



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

GABRIELA ROSSATTO FRANCO

***AFFORDANCES DO TELETANDEM PARA A FORMAÇÃO
DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS LÍNGUA
ESTRANGEIRA:
CONTRIBUIÇÕES DA MEDIAÇÃO POR UMA ABORDAGEM
AVALIATIVA***

Londrina
2022

GABRIELA ROSSATTO FRANCO

***AFFORDANCES DO TELETANDEM PARA A FORMAÇÃO
DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS LÍNGUA
ESTRANGEIRA:
CONTRIBUIÇÕES DA MEDIAÇÃO POR UMA ABORDAGEM
AVALIATIVA***

Tese apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Viviane Aparecida Bagio Furtoso

Londrina
2022

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

F825a Franco, Gabriela Rossatto.
Affordances do teletandem para a formação de professores de português língua estrangeira : contribuições da mediação por uma abordagem avaliativa / Gabriela Rossatto Franco. - Londrina, 2022.
206 f. : il.

Orientador: Viviane Aparecida Bagio Furtoso.
Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2022.
Inclui bibliografia.

1. Formação de professores - Tese. 2. Português língua estrangeira - Tese. 3. Teletandem - Tese. 4. Avaliação - Tese. I. Bagio Furtoso, Viviane Aparecida . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 8

GABRIELA ROSSATTO FRANCO

***AFFORDANCES DO TELETANDEM PARA A FORMAÇÃO
DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS LÍNGUA
ESTRANGEIRA:
CONTRIBUIÇÕES DA MEDIAÇÃO POR UMA ABORDAGEM
AVALIATIVA***

Tese apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa.Dra. Viviane Aparecida Bagio
Furioso
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo
Universidade Estadual Paulista UNESP - IBILCE

Profa. Dra. Dircel Aparecida Universidade Estadual
de Londrina - UEL

Profa. Dra. Telma Nunes Gimenez Universidade
Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 31 de março de 2022.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço a Deus e à Nossa Senhora pelo amparo e pelas oportunidades que me permitiram chegar a este momento tão almejado por mim e, especialmente, por terem me abençoado com cada uma das pessoas às quais direciono meus agradecimentos a seguir.

Aos meus pais, meus primeiros professores, por me impulsionarem a alçar voos, mesmo que o pouso se faça distante do ninho.

À minha irmã, meu “girassol”, por ser exemplo de empatia, criatividade e bondade. Laura, você é luz em minha vida.

A todos os meus familiares, pelo carinho, torcida e orações ao longo de toda a minha vida.

À minha querida orientadora, Professora Doutora Viviane Furtoso, pelas preciosas, construtivas e pacientes orientações. Agradeço pelo acolhimento para além do âmbito acadêmico, pelo convívio de respeito, apoio, carinho e muito aprendizado.

Ao Pedro, pelo companheirismo e por ter acreditado em mim quando eu mesma não o fiz. Obrigada pelo abraço que acolhe, pela voz que acalma e pelas palavras que fortalecem.

Aos queridos Gledson, Isadora, Leila, Alex, Giovanna e Marluce, por compartilharem das dores e delícias da pós-graduação.

À Isadora, pela caminhada conjunta no estágio de docência e por me acolher em Londrina. Obrigada pelo companheirismo ao longo de toda essa jornada.

À Professora Doutora Telma Nunes Gimenez, pelas contribuições no XIX SEDATA e na qualificação, e por compartilhar todo seu conhecimento sempre de modo respeitoso e admirável.

À Professora Doutora Ana Cristina Biondo Salomão, à Professora Doutora Dircel Aparecida Kailer, ao Professor Douglas Altamiro Consolo e à Professora Doutora Telma Nunes Gimenez, por terem aceitado o convite para compor as bancas de qualificação e de defesa, bem como pelas correções e sugestões compartilhadas.

Ao Professor Doutor Edvan Brito, pela parceria e pelo compartilhamento das gravações de teletandem.

Aos funcionários da seção de Pós-Graduação do Centro de Letras e Ciências Humanas da UEL, Rosely e Ricardo, pela atenção e paciência com todos os alunos do programa.

À Márcia, por me acompanhar desde o início dessa caminhada no doutorado, ajudando-me a superar os obstáculos e a olhar para mim mesma com mais compreensão, empatia e confiança.

Ao Professor Doutor Michael Ferreira, pelo convite para ministrar o curso de português do *CLAS Summer* em 2017. Agradeço por ter confiado a mim essa responsabilidade, permitindo-me vivenciar uma das experiências mais enriquecedoras da minha vida profissional e que culminou no desenvolvimento deste estudo.

À Aline Cantarotti, amiga querida que o mestrado me proporcionou e que me auxiliou a ingressar no doutorado. Obrigada pela leitura do meu pré-projeto em 2017 e pelas orientações para que eu participasse do processo seletivo do PPGEL, além dos conselhos e sábias conversas compartilhadas desde então.

Ao Professor Doutor João Antonio Telles, meu querido orientador no mestrado, por ter me fortalecido e inspirado enquanto pesquisadora, o que me impulsionou, ainda mais, a seguir para o doutorado.

Às Professoras Doutoras Karin Ramos, Rosario Lima, Daniela Garcia e Rozana Messias, pelo apoio e pelas oportunidades concebidas ao longo da graduação, que culminaram no meu ingresso no doutorado e, por conseguinte, na realização deste estudo.

A todas as minhas amigas e amigos, pelo carinho e torcida, e por compreenderem a minha ausência em tantos momentos. Agradeço, em especial, à Barbara e à Francielli, por terem acompanhado mais de perto essa caminhada, confortando-me em momentos de angústia e vibrando por minhas conquistas.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de doutorado.

Aos participantes desta pesquisa, por se aventurarem comigo no âmbito de ensino de Português Língua Estrangeira e aceitarem fornecer seus dados para análise.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste estudo e para minha formação como professora e pesquisadora.

*“Aim for the sky, but move slowly, enjoying every step along the way.
It is all those little steps that make the journey complete”
(Chanda Kochhar)*

FRANCO, G. R. *Affordances do teletandem para a formação de professores de português língua estrangeira*: contribuições da mediação por uma abordagem avaliativa. 2022. 203 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

RESUMO

Entre os contextos telecolaborativos de ensino-aprendizagem de idiomas, o teletandem vem se destacando como um meio de ensino da língua portuguesa para estrangeiros e de aprendizagem de outro idioma para os brasileiros. Esse contexto caracteriza-se por estabelecer encontros pós-interações denominados sessões de mediação, que são conduzidas por um professor-mediador e que visam a oferecer suporte pedagógico aos participantes, promovendo momentos de reflexão sobre aspectos linguístico-culturais a fim de contribuir para o ensino-aprendizagem das línguas envolvidas. No caso do Brasil, a maioria dos participantes de teletandem são alunos de licenciatura do curso de Letras, que devem auxiliar seus parceiros estrangeiros na aprendizagem do português. Nesse sentido, o teletandem se apresenta como um contexto favorável também para a formação de professores de Português Língua Estrangeira (PLE) (BROCCO, 2014; FURTOSO, 2011; RAMOS; CARVALHO; MESSIAS, 2013), especialmente devido ao seu potencial para criar *affordances* de desempenho pedagógico (DARHOWER, 2008; EL KADRI, 2018; FRANCO; FURTOSO, 2021). No entanto, algumas lacunas ainda são observadas no que concerne à prática dos participantes brasileiros para o ensino da língua portuguesa a seus parceiros. Diante de tais considerações, o presente estudo investigou a condução das sessões de mediação de teletandem por uma abordagem avaliativa para o aproveitamento de suas *affordances* para a formação de professores de PLE. Nesse sentido, a mediação é concebida por um viés avaliativo, sendo a avaliação compreendida como diagnóstica, orientadora da aprendizagem e, portanto, formativa. Para a condução dessa proposta, foi ministrado um curso de extensão com vistas à formação de professores de PLE, cuja parte prática consistiu em interações de teletandem, alinhada a leituras e encontros síncronos, que corresponderam às sessões de mediação. Por meio de uma Ficha de Acompanhamento/Autoavaliação de Teletandem (FAT), preenchida pelos participantes brasileiros ao final de cada interação, o professor-mediador pôde identificar dificuldades e necessidades do grupo e (re)orientar as sessões de mediação e o curso como um todo, a fim de intervir na prática pedagógica dos participantes enquanto as interações ainda estavam ocorrendo. De natureza qualitativa interpretativista, o presente estudo coletou dados do curso de extensão oriundos das FAT, das gravações em vídeo e áudio das interações de teletandem e das sessões de mediação, de *feedback* e relatos de experiência multimodais dos participantes a respeito do curso e de breves resenhas críticas sobre materiais didáticos para o ensino de PLE. Os dados foram analisados à luz do referencial teórico e com base na análise de conteúdo. Foi verificado que o teletandem apresenta potencial para criar *affordances* para a formação de professores de PLE e que tais *affordances* se associam às perguntas da FAT. Ademais, os resultados confirmaram o potencial da FAT como instrumento para fornecer subsídios sobre o desempenho pedagógico dos participantes, caracterizando-se, portanto, como uma *affordance* para o próprio mediador. Destarte, esta pesquisa apresenta contribuições para a formação de professores de PLE, na medida em que versa sobre suas particularidades, bem como aponta o teletandem como um contexto profícuo para a formação de professores devido a suas *affordances* e, portanto, como uma alternativa de prática pedagógica a ser incorporada a cursos voltados a esse propósito.

Palavras-chave: português língua estrangeira; formação de professores; teletandem. *affordances*; mediação; avaliação.

FRANCO, G. R. **Teletandem affordances for Portuguese as a foreign language teacher education**: contributions of mediation carried out through an assessment approach. 2022. 203 p. Thesis (Doctorate in Language Studies) – State University of Londrina, Londrina, 2022.

ABSTRACT

Among the telecollaborative contexts of languages teaching and learning, teletandem has been standing out as a context of teaching Portuguese as a foreign language and as an opportunity for Brazilians to learn another language. Teletandem is known for its meetings after interactions, called mediation sessions, which aim to offer pedagogical support to participants, providing them with moments to reflect on cultural-linguistic aspects concerning languages teaching and learning. In Brazil, most of participants are undergraduate students in Languages and Literatures who are expected to help their partners learn Portuguese. In this respect, it is believed that teletandem has potential to contribute to Portuguese as Foreign Language (PFL) teacher education (BROCCO, 2014; FURTOSO, 2011; RAMOS; CARVALHO; MESSIAS, 2013) due to its pedagogical performance affordances (DARHOWER, 2008; EL KADRI, 2018; FRANCO; FURTOSO, 2021). Nevertheless, there are some remaining gaps regarding Brazilians' pedagogical practice when teaching Portuguese to their partners. By considering such issues, this study has carried out an investigation about conducting mediation sessions through an assessment approach in order to make use of teletandem affordances for PFL teacher education. In this perspective, assessment is understood as diagnostic, learning oriented, and hence formative. A course for PFL teacher education was conducted for that purpose. Its practical part consisted in teletandem interactions, aligned with readings and face to face meetings, which corresponded to mediation sessions. By using a self-assessment instrument, the Teletandem Self-Assessment/Tracking Sheet, filled by the Brazilian participants after the end of each interaction, the teacher-mediator could identify difficulties and necessities from the Brazilian group and (re)orient mediation sessions and the course in order to intervene in the pedagogical practice of the participants while the teletandem interactions were still taking place. This qualitative and interpretative work collected data from the answers to the self-assessment instrument, from video and audio recordings of the teletandem interactions and mediation sessions, from participants' *feedback* and multimodal experience reports in respect of the course, and finally from brief critical reviews about educational materials for PFL teaching. Data were analyzed with the support of the theoretical framework of this study and based on the content analysis. The results pointed to the potential of teletandem to create affordances for PFL teacher education which may be associated to the questions available in the self-assessment sheet. Furthermore, it was confirmed that the sheet is an instrument which provides information about participants' pedagogical performance for the guidance of mediation sessions. Hence, it is also an affordance for the mediator. As a result, this research posits contributions for PFL teacher education, since it studies its particularities as well as indicates teletandem as a useful context for teacher education because of its affordances and, therefore, as an alternative pedagogical practice to be incorporated in courses which are aimed at this purpose.

Key words: portuguese as a foreign language; teacher education; teletandem; affordances; mediation; assessment.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Affordance em contexto.....	43
Figura 2 -	Distinção entre testar, medir e avaliar.....	63
Figura 3 -	Testes, Mensuração, Avaliação, Ensino, Avaliação de programa.	63
Figura 4 -	Ficha de Autoavaliação/Acompanhamento de Teletandem (FAT).	88
Figura 5 -	Condução do curso de extensão.....	93
Figura 6 -	Divisão do primeiro instante de análise (voltado aos dois primeiros objetivos específicos).....	101
Figura 7 -	Padlet a respeito dos estereótipos veiculados sobre o Brasil.	130
Figura 8 -	Questões norteadoras da análise do material didático selecionado.	133
Figura 9 -	Feedback dos participantes a respeito das atividades do curso de extensão.....	140
Figura 10 -	Feedback dos participantes a respeito das limitações do curso.	141
Figura 11 -	Feedback dos participantes sobre as mediações.	143
Figura 12 -	Feedback dos participantes a respeito da FAT e sua contribuição para seu desempenho pedagógico como professores de PLE.....	143
Figura 13 -	Relato de experiência de Sara.	144
Figura 14 -	Relato de experiência de Nayara.....	146
Figura 15 -	Relato de experiência de Camila.....	147
Figura 16 -	Relato de experiência de Rodolfo.....	148
Figura 17 -	Relato de experiência de Isabela.....	148
Figura 18 -	Relato de experiência de Nathália.....	149
Figura 19 -	Meu relato de experiência enquanto professora do curso de extensão (parte I).....	150
Figura 20 -	Meu relato de experiência enquanto professora do curso de extensão (parte II).	150
Figura 21 -	Meu relato de experiência enquanto professora do curso de extensão (parte III).	151

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Organização do curso de extensão	91
Quadro 2 -	Informações sobre os participantes	95
Quadro 3 -	Instrumentos de coleta de dados, quantidade e dados gerados	96
Quadro 4 -	Alinhamento entre objetivos específicos, perguntas de pesquisa e instrumentos de coleta de dados	98
Quadro 5 -	Síntese dos aspectos mais recorrentes verificados nas FAT para a determinação das temáticas abordadas nas sessões de mediação e atividades desenvolvidas em cada sessão	109
Quadro 6 -	Categorias de affordances do teletandem para a formação de professores de PLE.	174
Quadro 7 -	Associação entre as perguntas da FAT e as affordances do teletandem para a formação de professores de PLE.	176
Quadro 8 -	Associação entre as atividades desenvolvidas nas sessões de mediação e as subcategorias de affordances para a formação de professores de PLE.	177

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
ALA	<i>Association for Language Awareness</i>
Celpe-Bras	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
CL	Conscientização da Linguagem
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
IES	Instituições de Ensino Superior
IsF	Idiomas sem Fronteiras
PLE	Português Língua Estrangeira
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SIPLE	Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira
UnB	Universidade de Brasília
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESP-FCL	Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras
UNESP-IBILCE	Universidade Estadual Paulista – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

NORMAS DE TRANSCRIÇÃO

OCORRÊNCIA	CÓDIGO APRESENTADO NAS TRANSCRIÇÕES
Pausas	... (Marcadas por reticências e sem distinção de duração)
Comentários descritivos da pesquisadora	Apresentado entre dois parênteses. Ex: (risos)
Truncamentos	Marcados por barras. Ex: “Eu fico muito feliz de poder falar isso/poder falar sobre isso”
Ênfase	MAIÚSCULA
Tom interrogativo	?
Tom exclamativo	!
Hesitações	eh..., hã..., hum...
Palavras estrangeiras não pertencentes às línguas praticadas ou expressões coloquiais	<i>Itálico</i> . Ex: “Eu nadar, eh caminha, <i>caminar</i> , eh... hã...”
Citação para respostas à FAT e falas isoladas de contexto de diálogo	“” (aspas)
Trechos omitidos	(...)
Numerais	Por extenso

Fonte: Adaptado de Zakir (2015).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
JUSTIFICATIVA.....	16
Motivações Intrínsecas	17
Motivações Científicas	18
OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA	26
ORGANIZAÇÃO DA TESE	28
CAPÍTULO 1: TELETANDEM E AFFORDANCES: CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PLE	29
1.1 TELECOLABORAÇÃO.....	30
1.1.1 Teletandem	35
1.1.2 Affordances do Teletandem para a Formação de Professores	40
CAPÍTULO 2: PRINCÍPIOS DA AVALIAÇÃO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A MEDIAÇÃO NO TELETANDEM	53
2.1 MEDIAÇÃO EM TELETANDEM E CONTRIBUIÇÃO PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	54
2.2 AVALIAÇÃO.....	59
2.2.1 Um Panorama	59
2.2.2 Avaliação na/para a Formação de Professores: Uma Proposta para a Condução das Mediações no Teletandem	64
2.2.3 Autoavaliação e Sua Contribuição para Alunos e Professores.....	70
CAPÍTULO 3: METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	75
3.1 A PESQUISA QUALITATIVA DE BASE INTERPRETATIVISTA	76
3.2 CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS PARA FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS POR MEIO DA PRÁTICA DE TELECOLABORAÇÃO.....	79
3.3 INFORMAÇÕES SOBRE OS PARTICIPANTES	94
3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	96

3.5	ANÁLISE DE CONTEÚDO E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	99
	CAPÍTULO 4: ANÁLISE DOS DADOS	106
4.1	SESSÕES DE MEDIAÇÃO NO TELETANDEM POR UMA ABORDAGEM AVALIATIVA: A FAT COMO INSTRUMENTO DE SUPORTE PARA A INTERVENÇÃO DO MEDIADOR	107
4.1.1	1ª Sessão de Mediação	112
4.1.2	2ª Sessão de Mediação e 1ª Interação de Teletandem	114
4.1.3	3ª Sessão de Mediação e 2ª Interação de Teletandem	117
4.1.4	4ª Sessão de Mediação e 3ª Interação de Teletandem	123
4.1.5	5ª Sessão de Mediação e 4ª e Última Interação de Teletandem	129
4.1.6	6ª Sessão de Mediação	140
4.2	AFFORDANCES IDENTIFICADAS NO TELETANDEM PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PLE	152
4.2.1	Affordances de Desempenho Pedagógico Com Base em Darhower (2008), El Kadri (2018), Franco e Furtoso (2021) e na Análise de Dados.....	153
4.2.2	Affordances Específicas da Formação de Professores de PLE	165
4.3	RESPONDENDO ÀS PERGUNTAS DE PESQUISA	172
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	180
	REFERÊNCIAS	185
	APÊNDICES	196
	APÊNDICE 1: Ficha de autoavaliação/acompanhamento de Teletandem, adaptada de Furtoso (2011)	197
	APÊNDICE 2: Termo de consentimento livre e esclarecido	198
	APÊNDICE 3: Feedback dos participantes a respeito da FAT e sua contribuição para seu desempenho pedagógico como professores de PLE (figura 12).....	200
	ANEXO	201
	ANEXO 1: Síntese das Affordances percebidas por El Kadri (2018, p. 93-95)	202

INTRODUÇÃO

“O português, mais do que a língua que se ensina e se aprende, representa a ponte para a construção de relações de proximidade, de respeito e de integração (inter)cultural”
(MENDES, 2011, p. 140)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A tecnologia tem possibilitado, cada vez mais, o acesso à comunicação entre pessoas geograficamente afastadas. A distância física deixa de ser um empecilho na medida em que meios como a televisão, o telefone, o rádio e, principalmente, a internet favorecem a interação entre o mundo todo.

No entanto, conforme ressaltam Block e Cameron (2002), há um aspecto primordial para que essa comunicação seja estabelecida: a língua. Em outras palavras, apesar dos recursos facilitadores já existentes, ainda é indispensável um código linguístico em comum (BLOCK; CAMERON, 2002). Para muitos, será necessário, portanto, aprender uma nova língua além de sua própria a fim de interagir com outras pessoas, tanto para propósitos pessoais quanto educacionais e profissionais.

Block e Cameron (2002) apontam que a globalização tem, igualmente, alterado as condições de ensino de línguas. Nesse sentido, ambientes virtuais que viabilizam o ensino-aprendizagem de idiomas e o contato intercultural estão, progressivamente, mais disponíveis e acessíveis. Uma dessas experiências promotoras da comunicação e colaboração entre o mundo todo para esse propósito é a telecolaboração, que possibilita que aprendizes experienciem situações de uso real da língua através da interação com falantes nativos ou proficientes em outros idiomas por meio de recursos virtuais audiovisuais e sob a supervisão de um professor (O'DOWD, 2016). Entre os contextos telecolaborativos com vistas ao ensino-aprendizagem de línguas, destaca-se o teletandem¹.

No Brasil, contexto de realização deste estudo, os participantes de teletandem realizam interações com falantes de outras línguas a fim aprender outro idioma e, em contrapartida, auxiliar seus parceiros na aprendizagem do português.

Esses encontros ocorrem virtualmente, por meio de ferramentas de videoconferência, e duram, em média, uma hora cada. Esse período é dividido em dois turnos, sendo que, em cada um deles, os participantes devem procurar se comunicar em apenas uma das línguas, de modo que o tempo de prática seja igualmente dividido para cada uma. A separação das línguas caracteriza-se como um dos princípios básicos desse contexto, além da autonomia e da reciprocidade.

¹ O teletandem será conceitualizado e descrito no capítulo 1 desta tese.

Ao final de cada interação de teletandem, ocorrem as sessões de mediação², que se tratam de encontros conduzidos por um professor-mediador, com o intuito de promover um espaço de discussão e apoio pedagógico aos alunos. Ademais, o mediador é responsável pelo pareamento inicial, bem como por estabelecer e manter contato com o professor dos participantes estrangeiros a fim de alinhar horários, solucionar problemas entre as parcerias, entre outras questões.

O teletandem se mostra, portanto, como um contexto favorável para o ensino-aprendizagem e, ainda, para a formação de professores de línguas, uma vez que, no Brasil, principalmente, muitos participantes são estudantes do curso de licenciatura em Letras. Nesse sentido, o mediador desempenha um papel importante, visto que é ele quem acompanha e orienta a prática pedagógica desses alunos.

Destarte, considerando o potencial desse espaço telecolaborativo para o ensino-aprendizagem de línguas e para a formação de professores, foi ofertado um curso de extensão online com vistas à formação de professores de Português Língua Estrangeira (PLE). O curso contou com interações de teletandem como parte prática e por meio do qual as sessões de mediação atuaram como encontros síncronos para oferecimento de suporte pedagógico para os alunos brasileiros. Nesse sentido, este estudo propõe a condução das sessões de mediação de teletandem por uma abordagem avaliativa de modo a potencializar as *affordances* de formação de professores de PLE. A escolha por este escopo de pesquisa é apresentada a seguir.

JUSTIFICATIVA

Meu³ percurso enquanto pesquisadora que culminou na realização desta investigação é permeado por razões originárias de minha essência e, portanto, intrínsecas, e por aquelas suscitadas pelo universo da pesquisa, logo, científicas.

Para a realização da presente tese, uniram-se minhas experiências e curiosidades pessoais às lacunas e necessidades averiguadas no âmbito da pesquisa. Destarte, apresento a

² A mediação é um conceito integrado ao teletandem e, portanto, será devidamente retomada e explorada no capítulo 1.

³ O uso da primeira pessoa do singular justifica-se pela minha atuação enquanto pesquisadora, professora e mediadora no mundo social pesquisado. O interpretativismo, metodologia aqui adotada, possibilita a contemplação das vozes de todos os envolvidos em uma investigação. Desse modo, ao empregar a primeira pessoa do singular, não almejo anular as demais vozes que colaboraram ao longo desse processo. Pelo contrário, justamente por considerar todos aqueles que me auxiliaram nessa jornada - minha querida orientadora, professores, colegas do grupo de pesquisa, participantes desta investigação e tantos outros - sinto-me (trans)formada e fortalecida o bastante para posicionar-me enquanto compiladora de todas essas visões que corroboraram a realização desta tese.

justificativa que me conduziu a este estudo dividida em duas seções: motivações intrínsecas e motivações científicas.

Motivações Intrínsecas

Conforme exposto na seção anterior, há mais de uma década o teletandem tem favorecido o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, contribuindo, inclusive, para a formação de professores de línguas.

Minha experiência nesse contexto telecolaborativo iniciou-se em 2010, meu primeiro ano da graduação, quando atuei como monitora em um laboratório de teletandem⁴. No ano seguinte, engajei-me como participante das interações.

Em 2012, desenvolvi um projeto de iniciação científica financiado pela FAPESP (processo 2012/20745-8), que visou à análise das questões linguístico-discursivas do processo de ensino de português durante as interações. Uma vez que os dados seriam oriundos das sessões de mediação de teletandem, passei a atuar como mediadora de um grupo de alunos de cursos distintos da instituição onde estudava (Universidade Estadual Paulista, UNESP - FCL de Assis) em parceria com uma universidade estadunidense. O mediador pode ser um professor da instituição, um pesquisador de teletandem ou, ainda, um aluno da graduação ou da pós-graduação (supervisionado por um professor). Logo, apesar de, na época, ser aluna da graduação do curso de Letras - Licenciatura em Português/Inglês, pude desempenhar esse papel por ser pesquisadora do teletandem.

De acordo com Salomão, Silva e Daniel (2009), o mediador é responsável pelo suporte técnico e organizacional das interações. Além disso, outra função fulcral refere-se ao auxílio ao participante no que tange ao ensino e aprendizagem das línguas envolvidas, bem como ao contato intercultural entre os parceiros. Desse modo, enquanto mediadora, vivenciei minha primeira experiência de orientação e supervisão voltada ao ensino-aprendizagem de idiomas.

Posteriormente, no ano de 2013, ingressei no mestrado na UNESP de São José do Rio Preto e conduzi uma pesquisa sobre os aspectos linguísticos emergentes nas interações de teletandem. Para tanto, analisei os momentos em que os participantes brasileiros (professores de línguas em formação) corrigiam e forneciam explicações sobre sua língua materna (o português) a seus parceiros (FRANCO, 2016). Ao investigar esses episódios, além de verificar as dificuldades e equívocos por parte dos brasileiros ao ensinar o português, constatei que esses

⁴ Agradeço à Professora Doutora Maria do Rosario Gomes Lima da Silva por ter me convidado para essa tarefa. Esse foi o início de minha trajetória como pesquisadora no teletandem.

instantes promovem o foco na forma (LONG, 1991), o que, por conseguinte, pode favorecer a conscientização da linguagem (HAWKINS, 1984) dos participantes.

Portanto, já em minha dissertação de mestrado, ratifiquei os resultados dos estudos de Kfoury-Kaneoya (2008; 2009) de que experiências escolares anteriores influenciam a concepção de língua dos participantes de teletandem e, conseqüentemente, a maneira como a ensinam. Concluí que esses alunos adotam, tanto no teletandem quanto em outros contextos, explicações e correções baseadas em aspectos estruturais e isoladas dos efeitos e usos sociais da língua (FRANCO, 2016).

Por fim, em 2017, fui convidada a ministrar aulas de português avançado a um grupo de alunos de mestrado da *Georgetown University* pelo programa *CLAS Summer*⁵ em parceria com a Fundação Getúlio Vargas (FGV). Fui incumbida da elaboração do material, da condução das aulas, e da organização e do acompanhamento de passeios culturais (MASP, Museu do Futebol, Mercado Municipal de São Paulo, entre outros). Sem dúvida, essa foi a experiência profissional e intercultural mais enriquecedora que vivenciei, especialmente no que tange ao meu desenvolvimento como professora de PLE. Por outro lado, classifico-a como bastante desafiadora, uma vez que, com exceção do teletandem, não havia vivenciado nenhuma outra experiência concernente ao ensino de PLE, especialmente em um contexto de sala de aula. Essa lacuna em minha formação docente, somada aos demais fatores de ordem inerente supracitados, despertou um desejo imenso de me aprofundar nesse universo.

Além de minha experiência pessoal enquanto participante e pesquisadora do teletandem, estudos ratificam os pontos supracitados tangentes ao ensino de línguas e à formação de professores nesse contexto, o que me conduziu a um incentivo científico para a presente investigação.

Motivações Científicas

Considerando o potencial do teletandem para o ensino-aprendizagem de línguas, diversos estudos têm sido conduzidos sobre as mais diferentes áreas de interesse que suscitam desse contexto (FRESCHI, 2017; MESSIAS; TELLES, 2020; RAMPAZZO, 2017; SALOMÃO, 2021). No caso desta investigação, concentro-me nos seguintes âmbitos:

⁵ Mais informações em <https://clas.georgetown.edu/academics/latin-america/>.

mediação⁶, avaliação e formação de professores, direcionando-os para a formação de professores de PLE.

Antes de apresentar minha proposta perante os pontos supracitados, é válido expor um panorama do cenário de ensino de PLE no Brasil.

A língua portuguesa está entre as 10 mais faladas do mundo. É, também, a língua oficial em nove países: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné-Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor Leste. Segundo a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), há cerca de 259 milhões de falantes de português espalhados ao redor do mundo.

No que concerne ao português brasileiro, observa-se sua expansão como língua estrangeira em diversos países, tendo maior destaque em universidades da América do Norte, na Europa, na Oceania, na Ásia e na África. Além disso, o Brasil também tem se mostrado aberto para a integração de estrangeiros à sociedade brasileira, principalmente refugiados, uma vez que a Constituição Federal de 1988 e a Lei n. 9.474/97 garantem sua proteção.

O ensino de PLE no Brasil teve seu início ainda no período colonial, com a fundação das primeiras escolas jesuíticas na metade do século XVI. No entanto, seu reconhecimento como área profissional e científica ainda é recente, não ultrapassando três décadas (ALMEIDA FILHO, 2018).

Vestígios mais significativos do surgimento dessa especialidade no Brasil começaram a aparecer na década de 50, com a oferta de cursos para alunos estrangeiros na PUC no Rio Grande do Sul, e em 1954, com a publicação de material próprio para ensino de PLE, o Português para Estrangeiros, de Mercedes Marchant.

Em 1976, a USP e a Unicamp também iniciaram o processo de implantação de cursos nessa área.

No início dos anos 90, fundou-se a SIPLE, a Sociedade Internacional para o Português Língua Estrangeira, e, em 1993, introduziu-se o exame nacional de proficiência em PLE, o Celpe-Bras⁷ (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) (ALMEIDA FILHO, 2018). Segundo o MEC, o Celpe-Bras é “o único certificado brasileiro de proficiência em português língua estrangeira reconhecido oficialmente.” No Brasil, o certificado é requerido

⁶ Compreendo “mediação” em seu sentido mais amplo, como o processo que envolve a supervisão e a orientação dos participantes ao longo de suas práticas no teletandem e, portanto, no caso deste estudo, condizente à perspectiva avaliativa proposta nesta tese. “Sessões de mediação” se referem aos encontros síncronos realizados ao longo do curso de extensão ofertado com vistas à formação de professores de PLE e que atuou como contexto de investigação deste estudo. Essa distinção é devidamente abordada no capítulo 1.

