; o agente tem certas habilidades, aptidões, etc... para perceber tais possibilidades de ação. Assim, *affordances* são esses relacionamentos que fornecem uma ligação entre algo no meio ambiente e o agente. A *affordance* criada, para o autor, abastece a percepção e a atividade e geram sentidos – que são futuras *affordances* e signos, e futura atividade em nível superior assim como percepções novas e diferentes. A figura 2 demonstra essa relação.

¹¹ Tradução de Paiva (2009, s/p). <http://www.veramenezes.com/affordance.pdf>

Figura 2 – *Affordance* em contexto



Fonte: Van Lier (2004a, p. 96)

É nesse sentido que, neste trabalho, se torna importante investigar as percepções de professores em formação em relação ao uso do Teletandem, pois as relações entre a ação, a percepção e a interpretação são as *affordances* percebidas. Além disso, a relação entre esses conceitos tem forte impacto nas ações e identidades construídas. Como se viu, para o autor, na aprendizagem de línguas, o conceito de *affordance* surge da participação e do uso, e as oportunidades de aprendizagem são consequências desses, ou seja, “aprendemos ao participar de certas práticas” (van LIER, 2004a, p. 81). É aqui que o conceito conecta a percepção à ação. Assim, podemos notar que, para o autor, “a construção de sentidos está ancorada na *affordance* e na percepção direta como um pré-requisito necessário, primeiramente, e depois, como um ingrediente” (van LIER, 2004a, p. 93).

Para van Lier (2004a, p. 81), portanto, o ambiente (contexto) é de extrema importância. O contexto fornece *affordances* (possibilidades de ação que produz oportunidades de engajamento e participação) que podem estimular intersubjetividade e atenção pois, quanto maior for o recurso semiótico do ambiente, mais ele tem potencial de estimular a emergência da língua. Contudo, é importante enfatizar que, para o autor, para que algo se torne *affordance* depende de como o indivíduo atua (van LIER, 2000, p. 252), o que enfatiza a relação entre o ator e o objeto. Essa relação de agência do sujeito também é apontada por Norman (1999) quando este enfatiza que *affordances* não são dependentes das capacidades físicas do ator, mas sim de suas experiências, expectativas, nível de atenção, habilidade perceptual, entre outras coisas.

Estudiosos que têm utilizado a perspectiva de van Lier para tratar do termo apontam que o autor foi capaz de tratar do termo com características semióticas diferentes da ideia original de Gibson (PINHEIRO, 2017).

Pinheiro (2017, p. 36) ressalta que van Lier contribui nessa perspectiva ao sugerir que as *affordances* estão ligadas “ao relacionamento interativo entre observador e ambiente”. Nas palavras do autor, isso significa que, enquanto ser ativo no ambiente de aprendizagem, o aprendiz é capaz de detectar propriedades desse ambiente que oferecem oportunidades de novas ações, ou seja, de novas aprendizagens, e que essas *affordances* só podem ser descobertas por meio da percepção e pela utilização efetiva das *affordances* (van LIER, 2008). Para o autor, portanto, “perceber e usar as *affordances* são os primeiros passos no caminho em direção à construção de significado” (van LIER, 2008, p. 598). Daí a importância de conhecer as percepções de diferentes indivíduos, pois, para Paiva (2011b), os indivíduos possuem diferentes percepções de mundo, e essas ações emergentes estão ligadas às diferentes práticas sociais nas quais estão inseridos. Isso quer dizer, no contexto desta pesquisa, por exemplo, que as percepções dos participantes sobre as *affordances* do Teletandem nas aulas de língua influenciam a emergência das *affordances*.

Pinheiro (2017) realiza uma apresentação detalhada de estudos nessa interface sobre como o termo tem sido descrito. Aqui, cabe dizer, a fim de exemplo, que, para Levy e Stockwell (2006 apud PINHEIRO, 2017), as *affordances* se relacionam às condições tecnológicas do ambiente, que permitem escolhas linguísticas, tipos de mensagens que podem ser enviadas ao ambiente e tipos de relacionamentos que podem ser construídos. Para Larsen-Freeman e Cameron (2008 apud PINHEIRO, 2017), as *affordances* são como oportunidades para uso da língua, ou interação, que estão presentes em algum objeto ou estado de coisas percebidas por um aprendiz. Já Godwin-Jones (2003 apud PINHEIRO, 2017) entende *affordances* como um arranjo de ferramentas disponíveis, tais como *links* da própria página para agendas diárias, apostilas, amostras de testes, bibliografias; ferramentas de acompanhamento e avaliação da performance e participação (notas, número de acessos); *links* para outros *sites* na *web* e etc. e Rama et al. (2012 apud PINHEIRO, 2017), falando de MMOGs¹², definiram *affordances* não somente como ferramentas disponíveis nos ambientes que favoreciam a interação, ou as produções linguísticas dos jogadores, mas também como os “próprios jogadores” agindo no ambiente. Já Lamy e Hampel (2007 apud PINHEIRO, 2017) definem como

¹² *Massive multiplayer online games*, que são jogos *online* jogados por milhares de jogadores.

affordance algo que está disponível no ambiente ou algo que está relacionado a fenômenos sociais, o que inclui a própria língua ou uma funcionalidade tecnológica.

Harjane e Tella (2007), por sua vez, as definem como sendo geralmente listas de oportunidades de ação fornecidas pelo ambiente para um indivíduo engajado e atento aos potenciais sociais e linguísticos que o mundo ou o ambiente propicia ou coloca à nossa disposição. Norman (1999, 2004) enfatiza que elas devem ser percebidas pelo agente em seu meio, e Braga (2017) as vê como oportunidades de ação encontradas em determinados ambientes de aprendizagem.

Esses trabalhos permitem apontar que o termo tem sido definido por diversos autores. Apesar das diversas definições e interpretações do termo, é possível notar que a questão de “oportunidade de ação” é a que está presente em todas elas. Todas essas definições estão preocupadas com as possibilidades de agir do sujeito em relação ao que o ambiente proporciona. van Lier (2004a) pontua que, embora a expansão do termo seja produtiva e necessária, é preciso ter em mente as características que o definem principalmente no que se refere à questão das “relações de possibilidade”. Kirlik (2004) corrobora com essa posição argumentando que qualquer definição de *affordance* deveria incluir um *link* com a oportunidade para ação. Desse modo, apresenta-se a seguir, no quadro 1, um resumo das definições encontradas e pontos/termos em comum dessas definições. Neste quadro, sinalizo estes pontos comuns das definições por meio do uso do negrito.

Quadro 1 – Definições de *affordance*

Autor	Definição
Gibson (1979)	São as relações recíprocas entre um organismo e uma característica particular do seu ambiente .
van Lier (2000, 2004a)	São as possibilidades de ações oferecidas ao aprendiz pelo ambiente de aprendizagem em que ele está inserido, em uma tentativa de associar as atividades perceptuais e sociais dos aprendizes. Tem as características de “demandas e exigências, oportunidades e limitações, rejeições e atrações, habilidades e restrições” (van LIER, 2000, p. 257). “Aquilo que está disponível para a pessoa ” (van LIER, 2004ap. 91).
Levy e Stockwell (2006 apud Pinheiro 2017)	Relaciona-se às condições tecnológicas do ambiente , que permite escolhas linguísticas, tipos de mensagens que podem ser enviadas ao ambiente e tipos de relacionamentos que podem ser construídos.
Larsen-Freeman e Cameron (2008 apud Pinheiro 2017)	São oportunidades para uso da língua, ou interação , que estão presentes em algum objeto ou estado de coisas percebidos por um aprendiz .
Godwin-Jones (2003 apud Pinheiro 2017)	São como um arranjo de ferramentas (ambientes) disponíveis.
Rama et al. (2012 apud Pinheiro 2017),	São entendidas não somente como ferramentas disponíveis nos ambientes que favoreciam a interação, ou as produções linguísticas dos jogadores, mas também como os “ próprios jogadores ” agindo no ambiente.
Harjanne and Tella (2007)	São geralmente listas de oportunidades de ação fornecidas pelo ambiente para um indivíduo engajado e atento . São os potenciais sociais e linguísticos que o mundo ou o ambiente propicia ou coloca à nossa disposição.
Norman (1999, 2004)	São percebidas pelo agente em seu meio .
Braga (2017)	São oportunidades de ação encontradas em determinados ambientes de aprendizagem.

Fonte: O próprio autor

Como se pode notar, os termos destacados, comuns entre as definições, são os termos ambiente, oportunidades de ação, percebidas, relações e o agente (ator, aprendiz, etc.). Considerando os termos-chave utilizados em cada definição e as características do termo apresentadas até então, com base em van Lier (2000; 2004a), neste trabalho, proponho a seguinte definição: *affordances* são oportunidades/potenciais/possibilidades de ação que são propiciadas pelo ambiente e percebidas pelo agente engajado em sua relação em determinada atividade e que

culminam na produção de significados. É desse modo que o termo *affordance* será entendido neste trabalho.

Acredito que esta definição seja a melhor opção para este trabalho por diversos motivos. Primeiro, porque reflete a essência do termo ao valorizar as palavras-chave utilizadas pelos diversos autores; depois, porque, ao defini-lo como oportunidade/potencial de ação, permite que as *affordances* sejam identificadas por verbos; terceiro, porque exprime que o ambiente propicia a oportunidade de ação, mas que ela só pode ser percebida pelo sujeito engajado, demonstrando assim a agência do ator e, por último, porque incorpora a questão da produção de sentidos que só é possível a partir da relação do sujeito com o ambiente.

Várias têm sido as pesquisas que têm utilizado o conceito de *affordance* de van Lier (2000; 2004a; 2004b) na aprendizagem de línguas e isso tem sido feito de diversas maneiras, com especial interesse quando o processo ensino/aprendizagem se dá em ambientes *online*. Segundo tais pesquisadores (GODWIN-JONES, 2003; LAMY; HAMPEL, 2007; WARSCHAUER; KERN, 2000), a presença das ferramentas no ambiente impactam as formas linguísticas e as formas de interação de uma maneira geral conforme os usuários percebem sua usabilidade e se engajam com elas e por meio delas, e, assim, são reconhecidas como *affordances*. Também no Brasil, o termo *affordance* tem sido utilizado recentemente na área de Linguística Aplicada nos trabalhos relacionados às tecnologias educacionais (BRAGA, 2017; PAIVA, 2017; PINHEIRO, 2017; SILVA, 2015) para se referir às oportunidades de ação encontradas em determinados ambientes de aprendizagem.

Pinheiro (2017), por exemplo, ao discorrer em seu estudo sobre *affordances* em contextos de uso de tecnologia móvel em cursos de formação de professores de inglês, apresenta como categorias emergentes *Affordances* de crenças acerca da tecnologia, *affordances* acerca do desenvolvimento profissional de professores, *affordances* técnicas ligadas à tecnologia em si, *affordances* ligadas ao espaço físico do local de trabalho e *affordances* ligadas ao perfis de alunos.

Recentemente, no último evento da AILA, Paiva (2017) apresentou trabalho referente às *affordances* das ferramentas digitais para o desenvolvimento da produção oral. Para ela, as *affordances* seriam: planejamento para a produção oral, gravar novamente, identificar dificuldades, identificar erros, praticar *listening*, praticar *speaking*, praticar em todo lugar. Braga (2017), por sua vez, realiza um

estudo sobre *affordances* na formação de professores. A autora aponta as *affordances* pedagógicas relacionadas ao uso de aspectos tecnológicos conforme demonstrado no quadro 2.

Quadro 2 – *Affordances* pedagógicas relacionadas ao uso de aspectos tecnológicos

Aspectos Tecnológicos	<i>Affordances pedagógicas percebidas</i>
Uso do email	Desenvolver atividade escrita
Internet browsing	Acessar publicação online
Acesso a mapa onlines	Dar direções
Criar projetos no what's app	Criar ambiente para interação
Conversar via mensagem de texto	Desenvolver atividade escrita
Gravar voz	Desenvolver habilidades de pronúncia, desenvolver habilidades de produção e compreensão, avaliar produções.
Gravar vídeos	Reproduzir conteúdo

Fonte: Braga (2017)

Pode-se notar, nesse quadro, que Braga (2017) identifica as *affordances* por meio de verbos que indicam as possibilidades de ação de cada ferramenta, ou seja, as *affordances* percebidas. Neste texto, contudo, entendo que, as *affordances* podem ser também evidenciadas por meio de verbos que indicam as possibilidades de reflexão. Esse será o modo como as *affordances* serão materializadas e evidenciadas neste trabalho.

É por esse viés, que na próxima seção deste trabalho, olho para o Teletandem como um ambiente que traz recursos semióticos envolvidos na interação face a face, ao mesmo tempo que fornece outras oportunidades de ação e que, portanto, pode ser visto como um contexto que estimula o aprendizado e tem potencial de criar diversas *affordances* na e para a formação de professores. A discussão do termo *affordance* e dos trabalhos sobre Teletandem com foco na formação de professores e na avaliação tem relevância para este estudo por se apresentarem como lentes para olhar para as *affordances* percebidas pelos participantes.

1.3 TELETANDEM: TEORIA E PRÁTICA

Cardoso e Matos (2012) apresentam um histórico do Teletandem apontando que o termo “*in tandem*” surgiu na Alemanha e foi desenvolvido com o objetivo de promover mudanças no ensino das línguas estrangeiras (LE), colocando em contato pares de pessoas de línguas maternas diferentes para aprender, autônoma e simultaneamente, com os seus interlocutores. Ainda segundo as autoras, essa denominação remonta aos cursos binacionais do Deutsch-Französisches Judendwerk (DFJW), na segunda metade dos anos sessenta, e, desde então, começaram a existir estudos desenvolvidos no domínio da aprendizagem das línguas em *tandem*. Mais tarde, o Tandem foi adotado em outros países, como a Espanha e a França, alargando-se, a partir dos anos oitenta, a escolas europeias enquanto alternativa ou complemento ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, e também a universidades. Foi só no início dos anos 90 que surge o *e-tandem* (tandem à distância), podendo ser utilizado síncrona ou assincronamente (respectivamente através de *chat* ou de *e-mail*), ancorado ao Projecto Internacional *E-mail Tandem*. Essa iniciativa criou também, segundo as autoras, uma rede de sites de *tandem*¹³ por meio da qual ainda é possível, atualmente, solicitar parceiros para o *tandem*.

O surgimento do Teletandem, portanto, é um fenômeno da última década, que, segundo Telles (2006) e Cardoso e Matos (2012), distingue-se dos anteriores métodos *tandem* pelo fato de integrar a *webcam* como ferramenta, tornando a presença do parceiro mais visível, por isso mais real.

É nessa modalidade que se destaca o projeto “*Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos*” (doravante TTD), coordenado pelo professor Doutor João Telles, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), em Assis. O TTD é um projeto pedagógico e de pesquisa apoiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), que objetiva promover o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras por meio de encontros regulares e virtuais entre pares de falantes de línguas diferentes que vivem em países diferentes.

O Teletandem encontra sua base teórica nos princípios sócio-interacionistas de Vygotsky, pois tem como pressuposto o fato de o conhecimento

¹³ <http://www.slf.ruhr-unibochum.de>

ser socialmente construído na interação entre parceiros por meio da linguagem. Assim, é baseado na aprendizagem colaborativa e no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), em que os parceiros, com níveis de conhecimento e habilidades diferentes interagem, “sendo que o papel daquele com maior conhecimento é encontrar caminhos para ajudar o outro a aprender, oferecendo-lhe uma ponte para progredir para um nível acima daquele possuído pelo outro parceiro” (TELLES; MAROTI, 2009, p. 1101). Desse modo, vê a construção do conhecimento como sendo compartilhada e como resultado da construção de significados. O fato de o Teletandem e o conceito de *affordances*, por meio da linguística ecológica, estarem baseados também nos princípios socio-interacionistas de Vygostky associado ao fato de que o conceito tem sido utilizado para investigar as relações de percepção com o uso de tecnologias em sala de aula permite fazer a associação que se faz neste trabalho: identificação de *affordances* em práticas de Teletandem.

O Teletandem também propõe um ambiente de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras embasado nos princípios do *tandem*. O princípio de ensino-aprendizagem dessa modalidade, portanto, está pautado nos princípios de *separação das línguas, igualdade, reciprocidade e autonomia*, proposto por Brammerts, na modalidade *tandem*, na década de 60. O princípio da separação de línguas se refere a que cada língua deve ter o seu momento de prática, o que promove uma dedicação equilibrada às duas línguas; o princípio da igualdade se refere ao fato de que a ambos os participantes é conferida a possibilidade de monitorar o processo de ensino-aprendizagem das respectivas línguas maternas de cada um. O princípio da reciprocidade indica que prevalecem a comunicação horizontal (síncrona) e a colaboração (a distância), na troca e partilha mútuas de conhecimento. O princípio da autonomia diz respeito ao fato de cada um dos participantes envolvidos ser responsável por uma gestão individual e pessoal da sua aprendizagem (ARANHA; CAVALARI, 2014), como por exemplo, estabelecer de modo colaborativo, o cronograma das sessões, seu conteúdo e métodos de ensino que julguem mais adequado (TELLES; MAROTTI, 2009). Além disso, utiliza-se de ferramentas tecnológicas que permitem a comunicação via Internet, tais como comunicadores instantâneos (*MSN, Skype, Oovo*), *webcam* e microfone (ARANHA; CAVALARI, 2014; TELLES, 2006, dentre outros).

A proposta de Teletandem pode ser realizada de diversas maneiras (ARANHA; CAVALARI, 2014), a saber: *tandem institucional*, realizado dentro de

instituições que o reconhecem e o promovem; o *Tandem Semi-institucional*, que é institucional somente para um dos dois participantes e o *tandem não institucional* que é desenvolvido fora de uma instituição, pelos dois participantes. Ele pode ser também Institucional integrado, que é reconhecido pela instituição, faz parte integrante do curso e é obrigatório ou pode ser *não integrado*, quando a instituição dá apoio e/ou alguns recursos, mas não há reconhecimento oficial.

Segundo o próprio *site* do projeto¹⁴ e pesquisas do grupo, o Teletandem Brasil combina alunos de universidades brasileiras que querem aprender uma língua estrangeira com alunos de outros países que estão aprendendo português. Quando se está aprendendo uma língua em Teletandem, cada parceiro é um aluno por um pré-determinado período entre os parceiros, aprendendo e praticando a língua do outro parceiro. Então, eles trocam de papéis e mudam de língua. O projeto utiliza ferramentas de videoconferência, pois permitem a comunicação via *webcam*, texto e voz, para que os parceiros possam colaborar de qualquer lugar do mundo. Depois da sessão de Teletandem, há contextos onde os instrutores nos laboratórios conduzem uma sessão de mediação: um período que os alunos têm com seus instrutores para discutir o que foi aprendido durante o Teletandem em termos de língua, cultura e relacionamento com o parceiro. O *site* também apresenta informações quanto aos desafios e justificativas do projeto.

As pesquisas no Brasil sobre o Teletandem, principalmente dos pesquisadores vinculados ao projeto, têm tratado de diversas questões pertinentes ao ensino de línguas, como por exemplo, características das interações (ARANHA; TELLES, 2011; BROCCO, 2009; SANTOS, 2008; SILVA, 2008), autonomia (BONFIM, 2014; CAVALARI, 2009, 2011; LUZ, 2009), avaliação (FURTOSO, 2011; MESQUITA, 2008), formação de professores (FUNO, 2011; SALOMÃO, 2008, 2012; SOUZA, 2012) e questões (inter)culturais (MENDES, 2009), entre outros.

Entre esses trabalhos, a atenção dedicada por mim se deu àqueles que tiveram como objetivo implementar o Teletandem na formação inicial de professores de língua Inglesa ou àqueles que tinham como foco a avaliação (adiante explico por que a avaliação faz sentido ao se falar de *affordances*).

Assim, Mendes (2009) aponta que os participantes do Teletandem tendem a associar a língua inglesa a um grupo específico de países, principalmente

¹⁴ <http://www.teletandembrasil.org>

EUA e Inglaterra (CANDIDO, 2010), e considera que os professores em formação inicial no Brasil foram capazes de: a) teorizar suas práticas de ensino e aprendizagem colaborativa de línguas; b) considerar e lidar com o fator externo e limitante do tempo em uma aula; d) reconhecer as possíveis dificuldades dos alunos e a detectar as suas dúvidas comuns nesse contexto de aprendizagem colaborativa de línguas; e) mediar em contextos colaborativos de ensino e aprendizagem de línguas; f) refletir sobre sua prática pedagógica, aceitando ou refutando conscientemente certas ações; g) reconhecer as limitações pessoais no seu papel e na sua prática de orientadora/mediadora e h) relacionar teoria e prática de ensino e aprendizagem de línguas.

É interessante ressaltar que no estudo de Candido (2010), os professores em formação inicial participaram da experiência de Teletandem não somente como parceiros, mas sim como orientadores. Observou-se, portanto, que a experiência de orientar no contexto colaborativo de ensino e aprendizagem em *tandem* do laboratório de Teletandem, segundo Cândido (2010), conduziu os alunos do curso de Letras a refletirem como futuros professores de línguas quanto ao ensino e aprendizagem mediados pela tecnologia, principalmente sobre i) teoria e prática de ensino e aprendizagem de línguas colaborativa; ii) possíveis dúvidas dos alunos nesse contexto de aprendizagem de línguas; iii) mediação em contextos de ensino e aprendizagem de línguas colaborativos e iv) reflexão sobre a prática pedagógica nesse contexto de ensino e aprendizagem de línguas.

Não especificamente tratando do ensino-aprendizagem de língua inglesa, mas de contexto de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL), o tema avaliação nos trabalhos de Teletandem tem sido bastante discutido (CONSOLO; FURTOSO, 2015; FURTOSO, 2011).

Consolo e Furtoso (2015), por exemplo, investigaram as características da avaliação oral em contextos de Teletandem por meio da análise de interações dos participantes no projeto Teletandem Brasil. As razões para se realizar esse estudo partiram de 3 questões principais, a saber: 1) falta de reconhecimento do papel da avaliação; 2) demanda por preparar professores avaliadores e 3) poucos estudos na área de avaliação em contextos *online*. Baseados no referencial teórico de avaliação, nos estudos sobre formação de professores, em estudos do Projeto Teletandem e no PFOL, os autores realizam um estudo qualitativo com viés etnográfico. Os dados foram coletados no contexto do

Projeto Teletandem e são interações de estudantes de Letras da Unesp. Os resultados da análise indicaram que a) a interação nesse contexto é marcada por diversos “*stops*”; b) participantes têm *feedback* linguístico durante as interações; c) participantes também têm oportunidades de *feedback* cultural; d) o papel do *feedback* permite tirar dúvidas linguísticas e culturais e permite *follow-up* mais detalhado (o que normalmente não ocorre em contextos presenciais). Assim, considerando que *feedback* faz parte do processo de avaliação, os autores salientam a sua importância nas sessões de Teletandem e que a prática tem demonstrado que o *feedback* linguístico durante as sessões tem se mostrado mais produtivo, o que tem permitido que os participantes recebam *feedback* imediato, especialmente quando é necessário para fazer a conversa fluir, ainda que haja uma sobreposição entre autoavaliação e o *feedback* linguístico, já que os participantes não distinguem tais processos e indicam as correções linguísticas como foco das duas fases. Os autores então concluem que a aprendizagem em contexto de Teletandem é potencializada pelo *feedback* fornecido durante as sessões; que a ficha de acompanhamento de Teletandem se mostrou um instrumento de autoavaliação em potencial para promover a aprendizagem colaborativa e, ainda, que avaliar a performance do parceiro tem sido visto como uma atividade desafiadora nesse contexto.