⁷ <http://celpebras.inep.gov.br/celpebras/>

pelas universidades para ingresso em cursos de graduação e pós-graduação e por determinadas entidades de classe, como o Conselho Federal de Medicina.

A partir daí, conforme salienta Almeida Filho (2018), realizaram-se congressos nacionais e internacionais, publicações de obras (livros e revistas universitárias) e projetos de pesquisa em nível de mestrado e doutorado na área de ensino de PLE

Apesar dos avanços nesse campo, alguns empecilhos ainda são verificados. Em 2000, Gimenez e Furtoso apontaram a necessidade de se incorporar o ensino de PLE em cursos universitários. No entanto, esse cenário não sofreu alterações significativas desde então. A ausência de investimento e divulgação do português dentro e fora do país e a falta de institucionalização do PLE nas universidades ocasionam sua oferta por parte dos professores de forma quase autônoma, por meio de cursos de especialização, extensão, ou disciplinas optativas.

No que tange às demais iniciativas voltadas ao ensino e à formação de professores de PLE, observam-se alguns contextos de formação continuada que oferecem oportunidade para professores que já atuam no Brasil e no exterior, bem como cursos de Pós-Graduação que têm incorporado a área de PLE (PUC-Rio, UEL, UFBA, UFF, UFMG, UFPR, UnB, UFRGS, UFSCar, UNESP-IBILCE) às suas linhas de pesquisa, e, ainda, cursos de especialização nesse âmbito (UFRJ, PUC-Rio).

Em nível de graduação, ainda ocorrem tentativas de integração por meio de disciplinas específicas voltadas ao ensino e à formação de professores de PLE nos cursos de Letras (UEL, UFRGS, UFRJ, UNESP-FCL). Com relação a cursos totalmente voltados à área, ou seja, que promovam a habilitação para o ensino de PLE, encontram-se ofertas na UnB, na UFBA, na Unicamp e na UNILA.

Uma outra iniciativa que merece destaque é o trabalho da Rede Andifes IsF. O Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) tem tido papel importante na

[...] definição de políticas linguísticas nas IES [Instituições de Ensino Superior] para o fortalecimento do ensino de Português para Estrangeiros e de ações que promovem a língua portuguesa como língua de integração e de ciência, além de impulsionar o ensino de outros idiomas sob a perspectiva da diversidade e da pluralidade. Atualmente, são mais de 90 IES que tiveram suas políticas linguísticas discutidas e aprovadas por conselhos superiores das instituições. Essas políticas, em sua maioria, indicam o fomento e a oferta de português para estrangeiros, além de apoiar ações formativas para os professores de idiomas. (FURTOSO, 2021, p. 158).

Assim, o Curso de Especialização da Rede Andifes IsF se consolida como um espaço de formação de professores para atuarem em diferentes contextos de ensino de português para falantes de outras línguas.

Acompanhando essa tendência de ensino e formação de professores de PLE em nível de graduação e pós-graduação, verificam-se, também, pesquisas realizadas neste âmbito. No estudo conduzido por Mendes (2011), a autora advoga a favor de uma formação intercultural de professores e alunos de PLE por meio da qual a língua “passa a ser a ponte, a dimensão mediadora entre sujeitos/mundos culturais, visto que seu enfoque se dará nas relações de diálogo no lugar da interação” (MENDES, 2011, p. 140).

Uma vez que língua e cultura não podem ser dissociadas, a autora defende a noção de “língua-cultura” que se trata de “um fenômeno social e simbólico de construção da realidade que nos cerca, é o modo de construirmos os nossos pensamentos e estruturarmos as nossas ações e experiências e as partilharmos com os outros” (MENDES, 2011, p. 143-144). Nesse sentido, aprender uma língua-cultura envolve, além das estruturas formais, das unidades de sons e das representações gráficas, códigos sociais e culturais que são adotados quando nos comunicamos.

De acordo com Kramsch (1993), citada por Mendes (2011), dois meios de se ensinar cultura têm sido adotados em sala de aula: um direcionado às informações culturais (estatísticas, intelectuais e do cotidiano) e outro em uma estrutura interpretativista (voltado ao comportamento humano e às inferências relacionadas à realidade cultural enfocada). Para Mendes (2011), ambas as formas devem ser exploradas na sala de aula em se tratando do ensino de cultura. A autora ainda ressalta que, em uma abordagem intercultural, ensinar e aprender uma nova língua-cultura deve ser uma experiência significativa, contextualizada e direcionada à interação entre os participantes desse processo.

No que concerne à formação de professores de línguas, Alvarez (2011) explora as competências a esse respeito: implícita, linguístico-comunicativa, aplicada, teórica e profissional. Nesse sentido, a autora ainda elenca alguns princípios que devem ser seguidos, sendo o primeiro deles voltado à necessidade de se

[...] construir uma formação profissional vinculada às operacionalidades de pensamentos construídos sócio-historicamente, bem como às habilidades, competências e atitudes concernentes aos princípios valorativos da tecnologia para acompanhar o avanço tecnológico e as fronteiras quebradas, em tese, pela sociedade globalizada (ALVAREZ, 2011, p. 199)

O segundo princípio está relacionado a estratégias que visem a uma melhoria do ensino. Logo, a formação de professores deve orientar-se à mudança. O terceiro trata da

integração entre teoria e prática e, por fim, o quarto refere-se à individualização, ou seja, a formação deve se alinhar às necessidades e expectativas dos professores.

No que concerne ao último princípio supracitado, a coletânea de artigos apresentada por Furtoso (2011) aponta aspectos que devem ser considerados no que tange à formação do professor de PLE, entre eles: a percepção, por parte do professor, de diferentes recursos a serem explorados em sala de aula que não a língua materna do aluno; o ensino de gramática de maneira contextualizada para alunos em imersão no Brasil; a preparação do professor para planejar o curso de maneira que contemple as necessidades dos alunos; a preparação para análise e seleção de materiais didáticos apropriados ao contexto de ensino-aprendizagem; o (re)conhecimento de variadas abordagens de ensino de cultura e suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem, entre outras. Esses aspectos são, igualmente, comuns à formação de professores de outras línguas. Por isso a importância de os considerarmos direcionando nosso olhar para o âmbito de PLE a fim de pensarmos uma educação de professores voltada às particularidades desse contexto.

Ao investigar a formação de professores de PLE, Furtoso (2001) reconhece que ser um usuário competente de português não garante que se esteja preparado para ensiná-la. Os dados coletados de questionários, aplicados a discentes e docentes de Letras de uma universidade no estado do Paraná, levaram a autora a concluir que professores de português língua estrangeira necessitam de uma formação específica que considere os aspectos envolvidos no ensino desse idioma para falantes de outras línguas.

Portanto, concordo com Almeida Filho (2018), que aduz:

[...] é chegada a hora de abriremos nossa percepção às características distintivas do contexto de ensino de PLE no exterior quando crianças e adultos buscam a oportunidade de adquirir o Português como língua de cultura, de ciência e de comunicação ampla. Com o fenômeno da mundialização, é urgente a tentativa de localizarmos os focos de interesse dos falantes de outras línguas pelas variantes do Português e suas culturas de modo a incluirmos essas facetas motivadoras nos planos de curso, materiais, aulas e exames no âmbito de PLE. (p. 47)

Almeida Filho (2018) esboça sua preocupação com o ensino de PLE no exterior e suas demandas. Do mesmo modo, outros contextos apresentam suas necessidades e especificidades. Como exemplo, podemos mencionar o ensino PLE para refugiados, ou Português como Língua de Acolhimento, o qual é visto como um meio para que esse público exerça melhor seu trabalho, para se inserir/integrar/adaptar socialmente, para solucionar questões de sobrevivência essenciais, entre outros (LOPEZ, 2016).

O autor ainda versa sobre o papel da tecnologia nesse âmbito, uma vez que, cada vez mais, ela rompe barreiras, aproxima pessoas e possibilita a troca de informações, o que nos permite transformar “ideias, conceitos, percepções, crenças e processos identitários.” (ALMEIDA FILHO, 2018, p. 47)

Da mesma maneira, em 2011, Furtoso também ressaltou que os avanços na tecnologia poderiam contribuir significativamente para os lapsos verificados na área de PLE tanto no que concerne a seu ensino (falta de divulgação, investimento e materiais pedagógicos) quanto à formação de professores.

Em estudo posterior, Furtoso (2015) apresenta uma compilação das pesquisas nesse âmbito. Dentre elas, destaco: aspectos interculturais, aspectos da aula, formação de professores e contextos específicos de aprendizagem-avaliação-ensino. Sobre o último fator, reitero o contexto deste estudo: o teletandem, um espaço distinto do meio tradicional de ensino-aprendizagem de línguas.

Por se tratar de um ambiente telecolaborativo, o teletandem vai ao encontro da visão de Almeida Filho (2018) e de Furtoso (2011) em prol da tecnologia no que tange às lacunas no campo de PLE. Por outro lado, ensinar português através desse contexto demanda atenção às suas particularidades.

No teletandem, o participante, além de aprendiz de língua estrangeira, é deslocado para a posição de professor de sua língua materna ou daquela em que é proficiente devendo, assim, fornecer *feedback* a seu parceiro. Desse modo, essa experiência propicia, além da oportunidade de contato intercultural, um ambiente favorável ao ensino-aprendizagem de línguas. Oferece, portanto, diversas *affordances*⁸ para a formação de professores, já que muitos dos participantes brasileiros (no caso deste estudo) são estudantes de Letras e, portanto, professores de línguas em formação. *Affordances* são, aqui, compreendidas como as “oportunidades/potencialidades/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” (EL KADRI, 2018, p. 101).

Nesse sentido, El Kadri (2018) verifica *affordances* no teletandem na/para a formação de professores de língua inglesa sobre a) desenvolvimento linguístico, b) tecnologia, e c)

⁸ Apesar de alguns autores, como Paiva (2009), adotarem o termo “propiciamento”, os pesquisadores nos quais me baseio (van LIER, 2000; 2004; GIBSON, 1986), ao utilizarem o termo *affordance*, estão significando mais do que “oportunidade” ou “propiciamento”. Sua noção engloba o envolvimento do agente, ou seja, toda a relação entre o meio ambiente e o agente engajado. Sendo assim, por fazer referência a esses autores constantemente no presente estudo, mantereí o vocábulo em inglês adotado por eles. Na subseção 1.1.2 discorro com mais detalhes sobre esse termo e sobre minha escolha por mantê-lo no idioma original.

desenvolvimento profissional. Diferentemente do estudo do autor, o escopo desta tese está nas *affordances* voltadas à formação de professores de PLE e na contribuição das sessões de mediação por meio de uma abordagem avaliativa para potencializá-las.

Apesar da contribuição do teletandem para a formação de professores devido a seu potencial para criar *affordances*, há o risco de que as interações se transformem em uma conversa informal ou um simples bate-papo. Nesses casos, explicações e correções podem ser comprometidas, fazendo com que o foco principal, o ensino-aprendizagem de línguas, fique em segundo plano. Essa possibilidade decorre do fato de que as sessões acontecem por meio de ferramentas de videoconferência e, em alguns casos, os participantes as realizam de suas próprias casas, não havendo uma supervisão e/ou apoio concernente à sua prática pedagógica.

Para evitar que o teletandem se distancie de seus objetivos principais referentes ao ensino-aprendizagem de línguas, a mediação é um conceito de apoio, uma vez que busca auxiliar o contato intercultural entre pares, o ensino-aprendizagem das línguas envolvidas e, principalmente, a própria formação dos participantes como professores de línguas. No entanto, mesmo nesses casos de prática orientada, o risco supracitado ainda existe, uma vez que o mediador não é capaz de supervisionar todos os participantes concomitantemente no momento da prática, tampouco dificilmente conseguirá assistir às gravações das interações para verificar as ocorrências e explorá-las já na sessão de mediação seguinte a fim de intervir na práxis dos participantes para as próximas interações.

Nesse sentido, uma maneira de otimizar o ensino-aprendizagem de línguas no teletandem é a concepção da mediação por um viés avaliativo. Uma das pesquisas que aborda a avaliação e o ensino de PLE nesse contexto é a de Furtoso e Ferreira (2016), que investigou a perspectiva do aprendiz de português ao aplicar um questionário para captar suas “percepções sobre a prática de teletandem como componente de aprendizagem do português” (FURTOSO; FERREIRA, 2016, p. 547-548). As respostas coletadas apontaram queixas como correção insuficiente, ausência de exercícios de sistematização da língua após as sessões e ausência de *feedback* do parceiro brasileiro.

Desse modo, apesar do grande potencial do *feedback* entre os pares de teletandem durante as interações (ver também FRESCHI, 2017; FURTOSO, 2011), observa-se que, muitas vezes, esse mecanismo não é devidamente explorado no que concerne ao ensino-aprendizagem de línguas. Ademais, considerando que muitos alunos realizam o teletandem com o intuito de aprimorar o desempenho na língua-alvo, faz-se ainda mais compreensível depararmos com uma preocupação maior em aprender a língua-alvo do que em ensinar sua própria língua ao seu parceiro. No caso do estudo de Furtoso e Ferreira (2016), bem como desta investigação, tratam-

se de lacunas a respeito do ensino de português língua estrangeira no teletandem e como o mediador pode atuar nesse sentido.

Ainda no âmbito da avaliação no teletandem, o trabalho de Furtoso (2011) propôs um instrumento de autoavaliação em que os participantes de teletandem avaliaram o próprio desempenho com relação à aprendizagem da língua estrangeira e uma ficha de acompanhamento por meio da qual avaliaram o desempenho de seu parceiro no que tange à aprendizagem do português.

Logo, apesar do grande potencial do teletandem para a formação de professores de línguas, ainda há lacunas no que concerne ao ensino de PLE nesse contexto: o objetivo principal do participante de aprender uma língua-alvo em detrimento de ensinar a língua materna, dificuldades em fornecer *feedback* sobre a própria língua a um aprendiz estrangeiro, crenças e experiências anteriores sobre o ensino de línguas, falta de reflexão sobre a língua e sobre o ensino de línguas, particularidades do ensino de PLE e, em se tratando de seu ensino no âmbito do teletandem, há, ainda, as especificidades que esse contexto telecolaborativo demanda do professor.

Considerando, portanto, os aspectos supracitados, propus um curso de extensão a distância com o intuito de promover uma formação reflexiva de professores de português língua estrangeira, alinhando a teoria à prática. Essa proposta vai ao encontro da perspectiva de Gimenez e Furtoso (2000), que defendem uma formação de professores de PLE que proporcione a reflexão dos alunos de modo que seus conhecimentos interajam com conceitos teóricos.

Vinculado ao projeto A Prática de (Tele)Tandem: um Projeto Telecolaborativo para a Promoção da Aprendizagem de Línguas Estrangeiras e da Formação de Professores de Línguas, o curso, denominado Formação de Professores de Português para Falantes de Outras Línguas por Meio da Prática de Telecolaboração, foi ofertado a alunos de Letras da graduação e da pós-graduação de universidades de várias partes do Brasil. O público era, portanto, composto por professores de línguas⁹.

A parte teórica contou com leituras e discussões por mim conduzidas enquanto professora mediadora e a parte prática se deu por meio de interações de teletandem. Desse modo, as sessões de mediação também compuseram o curso e ambos foram realizados a partir de uma perspectiva avaliativa, sendo avaliação compreendida em seu sentido diagnóstico,

⁹ Uma vez que o curso de extensão atuou como contexto de investigação deste estudo, informações a seu respeito e sobre os participantes estão apresentadas no capítulo de metodologia.

orientador e formativo. Como componente dessa abordagem, foi aplicado aos participantes¹⁰ um instrumento de autoavaliação cujas respostas me possibilitaram, enquanto mediadora e professora, acompanhar e orientar sua prática e formação pedagógica, bem como explorar as *affordances* do teletandem com vistas ao ensino de PLE.

Com base nas circunstâncias aqui expostas, a seguir, apresento os objetivos e as perguntas de pesquisa que nortearam este estudo.

OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

Diante do exposto na subseção anterior, na presente investigação, as sessões de mediação foram propostas e conduzidas em uma abordagem avaliativa, com caráter diagnóstico, orientador e formativo. Ao conceber a mediação nesse âmbito, foi possível acompanhar e intervir na prática pedagógica dos participantes do curso de extensão investigado – e por mim conduzido - por meio de um instrumento de autoavaliação: a Ficha de Autoavaliação/Acompanhamento de Teletandem (FAT)¹¹. Desse modo, através da leitura das respostas dos participantes à FAT, pude (re)formular as sessões de mediação de teletandem de acordo com as dificuldades, necessidades e/ou aspectos verificados e relevantes para a formação de professores de PLE.

Desse modo, como objetivo geral, este estudou investigou a condução das sessões de mediação de teletandem por uma abordagem avaliativa para o aproveitamento das *affordances* do teletandem para a formação de professores de PLE. Para tanto, como objetivos específicos, propus-me a: i) verificar em que medida um instrumento de autoavaliação/acompanhamento pode oferecer subsídios para a intervenção do professor-mediador com vistas à formação dos participantes de teletandem como professores de PLE; ii) explorar indícios da contribuição das sessões de mediação para a prática de ensino de PLE dos participantes brasileiros nas interações; e iii) averiguar em que medida a FAT potencializa o aproveitamento das *affordances* do teletandem para a formação de professores de PLE.

A fim de cumprir os propósitos supracitados, realizei uma coleta de dados a partir da oferta do curso de extensão já mencionado. Desse modo, além do intuito de proporcionar um

¹⁰ Considerando que a maioria dos participantes de teletandem são estudantes e, no caso deste estudo, são alunos do curso de extensão ofertado, os termos “participantes” e “alunos” serão intercambiáveis nesta tese.

¹¹ Conforme exibo no capítulo 3, a FAT é uma ficha que atuou como instrumento de autoavaliação na perspectiva dos participantes de teletandem e, ao mesmo tempo, de acompanhamento em minha perspectiva enquanto mediadora.

contexto de reflexão e ação sobre o ensino visando a contribuir para a formação de professores de PLE, o curso, portanto, configurou-se como espaço para geração de dados desta investigação.

Com relação ao primeiro e ao segundo objetivos específicos, investiguei as respostas às FAT e as gravações das sessões de mediação (encontros síncronos do curso)¹² para, então, confrontar com as gravações das interações de teletandem subsequentes. Desse modo, pude comparar as FAT ao que, de fato, ocorreu nas interações. Por conseguinte, foi possível explorar os subsídios desse instrumento para a intervenção do mediador bem como verificar se a prática pedagógica dos participantes era conduzida de acordo com o que havia sido explorado nas sessões de mediação.

No que concerne ao terceiro objetivo específico, parti das *affordances* verificadas na literatura revisada (DARHOWER, 2008; EL KADRI, 2018; FRANCO; FURTOSO, 2021) para iniciar a investigação. Durante esse processo, também averigui aquelas que são específicas da formação de professores de PLE. Partindo dessa compilação de *affordances*, direcionei-me à FAT para averiguar quais delas estão contempladas nesse instrumento, uma vez que é ele que subsidia a intervenção do mediador de acordo com a proposta deste estudo. Nesse sentido, a FAT atua como uma ponte entre as *affordances* do teletandem e o mediador a fim de contribuir para o desempenho pedagógico dos participantes enquanto professores de PLE.

Com base nos objetivos expostos, as perguntas de pesquisa que nortearam esta investigação são: a) Em que medida um instrumento de autoavaliação/acompanhamento pode oferecer subsídios para a intervenção do professor-mediador com vistas à formação dos participantes de teletandem como professores de PLE?; b) Quais indícios podem ser constatados sobre a contribuição das sessões de mediação para a prática de ensino de PLE dos participantes brasileiros nas interações? e c) Em que medida a FAT potencializa o aproveitamento das *affordances* do teletandem para a formação de professores de PLE?

Expostos os objetivos e as perguntas do presente estudo, na seção a seguir apresento sua organização e o que é abordado em cada um dos capítulos que o estruturam de modo a registrar o percurso percorrido para defender a tese de que o aproveitamento das *affordances* do teletandem para a formação de professores de PLE pode ser potencializado quando se adota uma abordagem avaliativa para a condução das sessões de mediação.

¹² Nesta investigação, os encontros síncronos tratam-se das sessões de mediação de teletandem, porém um pouco mais desenvolvidas (mais extensas, com abordagem teórica e outras atividades) por serem um importante componente do curso de extensão. Desse modo, os termos “encontros síncronos” e “sessões de mediação” serão utilizados intercambiavelmente.

ORGANIZAÇÃO DA TESE

O presente estudo encontra-se dividido em quatro capítulos e nas considerações finais, além desta introdução.

O primeiro capítulo (Teletandem e *Affordances*: Contribuição para a Formação de Professores de PLE) destina-se a explorar o contexto principal no âmbito do curso de extensão: o teletandem. Para tanto, aborda o conceito de telecolaboração e, em seguida, discorre sobre o teletandem, versando sobre suas principais características, as pesquisas conduzidas na área e sua contribuição para a formação de professores por meio de suas *affordances*, cujo conceito também é devidamente explanado nesse mesmo momento.

Em seguida, no capítulo dois (Princípios da Avaliação e suas Contribuições para a Mediação no Teletandem), detenho-me nas noções de mediação e avaliação a fim de explicar como a última permeou a condução das sessões de mediação e do curso todo através de um instrumento de autoavaliação.

No capítulo três (Metodologia), apresento a natureza da pesquisa. Em seguida, verso sobre o curso de extensão para formação de professores de PLE ministrado por mim e por minha orientadora, uma vez que ele atuou como meu contexto macro de investigação. Posteriormente, exploro informações sobre os participantes e os instrumentos de coleta de dados. Por fim, volto-me às técnicas e aos procedimentos de análise adotados com base na análise de conteúdo.

No quarto capítulo, encontra-se o cerne desta tese. Nesse instante, conduzo a análise dos dados, dividindo-a em dois momentos para, em seguida, responder às perguntas de pesquisa.

Por último, nas considerações finais, exponho as contribuições e limitações desta investigação, propondo alguns encaminhamentos futuros.

Considerando, portanto, a divisão deste estudo, inicio com o primeiro capítulo, no qual discorro sobre o teletandem e as *affordances*, a fim de abordar a relação entre ambos e como ela se alinha à minha proposta de contribuição para a formação de professores de PLE.

CAPÍTULO 1: TELETANDEM E *AFFORDANCES*: CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PLE

“(...) o Teletandem se configura como uma intrigante ambientação pedagógica em que línguas e culturas não apenas se deparam e confrontam, mas também se aproximam, complementam e/ou diferenciam, revelando a complexa tessitura em que conhecimentos de diversas naturezas são colaborativamente construídos”

(Maximina M. Freire, 2009)

“Perhaps, after all, we ‘learn’ language in the same way an animal ‘learns’ the forest, or a plant ‘learns’ the soil.”

(van LIER, 2000, p. 259)

O presente capítulo objetiva explorar o espaço de prática pedagógica de PLE - o teletandem - no curso de extensão investigado neste estudo. Primeiramente, abordarei o conceito de telecolaboração para, em seguida, discorrer sobre o teletandem, versando sobre as principais características desse contexto, as pesquisas conduzidas na área e sua contribuição para a formação de professores.

1.1 TELECOLABORAÇÃO

O avanço das tecnologias tem intervindo em ambientes de aprendizagem, especialmente de línguas. Outro fator importante e que igualmente influenciou nesse âmbito foi a pandemia provocada pela Covid-19, que impôs o distanciamento social e, por conseguinte, a adoção do ensino remoto ou híbrido.

Apesar da necessidade de adaptação e, conseqüentemente, das dificuldades do meio virtual, a variedade de conteúdos e a versatilidade propiciadas podem gerar repercussões positivas. Para tanto, de acordo com Dooly (2008), é importante compreendermos o papel da internet enquanto recurso pedagógico como uma forma de promover a construção de conhecimento compartilhado e não simplesmente um repositório de informações disponíveis para serem acessadas e consumidas de maneira não crítica.

Entre as possibilidades oferecidas pelos espaços virtuais para esse fim, encontra-se a telecolaboração, “uma forma de ensino de línguas virtual que conecta alunos por meio de ferramentas de comunicação mediadas pela Internet”¹³ (WARE, 2005, p. 64). Logo, a telecolaboração é um meio de aprendizagem online colaborativa que permite que alunos de lugares diferentes do mundo interajam uns com os outros sob a supervisão de um professor ou tutor, aqui compreendido como mediador (LEWIS; O’DOWD, 2016), cujo papel é fundamental para “iniciar, desenvolver e monitorar as trocas telecolaborativas para a aprendizagem de línguas.”¹⁴ (MÜELLER-HARTMMAN, 2012, p. 172 apud O’DOWD, 2015, p. 65). Portanto, é função do mediador preparar os alunos para as interações online e orientá-los ao longo dessas sessões.

¹³ Todas as citações em língua estrangeira foram traduzidas por mim. Os originais encontram-se em notas de rodapé. “A form of network-based language teaching that links students using Internet mediated communication tools.” (WARE, 2005, p. 64).

¹⁴ No original, “initiating, developing and monitoring telecollaborative exchanges for language learning” (MÜELLER-HARTMMAN, 2012, p. 172, apud O’DOWD, 2015, p. 65).

O'Dowd (2016, p. 292) destaca que, diferentemente de outros contextos de aprendizagem virtuais que apenas compartilham informações por vídeos e documentos, a telecolaboração caracteriza-se pelo diálogo intercultural, o foco no aprendiz e abordagens por meio das quais conhecimento e compreensão são construídos através da interação e negociação.

Inicialmente, essa prática envolvia a interação entre falantes nativos, caracterizando-se, portanto, como uma troca bilíngue e bicultural, ou seja, envolvendo apenas as línguas e as culturas nativas dos participantes. No entanto, em decorrência da globalização, esse paradigma tem sofrido alterações. Primeiramente, como O'Dowd (2016) destaca, pode ser difícil encontrar parcerias para falantes de línguas que não são tão comumente faladas. Além disso, com a crescente popularização da telecolaboração, parcerias com falantes nativos de línguas mais populares estão cada vez mais disputadas.

Outro ponto a ser considerado é o fato de que, tanto no âmbito acadêmico quanto profissional, muitos se depararão com falantes não-nativos desses idiomas, o que demanda competências interculturais e linguísticas que vão além da capacidade bilíngue e bicultural existentes na troca entre falantes nativos.

Desse modo, O'Dowd (2016) afirma que muitos professores ao redor do mundo estão possibilitando a seus alunos uma prática telecolaborativa com falantes não-nativos a fim de proporcionar-lhes a experiência de usar uma língua em contextos em que ela atua como língua franca¹⁵, ou seja, aquela que emerge no momento da comunicação e durante a qual os envolvidos negociam significados para se fazerem entender.

Tradicionalmente, a telecolaboração tem assumido dois modelos, sendo que cada um reflete as principais abordagens que prevalecem na aprendizagem de língua estrangeira (O'DOWD, 2016). Segundo O'Dowd (2016), o primeiro modelo, denominado e-tandem, foca no desenvolvimento da autonomia e habilidade do aprendiz em dar continuidade a seu processo de aprendizagem fora da sala de aula. O segundo, a telecolaboração intercultural, enfatiza os aspectos interculturais e socioculturais do ensino de línguas estrangeiras.

No que concerne ao primeiro modelo, os princípios de autonomia e reciprocidade regem a interação de dois falantes nativos (O'ROURKE, 2007). Sobre a autonomia, O'Rourke (2007) esclarece que esse princípio implica tanto a capacidade dos aprendizes de regular os processos de aprendizagem (cognitivos e organizacionais, por exemplo) quanto o uso e o conhecimento da língua-alvo fora da sala de aula. Ademais, a autonomia nesse contexto também se refere à sua liberdade de escolher sobre o que falar e quando falar, quais atividades

¹⁵ Para maiores informações sobre a noção de língua franca, ver Jenkins (2017).

vai desempenhar, e negociar formas de *feedback*. Logo, ainda segundo o autor, isso demanda sua capacidade de decidir (bem como ter claro em sua mente) seus objetivos e os meios para alcançá-los.

Uma vez que os aspectos supracitados podem diferir de um aprendiz para outro, o princípio da reciprocidade se faz fundamental para que os objetivos sejam alcançados para ambos os envolvidos. Nesse sentido, a reciprocidade está relacionada à distribuição igualitária do tempo para ambas as línguas e ao esforço e disposição de ambos os participantes ao auxiliar o parceiro no processo de aprendizagem da língua-alvo (BRAMMERTS, 1996).

Sobre o segundo modelo mencionado por O'Dowd (2016), a telecolaboração intercultural, o autor esclarece que essa atribui grande importância às atividades em sala de aula e ao foco na aprendizagem da língua e da cultura. Esse tipo de prática integra as interações online ao programa escolar. Logo, o papel do professor é fundamental para a supervisão de seus alunos, bem como para o estabelecimento das parcerias com outras instituições. Ademais, para além da preocupação com a competência linguística, a telecolaboração intercultural enfatiza o desenvolvimento da conscientização cultural e de outros aspectos da competência comunicativa intercultural (O'DOWD, 2016, p. 293).

Na última década, um dos rumos do desenvolvimento da telecolaboração consiste na tentativa de integrá-la a uma educação formal, ou seja, como parte das atividades curriculares das instituições. O'Dowd (2016, p. 294) esclarece que “a telecolaboração é uma experiência de aprendizagem tão valiosa que não deveria ser uma tarefa extra, mas sim uma atividade reconhecida e com atribuição de créditos validada e apoiada pela universidade”¹⁶.

Apesar de todo seu potencial para o ensino-aprendizagem de línguas e o contato intercultural promovido, Helm e Farrah (2013) alertam para o fato de que, com sua popularização, os participantes tendem a evitar explorar temas mais difíceis ou procuram abordá-los de forma superficial a fim de não salientar as diferenças existentes entre as culturas envolvidas.

O'Dowd e Ware (2009) identificam, nas interações, a abordagem de assuntos relacionados a gostos pessoais, origens, entre outras informações de cunho pessoal. Apesar de os autores salientarem sua importância nos instantes iniciais para que os participantes se sintam mais confortáveis, tais temas não colaboram para que os participantes desenvolvam

¹⁶ No original, “telecollaboration is such a valuable learning experience, then it should not be used as an “add-on” activity but rather as a recognized, credit-carrying activity which is valued and supported by university management” (O'DOWD, 2016, p. 294)

pensamentos críticos acerca das culturas envolvidas. Do mesmo modo, Belz (2002) afirma que essas temáticas não deveriam ser evitadas ou atenuadas, mas sim encorajadas. Sobre isso, a autora destaca o papel do professor na percepção dos alunos para as diferenças culturais que podem levar a mal-entendidos e estereótipos e para a devida exploração de todo o potencial da telecolaboração a fim de manter sua essência transformadora e crítica no âmbito comunicativo do ensino de línguas.

Nesse sentido, de acordo com Dooly (2008, p.76), “desenvolver um projeto de aprendizagem colaborativa online requer dos professores o mesmo conhecimento e conscientização que se esforçam para gerar em seus alunos.”¹⁷.