Garcia (2017), por sua vez, objetivou em seu estudo observar e descrever as ações relacionadas ao *feedback* entre falantes de diferentes línguas, enfocando suas preferências e semelhanças. A autora justifica seu interesse nesse tema porque, na telecolaboração, o modo de oferecer e receber *feedback* linguístico entre pares pode gerar tensões, ocasionando conflitos e rupturas nas parcerias. A pesquisa é de viés qualitativo com cunho etnográfico e os dados foram coletados no Projeto Teletandem Brasil por meio de um questionário. A autora utiliza como referencial teórico os estudos de Teletandem enfatizando os três princípios básicos para a parceria in *tandem*: 1) Reciprocidade (benefício mútuo); 2) Uso separado de línguas (equidade linguística) e 3) Autonomia (responsabilidade pela própria aprendizagem). Também tem como suporte teórico os estudos sobre *feedback* na literatura. Neste sentido, a autora reconhece o papel do *feedback* para engendrar a consciência dos estudantes em relação a seus erros. A análise dos questionários teve como resultados a percepção de que a) parceiros revelam satisfação em interagir com falante nativo; b) aprendizes relatam dificuldade em tomar notas, falar

com o parceiro e corrigir um ao outro; c) em relação à correção, parceiros reconhecem o contexto de aprendizagem e isso faz parte do processo; d) outros demonstram satisfação pela correção no processo de aprendizagem; e) atenção e paciência ganharam destaque na avaliação realizada enquanto a correção parece ser bem aceita pelos estudantes. Assim, a autora aponta que os dados revelam que a concessão de *feedback* não se estabeleceu de maneira muito intensa: retorno nulo ou pouco (21% das parcerias); a falta de *feedback* gerou alguns desconfortos em alguns estudantes. No entanto, 73% não se importavam em oferecer a correção dos erros de seu parceiro; 89% corrigiram seus pares dentro de uma frequência média. A autora conclui o artigo interpretando os dados e afirma que os estudantes manifestaram-se favoravelmente ao recebimento de *feedback* de seus parceiros e que a perspectiva de negociação de pares se mostrou bastante tímida. Além disso, acredita que professores e estudantes devem caminhar juntos em autoavaliação, além de buscarem, de forma ágil, reverter mal entendidos, esclarecer dúvidas, providenciar orientações ou elucidar questões de modo a melhorar o relacionamento entre os pares e que o professor pode, entre outros, focar com seus estudantes como está sendo a concessão/recebimento de *feedback* e, em caso de descontentamento, sugerir a negociação entre os pares.

Furtoso, Gomes e Consolo (2011) apontam como desafio do contexto *online* a qualidade do *feedback* (questão importante da avaliação em seu aspecto formativo) e argumentam que o papel do *feedback* tem sido fundamental no acompanhamento do processo, seja pelo próprio aprendiz, seja pelos seus pares. Apontam também que na LE, o *feedback* tem sido estudado tanto pela perspectiva da comunicação assíncrona (PAIVA, 1999a, 1999b, 2001a, 2003), quanto da comunicação síncrona (FURTOSO, 2009), de modo a apontar como o *feedback* pode otimizar a aprendizagem de LE no contexto online. Definindo *podcast* como “o próprio arquivo de áudio, publicado e disponível para *download*, um ficheiro digital” (CARVALHO, 2010) e baseado em Medeiros, destacam o modelo educacional de *podcast* como apoio para o *feedback* nesse contexto para então sugerir o uso de serviços de *podcast* na promoção da aprendizagem de LE em contexto de Teletandem. Baseados no referencial teórico de *feedback* na interface com o *podcast*, os autores argumentam que a experiência com o uso de *podcast* possibilita um *feedback* mais alargado aos alunos, podendo ser produzido pelo professor com foco na aprendizagem de um aluno (*feedback* individual) ou com foco na

aprendizagem do grupo (feedback genérico). Para eles, o *feedback* é potencializado quando o professor, o próprio aluno e os demais colegas oferecem contribuições para a aprendizagem e o *podcast* contribui para uma prática avaliativa descentralizada. Os autores então propõem a gravação de autoapresentação e *feedback* oral sobre o desempenho do parceiro nas sessões de Teletandem, sendo que, na autoapresentação, o aluno apresenta-se para um parceiro de Teletandem, e no *feedback* oral, o parceiro grava seu feedback, o que amplia as possibilidades de aprendizagem. Sugerem também o uso do termo “*Tandemcast*” para os *podcast* utilizados nesse contexto. Os autores então defendem que os *Tandemcast* a) podem ser produzidos no final de um período enquanto a orientação para sua produção pode ser feita no modelo de um *enhaced podcast instrucional*; b) permitem o compartilhamento das produções de parceiros de Teletandem no mundo inteiro; c) podem servir de autoavaliação dos parceiros de Teletandem sobre seu desempenho na língua alvo; d) podem servir para a avaliação dos pares sobre a contribuição da prática de Teletandem para a aprendizagem de LE e permitem apoio e acompanhamento do processo, possibilitando o *feedback* formativo entre os pares, além de possibilitar a “reconfiguração de papéis”.

Essas pesquisas sobre avaliação têm ligação estreita com este trabalho cujo foco são *affordances*. Pela definição de *affordance* aqui adotada, esses trabalhos, embora não se utilizem do termo “*affordance*”, evidenciam possibilidades de ação no ambiente de Teletandem. Dentre esses, a questão da avaliação se destaca se consideradas as quantidades de trabalho sobre esse tema na interface Teletandem/ensino de línguas. Ao se considerar, por exemplo, a ficha de autoavaliação proposta por Furtoso (2011) para avaliar a proficiência linguística dos professores interagentes, nota-se que os itens da ficha podem ser considerados como *Affordances* acerca do desenvolvimento linguístico. Segundo essa ficha, elaborada pela autora com base na literatura (a ser explorada na seção de Metodologia), a ferramenta possibilitaria, por exemplo, aos alunos entender o que o parceiro falava sem pedir que ele repetisse em um ritmo mais lento com muita frequência; manter uma discussão acerca de tópicos do cotidiano, expressar ideias e opiniões acerca de assuntos específicos que se distanciam da conversa típica do dia a dia; usar estruturas gramaticais da língua- alvo que permitissem a expressão de minhas ideias; pronunciar as palavras de modo que o meu parceiro entendesse sem esforço; falar claramente (fácil de entender); usar marcadores próprios da língua-

alvo para sinalizar presença ou atenção à fala de meu parceiro; perceber, na fala do meu parceiro, estruturas gramaticais, vocabulário e/ou pronúncia até então desconhecidos; preencher as lacunas de conhecimento cultural, sem reforçar estereótipos, para que os sentidos na interação fossem co-construídos; manter a conversa em um determinado ritmo e sem interromper bruscamente sua produção oral. Assim, entende-se que, para a elaboração de parâmetros de avaliação e *feedback*, o reconhecimento das *affordances* de cada ambiente é essencial; assim como essas ações elencadas na ficha são consideradas *affordances* percebidas na literatura.

Tendo percorrido sobre os estudos que a orientam, no próximo capítulo, apresento o percurso metodológico.

2 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresento o percurso metodológico da pesquisa. Primeiramente, discorro sobre a natureza da pesquisa. Em seguida, apresento o contexto da pesquisa, os processos de coleta e análise de dados, os participantes e as questões de ética da pesquisa.

2.1 NATUREZA DA PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de base interpretativista. Para Cohen, Manion e Morisson (2000), a vantagem da pesquisa qualitativa reside no seu objetivo de promover descrições textuais de como as pessoas experimentam uma certa questão da pesquisa ao fornecer informação sobre o lado “humano” de um assunto. A base interpretativista encontra respaldo em Cohen, Manion e Morisson (2000), uma vez que os autores enfatizam como característica desse tipo de pesquisa a subjetividade, o envolvimento do pesquisador, a interpretação e a compreensão de ações/significados de tal modo que o pesquisador interpretativista está interessado em descobrir o significado dado e a compreender a ação humana, visto que, para essa perspectiva, o significado é inerente à ação.

Assim, esta pesquisa se enquadra no paradigma qualitativo por diversas razões, mas principalmente porque seu foco está na ação e seus resultados são frutos da interpretação. Isso significa que está preocupada com os significados que as pessoas atribuem aos seus comportamentos e experiências (COHEN; MANION; MORRISON, 2000; REIS, 2006). O conhecimento produzido nesta pesquisa, é, portanto, interpretativo e concebido como inacabado e sempre aberto a novas interpretações, conforme sugerido por Cohen, Manion e Morrison (2000). Além disso, a coleta de dados desta pesquisa ocorreu em contexto natural de interação e os instrumentos utilizados (gravação de interações de Teletandem e questionário) permitem capturar a percepção dos participantes da pesquisa. Entre esses participantes, estão os professores em formação (cuja percepção é capturada pelo questionário) e o próprio pesquisador (que analisa e traz sua percepção a partir da análise das interações).

2.2 CONTEXTO DA PESQUISA

Este trabalho está vinculado ao projeto de pesquisa “A prática de (tele)tandem: um projeto telecolaborativo para a promoção da aprendizagem de línguas estrangeiras e da formação de professores de línguas” cadastrado na UEL, sob a orientação da orientadora desse estudo e do qual sou membro integrante. Nesse projeto, a coordenadora aponta como principais objetivos:

- a) Estruturar física e tecnologicamente um laboratório de telecolaboração na instituição, que sirva como espaço de integração entre pesquisa, ensino e extensão para diferentes cursos de ensino superior, a começar pelos cursos de Letras inglês, Letras espanhol e Letras francês;
- b) Fazer um levantamento de estudos na área da telecolaboração, de modo a subsidiar a implementação e o acompanhamento da prática de (tele)tandem na instituição investigada;
- c) Propor uma dinâmica para o funcionamento do laboratório de telecolaboração;
- d) Oferecer a prática de (tele)tandem para aprimoramento linguístico-cultural da comunidade acadêmica;
- e) Manter uma prática de avaliação tanto da implementação como da aprendizagem para que sejam feitas intervenções durante o processo com vistas à melhoria;
- f) Produzir conhecimento sobre aprendizagem, avaliação e ensino de línguas em contexto online;
- g) Investigar como o laboratório de telecolaboração e as respectivas atividades nele realizadas podem fomentar a formação de professores de línguas; compartilhar com outras instituições a experiência da UEL de implementação da prática de (tele)tandem como componente curricular dos cursos de Letras.

Nesse contexto, este trabalho colabora com o objetivo maior desse projeto de pesquisa no que se refere ao acompanhamento e compreensão da prática de Teletandem na instituição investigada por meio da investigação das *affordances* percebidas por um dos grupos que experienciou o Teletandem e, mais especificamente, à manutenção da prática de avaliação tanto da implementação como da aprendizagem e da produção de conhecimento sobre aprendizagem e

ensino de línguas em contexto *online* por meio da proposição de uma ficha de autoavaliação para o uso de Teletandem na formação de professores.

Assim, neste trabalho, volto meu olhar para as interações que compõem o conjunto de dados do projeto e que foram gravadas em 2014, como parte da disciplina de Compreensão e produção oral de um curso de Letras Inglês, em horário de aula (que já constavam como corpo de dados do projeto), bem como para as percepções desses participantes da proposta realizada entre uma universidade brasileira e uma universidade estadunidense (dados coletados com os objetivos deste trabalho).

A universidade brasileira deste estudo é uma instituição do ensino superior da cidade de Londrina na sua atribuição de formar professores de inglês. Esse curso foi escolhido porque além de ser o contexto de atuação do pesquisador, é também o contexto em que o projeto no qual esse trabalho se insere está sendo desenvolvido. Esse curso de Letras Inglês é tido como sendo representativo no cenário brasileiro (conceito 4 na última avaliação do ENADE em 2009 e, recentemente, atingiu nota máxima (5) na avaliação da Secretaria de Educação e Tecnologia do Estado do Paraná em 2016 (SETI), portanto, sendo considerado com qualidade na formação de futuros profissionais.

A disciplina intitulada *Compreensão e Produção Oral em Língua Inglesa III*, conforme programa de ensino elaborado no ano em questão, teve como ementa o desenvolvimento da compreensão e produção oral em tópicos complexos e da capacidade de argumentar e de entender referências coloquiais e nuances da língua, visando fluência, precisão e adequação e considerando-se a heterogeneidade linguística do grupo. Apresentava como objetivos o desenvolvimento da compreensão e produção oral com base em temas usados em situações variadas e de enunciados complexos quanto à elaboração gramatical, lexical e fonológica, de modo a atingir o nível de competência linguística identificado como C1 no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001). Portanto, tinha em seu conteúdo programático atividades e situações variadas com base em temas atuais nos gêneros conversa, noticiários de TV, fórum e aula de inglês. Em termos de avaliação, previa como instrumento, entre outros, fichas de autoavaliação das interações de Teletandem, a foto (*screenshot*) da janela do Skype ao final da conversa mostrando o nome do contato com quem conversaram e o tempo total de conversa caso não tivessem a gravação total da

sessão. A disciplina tinha um total de 60 horas e dessas, 20 foram destinadas ao Teletandem.

Assim, após cada sessão, os alunos deveriam preencher a ficha de autoavaliação proposta por Furtoso (2011). Essa ficha de avaliação é importante neste contexto porque a avaliação é um componente da sessão de Teletandem, visto como elemento integrador entre ensino e aprendizagem (FURTOSO, 2011). Desse modo, a prática de Teletandem servia apropriadamente como ferramenta para se atingir os objetivos e conteúdos propostos. O quadro 3 apresenta a ficha e conforme foi pontuado no capítulo de referencial teórico, os itens dessa ficha de autoavaliação são entendidos nesse trabalho como *affordances* percebidas por professores pesquisadores já evidenciadas na literatura, pois corroboram a definição de *affordance* aqui empregada.

Quadro 3 –Ficha de autoavaliação de desempenho oral em contexto online de aprendizagem de inglês

Na sessão de hoje fui capaz de... (assinale com um X na coluna apropriada)	Sim	Não	Mais ou menos
1... entender o que meu parceiro falava sem pedir que ele repetisse em um ritmo mais lento com muita frequência			
2... manter uma discussão acerca de tópicos do cotidiano			
3... expressar ideias e opiniões acerca de assuntos específicos, que se distanciam da conversa típica do dia-a-dia Houve algum assunto mais complexo? Qual?			
4... usar estruturas gramaticais da língua- alvo que permitissem a expressão de minhas ideias			
5... pronunciar as palavras de modo que o meu parceiro entendesse sem esforço. Tive dificuldade(s)? Qual(is)?.....			
6... falar claramente (fácil de entender)			
7... manter a conversa em um determinado ritmo e sem interromper bruscamente minha produção oral” Se não ou mais ou menos, por quê? ...			
8... usar marcadores próprios da língua-alvo para sinalizar presença ou atenção à fala de meu parceiro (Como em português: ahn ahn, uhn uhn, sei)			
9... explicar ao meu parceiro (na língua-alvo) o que queria dizer quando não sabia palavras ou expressões para exprimir minhas ideias. Qual(is) foi(ram) a(s) palavra(s) ou expressão(ões)? ...			
10... usar expressões, frases feitas na língua-alvo (p. ex.: “É difícil responder a essa questão”) para ganhar tempo e manter a conversa enquanto formulava o que queria dizer			
11 ... perceber, na fala do meu parceiro, estruturas gramaticais, vocabulário e/ou pronúncia até então desconhecidos. Quais?....			
12...preencher as lacunas de conhecimento cultural, sem reforçar estereótipos, para que os sentidos na interação fossem co-construídos			

Fonte: Furtoso (2011)

A proposta foi organizada conforme a sessão de Teletandem evidenciada por Furtoso (2011): 30 minutos para a aprendizagem de uma língua e 30 minutos para a aprendizagem da segunda língua, com *feedback* diluído ao longo das interações, conforme as negociações entre os pares (FURTOSO, 2011; GARCIA, 2017). A mediação era realizada pela professora da disciplina. O tipo de parceria estabelecido foi *Institucional* integrado (BRAMMERTS *apud* DELILLE; CHICHORRO, 2002, p. 84), já que foi reconhecido pela instituição brasileira por ser parte integrante de uma disciplina do curso (e foi obrigatório para os alunos da disciplina).

Nesse contexto, participaram da experiência duas turmas (vespertino e noturno), cada uma com 6 alunos cada. Para esta pesquisa, focamos apenas nos 6 alunos do período noturno, pelo fato de serem os únicos que responderam ao questionário. Os alunos da universidade estadunidense eram do mesmo número. Os participantes brasileiros, foco dessa pesquisa, são apresentados na subseção seguinte.

2.3 PARTICIPANTES

Os participantes desta pesquisa são 3 professores e 3¹⁵ professoras, na época, professores brasileiros em formação inicial do período noturno e, na data da coleta do questionário, professores já formados. Nessa turma - que continha 6 alunos – apenas 1 professor não respondeu ao questionário. Contudo, como 1 professor do turno vespertino se prontificou a participar da pesquisa, este foi incorporado como participante.

¹⁵ Justifico aqui o número de participantes desta pesquisa: o questionário foi enviado para 30 alunos, todos participantes brasileiros engajados na proposta de uso de Teletandem nas aulas de produção e compreensão oral, porém em anos letivos distintos. Isso significa que havia a intenção de investigar todos os alunos professores que já tinham passado pela experiência. Contudo, houve o problema de retorno dos questionários, obtendo apenas 1 resposta. Em seguida, fiz contato novamente com os participantes via rede social e obtive o retorno de mais 5 respondentes. São esses os professores que compõem esta pesquisa.

Esses participantes são identificados por pseudônimos, a saber: Diego, Vanda, Thalita, Edson, Doris e Leandro. O perfil atual¹⁶ dos participantes pode ser visualizado no quadro 4.

Quadro 4 – Perfil dos Participantes da pesquisa

Participante	Inicial	Perfil atual	Nível linguístico de acordo com os participantes
DIEGO, 30 anos	D	Mestrando na área de ensino de línguas no Japão	Avançado
VANDA, 30 anos	V	Mestranda em mestrado profissional na área de ensino de línguas	Intermediário
THALITA, 25 anos	T	Professora de escola privada – instituto de idiomas e mestranda em mestrado profissional na área de ensino de línguas	Intermediário
EDSON, 28 anos	E	Professor particular	Intermediário
DORIS, 25 anos	D	Professora em escola privada de ensino bilíngue	Intermediário
LEANDRO, 24 anos	L	Professor em escola privada	Básico

Fonte: O próprio autor

É interessante ressaltar que, neste trabalho, não descrevo os participantes americanos, já que eles não são considerados para a análise do ponto de vista da aprendizagem do português e o foco, aqui, é na aprendizagem do professor em formação da instituição brasileira e não na aprendizagem do português pelos americanos. Vale apenas colocar que os participantes americanos eram alunos de diferentes cursos de graduação estudando português nas suas respectivas instituições.

Conforme mencionado, este trabalho é vinculado ao projeto “A prática de (tele)tandem: um projeto telecolaborativo para a promoção da

¹⁶ Essa distinção do perfil atual é feita porque o questionário e, portanto, suas percepções sobre a proposta foram feitas nesse Momento (2017) e com esse perfil de atuação, já que se considera que as percepções da experiência podem estar sendo impactadas também pelos contextos em que os participantes circulam. Além disso, Norman (1999) enfatiza que *affordances* não são dependentes das capacidades físicas do ator, mas sim de suas experiências, expectativas, nível de atenção, habilidade perceptual, entre outras coisas, o que significa que as *affordances* percebidas pelos professores podem estar influenciadas também pelas suas experiências e vivências enquanto professor.

aprendizagem de línguas estrangeiras e da formação de professores de línguas”. Como parte integrante do projeto, meu papel nesta pesquisa se dá como pesquisador externo, já que não fui o professor que implementou a proposta de inserção do Teletandem no curso de Letras-Ingês. Isso significa que, embora seja membro integrante do projeto, os dados foram coletados em um momento anterior à meu ingresso. Desse modo, me coloco como pesquisador externo, como membro de um grupo de pesquisa que se propõe a ter um banco de dados para investigar questões no contexto da telecolaboração.

2.4 COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Conforme já especificado na introdução deste trabalho, é possível identificar *affordances* de duas maneiras: a primeira seria observando os indivíduos engajados em uma ação, seja com o meio, seja com outros indivíduos, ou com ambos; a segunda, olhando para a percepção de *affordances* (SILVA, 2015). Assim, os instrumentos de coleta de dados vieram parcialmente dos dados do projeto (gravações) e parcialmente foram elaborados por mim (questionário). Desse modo, os dados foram coletados por meio de dois instrumentos: da gravação das interações dos 6 participantes e por meio de questionários.

Em relação às gravações das interações, essas ocorreram durante o ano de 2014, época em que houve a implementação da primeira proposta de inserção do Teletandem nas aulas de compreensão e produção oral. As interações tinham em média 1h de gravação e foram possibilitadas por ferramenta de videoconferência (Skype).

Foram 8 encontros/sessões de Teletandem no total: de 24/09 a 13/11/2014. Os participantes brasileiros tiveram uma oficina sobre o Teletandem ministrada por uma professora formadora e pesquisadora, acerca da prática antes do início das sessões e os documentos que continham orientações sobre a prática de Teletandem e os tópicos que poderiam ser discutidos. A orientação foi de que cada aluno fizesse sua gravação. Um dos alunos do grupo sugeriu gravar pelo EVAER (www.evaer.com). Assim, o número baixo de interações gravadas se deve ao fato de que não há um programa institucional com laboratório específico para o uso de Teletandem na instituição investigada, e por isso, nem todos os alunos conseguiram gravar as suas interações devido a diversas questões estruturais e de

letramento digital dos participantes (às vezes o aluno não sabia baixar um programa, outras vezes a Internet não funcionava e assim por diante), pontos negativos da interação *online* conforme já evidenciado na literatura (como, por exemplo, em FURTOSO, 2011). O quadro a seguir apresenta o número de interações gravadas, a duração de cada gravação por participante e o motivo da exclusão do áudio como dados desta pesquisa, caso ocorrido.