Para tanto, segundo Müller-Hartmann (2012, p. 17, apud O’DOWD, 2015, p. 65), para conduzir as práticas telecolaborativas de seus estudantes, o professor precisa desenvolver suas competências comunicativas, culturais e multimodais. Desse modo, Belz (2003, p. 92) defende a importância da educação do professor para que consiga “discernir, identificar e modelar padrões da interação culturalmente contingentes quando não houver sinais paralinguísticos.”¹⁸

Ao destacar as características do professor telecolaborador¹⁹, O’Dowd (2015) esclarece que, uma vez que esse contexto implica a troca intercultural através da tecnologia, o professor precisa estar aberto a abordagens interculturais no ensino de línguas. Ele também precisa desenvolver suas próprias habilidades interculturais a fim de estabelecer uma relação de colaboração com os responsáveis pelos parceiros de seus alunos e, conseqüentemente, coordenar as práticas de modo que sejam positivas tanto para seus estudantes quanto para seus pares estrangeiros.

Outro ponto destacado por O’Dowd (2015) é a importância de integrar a telecolaboração às aulas, de modo que as tarefas, assuntos e experiências das trocas sejam exploradas. Portanto, apesar de o professor não estar engajado diretamente na prática telecolaborativa de seus alunos com os parceiros estrangeiros, é seu papel prepará-los para as interações, questioná-los sobre suas experiências e abordar as ocorrências nas aulas.

¹⁷ No original, “carrying out an online collaborative learning project requires the very same knowledge and awareness that teachers endeavour to instil in their students.” (DOOLY, 2008, p. 76)

¹⁸ No original, “discern, identify, explain, and model culturally-contingent patterns of interaction in the absence of paralinguistic meaning signals” (BELZ, 2002, p. 92)

¹⁹ O professor telecolaborador mencionado por O’Dowd (2015) equivale ao mediador no teletandem.

O'Dowd (2015) desenvolve um modelo com as competências necessárias ao professor telecolaborativo e as divide em quatro seções: organizacional, pedagógica, digital, e crenças e atitudes.

Sobre a primeira seção, a organizacional, evidencio as seguintes competências: explicar seus planos e expectativas ao professor-parceiro; identificar problemas na medida em que surgem; colocar em prática suas experiências anteriores a fim de inovar e evitar equívocos já cometidos; adotar estratégias para pareamento eficaz entre os alunos, entre outras.

No que concerne à seção pedagógica, O'Dowd (2015) elenca: fornecer suporte aos alunos por meio das aulas a respeito de questões culturais que emergem nas interações; elaborar atividades que ajudem a desenvolver uma interação cultural e linguística positiva; deixar claro aos alunos seus compromissos e deveres; integrar as experiências telecolaborativas à sala de aula; entre outros.

A respeito da seção digital explorada pelo autor, saliento: escolher a plataforma online mais apropriada para as interações; possuir conhecimento básico, bem como explicar aos alunos como utilizar as ferramentas virtuais disponíveis; auxiliar no pensamento crítico dos estudantes a respeito do uso de tecnologias.

Por fim, na seção final, O'Dowd (2015) expõe as crenças e atitudes do professor telecolaborador, entre elas: o reconhecimento do papel intrínseco da cultura no ensino de línguas e na comunicação online; a receptividade às crenças e objetivos pedagógicos do professor-parceiro; a aceitação do fato de que o professor não é a única autoridade no processo de aprendizagem da língua e cultura alvos; e o interesse em aprender sobre a língua e a cultura estrangeira a partir das experiências telecolaborativas de seus alunos.

Além dos estudos desenvolvidos na área da telecolaboração a respeito do papel do professor nesse contexto, O'Dowd (2016) identifica outros temas emergentes, tais como: a expansão de abordagens críticas e interdisciplinares, a importância da videoconferência para a interação intercultural online, a combinação e integração da telecolaboração a outros meios educativos e, por fim, a variação de redes e parcerias telecolaborativas.

A respeito do último tópico supracitado, O'Dowd (2016) relata a dificuldade de encontrar parcerias entre falantes nativos, seja pela demanda ou pelo fato de não haver tanta procura por línguas não tão populares mundialmente. Desse modo, conforme explorado anteriormente nesta seção, o autor destaca a procura por parcerias com falantes não-nativos para a realização da telecolaboração. Nesse sentido, O'Dowd (2016) sugere o teletandem, um contexto telecolaborativo que teve início como um projeto financiado pela FAPESP (Teletandem: Línguas Estrangeiras para Todos, processo 03/03204-2) com o intuito de

proporcionar a alunos do mundo todo a experiência de ensino-aprendizagem de línguas com um falante proficiente, ou seja, não necessariamente nativo.

Uma vez que, no presente estudo, o teletandem é integrado ao curso de extensão cujos dados foram coletados para análise, a seção a seguir detém-se a explorar com mais detalhes esse espaço telecolaborativo tão favorável para o ensino-aprendizagem de línguas e para a formação de professores.

1.1.1 Teletandem

O processo de ensino-aprendizagem em tandem teve seu início na Alemanha, no final da década de 60 (VASSALLO; TELLES, 2009). O termo *tandem* se refere às bicicletas com dois bancos e dois pares de pedais que necessitam de duas pessoas para que haja a movimentação. Remete, portanto, à ideia de atuação em conjunto (SALOMÃO, 2011, p. 655).

Segundo Telles (2006, p. 7), há duas modalidades por meio das quais ocorre a aprendizagem nesse contexto: (i) tandem face-a-face: quando os parceiros interagem em um mesmo espaço físico; e (ii) e-tandem: tandem à distância que permite que parceiros de espaços geográficos distintos se comuniquem por meios digitais.

Teletandem é a denominação criada por Telles (2006) para esse tandem à distância. Em comparação ao e-tandem, a distinção reside no fato de que

[...] enquanto o e-Tandem refere-se a várias formas de comunicação eletrônica (como o uso de chamadas de telefone, trocas de mensagens escritas e/ou orais síncronas e assíncronas, e videoconferências) que podem ser combinadas entre si ou não, o surgimento do teletandem teve um avanço significativo ao utilizar a tecnologia VOIP, com recursos de vídeo, áudio e texto concomitantemente (ZAKIR, 2017, p. 2978)

Tanto no e-tandem quanto no teletandem, a forma de comunicação é, sobretudo, oral, embora, os parceiros possam sempre recorrer a materiais escritos ou realizar anotações, o que geralmente acontece por ferramentas de bate-papo. Ademais, o fato de os interagentes poderem se ver através de chamadas por videoconferência, possibilita-os fazer uso de métodos como mímica e linguagem gestual a fim de auxiliar na compreensão do parceiro, interrompê-lo (para fins corretivos, por exemplo), ou, inclusive, para interromperem a si mesmos, dando a seu par a oportunidade de falar.

Caracterizado como um contexto autônomo, recíproco e colaborativo de aprendizagem (TELLES, 2006), o teletandem, enquanto projeto, foi desenvolvido por um grupo de docentes da UNESP, atuantes nas áreas de Linguística Aplicada, Educação e Computação, e

pesquisadores-colaboradores de universidades estrangeiras. De acordo com Telles (2006), um de seus principais objetivos é associar a pesquisa acadêmica da universidade a ações sociopedagógicas na área de ensino de línguas estrangeiras, bem como investigar novas práticas de aprendizagem de línguas a distância.

O teletandem possibilita a interação entre alunos de universidades de países diferentes com o intuito de proporcionar um contexto de ensino-aprendizagem de línguas em que os participantes alternam papéis de aprendizes da língua do parceiro e proficientes na língua que ensinam.

No Brasil, o teletandem é uma oportunidade de divulgação da língua portuguesa e da cultura brasileira para falantes de outras línguas. Em contrapartida, considerando a expansão geográfica do país que dificulta o acesso e, conseqüentemente, a prática e a comunicação em uma língua estrangeira, o teletandem proporciona um contexto de contato (KRAMSCH; URYU, 2014) e de comunicação intercultural para esses alunos, possibilitando-lhes aprender uma língua estrangeira e conhecer uma nova cultura.

Sua proposta de ensino-aprendizagem baseia-se em três princípios característicos do tandem (BRAMMERTS, 1996).

O primeiro deles refere-se à separação das línguas, ou seja, os participantes devem se comunicar em apenas uma delas em cada metade da interação de teletandem. O propósito é desafiar-los a falarem a língua estrangeira e, por outro lado, incentivarem o parceiro quando for o momento dele de se comunicar na língua-alvo.

O segundo princípio, a reciprocidade, rege que o tempo das sessões deve ser dividido igualmente para que ambos os participantes disponham da mesma quantidade de tempo para praticar a língua-alvo. De acordo com Vassallo e Telles (2009, p. 24), esse princípio “promove a autoestima e coloca os parceiros em posições de equidade”.

Apesar desses dois conceitos norteadores, autoras como Picoli (2019) e Picoli e Salomão (2020) observam que, na prática de teletandem, a separação das línguas envolvidas nem sempre ocorre de forma igualitária, uma vez que alguns participantes não utilizam a língua-alvo em todo o tempo a ela destinado. Segundo Picoli (2019), isso ocorre, principalmente, por conta da acomodação, ou seja, a preferência por um código (geralmente a língua materna ou outra na qual é mais proficiente) em relação ao outro (a língua-alvo).

Por fim, o princípio da autonomia defende que os participantes são responsáveis para escolher sobre o que querem conversar, o que e como querem aprender. Portanto, o aprendiz é livre para tomar decisões e agir de forma independente no que concerne ao próprio processo de aprendizagem e ao processo de ensino de sua língua a seu parceiro.

No contexto do teletandem, a autonomia pressupõe a responsabilidade de se tomar as próprias decisões *com* ou *em* relação ao outro, ou seja, não de forma isolada. Portanto, conforme esclarecem Vassallo e Telles (2009), o conceito desse princípio se relaciona à ideia de colaboração, ou seja, a autonomia “não é concebida *sem* o outro, mas *com* o outro; isto é, estamos tratando de *co-laboração* [sic] (trabalhar juntos)” (VASSALLO; TELLES, 2009, p. 32, grifos dos autores).

No início do projeto teletandem, os interagentes utilizavam o MSN Messenger para se comunicar. No entanto, com o passar dos anos, o uso desse recurso foi perdendo espaço devido à introdução de ferramentas de bate-papo (*chats*) em redes sociais. Atualmente, o recurso mais utilizado para a realização das interações de teletandem é o Zoom, que conta com recursos em áudio, vídeo e bate-papo, possibilitando uma comunicação síncrona. No entanto, especialmente em casos de teletandem que não ocorrem dentro da instituição, alguns participantes recorrem a outras plataformas como o Google Meet, WhatsApp e Facebook Messenger.

A extensão territorial do Brasil dificulta o contato com pessoas de outros países e, apesar de ser um território que atrai muitos estrangeiros ao longo do ano, esses concentram-se, geralmente, em cidades turísticas ou metrópoles. Desse modo, brasileiros que residem em cidades do interior (e/ou que não são pontos de turismo) não têm a oportunidade de vivenciar esse contato com pessoas estrangeiras.

Logo, a proposta do teletandem permite a democratização do “contato dos brasileiros com essas pessoas e culturas estrangeiras, não restringindo o mesmo às camadas privilegiadas da sociedade brasileira” (TELLES, 2006, p. 12-13). De acordo com Telles (2006), o contato intercultural promovido pelo teletandem “facilita a cooperação internacional e dá-lhes acesso às políticas de integração global por meio da inserção e do contato de classes sociais da população brasileira que não dispõem de condições de viajar ao exterior” (TELLES, 2006, p. 13).

No início do projeto Teletandem, o pareamento dos alunos ocorria mediante inscrição no próprio site e o teletandem era desenvolvido, portanto, de forma autônoma. Posteriormente, conforme destaca Garcia (2015),

[...] com a consolidação de laços com os Departamentos de Língua Portuguesa no exterior, as interações deixaram de ser realizadas de forma individualizada e ganharam um caráter institucional, ocorrendo no horário de aulas de Língua Portuguesa no exterior, nos Laboratórios das universidades. (p. 730)

Conforme esclarecem Carvalho e Ramos (2019) a respeito do teletandem ocorrido nas instituições de ensino superior,

[...] o diferencial das práticas de teletandem em grupos na universidade reside na forma de condução das atividades: se integram ou não o horário das aulas regulares, e se tais atividades estão vinculadas ou não às disciplinas de línguas estrangeiras. (p. 751)

Telles (2009) denomina “institucional” esse modelo em que a prática de teletandem ocorre mediante acordo entre as universidades e seguindo algumas normas próprias do teletandem (princípios já expostos) e outras ainda estabelecidas pelos professores responsáveis por cada turma.

A partir desse modelo, Aranha e Cavalari (2014) estabelecem o “teletandem institucional integrado” para se referir à prática quando integrada a uma disciplina e, portanto, obrigatória para os alunos.

Carvalho e Ramos (2019, p. 751) esclarecem que o teletandem pode, ainda, “constituir atividade voluntária, em geral, certificada como horas de atividades complementares ou contabilizado como horas de prática de laboratório de línguas.”

Nessa modalidade, é comum que as sessões de teletandem ocorram na própria instituição em um laboratório específico para o teletandem ou em alguma sala que disponibilize computadores. Geralmente, esses espaços contam com cabines, sendo que cada uma possui um computador com webcam e fone de ouvido com microfone, possibilitando, assim, uma comunicação mais eficaz e preservando a privacidade de cada participante no momento de interação com seu parceiro.

Também costuma haver um ambiente de reunião utilizado para as sessões de mediação (melhor exploradas no capítulo 2²⁰), ocorridas após cada interação e orientadas por um professor-mediador responsável pelo pareamento e por orientar os participantes em sua prática pedagógica, no processo de aprendizagem da língua estrangeira, no relacionamento profícuo com seus parceiros e, inclusive, em problemas técnicos.

Outro modelo de teletandem, denominado por Messias e Telles (2020) como “institucional semi-integrado”, caracteriza-se pela parceria entre uma turma cujo teletandem faz parte das atividades curriculares (integrado) e outra em que ocorre de forma voluntária (não-integrado).

No caso deste estudo, o teletandem ocorreu com base no modelo institucional integrado, uma vez que era parte da disciplina na universidade estadunidense e compunha o

²⁰ Uma vez que o conceito de mediação é proposto nesta tese sob uma abordagem avaliativa, ele é devidamente abordado no capítulo seguinte, que visa a apresentar a noção de avaliação na qual me embaso para, então, delinear como sugiro a condução das sessões de mediação sob esse prisma.

curso de extensão ofertado online no Brasil. Portanto, as interações eram obrigatórias para ambos os grupos de alunos.

Atualmente, há diversas pesquisas nacionais sendo conduzidas sobre o teletandem. Entre os temas principais e as dissertações e teses desenvolvidas até o momento, podem-se destacar: avaliação (CAVALARI, 2009; FRESCHI, 2017; FURTOSO, 2011), aspectos (inter)culturais (FUNO, 2015; RODRIGUES, 2013; SALOMÃO, 2012; SOUZA, 2016; ZAKIR, 2015), gêneros (RAMPAZZO, 2017; 2021), crenças (BEDRAN, 2008; MENDES, 2009; MESQUITA, 2008; SILVA, 2010), ensino de língua estrangeira (KAMI, 2011; SALOMÃO, 2012), formação de professores (BROCCO, 2014; CANDIDO, 2012; FRANCO, 2016; KFOURI-KANEOYA, 2008; MENDES, 2009), mediação (SALOMÃO, 2008; SILVA, 2010).

Entre os âmbitos do teletandem supracitados, a presente investigação está centrada na área de formação de professores, mais especificamente, de português língua estrangeira. No entanto, engloba outros dois pontos cruciais: avaliação e mediação.

No âmbito macro no qual este estudo se insere, temos a pesquisa de Brocco (2014), que avalia a contribuição desse contexto para o desenvolvimento da competência avaliativa de professores em formação. Já Candido (2012) averigua em que medida conduzir uma sessão de mediação pode colaborar para a formação desse mediador enquanto professor de línguas. Franco (2016) analisa os momentos em que os participantes de teletandem (professores em formação) fornecem explicações e correções, a fim de verificar indícios de que esses instantes podem contribuir para a conscientização sobre sua própria língua materna ou daquela em que são proficientes. Ainda nesse âmbito, Kfoury-Kaneoya (2008) analisa a manifestação de crenças, discursos e reflexões com relação ao ensino-aprendizagem de línguas dos participantes durante as interações. A autora verifica o potencial das sessões de mediação como espaços de promoção de oportunidades de reflexão crítica e, portanto, de contribuição para a formação inicial desses participantes como professores. Outro estudo voltado para crenças é o de Mendes (2009), que verifica a formação de professores de língua inglesa, especificamente. Já nesta pesquisa, o foco recai na formação de professores de português língua estrangeira através do teletandem.

Com relação ao outro tópico abrangido por esta tese, a mediação, contamos, por exemplo, com os estudos de Salomão (2008) e Silva (2010), ambos voltados para os reflexos da mediação para a prática pedagógica dos participantes. Assim como nesses trabalhos, esta tese explora a contribuição da mediação nesse mesmo sentido, porém, direcionando-a para a

formação de professores de PLE e propondo um instrumento de autoavaliação que atua como um guia para a intervenção do mediador.

Desse modo, chegamos ao o último aspecto que compõe a presente pesquisa, a avaliação, que também é abordada em alguns estudos como o de Cavalari (2009), Freschi (2017) e Furtoso (2011). No primeiro caso (CAVALARI, 2009), a autora investigou a autoavaliação dos participantes no que tange à aprendizagem da língua-alvo e, mais especificamente, aquela que ocorre nas conversas escritas por meio do *chat*. Freschi (2017) enfocou na avaliação por pares, compreendendo-a como os instantes de oferecimento de *feedback* linguístico pelo par mais proficiente. Já o estudo de Furtoso (2011) explorou a avaliação em um processo que ela denomina “aprendizagem dupla”, ou seja, o aprender a língua estrangeira e o aprender a ensinar português língua estrangeira. Para tanto, a autora propõe um instrumento de autoavaliação para que os participantes avaliem seus desempenhos no que concerne a essas duas experiências. De modo semelhante ao estudo de Furtoso (2011), esta tese propõe um instrumento de autoavaliação que, todavia, também atua como um meio de acompanhamento para o mediador, de modo a oferecer-lhe subsídios para a condução das sessões de mediação voltadas à formação dos participantes enquanto professores de PLE.

Ao versar sobre os âmbitos do teletandem abarcados por este estudo, apresentei meu escopo principal: a formação de professores de PLE. Sua proposta por meio do teletandem justifica-se a partir dos estudos de Darhower (2008) e El Kadri (2018), que verificam *affordances* da telecolaboração (no caso de El Kadri, do teletandem, mais especificamente) para a formação de professores. Nesse sentido, acredito que as sessões de mediação conduzidas em uma perspectiva avaliativa podem potencializar as *affordances* da formação de professores de PLE.

A fim de compreender devidamente esse conceito e como ele se relaciona à minha proposta, passemos para a subseção seguinte.

1.1.2 *Affordances* do Teletandem Para a Formação de Professores

Nossas vidas são marcadas por relações: com outros seres vivos, com objetos, com a natureza e, ainda, com aspectos abstratos, como a arte e as línguas, por exemplo. Além da questão afetiva e da identificação com o outro, essas relações são pautadas, principalmente, na sobrevivência, isto é, na busca por aquilo que sana nossos problemas e que nos é pertinente em determinado momento e condição.

Nesse sentido, em uma abordagem ecológica, Gibson (1986) averigua o que o meio ambiente propicia (*to afford* é o verbo adotado pelo autor) aos animais. Tudo aquilo que é oferecido pela natureza, seja para o bem ou para o mal, é denominado pelo autor como *affordances*.

Ao apresentar esse termo, Gibson (1986) parte do verbo *to afford* e cunha o substantivo: *affordances*. O autor esclarece que esse conceito se refere à relação estabelecida entre meio ambiente e o animal de forma que nenhum outro termo consegue contemplar. Por conseguinte, antecipo que adoto o vocábulo original ao invés de recorrer a uma de suas traduções e reitero essa escolha mais adiante.

Ao fornecer algumas exemplificações para ilustrar essa relação, o que Gibson (1986) procura mostrar, basicamente, é que uma *affordance* não é pré-determinada e aplicável a todos os animais. O que a torna uma *affordance* dependerá do que o meio ambiente oferece àquele animal em determinada situação e que é proveitoso para esse ser. Ou seja, esse mesmo elemento poderá não ser uma *affordance* a outro animal naquele instante ou, até mesmo, em outra situação qualquer; ou, ainda, pode ser uma *affordance*, porém, cumprindo uma função distinta.

Para exemplificar e trazer esse conceito mais próximo de nossa realidade, convido-lhe a pensar na seguinte situação: um adulto precisa trocar uma lâmpada. Ele pode utilizar-se de uma cadeira para fazê-lo. Logo, a cadeira é uma *affordance* para esse adulto no instante em que ele a manipula para conquistar seu objetivo. Porém, se outro adulto, de estatura inferior, decide trocar a lâmpada e utilizar a mesma cadeira, essa não oferecerá a altura suficiente e, portanto, não será uma *affordance*. Ainda, por outro lado, se esse segundo adulto se encontra cansado naquele momento (provavelmente devido às diversas tentativas de trocar a lâmpada) ou em outro, ele pode sentar-se nessa mesma cadeira, aproveitando-a como um meio para seu descanso, o que a torna uma *affordance* para ele. Percebemos, portanto, que o que transforma algo em uma *affordance* depende do que o meio ambiente oferece a um agente e que é viável e, ainda, utilizado por esse agente segundo sua necessidade ou vontade. A cadeira não será, para nenhum dos dois adultos mencionados, uma *affordance* se, nas circunstâncias expostas, ela não for aproveitada para a troca da lâmpada pelo primeiro e nem como assento pelo segundo, mas pode ser uma *affordance* para outra pessoa e para outro propósito naquele ou em outro momento.

Conforme exposto no início, uma *affordance* também pode ser utilizada de forma negativa ou para propósitos negativos. Por exemplo, uma faca pode ser uma *affordance* para cortar algum alimento e, em contrapartida, pode causar nosso próprio ferimento. Desse modo,

além da necessidade de o agente manuseá-la para que seja considerada uma *affordance*, é dele quem também dependerá qual a função e propósito que esse elemento desempenhará.

Da mesma forma em que relações são estabelecidas entre organismos e o meio ambiente, a língua e sua aprendizagem também podem ser compreendidas através desse prisma ecológico. Van Lier (2000) destaca que, por essa ótica, a linguagem é vista como um conjunto de relações (de pensamento, ação e poder) ao invés de objetos (palavras, frases e regras). Ao referenciar perspectivas como a interacionista, sociocultural, construtivista, entre outras, o autor aponta para o fato de que a língua não chega até nós pronta para ser consumida, mas é negociada no momento de uso. Nesse sentido, elucida que ela contempla outras formas de significar como imagens, gestos, entre outros. Logo, a construção de sentido não é apenas linguística, mas semiótica e, portanto, a aprendizagem emerge dessa atividade semiótica.

De acordo com van Lier (2000), o contexto não fornece um insumo para um receptor passivo, mas oferece um recurso semiótico por meio do qual um aprendiz ativo se envolve na construção de significados. Esse recurso se refere às oportunidades que um ambiente propicia para uma ação significativa.

É, então, a partir dessa noção de propiciar (em inglês, *to afford*, como visto no início desta subseção) que van Lier (2000) retoma o conceito de *affordance*, adotando-o em outro contexto: o ensino de línguas. O autor o faz de modo a propor esse termo como uma alternativa para “insumo” (*input*), alegando que, em se tratando de aprendizagem de línguas, o meio ambiente é repleto de *affordances* que permitem a aprendizagem de uma língua. Ao estabelecer essa alteração, o autor reforça a importância de o agente, no caso, o aprendiz, ser ativo para que uma *affordance* seja percebida e aproveitada.

Para tanto, o autor destaca a necessidade de se oferecer um contexto rico em recursos semióticos e estruturar as atividades de modo que esse aprendiz consiga acessar esses elementos e sintá-se encorajado a participar, pois é o aprendiz ativo e engajado que perceberá essas oportunidades e as aproveitará para sua aprendizagem, tornando-as *affordances*.

Segundo van Lier (2004), as *affordances* emergem a partir da nossa interação com o mundo físico e social. É através delas que temos a possibilidade de ação. Nesse sentido, corroborando Gibson (1986), o autor esclarece que não somos pré-determinados a agir de certa maneira, mas “somos capazes de perceber o mundo criativamente e nos relacionarmos diretamente com ele”²¹ (van LIER, 2004, p. 92)

²¹ No original, “we are able to perceive the world creatively, and relate to it directly” (van LIER, 2004, p. 92).

Observamos uma forte relação entre o meio ambiente, as *affordances* e nossa atuação nesse meio. No que concerne à aprendizagem de línguas, é, portanto, a partir da participação do aprendiz e do uso da língua que as *affordances* emergem, e é em decorrência desse engajamento que as oportunidades de aprendizagem aparecem (van LIER, 2004).

Retomemos o exemplo da cadeira como *affordance*, utilizado anteriormente. Esclareci que ela será uma *affordance* se aproveitada pelos agentes e, mesmo que isso ocorra, dependerá da necessidade de cada um deles, podendo ser utilizada para propósitos diferentes. O mesmo acontece no processo de aprendizagem. O meio ambiente oferece diversas *affordances* ao aprendiz e é isso que o conecta a ele. No entanto, é a atividade que determina o que o aprendiz utilizará desse meio ambiente.

Para ilustrar as relações estabelecidas, van Lier (2004) propõe o seguinte diagrama:

Figura 1: *Affordance* em contexto²².



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

O diagrama elaborado por van Lier (2004) é baseado na noção de relacionamentos e expressa como o meio ambiente atua como um potencial de significados. O agente (aprendiz), por sua vez, possui habilidades. As *affordances* seriam o que possibilita essa conexão entre meio ambiente e aprendiz, e alimentam a percepção e a atividade. Ou seja, as *affordances* proporcionadas pelo meio ambiente são responsáveis por sua conexão com o aprendiz e, ao mesmo tempo, o que também permitem a ele perceber e agir em determinado contexto.

Se aplicarmos esse conceito ao processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, percebemos, portanto, por que um aprendiz mais engajado e autônomo apresenta maior facilidade nesse propósito: ele é capaz de observar as oportunidades disponibilizadas e aproveitá-las, o que as torna *affordances*.

Ademais, outro fator importante é o contexto em que ele está inserido. Se o agente se encontra em um espaço repleto de *affordances*, há maiores chances de ele aprimorar seu

²² Aqui, adotei o mesmo título utilizado por van Lier (2004, p. 96). Por “em contexto”, o autor se refere à inter-relação entre os elementos: ambiente, aprendiz, *affordance*, atividade e percepção.

desempenho na língua-alvo. Por essa razão, um ambiente de imersão, especialmente um país onde se fala essa língua, é um meio favorável para esse objetivo, pois concentra mais possibilidades de *affordances*.

Ao explorar esse conceito no âmbito de ensino-aprendizagem de línguas, Paiva (2009) adota o termo “propiciamentos”. Apesar de a autora e de outros pesquisadores empregarem traduções para o termo *affordances*, optei por manter o termo na língua inglesa por duas razões principais.

Primeiramente, porque acredito que apenas os vocábulos “propiciamento” ou “oportunidade”, por exemplo, não contemplam todo o sentido existente no termo original, pois o conceito de *affordances* está relacionado, também, à atuação do agente. O dicionário online de Cambridge, por exemplo, apresenta a seguinte definição: “uso ou propósito que uma coisa possui e que as pessoas percebem a partir da forma como a veem ou experienciam”²³. Nesse mesmo sentido, o também dicionário online, Macmillan, esclarece que uma *affordance* se trata de “uma característica de um objeto ou do meio ambiente que possibilita a alguém ou a um animal fazer algo”²⁴. Desse modo, para que seja considerada uma *affordance*, é necessário que haja a relação desse elemento com o agente e a participação desse agente, no entanto, as traduções em português não contemplam esse envolvimento.

A segunda razão que justifica minha escolha pela adoção do termo original está diretamente ligada à primeira, pois os principais autores nos quais me baseio (van LIER, 2000; 2004; GIBSON, 1986) apresentam seus trabalhos em língua inglesa. Portanto, ao utilizarem o termo *affordance*, estão significando mais do que “oportunidade” ou “propiciamento”, mas também o envolvimento do agente, ou seja, toda a relação entre o meio ambiente e o agente engajado. Desse modo, adoto o vocábulo original: *affordance*.

Retomando o estudo de Paiva (2009), a autora esclarece que as *affordances* estão relacionadas a três fatores: percepções, interpretações e ações. O primeiro elemento diz respeito ao modo como o aprendiz percebe a língua e a usa, seja para meio de comunicação, de dominação, de produção cultural, de prestígio, entre outros. O segundo fator refere-se à interpretação do que é uma língua. Alguns ainda a compreendem como um conjunto de estruturas. Outros valorizam as práticas sociais da linguagem. Por fim, as *affordances* também

²³ No original, “a use or purpose that a thing can have, that people notice as part of the way they see or experience it”. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/affordance>. Acesso em: 19 jul. 2021.

²⁴ No original, “a feature of an object or the environment that allows a person or animal to do something”. Disponível em: <https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/affordance>. Acesso em: 19 jul. 2021.

podem ser entendidas como ações, ou seja, o que o aprendiz faz com elas e, em contrapartida, o que ele devolve ao meio ambiente.

De acordo com a autora, a interação (oral ou escrita) com outros falantes e o uso de alguns recursos favorecem essas *affordances* com vistas à aprendizagem de línguas. No que concerne à interação, o outro pode ser um professor, um falante nativo ou outro aprendiz. Sobre os artefatos, Paiva (2009) menciona os que medeiam o contato com a língua, tais como rádio, TV, celular, cinema, celulares, entre outros.

Considerando a sala de aula, a autora verifica que, na visão dos aprendizes, esse contexto não se apresenta como favorável no que concerne a *affordances* para aprendizagem de uma outra língua, pois não fornece situações de uso real do idioma e, portanto, carecem de uma abordagem significativa para os alunos. No entanto, destaca que os estudantes buscam alternativas para suprir essa lacuna em contextos externos à sala de aula.

Na análise conduzida, Paiva (2009) constata que, na visão de seu participante, *affordances* distintas (como a música, por exemplo) daquelas oferecidas em sala de aula (como o material didático) eram mais proveitosas para a aprendizagem da língua em questão. Na perspectiva do participante de seu estudo, esse processo deve ocorrer de forma mais natural, ou seja, as *affordances* devem ser percebidas pelo aprendiz e não ocorrer de forma imposta.

Verificamos que a constatação da autora corrobora a perspectiva de van Lier (2000) a respeito da importância de o aprendiz ser engajado para que perceba e aproveite as *affordances* disponíveis em determinado ambiente. Na visão de Paiva (2009), essa capacidade de percepção e de uso (ação) se relaciona com o sucesso no processo de aprendizagem de línguas.

Conforme tenho explorado, o meio ambiente promove *affordances* para a aprendizagem de um idioma. A sala de aula nem sempre é um contexto que oferece diversos recursos semióticos para esse propósito. Por outro lado, em outros contextos, é possível nos depararmos com variadas oportunidades para aprendermos uma língua. Nesse sentido, Darhower (2008) apresenta a telecolaboração como um ambiente favorável, no qual se podem explorar os recursos semióticos das *affordances* linguísticas com vistas à aprendizagem de um idioma.