Quadro 5 – Participantes e número de interações

Doris – 2 áudios		
Data	Tempo	Motivo da exclusão
24/09/2017	1:27	Conexão ruim
25/09/2014	58:47	---
02/10/2014	54:32	---
08/10/2017	5:47	Conexão ruim
Diego – 3 áudios		
Data	Tempo	Motivo da exclusão
25/09/2014	1:05:45	---
02/10/2014	55:13	---
10/09/2014	59:18	---
Edson – 4 áudios		
Data	Tempo	Motivo da exclusão
24/09/2014	43:54	---
24/09/2014	2:29	Português
01/10/2014	46:29	---
08/10/2014	4:44	Português
08/10/2014	11:14	Portugues
15/10/2014	0:49	Português
Thalita – 4 áudios		
Data	Tempo	Motivo da exclusão
25/09/2014	8:23	Português
02/10/2014	56:41	---
09/10/2014	17:36	---
09/10/2014	0:34	Conexão ruim
09/10/2014	0:13	Conexão ruim
09/10/2014	2:50	---
16/10/2014	39:29	---
16/10/2014	19:37	---
Vanda- 2 áudios		
Data	Tempo	Motivo da exclusão
02/10/2014	57:00	---
16/10/2014	41:02	---
16/10/2014	18:29	---
Leandro - 2 audios		
Data	Tempo	Motivo da exclusão
02/10/2014	35:00	incompreensível
16/10/2014	27:00	incompreensível

Fonte: O próprio autor

Como se pode notar na tabela apresentada, várias interações tiveram que ser excluídas pelo fato de estarem inaudíveis. Vale ressaltar aqui também que muitas das interações não trazem a gravação da fala do parceiro estadunidense pelo tipo de gravação realizado (programa ou modo de configuração).

O outro instrumento de coleta de dados foi o questionário. O questionário foi composto de 13 perguntas, de resposta aberta (Apêndice A). O questionário foi elaborado com base na definição de *affordances* de van Lier (2000) que enfatiza que o termo engloba “demandas e exigências, oportunidades e limitações, rejeições e atrações, habilidades e restrições” (van LIER, 2000, p. 257).

Os dados coletados por meio das gravações e dos questionários são analisados com base no referencial de *affordances* (van LIER, 2004a; PINHEIRO, 2017) e por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2009), a qual detalho na seção seguinte.

2.5 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

O procedimento de análise começou pela análise indutiva das respostas. Primeiramente, a descrição da resposta de cada pergunta foi feita separadamente. A repetição dos grupos temáticos do conteúdo das respostas foi delineando, em primeiro lugar, as categorias. Percebi que os dados confirmam as categorias de Pinheiro (2017), pois as respostas ou eram sobre desenvolvimento linguístico, desenvolvimento profissional ou sobre o uso específico da ferramenta. Após essa organização, as perguntas e respostas do questionário foram elencadas e organizadas dentro de cada uma das categorias evidenciadas. As perguntas 3, 5, 6 e 10 se relacionavam às *affordances* de desenvolvimento linguístico, já que as expectativas (questão 3), os pontos positivos e negativos (questão 6), o potencial do Teletandem (questão 10) e as aprendizagens (questão 5) apontadas pelos respondentes indicaram aspectos voltados estritamente a questões linguísticas.

As perguntas 2, 4, 5 e 7 se relacionavam com as *affordances* de desenvolvimento profissional, já que se buscava identificar se haviam ocorridos mudanças sobre a concepção de Teletandem dos participantes (questão 2), suas percepções sobre a experiência (questão 4) e aprendizagens possibilitadas (questão 5), além de buscar evidenciar ações futuras quanto ao uso desse ambiente (questão 7).

As perguntas 6, 8 e 9 se relacionavam às *affordances* de uso da tecnologia e tinham como objeto investigar demandas, exigências e restrições da proposta: a questão 6 perguntava sobre os pontos positivos e negativos (*affordances*, que inclui também restrições), a 7 sobre o que seria necessário para implementar a proposta (demandas) e a 9, o que eles modificariam na proposta (demandas).

A seguir, o quadro 6 indica quais perguntas do questionário respondem a quais categorias de *affordances* indicadas previamente na literatura.

Quadro 6 – *Affordances* e perguntas do questionário

<i>Affordances</i>	Perguntas				
<i>Affordances</i> acerca desenvolvimento linguístico	3, 5, 6 e 10	3) Quais eram suas expectativas no início da participação? Elas foram atingidas?	5) O que você apontaria que conseguiu fazer/aprender com o uso do Teletandem nas aulas de Língua que você não conseguiria fazer sem seu uso?	10) Como você avaliaria o potencial do Teletandem para a aprendizagem de línguas? 6) O que você apontaria como pontos positivos e negativos dessa experiência?	10) Como você avaliaria o potencial do Teletandem para a aprendizagem de línguas?
<i>Affordances</i> acerca do desenvolvimento profissional	2, 4, 5 e 7	2) Quais eram suas crenças sobre o Teletandem antes da proposta? Elas se modificaram? Se sim, como?	4) Descreva sua experiência ao participar da proposta de Teletandem nas aulas de língua.	5) O que você apontaria que conseguiu fazer/aprender com o uso do Teletandem nas aulas de Língua que você não conseguiria fazer sem seu uso?	7) Você – enquanto professor - utilizaria o Teletandem em suas aulas de língua? Se sim, como? Se não, por quê?
<i>Affordances</i> acerca do uso da tecnologia	6, 8 e 9	6) O que você apontaria como pontos positivos e negativos dessa experiência?	8) O que você acredita ser necessário para a implementação da proposta de Teletandem nas aulas de línguas?	9) O que você modificaria na proposta? Que outras maneiras ou abordagens você adotaria para o teletandem?	

Fonte: o próprio autor

Desse modo, a análise se deu tanto por categorias sobre *affordances*, partindo da literatura e delineadas por Pinheiro (2017), quanto pela análise indutiva das respostas pela perspectiva da análise de conteúdo (BARDIN, 2009), que se interessa pelo conteúdo das mensagens. No decorrer da análise, contudo, percebeu-se que os dados indicavam subcategorias específicas dentro das categorias já apontadas pela literatura.

Em seguida, foram analisadas as gravações de interações de teletandem. Todas as interações disponíveis desses participantes no banco de dados do projeto foram transcritas. Infelizmente, grande parte das gravações não estava compreensível. Após a transcrição e leitura das interações, trechos que davam suporte à análise do questionário e /ou evidenciavam algum outro tipo de *affordance* foram selecionados levando em consideração a análise de conteúdo (BARDIN, 2009). Para Bardin (2009), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Ou seja, preocupa-se com o que as pessoas dizem a respeito de algo. Assim, *Affordances* foram então identificadas e descritas pela análise de conteúdo, por meio dos pólos de análise sugeridos por Bardin (2009), a saber: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados (inferência e interpretação). A missão da primeira fase, segundo essa autora, é a escolha dos documentos (neste caso, os trechos das respostas e das gravações que continham *affordances*); A segunda fase tem como missão a exploração detalhada do material selecionado (neste trabalho, identificação, categorização e subcategorização de cada *affordance*. Aqui, a análise deu suporte à criação das subcategorias de *affordances*). A terceira fase consistiu na inferência e interpretação das *affordances* com base no referencial teórico desta pesquisa. Quando necessário, o foco recaiu nos marcadores discursivos para identificar a mudança de posicionamento.

O quadro 7 resume as perguntas de pesquisa, o processo de coleta e análise de dados.

Quadro 7 – Pergunta de pesquisa, instrumento de coleta de dados e procedimento de análise

Pergunta	Coleta de dados	Análise de dados
“Quais <i>affordances</i> foram percebidas pelos participantes a partir da prática de Teletandem na formação inicial de professores em uma parceria Brasil - Estados Unidos”?	Gravações das interações	Categorias feitas com base na literatura sobre <i>affordance</i> e que surgiram dos dados
	Questionário	Análise de conteúdo com foco nas <i>affordances</i> evidenciadas

Fonte: O próprio autor

2.6 QUESTÕES ÉTICAS

A ética da pesquisa foi evidenciada por meio do cadastro do projeto “A prática de (tele)tandem: um projeto telecolaborativo para a promoção da aprendizagem de línguas estrangeiras e da formação de professores de línguas”, do qual sou membro integrante, na Plataforma Brasil e na e análise da Comissão de Ética da UEL. O anonimato dos participantes foi garantido e autorizado por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B). Os dados foram retornados aos participantes para que os mesmos pudessem se posicionar em relação à interpretação apresentada pelo pesquisador mas até a data final de entrega deste trabalho eles não haviam respondido, o que impediu que suas interpretações pudessem ser incorporadas na análise.

3 AFFORDANCES PERCEBIDAS

Este capítulo apresenta a análise das interações do Teletandem (que aponta as *affordances* percebidas pelo pesquisador¹⁷) e da análise do questionário (que apresenta as percepções dos participantes) na proposta de inserção do Teletandem nas aulas de língua inglesa com o objetivo de responder à pergunta de pesquisa: “Quais *affordances* foram percebidas pelos participantes a partir da prática de Teletandem na formação inicial de professores em uma parceria Brasil - Estados Unidos”?

A análise dessas percepções tem como base a definição de *affordances* como sendo oportunidades/potenciais/possibilidades de ação que são propiciadas pelo ambiente e percebidas pelo agente engajado em sua relação em determinada atividade e que culminam na produção de significados. Assim, está organizada por meio de *affordances* percebidas acerca do desenvolvimento linguístico, *affordances* percebidas acerca da tecnologia, *affordances* percebidas acerca do desenvolvimento profissional de professores, conforme previamente indicado por Pinheiro (2017) e segundo o conceito de *affordance* de van Lier (2000), em que *affordances* englobam demandas e exigências, oportunidades e limitações, rejeições e atrações, habilidades e restrições. Vale ressaltar que é a agência dos sujeitos na interação com o ambiente que faz que *affordances* sejam percebidas e que, portanto, são dependentes das experiências, expectativas, nível de atenção, habilidade perceptual, entre outras coisas (NORMAN, 1999) de cada participante.

Neste capítulo, opto por deixar em negrito as *affordances* percebidas pelos participantes de modo a evidenciar e deixar mais claro ao leitor a análise que aqui realizo.

¹⁷ Conforme já explicitado no capítulo de metodologia, entende-se meu papel do pesquisador nesta pesquisa também como participante, já que as *affordances* nas interações são percebidas, na análise, por mim.

3.1 *AFFORDANCES* PERCEBIDAS ACERCA DO DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO

Os professores têm a percepção de que o Teletandem permite aprimorar a língua inglesa (Doris), mais especificamente melhorar a pronúncia (Doris), contrastar com a língua aprendida na escola (Diego¹⁸), desenvolver a produção oral (“soltar mais na parte da fala”) (Leandro) e conversar em língua inglesa sobre outros assuntos (mas nossas conversas iam além, às vezes falamos sobre outros assuntos - Vanda); interagir com outros estudantes de culturas totalmente diferentes (Doris); proporcionar oportunidade ímpar para a interação em língua inglesa (Diego) e tirar dúvidas sobre vocabulário (Vanda).

Do mesmo modo, ao serem questionados sobre o que conseguiram, de fato “fazer” na proposta (O que você apontaria que conseguiu fazer/aprender com o uso do Teletandem nas aulas de Língua que você não conseguiria fazer sem seu uso?), os professores em formação indicam as mesmas *affordances* relacionadas à língua e cultura: Aprimorar o discurso na língua Inglesa (Doris), Ter mais segurança ao conversar com um estrangeiro (Doris), entender melhor diferenças entre a língua que eu aprendi e a língua que era usada na época (Diego), entrar em contato com pessoas de outras nacionalidades (Diego), falar sem compromisso (Edson), errar sem medo (Edson), aprender a cultura da região e os costumes (Edson), expandir vocabulário (Vanda, Edson), melhorar a pronúncia (Vanda) e conhecer a cultura do outro (Vanda). Os excertos a seguir exemplificam esses posicionamentos nos quais *affordances* foram percebidas.

¹⁸ Conforme já explicitado no capítulo de metodologia, as falas de Diego são as únicas que apresentam a interação com o parceiro americano porque são as únicas transcrições cujo tipo de gravação possibilitou a compreensão da fala do parceiro. Nas gravações dos outros participantes, apenas a fala do participante brasileiro é audível.

Excerto 1 – Questionário

Aprimorar o discurso na língua Inglesa e ter mais segurança ao conversar com um estrangeiro na qual tem o inglês como língua materna (Doris)

Acredito que pude **entender melhor diferenças entre a língua que eu aprendi e a língua que era usada na época. E como eu não teria oportunidade de entrar em contato com pessoas de outras nacionalidades** até 2015, esse aprendizado não aconteceria (Diego)

Liberdade de expressão, falar sem compromisso, errar sem medo, aprender vocabulário novo, aprender a cultura da região e os costumes. Tem coisas que nós aprendemos com a experiência de outras pessoas que vivem no lugar. (Edson)

O que marcou ou posso dizer que fiz foi a **troca cultural**. Meu parceiro Joseph me fez ver muita coisa na perspectiva política, social e histórica Estadunidense. Na época que fiz o teletandem, nós, eu e Joseph acompanhamos cuidadosamente a campanha eleitoral de Hillary Clinton e Trump. Discutíamos muito sobre aquele cenário e de como funcionava. Lembro me de que **trocávamos opiniões e ideias mesmo fora do nosso horário**, cheguei assistir House of Cards, pesquisava sobre os democratas e republicanos e como as eleições influenciariam o resto do mundo (Leandro)

Hoje em dia, **o real contato com pessoas de outros países** (Thalita)

Foi muito bom **expandir meu vocabulário, melhorar a minha pronúncia, também conhecer melhor a cultura de outro país** (Vanda).

Oportunidade de **interagir com outros estudantes de culturas totalmente diferentes;** Oportunidade de **aprimorar o discurso na Língua Inglesa;** Oportunidade de **criar novas amizades** (Doris)

Muitos estudantes de inglês têm poucas ou nenhuma chance de interação em língua inglesa de forma espontânea ou não artificial. O projeto, apesar de ser um formato totalmente artificial, **proporcionou uma oportunidade ímpar para tal interação.** (Diego)

Bom o ponto positivo é a **troca**. (Edson)

interesse maior pelo país e sua cultura (Leandro)

[...] eu consegui **participar do projeto e foi proveitoso este intercâmbio cultural** (Leandro).

Trocas de informações e diferentes visões de mundo. E até os dias de hoje ainda tenho contato com minha parceira de Teletandem. Nos falamos pelas redes sociais (Thalita)

Troca de experiências, praticar a língua, tirar dúvidas em questão de vocabulário (Vanda).

Pode-se notar que nesses excertos, os participantes percebem *affordances* mais voltadas para o propósito comunicativo da interação. Várias dessas *affordances* percebidas pelos participantes se assemelham às *affordances* elencadas por Furtoso (2011) na ficha de desempenho de acompanhamento do Teletandem, como, por exemplo *pronunciar as palavras de modo compreensível, entender o que o parceiro falava, manter uma discussão acerca de tópicos do cotidiano, expressar ideias e opiniões acerca de assuntos específicos*. Contudo,

nota-se que os participantes não fazem menção ao desenvolvimento linguístico de questões específicas e próprias da língua conforme evidenciado na literatura (FURTOSO, 2011), como, por exemplo, *usar marcadores próprios da língua-alvo para sinalizar presença ou atenção à fala do parceiro ou sobre o uso de estruturas gramaticais, vocabulário e/ou pronúncia até então desconhecidos*. Esse resultado coaduna com os resultados de Mesquita (2008) ao apontar que geralmente, nas interações de Teletandem, os participantes se preocupam mais com a comunicação em si do que com questões específicas de língua. Esses resultados, portanto, apontam a *affordance* do Teletandem de enfatizar o propósito comunicativo. Isso é importante para as aulas de língua de cursos de formação de professores porque permite aos professores em formação uma aprendizagem para além de questões estritamente linguísticas.

Affordances percebidas pelos professores em formação corroboram *affordances* percebidas nas interações. Nota-se, por exemplo, que, na interação de Thalita apresentada a seguir, ela usa o inglês para fins de comunicação abordando suas dúvidas em relação à profissão. Notam-se possibilidades de *expansão de vocabulário* ao mesmo tempo em que ela aprimora seu discurso na língua inglesa. Esse excerto exemplifica uma das maneiras como a expansão de vocabulário pode ocorrer nessas interações. Logo na primeira fala do excerto, Thalita utiliza a expressão “I wanna **do** my masters”. Embora não saibamos, pela interação, qual foi a reação de seu parceiro em relação a essa frase (já que as falas dos parceiros não foram gravadas), notamos que Thalita passa a utilizar a expressão “take my masters”. Acreditamos que possivelmente o parceiro tenha utilizado dessa forma e Thalita se autocorrige, utilizando a expressão mais apropriada.

Excerto 2 (Interação) - Thalita – Trecho da interação de 16/10/2014 -

Thalita: Hum. I don't... I don't know exactly, because I think so many, you know... I think so many things and I change my mind and then you know, every time I think one different thing. But professionally speaking, I think that **I wanna do my masters.**

Partner: ... (inaudívelinaudível)

Thalita: And, I don't know because in my profession, you know, like, English teacher, I don't know if I... if I would like to be a teacher forever. Like, you know... Every day entering in the classroom and then explaining the things, I don't know. Maybe when I, ahn... When **I will take my masters** I... just a minute... **when I will take my masters** I think I am going to, you know, become a researcher... no... I don't know because... because I like this area, teaching English to children.

[...]

Thalita: Ok, so I don't know, I think that I will become a researcher because the... teaching English to children is something new here in Brazil, like to study, to... to research and that... that, I don't know, there are many things to research and... but I don't know. I... because we have to write a lot and... and I... I think I am to practical now.

Partner: ... (inaudível)

Thalita: No, just for now...

Partner: ... (inaudível)

Thalita: Yes. So, for now I think I am going to teach, going to, you know... Answering the classroom, prepare classes and... and do things. But I don't know in the future, because I see so many teachers like, you know, giving up giving classes, and I don't know I think... I don't know if it is going to happen with me, if I, you know, in the future maybe I... I will be too tired to... to continue giving classes.

Novamente, esse resultado corrobora o trabalho de Mesquita (2008), que sinaliza que a correção de erros não é prioridade para os participantes.

Affordances de desenvolvimento da produção oral também podem ser evidenciadas nas interações em diversos outros momentos. Coadunando com a percepção dos professores em formação, nas interações pode-se notar que a *expansão de vocabulário* também se dá de maneira explícita ao se tirar dúvida sobre os mesmos. Nos excertos abaixo, retirados da interação de 16/10, Thalita explicita sua dúvida da palavra *Race and groom* por meio da pergunta “*how can I say?*”

Excerto 3 (Interação) - Thalita - Trecho da interação de 16-10-2014

Thalita: He doesn't have... he doesn't have a... **how can I say? Race?**

PARTNER: ... (inaudível)

Thalita: Yes, he doesn't have a race, he is adopted.

PARTNER: ... (inaudível)

Thalita: He was... he was hit by a car... by a motorcycle, and then we saved him.

PARTNER: ... (inaudível)

Thalita: Yes, we saved him and now he... he lives with us.

[...]

Thalita: Oh, when we... when I'm going to marry I will go... I will marry someday, oh **who? With whom? Like, with who? Who is the... how can I say? I have the bride... bride, and the...**

PARTNER: ... (inaudível)

Thalita: Groom... so, how is the groom? Like these things, so... But he is funny, he... at least he is funny.

PARTNER: ... (inaudível)

Thalita: Yeah, like nervous, he is so easygoing, all the things will be fine, calm down, that... that's nice... that's nice because I'm so anxious.

Na interação de Diego, nota-se também a expansão do vocabulário por meio de outra estratégia: ao ouvir seu parceiro utilizar a expressão “three day weekend”, Diego, apesar de entender seu significado, verifica se compreendeu “corretamente” pela expressão “But three day weekends is like a Holiday”? Esse excerto, portanto, demonstra uma *affordance* das interações de Teletandem de aprimoramento linguístico para além do que demonstram os livros didáticos, muitas vezes com vocabulários padronizados (ex. holidays) e com poucas possibilidades de língua em uso (three day weekend).

Excerto 4 (interação) Diego - Trecho da interação de 02-10-2014

PARTNER: Yeah, so Monday is Columbus day, the 13th, so we celebrate Cristóvão Colombus that discovered the new world haha, so ahn.. good free day, no school

PARTNER: That will be a good time, we have a **three day weekend** next weekend ahn.. so my sister is coming to this, I'm excited.

Diego: That's nice! **But three day weekend is it like a Holiday?**

As interações de Vanda também possibilitam verificar essas *affordances*. Vanda *tira suas dúvidas de vocabulário* na língua em uso sendo bem explícita, ao salientar que não sabe como se diz em Inglês (*I don't know how to say*

in English. The Bull's Arena? I don't know. Oh Gosh) ou ainda por meio do uso da língua portuguesa (*Como que eu falo aquela competição que tem em Barcelona que tem a arena, que tem os... Tourada! Tourada! Like Bull fight!*).

Excerto 5 – (Interação) Vanda – Trecho da interação de 16-10-2014

Vanda: Low battery, just a second. I have to plug here. I'm asking the teacher to change here. Yeah, I don't have the cable so far. Gosh, oh Gosh. So difficult!

PARTNER: ---

Vanda: So, let's say about... Continue. Ah, I went to arena... **I don't know how to say in English. The Bull's Arena? I don't know. Oh Gosh.**

PARTNER: ---

Vanda: Yeah. Oh. Where they have competitions. They use bulls for competitions. No? They use like... **Boi. Like, boi. Como que eu falo aquela competição que tem em Barcelona que tem a arena, que tem os... Tourada! Tourada! Like Bull fight!**

PARTNER: ---

Vanda: Do you know? No, I didn't, I just passed, you know? It's not for me.

As respostas dos participantes trazidas até agora ainda permitem salientar que os professores em formação também veem *as relações pessoais e interculturais como affordances* linguísticas possibilitadas pelo uso do Teletandem. Pode-se notar, nos excertos, que os professores apontam que o Teletandem tem potencial de criar novas amizades (Doris, Thalita), possibilitar trocas culturais, de informações e de diferentes visões de mundo e de experiências (Edson, Vanda) além de um interesse maior pelo país e sua cultura (Leandro, Edson).

Affordances percebidas pelos professores em relação ao desenvolvimento da competência intercultural também são identificadas nas interações, principalmente no que se refere a conhecer a cultura do outro, a aprender a cultura e costumes da região e falar sobre sua própria cultura. O excerto 6, por exemplo, extraído da interação de Diego sobre feriados, culmina em uma compreensão sobre como as eleições de cada país são entendidas.