De acordo com o autor, o falante nativo (ou proficiente) na língua-alvo atua como um expert, oferecendo reformulações e correções aos enunciados do seu par aprendiz. Dessa forma, o espaço telecolaborativo, mais especificamente o bate-papo, no caso do estudo de Darhower (2008), apresenta forte potencial para promoção da conscientização da linguagem por meio das *affordances*.

Ao explorar espaços de bate-papo na telecolaboração, o autor investigou um grupo de, aproximadamente, 80 alunos de um curso avançado de espanhol em uma universidade estadunidense em parceria com alunos de inglês como segunda língua em uma universidade em Porto Rico no ano de 2006.

Os participantes do estudo de Darhower (2008) deveriam considerar a si mesmos como modelos da própria língua materna durante as sessões de bate-papo e, portanto, direcionar a atenção de seus parceiros aprendizes para os significados e formas apropriadas da língua.

Nesse sentido, o autor constata uma variedade de *affordances* compartilhadas entre os participantes, além de averiguar a forma como eles reagem a essas *affordances* e o nível de satisfação perante elas.

Em sua investigação, Darhower (2008) apresenta duas grandes categorias de *affordances*: as geradas pelo falante nativo e as geradas pelo aprendiz. No primeiro grupo, ressaltam-se: verificação de compreensão, esclarecimento de enunciados não compreendidos pelo aprendiz, fornecimento de confirmação, fornecimento de tradução, reformulação implícita e explícita, definição de palavras, pedidos de confirmação, e uso da língua materna do aprendiz.²⁵

No que tange às *affordances* geradas pelo aprendiz, o autor destaca: confirmação de compreensão, indicação de não compreensão, pedidos de confirmação, solicitação de ajuda, solicitação de tradução, pedido de significado de palavras, e uso da própria língua materna.

Conforme apontado ao longo desta seção, um aprendiz engajado apresenta maiores chances de aproveitar as oportunidades à sua disposição, transformando-as em *affordances*. Por conseguinte, há maior probabilidade de se alcançar o sucesso na aprendizagem da língua-alvo. Portanto, tanto as reações do aprendiz às *affordances* geradas pelo parceiro nativo quanto as *affordances* proporcionadas por ele próprio são fundamentais para a aprendizagem do idioma e demonstram envolvimento de sua parte nesse processo.

A investigação conduzida por Darhower (2008) reforça a telecolaboração como um rico espaço de oportunidades para que os participantes construam significados de forma colaborativa. No entanto, o autor destaca lacunas no que concerne a esse contexto e ao processo de aprendizagem, algumas delas apresentadas a seguir.

Em primeiro lugar, ele aponta a ausência de outros instrumentos de pesquisa para verificar o que não pode ser detectado nas transcrições de bate-papo e nos questionários respondidos pelos alunos, que foram os instrumentos de coleta de dados adotados por ele. A

²⁵ As categorias de *affordances* verificadas por Darhower (2008) serão retomadas no capítulo de análise, pois atuaram como um direcionamento para a categorização dos dados.

segunda lacuna se relaciona à dificuldade que o participante pode encontrar para conciliar a comunicação e o foco nos aspectos linguísticos durante a interação com o parceiro. A terceira volta-se para a questão de que o fato de o falante ser nativo não o torna, necessariamente, um bom professor de sua língua, por isso a investigação do autor com relação ao nível de satisfação dos aprendizes. Por fim, a quarta lacuna se relaciona aos recursos semióticos das *affordances* linguísticas, já mencionados anteriormente, e que, segundo o autor, poderiam ser explorados por meio da telecolaboração, mas não são. Em outras palavras, esse ambiente tem potencial para criar *affordances*, todavia, sem o engajamento dos agentes, elas simplesmente não ocorrem. Para Darhower (2008), a criação, o uso e o compartilhamento desse recurso podem ser propriamente aproveitados através da orientação de professores. Portanto, ele acredita que a intervenção pedagógica pode auxiliar os aprendizes a se conscientizarem do seu potencial tanto para verificar quanto para proporcionar *affordances* referentes à língua.

Diante do exposto no que concerne ao conceito de *affordance* e o trabalho de Darhower (2008) em um contexto telecolaborativo, o presente estudo investigou as *affordances* também em um contexto de telecolaboração: o teletandem. Entretanto, algumas diferenças importantes merecem ser destacadas.

Em primeiro lugar, o contexto do teletandem é um ambiente que permite, além do recurso do bate-papo, a interação por vídeo e áudio. Ademais, possibilita o compartilhamento de tela, de links, de imagens, entre outros recursos. Esse primeiro fator é um ponto positivo perante à primeira lacuna apontada no estudo de Darhower (2008), cujo contexto telecolaborativo contemplava apenas a comunicação via bate-papo entre os participantes.

A segunda particularidade desta investigação pode solucionar as demais limitações apontadas pelo autor, pois conta com a participação de um professor e, portanto, com o acompanhamento da prática dos participantes: a mediação.

Conforme explorado anteriormente, o teletandem caracteriza-se pela presença do mediador que, entre outras funções, oferece suporte pedagógico aos participantes a fim de auxiliá-los no processo de ensino-aprendizagem das línguas envolvidas. A figura do mediador se apresenta, portanto, como uma solução pertinente para as outras três limitações verificadas por Darhower (2008) sobre as *affordances* no contexto telecolaborativo.

Além das diferenças apontadas entre meu estudo e o de Darhower (2008), há, ainda, outros fatores merecedores de destaque. Na presente investigação, o teletandem fez parte de um curso de formação de professores de PLE, ou seja, atuou como um espaço de prática de ensino da língua portuguesa para os alunos brasileiros desse curso. Desse modo, além do suporte durante as sessões de mediação (que também compunham o curso), os participantes tiveram

acesso a leituras e discussões teóricas. O outro fator diferencial é o foco de cada estudo: Darhower (2008) investigou as *affordances* na perspectiva tanto daquele que ensina quanto daquele que aprende as línguas envolvidas. Minha tese direciona-se às *affordances* na perspectiva do participante (brasileiro) que ensina, pois se volta à sua formação como professor de PLE.

Outro aspecto comparativo a ser ressaltado consiste na aplicação de um questionário ao final de cada interação. Do caso do estudo conduzido por Darhower (2008), o instrumento adotado pelo autor caracterizava-se por perguntas referentes ao desempenho do participante na condição de aprendiz: “O *feedback* fornecido pelos falantes nativos me foi útil”; “Eu percebi meus próprios erros quando os vi na tela”²⁶ (DARHOWER, 2008, p. 61), entre outros. Para esse tipo de afirmação, as respostas consistiam em termos referentes à frequência: “sempre”, “frequentemente”, “às vezes”, “raramente” e “nunca”.

O autor também adotou afirmações concernentes a como o aprendiz se sentia com relação à interação e aos aspectos de aprendizagem da língua envolvida: “Eu gosto que os falantes nativos corrijam diretamente meus erros na língua”; “Tentar comunicar nossas ideias é mais importante do que precisão ou correção de erros”²⁷ (DARHOWER, 2008, p. 62). As possibilidades de respostas se deram em níveis de concordância: “concordo totalmente”, “concordo”, “neutro”, “discordo”, “discordo totalmente”.

No caso do presente estudo, o questionário por mim adotado foi a ficha de autoavaliação/acompanhamento em teletandem. Conforme está exposto no capítulo 2, a FAT atuou como um instrumento de autoavaliação para o participante em posição de professor de PLE para que pudesse avaliar seu próprio desempenho nesse sentido e, em contrapartida, portou-se como um meio para que eu, enquanto mediadora e professora, acompanhasse a prática pedagógica desses participantes e conduzisse o curso de extensão com vistas à formação de professores de PLE com base nas incidências verificadas nas respostas às FAT.

Essa ficha se caracteriza por perguntas partindo de “Na sessão de hoje, eu fui capaz de...” e respostas como “Sim”, “Mais ou menos”, “Não”, e um espaço para respostas abertas (“Comente”) para que os participantes pudessem fornecer mais informações a respeito de cada critério.

²⁶ No original, “The feedback given to me by the native speakers was helpful” e “I noticed my own errors when I saw them on the screen.” (DARHOWER, 2008, p. 61)

²⁷ No original, “I like having the native speakers directly correct my language errors” e “Trying to communicate ideas is more important than accuracy or correcting errors.” (DARHOWER, 2008, p. 62)

Nesse sentido, esse instrumento otimizou minha atuação enquanto mediadora de teletandem, pois possibilitou o acompanhamento e a intervenção na prática pedagógica dos participantes nas interações enquanto elas ainda estavam ocorrendo, uma vez que era preenchido ao final de cada sessão e por mim verificado para que eu pudesse planejar a próxima sessão de mediação com base nas ocorrências averiguadas.

Constatai, portanto, que a FAT e minha participação enquanto mediadora suprem as lacunas apontadas por Darhower (2008) no que tange à importância da intervenção pedagógica para a prática dos participantes em contextos telecolaborativos. Nesta investigação, essa intervenção buscou auxiliá-los a fim de que conseguissem conciliar a comunicação e o foco nos aspectos linguísticos durante a interação com o parceiro e aproveitar devidamente as *affordances* concernentes ao desempenho pedagógico que o teletandem oferece.

Caminhando para o último ponto merecedor de destaque sobre meu estudo no que tange à relação entre a FAT e as *affordances*, é importante esclarecer que, primeiramente, segundo van Lier (2004) há quatro níveis de *affordances*. O primeiro consiste em uma relação não mediada entre o meio ambiente e o organismo em que o contexto tem potencial para criar *affordances*, mas o organismo não o explora. Logo, as *affordances* inexistem. Já o nível dois é caracterizado por uma conscientização e envolvimento por parte do organismo. No nível três, essa conscientização é ativamente controlada, e no nível quatro há, ainda, uma perspectiva crítica.

De acordo com os níveis delineados por van Lier (2004), verifica-se que o envolvimento do organismo com uma *affordance* só é estabelecido a partir do momento em que ele se conscientiza a seu respeito. Segundo o autor, “se não estamos conscientes de alguma coisa, claramente não coletaremos informações sobre isso. Se estamos conscientes, nossos processos cognitivos serão ativados enquanto incorporamos as informações às nossas atividades”²⁸ (van LIER, 2004, p. 98). O autor destaca que a aprendizagem de uma língua é implícita e acidental em alguns momentos. No entanto, em outros, requer atenção consciente. Desse modo, ele acrescenta a Conscientização da Linguagem a partir do nível 2, pois acredita que, de alguma maneira, o aprendiz está consciente da língua, ou seja, utiliza-a de forma perceptível.

²⁸ No original, “If we are not aware at all of something, we will clearly not pick up information about that something. If we are aware, our cognitive processes will be activated while we are incorporating the information into our activities.” (van LIER, 2004, p. 98)

Para van Lier (2004), se não estamos conscientes sobre algo, não recolheremos nenhuma informação a esse respeito. Em contrapartida, se há consciência, nossos processos cognitivos serão ativados na medida em que incorporamos informações sobre alguma coisa a nossas atividades. Conforme o autor elucida, enquanto estamos ativos, nossa ação interage com o meio ambiente e direcionamos nossa atenção para o que é importante. No caso do presente estudo, o foco para o qual busco encaminhar os participantes são as *affordances* do teletandem para o desempenho pedagógico a fim de contribuir para sua formação enquanto professores de PLE.

Nesse sentido, em pesquisa anterior (FRANCO, 2016), verifiquei indícios de que o teletandem pode promover Conscientização da Linguagem (HAWKINS, 1984) aos participantes, mais especificamente, sobre a própria língua materna ao ensiná-la a seus parceiros. Por ter constatado a dificuldade de alguns nesse processo, sugeri que as sessões de mediação pudessem exercer um papel importante para orientá-los e, conseqüentemente, ajudá-los a desenvolver a Conscientização da Linguagem.

Minha proposta atual, a FAT, vai ao encontro das considerações supracitadas, pois, por ser um instrumento de autoavaliação, apresenta uma pergunta a esse respeito: “Na sessão de hoje, fui capaz de me tornar mais consciente sobre aspectos de minha língua materna. (SIM/MAIS OU MENOS/NÃO) Quais aspectos?”. Ademais, por se tratar, também, de um recurso de acompanhamento e orientação para o mediador, investigo em que medida a FAT pode auxiliá-lo no processo de mediação, uma vez que as respostas a esse instrumento atuaram como guia para a condução de sessões de mediação voltadas às dificuldades, necessidades e interesses dos participantes.

Retomando a questão das *affordances*, a escolha do teletandem para investigá-las justifica-se pela diversidade de recursos semióticos presentes nesse espaço. Nesse sentido, El Kadri (2018, p. 34) acredita que o teletandem “pode ser visto como um contexto que estimula o aprendizado e tem potencial de criar diversas *affordances* na e para a formação de professores”. O autor as elenca em três grandes categorias a respeito do desenvolvimento linguístico, da tecnologia e do desenvolvimento profissional de professores.

No que concerne à primeira categoria, El Kadri (2018) identifica as subcategorias de aprimorar a língua e desenvolver a competência intercultural. Na segunda, colaborar e aprender de forma variada e as restrições acerca de aspectos organizacionais e de infraestrutura. Por fim, referente à última categoria, “mudar percepções sobre o ensino e aprendizado de línguas, forjar novas identidades, vivenciar a língua, apropriar/implementar e ainda as demandas e exigências”

(EL KADRI, 2018, p. 99). Essas *affordances* também foram constatadas neste estudo e são discutidas no capítulo de análise de dados.

Conforme o autor aponta, há duas formas possíveis de identificá-las: observar os indivíduos engajados em uma ação ou partir da própria percepção de *affordance*. Para tanto, El Kadri (2018) coletou dados das gravações de interações bem como aplicou um questionário a seis participantes.

De modo semelhante a esta pesquisa, os participantes do estudo de El Kadri (2018) também preencheram uma ficha de autoavaliação. No entanto, esse instrumento dizia respeito ao desempenho deles enquanto aprendizes de língua inglesa, e não com relação ao ensino do português, escopo deste estudo. Ademais, diferentemente da presente pesquisa, o autor não propõe o uso dessa ficha de autoavaliação como um recurso de acompanhamento para o mediador, ou seja, não direcionou seu foco para a contribuição das sessões de mediação para as *affordances*. Em suma, El Kadri (2018) se deteve em investigar as *affordances* nas interações de teletandem para a formação de professores de inglês. Nesse sentido, o autor destaca 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. (EL KADRI, 2018, p.100)

Diferentemente do estudo de El Kadri (2018), Franco e Furtoso (2021) conduziram uma investigação das *affordances* para a formação de professores de PLE a partir de um curso que atuou como piloto para a versão exposta nesta tese. Por se tratar de um recorte do presente estudo, o artigo das autoras também partiu das *affordances* verificadas por El Kadri (2018), transpondo-as para o contexto de formação de professores de PLE e delineando as seguintes:

[...] criar empatia para a prática de idiomas por meio da telecolaboração, refletir sobre a língua materna como língua do outro e nas implicações que isso oferece para a atuação do professor de línguas estrangeiras, fornecer *feedback* cultural considerando a diversidade e a pluralidade, praticar tipos diferentes de *feedback* linguístico frente à cultura de aprender do parceiro e ampliar o uso de recursos tecnológicos para o ensino de línguas. (FRANCO; FURTOSO, 2021, p. 17)

A investigação das *affordances* para a formação de professores de PLE neste estudo partiu, portanto, das *affordances* verificadas por Darhower (2008), El Kadri (2018) e Franco e Furtoso (2021). Logo, são retomadas na análise de dados.

Exposto o conceito de *affordances* e como podem contribuir para a formação de professores no teletandem, o capítulo seguinte destina-se a esclarecer a concepção de avaliação que permeia minha proposta bem como o conceito de mediação nesse espaço telecolaborativo.

CAPÍTULO 2: PRINCÍPIOS DA AVALIAÇÃO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A MEDIAÇÃO NO TELETANDEM

“Se na avaliação estão os maiores problemas é nela também que reside grande parte das soluções pelo poder nela investido e pela capacidade de exercer, potencialmente, um impacto positivo no ensino, definindo, redefinindo ou reforçando objetivos, conteúdos e habilidades consideradas desejáveis.”

(SCARAMUCCI, 2006, p. 52)

No capítulo anterior, ao explorar o teletandem, mencionei que esse espaço telecolaborativo conta com sessões de mediação que visam a oferecer apoio aos participantes no que tange ao ensino-aprendizagem de línguas, às questões culturais e tecnológicas e a impasses que podem surgir das interações (SALOMÃO, 2011). Nesse sentido, o mediador é uma figura crucial para a condução desses encontros.

A fim de que se pudesse realizar um acompanhamento eficaz do desempenho dos participantes de teletandem, propus conduzir as sessões de mediações por um viés avaliativo de modo que um instrumento de acompanhamento/autoavaliação é empregado para oferecer suporte ao mediador.

Dessa forma, neste capítulo, inicio abordando o conceito de mediação no teletandem para, em seguida, apresentar o conceito de avaliação que embasou minha proposta.

2.1 MEDIAÇÃO EM TELETANDEM E CONTRIBUIÇÃO PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

De acordo com Evangelista e Salomão (2019), alguns autores como Little (2002), Brammerts, Calvert e Kleppin (2002) e Stickler (2003) versam sobre a importância de “sessões de aconselhamento em tandem” (sessões de mediação). Segundo os autores, o aconselhamento encoraja os participantes a aprenderem de forma independente e colaborativa, o que os possibilita refletir sobre seu processo de aprendizagem. Desse modo, essas sessões atuam como um meio de auxiliá-los a explorarem o potencial desse contexto colaborativo de ensino-aprendizagem de línguas, de modo que podem avaliar seu progresso na aprendizagem da língua estrangeira na medida em que estabelecem suas metas e as revisam ao longo das interações.

No teletandem, as sessões de aconselhamento são denominadas mediações (TELLES; VASSALLO, 2016) e são compreendidas como

[...] o auxílio prestado pela figura do mediador não somente como conselhos sobre como proceder para aprender melhor, mas como uma pessoa que se insere na relação de ensino e aprendizagem colaborativos da parceria de interagentes para auxiliá-los a refletir sobre sua própria prática enquanto aprendizes da língua do outro e professores de sua própria língua. (SALOMÃO, 2011, p. 659)

Como apontam Carvalho e Ramos (2019, p. 753), a mediação se trata de “um processo que se inicia nos primeiros contatos com as instituições estrangeiras e se estende à organização, acompanhamento, supervisão e avaliação.”

Salomão (2012, p. 20) compreende que:

A ideia de mediação ao invés de aconselhamento trazida pelo projeto teletandem entende o auxílio prestado pela figura do mediador não somente como conselhos sobre como proceder para aprender melhor, mas como uma pessoa que se insere na relação de ensino e aprendizagem colaborativos da parceria de interagentes para auxiliá-los a refletir sobre sua própria prática enquanto aprendizes da língua do outro e professores de sua própria língua. (SALOMÃO, 2012, p. 20)

A autora ainda esclarece que o conceito da mediação está ancorado nos pressupostos sociointeracionistas vygotksyanos de que o desenvolvimento cognitivo é um processo mediado que ocorre por meio da interação social. Nesse sentido, esse mediador oferece o que Vygotsky (1998) denomina “andaime” (em inglês, *scaffolding*), ou seja, o apoio que conduz o indivíduo à autorregulação. Logo, a regulação que antes ocorria pelo contexto e pelo outro mais capaz, passa a acontecer de forma independente a partir das estratégias que ele desenvolve para cumprir suas tarefas.

Conforme esclarece Telles (2015), as sessões de mediação se diferenciam das sessões de orientação, que ocorrem antes do início das interações de teletandem e que visam a apresentar os princípios básicos do teletandem, estratégias de aprendizagem e informações sobre comportamento, uma vez que os alunos estarão imersos em um contexto intercultural. As sessões de mediação, por outro lado, além de fornecer essas instruções iniciais, também são conduzidas logo após cada interação de teletandem e seu objetivo é assemelhar-se a um contexto de sala de aula para que os participantes tenham a oportunidade de discorrer sobre aspectos interativos, linguísticos e culturais referentes às suas experiências telecolaborativas. O contexto similar ao escolar justifica-se pela presença de uma figura mais experiente, responsável por compartilhar conhecimento e experiências com seus alunos, auxiliando-os no processo de aprendizagem (TELLES, 2015). No caso do teletandem, esse agente é o mediador.

Conforme as definições apresentadas por Telles e Vassalo (2009) e Carvalho e Ramos (2016), a mediação se configura como um conceito referente ao apoio oferecido aos participantes de teletandem. No caso deste estudo, essa noção é proposta por meio de uma abordagem avaliativa. Logo, quando cito “mediação”, refiro-me a essa concepção de acompanhamento fornecido ao longo da prática de teletandem possibilitado por meio da avaliação. Para referir-me aos encontros síncronos entre participantes e o mediador, adoto “sessões de mediação”.

O mediador pode ser um professor da universidade ou um aluno da graduação/pós-graduação que desenvolve pesquisas em teletandem. Sua participação ocorre muito antes do início das interações, quando se faz necessário realizar o pareamento entre os participantes.

Portanto, o mediador é responsável por entrar em contato (geralmente por e-mail) com o professor-mediador do grupo parceiro, divulgar número de vagas (via Facebook, por exemplo), estabelecer datas e horários (atentando-se às mudanças de fuso horário ao longo das interações), pensar em um meio para manter contato com seus alunos ao longo do período estabelecido para a parceria (e-mail, grupo no Facebook, Drive, Moodle, Teleduc, entre outras plataformas), fornecer orientações iniciais, auxiliar com problemas técnicos, manter contato com o professor-mediador do grupo parceiro, averiguar problemas de falta e/ou desistência, certificar-se do comprometimento e reciprocidade entre os pares, conduzir as sessões de mediação, entre outras tarefas.

Conforme reiteram Evangelista e Salomão (2019), o mediador é responsável por estabelecer um contexto de confiança e negociação de acordo com as necessidades dos aprendizes, auxiliando-os a refletir sobre seus papéis como professores e aprendizes.

De acordo com as autoras, diferentes modos de mediação têm sido realizados no âmbito do contexto teletandem no Brasil e no mundo ao longo dos anos. Partindo de estudos oriundos de dissertações e teses sobre o Projeto Teletandem Brasil nos últimos dez anos, elas exploram três principais tipos de mediação: individual, em grupo, e por meio de diários reflexivos.

O primeiro modelo foi constatado, principalmente, em sessões de teletandem ocorridas na UNESP de São José do Rio Preto e caracterizava-se pela presença de um mediador para cada dupla de alunos. Tal configuração era possível em decorrência do número reduzido de participantes nos anos iniciais do projeto.

Ao longo dos anos, com a expansão das pesquisas em teletandem, dos professores e pesquisadores envolvidos, aumentou, também, o interesse pelas interações, o que ocasionou em mais parcerias com universidades estrangeiras e maior número de participantes. Desse modo, as sessões de mediação em grupo tornaram-se mais viáveis, sendo realizadas com todos os interagentes logo após cada sessão de teletandem e, geralmente, no próprio laboratório onde as interações ocorrem.

O último tipo de mediação abordado por Evangelista e Salomão (2019) caracteriza-se pelo uso de diários. Nesse contexto, é utilizada a plataforma Moodle por meio da qual o mediador fornece informações gerais sobre o teletandem, um questionário inicial sobre as necessidades dos participantes e uma lista de sugestão de temas que podem ser abordados nas interações. Há, também, um espaço para que os participantes postem seus diários. O mediador realiza a leitura e fornece *feedback*.

No caso deste estudo, com base em Furtoso (2011), proponho uma nova forma de conduzir as sessões de mediação e, conseqüentemente, de fornecer *feedback* aos participantes: sob uma abordagem avaliativa. Aqui, a avaliação é compreendida como diagnóstica, formativa e, portanto, orientadora da aprendizagem (BONESI; SOUZA, 2006; CARLESS, 2007; FURTOSO, 2011; SCARAMUCCI, 2006, entre outros), conforme exibirei na subseção posterior.

Outros estudos em teletandem também investigam o contexto da mediação e seu potencial para a formação de professores. Silva (2010) constata que a presença do mediador contribui para a promoção da reflexão do participante sobre o PLE e, corroborando Kfoury-Kaneoya (2008), para desmistificar crenças sobre o ensino de língua estrangeira.

Salomão (2008) esclarece que o mediador e a sessão de mediação

[...] auxiliam o interagente na tarefa de refletir sobre a ação (SCHÖN, 1983) tornando mais concretas as situações vivenciadas, trazendo à tona questões pontuais e ajudando o interagente a explorar mais profundamente o potencial que tal contexto oferece desde um ponto de vista do ensino e aprendizagem reflexivos. (p. 294)

Em estudo posterior (SALOMÃO, 2011), a autora explora a formação de alunos da graduação e da pós-graduação como formadores de professores ao conduzir uma investigação sobre a mediação no teletandem realizada por uma estudante de pós-graduação.

Salomão (2011) esclarece que, antes do início das sessões de mediação, os coordenadores dos projetos se reuniram com os mediadores para discutir os procedimentos que seriam aplicados nas interações e sugerir leituras a fim de promover a reflexão de professores e formadores de professores (mediadores).

A participante brasileira que foi acompanhada pela mediadora durante as interações era estudante do curso de Letras e pretendia atuar como professora de língua estrangeira. Em trecho extraído do diário da interagente, Salomão (2011) constata a implicação positiva da mediadora no desenvolvimento das interações:

A mediação é sem dúvida o momento da interação (pois acredito que seja uma continuação das interações), que nos dá pistas para que possamos chegar a conclusões acerca de nossa postura quanto a um interagente, mas também como aluno e professor. Com essas reflexões a cada nova interação nos tornamos mais capazes e com mais vontade de melhorar (diário de mediação 5, de Dani).²⁹ (SALOMÃO, 2011, p. 669).

²⁹ Trecho mantido conforme o original.

Além de contribuir para o desempenho dos participantes na interação, as sessões de mediação também apresentaram impacto favorável para a mediadora, que relatou ter aprendido e se desenvolvido como formadora na medida em que teve suporte teórico para compreender e aprimorar, por meio da prática reflexiva, seu papel e os procedimentos por ela adotados.

Telles (2015) destaca a importância de que o mediador tenha uma visão crítica a respeito dos aspectos que os participantes abordam nas interações. Desse modo, segundo o autor, a mediação não se torna um mero relato de experiência por parte dos alunos. Deve, portanto, ser conduzida a fim de se evitar a sedimentação de conceitos sobre si e sobre o outro, e o reforço de estereótipos. O apontamento de Telles (2015) justifica-se pelo fato de que os participantes de teletandem destacam, com frequência, dentro e fora das interações, diferenças entre seus respectivos países, ou, ainda, comparações com terceiros.

Esse fato é reiterado no estudo de Franco e Rampazzo (2016), que investigam os estereótipos emergentes nas interações de duas duplas de teletandem. As autoras constataram que tais estereótipos veiculam, implicitamente, noções de superioridade de países norte-americanos e europeus com relação ao Brasil bem como de determinadas regiões brasileiras em detrimento de outras (região Sudeste em relação ao Nordeste, por exemplo).

Franco e Rampazzo (2016) dialogam com Telles (2015) ao alegarem que “o teletandem tem um potencial educacional, ao mesmo tempo em que pode ser uma ferramenta propagadora e mantenedora de conceitos sedimentados trazidos pelos interagentes.” (FRANCO; RAMPAZZO, 2016, p. 1322). As autoras ainda ressaltam a necessidade de os participantes de teletandem se conscientizarem de que estereótipos podem reforçar falsas noções de superioridade de um grupo em relação a outro. Reforçam, portanto, o papel do mediador, já que ele é responsável por promover um contexto de reflexão aos participantes ajudando-os a se tornarem conscientes e, por conseguinte, não propagarem ideias preconceituosas ou pautadas no senso comum.

Considerando as questões supracitadas, diversos trabalhos versam sobre o contato intercultural (KRAMSCH; URYU, 2014) promovido sobre o teletandem. Zakir (2015) discorre sobre a dimensão da cultura como individual ao defender, nas sessões de mediação, a discussão sobre “a própria constituição de sujeito, entendido na relação Eu-Outro” (ZAKIR, 2015, p. 96). A esse respeito, a autora afirma que o mediador pode “mais do que ‘minimizar a subjetividade’, contribuir para uma perspectiva mais crítica da compreensão da dimensão de cultura como ‘individual’.” (ZAKIR, 2015, p. 96).

Corroborando os estudos de Telles (2015), de Zakir (2015) e de Franco e Rampazzo (2016), saliento a relevância das sessões de mediação para reflexões e conscientização sobre o

âmbito cultural no ensino-aprendizagem de línguas. Desse modo, o curso investigado, no qual se inserem as interações de teletandem (e, conseqüentemente, as sessões de mediação), está pautado na abordagem de ensino intercultural (MENDES, 2011), segundo a qual os modos de agir de professores e alunos “devem estar voltados para o trabalho conjunto e cooperativo de produção de conhecimento significativo, o qual promova o desenvolvimento de competência linguístico-comunicativa na língua-cultura que está sendo aprendida.” (MENDES, 2011, p. 147).

Tendo exposto a importância da mediação e da figura do mediador para o teletandem com vistas à formação de professores, abordarei, a seguir, o conceito de avaliação que norteia minha proposta de condução das sessões de mediação.

2.2 AVALIAÇÃO

2.2.1 Um Panorama

Apesar de ser um conceito aplicado a diferentes âmbitos do cotidiano, a avaliação é, principalmente, associada ao ensino, e sua concepção ainda é relacionada à realização de provas e atribuição de notas (HAYDT, 2008). No entanto, essa percepção começou a ser alterada nas últimas décadas do século XX com estudos que apresentaram avaliação como uma atividade socialmente determinada (FURTOSO, 2011).

Nesse sentido, Haydt (2008) destaca que a avaliação é compreendida de forma mais abrangente, não se restringindo à atribuição de notas, mas com o intuito de verificar se os alunos estão atingindo os objetivos propostos no que concerne ao ensino-aprendizagem. Logo, conforme a autora aponta, nessa perspectiva, a avaliação apresenta um papel orientador e cooperativo, buscando auxiliar o aluno a se conscientizar sobre seu progresso e também dificuldades para que ele continue avançando no processo de construção de conhecimento.

Essa concepção de avaliação depende, no entanto, da visão de ensino e, portanto, da atuação do professor na sala de aula. Logo, não é possível dissociar avaliação do ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, da postura adotada pelo professor. Conforme aponta Furtoso (2008, p. 147), “é preciso que nós, professores, sejamos capazes de buscar sempre esta coerência entre as concepções de aprendizagem/ensino/avaliação adotadas em nossa prática pedagógica”.

Desse modo, uma vez que este estudo propõe a intervenção do mediador na prática de teletandem por meio da abordagem avaliativa visando à formação de professores de PLE, faz-

se imprescindível esclarecer de que forma compreendo a avaliação para, posteriormente, explorar como ela norteou minha conduta.

De acordo com Norris (2006), há três principais denominações no âmbito avaliativo: mensuração (*measurement*), avaliação de programa (*evaluation*) e avaliação (*assessment*).

Conforme aponta o autor, a mensuração corresponde à coleta de indicadores em nível de quantidade através de testes ou observação. Brown (2004) compartilha da mesma definição, esclarecendo que esse conceito envolve a atribuição de notas para o desempenho do aprendiz. O autor ainda elenca algumas vantagens da quantificação referentes ao fato de a mesma expor uma descrição exata do desempenho do aluno e permitir que ele se compare com os demais mais facilmente, além de ser um método mais objetivo para os professores. No entanto, Brown (2004) ressalta que a quantificação pode ocultar certos aspectos da performance dos estudantes, uma vez que uma pontuação é uma informação bastante vaga. Dessa forma, o autor sugere que descrições verbais ou qualitativas podem ser uma forma de fornecer *feedback* mais individualizado.

O outro conceito, *evaluation*, também é traduzido em português como “avaliação”. No entanto, a literatura estrangeira o distingue de *assessment*. *Evaluation*, segundo Norris (2006), corresponde à avaliação de programas de ensino, ou seja, os elementos que permitem compreender, demonstrar, aprimorar e julgar o valor do programa.

Partindo das distinções supracitadas, neste estudo, o conceito adotado corresponde ao que Norris (2006) denomina de *assessment*. Nesse sentido, avaliação é uma compilação de informações a respeito da aprendizagem do aluno com vistas a aprimorar as práticas de ensino e aprendizagem. Para tanto, essas informações devem ser úteis àquele que é responsável por auxiliar esse estudante. No caso desta pesquisa, esse indivíduo é o mediador de teletandem.

Segundo Haydt (2008), a avaliação pode ser dividida em três modalidades: diagnóstica, formativa e somativa.

A primeira delas está associada à averiguação de conhecimento dos alunos no início de um ano letivo ou antes mesmo de abordar um novo conteúdo. Segundo a autora, esse tipo de avaliação busca detectar a bagagem cognitiva do aluno. Dessa forma, é possível verificar o que ele já aprendeu até aquele momento, identificando dificuldades para, então, retomar o que é preciso e introduzir novos conteúdos. De acordo com Luckesi (2005), esse caráter diagnóstico preocupa-se com o desempenho do aluno, tanto com o que ele aprendeu como com o que ainda pode aprender. Para Luckesi (2005), o diagnóstico possibilita a intervenção do professor e, conseqüentemente, melhores resultados para a aprendizagem do aluno.

A segunda modalidade, avaliação formativa, refere-se aos objetivos determinados e se estão ou não sendo alcançados. Haydt (2008) esclarece que, no início de um ano letivo ou de um novo módulo, estabelecem-se as habilidades, atitudes e conhecimentos que se esperam que os alunos desenvolvam. Esses fatores devem ser constantemente avaliados por meio da realização de atividades para que o professor exerça essa verificação e para que os alunos também tenham a percepção do que já foi adquirido e do que ainda precisam aprender. É, portanto, através desta modalidade que a avaliação assume uma dimensão orientadora, pois, do ponto de vista do docente, a avaliação formativa pode contribuir para sua prática na medida em que fornece ao professor informações que o permitem ajustar sua ação docente às demandas de seus alunos e, em contrapartida, auxilia os estudantes a se conscientizarem sobre seu progresso, constatando seus avanços e dificuldades (HAYDT, 2008).

Para promover essa evolução no processo de aprendizagem, Brown (2004) destaca a importância do fornecimento de *feedback* adequado pelo professor e internalizado pelo aluno com vistas à aprendizagem futura, ou seja, aos conhecimentos a serem adquiridos posteriormente.

Ao defender o papel da avaliação de orientar e colaborar com a aprendizagem, Haydt (2008) ratifica o pensamento de Brown (2004) supracitado, destacando a importância de o professor fornecer *feedback* a respeito das produções do aluno, que pode ser empregado a fim de destacar seu bom desempenho ou aperfeiçoá-lo.

Haydt (2008) esclarece, ainda, que, ao avaliar a evolução dos alunos, o professor pode colher informações relevantes sobre seu próprio trabalho. Desse modo, a avaliação também tem uma função de retroalimentação (de fornecimento de *feedback*), pois é por meio dela que são providenciadas informações que possibilitam ao professor repensar e replanejar sua prática docente de modo a aperfeiçoá-la.

Por fim, a última modalidade, avaliação somativa, está relacionada ao caráter classificatório, ou seja, à atribuição de uma nota com o intuito de promover ou reprovar um aluno. Essa classificação é estabelecida, geralmente, em comparação com os demais estudantes da classe, e observa-se o nível de aproveitamento e rendimento atingido (HAYDT, 2008).

Com base em Brown (2004), nesta investigação, a avaliação é concebida como um processo que reúne, ao longo de um curso, diferentes métodos e instrumentos para verificar a aprendizagem do aluno. Por conseguinte, concordo com a concepção de avaliação formativa supracitada em decorrência de sua dimensão orientadora, “pois ajuda o aluno a progredir na aprendizagem e o professor a reorganizar sua ação pedagógica.” (HAYDT, 2008, p. 313).

Ao elucidar a respeito da relação entre avaliação e ensino, Brown (2004) esclarece que, para que o ensino ocorra de forma positiva, os alunos devem ter a oportunidade de testar suas próprias hipóteses a respeito da língua sem que tenham a sensação de que estão sendo julgados com relação às suas competências linguísticas. O ambiente de ensino deveria proporcionar oportunidades para que os alunos refletissem, ouvissem e se arriscassem sobre a língua, recebendo e aplicando *feedback* a fim de aprimorar seu desempenho (BROWN, 2004). O autor ressalta que, durante esses instantes, o professor observa o desempenho de seus alunos, mensurando-o, providenciando *feedback* qualitativo e sugerindo estratégias.

Para que essa observação ocorra, faz-se necessário, portanto, a aplicação de instrumentos, como as provas tradicionais que permitam a mensuração das habilidades, do conhecimento e do desempenho dos alunos. De acordo com Haydt (2008, p. 290), “Medir significa determinar a quantidade, a extensão ou o grau de alguma coisa, tendo por base um sistema de unidades convencionais.” Logo, a mensuração é um processo objetivo e exato, referindo-se ao aspecto quantitativo da produção, e faz parte de uma etapa maior, a avaliação, que consiste “na coleta de dados quantitativos e qualitativos e na interpretação desses dados com base em critérios previamente definidos” (HAYDT, 2008, p. 290). A autora esclarece que a avaliação é o que permite interpretar os resultados obtidos por meio da testagem e da mensuração, referindo-se, portanto, aos aspectos quantitativos e qualitativos da aprendizagem. Na concepção de Brown (2004, p 3), trata-se de “um processo em andamento que contempla uma ampla variedade de técnicas metodológicas”³⁰. A figura 2 ilustra as definições expostas e a abrangência desses conceitos.

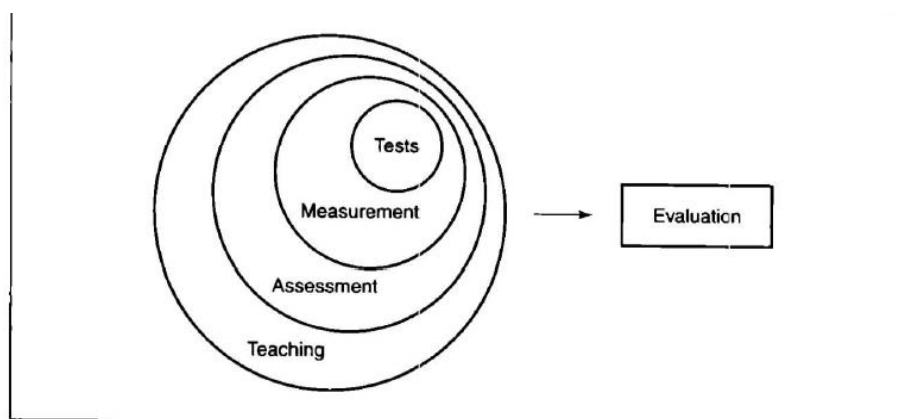
³⁰ No original, “ongoing process that encompasses a wide range of methodological techniques.” (BROWN, 2004, p. 3)

Figura 2: Distinção entre testar, medir e avaliar.

DISTINÇÃO ENTRE TESTAR, MEDIR E AVALIAR		
– abrangente		+ abrangente
Testar Verificar um desempenho através de situações previamente organizadas, chamadas testes.	Medir Descrever um fenômeno do ponto de vista quantitativo.	Avaliar Interpretar dados quantitativos e qualitativos para obter um parecer ou julgamento de valor, tendo por base padrões ou critérios.

Fonte: Haydt (2008, p. 291)

Apesar de não explícito na ilustração de Haydt (2008), a autora concebe avaliação como parte de um sistema mais amplo que seria o de ensino-aprendizagem. Igualmente, Brown (2004) defende essa ideia e acrescenta um processo ainda maior, conforme representado na figura 3:

Figura 3: Testes, Mensuração, Avaliação, Ensino, Avaliação de programa.

Fonte: Brown (2004, p. 7).

Conforme se pode observar na figura 3, Brown (2004) ilustra que os testes fazem parte da mensuração, que compõe a avaliação (*assessment*) que, por sua vez, está integrada ao ensino. Todo esse processo corresponde a um ainda maior, que seria a avaliação de programa (*evaluation*).

Ainda sobre o papel da avaliação na prática pedagógica, Scaramucci (2004) versa sobre o efeito retroativo, que se refere ao “impacto ou influência que exames ou testes e

avaliação em geral exerce potencialmente nos processos educacionais, seus participantes e produtos do ensino e aprendizagem” (SCARAMUCCI, 2004, p. 203). Como impacto positivo, a autora esclarece que a avaliação pode definir, redefinir ou, ainda, reforçar objetivos, conteúdos e habilidades pretendidas.

Expostos os principais aspectos referentes à avaliação, apresento, a seguir, algumas conclusões elucidadas por Haydt (2008) sobre seus pressupostos e princípios.

Primeiramente, a avaliação caracteriza-se por ser um processo contínuo e sistemático que compõe um processo maior: o ensino-aprendizagem. Dessa forma,

[...] ela não tem um fim em si mesma, é sempre um meio, um recurso, e como tal deve ser usada. [...] Deve ser constantemente planejada, ocorrendo normalmente ao longo de todo o processo, para reorientá-lo e aperfeiçoá-lo. (HAYDT, 2008, p. 288).

Em segundo lugar, a avaliação é funcional, uma vez que é conduzida com base nos objetivos propostos. A avaliação do desempenho do aluno é realizada, portanto, a partir da constatação do alcance ou não dos objetivos estabelecidos.

Um terceiro aspecto apontado pela autora corresponde ao conceito de avaliação como orientadora, tanto pelo fato de mostrar aos alunos suas dificuldades e avanços, como por auxiliar o professor a replanejar sua prática.

Por fim, Haydt (2008) caracteriza a avaliação como integral, “pois considera o aluno como um ser total e integrado e não de forma compartimentada.” (p. 288). Nesse sentido, de acordo com a autora, devem-se analisar, além dos elementos cognitivos, o aspecto afetivo e o domínio psicomotor. Para isso, é necessário que o professor utilize instrumentos distintos a fim de coletar uma diversidade de dados.

Partindo, portanto, dos conceitos explorados nesta subseção e da importância do professor no processo de avaliação, a subseção a seguir destina-se a abordar esse último aspecto.

2.2.2 Avaliação na/para a Formação de Professores: Uma Proposta para a Condução das Mediações no Teletandem

No presente estudo, as sessões de mediação são propostas por um viés avaliativo. Por conseguinte, o mediador exerce um papel de avaliador. Por “avaliador”, não me refiro àquela figura julgadora e responsável pela atribuição de notas, assim como muitos ainda compreendem; refiro-me ao responsável pelo diagnóstico das dificuldades e evolução de seus

alunos (neste caso, participantes de teletandem) e pela sua formação (também, neste caso, enquanto professores de PLE).

Desse modo, uma vez que atuei como professora e mediadora³¹ do curso de extensão investigado nesta pesquisa, julgo pertinente expor o que os estudos consultados sobre avaliação apontam no que tange à formação do professor para que se possam compreender, em momento posterior, minhas ações na condução do curso e das sessões de mediação.

A avaliação desempenha papel de destaque no que tange ao processo de ensino-aprendizagem, conforme explorado na subseção anterior. De acordo com Scaramucci (2006), esses conceitos são indissociáveis: “a avaliação não é apenas central ao processo de ensino e de aprendizagem; é, sobretudo, o elemento integrador entre os dois processos e, como tal, deve subsidiá-los desde o seu início” (SCARAMUCCI, 2006, p. 52). Assim, independentemente do tipo de avaliação a ser aplicada (diagnóstica, somativa, formativa), há um elemento imprescindível para mediar esse processo: o professor. No caso deste estudo, esse professor é, também, o mediador de teletandem.

Apesar de sua relevância, encontram-se lacunas na formação de professores no que concerne à prática avaliativa. Ao verificar os currículos de professores de línguas, Scaramucci (2006) aponta para a falta de uma maior atenção a esse tema se comparado com outras fases do processo de ensino/aprendizagem. Da mesma forma, Furtoso (2008) ratifica essa defasagem e, ainda, destaca o fato de professores em formação não se aprofundarem nessa temática, o que ocasiona em uma prática avaliativa que faz uso de modelos teórico-práticos equivocados. Desse modo, a autora ressalta um descompasso entre os cursos de formação de professores e o que se exige do aluno-professor em seu ambiente de trabalho.

Diante dessas circunstâncias, ao trazer a avaliação para sua prática pedagógica, o professor conserva também suas crenças e experiências anteriores sobre esse aspecto (FURTOSO, 2008). Observa-se que a prática pedagógica dos professores é permeada por ações que refletem suas experiências anteriores de quando ainda eram alunos.

Vieira-Abrahão (2004), citada por Furtoso (2008), constata que, no contexto de ensino-aprendizagem, há concepções divergentes a respeito da avaliação: algumas tradicionais (como a noção de avaliação como sinônimo de testagem) e outras contemporâneas (como a percepção de erro compreendido positivamente, fornecimento de correção considerando aspectos afetivos

³¹ O termo “professora e mediadora” contempla os dois papéis que exerci durante a ministração do curso de extensão com vistas à formação de professores de PLE: professora do curso e mediadora do teletandem. No entanto, uma vez que o teletandem era uma das atividades do curso, esses papéis estão diretamente relacionados. Ao longo do texto, adotarei “professora” e “mediadora” de maneira intercambiável.

e avaliação enquanto processo). Ao buscar justificar esses fatores, Furtoso (2008, p. 135) acredita que

este resultado reflete também vozes que ainda não sistematizaram seu conhecimento sobre práticas de avaliação (...), reforçando, assim, mais uma vez, a necessidade de inserção de discussões acerca da avaliação nos cursos de formação de professores.

Para isso, Furtoso (2008, p. 135) destaca que é importante que o professor avaliador seja capaz de “identificar as concepções de língua/linguagem/língua estrangeira e ensino/aprendizagem que fundamentam seu trabalho e refletir sobre a consistência entre essas visões e sua prática avaliativa”. A autora coaduna com a visão de Scaramucci (2006), que reitera que tais conceitos são importantes para que se definam objetivos, métodos, materiais e, então, procedimentos, instrumentos e métodos de avaliação adequados a cada contexto. Portanto, para que se dê início ao processo de reflexão concernente à prática avaliativa, o professor deve, primeiramente, refletir a respeito de suas próprias concepções sobre os pontos supracitados, indo desde a definição de língua até à de avaliação e de ensino.

Nesse mesmo sentido, Haydt (2008) ratifica que a noção de avaliação está relacionada à visão que se tem de educação, além da própria forma do professor interagir e de seu relacionamento com os alunos que, ainda segundo a autora, também influenciariam na sua prática avaliativa.

Um passo importante em direção à mudança desse cenário consiste, segundo Scaramucci (2006), na construção de uma prática de avaliação reflexiva. De acordo com a autora, para que as mudanças nesse âmbito sejam expressivas, a formação do professor deve capacitá-lo sobre o seu papel nesse processo, conscientizando-o da força de suas ações e seus efeitos na sociedade. Essa conscientização origina-se da reflexão sobre os conceitos já mencionados: língua, avaliação e ensino-aprendizagem. Refletir sobre tais aspectos pode auxiliar o professor a “teorizar sobre sua prática, com todas as suas potencialidades e restrições, e rever os conceitos que a fundamentam” (SCARAMUCCI, 2006, p. 61). Nesse sentido, é possível verificarmos um alinhamento entre a perspectiva de Scaramucci (2016) e o teletandem, na medida em que Telles (2015) destaca a importância de que o mediador tenha uma visão crítica a respeito dos aspectos que os participantes abordam nas interações a fim de que a mediação não se caracterize como um espaço meramente para troca de relatos.

Ademais, ainda sobre o teletandem, Kfoury-Kaneoya (2009) alerta para crenças oriundas de experiências escolares e como elas podem influenciar concepções de língua e, conseqüentemente, seu ensino. Por conseguinte, da mesma forma que Haydt (2008) advoga a

favor de uma formação de professores com vistas à sua conscientização a respeito de suas ações, aponto que o viés avaliativo nas sessões de mediação de teletandem pode favorecer a intervenção do mediador, também, para a formação dos participantes enquanto professores de PLE.

Outro ponto importante no que tange a esse propósito é considerar o contexto sociocultural de atuação do professor, observando suas restrições e potencialidades. Desse modo, Scaramucci (2006) esclarece que, além de olhar para a própria prática, o professor também deve considerar os pontos sociais e políticos que a permeiam, estabelecendo uma série de perguntas a serem feitas a si mesmo antes de traçar seus objetivos e delinear seu planejamento.

Para que se possa alinhar a avaliação ao planejamento, o professor também precisa ser sujeito de suas ações, estando ciente de suas implicações para além da sala de aula (SCARAMUCCI, 2006). Segundo Luckesi (2002), nesse processo, ele estabelece seus objetivos e os meios para alcançá-los. Portanto, não se trata de uma atividade neutra, mas ideologicamente enredada. Desse modo, a avaliação contempla aspectos como as particularidades dos alunos e do contexto, e os valores, crenças e pressupostos teóricos que o professor detém no que concerne aos conceitos de ensino-aprendizagem, avaliação e língua, conforme já exposto nesta subseção.

Apesar de tantos pontos importantes a serem contemplados no processo de avaliação através do planejamento estabelecido, observa-se, ao longo do período letivo, um descompasso sobre o que é planejado e o que realmente acontece em sala de aula, comprometendo a prática avaliativa (SCARAMUCCI, 2006). De acordo com Scaramucci (2006), o professor acaba por seguir o material didático proposto, que, por sua vez, apresenta seus próprios valores e pressupostos teóricos. Sem objetivos e critérios bem delineados, a avaliação é limitada à figura do professor, que decide o que vai avaliar e geralmente usa o resultado de maneira classificatória.

Para que esse cenário seja diferente, é necessário que o professor, como já exposto, tenha claro seus próprios conceitos, posicionamento e postura. Ademais, ciente do poder que a instituição lhe concede, ele tem a oportunidade de permitir que seus alunos façam parte do processo de avaliação, não sendo, portanto, uma figura centralizada e autoritária em sala de aula.

Nesse sentido, segundo Luckesi (2002), o professor assume uma postura não crítica sobre a prática avaliativa, de modo que tudo parece já estar definido:

Esse posicionamento obscurece até mesmo o fato de que o tempo e a história existem e significam movimento, transformação; obscurece o fato de que cada dia é um novo momento e, por isso, necessita ser repensado e redimensionado a partir da base, da raiz. (p. 113)

Conforme exposto pelo autor, a vida e os processos sociais sofrem mudanças a todo instante e, portanto, o planejamento deve acompanhar esse processo com vistas ao futuro e de acordo com nossas necessidades.

Nesse sentido, enquanto o planejamento se ocupa do que vai ser construído, a avaliação é quem ampara essa prática, visto que é ela que embasa essas novas decisões. Nas palavras de Luckesi (2002, p. 116), a avaliação é uma “crítica de percurso de ação”. Por avaliação como “crítica de percurso de ação”, o autor compreende aquela que “opera na identificação das condições políticas e sociais do próprio projeto, o que permite dimensioná-lo de forma mais adequada” (op. cit., p. 117). Logo, é a avaliação quem realizará a crítica do planejamento já aplicado, verificando suas lacunas e suas potencialidades. Ademais, é ela também que direciona sua criticidade ao processo em si, ou seja, no que se está fazendo, o que permite realizar as alterações necessárias. Nessa perspectiva, atua como responsável por fundamentar quaisquer mudanças no percurso do planejamento.

Para que a avaliação assuma essa postura proposta por Luckesi (2002), é necessário um trabalho em conjunto visando à construção de um projeto em comum. No entendimento do autor, a contribuição dos envolvidos ocorre por meio da análise e da observação de pontos que atrapalham a ação, propondo sugestões e se comprometendo com o processo.

Tendo em vista a importância da participação de todos os envolvidos nessa ação, o professor exerce um papel ainda maior de destaque, uma vez que ele é o principal responsável pelo planejamento e avaliação, os dois aspectos-chave destacados nesta subseção.

Nesse sentido, reitero a concepção de avaliação como formativa, pois possui uma dimensão orientadora e colaborativa, ou seja, “a avaliação ajuda o aluno a progredir na aprendizagem, e o professor a aperfeiçoar sua prática pedagógica.” (HAYDT, 1995, p. 287).

Sob esse prisma, para que a avaliação desempenhe esse papel de orientar e colaborar com a aprendizagem, segundo Haydt (1995), é importante que o professor forneça *feedback* a respeito das produções do aluno, com o propósito de destacar seu bom desempenho ou aperfeiçoá-lo. Para que seja eficaz, o *feedback* precisa ser mais descritivo, a fim de informar, orientar, destacar qualidades e apontar estratégias (HATTIE, 2012). Tal processo de verificação auxilia os alunos a se tornarem mais conscientes de como conduzir seu próprio entendimento (FICHER; FREY, 2007).

Ao investigarem a proficiência oral no contexto teletandem, Consolo e Furtoso (2015) relacionam o papel do *feedback* entre os parceiros à avaliação formativa. Para os autores, o *feedback* durante a interação colabora para a produção linguística e para o fluxo da conversa, “tornando o processo um exemplo de aprendizagem de língua contextualizado e significativo.”³² (CONSOLO; FURTOSO, 2015, p. 677).

Da mesma forma, Furtoso (2011) reitera seu potencial durante a interação, sendo esse mecanismo essencial para a construção do texto falado. Para além disso, a autora destaca sua importância sobre o processo de ensinar e aprender para a formação de professores.

Por conseguinte, ponderando-se sobre o potencial do *feedback* como recurso avaliativo, o presente estudo pensa a noção de mediação no teletandem a partir da abordagem avaliativa, concebendo, portanto, as sessões de mediação como espaços para fornecimento de *feedback* mais direcionado à formação de professores de PLE, uma vez que a prática de teletandem compõe um curso com esse propósito. Logo, essas sessões foram conduzidas com base na concepção de avaliação enquanto diagnóstica, orientadora e formativa.

Para tanto, apliquei um instrumento de autoavaliação aos participantes brasileiros, alunos do curso de extensão, a Ficha de Acompanhamento/Autoavaliação em Teletandem (FAT). A FAT foi assim denominada, pois, sob minha perspectiva enquanto mediadora, foi um meio de acompanhar o desempenho desses alunos e, a partir de suas respostas, estabelecer os aspectos a serem abordados durante o curso de extensão a fim de contemplar suas necessidades e expectativas com vistas à sua formação como professores de PLE. Por outro lado, do ponto de vista dos participantes, atuou como um instrumento de autoavaliação, permitindo-os avaliar o próprio desempenho com relação ao ensino de PLE no teletandem.

Após ter explorado conceitos gerais sobre a avaliação na subseção anterior e sobre formação de professores nesta, o momento seguinte destina-se a explorar o conceito da autoavaliação, sua contribuição para a formação de professores e seu papel na condução das sessões de mediação.

³² No original, “making the process an example of contextualized and meaningful language learning.” (CONSOLO; FURTOSO, 2015, p. 677)

2.2.3 Autoavaliação e Sua Contribuição para Alunos e Professores

Conforme exposto anteriormente, a avaliação apresenta potencial para o processo de ensino-aprendizagem. Entre os diversos tipos de avaliação e seus instrumentos, debruço-me sobre uma prática com notável destaque: a autoavaliação.

Em um primeiro momento, a autoavaliação teve sua viabilidade e confiabilidade questionada em decorrência da concepção tradicional de avaliação, cujo objetivo residia na constatação precisa das habilidades do aprendiz (BUTLER, 2016). No entanto, com a mudança de perspectiva a respeito do conceito de avaliação e pesquisas desenvolvidas sobre autoavaliação, tem ganhado mais notoriedade na contribuição para o ensino-aprendizagem.

De acordo com Franco e Furtoso (2021, p. 10), “a autoavaliação consiste na apreciação de si próprio a respeito de suas limitações, conquistas e resultados ainda a serem alcançados”. Nesse viés, conforme aponta Brown (2004), pode ser um meio para que os alunos verifiquem seus próprios equívocos cometidos no processo de aprendizagem.

Segundo Boud (2005), a autoavaliação é mais do que o aluno meramente atribuir notas a seu trabalho, ela permite que ele participe do processo de determinar o que é apropriado em cada situação, reconhecendo as características e demandas de determinada tarefa e aplicá-las a sua produção.

Nesse sentido, Haydt (2008) elucida que

A prática da autoavaliação cria condições para que o aluno tenha uma participação mais ampla e ativa no processo de aprendizagem, porque ele tem oportunidade de analisar seu progresso nos estudos (o que aprendeu e o que poderia ter aprendido) bem como as atitudes e o comportamento diante do professor e dos colegas. Além disso, a autoavaliação tem uma função pedagógica, pois a consciência dos próprios avanços, limites e necessidades é a melhor forma de conduzir ao aperfeiçoamento. (p. 300)

A função pedagógica da autoavaliação é o que possibilita aperfeiçoar o ensino, conforme supracitado. Desse modo, ela se associa à avaliação diagnóstica uma vez que permite “ao estudante se ‘enxergar’ nesse processo e por ajudar o professor a direcionar as atividades futuras e a delimitar o conteúdo dos módulos.” (MIQUELANTE *et al.*, 2017, p. 283)

Na perspectiva do aluno, a autoavaliação o permite monitorar seu próprio processo de aprendizagem e seus resultados. Quando essa avaliação é positiva, ele constata que seus objetivos estão sendo alcançados e se sente motivado a aprender mais (BUTLER, 2018). Por esse prisma, o estudante assume maior responsabilidade por sua aprendizagem e atua de forma mais independente visando a seu progresso. (FURTOSO; FERREIRA, 2018; KIELY, 2018)

Sob a perspectiva do professor, Kiely (2018) esclarece que a autoavaliação atua como um meio de auxiliar o aluno no controle da língua-alvo e na otimização das oportunidades de aprendizagem. Ademais, de acordo com o autor, o professor fornece *feedback* com base nos resultados da autoavaliação dos alunos, ajudando-os a se tornarem mais conscientes de seu desempenho e processo de aprendizagem.

No entanto, ainda segundo Kiely (2018), esse papel do professor pode aumentar suas responsabilidades e diminuir a participação dos alunos, tornando-os mais passivos. É necessário que ele identifique a posição da autoavaliação em seu trabalho, como incluí-la na aprendizagem e o impacto de se realizar atividades autoavaliativas. Logo, de acordo com o autor, faz-se importante uma formação para que o professor oriente seus alunos na realização da autoavaliação, uma vez que ele tem uma atuação importante nesse processo.

Boud (2005) defende que a autoavaliação contribui para a capacitação dos alunos a continuarem sua educação fora da sala de aula, sem a participação de professores ou cursos de formação. A partir disso, o autor elenca alguns aspectos de sua aplicação no âmbito do ensino.

Em primeiro lugar, a autoavaliação é uma habilidade necessária para a vida toda, pois auxilia o aluno a desenvolver “a capacidade de ser um juiz realístico de seu próprio desempenho e a monitorar efetivamente sua própria aprendizagem”³³ (BOUD, 2005, p. 13). Por conseguinte, de acordo com o autor, a aprendizagem só acontece de forma eficaz se o aprendiz monitorar o que se sabe, o que precisa aprender e o que é necessário para estabelecer uma ponte entre ambos os aspectos, ou seja, partir do conhecimento existente para alcançar o almejado.

Um segundo ponto defendido é o desenvolvimento da autoavaliação em nível de graduação para que os alunos consigam dar seguimento à aprendizagem eficaz ao ingressarem em cursos de pós-graduação e para que consigam contribuir de forma significativa em suas profissões.

O último aspecto elencado por Boud (2005) reforça a importância da autoavaliação para a aprendizagem eficaz, pois contribui para que o aluno monitore o que faz e regule suas estratégias visando à aprendizagem.

Boud (2005) também elenca uma série de propósitos para os quais a autoavaliação é utilizada, entre eles, destaco o automonitoramento e a verificação do progresso a fim de se alcançar os objetivos de aprendizagem, além de ser um meio disponível para averiguação de conhecimento prévio. Esse último ponto associa-se, de certo modo, ao caráter emancipatório

³³ No original, “the ability to be realistic judges of their own performance and to effectively monitor their own learning.” (BOUD, 2005, p. 13)

da autoavaliação, pois possibilita o autoconhecimento e o autoentendimento, contribuindo para o desenvolvimento pessoal do aluno.

Um outro aspecto diz respeito à promoção de práticas positivas e estratégias de aprendizagem, além de ser uma alternativa para outras formas de avaliação. Sobre isso, o autor destaca que a autoavaliação pode ser combinada com avaliação por pares e por professores a fim de contribuir para uma nota final.

Outro propósito da autoavaliação merecedor de destaque corresponde ao aperfeiçoamento da prática profissional. Em se tratando de formação de professores, a autoavaliação pode colaborar para uma prática reflexiva. Sobre isso, Boud (2005, p. 19) esclarece que esse profissional é capaz de “pensar criticamente sobre sua prática, realizar alterações necessárias e verificar a eficácia de tais mudanças”³⁴. Nesse sentido, alinha-se também à perspectiva de Scaramucci (2006) a respeito da importância do professor reflexivo, exposta na subseção anterior.

Alguns autores já reiteram a associação profícua entre autoavaliação e contextos telecolaborativos de aprendizagem, pois o mediador e o parceiro proficiente na língua-alvo “passam a ser mediadores da aprendizagem, enquanto o estudante torna-se mais ativo e autônomo durante as interações online ao avaliar seu próprio desempenho” (SILVEIRA, 2017, p. 16). Ademais, outros estudos corroboram a importância da autoavaliação para o processo de aprendizagem de línguas no teletandem (CAVALARI, 2009; CAVALARI; FRESCHI, 2018; FURTOSO, 2011; FURTOSO; FERREIRA, 2016).

Nesse sentido, Furtoso e Ferreira (2016) adotaram um questionário para “captar, nas palavras do próprio aprendiz, as percepções sobre a prática de teletandem como componente de aprendizagem do português” (FURTOSO; FERREIRA, 2016, p. 547-548). Logo, o instrumento foi aplicado aos participantes de teletandem que estavam em posição de aprendizes de PLE. Os autores verificaram queixas sobre correção insuficiente, ausência de exercícios de sistematização da língua após as sessões e ausência de feedback do parceiro brasileiro.