Excerto 6 (Interação) - Diego - Trecho da interação de 02-10

DIEGO: What about Holiday per month, there are some holidays, for example, in August, July but July is our vacation, so it doesn't count much, we have 3 month summer vacation and 3 weeks winter vacation.

PARTNER: Aham, okay. It's very similar here you know, that 3 months for summer, 3 weeks for winter/Christmans break ahnn so.. yeaah, fun fun ahn, do you have any plans for the weekends, since is a long weekend?

DIEGO: This weekend.... I have a.... Actually, Sunday is the election day, so I have to vote, have to remember to vote haha, and...

PARTNER: Hahahaha yeah! What's the atmosphere around the election?

DIEGO: Well, for me and my friends, we are kind of lost because we don't know, but ahn... it's kind of calm this year.

PARTNER: Okay, interesting, cause it is so different than like, the american ahnn, like elections like basically (imcompreensível) people will have like "Oh I'm definitely voting for this person", like a lot of people, specially young people are like "I feel very strong about this candidate and I think the world needs to know", like you know, different thing that still up in the air then you feel that way.

DIEGO: Oh yes, well, we know who to vote to, for example, vote to the actual president, ahn.. yes, but the others are not good, so..

PARTNER: Oh, okay, Dilma. Hahahaha (não compreendi o áudio).

DIEGO: And there are four or three candidates but they can't get one percent.

PARTNER: Yeah, cause I just knew a the three ahn, Dilma, (imcompreensível). They were the three that I've heard about, so...

04:19 – 04:26 (falha do áudio. Incompreensível)

PARTNER: Wait, what? Ahn, there is a compulsory voting?

PARTNER: Oh no, we have a very low voting turned down ahn, and except for presidential elections turned out, but even then, Americans don't typically go to the voting polls, cause really I think there should be some compulsory voting ahn, because we have a mid turn election this year, so ahn, there's a lot of setting sits ahn, how sits(?) and ahn, governor ahn election there are going on like important for the state politics but ahn, typically not that many people turned out ahn my, since I'm not ahn, living in my state right now, I'm getting sent my (não compreendi), ahn yeah and, voting absentee, so I have that write down this paper (não compreendi) and send it back mail to Ohio ahn, so.

DIEGO: Here, since you are 18, or you feel (imcompreensível) ID for voting, oh, when you turned 16 so, since you're seventeen you are compulsory to vote ahn.. well, we have elections every 2 years but ahn.. I don't know how's that in English, but the periods, ahn.. get elected is for years.

PARTNER: Okay, the what? Ahh the candidate.

PARTNER: Okay, it's the same in the US ahn, we'll have like the local election, (imcompreensível) city like positions would be held every year for many things, for like, I don't know if you have like issue voting there?.. Where ahn.. like it's like: should we tax, increase tax in order to ahn.. support the library, for example, so ahn, it would be like an issue "yes" or "no" and this would be like a local election and that we have every year, but then just like in Brazil, every two years so it's like a major election and then every four years.

[...]

Contudo, na maioria dos excertos, a questão da cultura fica na troca de informações sobre costumes e hábitos quase generalizados, abordagem rotulada por Gimenez (2002) de tradicional, que comumente pode ser exemplificado pela expressão “o que os americanos comem no café da manhã”, pois seu foco é apenas em “conhecer a cultura do outro” e falar sobre sua própria. O excerto da videoconferência de Diego exemplifica a maioria das interações dos participantes em relação à cultura: troca de informações culturais. No caso apresentado, por exemplo, as trocas de informações são em relação à idade permitida para dirigir.

Excerto 7 (Interação) Diego – Trecho da interação de 02-10-2014

[...] –

DIEGO: Did you drive since you were 16 or something?

PARTNER: Ahn yeah, I got my licence at 15 and a half ahn so I've been driving for almost seven years. Ahn but then my friends who like lived in the city, like New York or whatever and they don't have their driving licence's ahn so, it's like funny you know I'm like, that's so weird, but really it's just a cultural thing really.

DIEGO: Ohh, okay! Here in Brasil we have to wait until we have 18.

PARTNER: Oh really?

DIEGO: To start taking driving lessons.

PARTNER: Aham!

DIEGO: Yes.. So I have my licence for 3 years, no sorry, 4 years!

PARTNER: Aham!

PARTNER: So when you're 18 you can start taking lessons?

DIEGO: Yes.. But I started when I was almost 19.

PARTNER: Is there like a formal driving test that you have to take for somebody is in the car with you?

DIEGO: Yes, you have to go to a psycosomething test to prove you're not crazy, and then you go to written test (incompreensível) and then you go to practice test.

PARTNER: Aham!

PARTNER: Yeah, the same here!

PARTNER: You take the written test here early (incompreensível) in my state when you're 15 and a half, and you got what we call like permanent or temporarily licence and so you can like practice driving ahn.. and then when you're 16 you're allowed to go and take like the driving test ahn so..

DIEGO: You can drive or need some permission?

PARTNER: Wait, what?

(incompreensível)

PARTNER: So the permanent you need the licence driver in the car with you ahn so until you have like the actual licence you need to have someone else in the car with you.

PARTNER: So when I was in high school and I had my permanent ahn, I would drive to school and my mom would be sitting next to me in the car and then like, you know, she get out of the car and she switch to the driver sit.

DIEGO: Okay, that's awesome!

PARTNER: Hhahaha yeah!

PARTNER: Do you drive to school? You said you live kind of far.

DIEGO: No, actually, since I don't have a car, because I live with my parents, so they need it during the day (incompreensível)

PARTNER: Uhum!

Foi possível notar também, como *affordance* nas interações, uma visão de cultura para além dessa visão tida como monolítica: uma visão que permite conhecer outras visões de mundo e entender melhor as nossas próprias (GIMENEZ, 2002), visto como “o conhecimento sobre o que um determinado grupo cultural e entendimento dos valores culturais sobre determinadas formas de agir”, uma visão de cultura “enquanto normas de interpretação de sentidos” “como forma de construção da cidadania” (GIMENEZ, 2002). O excerto 8, também extraído da interação de Diego, mostra um momento de possibilidade de desenvolvimento da competência intercultural ao demonstrar o posicionamento identitário de cada um dos falantes, permitindo uma visão de língua inglesa como veículo de ampliação de posicionamentos e visões de mundo ao passo que trata de discussão de problemas que são tanto locais, quanto globais: porte de armas, protestos, corrupção. Isso pode ser notado em diferentes momentos: no início, o parceiro de Diego pergunta sobre a votação da questão do desarmamento; Diego expõe sua opinião, seu parceiro também; mas, em seguida, seu parceiro problematiza a opinião de Diego e faz com que ele repense seu posicionamento. Acredita-se que isso demonstre uma possibilidade de desenvolvimento intercultural ao se entender cultura como interpretação de sentidos.

Excerto 8 (interação) Diego - Trecho da interação da videoconferência de 02-10-2014

PARTNER: Oh, yeah yeah yeah yeah yeah.. like council? Got ya!

PARTNER: Aham, like an issue? **How did the vote go?** Do you remember?

DIEGO: Yes! Now it's ah.. **prohibited to have a weapon in our house** unless you are a police officer or... ahn there were other categories but police officer, yeah!

PARTNER: Oh okay!

PARTNER: Oh yeah but like.. (incompreensível)

PARTNER: Got ya!

DIEGO: But civilians can't have weapons.

PARTNER: Interesting! **Very different than the US hahaha we have very liberal gun policies haha!**

DIEGO: **What do you think about it?**

PARTNER: Ahn.. well.. **I don't think that everyone** and their brothers should have the right to (incompreensível) especially because, so there is like, process supposedly where you have to register. So you do have to register in order like, carry a gun in the United States, but the process is very like, quick and I don't think that like, adequately (incompreensível) to make sure they have no like, mental.. you know, issues or like past I don't know like, drug problems, alcohol abuse ahn.. and just the general like, should this person, would this person type of person? Should they carry a gun? Hahaha ahn, and we do have such an issue, it is a very social problem, and there are many shootings and school shootings, things of that nature here ahn.. which like they don't have like, places like Australia, England, they are allowed to carry a weapon ahn, so..

DIEGO: I see, I see!

Partner: **But I don't know, what about you?**

DIEGO: **I'd like to carry a gun**, but that would be dangerous haha, I could shoot someoneahaha.

PARTNER: Yeah haha! **Well there's the difference between that because I fell like wanting to carry a gun and wanting like everybody in your country to carry** a gun hahah like, I think it would be kind of cool like, say: I have a gun, but I don't think I actually ever could do it, and I don't think that everybody in my ahn, I don't want everyone in my country to have a gun ahah

DIEGO: **That's dangerous, because there's lots of mad people.**

PARTNER: **Exactly! Bullets are expensive nowadays haha it's another cost haha!**

PARTNER: But yeah!

DIEGO: Oh, I've heard on tv that was a **walking for nature or something** (incompreensível), it was in New York.

PARTNER: Walkig for nature? No

PARTNER: Ahn during the General Assembly **like the protest for climate change** yeah, I had friends who went up! Since it's only like 5 hours bus ride I wanna say to New York from DC so they went up it was on the last Sunday because the UN General Assembly last week ahn.. so yeah they went and walked to bring awareness to climate change that's a big ahn.. cause and nowadays the state department and secretary carry climate change and Water Conservation is one of his big agenda topics.

DIEGO: I see well we had a lot of protests last year because of the World Cup so.. The government spent a lot of Money (de 11:57 à 12:17 - (incompreensível)

PARTNER: And they build up a world cup, aham.. hotel and everything.

PARTNER: Got ya!

PARTNER: Well, now there is a lot of protests about the (incompreensível) world cup,

the (incompreensível) in Middle East is going to be the next ahn host country, so they're building you know, they're starting to build up there and you know, it is such a (incompreensível) country, the workers who are constructing the stadium, they're from.. [...] I forget which country they're from, but they get brought in under.. you know, (incompreensível), whatever would be a good job, but they're bosses are taking their visas and their passports ahn and they work in very unsafe conditions, they haven't been paid for months, so there's a lot of protests, human right protests about ahn, the conditions that the ahnn (incompreensível) that's being used to build up for the next World Cup ahn which is very.. people writing and petitioning to Fifa to change the city ahn.. so..

DIEGO: Brazil was kind of similar, some people dying building stadiums, people was very very worried about the deadlines because we're not respecting the deadlines, but something funny happened, because our.. I don't remember (incompreensível) was a brazilian animal, and Fifa promised to make some money because of the selling of the product. ((incompreensível de de 14:20 à 15:00)

PARTNER: It didn't appear? You like, broke up there a little in the end.

PARTNER: Ahn.. But Brazil must still be doing build up, starting again and continuing build for the olimpics no?

[...]

Esse excerto de Diego faz emergir uma nova *affordance*: *transformar percepções de mundo*. Telles e Marotti (2009), apontam que os indivíduos constroem suas identidades com base na realidade cultural que os cerca, e que ao entrar em contato ou confrontar uma realidade cultural diferente pode ser muito proveitoso para o desenvolvimento humano do interagente. Nests caso, vê-se Diego repensando sua posição sobre o porte de armas.

Assim, a percepção dos participantes e as interações apresentadas mostram que as *affordances* de desenvolvimento linguístico em relação às questões culturais também corroboram os estudos já realizados sobre o Teletandem. Por exemplo, eles demonstram que a prática permite preencher lacunas de conhecimento cultural (FURTOSO, 2011), o que propicia troca linguístico-cultural pela mediação das tecnologias (nesse caso, o Skype) permitindo assim uma melhor compreensão cultural (BENEDETTI; CONSOLO; VIEIRA-ABRAHÃO, 2010; MENDES, 2009; TELLES, 2007). Mesmo que apenas reafirmando os estudos já realizados, a identificação dessas *affordances* são relevantes porque vêm ao encontro aos objetivos das Novas Diretrizes de Formação de professores no que se refere à “prática pedagógica e a ampliação da formação cultural” (BRASIL, 2015, p. 6).

Essas falas de professores demonstradas nos excertos permitem, então, apontar que *affordances* de desenvolvimento linguístico são vistas pelos ângulos de língua e cultura. Em termos de língua, essa questão é significativa para a

formação inicial de professores porque permite que o professor se envolva em atividades de compreensão e produção oral em uma perspectiva de língua como prática social. Isso colabora na responsabilidade dos programas de formação em criar oportunidades para que os futuros professores adquiram a proficiência oral necessária para o uso da LE em sua prática em sala de aula. *Affordances* acerca do desenvolvimento linguístico aqui percebidas coadunam a literatura da área reafirmando que os participantes geralmente se preocupam com a comunicação e não com a correção dos erros (MESQUITA, 2008).

Em termos de cultura¹⁹, *affordances* aqui identificadas são importantes porque colaboram para uma visão que acredita que ensino de línguas não precisa estar vinculado a teorias estruturalistas, que veem a língua como separadas de sua realidade (ZAKIR, 2016), mas compreender que a cultura está na língua. As falas desses professores permitem a interpretação de que cultura e língua são indissociáveis nas práticas de Teletandem, conforme apontado por Zakir (2016). Para essa autora, “É além de simples “troca de cultura”: é no nível do discurso, no diálogo entre os dois sujeitos situados historicamente e constituído na relação eu-outro, que a noção de cultura emerge no teletandem” (ZAKIR, 2016, p. 154-155).

Privilegiar conceitos interculturais e habilidades/conhecimentos necessários para negociar o significado nas interações que ocorram em inglês, são, portanto, *affordances* difíceis de serem construídas em perspectivas mais estruturalistas do ensino de línguas ou ainda em ambiente mais artificiais que acabam por simular interações ao invés de interagir, de fato.

Affordances de desenvolvimento linguístico percebidas nas respostas dos professores no questionário e nas interações podem também ser contrastadas com a ficha de autoavaliação de desempenho oral (demonstrada na seção de metodologia) utilizada após as interações. Entende-se os itens dessa ficha de autoavaliação como sendo *affordances* do Teletandem para o desenvolvimento linguístico da produção oral, e, portanto, como *affordances* já evidenciadas na literatura e na percepção de professores formadores envolvidos com a prática de Teletandem.

Assim, pode-se notar que as percepções dos professores em formação, percebidas no questionário coadunam-se com *affordances* evidenciadas

¹⁹ A análise de língua e cultura estão aqui dissociadas apenas para fins de exposição didática, o que não significa que língua e cultura são entendidas como questões dissociáveis.

na ficha de autoavaliação, pois professores em formação, na análise aqui realizada, são capazes de entender o que o parceiro fala sem pedir que ele repita em um ritmo mais lento, manter discussões e expressar suas opiniões acerca de tópicos do cotidiano, exprimir suas ideias por meio de expressões gramaticais da língua-alvo, falar claramente, manter a conversa em determinado ritmo, usar marcadores próprios da língua-alvo, perceber na fala do parceiro estruturas desconhecidas e preencher as lacunas de conhecimento cultural, questões essas que foram evidenciadas na ficha de avaliação apresentada na seção de Metodologia.

A seguir, no quadro 8, apresento a síntese das *affordances* de desenvolvimento linguístico que foram evidenciadas.

Quadro 8 – Síntese das *affordances* percebidas acerca do desenvolvimento linguístico

	Facetas das <i>affordances</i>	Affordances percebidas	Subcategorias das <i>Affordances</i> percebidas
<i>Affordances</i> percebidas acerca do desenvolvimento linguístico	Oportunidades/possibilidades de ação	Aprimorar língua	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Melhorar a pronúncia ❖ Contrastar com a língua aprendida na escola ❖ Desenvolver a produção oral ❖ Conversar em língua inglesa sobre outros assuntos ❖ Proporcionar oportunidade ímpar para a interação em língua inglesa ❖ Tirar dúvidas sobre vocabulário ❖ Aprimorar o discurso na língua Inglesa ❖ Ter mais segurança ao conversar com um estrangeiro ❖ Entender diferenças entre a língua estudada e a língua em uso ❖ Falar sem compromisso ❖ Errar sem medo ❖ Expandir e atualizar vocabulário ❖ Usar a língua ❖ Cometer erros de língua sem ser avaliado ❖ Ganhar conhecimento ❖ Interagir com parceiro
		Desenvolver competência intercultural	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Potencial de criar novas amizades ❖ Possibilitar trocas culturais, de informações, de diferentes visões de mundo e de experiências ❖ Desenvolver interesse maior pelo país e sua cultura ❖ Entrar em contato com pessoas de outras nacionalidades ❖ Aprender a cultura da região e os costumes ❖ Conhecer a cultura do outro ❖ Interagir com estudantes de culturas totalmente diferentes;
	Atrações		Não houve
	Demandas, e exigências		Não houve
	Restrições		Não houve

Fonte: O próprio autor

3.2 AFFORDANCES PERCEBIDAS ACERCA DA TECNOLOGIA

Affordances percebidas acerca da tecnologia puderam ser evidenciadas pelas perguntas 3 (Quais eram suas expectativas no início da participação? Elas foram atingidas?), 6 e 10 (Como você avaliaria o potencial do Teletandem para a aprendizagem de línguas?) do questionário aplicado. As respostas dos professores em formação permitem, portanto, apontar *affordances* acerca do uso de Teletandem.

Além de aprimorar a língua inglesa, os professores em formação apontam como *affordance* do Teletandem a possibilidade de **colaborar**. Para Doris, essa se dá ao *compartilhar experiências* e ensinar a língua portuguesa para outra pessoa (Doris); para Diego, ao *ajudar sua parceira* como ela o ajuda (DIEGO), ao *praticar o inglês com uma parceira* (Edson) e *conhecer o “outro”* (*conhecer novas culturas, hábitos, sotaques, opiniões e visões de mundo diferentes das minhas* – Thalita).

Excerto 9 (questionário)

Melhorar a pronúncia na língua inglesa, Compartilhar experiências e Ser capaz de ensinar um pouco da língua portuguesa em inglês para outra pessoa. (3 - Doris)

*Eu esperava **contrastar a língua inglesa que eu aprendi com a língua inglesa que era utilizada na época**, e esperava **poder ajudar minha parceira da mesma forma**. Acredito que consegui **aprender bastante com ela**, o que contempla pelo menos metade das minhas expectativas* (3 - Diego)

*Olha a expectativa era grande, como eu não tinha participado de um programa como esse, estava ansioso pra que começasse logo. Na teoria parecia ser incrível e **na prática, foi incrível mesmo, bem falando da minha experiência, foi sensacional*** (3 - Edson)

*- Minha expectativa era me **soltar mais na parte da fala**. Acredito que me **ajudou nessa parte e principalmente na cultura estadunidense**. Acho que me **incentivou muito tentar conhece lá ainda mais*** (3 - Leandro)

*As expectativas eram de **conhecer novas culturas, hábitos, sotaques, opiniões e visões de mundo diferentes das minhas**.*

As expectativas foram totalmente atingidas (3 - Thalita)

*A expectativa era de **apenas falar o que estava planejado, mas nossas conversas iam além, as vezes falamos sobre outros assuntos**, era divertido. Muitas vezes surgiam dúvidas de vocabulário, às vezes a pessoa com quem eu falava não lembrava uma palavra em português e eu o ajudava, explicava o significado quando ele não entendia e vice versa* (3 - Vanda).

Também aparece como *affordance* percebida a questão de **aprender de forma diferente**: significa sair da rotina e do método tradicional (*aprender de maneira diferente, saindo totalmente da rotina e do método tradicional* (Doris); interagir de maneira sistemática (Diego), também poder ensinar (Edson), falar despreocupadamente (Leandro), utilizar a língua em uso (Thalita) e favorecer o ensino de línguas no passo que o aluno se esforçar para aprender, pesquisar mais sobre determinado assunto para conversar com seu par (Vanda).

Excerto 10 (Questionário)

O Teletandem é uma ótima ferramenta para a aprendizagem de línguas, pois o aluno tem a possibilidade de **aprender de maneira diferente, saindo totalmente da rotina e do método tradicional** (10 - Doris)

Acredito que essa **interação internacional de forma sistemática** é muito positiva. **Principalmente quando os estudantes não são confiantes o bastante para procurá-la por conta.** Quanto mais utilizamos uma língua, melhor, mesmo que seja, a princípio, artificial (10 - Diego)

Muito grande, você ter a oportunidade de **praticar o inglês com um parceiro ou uma parceira e poder também ensinar.** É algo fundamental no processo de aprendizagem, pois você está praticando de certa forma tanto a língua como o “eu” professor, pois mais que não seja um ensino formal (10 - Edson)

- **o contexto me deixou mais livre, eu falava despreocupadamente com o parceiro e quando eu não conseguia me expressar na língua dele, ele me ajudava.** Cada encontro nós levávamos expressões idiomáticas das línguas alvo e foi divertido essa passagem, lembro de rirmos muito (10 - Leandro)

O Teletandem é uma ferramenta muito importante para a aprendizagem e prática de línguas. Pois nos **mostra a real globalização da língua inglesa** (Thalita)

Avalio como um instrumento que **favorece o ensino de línguas, pois o aluno se esforça a aprender, a pesquisar mais sobre determinado assunto para conversar com seu par** (Vanda).

Como se pode perceber, novamente, a questão de possibilitar uma alternativa aos modos mais tradicionais de se aprender línguas parece ser importante para os professores, pois as falas demonstram que eles percebem tal *affordance* do Teletandem e que a avaliam positivamente no contraste com o que geralmente estão acostumados nas aulas de línguas.

Affordances em relação ao uso da tecnologia percebidas pelos professores em formação também podem ser exemplificadas pelas interações. No excerto que segue, por exemplo, Diego e seu parceiro compartilham suas experiências de aprendiz de língua estrangeira, ao passo que Diego também tem a oportunidade de ensinar a língua portuguesa.

Excerto 11 (Interação) Diego - Trecho da interação de 25-09

DIEGO: Do you like to learn Japanese?

PARTNER: I don't know if I could, it is so different ahn.. I have a friend ahnn.. who studies Japanese and he was there this past summer and two summers before ahn.. Yeah, I don't know , I don't know if I'd know where to start haha

DIEGO: It gets easier when you know other languages, Portuguese is way harder than Japanese.

PARTNER: Really? Interesting!

PARTNER: Ham, now why would you... why, why is that do you think?

DIEGO: I know 'cause, Portuguese has verb tenses you have to know every word, it make the things harder, but is similar to Spanish don't you think?

PARTNER: Yeah!

PARTNER: Yeah! Ahn and some of the like, begining to see like the, how to change like the words from Spanish to Portuguese, like some of the rules ahn.. in that sense, but then there are words like shit, is this Spanish or is it Portuguese? And the ahn accent is very different.

DIEGO: It's very hard!

PARTNER: The nasalization.

PARTNER: Yeah!

PARTNER: But I like it, it's.. I can understand it when I like, can hear it, ahn.. which is ahn like, but I just can't speak it back, which is so weird. It's a weird feeling to like, understand something ahn.. when you like, can't comunicate effectively.

DIEGO: Yeah, I feel almost the same in Japanese, some times I get lost with the sentences, I think: what the hell am I saying? Is this okay?

PARTNER: Oh, okay!

PARTNER: Aham!

PARTNER: HAHAHA yeah!

PARTNER: Did you take classes? Did your parents teach you? Or, how did you learn Japanese?

DIEGO: I study since I was 6!

PARTNER: Oh wow!

PARTNER: Oh you were six? That's fine! Haha

DIEGO: But I did n't study properly

PARTNER:Yeah!

O excerto 12, que segue, também demonstra *affordances* do Teletandem acerca da tecnologia. Sem a tecnologia utilizada, dificilmente esses dois parceiros conseguiriam se encontrar frequentemente e ter interações como a demonstrada abaixo que permitiu não somente *praticar o inglês*, mas também *conhecer o outro e vivenciar experiência de aprendizado de língua* para além da rotina das “aulas – professor aluno”.

Excerto 12 (Interação) - Diego - Trecho da interação de 02-10-2014

DIEGO: How is your graduation? Do you have to do something special?

PARTNER: Oh okay!

PARTNER: Ahnn, so right now I have to schedule a meeting with my dean, ahn.. to have to come up with a topic soon. make sure I've met all of my requirements, and that I'm on, like, set to the graduate ahn.. but I am not writing a thesis ahn.. I decided not to ahn.. but I do have to write a 20 page paper but not, like is not a formal thesis ahah ahn.. is for my like certificate that Im pursuing so, yeah, but that's just do at the end of the semester...

DIEGO: Okay, I'm thinking about it post graduate?

PARTNER: Yeah ahn, but is such a long process and there are like so many different steps that like.. my first plan is to get a job to do while like applying haha essentially.. yeah, what about you?

PARTNER: Ahnn so right now I think I wanna work for a couple of years, ahn.. before I going back to grad school ahn.. my ultimate goals to join the foreign service and ahn.. work ahn.. for like the state of the department and embassies abroad ahn..

DIEGO: Get a master in Japan, get a scholarship in Japan. I'm in the middle of the process, so I have to wait for an acceptance letter from my possible advisor there and then the government have to accept me.

Os participantes percebem as *affordances* de colaborar e aprender diferente, assim como apontam outros estudos que investigaram as crenças de participantes nesse ambiente (CANDIDO, 2009; TELLES; MAROTTI, 2009). Interessante que essa percepção da *affordance* de colaboração como forma de aprendizagem dá suporte para uma aprendizagem pela perspectiva sociocultural, questão almejada por profissionais que tem utilizado a tecnologia nas aulas de línguas (ANJOS-SANTOS; CRISTOVÃO, 2015; BRAGA, 2017; EL KADRI; ORTENZI; RAMOS, 2017, dentre outros).

Pela ótica da abordagem ecológica, os participantes são capazes de perceber essa *affordance* porque usaram, participaram e se engajaram na atividade (Teletandem). Para van Lier (2000), as oportunidades de ação (*affordances*) são consequência dessa participação e uso (van LIER, 2000, p. 92). Por essa perspectiva, é essa relação entre o agente (professores em formação) com o ambiente (Skype) na atividade (Teletandem, formação de professores) que possibilita a percepção do que esta disponível para a pessoa (van LIER, 2004a) e que sinaliza para os mesmos oportunidade de ação /inibição (van LIER, 2000) e de construção de significados. Para van Lier (2000), ação, percepção e interpretação são pré-condições para que *affordances* apareçam. Assim, o ambiente (Skype) e a

atividade (Teletandem na formação de professores) se mostram como contextos que propiciam diversas *affordances* e que permitem aprender línguas de maneira contextualizada e significativa (PINHEIRO, 2017), por meio da colaboração e de maneiras diferenciadas. Por essa ótica, os participantes conseguem identificar *affordances* porque elas são resultados da interação deles com o meio.

Além disso, professores em formação também identificam restrições, aqui consideradas uma das facetas das *affordances*. As restrições quanto ao uso do Teletandem puderam ser evidenciadas pela pergunta 6 (O que você apontaria como pontos positivos e negativos dessa experiência?), que solicitava aos professores em formação um posicionamento sobre os pontos positivos e negativos da proposta.

As principais restrições apontadas pelo uso do Teletandem, segundo os professores em formação, dizem respeito a questões organizacionais da parceria e questões de infraestrutura da universidade, como, por exemplo, dificuldade em relação ao fuso horário (Doris/Vanda), questões de infraestrutura (*gadgets* e conexão com a Internet) (Diego), pouco tempo de interação (Doris, Thalita), dificuldade em encontrar parceiro (Leandro), falta de *feedback* ou uma avaliação gradual do “speaking” de cada participante (Edson) e não ter tido essa experiência antes na graduação (Edson). Os excertos a seguir demonstram as restrições nas falas dos próprios professores:

Excerto 13 – (Questionário)

Negativos: *O fuso-horário algumas vezes atrapalhava nos encontros; Ser somente uma vez por semana, durante uma hora. (Doris)*

*Como fatores negativos eu listaria **questões de infraestrutura (gadgets e conexão com a internet) que na época não nos contemplava suficientemente** (Diego)*

*O negativo é fato de não ter tido essa experiência antes na graduação. E acho também que **faltou uma avaliação gradual do “speaking” de cada participante**. Eu lembro que eu melhorei consideravelmente depois do Tandem, mas eu não tive esse retorno palpável. Acho que umas 3 avaliações, uma no começo para ver o nível do conhecimento linguístico do aluno, uma durante e outra depois no final pra ver o que a pessoa progrediu, ou o que ela não progrediu, seria interessante. (Edson)*

*- No meu caso, **a dificuldade de achar um parceiro é um ponto negativo**. Talvez porque o propósito dos parceiros estrangeiros tenha sido diferente do nosso. (Leandro)*

*Acredito que eu fui um caso a parte. **Tive bastante problemas em achar um parceiro de Telentandem**, isso não pelo descaso da professora ou outro responsável pelo projeto, pelo contrário, os professores e responsáveis se esforçaram muito para dar certo tanto que todos os meus companheiros que participaram fizeram tranquilamente e tiveram sucesso. Por isso digo aqui que fui um caso a parte, pura infelicidade mesmo. (Leandro²⁰)*

*Pontos negativos: O **único ponto negativo sobre a proposta era o tempo de execução**. Na minha opinião, o tempo era significativamente pouco para os tópicos a serem abordados durante a sessão de Teletandem. (Thalita)*

*Pontos negativo: **fuso horário às vezes atrapalhava** (Vanda)*

*O que marcou muito foram **questões de infraestrutura**, os computadores e a internet disponível na universidade nem sempre correspondiam às nossas necessidades. Com relação à prática em si, os conteúdos sempre foram variados e proporcionaram algum conhecimento sobre os EUA e a cidade onde ela morava. **Não mantivemos contato fora desse período estabelecido, tampouco após o término do projeto**. Ao final de cada sessão eu preenchia um report, que minha memória categoriza como “proposta com pouco objetivo”. (Diego).*

Em se tratando das restrições mencionadas pelos participantes, elas também são percebidas nas interações de diversas maneiras. Problemas com *gadgets* não permitiram a gravação dos parceiros e várias interações foram gravadas parcialmente (sem a voz do parceiro); o problema com a conexão da Internet também foi visível em várias interações quando os participantes mencionam que o áudio está cortando e que não conseguiam ouvir o parceiro. Alguns desses momentos são explicitados no excerto 14.

²⁰ Resposta à pergunta 2.

Excerto 14 (Interação) - Thalita – Trecho da interação de 02-10

Thalita: Uhum, yes.

PARTNER:

Thalita: I little bit, now it's better.

PARTNER:

Thalita Hello... I don't know if it's **my connection. Are you hearing my? Seeing me?**
Like...

PARTNER:

Thalita: Yes, I think I'm going to change, I think I'm going to change the... this stuff. I think I'm going to use... just a moment.

Thalita: – (Speaks in Portuguese with people in the room)

Thalita: Okay, **let's move on and then I'm going, I'm turning on this stuff**, and then when will be ok **I just call you back.**

Excerto 15 (Interação) - Vanda – Trecho da interação da videoconferência de 16-10-2014

ARTNER: ---

Vanda Yes. Really?

ARTNER ---

Vanda: Aham. **Me too. I have to disconnect here, just a second. Hold on. Just a second. I will turn off here, ok? Martin? I will turn off that one here. Just a second, ok? I have to turn the other one, just a second.**

Para van Lier (2000, 2004), as características de “demandas e exigências, oportunidades e limitações, rejeições e atrações, habilidades e restrições” (van LIER, 2000, p. 257) fazem parte do conceito de *affordance*. De fato, “[...] as *affordances* do ambiente são o que ele propicia aos animais, o que ele provém ou fornece, seja para o bem ou para o mal” (GIBSON, 1986, p. 127). Ou seja, o conceito também significa oportunidades de inibição. Nessa perspectiva, a análise aqui realizada corrobora também as inibições do uso do Teletandem identificadas pela literatura da área (FURTOSO, 2011; TELLES; MAROTTI, 2009). Telles e Marotti (2009), por exemplo, enfatizam que complicações técnicas desencadeiam outros problemas que afetam o bom desenvolvimento das sessões, como o uso apropriado do tempo, o envolvimento das parcerias, desânimo e até dificuldade em recuperar uma interação prazerosa.

No excerto que segue, além do problema de conexão é possível notar também a dificuldade da professora em formação em relação aos recursos tecnológicos.

Excerto 16 (Interação) - Thalita - Trecho da interação de 16-10-2014

PARTNER:

Thalita: I'm not finding the Skype here, I think I'm going to, I think I have to download.

PARTNER:

Thalita: Just a moment.

PARTNER:

Thalita: I don't know, **I always have problems with technology.** Just a moment.

PARTNER:

Thalita: (Speaks in Portuguese with people in the room)-

Thalita: Okay, **my friend is going to download for me because I'm not good in technology** and this stuff.

PARTNER:

Thalita: **Are you hearing me?**

PARTNER:

Thalita: Yes, **I think the internet here at UEL is not so good today.**

PARTNER:

Thalita: **I'm hearing you like in the robot voice.**

PARTNER:

Thalita: Difficult today.

PARTNER:

Thalita: Okay, but this... but **I think she's downloading so I can change to the stuff, I will use a tablet...** (incompreensível)

Note-se que Thalita enfatiza sua dificuldade técnica, que está relacionada ao letramento digital, ou seja, um “tipo específico de dificuldade encontrada pelos praticantes que está relacionada à falta de conhecimento do computador” (TELLES; MAROTTI, 2009, p. 1115). Assim, o letramento digital pode se tornar uma *affordance* ou uma restrição: sua falta pode colaborar para a distância das práticas sociais com as práticas escolares e inibir as oportunidades de ação.

Portanto, pode-se salientar que os professores em formação indicam *affordances* de uso da ferramenta como sendo a de *colaborar e aprender de forma diferente*, enquanto as restrições são de níveis estruturais e organizacionais.

A seguir, apresento a síntese das *affordances* e restrições percebidas acerca da tecnologia.

Quadro 9 – Síntese das *affordances* percebidas acerca da tecnologia

	Facetas das <i>affordances</i>	<i>Affordances</i> percebidas	<i>Subcategorias das Affordances percebidas</i>	
<i>Affordances</i> percebidas acerca da tecnologia	Oportunidades de ação	Colaborar	<i>Compartilhar experiências</i> Ensinar a língua portuguesa para outra pessoa <i>Ajudar de forma recíproca</i> Poder ensinar <i>Conhecer o “outro”</i>	
		<i>Aprender de forma diferente</i>	Sair da rotina e do método tradicional Interagir de maneira sistemática <i>Praticar o inglês com o outro</i> Falar despreocupadamente Utilizar a língua Favorecer o ensino de línguas Pesquisar sobre determinado assunto para conversar com seu par.	
	<i>Restrições</i>	Identificar restrições	❖ questões organizacionais da parceria	❖ Dificuldade em relação ao fuso –horário ❖ Pouco tempo de interação ❖ Dificuldade em encontrar parceiro ❖ Falta de feedback ou uma avaliação gradual do “ <i>speaking</i> ” de cada participante ❖ Não ter tido essa experiência antes na graduação
			❖ questões de infraestrutura	❖ Problemas com <i>gadgets</i> e conexão com a Internet

Fonte: O próprio autor

Affordances percebidas acerca da tecnologia coadunam-se com as pesquisas da área no que se refere à possibilidade de interagir em outras comunidades discursivas, cujo acesso, antes, seria remoto (PAIVA, 2011), e no desenvolvimento das habilidades produtivas da língua (FINARDI; VIEIRA, 2017).

3.3 *AFFORDANCES* PERCEBIDAS ACERCA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES

Affordances acerca do desenvolvimento profissional de professores puderam ser evidenciadas pelas perguntas 2 (Quais eram suas crenças sobre o Teletandem antes da proposta? Elas se modificaram? Se sim, como?), 4 (Descreva

sua experiência ao participar da proposta de Teletandem nas aulas de língua), 5 (O que você apontaria que conseguiu fazer/aprender com o uso do Teletandem nas aulas de Língua que você não conseguiria fazer sem seu uso?) e 7 (Você – enquanto professor - utilizaria o Teletandem em suas aulas de língua? Se sim, como? Se não, por quê?) do questionário aplicado.

A pergunta 2, que questionava explicitamente quais eram as crenças sobre o Teletandem antes da realização da proposta e se elas se modificaram, permitiu perceber *affordance* de *mudar crenças/percepções sobre o ensino e aprendizado de línguas*. Com exceção de uma professora em formação que não apresentou mudança de percepção indicando que sua percepção sobre o Teletandem continuou a mesma, ou seja, que ele possibilitaria interagir e trocar conhecimentos relacionados a língua e cultura (Doris), todos os outros 5 professores em formação apontam a mudança de percepção devido à experiência.

Essa mudança de percepção pode ser notada por meio de marcas linguísticas, como por exemplo “então passei a acreditar que... (Diego)”, “mas quando eu comecei as sessões” (Edson), “porém, quando fomos instruídos” (Thalita) e “mas foi pelo contrário (Vanda)”. Leandro também indica mudança de percepção ao relatar que antes era tímido, e que “ao falar com o falante nativo”, se sentiu confiante.

O quadro a seguir demonstra essa mudança de percepção por meio do uso dos marcadores discursivos.

Quadro 10 – Percepções sobre *Affordances* antes e depois da experiência

Antes da experiência	Marcas linguísticas	Depois da experiência
interagir e trocar conhecimentos relacionados à língua e à cultura. (Doris)	Xx	Xx
uma prática comumente abordada por estudantes de línguas estrangeiras (Diego)	então passei a acreditar que	os resultados para ambos participantes seriam muito positivos , principalmente em termos de atualização de vocabulário e use of language .
Parecia algo surreal, eu pensava que não ia dar certo, pela questão de horários diferentes e também o fator da personalidade dos participantes, uns são mais engajados outros nem tanto (Edson)	Mas quando eu comecei as sessões	foi uma novidade pra mim, nos primeiros dois dias eu fiquei estupefato. Porque antes eu nunca tive contato com um estrangeiro e feito essa troca de conhecimentos de língua , acho que tive a sorte de ter uma parceira muito bacana.
eu, particularmente, sou uma pessoa tímida. Em sala de aula ao lado de colegas e professores mesmo num ambiente de aprendizagem sentia que estava sendo avaliado/julgado e isso sempre me deixou nervoso e medo de falar. (Leandro)	A ideia de entrar em contato com um falante nativo	me deixa confiante, tranquilo e mesmo que eu venha cometer erros linguísticos eu não preocuparia tanto pois não estava sendo avaliado
e se realmente poderíamos ganhar conhecimento em relação ao teletandem. (Thalita)	Porém quando fomos instruídos a atividade e começamos o processo,	foi uma experiência muito rica e proveitosa .
A crença talvez de que seria algo muito formal, de que talvez eu não conseguiria entender a pessoa, de que as vezes eu não teria assunto pra conversar ou vocabulário suficiente pra conversar ((Vanda)	mas foi pelo contrário,	quando eu não sabia algo, meu colega me ajudava, nos interagíamos bem

Fonte: O próprio autor

Como o quadro 10 demonstra, os professores em formação não indicaram *affordances* explícitas do Teletandem para salientar o que esperavam da proposta antes de vivenciá-la. A maioria dessas percepções, como se pode evidenciar na primeira coluna do quadro, indica percepções de dúvida em relação às *affordances* da ferramenta: embora reconheçam que a proposta possibilitaria *conversar com estrangeiros*, há indicativo de dúvidas: “talvez eu não conseguiria entender a pessoa” (Vanda); “se realmente poderíamos ganhar conhecimento”

(Thalita), “eu pensava que não ia dar certo” (Edson). Ao teorizar essa questão da mudança de percepção quanto ao uso da ferramenta, entende-se que, antes da experiência (coluna 1), os professores a imaginavam como uma “simulação” do real; como essa simulação permite experienciar o “real” e os professores mudam sua visão sobre ela.

Contudo, nota-se que *affordances* são percebidas mais fortemente após a experiência, já que os professores em formação posicionam o Teletandem como uma experiência que permite *Atualizar vocabulário* (Diego), *usar a língua* (Diego), *trocar conhecimentos de língua* (Edson), *cometer erros de língua sem ser avaliado* (Leandro), *ganhar conhecimento* (Thalita) e *interagir com parceiro* (Vanda). Além disso, revelam *atração* em relação á proposta por meio das expressões “fiquei estupefado” (Edson), “me deixa confiante” (Leandro) e “experiência rica e proveitosa” (Thalita), o que corrobora também o estudo realizado por Garcia (2017) em que parceiros geralmente revelam satisfação em interagir com falante nativo.

Assim, pela ótica da abordagem ecológica, a construção de significado da prática pedagógica Teletandem como sendo satisfatória (positivo, proveitosa, etc., conforme mencionado) só foi possível pelo engajamento dos participantes (professores em formação) com suas experiências e *background* (ensino, de aprendiz de língua, etc.) em um ambiente rico semioticamente (skype: podemos ver os gestos, falar, ouvir, escrever, etc.) na atividade (Teletandem na produção oral de um curso de formação de professores) que, na sua relação, percebem *affordances* que abastece a percepção e a atividade. Por essa perspectiva, essa percepção só ocorre porque o participante está imerso em um ambiente repleto de oportunidades para a construção de significados (Skype na atividade de Teletandem na formação de professores), que vão se apresentando, pouco a pouco, de acordo com a interação entre ele e o ambiente. Isso demonstra que os significados dessa prática para os professores em formação emergem como resultado das interações entre suas percepções, a atividade de Teletandem e sua participação e agência, pois o conceito de *affordance* surge da participação e do uso e as oportunidades de aprendizagem são consequências desses, ou seja, “aprendemos ao participar de certas práticas” (van LIER, 2004, p. 81). E pela concepção de aprendizagem de Lave, aprendemos quando nos transformamos identitariamente. É aqui que o conceito conecta a percepção à ação, pois, para van Lier, “a construção de sentidos está ancorada na *affordance* e na percepção direta

como um pré-requisito necessário, primeiramente, e depois, como um ingrediente” (van LIER, 2004, p. 93). A figura a seguir, uma releitura da figura de van Lier (2004), demonstra essa relação entre percepção e *affordance* na construção de significados no contexto desta pesquisa: professores em formação engajados na atividade de Teletandem na formação de professores e interagindo no ambiente (Skype) na relação com suas experiências e na mediação possibilitada pelo ambiente percebem as *affordances*.

Figura 3 – *ffordance* no contexto dessa pesquisa



Fonte: Adaptado de van Lier (2004a, p. 96)

Portanto, para van Lier (2004a), a relevância e a construção de sentidos emergem em uma terceira dimensão, como resultado da interação entre percepção/atividade (por meio da *affordance*) e as relações entre agente/ambiente.

Pode-se também notar aqui que professores em formação parecem se subestimar em relação ao seu conhecimento de língua; as expressões de dúvida acima o colocam em uma posição de inferiorização e de não confiança em seu conhecimento linguístico. Nota-se que os alunos indicam não acreditar em seu potencial linguístico, mas que o Teletandem permitiu constatarem que “são capazes”. Os professores em formação parecem se sentir legitimados ao conversar com um falante nativo. Isso também pode ser interpretado como “a síndrome ou o mito do falante não nativo”, o que já foi identificado por diversos autores (CRYSTAL, 2003; GRADDOL, 2006; RAJAGOPALAN, 1997, 2004), ou seja, a identificação que falantes não nativos geralmente fazem ao se comparar todo o tempo com um falante nativo. Contudo, pode-se notar também que, após a experiência, há indícios de

identidades mais confiantes em sua capacidade de interação em língua estrangeira, como por exemplo, a fala explícita de Leandro: “me deixa confiante, tranquilo” (Leandro). Essa sensação de confiança pode também ser interpretada como se o professor em formação se sentisse mais próximo à língua-alvo. Essa sensação já foi chamada por Almeida Filho (2002) de sendo a sensação de “desestrangeiramento” e apontada por Telles e Marotti (2009) como típica de interagentes de Teletandem, já que pode colaborar com o aprendizado.

As affordances do Teletandem de *promover mudança de percepção e identidades* é significativa para o contexto de formação de professores porque ela parece ir ao encontro de princípios apontados pela literatura da área, como, por exemplo, princípios dos letramentos sociointeracional crítico (TÍLIO, 2015), que salienta a importância da aprendizagem como capacidade de agir no mundo, em se privilegiar multiletramentos, de promover autenticidade de uso e autonomia (empoderamento dos alunos a agir socioculturalmente usando a língua de maneira autônoma).

Contudo, se por um lado, pode-se notar *affordances* de *mudar percepções sobre o ensino e aprendizado de línguas*, conforme demonstrado, no sentido de perceber outras possibilidades de organização de ensino-aprendizado para além de organizações tradicionais da sala de aula, é necessário enfatizar que *affordances* do Teletandem para a formação de professores poderiam ser potencializadas se associadas às práticas de *follow up* dessas interações. A autoavaliação mencionada faz isso em relação ao linguístico, acredita-se ser necessário algo mais focado nas percepções relevantes para o desenvolvimento profissional. Os dois trechos de interações que seguem, por exemplo, evidenciam percepções sobre o ensino-aprendizagem de línguas de professores em formação que precisariam ser problematizadas em curso de formação a fim de se evitar que essas percepções sejam perpetuadas. Por exemplo, nos excertos abaixo, é possível notar as percepções sobre o grau de dificuldade das línguas. Em ambos os excertos, Diego e Thalita usam o senso comum para falar da dificuldade da língua portuguesa como sendo maior que das outras línguas:

Excerto 17 (Interação) - Thalita – Trecho da interação de 16-10

Thalita: And I... I'm going to, like, improve my English and then teach Portuguese. So I'm going to, like, research more. How I do, like, I think I'm going to, like, do a test, I don't know the things we need, because I... I thought that Fulbright was only, you know, going there to teach, you know, **you can't to teach English, not that I could go to...**

Partner: ... (inaudível)

Thalita: Nice! And good opportunity.