Igualmente, Furtoso (2011) explora o potencial de uma ficha de autoavaliação por meio da qual os participantes de teletandem avaliam o próprio desempenho com relação à aprendizagem da língua-alvo e uma outra ficha em que eles avaliam o desempenho do seu parceiro. Com relação a essa última, classificou-se como um instrumento de avaliação por pares, em que o foco estava no desempenho do parceiro com relação à aprendizagem da língua-

³⁴ No original, “a person who can think critically about their own practice, plan changes and observe the effectiveness of these modifications” (BOUD, 2005, p. 19).

alvo, no caso, o português. No entanto, a autora verificou uma oportunidade para que o participante (re)pensasse, também, sua atuação com relação ao ensino de PLE ao parceiro.

Logo, considerando-se as vantagens da autoavaliação para o ensino-aprendizagem de línguas no teletandem, este estudo propôs um instrumento de autoavaliação, a FAT, como uma das atividades do curso de extensão com vista à formação de professores de PLE.

A FAT foi elaborada com base em Furtoso (2011) e contou com asserções como “Na sessão de hoje, fui capaz de...”, pois, segundo os resultados de Cavalari (2009), essa se mostra uma forma eficaz para a promoção da autoavaliação.

Diferentemente das pesquisas mencionadas ao longo desta subseção, a FAT visou a captar a perspectiva dos participantes brasileiros a respeito de *seus* desempenhos enquanto *professores de PLE* no teletandem. Ademais, essa ficha atuou como um meio de acompanhamento para o mediador para a condução das sessões de mediação e do curso de extensão.

Uma vez que o curso é o contexto desta investigação, a FAT também foi um instrumento de coleta de dados e, portanto, é devidamente explorada no capítulo 3, que trata da metodologia de pesquisa.

Retomando o emprego da FAT como ficha de autoavaliação, concordo com Haydt (2008, p. 300), que defende que “a autoavaliação tem uma função pedagógica, pois a consciência dos próprios avanços, limites e necessidades é a melhor forma de conduzir ao aperfeiçoamento.” Nesse sentido, ela se relaciona à avaliação diagnóstica, pois permite que o estudante se “enxergue” no processo de aprendizagem e auxilia o professor a conduzir as atividades e a estabelecer os conteúdos (MIQUELANTE *et al.*, 2017).

Acredito que, no teletandem, essa práxis possibilita que o professor-mediador realize o acompanhamento e a intervenção na prática pedagógica dos alunos, observando suas dificuldades, fornecendo *feedback* necessário, explorando as *affordances* concernentes à formação de professores e, conseqüentemente, investigando as particularidades que o ensino de português língua estrangeira demanda.

Já na perspectiva do participante, a autoavaliação se alinha à concepção de Boud (2005) que a relaciona com o desenvolvimento de habilidades de aprendizagem. Em caso de estudantes de graduação, por exemplo, o autor esclarece que aqueles que desenvolvem a capacidade de se autoavaliar são mais propensos a dar continuidade à sua formação e sabem como conduzir esse processo, a monitorar o próprio desempenho sem estabelecer comparações com seus colegas de trabalho e a assumir as responsabilidades por suas próprias ações.

Por conseguinte, tendo em vista as vantagens da autoavaliação expostas nesta subseção, defendo seu potencial para a formação e atuação do professor, pois acredito que o ato de avaliar a própria prática pedagógica pode conduzir a reflexões que o auxiliem a aprimorar seu desempenho e a desenvolver as habilidades para o ensino de línguas, neste caso, de PLE, contribuindo, conseqüentemente, para a aprendizagem de seus alunos. Ademais, o instrumento de autoavaliação aqui proposto atua também como um meio para acompanhamento do mediador, possibilitando que as sessões de mediação sejam conduzidas sob a abordagem avaliativa e, portanto, orientadas às necessidades e formação dos participantes.

Neste estudo, a prática de teletandem compôs um curso de extensão voltado à formação de professores de PLE cujos dados foram utilizados para análise. Sendo, portanto, meu contexto de investigação, o curso é explorado no capítulo metodológico a seguir.

CAPÍTULO 3: METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

“A procura pelo conhecimento absoluto e certo deve ser abandonada e substituída por uma série infinita de interpretações do mundo”
(Hughes, 1990)

O teletandem se apresenta como um espaço telecolaborativo com alto potencial para o ensino-aprendizagem de línguas e para a formação de professores, conforme exposto anteriormente. Por conseguinte, esse conceito foi apresentado no primeiro capítulo desta tese de modo que fosse alinhado a outros princípios norteadores deste estudo: *affordances*, avaliação e autoavaliação.

Neste capítulo, inicio explorando a natureza de pesquisa. Em seguida, abordo meu contexto de investigação: um curso de extensão ministrado online voltado à formação de professores de PLE. Nas demais seções, exploro, respectivamente: as informações sobre os participantes, as informações sobre os dados e, por fim, a análise de conteúdo e os procedimentos de análise.

3.1 A PESQUISA QUALITATIVA DE BASE INTERPRETATIVISTA

Os fatores sociais, culturais e situacionais determinam ou moldam os aspectos da aquisição e do uso da língua. Cohen, Manion e Morisson (2018) destacam que o mundo educacional e social é rico em contradições, conexões, complexidade, e, portanto, não é muito suscetível a processos de agrupamento típicos de pesquisas numéricas. Por conseguinte, de acordo com os autores, esse mundo precisa ser estudado em sua totalidade, ao invés de fragmentos, a fim de alcançar-se sua compreensão. A pesquisa qualitativa vem, portanto, ao encontro dessa necessidade, uma vez que favorece a percepção considerando essas condições e influências contextuais.

Nessa perspectiva, os autores esclarecem que as pessoas são seres que “constroem ativamente seus próprios significados das situações e percebem seu mundo e sua atuação nele por meio de tais interpretações”³⁵ (COHEN; MANION; MORRISSON, 2018, p. 288). Em vista disso, esses significados utilizados para realizar as interpretações são definidos pela cultura e pelo contexto nos quais os envolvidos estão inseridos, o que faz com que haja diversas realidades e verdades ao se interpretar uma situação. Conforme apontam Cohen, Manion e Morisson (2018, p. 288), “o comportamento e, portanto, os dados estão socialmente situados e relacionados, dependentes e repletos de contexto.”³⁶

³⁵ No original, “actively construct their own meanings of situations and make sense of their world and act in it through such interpretations.” (COHEN; MANION; MORRISSON, 2018, p. 288).

³⁶ No original, “Behaviour and, thereby, data are socially situated, context-related, context-dependent and context-rich.” (COHEN; MANION; MORRISSON, 2018, p. 288).

O interesse da pesquisa qualitativa incide, então, sobre a descrição de fenômenos na medida em que emergem de modo natural. Nesse sentido, o pesquisador não intenciona manipular a situação estudada, mas observá-la a fim de interpretá-la. Conforme esclarecem Denzin e Lincoln (2005, p. 3), “a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em uma série de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível.”³⁷ Essas práticas, segundo os autores, são representações do mundo como fotos, entrevistas, gravações, etc. O pesquisador investiga a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta, o que fazem ou o que está acontecendo.

Nessa abordagem, o pesquisador compõe o mundo social que pesquisa, ou seja, ele pode atuar nesse mundo social tanto através de sua presença pessoal quanto como pesquisador. Essa participação o permite contribuir com suas próprias experiências para esse contexto. Em contrapartida, possibilita-o refletir sobre si mesmo e sobre suas ações.

No caso da presente investigação e no que tange à minha participação, exerci diferentes papéis ao longo desse processo. Além de pesquisadora, atuei como professora em um curso de extensão ministrado para formação de professores de PLE e que foi, também, meu contexto de coleta de dados.

Ademais, meu papel como professora também implicava minha atuação como mediadora das interações de teletandem, já que essas compunham as atividades do curso.

Por fim, além de pesquisadora, professora e mediadora, também desempenhei a função de aprendiz, uma vez que considero minha formação como professora em constante construção.

Logo, além da oportunidade da aprendizagem por meio das leituras para ministrar o curso e das experiências compartilhadas com os alunos, também fui assessorada por minha orientadora, cujo conhecimento e trajetória na área de ensino de PLE foram imprescindíveis para meu próprio desenvolvimento, também, como professora e pesquisadora de PLE.

Ao envolver-me por meio de formas distintas, pude refletir sobre aspectos como (i) a formação de professores de PLE; (ii) as *affordances* do teletandem para a formação de professores; (iii) oportunidades de formação para professores de PLE; (iv) particularidades do ensino de PLE por meio da telecolaboração; (v) a condução da mediação e o papel do mediador com vistas à formação de professores; (vi) as dificuldades e potencialidades dos participantes ao ensinar PLE. Todas essas questões, vale ressaltar, foram pensadas tanto no âmbito extrínseco (produção acadêmica) quanto intrínseco (meu próprio desempenho e formação).

³⁷ No original, “Qualitative research is a situated activity that locates the observer in the world. It consists of a set of interpretive, material practices that make the world visible.” (DENZIN; LINCOLN, 2005, p. 3)

A complexidade do mundo social como objeto de estudo e o envolvimento do pesquisador nas Ciências Sociais demandam meios e procedimentos distintos daqueles utilizados nas Ciências Naturais. Desse modo, conforme aponta Moita Lopes (1994), a pesquisa interpretativista surge como uma possibilidade para (re)interpretar os significados constituintes desse mundo social.

Uma vez que esse objeto de estudo é composto, principalmente, pela linguagem, faz-se necessária uma abordagem que contemple a pluralidade de vozes atuantes nesse mundo social e as questões diretamente envolvidas como de poder, de ideologia, entre outras (MOITA LOPES, 1994). O interpretativismo possibilita, portanto, a inclusão das vozes de todos os envolvidos, considerando a importância de captar a multiplicidade de significados atribuídos pelo homem ao mundo social o qual constrói e no qual se insere.

Nesse sentido, Moita Lopes (1994) acredita que, “na visão interpretativista, o único preço a pagar é a subjetividade, ou melhor, a intersubjetividade, os significados que os homens, ao interagirem com os outros, constroem, destroem e reconstroem.” (p. 332). Em contrapartida, é essa mesma intersubjetividade que nos permite chegar mais próximos da realidade, uma vez que podemos contrapor os significados dos diferentes atores sociais envolvidos.

Em decorrência de meu envolvimento como pesquisadora e de minha interpretação para a análise dos dados, esse estudo apresenta, portanto, uma base interpretativista. De acordo com Cohen, Manion e Morisson (2018), esse paradigma busca compreender o mundo subjetivo da experiência humana. Nesse sentido, para a pesquisa interpretativista, a investigação do mundo social deve considerar a visão dos participantes desse contexto.

Para tanto, ao efetuar a análise dos dados, considere os diversos papéis que os participantes, assim como eu, desempenharam, a fim de contemplar as mais diversas visões possíveis para esta investigação. Nesse sentido, ponderei sobre as seguintes constatações: (i) trata-se de alunos do curso de extensão para formação de professores de PLE; (ii) professores de PLE dentro e fora do teletandem; (iii) graduandos e graduados em Letras; (iv) pós-graduandos e pós-graduados em Letras; (v) aprendizes de língua estrangeira no teletandem. Com relação às funções que eu desempenhei e, portanto, cujas visões considere ao realizar a análise, constatei: (i) pesquisadora; (ii) professora do curso de extensão para formação de professores de PLE; (iii) professora de línguas estrangeiras; (iv) professora de PLE; (v) mediadora e, ainda; (vi) participante de teletandem, pois, na época, estava realizando interações (inglês - espanhol) com um colega.

Destarte, a pesquisa interpretativista possibilitou a interpretação da pluralidade de vozes envolvidas no mundo social em questão analisado. Contemplar essa variedade de

perspectivas me permitiu averiguar as experiências e as atitudes com relação à língua e ao seu uso, e as crenças concernentes ao ensino de PLE por parte dos participantes e da minha também.

Nesse sentido, corroboro Kfoury-Kaneoya (2009), que aponta para o fato de que experiências escolares anteriores contribuem para a formação de crenças sobre escolha profissional, formação inicial docente e experiências relacionadas ao ensino de línguas. Por conseguinte, a proposta de conduzir o curso de extensão como um todo (inclusive as sessões de mediação) por uma abordagem avaliativa (por meio do instrumento FAT), permitiu identificar alguns desses pontos e intervir na prática desses participantes no teletandem enquanto as interações ainda ocorriam.

Concluindo, reitero o principal aspecto da pesquisa qualitativa de que o pesquisador compõe o mundo social que pesquisa, podendo atuar nele bem como refletir sobre si próprio e sobre suas ações. Desse modo, acredito que condução da investigação dessa forma, juntamente com a abordagem interpretativista, promoveu reflexões e transformações em minhas ações enquanto professora de PLE e de outras línguas, pesquisadora e mediadora de teletandem.

A subseção a seguir detém-se a explorar o contexto de investigação do presente estudo, trazendo à baila os fundamentos de abordagem para formação de professores de PLE que o subsidiaram, propostos por autores como Almeida Filho (2011; 2018), Alvarez (2011), Furtoso (2011b) e Mendes (2011).

3.2 CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS PARA FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS POR MEIO DA PRÁTICA DE TELECOLABORAÇÃO

Na Introdução, abordei um panorama geral a respeito do ensino de PLE e da formação de professores de modo a justificar minha escolha por este escopo para esta tese. O curso de extensão foi uma alternativa proposta diante das lacunas observadas nessa área com relação à falta de oferta de cursos na graduação e pós-graduação com vistas à formação de professores de PLE.

Em seguida, discorri sobre o conceito de *affordances* e explorei aquelas voltadas à formação de professores no contexto da telecolaboração (DARHOWER, 2008; EL KADRI, 2018), de modo a justificar a incorporação do teletandem como atividade prática ao curso de extensão.

Posteriormente, versei sobre a avaliação e a autoavaliação, trazendo à baila a relevância desses conceitos para as sessões de mediação e para o curso como um todo.

Expostos o propósito e os principais pontos que o permearam, este momento destina-se a apresentar o curso de extensão: Formação de Professores de Português para Falantes de Outras Línguas por meio da Prática de Telecolaboração, ministrado por mim e por minha orientadora, visando à formação de professores de PLE e à geração de dados para o presente estudo.

O curso foi ofertado a alunos da área de Letras e, portanto, professores de línguas, no segundo semestre de 2020 (de 2 de outubro a 4 de dezembro). Entre as atividades que o compuseram, destacaram-se as interações de teletandem, com o intuito de proporcionar aos participantes a oportunidade de ensinar PLE, conciliando, dessa forma, teoria e prática.

Ao explorar os fundamentos de abordagem e formação de professores de PLE, Almeida Filho (2018, p. 12) esclarece que “um curso de formação implica já uma presumível atuação de um ou mais formadores (com qualidade de formação específica própria) que intervirão para ajudar a formar professores que já estejam no esforço de aperfeiçoamento”. Como requisitos, portanto, do professor formador, o autor destaca: experiência prática de ensino de PLE, participação nos diversos âmbitos da atuação profissional (como em eventos científicos, por exemplo), conhecimento sobre teoria disponível na área, qualificação confirmada por títulos universitários na área de Aprendizagem e Ensino de Línguas em Linguística Aplicada, e “uma atitude de compreensão paciente, solidária e confiável” (op. cit., p. 12).

Considerando os pontos estabelecidos por Almeida Filho (2018), reitero minha experiência de atuação enquanto professora e pesquisadora na área de ensino de PLE expostas no início desta tese, quando menciono as motivações intrínsecas que me conduziram a este estudo. Além dessas experiências, outras merecem ser destacadas, pois contribuíram para minha atuação enquanto formadora de professores de PLE.

Em 2018, 2019 e 2021, tive a oportunidade de atuar como avaliadora da parte oral do exame Celpe-Bras. Os cursos requeridos para me tornar apta a exercer esse papel forneceram conhecimentos importantes a respeito dos conceitos de avaliação e de proficiência adotados pelo exame. Ademais, essa vivência me possibilitou experienciar um contato intercultural intenso, uma vez que os candidatos que prestam o exame vêm de diversas partes do mundo e com diferentes histórias e motivos de mudança ao Brasil. Todos esses aspectos contribuíram para minha atitude ao conduzir o curso de extensão para a formação de professores de PLE.

No segundo semestre de 2019, ofertei o curso de extensão *Abordando o Ensino de PLE por meio da Prática de Telecolaboração: Espaço para Formação de Professores de Línguas*³⁸, que atuou como um piloto para a versão atual, contexto de investigação deste estudo. Logo, essa experiência possibilitou a verificação de lacunas e mudanças necessárias que foram aplicadas à edição posterior.

Por fim, no que tange à minha formação como professora de PLE, participei da Oficina de Formação de Professores de Português para Falantes de Outras Línguas: Refletindo sobre o Ensino da Gramática, organizada pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Ofertada no primeiro semestre de 2020, a oficina foi conduzida de forma virtual e teve duração de 10 horas, divididas entre o período de 15 a 30 de junho. Os tópicos contemplaram a abordagem comunicativa para o ensino de línguas, o ensino de gramática, o português para falantes de outras línguas e a elaboração de atividades gramaticais contextualizadas.

Além de toda a experiência que me possibilitou atuar como formadora de professores de PLE, leituras embasaram a organização do curso de extensão para esse fim e, portanto, o mesmo foi conduzido de acordo com lacunas verificadas, propostas e noções delineadas por outros autores.

Nesse sentido, de acordo com Moraes e Amarante (1989), citados por Alvarez (2011), o perfil profissional almejado pelo mercado de trabalho envolve três competências: (1) desempenho linguístico, (2) desempenho didático-pedagógico e (3) desempenho interpessoal. Embora essa asserção tenha sido publicada há três décadas, tais aspectos ainda condizem com as demandas atuais do mercado de trabalho. Elucidado, então, como o curso de extensão os contemplou, visando à formação de professores para trabalhar com o ensino de PLE.

A primeira competência está diretamente relacionada à fluência oral, no caso, da língua portuguesa. Todos os alunos do curso eram falantes nativos de português. No entanto, ciente da complexidade dessa língua, acreditei ser pertinente estabelecer atividades/instantes que favorecessem o desempenho linguístico dos alunos.

Em estudo anterior (FRANCO, 2016), averigui que falar sobre a língua favorece a conscientização da linguagem (CL), que nada mais é do que “uma percepção consciente e uma sensibilidade na aprendizagem, no ensino e no uso da língua”³⁹ (ALA, 2012). Logo, os momentos em que os participantes fornecem explicações e esclarecem dúvidas sobre a própria

³⁸ A condução desse curso piloto bem como suas contribuições e limitações estão narradas no artigo de Franco e Furtoso (2021).

³⁹ No original, “conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use” (ALA, 2012)

língua materna durante as interações de teletandem podem promover a CL e, portanto, colaborar para seu desempenho linguístico. Outro instante que os possibilitava discorrer sobre a língua portuguesa eram as sessões de mediação, por meio das quais eles compartilhavam suas dúvidas e dificuldades concernentes ao ensino de PLE verificadas a partir de suas interações de teletandem.

No caso do curso ofertado, além das interações e dos encontros síncronos, uma terceira atividade que pode ter contribuído para a conscientização da linguagem dos participantes foi o preenchimento do instrumento autoavaliativo, a FAT, pois contemplava questões relacionadas ao ensino de PLE e, portanto, direcionava a reflexão dos participantes a aspectos específicos como pronúncia, gramática e léxico da língua portuguesa.

A FAT também se mostrou como uma ferramenta com alto potencial para a contribuição da segunda competência delineada por Moraes e Amarante (1989), retomada por Alvarez (2011): a didático-pedagógica. Essa competência está relacionada à tomada de decisões em níveis programático e metodológico. Ao responderem às perguntas da FAT sobre o próprio desempenho, os participantes tiveram a oportunidade de pensar sobre como estavam conduzindo as interações, refletir sobre as dificuldades de seus parceiros com a aprendizagem do PLE para, então, estabelecer atitudes e planos voltados ao ensino de PLE.

As leituras propostas e as reflexões conduzidas nas sessões de mediação também apresentaram potencial para esse propósito, uma vez que eram voltadas à prática pedagógica do PLE.

Por fim, a última competência refere-se à interpessoal, “que envolve criatividade, dinâmica, perspicácia e paciência.” (ALVAREZ, 2011, p. 177). Um dos aspectos que considerei importante para trabalhar essa competência foi através da tecnologia, principalmente devido às inovações nessa área e sua influência no ensino, especialmente de línguas. Logo, além do compartilhamento de atividades e de dinâmicas estabelecido durante as sessões de mediação, as próprias interações de teletandem se mostraram como um espaço de desenvolvimento e atuação de modo a favorecer o desempenho interpessoal, uma vez que o teletandem é um contexto telecolaborativo e, portanto, implica o uso de tecnologias e adaptações para o ensino de línguas.

Toda a condução do curso, conforme supracitado, visou a promover a reflexão sobre a prática pedagógica dos participantes, pois, de acordo com Almeida e Gimenez (2010), é importante que o professor de língua estrangeira seja reflexivo para que tenha um olhar investigativo e questionador, o que contribui para um uso crítico de materiais didáticos.

Do mesmo modo, ao explorar a formação de professores, Mendes (2011) ressalta a contribuição de princípios teóricos e metodológicos a fim de embasar as reflexões dos professores e o uso de materiais didáticos. Nesse sentido, segundo a autora, essas ações colaboram para que o professor esteja atento ao que faz e reflita sobre suas ações, o que o permite realizar mudanças significativas em sua prática. O curso, conforme exposto na análise de dados, utilizou-se de suporte teórico e metodológico a fim de suscitar as reflexões e, conseqüentemente, contribuir para a formação de professores.

Alvarez (2011) corrobora a perspectiva de Mendes (2011) ao afirmar que

[...] a partir de uma formação que implique ações reflexivas, os professores procurarão diferentes alternativas através de estratégias que os auxiliem a enfrentar a complexidade, as incertezas e os desafios existentes na escola e na sociedade (ALVAREZ, 2011, p. 180)

Essas ações reflexivas podem ser promovidas através de quatro fases estabelecidas por Smyth (1989): descrição (O que eu faço?), informação (O que isso significa?), confronto (O que me levou a atuar assim?) e reconstrução (Como posso fazer as coisas de forma diferente?). Segundo o autor, esse processo de reflexão permite ao professor retomar sua verdadeira posição como sujeito na medida em que questiona e toma iniciativas concernentes à sua prática pedagógica.

Outro aspecto importante a respeito do curso é a abordagem intercultural adotada, pois a parte prática contou com interações de teletandem. Nesse sentido, O'Dowd (2015) esclarece que, na telecolaboração, o professor-mediador precisa estar aberto a abordagens interculturais no ensino de línguas e desenvolver suas próprias habilidades interculturais a fim de coordenar as práticas de modo que sejam positivas tanto para seus estudantes quanto para seus pares estrangeiros. Ademais, no que concerne à formação do professor de PLE, Gimenez e Furtoso (2000) constataram que esse público acredita que o ensino de línguas não pode ser dissociado dos aspectos culturais, o que reforça a importância do caráter intercultural para a condução do curso. Conforme aduz Corbett (2003, p. 30), nessa abordagem, os tópicos culturais são interessantes e motivadores, a aculturação⁴⁰ cumpre um papel importante, e o ensino intercultural de línguas deve ser permeado por um olhar criticamente reflexivo sobre sua condução.

⁴⁰ De acordo com Corbett (2003, p. 30), a aculturação é “a habilidade de atuar em outra cultura mantendo a própria identidade”. No original, “the ability to function in another culture while maintaining one’s own identity” (CORBETT, 2003, p. 30)

Na abordagem intercultural, segundo Mendes (2011, p. 140), a língua “passa a ser a ponte, a dimensão mediadora entre sujeitos/mundos culturais, visto que o seu enfoque se dará nas relações de diálogo, no lugar da interação.” Desse modo, o português enquanto língua estrangeira é compreendido como uma língua-cultura que atua como ponto de partida para a criação de contextos de mediação cultural, de negociação e de compartilhamento.

Por língua-cultura, a autora esclarece se tratar de “um fenômeno social e simbólico de construção da realidade que nos cerca, é o modo de construirmos os nossos pensamentos e estruturarmos as nossas ações e experiências e as partilharmos com os outros” (MENDES, 2011, p. 143-144). Adicionado a essa definição, temos um conjunto de códigos sociais e culturais que condiz aos nossos movimentos, à nossa voz e ao nosso corpo no ato da comunicação (op. cit.).

A concepção de língua-cultura se faz importante aqui para a compreensão da abordagem intercultural, uma vez que, nessa perspectiva, a cultura assume papel de coadjuvante, mas, ao mesmo tempo, não pode ser dissociada da língua. Logo, aprender uma língua, no caso, o português, seria “aprender a *estar socialmente* em português” (MENDES, 2011, p. 143, grifo da autora). No caso deste estudo, envolvem-se aspectos referentes às particularidades da língua portuguesa no Brasil (variações linguísticas, sotaques, pronúncia, entre outros) bem como aqueles concernentes à cultura⁴¹.

Por compactuar com a abordagem intercultural defendida por Corbett (2003) e Mendes (2011) e pela necessidade dessa formação apontada pelos futuros professores de PLE, verificada por Gimenez e Furtoso (2000), a organização do curso de extensão seguiu essa perspectiva. Para tanto, seu planejamento ocorreu conforme o proposto por Mendes (2011).

Apesar de a organização sugerida pela autora referir-se a *cursos de ensino* de PLE e o presente curso ter sido ofertado para a *formação de professores* de PLE, verifica-se a compatibilidade de suas ideias para meu propósito.

Mendes (2011) propõe três âmbitos para o planejamento de cursos em uma perspectiva intercultural: o plano dos conteúdos, o plano da interação e o plano da sistematização, sendo que, em cada um deles, o foco reside em um determinado aspecto.

⁴¹ Neste estudo, cultura é compreendida como o “pertencimento a uma comunidade discursiva que compartilha um espaço e uma história social comum, e imaginários comuns.” (KRAMSCH, 1998, p. 10), no original, “membership in a discourse community that shares a common social space and history, and common imaginings.”; e, ainda, como “uma manifestação de um grupo ou de uma comunidade, e da experiência de um indivíduo nesse grupo, ou separado dele. Enquanto grupo, os membros se envolvem uns com os outros em um espaço social compartilhado” (LEVY, 2007, p. 105), no original, “a manifestation of a group, or a community, and of an individual’s experience within it, or apart from it. As a group, members engage with one another in a shared social space.”

O primeiro plano (dos conteúdos) refere-se às áreas de uso (conhecimento sobre determinado tema) que atuam como ponto inicial para interações na e com a língua. O foco aqui reside, portanto, no sentido, pois os significados são construídos durante a interação na e com a língua. Nesse sentido, o teletandem, parte prática do curso, se alinha a esse plano, pois os participantes compartilham aspectos linguísticos e culturais entre si, construindo e negociando significados.

Ainda com relação ao plano dos conteúdos, Mendes (2011) alega que os modos de agir de professores e alunos “devem estar voltados para o trabalho conjunto e cooperativo de produção de conhecimento significativo, o qual promova o desenvolvimento de competência linguístico-comunicativa na língua-cultura que está sendo aprendida.” (p. 147).

A condução do curso de extensão ofertado para a formação de professores de PLE corrobora o trabalho em conjunto entre professores e alunos defendido por Mendes (2011). Durante as sessões de mediação, ao explorarmos os assuntos abordados pelos alunos nas FAT, retomávamos os aspectos culturais referentes ao ensino de PLE. Assim, estabelecia-se um contexto de partilha de experiências a fim de promover a reflexão dos aspectos pedagógicos do ensino da língua-cultura PLE, bem como explorar questões da língua-cultura estrangeira (inglesa e espanhola) as quais eles estavam aprendendo por meio do teletandem.

Do mesmo modo, essa condução do curso vai ao encontro da alegação de Corbett (2003, p. 35) de que uma abordagem intercultural “oferece um modo de enriquecer a experiência de aprendizagem da língua e de contribuir para os objetivos educacionais mais amplos de melhor compreender a própria comunidade bem como as dos outros”.⁴²

Outro plano destacado por Mendes (2011) em seu planejamento é o da interação, referente aos diversos contextos por meio dos quais alunos e professores podem vivenciar a comunicação na/com a língua-cultura alvo. Além disso, diferentes tarefas devem ser realizadas com o intuito de construir a competência comunicativa. Verifica-se, portanto, que, mais uma vez, o teletandem contempla os aspectos propostos pela autora. Primeiramente, porque se tratou de um espaço com potencial para que os participantes do curso tivessem a experiência de comunicação na/com a língua-cultura alvo bem como para que vivenciassem a oportunidade de ensino de PLE. Com relação ao segundo ponto defendido pela autora, cabe destacar que, enquanto mediadora, instruí os participantes sobre quais atividades poderiam ser desenvolvidas nas interações para construir a competência comunicativa na língua-cultura de interesse.

⁴² No original, “an intercultural approach still offers a way of enriching the language-learning experience and contributing to the wider educational goals of better understanding one’s own community as well as those of others.” (CORBETT, 2003, p. 35)

O terceiro e último plano explanado por Mendes (2011) é o da sistematização. Nesse plano, o enfoque está nas necessidades dos aprendizes. Logo, priorizam-se as formas estruturais da língua na medida em que tais questões emergem na interação de acordo com as necessidades e interesses apresentados pelos alunos e verificadas pelo professor. Isso também pode ser observado no teletandem, pois, conforme averiguado em estudo anterior (FRANCO, 2016), o foco na forma (ver LONG, 1991) ocorre no contexto comunicativo proporcionado pela interação, em momentos de dúvida, requerimento de explicações e ocorrência de equívocos. No que concerne ao curso de extensão como um todo, o mesmo também foi ao encontro desse plano, uma vez que suas atividades foram delineadas com base nas necessidades e interesses referentes ao ensino de PLE apresentados pelos alunos por meio das respostas às FAT. Desse modo, o teletandem e o curso de extensão alinharam-se à proposta de Mendes (2011) de que

[...] é a partir da interação e do uso comunicativo/interativo da língua, que as dúvidas, necessidades, limitações, curiosidades funcionam como “convites” para a análise formal e para o desenvolvimento de diferentes tarefas a ela relacionadas. (p. 150)

Nesse sentido, minha proposta de um curso de extensão para a formação de professores de PLE que envolve o teletandem como parte prática corrobora a ideia de que

[...] as experiências de ensinar e aprender uma nova língua-cultura devem ser significativas, desenvolvidas dentro de contextos e voltadas para a interação entre os sujeitos participantes do processo de aprendizagem. (MENDES, 2011, p. 151)

Mendes (2011) caracteriza essa abordagem pela autonomia, cooperação e criatividade entre os envolvidos (professores e alunos) para a construção do conhecimento. Ao explorar o perfil dos professores e alunos em um ensino na perspectiva intercultural, a autora os denomina “agentes” que ocupam papéis diversos no processo de ensino: agentes de interculturalidade (contribuem para o diálogo e o respeito mútuo sobre as diferenças; constroem significados entre culturas), agentes críticos e empreendedores de mudanças (observam e analisam o desenvolvimento da própria atuação e promovem mudanças para melhorar o desempenho), agentes da autonomia e criatividade (professores incentivam a autonomia e criatividade dos alunos e esses respondem positivamente a essas oportunidades), entre outros.