Partner: ... (inaudível)

Thalita: Yes, so...

Partner: ... (inaudível)

(laugh)

Thalita: I would love to teach Portuguese, but I don't know how because, you know, all the didactic things I have is to teach English, **not to teach Portuguese, so it's totally different, totally strange language because, I don't know, I think Portuguese is too difficult to learn, because we have so, you know, tense verb... verb tenses, you know, they change a lot and the... the pronunciation of the word, you know.**

Excerto 18 (Interação) Diego - Trecho da interação da videoconferência de 25-09

DIEGO: Do you like to learn Japanese?

PARTNER: I don't know if I could, it is so different ahn.. I have a friend ahnn.. who studies Japanese and he was there this past summer and two summers before ahn.. Yeah, I don't know , I don't know if I'd know where to start haha

DIEGO: **It gets easier when you know other languages, Portuguese is way harder than Japanese.**

PARTNER: Really? Interesting!

PARTNER: Ham, now why would you.. why, why is that do you think?

DIEGO: **I know cause, Portuguese has verb tenses you have to know every words, it make the things harder, but is similar to Spanish don't you think?**

PARTNER: Yeah!

PARTNER: Yeah! Ahn and some of the like, begining to see like the, how to change like the words from Spanish to Portuguese, like some of the rules ahn.. in that sense, but then there are words from like shit, is this Spanish or is it Portuguese? And the ahn.. accent is very different.

DIEGO: **It's very hard!**

PARTNER: The nasalization.

PARTNER: Yeah!

PARTNER: But I like it, it's.. I can understand it when I like, can hear it, ahn.. which is ahn like, but I just can't speak it back, which is so weird. It's a weird feeling to like, understand something ahn.. when you like, can't communicate effectively.

DIEGO: Yeah, I feel almost the same in Japanese, sometimes I get lost with the sentences, I think: what the hell am I saying? Is this okay?

Assim, por um lado, os resultados aqui evidenciados com excertos coadunam-se com o estudo de Dias (2009 apud ANJOS-SANTOS, 2013) no que se

refere ao fato de o contexto de Teletandem se apresentar como contexto favorável à aprendizagem colaborativa e à mudança das concepções de formação do professor. Por outro, esses trechos evidenciam a necessidade de outras práticas associadas ao Teletandem para que outras *affordances* relacionadas ao desenvolvimento profissional possam ser possíveis (alunos poderiam transcrever suas interações e, em seguida, professores de diferentes disciplinas explorariam essas conversas e trabalhariam com as percepções evidenciadas e com o próprio linguístico). Isso ocorre porque, em uma concepção de aprendizagem de professores enquanto transformação identitária, seriam necessários mais subsídios para que essa prática se tornasse uma prática transformadora para além do linguístico e as *affordances* para o desenvolvimento profissional fossem potencializadas. Uma não problematização dessas práticas pode reforçar estereótipos que a literatura da área vem tentando refutar, como, por exemplo, a dificuldade da língua portuguesa e a questão da soberania do falante nativo, evidenciado em excertos acima.

Ao descrever suas experiências com o uso do Teletandem, os professores em formação também indicam outras *affordances*, como se pode notar nos trechos abaixo. Para eles, o Teletandem tem como *affordances* o *Vivenciar a língua*, expresso por meio dos dizeres: *Anotar perguntas prévias à conversa* (Doris), *Extrapolar o tempo da conversa* (Doris), *Sentir vontade de falar* (Edson), *Criar ambiente de prática do idioma* (Edson), *usar a língua de maneira informal e descontraída* (Edson), *trocar conhecimentos interculturais* (Leandro, Thalita, Vanda), *melhorar a produção oral* (Thalita), *sentir que o professor consegue utilizar a língua* (Thalita) e *expandir vocabulário* (Vanda).

Excerto 19 (Questionário)

[...] Sempre começava **anotando algumas perguntas para ser feitas durante as conversas**, mas sempre **tomávamos rumos diferentes** e quando o teletandem era feito em casa costumávamos **ficar mais de uma hora conversando e trocando experiências** (Doris)

Foi uma experiência singular, e acredito que todos os anos deveria ter o Teletandem. Eu digo isso porque nós brasileiro quando vamos nós comunicar com outros brasileiros em inglês, ficamos envergonhados em falar, pelo menos por um bom tempo, eu fui assim nas minhas aulas de língua. Agora quando você **fala com um estrangeiro é diferente, você se sente mais livre, sem medo de errar, fala sem vergonha mesmo**. Acho que essa era a proposta, **criar um ambiente de prática do idioma em que os participantes envolvidos se sentissem a vontade na hora de falar**. (Edson)

Eu consegui **participar do projeto e foi proveitoso este intercambio cultural** (Leandro)

Com essa experiência de língua em sala, podemos **melhorar a produção oral**. Porém produzimos a língua inglesa oralmente com os alunos e professores da universidade. O Teletandem **proporcionou uma experiência única de troca de informações e também, a prática da produção oral tanto trabalhada na universidade**. Com esta experiência pude **sentir que a língua inglesa que adquiri ao longo dos anos podia realmente ser entendida por outra pessoa de outro país** (Thalita)

Foi divertido, tínhamos temas pré estabelecidos, mas o interessante é que **podíamos ir além, expandindo nosso vocabulário sobre a cultura do país dele e a do Brasil**, falávamos sobre a faculdade, os cursos, sobre emprego etc (Vanda).

Novamente, a questão da identidade enquanto falante bilíngue parece ser colocado em questão na fala de Thalita. Para ela, a proposta propicia como *affordance* a validação de seu inglês, expresso por meio de sua fala “pude sentir que a língua inglesa que adquiri ao longo dos anos podia realmente ser entendida por outra pessoa de outro país” (Thalita). Assim, a proposta parece ter impacto no modo como se posicionam como falantes dessa língua.

Essa interação com o Teletandem pode ser entendida por meio de uma analogia com as ferramentas tecnológicas utilizadas para treinamentos de pilotos de caça: antes, tinham que pegar um avião de caça, voar a um Oriente Médio e bombardear um alvo pré-selecionado. Hoje, com as tecnologias, sabe-se que esse mesmo piloto o faz de seu país de origem por meio de um drone remotamente pilotado. Assim, por imaginar e saber que está em uma aparente “simulação”, o piloto aprende e desenvolve conhecimentos típicos da profissão sem, de fato, ter o *stress* e a insegurança de falhar na missão. Nisso pode-se ver a fronteira do real e do virtual no impacto das identidades profissionais. Aqui, o professor de inglês, ao invés de ter que viajar e ter todos os custos e ônus que envolvem uma viagem ao exterior (e que muitos não têm condições de fazer), pode passar pela mesma experiência: ganhar segurança por acreditar que estava em uma “simulação”, pois a interação é virtual, mas, ao mesmo tempo, real. Isso permite que ele também desenvolva habilidades e conhecimentos próprios ao uso da língua com um impacto sociopsicológico que, pelas falas desses professores, parece ser positivo: ganham confiança e segurança ao utilizar a língua.

Uma outra *affordance* percebida pelo uso do Teletandem, por meio da questão 7 (Você – enquanto professor - utilizaria o Teletandem em suas aulas de língua? Se sim, como? Se não, por quê?), no desenvolvimento profissional de professores pode ser identificada como *affordance* de *apropriar/implementar*, ou seja, a possibilidade que professores vêem de utilizar o Teletandem em suas próprias propostas didáticas enquanto professores de línguas. Os professores justificam seu uso pelo fato de identificarem *affordances didáticas*: *desenvolver o listening e speaking* (Doris), *adquirir segurança ao falar em inglês* (Doris), *ser um recurso adicional ao aprendizado de línguas* (Diego), *possibilitar a impressão de que o aprendiz é um membro ativo* (Leandro), *discutir assuntos atuais* (Thalita), *motivar os alunos e aperfeiçoar a língua inglesa* (Vanda). Edson indica que utilizaria, mas

não saberia como, mesmo que também sugira um *app* tal. Os trechos que seguem exemplificam esses posicionamentos dos professores:

Excerto 20: Questionário

Sim, pois é uma ótima maneira do aluno desenvolver o listening e speaking e também adquirir segurança na hora de falar (Doris)

Se a clientela já dispusesse da infraestrutura necessária, eu tentaria introduzi-lo como um recurso adicional, uma espécie de tarefa diferente (Diego)

- Sim, a ideia de aprendizagem que cultivei na graduação foi que o aprendiz tem que fazer parte de um todo e se sentir um membro ativo. Nesse sentido, sair do habitual, isto é, sala de aula, usar outros ambientes e formas de aprendizagem faz com que o aluno se sinta bem em algum momento. O Teletandem me deu a responsabilidade de ajudar meu parceiro a aprender um pouco mais sobre nossa língua ao mesmo tempo que me senti seguro, menos nervoso para aprender o Inglês, no caso (Leandro).

De acordo com a experiência muito proveitosa que tive, usaria com certeza o Teletandem em aulas de língua; O Teletandem seria usado com o objetivo de praticar a produção oral, discussões sobre assuntos atuais e troca de opiniões sobre determinados assuntos. (Thalita)

Sim, acredito que seja uma forma prática e real de praticar a língua, deixa os alunos motivados a aprender a língua ou aperfeiçoá-la (Vanda).

Para ser sincero, eu com certeza utilizaria. O difícil é saber como. Faz 2 meses, minha esposa descobriu um aplicativo que se chama Tandem, esse aqui <https://www.tandem.net/pt-br/>; Ele tem uma proposta muito parecida com o Teletandem, digo parecida, mas acho que é igual, o complicado desse aplicativo, é a participação das pessoas, as vezes você pode ter a sorte de conversar com alguém bacana e que tenha interesse dessa troca, mas nem sempre isso acontece, digo isso por experiência própria. Como professor eu tentaria usar esse app, ou tentaria entrar em contato com algum amigo estrangeiro. (Edson)

Esse resultado corrobora os estudos da área que, ao investigarem percepções de professores, indicam que os professores percebem os dispositivos e aplicativos móveis como ferramentas que podem ser usadas em sua formação e prática (BRAGA; GOMES, 2017).

Em relação à vivência da língua, a *affordance* percebida nas interações é a de poder *preparar-se previamente para as interações*. No excerto 21, Diego pergunta o que seu parceiro quer saber sobre o Brasil e finaliza combinando de enviar algo de interessante caso encontrem (*"If I find something interesting I will send you, and you do the same thing please*).

Excerto 21 (Interação) - Diego - Trecho da interação de 02-10- 2014

PARTNER: Perfect, yeah! Awesome!

PARTNER: Yeap, they're telling me to wrap it up.

DIEGO: I don't remember what's on our schedule, what about yours?

something so... Do you have something that you was supposed to talk about?

us to whatever you know, we and our partners wanted to talk about, we could said

PARTNER: Ahn so we don't really have a formal schedule ahn they just kind of pulled

DIEGO: Okay haha what's in your schedule?

DIEGO: What do you want to know about Brazil?

PARTNER: Ahn.. I don't know! Something about the food maybe ahn food and like

election haha wanna have little bit of more vocab ahn haha I don't feel prepared yet to

culture? Start with? Ahn.. yeah! And maybe the week after that we can talk about the

discuss Dilma haha!

PARTNER: Ahn like following out work so.. but hah!

PARTNER: Yeah, we'll talk, we'll talk next week! Yeah.

PARTNER: Yeah I think now we say goodbye for like...

DIEGO: If I find something interesting I will send you, and you do the same thing please!

Também percebemos nas interações a *affordance* de “ensinar para os outros” a própria língua inglesa. Embora estivessem nas interações em língua inglesa, o parceiro de Diego aproveita a oportunidade e questiona sobre a língua inglesa (“*Mais ou menos? Okay, infor.. is that, informally or?*”) e Diego oferece uma explicação baseada no item gramatical, tendo, portanto, a oportunidade de ensinar a língua que estuda para se tornar professor: (“*I think is informal because there's a (não compreendi) in the university that takes care of japonese students*”).

Novamente a *affordance* evidenciada remete ao relacionamento colaborativo em que os participantes compartilham o objetivo de ensinar sua língua para o parceiro. Para Telles e Maroti (2009), esse é um fator importante nessas interações.

Excerto 22 (Interação) - Diego - Trecho da interação da videoconferência de 02-10

DIEGO: Your midterm was in Portuguese as well?

PARTNER: No.. so midterm was in my economic development of Latin America class.

DIEGO: Wow!

PARTNER: Yeah haha! So I'm getting an international development certificate so it's kind of like a minor ahn... and so that was for that class. We had a Portuguese test last week? Ahn... yeah!

DIEGO: How was your...

PARTNER: It was good, pretty basic stuff ahn.. like basic conjugation and stuff like star and all that, gender like matching ahn.. stuff like that!

PARTNER: Yeah, there you go!

PARTNER: Yeah!

PARTNER: Aham.

PARTNER: Oooh, aham!

PARTNER: Do you know? So.. it's not a thing in Japanese or ..

DIEGO: Genders and numbers, they're very hard for Japanese people.

PARTNER: Okay.. há!

DIEGO: I teach Japanese to Exchange students and they have a hard time with this kind of gender and numbers!

PARTNER: So you're tutor Japansese exchanges?

DIEGO: It's a voluntary work.

PARTNER: Mais ou menos? Okay, infor.. is that, informally or?

DIEGO: I think is informal because there's a (incompreensível) in the university that takes care of japanese students.

PARTNER: Uhum!

PARTNER: Ohhh, cool!

PARTNER: How long have you.... ahn been (incompreensível) classes this semester?

PARTNER: When did you start classes?

PARTNER: Like this semester?

O conceito de *affordance* envolve olhar também para as *rejeições* e *atrações* da ferramenta. A esse respeito, é possível salientar que as rejeições existentes estão geralmente vinculadas às percepções anteriores à experiência e elas estão baseadas na falta de conhecimento da ferramenta e nas questões de pré-conceitos sobre a estrutura. No entanto, as *atrações* parecem ser evidenciadas após a experiência. Tanto no quadro 10 quanto nos excertos que acabaram de ser demonstrados (17 a 22), as falas dos professores em formação trazem indícios de atrações, como, por exemplo, o fato de dizerem “eu com certeza utilizaria (Edson, Thalita) ou pelo uso de adjetivos positivos para caracterizar a experiência, como por exemplo, “De acordo com a experiência muito proveitosa que tive” (Thalita); “é uma

ótima maneira” (Doris), “foi uma novidade pra mim, nos primeiros dois dias eu fiquei estupefato” (Edson). Apenas Diego condiciona sua atração pela ferramenta às condições de infraestrutura: “Se a clientela já dispusesse da infraestrutura necessária, *eu tentaria introduzi-lo como um recurso adicional*, uma espécie de tarefa diferente” (Diego). Pela ótica da abordagem ecológica, isso é possível porque os interagentes, como seres ativos do ambiente, são capazes de identificar as propriedades deste que oferecem oportunidades de novas ações. Em outras palavras, essas *affordances* só podem ser descobertas por meio da percepção e pela utilização efetiva das *affordances* (van LIER, 2008), pois “perceber e usar as *affordances* são os primeiros passos no caminho em direção à construção de significado” (van LIER, 2008, p. 598).

Esse resultado parece ratificar a literatura da área sobre o uso de tecnologias educacionais no ensino de línguas, em que as rejeições geralmente aparecem pelo desconhecimento das ferramentas tecnológicas. Pesquisas sobre tecnologias educacionais e percepções de professores demonstram que por natureza há uma resistência ao seu uso (RIBEIRO, 2009). Contudo, após o desenvolvimento do letramento digital por meio de experiências didáticas que envolvem o uso de tecnologia, geralmente os professores desenvolvem relatos de identificação (EL KADRI; EL KADRI; CORREA, 2017).

Essas atrações são importantes para o desenvolvimento de professores porque experiências satisfatórias de ensino-aprendizagem contribuem para a implementação das práticas dos professores. Ter práticas bem sucedidas de Teletandem na formação de professores é importante porque suas percepções baseadas na socialização e nas experiências, segundo Telles e Maroti (2009, p. 1121), podem interferir na construção de significados sobre essa prática, podendo, assim, tanto colaborar quanto obstruir a atividade “levando os praticantes à ausência de envolvimento com a atividade e a sentimentos de insatisfação e descrença em futuras práticas”.

Aqui, não foram encontradas *rejeições* após a experimentação do Teletandem.

Assim, por um lado, *affordances* relacionadas ao desenvolvimento profissional coadunam-se com as pesquisas da área no que se refere ao potencial de professores reprojetaem suas formas de pensar e de ensinar com as tecnologias (ROCHA; EL KADRI, 2017), romper com concepções tradicionais de aprendizagem e repensarem suas práticas em contexto presencial (SANTOS 2009; DIAS, 2009) e a identificarem o Teletandem como um contexto favorável à aprendizagem colaborativa (DIAS, 2009).

3.4 DEMANDAS E EXIGÊNCIAS

O questionário possibilitou, por meio da questão 8 (O que você acredita ser necessário para a implementação da proposta de Teletandem nas aulas de línguas?), além das *affordances* descritas, compreender as *demandas e exigências* do uso do Teletandem. Essa compreensão é necessária, pois segundo van Lier (2000, p. 253), *affordances* envolvem “demandas e exigências, oportunidades e limitações, rejeições e atrações, habilidades e restrições”.

As *demandas e exigências* apontadas pelos professores para o propiciamento de *affordances* do Teletandem giram em torno da sua experiência nesse projeto. Novamente, o conceito de participação surge como pré-requisito para a identificação dessas facetas da *affordance* (van LIER, 2004a). Diego, por exemplo, indica a questão da infraestrutura, da necessidade de se ter um professor responsável e da exigência de maturidade dos participantes para poder aproveitar *affordances* do Teletandem. Leandro, por sua vez, relembra que existe toda uma preparação necessária antes das interações: “preparação para acontecer o primeiro encontro: levantamos temas e assuntos importante que deveriam ter nas interações (Leandro)”. Vanda aponta a necessidade de se manter contato com as universidades americanas e alocar a proposta na grade curricular da graduação para os alunos fazerem como uma disciplina. Doris salienta a necessidade de conhecimento sobre a proposta do Teletandem e seus benefícios; já Edson ressalta a necessidade de apoio de professores e verificação do ponto de vista dos alunos (Edson). O excerto 23 exemplifica essas demandas identificadas.

Excerto 23 (Questionário)

Um conhecimento maior sobre a proposta do Teletandem e os benefícios que ele pode trazer para a sala de aula (Doris)

*Além da **infraestrutura**, algo que certamente pode dificultar a utilização do Teletandem é a necessidade de um outro **professor responsável**. E claro, maturidade. Acredito que alunos e pais podem não são maduros o bastante para entender que **“bater papo no Skype” é algo enriquecedor, quando realizado de forma responsável** (Diego)*

*Essa pesquisa já um bom exemplo de uma iniciativa, outra coisa **é o apoio de outros professores(a), e por fim o ponto de vista dos alunos** (Edson)*

*- Acho que a proposta do Teletandem deu as ferramentas necessárias. Lembro de toda **preparação** para acontecer o primeiro encontro, **levantamos temas e assuntos importante que deveria ter nas interações** (Leandro)*

*Para a implementação da proposta do Teletandem, acredito que seja necessário a **maior divulgação sobre este trabalho desenvolvido**. Infelizmente após a conclusão da graduação na UEL não estive mais em contato com o Teletandem (Thalita)*

*Precisa **manter contato com as universidades americanas e propor essa proposta pra eles, assim como a professora Viviane fez**. Conseguindo isso, **tem que por na grade da graduação para os alunos fazerem como uma disciplina** (Vanda)*

As falas dos professores refletem suas experiências enquanto aprendizes de língua por uma proposta de Teletandem. Essa diversificação na identificação das demandas – aqui entendida como uma das facetas das *affordances* – é explicada porque os indivíduos possuem diferentes percepções de mundo e essas ações emergentes estão ligadas às diferentes práticas sociais nas quais estão inseridos (PAIVA, 2011b).

A seguir, o quadro 11 apresenta uma síntese das *affordances* acerca do desenvolvimento profissional.

Quadro 11 – Síntese das *affordances* acerca do desenvolvimento profissional de professores

	Facetas das <i>affordances</i>	<i>Affordances</i> percebidas	Subcategorias das <i>Affordances</i> percebidas	
<i>Affordances</i> acerca do desenvolvimento profissional de professores	Oportunidades de ação	<i>Mudar percepções sobre o ensino e aprendizado de línguas</i>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Acreditar na proposta de aprendizagem via Teletandem ❖ Desenvolver <i>atrações</i> em relação à proposta ❖ Diminuir <i>rejeições</i> 	
		Forjar novas identidades	<ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>Sentir que consegue utilizar a língua</i> ❖ Validar o aprendizado da língua ❖ Sentir seguro, confiante no uso da língua ❖ Utilizar novo recurso tecnológico para aulas de língua (<i>Skype</i>) 	
		<i>Vivenciar a língua</i>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Anotar perguntas prévias à conversa ❖ Extrapolar o tempo da conversa ❖ Sentir vontade de falar ❖ Criar ambiente de prática do idioma ❖ Usar a língua de maneira informal e descontraída ❖ Trocar conhecimentos interculturais ❖ Melhorar a produção oral ❖ Expandir vocabulário 	
		<i>Apropriar/Implementar</i>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Utilizar a proposta em suas práticas 	
	<i>Demandas e exigências</i>	Identificar demandas	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Providenciar questões de infraestrutura ❖ Ter um professor responsável ❖ Desenvolver a maturidade dos participantes para poder aproveitar <i>affordances</i> do Teletandem ❖ Preparar-se previamente para as interações ❖ Levantar temas e assuntos importantes ❖ Manter contato com as universidades americanas ❖ Alocar a proposta na grade da graduação ❖ Ter conhecimento sobre a proposta do Teletandem e seus benefícios ❖ Criar apoio de professores ❖ Verificar ponto de vista dos alunos 	
		<i>Atrações</i>	Identificar atrações	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Desenvolver discurso de atração em relação à proposta
		<i>Rejeições</i>	Identificar rejeições	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Duvidar quanto à efetividade da proposta (antes)

Fonte: O próprio autor

SÍNTESE

Em relação às *affordances* acerca do desenvolvimento linguístico, evidenciaram-se duas subcategorias: *aprimorar a língua* e *desenvolver a competência intercultural*. Em relação às *affordances* percebidas acerca da tecnologia, foram evidenciadas *affordances* de *colaborar* e *aprender de forma diferente* e as restrições acerca de questões organizacionais e de infraestrutura. Em relação às *affordances* acerca do desenvolvimento profissional, evidenciou-se mudar percepções sobre o ensino e aprendizado de línguas, forjar novas identidades, vivenciar a língua, apropriar/implementar e ainda as demandas e exigências. Essas subcategorias expandem a compreensão das *affordances* do uso do Teletandem na formação inicial de professores e respondem à pergunta de pesquisa proposta.

O quadro a seguir sintetiza esses resultados.

Quadro 12 – Síntese das *affordances* percebidas

	Facetas das <i>affordances</i>	<i>Affordances</i> percebidas	Subcategorias das <i>Affordances</i> percebidas
<i>Affordances</i> acerca do desenvolvimento linguístico	Oportunidades/ possibilidades de ação	Aprimorar língua	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Melhorar a pronúncia ❖ Contrastar com a língua aprendida na escola ❖ Desenvolver a produção oral ❖ Conversar em língua inglesa sobre outros assuntos ❖ Interagir com outros estudantes de culturas totalmente diferentes ❖ Ter mais segurança ao conversar com um estrangeiro ❖ Proporcionar oportunidade ímpar para a interação em língua inglesa ❖ Tirar dúvidas em questão de vocabulário ❖ <i>Aprimorar o discurso na língua Inglesa</i> ❖ <i>Entender diferenças entre a língua estudada e a língua em uso</i> ❖ <i>Falar sem compromisso</i> ❖ <i>Errar sem medo</i> ❖ <i>Expandir e atualizar vocabulário</i> ❖ Usar a língua ❖ <i>Cometer erros de língua sem ser avaliado</i> ❖ <i>Ganhar conhecimento</i> ❖ <i>Interagir com parceiro</i>
		Desenvolver competência intercultural	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Potencial de criar novas amizades ❖ Possibilitar trocas culturais de informações e de Diferentes visões de mundo e de experiências desenvolver interesse maior pelo país e sua cultura ❖ Interagir com outros estudantes de culturas totalmente diferentes ❖ <i>trair em contato com pessoas de outras nacionalidades</i> ❖ <i>Aprender a cultura da região e os costumes</i> ❖ <i>conhecer a cultura do outro</i>
<i>Affordances</i> e restrições percebidas acerca da tecnologia	Oportunidades/ possibilidades de ação	Colaborar	<ul style="list-style-type: none"> <i>Compartilhar experiências</i> Ensinar a língua portuguesa para outra pessoa <i>Ajudar de forma recíproca</i> <i>Poder ensinar</i> <i>Conhecer o “outro”</i>
		<i>aprender de forma diferente</i>	<ul style="list-style-type: none"> Sair da rotina e do método tradicional Interagir de maneira sistemática <i>Praticar o inglês com o outro</i> Falar despreocupadamente Utilizar a língua em uso Favorecer o ensino de línguas Pesquisar sobre determinado assunto para conversar com seu par.

	<i>Restrições</i>		❖ questões organizacionais da parceria	❖ Dificuldade em relação ao fusohorário ❖ pouco tempo de interação ❖ Dificuldade em encontrar parceiro ❖ Falta de feedback ou uma avaliação gradual do “speaking” de cada participante ❖ Não ter tido essa experiência antes na graduação
			❖ questões de infraestrutura	❖ Problemas com <i>gadgets</i> e conexão com a internet
Affordances de desenvolvimento profissional de professores	Oportunidades/possibilidades de ação	<i>Mudar percepções sobre o ensino e aprendizado de línguas.</i>	❖ Acreditar na proposta de aprendizagem via Teletandem ❖ Desenvolver <i>atrações</i> em relação à proposta ❖ Diminuir <i>rejeições</i>	
		Forjar novas identidades	❖ <i>Sentir que consegue utilizar a língua</i> ❖ Validar o aprendizado da língua ❖ Sentir seguro, confiante no uso da língua ❖ Utilizar novo recurso tecnológico para aulas de língua (<i>Skype</i>)	
		<i>Vivenciar a língua</i>	❖ Anotar perguntas prévias à conversa ❖ Extrapolar o tempo da conversa ❖ Sentir vontade de falar ❖ Criar ambiente de prática do idioma ❖ Usar a língua de maneira informal e descontraída ❖ Trocar conhecimentos interculturais ❖ Melhorar a produção oral ❖ Expandir vocabulário	
		<i>Apropriar/ Implementar</i>	❖ Utilizar a proposta em suas práticas	
	<i>Demandas e exigência</i>		❖ Providenciar questões de infra-estrutura, ❖ Ter um professor responsável ❖ Desenvolver a maturidade dos participantes para poder aproveitar <i>affordances</i> do Teletandem. ❖ Preparar-se previamente as interações ❖ Levantar temas e assuntos importantes ❖ Manter contato com as universidades americanas ❖ Alocar a proposta na grade da graduação ❖ Ter conhecimento sobre a proposta do Teletandem e seus benefícios ❖ Criar apoio de professores ❖ Verificar ponto de vista dos alunos	
	<i>Atrações</i>		❖ Desenvolver discurso de atração em relação à proposta	
<i>Rejeições</i>		❖ Duvidar quanto à efetividade da proposta (antes)		

Fonte: O próprio autor

Posso ressaltar, portanto, que este estudo corroborou com o resultado de diversas pesquisas já realizadas na área de Teletandem (DIAS 2009; GARCIA, 2017; TELLES; MAROTI, 2009) no que se refere principalmente ao desenvolvimento linguístico de professores; também parece coadunar com as pesquisas sobre o uso das tecnologias na formação de professores, principalmente as que indicam que a apropriação de discursos socialmente compartilhados que empresta às tecnologias o papel de ferramenta/instrumento para facilitar práticas pedagógicas e também que vê nas tecnologias meios e modos para a melhoria do ensino (AZZARI, 2017) e que a inserção destas nos ambientes educacionais representa um impacto direto nas práticas de ensino-aprendizagem de língua inglesa (CASTRO-NETTO).

Este trabalho apresenta como contribuição uma possibilidade de compreender as *affordances* percebidas do Teletandem para o desenvolvimento profissional de professores, principalmente ao apontar que a prática tem o potencial de mudar percepções, forjar novas identidades e a identificar exigências e demandas da ferramenta. As *affordances* percebidas e evidenciadas neste capítulo permitem a interpretação de que a experiência atingiu seus propósitos, pois, para Telles e Maroti (2009, p. 1122), “a prática de Teletandem se dá de modo mais consciente, pois se trata da negociação com objetivos claros e implica uma reflexão dos participantes sobre os seus próprios conhecimentos para obterem o máximo proveito do potencial de Teletandem”.

Pouco, contudo, pode-se afirmar acerca do que esses professores refletiram sobre o uso pedagógico do Teletandem, o que pode indicar a necessidade de intervenções posteriores nas reflexões de seu uso enquanto professor para que eles percebam *affordances* acerca da transposição didática do conceito de língua como prática social no uso do Teletandem. Portanto, com base nas análises aqui realizadas e com base nas *affordances* identificadas, propõe-se como instrumento de *follow-up* para as reflexões sobre o uso de Teletandem nas aulas de produção oral de cursos de formação de professores de línguas a seguinte ficha de autoavaliação para a reflexão sobre o desenvolvimento de *affordances* profissionais.

Quadro 13 – Ficha de autoavaliação: *affordances* de desenvolvimento profissional por meio da prática de Teletandem na formação inicial de professores

Ficha de autoavaliação - formação inicial de professores Na sessão de hoje fui capaz de...	Sim	Não
- identificar oportunidades de ação (<i>affordances</i>) na proposta		
- desenvolver atrações (atitudes positivas) em relação à proposta de aprendizado de línguas via Teletandem		
- diminuir rejeições em relação ao uso da ferramenta		
- sentir segurança no uso da língua		
- visualizar o uso dessa ferramenta em minhas aulas de língua (quando, onde, como, por que, com quem, etc...)		
- perceber mudanças nas percepções sobre ensino-aprendizado de línguas... se sim, quais?		
- perceber, por meio da transcrição de minhas interações, o uso apropriado ou não da língua		
- notar as trocas interculturais estabelecidas e seus efeitos na construção de significados. Se sim, quais?		
- desenvolver letramento digital. Se sim, como?		
- explicar questões de aprendizado de línguas para além do senso comum?		
- compreender as demandas, exigências e restrições em tentar implementar essa prática? Se sim, quais?		

Fonte: O próprio autor

Isso indica, a meu ver, que as *affordances* do Teletandem, embora já bastante evidenciadas na literatura acerca do desenvolvimento linguístico e tecnológico, no que se refere ao desenvolvimento profissional de professores requer mais pesquisas e maior atenção. Essa ficha de acompanhamento sugerida aqui se coloca como uma contribuição desta pesquisa (pois está baseada nas análises das *affordances* percebidas pelos participantes) para que as *affordances* do Teletandem na formação de professores sejam mais exploradas.

Finalizo este capítulo ressaltando que as contribuições deste trabalho avançam a literatura da área de *affordances* e do Teletandem. Em relação à primeira, contribui não somente no que se refere às subcategorias de *affordances* propostas e identificadas na análise mas também na resignificação da definição do termo. Em relação à segunda, contribui para a literatura da área de Teletandem ao

proponer una ficha de acompanhamento de *affordances* acerca do desenvolvimento profissional ao analisar a interação de Teletandem na perspectiva das *affordances*, o que foi pouco explorado nos estudos até hoje. Para o contexto local, este trabalho se coloca como um *feedback* para àqueles envolvidos na proposta.

Nas considerações finais que segue, faço uma síntese de todo o percurso percorrido nesta pesquisa, aponto os resultados, conclusões e retomo às contribuições da pesquisa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo tive como objetivo identificar *affordances* do Teletandem criadas nas/pelas interações e percepções de participantes brasileiros em uma proposta de parceria entre uma universidade pública do Paraná com uma universidade estadunidense com base no conceito de *affordance* da abordagem ecológica (van LIER, 2000, 2004) e no uso desse conceito nas pesquisas sobre ensino-aprendizagem de línguas e tecnologias no Brasil (BRAGA, 2017; PAIVA, 2017; PINHEIRO 2017; SILVA, 2015). Me propus a responder à seguinte pergunta de pesquisa: “Quais *affordances* foram percebidas pelos participantes a partir da prática de Teletandem na formação inicial de professores em uma parceria Brasil - Estados Unidos”?

Para tanto, foram aplicados questionários a 6 professores em formação engajados nas interações de Teletandem e transcritas as gravações de suas interações para investigar as *affordances* percebidas. Por meio da análise, foi possível evidenciar que tais *affordances* percebidas são acerca do desenvolvimento linguístico, ao uso da tecnologia e ao desenvolvimento profissional de professores, conforme evidenciado por Pinheiro (2017).

Em relação às *affordances* acerca do desenvolvimento linguístico, evidenciaram-se duas subcategorias: *aprimorar a língua* e *desenvolver a competência intercultural*. Em relação às *affordances* percebidas acerca da tecnologia, foram evidenciadas *affordances* de *colaborar* e *aprender de forma diferente* e as restrições acerca de questões organizacionais e de infraestrutura. Em relação às *affordances* acerca do desenvolvimento profissional, evidenciou-se mudar percepções sobre o ensino e aprendizado de línguas, forjar novas identidades, vivenciar a língua, apropriar/implementar e ainda as demandas e exigências. Essas subcategorias expandem a compreensão das *affordances* do uso do Teletandem na formação inicial de professores e respondem à pergunta de pesquisa proposta.

Como as relações entre a ação, a percepção e a interpretação culminam em *affordances* percebidas e surgem da participação e do uso das ferramentas, no caso, o Teletandem, as oportunidades de aprendizagem são consequências dessa participação e uso (van LIER, 2000). Entendendo a aprendizagem como transformação identitária (LAVE, 2002) e também que a relação

entre esses conceitos tem forte impacto nas ações e identidades construídas, isso, para a formação de professores, se torna crucial. Conclui-se portanto, que a prática de Teletandem na formação de professores tem potencial de criar *affordances* não somente para o desenvolvimento linguístico mas também para o desenvolvimento profissional, e, portanto, de propiciar mudanças nas concepções de ensino-aprendizagem do professor e ao mesmo tempo de criar *atrações* em relação ao uso de recursos tecnológicos, contribuindo para um processo de construção de identidade docente em consonância com os usos da linguagem na contemporaneidade (DIAS, 2009).

Portanto, há evidências para se interpretar que a construção de significado da prática pedagógica Teletandem por esses professores é satisfatória (positivo, proveitosa, etc, conforme mencionado), mas torna-se relevante apontar que isso só foi possível pelo engajamento dos participantes (professores em formação) com suas experiências e *background* (ensino, de aprendiz de língua, etc...) em um ambiente rico semioticamente (skype: podemos ver os gestos, falar, ouvir, escrever, etc...) na atividade proposta (Teletandem na produção oral de um curso de formação de professores). Assim, ao identificar *affordances*, os significados dessa prática para os professores em formação emergem como resultado das interações entre suas percepções, a atividade de Teletandem e sua participação e agência, pois o conceito de *affordance* surge da participação e do uso e as oportunidades de aprendizagem são consequências desses, ou seja, “aprendemos ao participar de certas práticas” (van LIER, 2004, p. 81).

Este estudo corroborou com o resultado de diversas pesquisas já realizadas na área de Teletandem (DIAS 2009; GARCIA, 2017; TELLES; MAROTI, 2009, dentre outros). Assim, se, por um lado, apenas se coaduna com essas pesquisas, principalmente no que se refere ao desenvolvimento linguístico, por outro, ele contribui para a literatura da área de diversas maneiras: ao identificar subcategorias das *affordances* de desenvolvimento linguístico, profissional e da tecnologia; ao propor uma ficha de autoavaliação para a formação de professores com foco no desenvolvimento profissional, ao propor uma ressignificação do termo *affordance* e ao olhar para as potencialidades do Teletandem por meio do referencial de *affordances*.

Como o conceito de *affordance* aqui utilizado engloba as possibilidades de ações oferecidas ao aprendiz pelo ambiente de aprendizagem em

que ele está inserido (van LIER, 2000), acredito que este trabalho contribui para o desenvolvimento de atividades de compreensão e produção oral em uma perspectiva de prática social na proposição de uma ficha de acompanhamento do uso do Teletandem para o desenvolvimento profissional na formação de professores. A identificação de *affordances* relacionadas ao desenvolvimento profissional de professores é vista como sendo importante não somente para as práticas pedagógicas, mas também para a construção de parâmetros avaliativos para propostas como essa. Acredito que *affordances* possam servir como guia de avaliação, de *feedback* e auxiliar na construção de fichas de autoavaliação em relação ao desenvolvimento profissional de professores, a exemplo da ficha de autoavaliação utilizada para avaliar o desempenho da produção oral dos professores em contexto *online*. Por meio dessas *affordances* identificadas, pode-se propor fichas de autoavaliação em contexto de Teletandem voltadas não somente para o desenvolvimento linguístico mas também para o desenvolvimento profissional. Portanto, proponho neste trabalho uma ficha de autoavaliação para ser utilizada como *follow-up* de propostas como essa que visa colaborar para a reflexão de futuros professores no que se refere ao desenvolvimento profissional. Assim, este trabalho contribui para a implementação de propostas de Teletandem na formação inicial quanto ao reconhecimento de subcategorias de *affordances* de desenvolvimento profissional.

Conforme mencionado, este trabalho também contribui para a expansão do referencial teórico do conceito de *affordances* ao propor uma definição mais abrangente que as definições existentes. Propus uma definição de *affordance*, com base nos estudos existentes, como sendo oportunidades/potenciais/possibilidades de ação que são propiciadas pelo ambiente e percebidas pelo agente engajado em sua relação em determinada atividade e que culminam na produção de significados.

Quanto ao meu desenvolvimento profissional enquanto professor de línguas na formação de professores, aponto que este estudo contribuiu para sua prática pedagógica para a percepção e compreensão de uma proposta alternativa de ensino de línguas pautada em uma prática social (conversas por videoconferência). Além disso, tornou-o consciente sobre o papel do uso das tecnologias no processo de formação docente e do potencial de práticas de teletandem para a transformação ou manutenção das identidades docentes vinculadas ao conceito de falante nativo.

Contribuiu, também, para que se apropriasse do gênero acadêmico e das contribuições da pesquisa para o entendimento da prática docente.

Contudo, sou consciente das limitações desse trabalho. Meu engajamento enquanto participante externo e não como alguém pesquisando seus próprios alunos em sua sala de aula é uma dessas limitações. Além disso, a qualidade das gravações e o número reduzido de participantes também se constituem como limitações. É preciso reconhecer também que, essa experiência com o outro, nesse caso, falantes de língua inglesa (nativos ou não) geograficamente distintos, nativo, é uma *affordance* possibilitada pelo uso da tecnologia. E embora se possa questionar até que ponto essa experiência é tida como uma “validação” do inglês dos falantes brasileiros, não se pode negar que essa é uma *affordance* possibilitada pelo uso da tecnologia: interação com diversos falantes da língua. Ainda que a proposta a ser analisada neste trabalho tivesse como parceria alunos estadunidenses devido a seu interesse em aprender a língua portuguesa, propostas com o uso de novas tecnologias, como a de Teletandem, têm potencial para colaborar nessa perspectiva por considerar também válidas as propostas de interação com falantes não nativos. Portanto, indico que outras experiências com o Teletandem poderiam ser realizadas também com falantes não nativos.

REFERÊNCIAS

- ADATI, F. S.; FERREIRA, F. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. O uso de gêneros da esfera digital em contextos de vulnerabilidade social: duas propostas de sequência didática. In: EL KADRI, M.S.; ORTENZI, D. I.; RAMOS, S. (Org.). **Tecnologias digitais no ensino de línguas e na formação de professores**: reorganizando sistemas educacionais. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 103-22.
- ANJOS-SANTOS, L. M. Panorama das pesquisas sobre TDIC e formação de professores de língua inglesa em LA: um levantamento bibliográfico a partir da base de dissertações/teses da CAPES. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 15-36, 2013.
- ANJOS-SANTOS, L. M.; CRISTOVÃO, V. L. L. A produção de blogs profissionais como ferramentas reflexivas na educação inicial de professores de língua inglesa. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 68, n. 1, p. 33-45, 2015.
- ANJOS-SANTOS, L. M.; CRISTOVÃO, V. L. L. Práticas de linguagem do meio virtual e a educação inicial de professores de línguas: o gênero textual fórum de discussão educacional. In: CALVO, L. C. S. et al. (Org.). **Reflexões sobre ensino de línguas e formação de professores no Brasil**. Campinas/SP: Pontes Editores, 2013. v. 5, p. 265-289.
- ANJOS-SANTOS, L. M.; CRISTOVÃO, V. L. L. 'Who am I as a teacher?': processos argumentativos na educação inicial do professor de língua inglesa por meio de blogs. **Fórum Linguístico** (Online), Florianópolis, v. 9, n. 3, p. 230-328, 2012.
- ANJOS-SANTOS, L. M.; EL KADRI, M. S.; GAMERO, R.; GIMENEZ, T. Developing English Language Teachers' Professional Capacities through Digital and Media Literacies. In: YILDIZ, M.; KEENGWE, J. (Org.). **Handbook of Research on Media Literacy in the Digital Age**. North Dakota: IGI Global, 2016. p. 91-114.
- ARAGÃO, R. C. Projeto Forte: Formação, Reflexão e Tecnologias no Ensino na Bahia In: ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. **Letramentos na Web**: gêneros, interação e ensino. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 58-82.
- ARAGÃO, R.; LEMOS, L. Whatsapp e multiletramentos na aprendizagem de inglês do Ensino médio. **Polifonia**, Cuiabá, v. 24, n. 35, p. 73-92, 2017.
- ARANHA, S.; CAVALARI, S. M. S. A Trajetória do projeto teletandem Brasil: da modalidade institucional não-integrada à institucional integrada. **the ESpecialist**, São Paulo, v. 35, n. 2, p.183-201, 2014.
- ARANHA, S.; TELLES, J. Os gêneros e o Projeto Teletandem Brasil: relação entre compartilhamento e sucesso interacional. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS- SIGET, 6., 2011, Natal. **Anais...** Natal, 2011.
- ARAÚJO, N. A avaliação de objetos de aprendizagem para o ensino de língua portuguesa: análise de aspectos tecnológicos ou didático-pedagógicos? In: ARAÚJO, J.; ARAÚJO, N. (Org.). **EaD em tela**: docência, ensino e ferramentas digitais. Campinas: Pontes, 2013. p. 179-207.

AZZARI, E. F. **Discursos sobre a presença da tecnologia em aula de inglês na educação básica**: abismos e pontes. 2017. 239 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Unicamp. 2017.

BARBOSA, I. V.; FISTEROL, C. F. Práticas de letramentos em língua inglesa com tecnologias: repensando a formação docente através do Pibid linguagens. In: JORNADA DE EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIA: Educação linguística crítica, mobilidade e translanguagem, 4., 2017, Campinas. **Caderno de Resumos...** Unicamp, 2017. p. 21.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal. Edições 70, 2009.

BENEDETTI, A. M.; CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Pesquisas em Ensino e Aprendizagem no Teletandem Brasil**: Línguas estrangeiras para todos. Campinas: Pontes Editores, 2010.

BLIKSTEIN, I.; ZUFFO, M. K. As sereias do ensino eletrônico. In: SILVA, M. **Educação online**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001. p. 25-40.

BONFIM, M. V. **A autonomia no contexto teletandem institucional integrado'** 2014. 93 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto.

BRAGA, D. B. Tecnologia e participação social no processo de consumo de bens culturais: novas possibilidades trazidas pelas práticas letradas digitais mediadas pela internet. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 2, p. 373-392, 2010.

BRAGA, J. On the wings of mobility: a study on *affordanceaffordances* in teacher education. In: CONGRESSO MUNDIAL DE LINGUÍSTICA APLICADA INOVAÇÕES E DESAFIOS EPISTEMOLÓGICOS NA LINGUÍSTICA APLICADA, 18., 2017, Rio de Janeiro. **Apresentação oral...** Rio de Janeiro: ALBA, UFRJ, 2017.

BRAGA, J. C. F.; SILVA, M. A. Aprendizagem móvel e formação de professores de língua inglesa: presença social, cognitiva e instrucional em interações *whatsapp*. In: ROCHA, C.; EL KADRI, M.S.; WINDLE, J.A. **Diálogos sobre tecnologia educacional**: educação linguística, mobilidade e práticas translíngues. Campinas: Pontes Editores, 2017a. p. 163-190.

BRAGA, J. C. F.; GOMES-JUNIOR, R. C.; MARTINS, A. C. S. Aprendizagem móvel no contexto de formação continuada: um estudo sobre *affordanceaffordances* emergentes de interações de professores de inglês via WhatsApp. **Polifonia**, Cuiabá, v. 24, n. 35, p. 50-72, 2017b.

BRAMMERTS, H. Autonomous language learning in tandem: The development of a concept. In: LEWIS, T.; WALKER, L. (Ed.). **Autonomous Language Learning in Tandem**. Sheffield: Academy Electronic Publications, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília, 2006.