Os papéis delineados por Mendes (2011) foram assumidos pelos participantes e por mim enquanto professora-mediadora no curso de extensão, conforme exhibe-se na análise dos dados.

Além de alinhar a condução do curso à abordagem intercultural proposta por Corbett (2003) e Mendes (2011), também procurei suscitar recorrências do ensino de PLE com base nos aspectos referentes à formação de professores apontados por Furtoso (2011), a saber: (i) ensino de gramática contextualizada, (ii) (re)conhecimento sobre recursos que podem ser adotados para ensino da língua-alvo que não sejam a língua-materna do aprendiz, (iii) (re)conhecimento de diferentes abordagens para ensino de cultura, e (iv) orientação do professor para seleção de materiais didáticos. Todos esses aspectos foram explorados na análise de dados, por meio das categorias de *affordances* da formação do professor de PLE.

Aproximando-me da conclusão deste segmento, destaco alguns princípios apontados por Alvarez (2011) para a formação de professores que também contribuíram para a estruturação do curso de extensão aqui narrado.

O primeiro desses princípios condiz à construção de uma formação que contemple a operação das tecnologias de modo a acompanhar as tendências da globalização. Ele foi trabalhado, primeiramente, por meio da proposta prática de ensino de PLE, que ocorreu através do teletandem. Por se tratar de um contexto telecolaborativo de ensino de línguas, demanda atitudes que vão ao encontro dos recursos tecnológicos à disposição. Esse princípio relaciona-se, também, às *affordances* referentes ao uso da tecnologia para a formação de professores (exploradas na seção 4.2.1.5).

O segundo princípio apontado por Alvarez (2011) diz respeito a uma formação de professores que vise à melhoria no ensino, ou seja, direcionada à mudança. Esse aspecto foi explorado ao longo de todo o curso em decorrência da abordagem avaliativa proposta, conforme elucidado no capítulo anterior.

Outro fundamento contemplado pelo curso de extensão trata da integração entre teoria e prática e foi atendido em decorrência da incorporação das interações de teletandem às atividades do curso, sendo o suporte teórico fornecido por meio das leituras e discussões conduzidas nas sessões de mediação.

Por fim, o último princípio é a individualização, “segundo o qual a formação de professores deve responder às necessidades e expectativas dos professores como pessoas e como profissionais” (ALVAREZ, 2011, p. 200). Essa asserção está diretamente relacionada, também, à abordagem avaliativa que permeou o curso para formação de professores de PLE, possibilitando que sua condução ocorresse com base nas demandas e interesses verificados a partir das respostas às FAT dos participantes.

Nesta seção da tese, apresentei os fundamentos de abordagem que embasaram a organização e condução do curso de extensão. Minha escolha por tais fundamentos, pelas


atividades aplicadas e pelo teletandem como contexto de prática pedagógica justifica-se pelo objetivo do curso de colocar os professores em contato com suas percepções sobre o ensino e a aprendizagem de línguas e desafiá-los a reconhecer sua identidade como professores de sua própria língua materna, o português.

Para tanto, estabeleceu-se uma parceria com uma universidade estadunidense por meio da qual 20 alunos, aprendizes de português língua estrangeira, foram pareados com os alunos do curso de extensão, 16 alunos no total. As interações ocorreram em português-inglês e/ou português-espanhol, uma vez que alguns brasileiros foram pareados com mais de um aluno da universidade parceira.

Ao final de cada interação de teletandem, os participantes brasileiros deveriam preencher uma ficha de autoavaliação, a FAT. As respostas eram verificadas por mim, enquanto professora-mediadora, e, a partir delas, o curso era moldado.

Nesse sentido, apesar de atuar como um instrumento de coleta de dados para o presente estudo, a FAT foi, primeiramente, o principal meio fomentador da abordagem avaliativa que fundamentou as sessões de mediação e o curso como um todo. Desse modo, ela é devidamente explorada neste momento, na figura 4, seguida de seus descritores.

Figura 4: Ficha de Autoavaliação/Acompanhamento de Teletandem (FAT).

 FICHA DE ACOMPANHAMENTO TELETANDEM				
Data: ___/___/___				
PARCEIRO/A BRASILEIRO/A: _____		PARCEIRO/A ESTRANGEIRO/A: _____		
Na sessão de hoje, fui capaz de...	SIM	MAIS OU MENOS	NÃO	COMENTE
1... esclarecer dúvidas e/ou fornecer explicações referentes a estruturas gramaticais da língua portuguesa. Quais?				
2... esclarecer dúvidas e/ou fornecer explicações referentes a aspectos lexicais. Quais?				
3... esclarecer dúvidas e/ou fornecer explicações sobre a pronúncia. Quais?				
4... usar estratégias como metalinguagem, sinônimos, etc. para fornecer explicações e/ou esclarecer dúvidas. Tive alguma dificuldade? Se sim, qual/is?				
5... abordar questões de minha cultura sem reforçar estereótipos. Dê exemplos.				
6... utilizar a tecnologia como ferramenta de apoio para o ensino-aprendizagem. Quais recursos utilizei? Em que momentos esses recursos foram utilizados?				
7... manter o fluxo da conversa com meu parceiro. Se sim, comente.				
8... me tornar mais consciente sobre aspectos de minha língua materna. Quais aspectos?				
9... providenciar feedback para meu parceiro. Tive alguma dificuldade? Se sim, qual/is?				
10. Outros.				

Fonte: A própria autora, com base em Furtoso (2011).

No que tange às habilidades linguísticas, a FAT abordou o ensino de estruturas gramaticais de acordo com minha proposta em estudo anterior (FRANCO, 2016), no qual verifiquei os momentos em que os participantes focam na forma dos aspectos linguísticos. Constatei que esses instantes ocorrem quando se abordam episódios relacionados à língua, ou

seja, quando o parceiro aprendiz comete um equívoco ou solicita informações e quando as duas línguas são contrastadas. Logo, esse instrumento possibilitou ao participante que está na posição de proficiente da língua avaliar o próprio desempenho no que tange ao ensino dos aspectos gramaticais da língua em questão.

Sobre os tópicos de cunho lexical, especificamente, Furtoso (2011) elucida que, em contexto presencial, o léxico tem sido avaliado considerando-se desde o vocabulário relacionado ao cotidiano até aquele empregado para assuntos diversos em níveis mais avançados. No caso do teletandem, conversas sobre o dia a dia são recorrentes, especialmente para “quebrar o gelo” entre os parceiros. No entanto, Telles e Vassallo (2006) já destacavam que o teletandem não é um bate-papo, uma vez que seu intuito principal é o ensino-aprendizagem de línguas. Logo, assuntos do cotidiano são pertinentes para que os participantes se sintam mais à vontade no início das interações, mas a sessão não deve ser totalmente voltada a esse tipo de conversa.

Para tanto, ressalto a importância do mediador, pois ele é “responsável por esclarecer dúvidas relacionadas a aspectos linguísticos e aos processos de comunicação intercultural, evitando que as sessões se tornem uma mera conversa informal ou um simples bate-papo.” (FRANCO, 2016, p. 33). Desse modo, durante as sessões de mediação, além das orientações voltadas ao ensino-aprendizagem das línguas envolvidas, o mediador deve suscitar o que os participantes têm abordado nas interações, podendo, ainda, fornecer sugestões de tópicos para discussão.

No que concerne à pronúncia, ao investigar os episódios relacionados à língua no teletandem (FRANCO, 2016), explicitarei a influência da língua-materna e de outras (como o espanhol) na pronúncia dos aprendizes de português. No curso, no papel de mediadora, corroborei Furtoso (2011) ao esclarecer aos participantes que não esperassem uma pronúncia impecável por parte de seus parceiros, mas sim que se concentrassem na capacidade do parceiro de ter uma pronúncia na língua portuguesa satisfatória para que a comunicação acontecesse.

Outro aspecto que pode ser verificado na FAT de forma mais precisa nos itens quatro e nove, mas que a permeia de maneira geral, concerne à prática pedagógica dos participantes. Esse critério está diretamente voltado às estratégias e práticas dos alunos brasileiros no que tange aos momentos de esclarecimento de dúvidas e fornecimento de informações.

Ainda sobre a prática pedagógica, é válido ressaltar a abordagem de aspectos culturais no teletandem. A esse respeito, Franco e Rampazzo (2016) constataram que os participantes reproduzem estereótipos que atuam como sedimentadores de ideias de superioridade de um país/região para outro(a). Desse modo, é fundamental que se conscientizem sobre o modo como

abordam as questões concernentes à cultura. Por se tratar de um assunto bastante recorrente nas interações, houve um encontro do curso de extensão destinado apenas a esse tópico, exibido na análise de dados (subseção 4.1.5).

O item 6 da FAT corresponde ao uso de ferramentas tecnológicas para otimizar o ensino de línguas no teletandem. Uma vez que as interações ocorrem de forma virtual, o acesso à internet encontrava-se disponível durante toda interação (salvo em momentos de problemas com conexão). No entanto, ter à disposição diversas ferramentas tecnológicas não implica, necessariamente, colocá-las em prática e/ou fazê-lo da forma adequada.

Nesse sentido, destaco a importância do letramento digital na medida em que prepara professores e alunos para que se apropriem “crítica e criativamente da tecnologia, dando-lhe significados e funções, em vez de consumi-la passivamente. O esperado é que o letramento digital seja compreendido para além de um uso meramente instrumental.” (FREITAS, 2010, p. 340). Dessa forma, justifica-se a inserção desse item na FAT de modo que direcionasse a reflexão dos participantes a esse ponto, bem como fez-se necessária minha intervenção a fim de orientá-los sobre o uso da tecnologia para fins pedagógicos, conforme exibido na análise de dados.

A FAT também explorou a questão do fluxo da conversa, baseada nas escalas de avaliação no critério “fluência”, apontadas por Furtoso (2011), a saber: 1. recorrência de pausas e hesitações no fluxo da fala e em que medida isso compromete a comunicação e 2. gradação considerando as classificações excelente fluência, fluência e falta de fluência. Para tanto, na FAT, esse aspecto aparece como “Fui capaz de manter o fluxo da conversa com meu parceiro”, compreendendo a participação de ambos os participantes: tanto o empenho e adoção de estratégias do aprendiz de PLE para que se comunicasse na língua-alvo quanto os mesmos pontos por parte do aluno brasileiro em fornecer suporte para seu parceiro para que a comunicação fosse estabelecida.

O item oito corresponde à conscientização sobre a própria língua materna. Em estudo anterior (FRANCO, 2016), constatei que as interações de teletandem podem promover a conscientização da linguagem na medida em que surgem episódios relacionados à língua e em que os participantes focam na forma⁴³. Ainda nessa mesma investigação, verifiquei que essa conscientização, ou seja, atenção consciente à língua e às suas propriedades (HAWKINS, 1984), pode contribuir para a formação dos participantes como professores. Por conseguinte,

⁴³ Para mais informações sobre os conceitos de episódios relacionados à língua e foco na forma, sugiro, respectivamente, Swain e Lapkin (1998) e Long (1991).

julguei pertinente explorá-la na FAT de modo que os participantes pudessem voltar sua atenção a esse item e compartilhassem os instantes em que isso ocorreu.

Ademais, essa capacidade contempla aspectos para além dos intralinguísticos, impactando outros âmbitos concernentes à prática pedagógica do professor. Conforme aponta Almeida Filho (2015, p. 44), “A ausência de consciência de linguagem tem sérias repercussões para o planejamento de curso, produção de materiais e conduta de aula do professor que precisam ser melhor estudados.”

Expostos os descritores da FAT, retomo às demais informações sobre o curso de extensão.

Com carga horária total de 20 horas, suas atividades foram distribuídas da seguinte forma:

- quatro horas destinadas às interações de teletandem (uma hora para cada interação): a prática telecolaborativa foi uma forma de os participantes experienciarem o ensino de PLE enquanto recebiam suporte teórico e apoio pedagógico de minha parte (professora e organizadora do curso). Ao final de cada interação de teletandem, os alunos brasileiros deveriam preencher um instrumento de autoavaliação (FAT) por meio do qual avaliavam o próprio desempenho no que concerne ao ensino de PLE;
- sete horas destinadas a tarefas assíncronas: essas horas voltaram-se, principalmente, às leituras dos textos propostos, sendo, em apenas um momento, solicitada uma postagem multimodal no Drive a fim de coletar *feedback* sobre o curso;
- nove horas destinadas aos encontros síncronos (sessões de mediação): tais encontros correspondiam às sessões de mediação e possuíam duração de uma hora e meia cada. Nesses momentos, os participantes tinham a oportunidade de compartilhar suas experiências nas interações de teletandem por meio dos pontos suscitados pelas professoras a partir da leitura das FAT, que também atuaram como instrumento de acompanhamento, uma vez que nos permitiam verificar o desempenho dos alunos brasileiros. Além disso, os textos sugeridos para leitura eram retomados por meio de apresentações em PowerPoint por mim elaboradas com os principais conceitos, a fim de promover discussões e alinhar o embasamento teórico à prática dos participantes.

O quadro 1, a seguir, sumariza os períodos e as atividades propostas:

Quadro 1: Organização do curso de extensão.

Período	Interações de	Leituras propostas e atividades	Encontros síncronos
---------	---------------	---------------------------------	---------------------

	teletandem	assíncronas	(sessões de mediação)
2 a 18 de outubro	1ª interação	Não houve leitura antes do primeiro encontro, uma vez que o mesmo foi destinado à apresentação do curso e orientações iniciais.	1º encontro (2 de outubro)
		Tema: <i>Affordances</i> do teletandem para o desenvolvimento de professores	2º encontro (9 de outubro)
19 de outubro a 1 de novembro	2ª interação	Tema: <i>Feedback</i> linguístico e avaliação por pares	3º encontro (23 de outubro)
2 a 15 de novembro	3ª interação	Tema: Consciência fonológica em PLE e análise de materiais didáticos	4º encontro (6 de novembro)
16 de novembro a 4 de dezembro	4ª interação	Tema: Contato intercultural e estereótipos	5º encontro (20 de novembro)
		Continuação do tema anterior, postagem de <i>feedback</i> sobre o curso no Drive, encerramento do curso.	6º encontro (4 de dezembro)

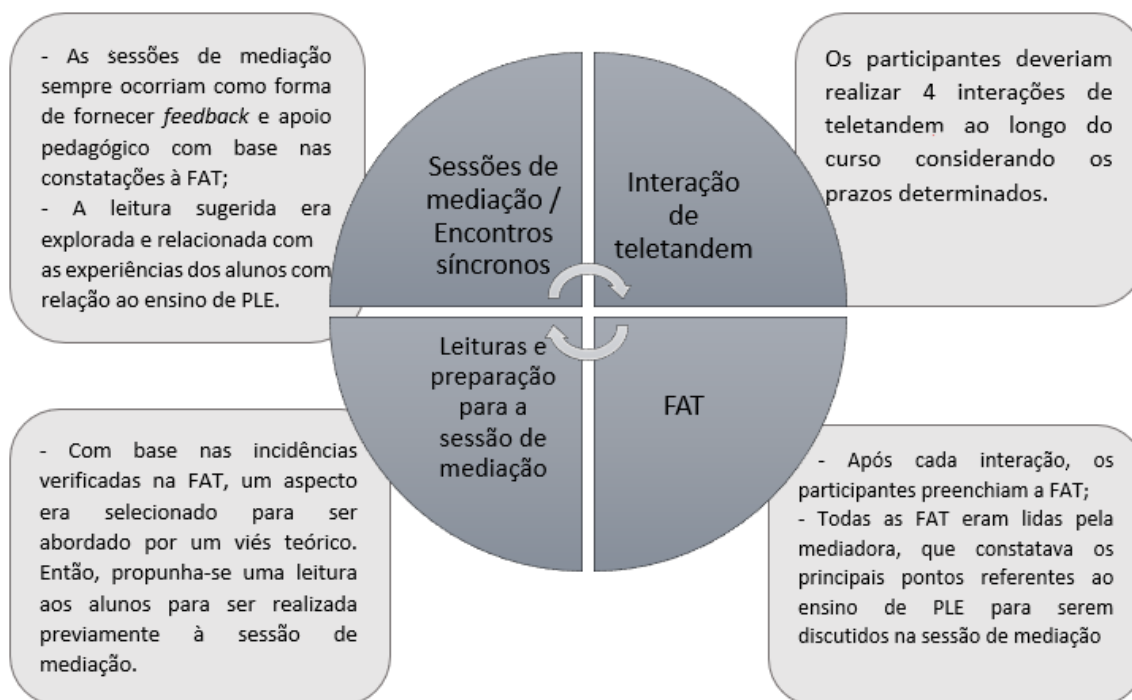
Fonte: A própria autora.

O quadro 1 expõe, de forma resumida, as atividades propostas pelo curso bem como o período de realização de cada uma delas. A disposição dos elementos (interações de teletandem, leituras propostas e atividades assíncronas, e encontros síncronos) da esquerda para a direita é uma forma de ordenar a sequência das atividades de acordo com o modo como ocorreram. As interações de teletandem (apenas quatro) deveriam acontecer nos períodos determinados e, ao final de cada interação, os alunos deveriam preencher a FAT. A partir das incidências sobre ensino de PLE verificadas nas FAT, um tema principal era estabelecido⁴⁴ para, então, propor as leituras e as atividades preparatórias para os encontros síncronos (sessões de mediação). Esses encontros visavam à retomada de tais ocorrências, ao compartilhamento das experiências dos alunos referentes às interações e às discussões teóricas com base na leitura previamente sugerida.

⁴⁴ A disposição das incidências que me levaram a determinar os temas para os encontros síncronos encontra-se no quadro 5.

A condução do curso e das sessões de mediação por meio da abordagem avaliativa pode ser representada pela figura a seguir:

Figura 5: Condução do curso de extensão.



Fonte: A própria autora.

Conforme é possível verificar na figura 5, a condução do curso de extensão ocorreu de forma cíclica, seguindo a abordagem avaliativa. Essa perspectiva permitiu, por meio da FAT, a avaliação diagnóstica a respeito do desempenho dos participantes e a intervenção na prática para as próximas interações por meio da sugestão de leituras e das sessões de mediação. Tudo isso compõe um processo macro denominado avaliação formativa, conforme explorado na seção 2.2.

Nesse sentido, vale reiterar o principal agente responsável por esse direcionamento: o mediador. Desse modo, além de explorar as *affordances* do teletandem, o potencial de uma ficha de autoavaliação e a sessão de mediação por um prisma avaliativo para a formação de professores de PLE, esta investigação corrobora outros trabalhos que ressaltam a importância do mediador no teletandem (SALOMÃO, 2008; SILVA, 2010).

Expostas as informações gerais e principais sobre o curso de extensão, a subseção a seguir explora as informações sobre os alunos do curso, participantes deste estudo.

3.3 INFORMAÇÕES SOBRE OS PARTICIPANTES

Seguindo os cuidados éticos requeridos, esta investigação foi, primeiramente, aprovada pelo comitê de ética (parecer 3.814.023). Os alunos do curso que aceitaram participar desta pesquisa assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver Apêndice 2) e tiveram suas identidades preservadas, sendo atribuídos nomes fictícios⁴⁵ tanto aos brasileiros quanto aos parceiros estadunidenses.

As interações de teletandem ocorreram em parceria com uma universidade estadunidense que contava com um grupo de 20 alunos. Foi, portanto, a partir desse número, que estabeleci o limite de vagas para os participantes brasileiros, uma vez que a prática de teletandem compunha as atividades do curso e, portanto, todos deveriam ser pareados com um parceiro estrangeiro.

Em seguida, foi compartilhado um anúncio em redes sociais (Facebook e WhatsApp) convidando alunos e professores da área de Letras interessados no ensino de PLE. Inicialmente, houve um grande número de interessados. No entanto, ao longo da condução do curso, em decorrência de desistências⁴⁶, o número de participantes brasileiros totalizou 15. Por conta dessa redução, solicitei àqueles que tivessem interesse que assumissem mais de uma parceria. Com a resposta positiva e o comprometimento por parte dos demais, foi possível parear os 20 alunos da universidade estadunidense com os 15 alunos do curso.

Uma vez que este estudo investiga a formação de professores de PLE através do teletandem, meu foco reside nos alunos brasileiros. Desse modo, informações mais específicas como idade, formação e experiência profissional foram coletadas somente desses participantes. Com relação aos estadunidenses, sabe-se que a maioria eram alunos entre 18 e 25 anos, cursando graduação em áreas diversas em uma universidade estadunidense. Todos frequentavam uma disciplina de português língua estrangeira, da qual o teletandem era atividade obrigatória para aprendizagem de PLE. No caso dos brasileiros, o teletandem compunha o curso de extensão, sendo indispensável como parte prática de ensino de PLE e, portanto, também obrigatório.

O quadro 2 apresenta os participantes e algumas informações a seu respeito.

⁴⁵ A escolha dos nomes foi feita a partir de um critério que, de modo a preservar a identidade dos participantes, não será revelado para que não se deem quaisquer indícios de suas verdadeiras identificações.

⁴⁶ Com exceção de um participante que alegou não estar conduzindo as interações de teletandem por problemas de conexão de internet e de outra que disse estar passando por problemas pessoais, as demais desistências não foram justificadas.

Quadro 2: Informações sobre os participantes.

Participantes brasileiros (nomes fictícios)	Perfil dos participantes	Parceiros estadunidenses (nomes fictícios)
Amanda	49 anos. Mestre e Doutora por uma universidade federal. Especialista em tradução. Experiência em tradução, mediação cultural no ensino de língua materna e estrangeira, e metodologias de ensino.	Peter
Antônio	25 anos. Graduado em Letras português/inglês, especialista em ensino de língua inglesa. Professor de inglês.	Hellen
Camila	22 anos. Graduanda em Letras português/inglês por uma universidade federal. Leciona português para pós-graduandos estrangeiros pelo centro de ensino de línguas estrangeiras da universidade.	Celine
		Paige
Isabela	22 anos. Graduanda em Letras-inglês por uma universidade federal.	Emma
Nathália	25 anos. Graduanda em Letras-inglês por uma universidade federal. Professora em um projeto de extensão de português língua estrangeira.	Rebecca
Nayara	42 anos. Mestranda em Estudos Linguísticos em uma universidade federal. Professora de PLE. Experiência com o ensino de português língua de acolhimento.	Katie
		Natalie
Rodolfo	21 anos. Graduando em Letras português/inglês em uma universidade federal.	Molly
Sara	22 anos. Graduanda em Letras-inglês em uma universidade federal. Professora de jardim de infância. Ensina português para falantes de outras línguas há um ano.	Priscilla

Fonte: A própria autora.

Conforme verificado no quadro 2, oito brasileiros foram considerados para esta investigação. Uma vez que almejei analisar o desempenho desses participantes no que concerne

ao ensino de PLE no teletandem, foi importante que eles tivessem realizado as quatro interações propostas no curso para que pudesse acompanhar sua prática pedagógica. Reconheço que quatro interações é um número limitado para essa averiguação. No entanto, trata-se da quantidade estipulada pela universidade estadunidense parceira. Em vista disso, por ser um número já reduzido, foram considerados apenas os participantes que realizaram todas as quatro interações, já que menos do que isso inviabilizaria um acompanhamento expressivo do desempenho deles.

A partir dessa primeira seleção com base no critério supracitado, observei as gravações disponibilizadas. Em um dos casos, o áudio de uma das interações de um participante não foi captado. Em outro, uma das gravações de uma das participantes se perdeu. Por conseguinte, os dados de ambos os alunos não foram utilizados para este estudo.

Desse modo, totalizaram-se oito participantes, sendo que duas (Camila e Nayara) realizaram duas parcerias cada; portanto, 10 parcerias no total.

No que concerne às informações sobre os brasileiros expostas no quadro 2, algumas foram coletadas no ato da inscrição e outras verificadas por meio das gravações das interações. Essas informações são retomadas no capítulo de análise, pois é possível depreender certa influência de suas vivências na prática pedagógica no teletandem.

Na subseção a seguir, exponho os instrumentos utilizados para a coleta de dados desta investigação.

3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os instrumentos utilizados para coleta dos dados deste estudo configuram gravações de encontros síncronos (sessões de mediação), gravações de interações de teletandem (parte prática do curso), respostas às FAT, relatos de experiência multimodais (proposta de atividade final de compartilhamento de experiência com relação ao curso), perguntas realizadas através do Mentimeter para obtenção de *feedback* dos participantes e breves resenhas críticas a respeito dos materiais didáticos explorados no curso.

O quadro 3 exhibe as principais informações a respeito dos dados coletados:

Quadro 3: Instrumentos de coleta de dados, quantidade e dados gerados.

Instrumentos de coleta de dados	Quantidade	Dados gerados
FAT	40	Respostas dos participantes às fichas de acompanhamento.

Gravações das interações	40 interações, ou seja, em média 20 horas (uma vez que o foco deste estudo reside na formação de professores de PLE, foram analisados apenas os momentos das interações em que os participantes deveriam se comunicar na língua portuguesa. Logo, considerando que cada interação dura, em média, uma hora, a comunicação em português de cada interação teve em torno de 30 minutos, totalizando 20 horas.)	Anotações e transcrições dos principais momentos das interações voltados ao ensino de PLE.
Gravações das sessões de mediação	Seis sessões de mediação, ou seja, nove horas (cada mediação teve duração de uma hora e meia).	Anotações e transcrições dos principais momentos das sessões de mediação.
Análise materiais didáticos	Três parágrafos.	Parágrafos no estilo de resenha crítica produzidos pelos participantes a respeito de dois materiais didáticos selecionados no Portal do Professor de PLE.
Atividade final	Uma atividade final, totalizando oito postagens (uma postagem por participante).	Relato de experiência multimodal em que os alunos compartilharam uma imagem que retratasse como se sentiram com relação ao curso, sua experiência e sentimentos em geral. Junto à imagem, eles escreveram um parágrafo justificando sua escolha e de que forma ela esboçava sua percepção sobre o curso.
Mentimeter	Duas perguntas no Mentimeter a fim de obter <i>feedback</i> dos participantes. Total de 17 respostas coletadas.	Pergunta i): Na sua opinião, o que promoveu maior aprendizagem do curso com relação à sua formação como professor(a) de PLE? 13 respostas obtidas por meio de gráfico; Pergunta ii): Em que medida as mediações te ajudaram nas interações de teletandem? Quatro respostas abertas coletadas.

Fonte: A própria autora.

Tendo exposto, até o momento, as principais informações metodológicas concernentes a esta investigação, no quadro 4, a seguir, retomo os objetivos e perguntas de pesquisa a fim de exhibir como os instrumentos de coleta de dados se alinham a eles.

Quadro 4: Alinhamento entre objetivos específicos, perguntas de pesquisa e instrumentos de coleta de dados.

Objetivo geral: investigar a condução das sessões de mediação de teletandem por uma abordagem avaliativa para potencializar o aproveitamento das <i>affordances</i> para formação de professores de PLE		
Objetivos específicos	Perguntas de pesquisa	Instrumentos de coleta de informações
i) Verificar em que medida um instrumento de autoavaliação/acompanhamento pode oferecer subsídios para a intervenção do professor-mediador com vistas à formação dos participantes de teletandem como professores de PLE.	a) Em que medida um instrumento de autoavaliação/acompanhamento pode oferecer subsídios para a intervenção do professor-mediador com vistas à formação dos participantes de teletandem como professores de PLE?	- FAT; - Interações de teletandem; - Sessões de mediação; - Análise dos materiais didáticos; - Atividade final (relatos de experiência multimodais); - Mentimeter (<i>feedback</i> sobre o curso).
ii) Explorar indícios da contribuição das sessões de mediação para a prática de ensino de PLE dos participantes brasileiros nas interações.	b) Quais indícios podem ser constatados sobre a contribuição das sessões de mediação para a prática de ensino de PLE dos participantes brasileiros nas interações?	
iii) Averiguar em que medida a FAT potencializa o aproveitamento das <i>affordances</i> do teletandem para a formação de professores de PLE.	c) Em que medida a FAT potencializa o aproveitamento das <i>affordances</i> do teletandem para a formação de professores de PLE?	- FAT; - Interações de teletandem; - Sessões de mediação; - Análise de materiais didáticos selecionados no Portal do Professor de PLE.

Fonte: A própria autora.

O quadro 4 retoma os objetivos específicos e suas respectivas perguntas de pesquisa, além de exibir os instrumentos de coleta de dados adotados para responder a tais perguntas e, conseqüentemente, atender a esses objetivos.

A análise dos dados foi desenvolvida em dois instantes: um voltado às duas primeiras perguntas e objetivos de pesquisa (voltados ao mediador e às sessões de mediação) e o outro destinado à terceira pergunta e objetivo de pesquisa (com enfoque nas *affordances* do teletandem para a formação de professores de PLE). Em decorrência dessa condução, foram adotados procedimentos de análise distintos para cada momento, sendo o segundo realizado por meio de procedimentos com base na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016; FRANCO, 2012).

3.5 ANÁLISE DE CONTEÚDO E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Ao conduzirmos uma pesquisa qualitativa, é comum nos depararmos com uma quantidade e, em alguns casos, variedade de dados disponíveis para análise. Durante esse processo, a disponibilidade de informações pode nos trazer diversas experiências: a dúvida sobre qual caminho tomar, em quais aspectos devemos focar, a ausência dos elementos que havíamos estabelecido *a priori* para investigação e, inclusive, a perda de dados importantes devido à falta de uma seleção apropriadamente determinada a partir dos objetivos de pesquisa e embasada pelo suporte teórico. Nesse sentido, a Análise de Conteúdo (AC) se apresenta como um método eficaz para inspeção de dados, uma vez que prescreve um processo minucioso desde a coleta e seleção até a investigação.

De acordo com Franco (2012), a AC emerge na década de 70, caracterizando-se por princípios associados ao positivismo. No entanto, ao longo dos anos, também passou a ser empregada em pesquisas qualitativas. A esse respeito, Leite (2017) realiza a seguinte associação:

[...] ao pensarmos em pesquisa qualitativa, tratamos de descrição, de interpretação, de uma busca pela compreensão...[sic] de situações, de fatos, de fenômenos, de documentos. E é nesse ponto de procedimentos que a Análise de Conteúdo se constitui como pressuposto teórico de análise. (p. 541)

Também nesse sentido, Franco (2012) advoga que

São perfeitamente possíveis e necessários o conhecimento e a utilização da análise de conteúdo, enquanto procedimento de pesquisa, no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento. (p. 10)

Desse modo, uma vez que também trabalho com a análise interpretativista, esta pesquisa foi realizada *com base* na Análise de Conteúdo para, principalmente, a seleção e a organização dos dados. Portanto, para a seleção dos procedimentos propostos pela AC a serem adotados, levei em consideração o escopo deste estudo bem como meu papel enquanto pesquisadora.