BRASIL. Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015. **Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. 2015. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em: 12 set. 2016.

BROCCO, A. S. **A gramática em contexto teletandem e em livros didáticos de português como língua estrangeira**. 2009. 249f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2009.

CANDIDO, J. **Teletandem: sessões de orientação e suas perspectivas para o curso de letras**. 2010. 230 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto.

CARDOSO, T.; MATOS, F. Aprender línguas estrangeiras no século XXI: *teletandem* através do Skype. **Educação, Formação & Tecnologias**, Braga, v. 5, n. 2, p. 85-95, dez., 2012.

CARVALHO, M. P. N. **A experiência do teletandem e do tandem presencial na aprendizagem de uma língua estrangeira**. 2010. UFR Langues Étrangères Appliquées. Université Charles-de-Gaulle – Lille 3, 2010.

CAVALARI, S. M. S. **A auto-avaliação em um contexto de ensino-aprendizagem de línguas em Tandem via Chat**. 2009. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto.

CAVALARI, S. M. S. Autoavaliação da aprendizagem de inglês como língua estrangeira em um ambiente tandem à distância. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 11, p. 247-270, 2011.

CASTRO-NETTO, M. I. **Novas tecnologias na discursividade do ensino-aprendizagem de língua inglesa**. 2012. 133 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Letras e Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research Methods in Education**. 5. ed. London: Routledge Falmer, 2000.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência Para as Línguas** – Aprendizagem, ensino, avaliação. Porto, 2001.

CONSOLO, D.; FURTOSO, V. B. Assessing oral proficiency in computer-assisted foreign language learning: A study in the context of teletandem interactions. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 665-689, Dec. 2015.

COSCARELLI, C. V.; NOVAIS, A. E. Leitura: um processo cada vez mais complexo. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 45, n.3, p. 35-42, 2010.

CRISTOVÃO, V. L. L. O estatuto de textos do meio virtual na educação inicial do professor de inglês. In: FIGUEIREDO, D. C. et al. (Org.). **Sociedade, Cognição e Linguagem** - apresentações do IX CELSUL. Florianópolis: Insular, 2012. p. 317-337.

CRISTOVÃO, V. L. L. O uso do meio virtual em práticas sociais de leitura e escrita na educação (inicial e continuada) de professores de línguas. In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. H. R. (Org.). **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. v. 1, p. 315-336.

CRISTOVÃO, V. L. L.; ANJOS-SANTOS, L. M. dos. Por uma pedagogia de gêneros digitais para o ensino e educação inicial do professor de língua inglesa. In: RAMOS, R. de C. G.; DAMIÃO, S. M.; CASTRO, S. T. R. de. (Org.). **Experiências didáticas no ensino-aprendizagem de língua inglesa em contextos diversos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 107-124.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. Cambridge University Press, 2003.

DELILLE, K.; CHICHORRO, A. **Aprendizagem autónoma de línguas em Tandem**. Coimbra: Edições Colibri, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2002.

EI KADRI, A. Mapeando os estudos sobre Teletandem na formação de professores. In: CLAFPL: DIÁLOGOS (IM)PERTINENTES ENTRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS, 2016, Londrina. **Apresentação oral...** Londrina, 2016. p. 324-325.

EL KADRI, A. et al. Propostas com o uso do gênero digital meme: produzindo sequência didática para o ensino de língua inglesa e para a formação continuada de professores. **REPPE**, Cornélio Procópio, v. 1, n. 2, p. 72-94, 2017.

EI KADRI, M.S.; EI KADRI, A.; CORREA, L. N. “*Let’s play!*” Transformando o ensino de inglês e a atividade de formação de professor es/as de inglês no contexto do pibid: uma análise das *affordances*, colisões e inovações da proposta de design de jogos digitais educacionais. In: EL KADRI, M.S.; ORTENZI, D. I.; RAMOS, S. (Org.). **Tecnologias digitais no ensino de línguas e na formação de professores: reorganizando sistemas educacionais**. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 123-150.

EL KADRI; M. S.; GIMENEZ, T. Formando professores de inglês para o contexto do inglês como língua franca. [Educating English language teachers for the English as a lingua franca context]. **Acta Scientiarum, Language and Culture**, Maringá, v. 35, n. 2, p. 125-133, 2013.

EL KADRI, M. S.; ORTENZI, D. I.; RAMOS, S. (Org.). **Tecnologias digitais no ensino de línguas e na formação de professores: reorganizando sistemas educacionais**. Campinas: Pontes Editores, 2017.

EL KADRI, M.; ROCHA, C. Dimensões ideológicas nos discursos sobre tecnologias educacionais de professores em formação. In: ROCHA, C.; EL KADRI, M.S.; WINDLE, J.A. **Diálogos sobre tecnologia educacional: educação linguística, mobilidade e práticas translíngues**. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 41-58.

FINARDI, K. R.; VIEIRA, G. V. Ensino de línguas adicionais: tecnologias digitais para uma educação linguística híbrida, inclusiva e móvel. In: ROCHA, C.; EL KADRI, M.S.; WINDLE, J. A. **Diálogos sobre tecnologia educacional: educação linguística, mobilidade e práticas translíngues**. Campinas: Pontes Editores, 2017a. p. 113-153.

FINARDI, K. R.; VIEIRA, G. V. Mobilidade e ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. **Polifonia**, Cuiabá, v. 24, n. 35/1, p. 32-49, jan-jun., 2017b.

FREITAS, M.; WINDLE, J. A. Movimentos entre espaços de aprendizagem: conflitos e continuidades na construção de uma comunidade de prática online. In: ROCHA, C.; EL KADRI, M.S.; WINDLE, J. A. **Diálogos sobre tecnologia educacional: educação linguística, mobilidade e práticas translíngues**. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 93-112.

FUNO, L. B. A. **Teletandem e formação contínua de professores vinculados à rede pública de ensino do interior paulista: um estudo de caso**. 2011. 195 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2011.

FURTOSO, V. A. B. **Desempenho oral em português para falantes de outras línguas: da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto online**. 2011. 283 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2011.

FURTOSO, V. A. B. Para além do? Gostei muito da conversa?: avaliação no contexto de aprendizagem in-tandem. In: TELLES, João Antonio. (Org.). **Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para a aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI**. Campinas: Pontes Editores, 2009. p. 297-314.

FURTOSO, V. A. B. et al. **A prática de (tele)tandem: um projeto telecolaborativo para a promoção da aprendizagem de línguas estrangeiras e da formação de professores de línguas**. Londrina: UEL, PROPPG, 2016.

FURTOSO, V. A. B.; FERREIRA, M. J. Nem cá, nem lá, nem acolá. O português falado em espaços de aprendizagem desrrotorializantes. In: ORTIZ ALVAREZ, M. L.; GONÇALVES, L. **O mundo do português e o português mundo afora: especificidades, implicações e ações**. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 525-561.

FURTOSO, V.; GOMES, M.J.; CONSOLO, D. Os serviços de podcasting na otimização da aprendizagem e da avaliação de língua estrangeira em contexto online. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE TIC NA EDUCAÇÃO, 7., 2011, Braga. **Atas...** Braga: Universidade do Minho, 2011.

GARCIA, D. N. M. **Teletandem: acordos e negociações entre os pares**. 2010. 290 f. Tese. (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto.

GARCIA, D. O feedback em teletandem entre diferentes culturas: a perspectiva do exterior. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, n. 42, p. 96-109, jan./jun., 2017.

GAVER, W. W. Technology affordances. **Proceedings of CHI 91**, New York, p. 79-84, 1991.

GIBSON, J. **The Ecological Approach to Visual Perception**. New York: Psychology Press, 1986.

GILSTER, P. **Digital Literacy**. New York: Wiley, 1997.

GIMENEZ, T. Competência intercultural na língua inglesa. **Boletim NAPDATE**, Londrina, n. 12, p.3-4, ago. 2002.

GIMENEZ, T. Antes de babel: inglês como língua franca. In: ENCONTRO DE LETRAS: LINGUAGEM E ENSINO – ELLE, 7., 2009, Londrina. **Anais...** Londrina: UNOPAR, 2009. p. 1-10.

GIMENEZ, T. English in a new world language order. In: MACHADO, L. T.; CRISTÓVÃO, V. L. L.; FURTOSO, V. (Org.). **Aspectos da linguagem: considerações teórico-práticas**. Londrina: EDUEL, 2006. p. 59-72.

GIMENEZ, T. Políticas governamentais, mídia e ensino de línguas estrangeiras. In: GIMENEZ, K. (Org.). **Contribuições na área de línguas estrangeiras**. Londrina: Moriá, 2005. p. 91-104.

GIMENEZ, T. N.; RAMOS, S. G. M. Planejamento e Implementação de curso online como atividade de estágio curricular. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 66, p. 102-131, 2014.

GODWIN-JONES, R. Optimising web course design for language learners. In: FELIX, U. (Ed.). **Language learning online – towards best practice**. Lisse, The Netherlands: Swets&Zetlinger, 2003. p. 43-56.

GRADDOL, D. **English next**. London: British Council, 2006.

JESUS, D. M.; MACIEL, R. F. (Org.). **Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente**. Campinas: Pontes Editores, 2015. (Serie Novas Perspectivas em Linguística Aplicada).

JESUS, D. M.; ARAGAO, R. Dossiê: linguagens e tecnologias digitais móveis: desafios teóricos, metodológicos, pedagógicos. **Polifonia**, Cuiabá, v. 24, n. 35, p. 7-8, 2017.

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

LAMY, M. N.; HAMPEL, R. **Online Communication in Language Teaching and Learning**. London: Palgrave Macmillan, 2007.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex Systems and Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LEFFA, V. J. Teaching English as a multinational language. **The linguistic association of Korean Journal**, Seul, Coréia, v.10, n.1, p. 29-53, 2002.

LEVY, M.; STOCKWELL, G. **Call Dimensions** – options and issues in computer-Assisted Language Learning. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

LOPES, L.P.M. Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação. In: TESOL INTERNATIONAL RESEARCH FOUNDATION SIMPÓSIO, 2005, São Paulo.

MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. Caminhos investigativos na articulação entre ensino de línguas e virtualidade: reflexões para a elaboração de programas de formação de professores. In: EL KADRI, M.S.; ORTENZI, D. I.; RAMOS, S. (Org.). **Tecnologias digitais no ensino de línguas e na formação de professores**: reorganizando sistemas educacionais. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 151-168.

LUZ, E. B. P. **A autonomia no processo de ensino e aprendizagem de línguas em ambiente virtual (teletandem)**. 2009. 230f. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto.

MARZARI, G. Q. **Quem me ensinou o inglês que eu ensino?** a influência das tecnologias digitais na constituição da identidade do professor de línguas no século XXI. 2014. 229 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2014.

MENDES, C. M. **Crenças sobre a língua inglesa**: o antiamericanismo e sua relação com o processo de ensino - aprendizagem de professores em formação. 2009. 189f. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto.

MESQUITA, A. A. F. **Crenças e práticas de avaliação no processo interativo e na mediação de um par no tandem a distância**: um estudo de caso. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto.

ORTENZI, D. I.G.; SODRÉ, C. Portfolios digitais e desenvolvimento Profissional de professor es de línguas. In: EL KADRI, M. S.; ORTENZI, D. I.G.; RAMOS, S. G. M. (Org). **Tecnologias digitais no ensino de línguas e formação de professores**. Campinas: Pontes Editores, 2017.

PAIVA, V. M. Digital toos for the development of oral skills. In: CONGRESSO MUNDIAL DE LINGUÍSTICA APLICADA INOVAÇÕES E DESAFIOS EPISTEMOLÓGICOS NA LINGUÍSTICA APLICADA, 18., 2017, Rio de Janeiro. **Apresentação oral...** Rio de Janeiro: ALBA, UFRJ, 2017.

PAIVA, V. L. M. O. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Org.). **A formação de professores de línguas**: novos olhares. Campinas: Pontes Editores, 2013. v. 2, p. 209-230.

PAIVA, V. L. M. O. *Affordances* beyond the classroom. In: BENSON, P.; REINDERS, H. (Ed.). **Beyond the classroom: the theory and practice of informal language learning and teaching**. Palgrave: Macmillan, 2011a. p. 59-71.

PAIVA, V. L. M. O. Propiciamento (*affordance*) e autonomia na aprendizagem de língua inglesa. In: LIMA, D. C. **Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010.

PAIVA, V.L.M.O. *Affordances* for language learning beyond the classroom. In: BENSON, P.; REINDERS, H. (Ed.). **Beyond the language classroom**. London: Palgrave Macmillan UK, 2011b. p. 59-71.

PAIVA, V. M. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T.; CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003. p. 53-84.

PAIVA, V. M. A www e o ensino de Inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 1, n.1, p. 93-116, 2001.

PAIVA, V. M. CALL and online journals. In: DEBSKI, R.; LEVY, M. (Org.). **WorldCALL: themes for the new millenium**. The Netherlands: Swets & Zeitlinger, 1999a. p. 249-265.

PAIVA, V.L.M.O. O papel da educação a distância na política de ensino de línguas. In: MENDES et al. (Org.). **Revisitações: edição comemorativa: 30 anos da Faculdade de Letras/UFMG**. Belo Horizonte: UFMG/FALE, 1999b. p.41-57.

PAIVA, V. L. M. Aplicativos móveis para aprendizagem de língua inglesa. **Polifonia**, Cuiabá, v. 24, n. 35, p.10-31, 2017.

PISETTA, C.B. T.; BARBOSA, I.V.; GONÇALVES, K. Letramentos E Tecnologias Digitais: Sentidos Construídos Por Alunos Do Ensino Médio Na Aprendizagem De Língua Inglesa. In: JORNADA DE EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIA, 4., Campinas, 2017. **Caderno de Resumos...** Campinas: Unicamp, 2017. p.13.

PINHEIRO, I. Q. **Explorando *affordances* do uso de dispositivos móveis na formação continuada de professores de língua inglesa**. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte. 2017.

PRENSKY, M. Nativos digitais imigrantes digitais. Tradução Roberta de Moraes Jesus de Souza. Versão original: Digital Natives Digital Immigrants. **On the Horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

PRENSKY, M. O papel da tecnologia no ensino e na sala de aula. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 15, n. 2, p. 201-204, 2010. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/335/289>>. Acesso em: 6 fev. 2015.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da lingual inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e positiva. In: LACOSTE, Y. (Org.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola, 2003. p. 135-159.

RAJAGOPALAN, K. M. N. Pereira pergunta/Kanavillil Rajagopalan responde: o inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA, D. C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola, 2009. p. 39-46.

RAMA, P. S.; BLACK, R. W.; ES, E. S.; WARSCHAUER, M. *Affordances* for second language learning in World of Warcraft. **ReCALL**, Cambridge, v. 24, n.3, p. 322-338, 2012.

RAMOS, S. M. Do presencial ao virtual: analisando as contradições ao reestruturar as práticas pedagógicas na formação inicial de professores de língua inglesa. In: CONGRESSO LATINO AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 6., 2017, Londrina. **Anais...** São Paulo: Blucher Education Proceedings, 2017. v. 2. p. 802-811.

RAMOS, S. M. Oficinas didáticas no moodle: uma proposta para a formação inicial de professores de inglês. In: El Kadri, M.; Ortenzi, D.; Ramos, S. (Org.). **Tecnologias Digitais no Ensino de Línguas e Formação de Professores: Reorganizando sistemas educacionais**. Campinas: Pontes, 2017. v. 1, p. 169-196.

REIS, S. Reflexões sobre uma jornada com destino à pesquisa. **Revista brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 6, n. 1, p. 101-118, 2006.

REZENDE, M. V. O conceito de letramento digital e suas implicações pedagógicas. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, São Paulo, v.9, n. 1, p. 94-107, 2006.

RIBEIRO, A. E. Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros. **Revista da ABRALIN**, Belém, v. 8, n. 1, p. 15-38, 2009.

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

SALOMÃO, A.C. **A cultura e o ensino de língua estrangeira: perspectivas para a formação continuada no projeto teletandem**. 2012. 268f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto.

SANTOS, G. R. **As características da interação no contexto de aprendizagem intandem**. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto.

SELWYN, N. **Education and Technology - key issues and debates**. New York: Continuum, 2011.

SILVA, A.C. **O desenvolvimento intra-interlinguístico intandem à distância (português e espanhol)**. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto.

SILVA, A. T. da. Caminhos para a produção e utilização de recursos audiovisuais no ensino de línguas. In: ARAUJO, J.; ARAUJO, N. (Org.). **EaD em tela: docência, ensino e ferramentas digitais**. Campinas: Pontes, 2013. p. 91-118.

SILVA, A. T. **Affordance e restrições na interação interpessoal escrita online durante a aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. 2015. 342 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades.

SILVA, V. Convergências e divergências adaptativas nas práticas de ensino e aprendizagem mediada por smartphone. **Polifonia**, Cuiabá, v. 24, n. 35, p. 95-112, 2017.

SIQUEIRA, D. S. P. **Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica**. 2008. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SOUZA, M.G. **Os primeiros contatos de professores de línguas estrangeiras com a prática de teletandem**. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto.

SODRÉ, C.; ORTENZI, D. Portfolios digitais e desenvolvimento profissional de professores de línguas. In: EL KADRI, M.S.; ORTENZI, D. I.; RAMOS, S. (Org.). **Tecnologias digitais no ensino de línguas e na formação de professores: reorganizando sistemas educacionais**. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 229-246.

TALLEI, J. I. Clases invertidas em el aprendizaje de lenguas adicionales: Nuevos conceptos? In: EL KADRI, M.S.; ORTENZI, D. I.; RAMOS, S. (Org.). **Tecnologias digitais no ensino de línguas e na formação de professores: reorganizando sistemas educacionais**. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 37-50.

TELLES, J. Learning foreign languages in Teletandem: resources and strategies. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 31, p. 651-680, 2015.

TELLES, J. Teletandem: a tecnologia orientando a metamorfose da educação de línguas estrangeiras. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2007, Toluca. **Anais digitais...** Toluca: Instituto Tecnológico de Monterrey, 2007.

TELLES, J.A. **Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos**. Projeto de pesquisa. Assis: Faculdade de Ciências e Letras de Assis, UNESP, 2006.

TELLES, J.A. **Projeto Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos – Ensinando e aprendendo línguas estrangeiras in-tandem via MSN Messenger**. Assis: Faculdade de Ciências e Letras de Assis, UNESP, 2005.

TELLES, J.; MAROTI, F. Teletandem: crenças e respostas dos alunos. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v.12, n.1, p. 37-58, jan./abr. 2009.

TILIO, R. **Voices**. São Paulo: Moderna, 2015.

VAN LIER, L. The ecology of language learning: Practice to theory, theory to practice. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, v. 3, p. 2-6, 2010.

VAN LIER, L. Ecological-semiotic Perspectives on Educational Linguistics. In: SPOLSKY, B.; HULT, F. M. (Ed.). **The Handbook of Educational Linguistics**. Malden, MA: Blackwell, 2008. p. 596-605.

VAN LIER, L. **The ecology and semiotics of language learning**: a sociocultural perspective. Boston: Kluwer Academic Publishers, 2004a.

VAN LIER, L. The semiotics and ecology of language learning: Perception, voice, identity, and democracy. **Utbildning and Demokrati**, v. 13, n. 3, p. 79-103, 2004b.

VAN LIER, L. From input to *affordance*: Social-interactive learning from an ecological perspective. In: LANTOLF, J. P. (Ed.). **Sociocultural theory and second language learning**: Recent advances. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 245-259.

VAN LIER, L. **Interaction in the language curriculum**: Awareness, autonomy, and authenticity. New York: Longman, 1996.

VIVACQUA, M.V.G. Prefácio. In: ROCHA, C.; EL KADRI, M.S.; WINDLE, J.A. **Diálogos sobre tecnologia educacional**: educação linguística, mobilidade e práticas translíngues. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 7-10.

WARSCHAUER, M.; KERN, R. Theory and Practice of Network-based Language Teaching. In: WARSCHAUER, M.; KERN, R. (Ed.). **Network-based Language Teaching**: Concepts and Practice. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. p. 1-19.

XAVIER, A. C. dos S. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Org.). **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.133-148.

ZAKIR, M. A. Cultura e discurso: uma análise translinguística de interações de teletandem. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 51, n. 1, p. 147-156, jan.-mar. 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Questionário

- 1) Você já tinha tido experiência com o Teletandem antes dessa proposta?
- 2) Quais eram suas crenças sobre o Teletandem antes da proposta? Elas se modificaram? Se sim, como?
- 3) Quais eram suas expectativas no início da participação? Elas foram atingidas?
- 4) Descreva sua experiência ao participar da proposta de Teletandem nas aulas de língua.
- 5) O que você apontaria que conseguiu fazer/aprender com o uso do Teletandem nas aulas de Língua que você não conseguiria fazer sem seu uso?
- 6) O que você apontaria como pontos positivos e negativos dessa experiência?
- 7) Você – enquanto professor - utilizaria o Teletandem em suas aulas de língua? Se sim, como? Se não, por quê?
- 8) O que você acredita ser necessário para a implementação da proposta de Teletandem nas aulas de línguas?
- 9) O que você modificaria na proposta? Que outras maneiras ou abordagens você adotaria para o teletandem?
- 10) Como você avaliaria o potencial do Teletandem para a aprendizagem de línguas?
- 11) Qual o feedback de desenvolvimento linguístico que você julga ter tido?
- 12) Como você acredita que poderia ser feito o feedback do formador (seu professor) em uma proposta de Teletandem?
- 13) Deixe algum comentário que não foi contemplado nas perguntas anteriores.

APÊNDICE B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

“AFFORDANCES PERCEBIDAS DA TELECOLABORAÇÃO NA/PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa **“Affordances DaTelecolaboração Na/Para Formação De Professores De Língua Inglesa”**, a ser realizada na **“Universidade Estadual de Londrina ”**. O objetivo da pesquisa é **“compreender *affordances* de uma experiência de uso de Teletandem na formação inicial de professores de língua inglesa”**. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma (respondendo o questionário em anexo e autorizando o uso da transcrição de suas interações de Teletandem).

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Esclarecemos ainda, que você não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados são compreender *affordances*, ou seja, tanto as potencialidades quanto à percepção de uso do Teletandem em contextos de formação de professores. Quanto aos riscos, **cremos que não haja riscos para quaisquer das partes.**

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar **(Atef El Kadri, Rua Manacá da Serra, 132 – Estância Santa Paulo, 99683 – 5553, elkadriatef@hotmail.com)**, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina,

situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue à você.

Londrina, ____ de _____ de 201__.

Atef El Kadri

Pesquisador Responsável

RG::6.563.342-6

_____, tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

Obs.: Caso o participante da pesquisa seja menor de idade, o texto deve estar voltado para os pais e deve ser incluído ainda, campo para assinatura do menor e do responsável.