De acordo com Bardin (2016), a AC se classifica como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.” (p. 44). Conforme esclarece Franco (2012), “o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a *mensagem*, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa figurativa, documental ou diretamente provocada” (p. 21, grifo da autora). A autora ainda

destaca que a mensagem expressa um significado e um sentido, sendo que esse não pode ser considerado um ato isolado, pois está articulado às condições contextuais de seus produtores.

A partir de um conjunto de técnicas, buscam-se a explicitação e a sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão desse conteúdo a fim de realizar inferências lógicas e justificadas considerando a origem dessas mensagens (contexto, emissor, receptor, efeitos das mensagens) (BARDIN, 2016). A Análise de Conteúdo visa, portanto, a identificar outras realidades através da comunicação, ou seja, o que está por trás das palavras as quais investiga, pois, de acordo com Franco (2012), a informação puramente descritiva é de pequeno valor. Logo, é importante que um dado sobre determinado conteúdo seja relacionado a outros dados e é, segundo a autora, a inferência que possibilitaria esse processo, uma vez que ela implica, pelo menos, uma comparação.

Conforme apontam Cohen, Manion e Morisson (2018), a AC pode ser empregada a qualquer material escrito, como documentos, transcrições de entrevistas, produções midiáticas, entre outros, além de facilitar a sistematização de grande quantidade de texto.

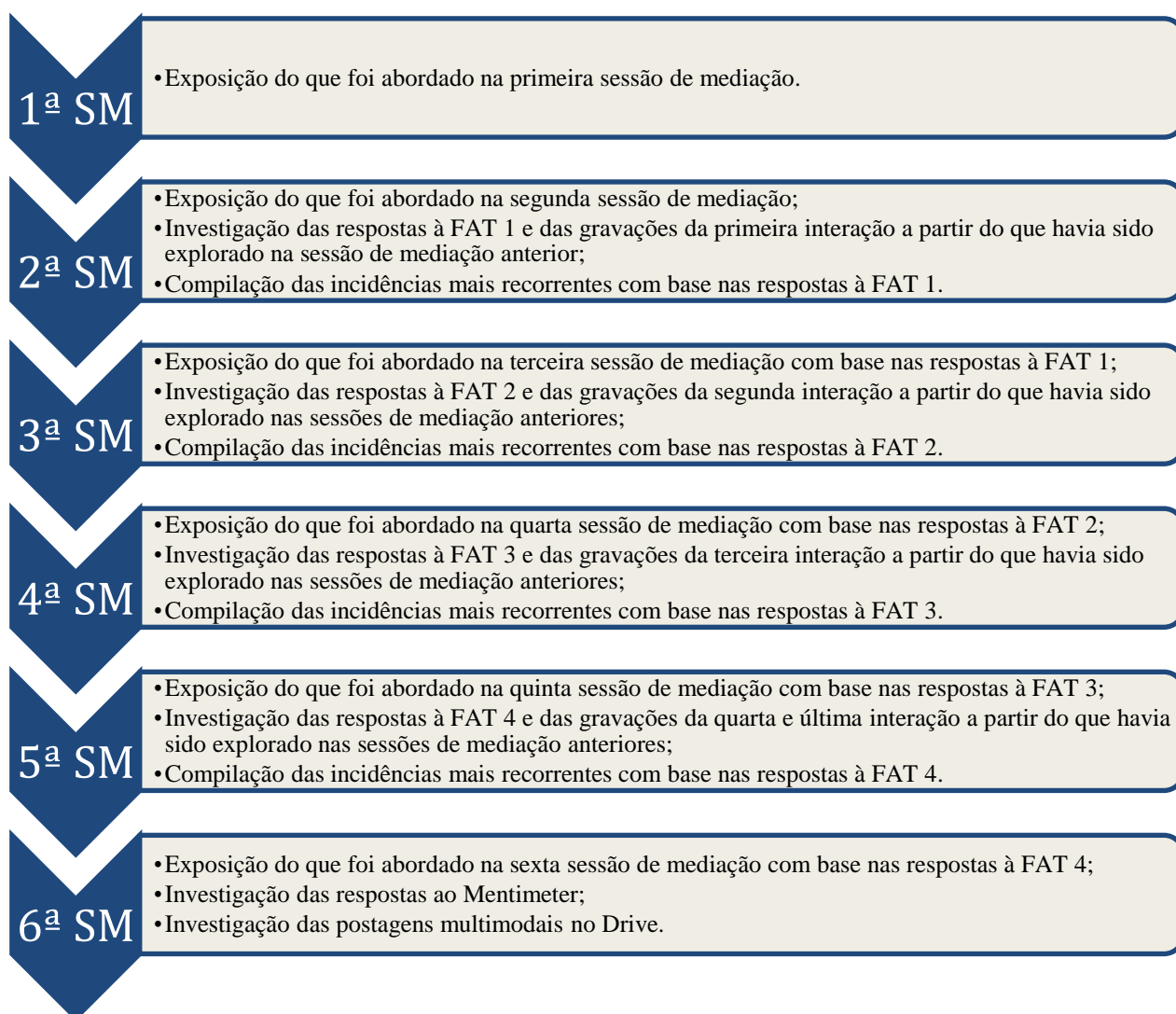
A diversidade de dados da presente investigação justifica a adoção de alguns procedimentos deste método, pois, segundo Bardin (2016) apesar do seu rigor, a AC se apresenta como um meio flexível e aplicável a domínios distintos, o que permite a contemplação de uma diversidade de códigos comunicacionais.

No caso deste estudo, dividi a análise em dois instantes. A escolha por essa organização se deu por dois fatores. O primeiro deles é que os dois primeiros objetivos específicos estão interligados por se voltarem ao mediador e ao modo como as sessões de mediação foram conduzidas por meio da abordagem avaliativa, enquanto o terceiro se direciona às *affordances* do teletandem para a formação de professores de PLE. A outra razão que me levou a essa divisão da análise se deve à necessidade de procedimentos e de dados para os dois primeiros propósitos distintos daqueles adotados para o terceiro objetivo.

Para conduzir a primeira parte da análise, primeiramente, investiguei as respostas dos participantes brasileiros às FAT, atentando-me a quaisquer informações a respeito de seus desempenhos pedagógicos e do ensino de PLE. Após essa verificação, assisti às gravações das interações a fim de averiguar os instantes supracitados, realizando transcrições e anotações. Igualmente, assisti às gravações das sessões de mediação, transcrevi trechos e registrei aspectos importantes. Por fim, comparei o que foi trabalhado nesses encontros com o desempenho pedagógico dos participantes a partir dos dados das interações e das FAT.

Nesse sentido, a análise desse primeiro momento encontra-se da seguinte maneira: dividida de acordo com as seis sessões de mediação⁴⁷ do curso, sendo cada subdivisão iniciada pela narração do que foi abordado na sessão de mediação; seguida da interação subsequente, a fim de verificar indícios da contribuição das sessões para a prática dos participantes; e, por fim, a exposição dos aspectos verificados na FAT que orientaram a condução do encontro subsequente. A figura 6 exibe como está dividido esse primeiro momento da análise e, por conseguinte, seus dados e procedimentos de investigação.

Figura 6: Divisão do primeiro instante de análise (voltado aos dois primeiros objetivos específicos).



Fonte: A própria autora.

O segundo momento da análise, voltado ao terceiro objetivo específico, alinha-se a um dos principais objetivos da AC: a criação de categorias, neste caso, referentes às *affordances*

⁴⁷ Na figura 6, o termo “sessão de mediação” é substituído pela sigla SM.

para a formação de professores de PLE. Logo, diferentemente do primeiro instante, os procedimentos de investigação propostos pela AC adequaram-se a esse último propósito, conforme discorro a seguir.

De acordo com Bardin (2016), há três etapas características da Análise de Conteúdo: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A primeira etapa, a pré-análise, consiste na organização. Segundo Bardin (2016), essa fase possui três missões: a escolha dos documentos, a formulação das hipóteses e dos objetivos, e a referenciação dos índices para a elaboração de indicadores.

Inicialmente, de acordo com a autora, realiza-se uma leitura flutuante dos dados para que seja estabelecido um contato inicial com os documentos. Na medida em que as hipóteses vão surgindo e que os dados são relacionados às teorias utilizadas, a leitura começa a se tornar mais precisa. No caso desta investigação, essa fase teve início com a leitura das FAT ainda enquanto o curso de extensão estava em andamento, uma vez que ele foi organizado a partir das respostas dos alunos a esse instrumento.

Posteriormente, ocorre a escolha dos documentos que, neste caso, deu-se com base no principal objetivo: investigar as *affordances* do teletandem para a formação de professores de PLE mediada por uma abordagem avaliativa. Em vista disso, meu primeiro passo foi investigar esse instrumento (FAT) juntamente com as gravações das interações e das mediações de teletandem e com os demais dados.

Determinados os gêneros dos documentos, é necessária a constituição do corpus. Considerando as opções⁴⁸ propostas por Bardin (2016), o corpus para esta investigação foi selecionado com base na regra da pertinência, através da qual “os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise” (BARDIN, 2016, p. 128). Destarte, constitui-se de respostas às FAT e ao Mentimeter⁴⁹ (*feedback* dos alunos sobre o curso), transcrições de excertos de gravações de interações e de sessões de mediação, breves resenhas críticas sobre materiais didáticos para ensino de PLE e, ainda, relatos de experiência multimodais. No entanto, como essa escolha foi

⁴⁸ Segundo a Bardin (2016), a constituição de um corpus pode ocorrer com base em uma das principais regras: da exaustividade, da representatividade, da homogeneidade e da pertinência, sendo a última a adotada para a presente investigação.

⁴⁹ O Mentimeter (<https://www.mentimeter.com/>) se trata de uma plataforma multimodal que possibilita, entre outros recursos, a coleta de respostas (abertas ou fechadas) de formas diversas, possibilitando a criação de nuvens de palavras, escalas, gráfica, ranking, etc. Mais informações sobre como ele foi utilizado serão expostas na análise dos dados.

baseada na regra da pertinência, há alguns critérios importantes a serem destacados que justificam essa seleção.

O primeiro deles se refere à escolha dos dados, que ocorreu a partir da seleção dos participantes que realizaram as quatro interações de teletandem, conforme elucidado na subseção anterior.

Ao selecionar os participantes cujos dados seriam investigados, realizei a leitura de cada uma das FAT, anotando os aspectos condizentes aos objetivos. Em seguida, assisti às interações correspondentes a cada FAT a fim de comparar a prática com as respostas fornecidas pelos participantes às fichas e outros aspectos também concernentes ao objetivo geral. Ao observar, nas gravações, os aspectos mencionados na ficha, registrei-os por meio de narração ou transcrição. Por conseguinte, as interações não foram inteiramente transcritas, uma vez que, em algumas situações, a narração se mostrava mais eficaz (pois era possível, de imediato, relacionar determinado aspecto com a resposta do participante à FAT) e, em outras, a fala dos envolvidos não condizia com o escopo deste estudo, portanto, não carecia ser transcrita. Nesse sentido, corroboro a perspectiva da Professora Doutora Ana Paula Pinheiro da Silveira, no XX SEDATA (Seminário de Dissertações e Teses em Andamento)⁵⁰, de que uma tese pode trazer um texto multimodal e que tudo constrói sentido.

A professora trouxe à baila a questão de, porventura, a pesquisa assumir, em sua geração e análise de dados, instrumentos de análise multimodais. Desse modo, a partir das reflexões suscitadas, julguei pertinente transcrever apenas aquilo que remetia ao escopo da pesquisa e incorporar essas transcrições ao meu texto juntamente com outros recursos, ou seja, outros dados, neste caso, as respostas à FAT e ao Mentimeter, as resenhas e os relatos de experiência multimodais.

Ademais, a professora Silveira (op.cit.) também apontou a dificuldade em transcrever pausas, hesitações, (des)acelerações, gestos, entre outros elementos que compõem gravações em vídeo e áudio, que é o caso deste estudo, e que se relacionam com os sentidos do que está sendo expresso em fala. Destarte, corroboro sua visão no que tange à subjetividade do pesquisador para analisar aspectos da fala dos participantes que nem sempre são reproduzidos com exatidão pela transcrição.

⁵⁰ O SEDATA constitui uma das atividades curriculares do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, UEL. A Professora Doutora Ana Paula Pinheiro da Silveira é Professora Adjunta I da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e atuou como debatedora de um dos trabalhos apresentados no XX SEDATA. Após ouvir sua fala, entrei em contato e solicitei permissão para compartilhar sua perspectiva nesta tese.

Mediante o exposto, reitero a perspectiva da pesquisa qualitativa no que concerne ao papel do pesquisador como parte do mundo social que pesquisa, no qual pode atuar tanto através de sua presença pessoal quanto como pesquisador. Neste caso, enquanto pesquisadora deste estudo, julguei pertinente posicionar meu olhar ao assistir às gravações das interações. Dessa forma, ao constatar algum aspecto importante, como o (não) fornecimento de *feedback* linguístico, comentários de cunho cultural, comparações entre as línguas, entre outros, ao invés de transcrevê-lo na íntegra, em alguns casos, optei por inserir minha perspectiva e interpretação através da narração do fato notado, estabelecendo: relações entre as interações e as respostas da FAT, anotações a respeito de gestos e expressões faciais, associações com o suporte teórico adotado e comparações com o desempenho dos participantes em interações anteriores.

Retomando as missões da pré-análise propostas por Bardin (2016), a segunda concerne à formulação das hipóteses e dos objetivos. Uma vez que o terceiro objetivo específico foi verificar em que medida a FAT potencializa o aproveitamento das *affordances* do teletandem para a formação de professores de PLE, meu principal intuito ao voltar meu olhar para os dados foi o de interpretá-los a fim de me permitir observar o que eles expressavam. Em vista disso, não estabeleci hipóteses nesta etapa, mas guiei-me por esse propósito e pelas *affordances* verificadas por Darhower (2008), El Kadri (2018) e Franco e Furtoso (2021).

A última missão se refere à escolha dos índices para, então, elaborar os indicadores. Nesta tese, os índices partiram de unidades de registro. Tais unidades tomaram como base o tema, neste caso, os momentos concernentes ao ensino de PLE. Dessa forma, foram selecionadas quaisquer informações – fossem a partir da FAT, das gravações ou dos outros instrumentos – que aludiam ao desempenho pedagógico dos participantes. Tais índices me conduziram aos indicadores, neste caso, àqueles que sugeriam *affordances* para a formação de professores de PLE.

Finalizando, portanto, as missões da pré-análise, passei para a segunda etapa da AC: a exploração do material. Bardin (2016) esclarece que esse instante nada mais é do que a aplicação sistemática das decisões tomadas. Consiste na codificação, um momento que contempla a escolha das unidades de registro, neste caso, o tema (já explorado no fim da primeira etapa), a enumeração e, por fim, a categorização.

Nesta parte da investigação, foram adotados alguns procedimentos da AC com base no escopo deste estudo. A enumeração, por exemplo, foi um dos métodos que não foi aplicado, pois o propósito principal foi verificar a ocorrência (ou não) dos indícios de *affordances* do teletandem para a formação de professores de PLE. Logo, neste caso, a importância não reside

na quantidade e frequência em que esses elementos aparecem, mas sim no fato de, simplesmente, emergirem ou não.

Outro procedimento proposto pela AC que foi adaptado é a criação de categorias que pode ser de duas formas: ou pré-estabelecidas ou estabelecidas a partir dos elementos. No caso deste estudo, não foi possível seguir apenas uma delas, pois as categorias foram estabelecidas com base nas *affordances* do teletandem para a formação de professores já verificadas em literatura (DARHOWER, 2008; EL KADRI, 2018; FRANCO; FURTOSO, 2021) e aquelas constatadas a partir dos dados.

Para a categorização, parti dos instantes concernentes ao ensino de PLE em todos os tipos de dados, organizando-os em indicadores de *affordances* para a formação de professores de PLE. Em seguida, agrupei-os em códigos (denominados aqui de subcategorias de *affordances*) e os dividi em duas categorias [*affordances* de desempenho pedagógico com base em Darhower (2008), El Kadri (2018), Franco e Furtoso (2021) e na análise de dados; *affordances* específicas da formação de professores de PLE]. Essa organização será exposta no quadro 6, no capítulo 4.

Por fim, a terceira e última etapa, ou seja, o tratamento dos resultados obtidos, diz respeito à interpretação e às inferências referentes aos objetivos previstos ou a outras descobertas, ou seja, alinha-se aos objetivos e perguntas de pesquisa. Destarte, essa etapa é devidamente abordada, também, no capítulo 4, referente à análise dos dados.

Anteriormente, nesta seção, esclareci que conduzi dois instantes de análise. No entanto, conforme expus no quadro 3, alguns instrumentos foram empregados em ambos os momentos e, portanto, utilizei os mesmos dados para toda a investigação realizada. Desse modo, reitero meu apontamento de que a primeira parte da análise apresenta aspectos condizentes à segunda. Portanto, adianto que alguns dados expostos no primeiro momento são, também, apresentados no segundo.

Realizadas as devidas considerações, passo para aquele que julgo o principal capítulo deste estudo: a análise dos dados.

CAPÍTULO 4: ANÁLISE DOS DADOS

“O mediador seria aquele que vai te tirar da caixa.”

(Amanda, participante da pesquisa)

Conforme esclarecido no capítulo anterior, a presente análise se deu com base nos objetivos específicos e nas perguntas de pesquisa e, portanto, encontra-se dividida em três seções: uma voltada aos dois primeiros objetivos e, conseqüentemente, às duas primeiras perguntas de pesquisa; uma relacionada ao último objetivo específico e à terceira e última pergunta de pesquisa; e uma última seção direcionada às respostas às questões norteadoras do estudo, de modo a correlacioná-las ao objetivo geral.

Posto que a análise explora relatos da FAT, excertos de transcrições das interações e das sessões de mediação, respostas ao Mentimeter, relatos de experiência multimodais, e análises de materiais didáticos, a apresentação desses trechos se dá de maneiras distintas. As transcrições referentes a momentos de diálogos (nas interações e sessões de mediação) encontram-se alinhadas à esquerda. As demais falas e respostas estão em forma de citação: entre aspas nos casos inferiores a três linhas e com recuo de quatro centímetros naqueles com mais de três linhas. Por fim, as respostas ao Mentimeter e os relatos de experiência multimodais são exibidos através de figuras.

Expostas as principais considerações a respeito do presente capítulo, apresento, a seguir, a primeira parte da análise.

4.1 SESSÕES DE MEDIAÇÃO NO TELETANDEM POR UMA ABORDAGEM AVALIATIVA: A FAT COMO INSTRUMENTO DE SUPORTE PARA A INTERVENÇÃO DO MEDIADOR

Nos capítulos anteriores, versei sobre os conceitos e princípios que nortearam a condução do curso de extensão para a formação de professores de PLE e que embasam esta investigação. Neste momento, tais aspectos são retomados por meio da descrição das sessões de mediação e pela análise dos dados.

Para que se compreenda a organização da presente subseção, faz-se necessário expor algumas considerações.

O curso teve início no dia 2 de outubro de 2020 com uma sessão de mediação (encontro síncrono pelo Google Meet⁵¹), que visou a apresentar o teletandem, o calendário do curso e sua condução (viés avaliativo e atividades a serem desenvolvidas).

Na primeira semana, os alunos foram pareados com estudantes da universidade estadunidense e tinham até 18 de outubro para realizarem a primeira interação. Dentro desse

⁵¹ O Google Meet é uma plataforma de videoconferência que disponibiliza recursos como compartilhamento de tela, bate-papo (*chat*), abertura de salas simultâneas, gravação dos encontros, entre outros.

prazo, também deveriam postar a FAT correspondente à interação em uma pasta no Google Drive.

As demais sessões de mediação abordavam incidências verificadas na FAT com relação às seguintes questões: aspectos linguísticos, aspectos culturais, ensino de PLE e tecnologia. A escolha por abordar os aspectos linguísticos e de ensino de PLE justifica-se pelo escopo do curso de extensão: contribuir para a formação de professores de PLE. Com relação aos aspectos culturais, sua abordagem convém pela concepção de língua adotada no curso e neste estudo (já explorada na seção 3.2). Por fim, tratar dos pontos referentes à tecnologia também se mostrou fulcral, uma vez que o contexto de ensino de PLE era virtual (teletandem) e que, conforme exposto nas motivações científicas (ver Introdução), a tecnologia pode sanar lacunas no que tange ao ensino e formação de professores de PLE (ALMEIDA FILHO, 2018; FURTOSO, 2011).

As respostas às FAT eram, então, agrupadas de acordo com as categorias supracitadas, ou seja, a partir de minha verificação sobre que tipo de dúvida e de necessidade os participantes brasileiros apresentavam com maior recorrência para cada um desses aspectos contemplados na ficha. A partir disso, eu propunha um texto teórico que era compartilhado em uma pasta no Google Drive e que era explorado na sessão de mediação seguinte.

Na figura 5, exposta na seção 3.2, ilustrei o processo de condução do curso de extensão pelo viés avaliativo. Neste instante, a fim de explorar uma síntese dos aspectos verificados nas FAT que me direcionaram à escolha dos temas para os encontros síncronos, apresento o quadro 5:

Quadro 5: Síntese dos aspectos mais recorrentes verificados nas FAT para a determinação das temáticas abordadas nas sessões de mediação e atividades desenvolvidas em cada sessão.

Interações de teletandem	Aspectos mais recorrentes verificados nas FAT	Sessões de mediação e temáticas abordadas	Atividades desenvolvidas nas sessões de mediação
-	-	1ª sessão de mediação: apresentação do curso, orientações e pareamento	<ul style="list-style-type: none"> - introdução ao teletandem e orientações; - exposição do cronograma e das atividades do curso; - pareamento dos participantes.
-	-	2ª sessão de mediação: affordances do teletandem para o desenvolvimento de professores	<ul style="list-style-type: none"> - exposição das <i>affordances</i> verificadas no teletandem por El Kadri (2018) para o desenvolvimento de professores; - explicação sobre a abordagem avaliativa norteadora do curso; - apresentação da FAT; - retomada do cronograma e das orientações sobre as interações de teletandem.
1ª interação	<p>“Não achei necessário <i>feedbacks</i> (sic), ou não soube como dar <i>feedback</i> neste encontro.” (Nathália)</p> <p>“Foi difícil dar o <i>feedback</i>, porque ela não conseguia me entender completamente.” (Sara)</p> <p>“Como a sessão foi um pouco mais para nos conhecermos, não entramos muito em elementos linguísticos.” (Antônio sobre <i>feedback</i> referente a elementos gramaticais)</p> <p>“Eu estabeleci que poderíamos anotar nossas dúvidas no chat para podermos avaliar nossos erros e corrigi-los. No entanto, no início da interação, ele me perguntou de como iríamos nos corrigir e se ele poderia ter acesso ao vídeo.” (Amanda)</p>	3ª sessão de mediação: feedback linguístico e avaliação por pares	<ul style="list-style-type: none"> - abordagem dos aspectos linguísticos, culturais, de ensino de PLE e de uso da tecnologia verificados nas FAT referentes à 1ª interação; - exposição e discussão sobre os textos a respeito de <i>feedback</i> na prática telecolaborativa (FRESCHI, 2017) e de <i>feedback</i> e avaliação (FURTOSO, 2009).

2ª interação	<p>“Eu escrevia as palavras novas para ela no <i>chat</i> e corrigia sua pronúncia quando ela pronunciava alguma delas incorretamente, como aconteceu com ‘refeições’ e ‘rodízio’.” (Camila)</p> <p>“Praticamente tenho que corrigir toda a pronúncia dela, pois ainda lê com a fonética da língua inglesa.” (Nayara)</p> <p>“O som do til” (Nayara sobre correção de pronúncia de sua parceira Natalie)</p> <p>“Reforçando a pronúncia de algumas palavras, repetindo-as mais lentamente.” (Antônio sobre como forneceu <i>feedback</i> a sua parceira)</p> <p>“A explicação não é explícita, mas, quando fala algo incorreto, eu digo a frase corrigindo os deslizes” (Amanda)</p> <p>“Percebi dificuldades em pronunciar o som nasal do português” (Nathália)</p>	4ª sessão de mediação: consciência fonológica em PLE e análise de materiais didáticos	<ul style="list-style-type: none"> - abordagem dos aspectos linguísticos, culturais, de ensino de PLE e de uso da tecnologia verificados nas FAT referentes à 2ª interação; - exposição e discussão sobre o texto a respeito do desenvolvimento de consciência fonológica em PLE (TELLES; BRISOLARA, 2018); - apresentação do site https://fonologia.org/ como recurso para aulas de PLE.
3ª interação	<p>“Comentamos sobre como celebramos o Natal em nossos países” (Rodolfo)</p> <p>“Conversamos sobre outras lugares que não <i>os hot spots</i> do Brasil” (Nayara)</p> <p>“Mostrei imagens das festas, explicando onde ocorrem, por exemplo, a festa junina que ocorre mais nas regiões norte e nordeste (...) Como algo tradicional do Natal, falei sobre o amigo oculto (e sobre o ‘inimigo oculto’)” (Camila)</p> <p>“Abordamos questões sobre culinária brasileira, explicando alguns dos pratos típicos do Brasil e reforçando que alguns são regionais.” (Antônio)</p> <p>“Conversamos Natal e Ano Novo, falei como era na minha família e cidade e ela sobre a família dela.” (Isabela)</p>	5ª sessão de mediação: contato intercultural e estereótipos	<ul style="list-style-type: none"> - abordagem dos aspectos linguísticos, culturais, de ensino de PLE e de uso da tecnologia verificados nas FAT referentes à 3ª interação; - exposição e discussão a respeito de estereótipos com base no texto de Franco e Rampazzo (2016); - compartilhamento de principais estereótipos veiculados sobre o Brasil e a língua portuguesa por meio do Padlet (https://padlet.com/gabriela_rf/estereotipos); - apresentação do Portal do Professor de PLE (https://ppple.org/) e análise de materiais do site no que concerne à abordagem de aspectos culturais e veiculação de estereótipos sobre nossa cultura e nossa língua.
4ª interação	<p>“Quanto mais tempo passamos juntas, interagindo, mais temos intimidade para conversar e opinar” (Sara)</p> <p>“Sempre me faz refletir sobre a língua e nossa cultura” (Nayara sobre se tornar consciente de aspectos de sua própria língua)</p>	6ª sessão de mediação: feedback sobre o curso e encerramento	<ul style="list-style-type: none"> - abordagem dos aspectos linguísticos, culturais, de ensino de PLE e de uso da tecnologia verificados nas FAT referentes à 4ª interação;

	<p>“Nessa conversa, combinamos de fazer uma revisão dos tópicos que conversamos nos encontros anteriores, a maioria eram aspectos culturais.” (Camila)</p> <p>“De todas as anteriores, essa conversa foi a mais fluída (...) Encerramos nossos encontros muito bem! Sentirei falta das nossas conversas!” (Camila)</p> <p>“Ainda é um pouco difícil manter o fluxo da conversa em LP com o parceiro devido ao baixo nível de proficiência.” (Antônio)</p> <p>“Acho que além de escrever [no <i>chat</i>], eu deveria ter corrigido mais os erros verbais” (Amanda sobre o uso de recursos tecnológicos para fins de ensino)</p> <p>“Ainda que meu parceiro continue cometendo erros de conjugação, achei que ele falou com um pouco mais de fluência.” (Amanda)</p>		<p>- <i>feedback</i> sobre as sessões de mediação e sobre a FAT por meio da plataforma Mentimeter;</p> <p>- compartilhamento do <i>feedback</i> sobre o curso por meio das postagens no Drive solicitadas previamente a este encontro.</p>
--	---	--	--

Fonte: A própria autora.

O quadro 5 sintetiza os aspectos recorrentes verificados nas FAT que determinaram as temáticas exploradas nas sessões de mediação. Esses pontos são devidamente abordados ao longo da análise. No entanto, optei por expô-los primeiro, pois acredito que essa compilação justifica os assuntos eleitos para esses encontros e elucida o papel da FAT enquanto um instrumento para fornecer subsídios para a condução das sessões de mediação e do curso como um todo.

Neste instante, reitero o que já foi exposto no capítulo metodológico de que, diferentemente da segunda parte da análise, esta não ocorre com base em categorias, como proposto pela análise de conteúdo, mas segue outros procedimentos de investigação e organização (rever figura 6).

Destarte, as subseções estão divididas de acordo com cada sessão de mediação: primeira sessão de mediação; segunda sessão de mediação e primeira interação (ou seja, a interação subsequente a essa sessão); terceira sessão de mediação e segunda interação; quarta sessão de mediação e terceira interação; quinta sessão de mediação e quarta e última interação; e, por fim, sexta e última sessão de mediação.

4.1.1 1ª Sessão de Mediação

A primeira sessão de mediação ocorreu no dia 2 de outubro de 2020 e foi conduzida com o propósito principal de explicar o curso (objetivo, abordagem, atividades, prazos). Dentre esses aspectos, foquei, principalmente, em esclarecer a proposta do teletandem e ressaltar os princípios básicos da autonomia, reciprocidade e separação das línguas. Ao explicar cada um deles, esclareci que, no que concerne à reciprocidade, é importante que os pares combinem entre si os momentos e os meios para receber e oferecer *feedback*. Nesse sentido, sugeri que perguntassem aos parceiros “Como você gostaria que eu te corrigisse?” e, em contrapartida, também expusessem sua preferência.

Ao elucidar que o teletandem seria uma oportunidade de prática pedagógica, Amanda, aluna do curso, diz:

Com relação ao nível, a gente vai começar a dar a aula e vai identificar que o aluno tem um certo nível. Eu acho que daí a gente vai até perceber se dessas quatro interações o aluno evoluiu, se teve um crescimento, porque a gente vai perceber se dessas 4 interações o aluno evoluiu, se teve um crescimento, porque a gente vai perceber o nível e vai ver se a gente conseguiu resolver alguns problemas aí nessas 4 aulas. São 4 aulas, mas tem um objetivo aí, então tem que entender se o seu aluno é um A2, o que que ele pode fazer, o que que ele pode ajudar, até pra dar um *feedback* pra esse aluno. (AMANDA, sessão de mediação 1)

A fala de Amanda ocorreu ao final do encontro, ou seja, após as orientações e informações. É interessante observar que a participante percebe uma oportunidade de acompanhar a evolução de seu parceiro de teletandem, bem como de intervir durante as interações de modo a auxiliá-lo na aprendizagem da língua. Isso mostra que ela compreendeu a proposta tanto do curso de extensão como um todo quanto da atuação dela no teletandem.

Por outro lado, verificamos que Amanda entende a prática no teletandem como uma aula (“a gente vai começar a dar a aula”). Brammerts (2006, p. 10) esclarece que os participantes de teletandem “ajudam um ao outro a aprimorar suas habilidades na língua”⁵². Apesar de essa compreensão do teletandem enquanto espaço telecolaborativo de ensino-aprendizagem de línguas ter sido exposta neste primeiro encontro, destaco que os brasileiros, além de interagentes, eram, sobretudo, alunos de um curso de extensão para formação de professores de PLE. Constato, portanto, que o teletandem inserido em um contexto como esse adota uma função distinta, pois é a parte prática de um curso formador de professores, o que induz os participantes brasileiros a compreenderem que seu papel é lecionar português como em uma sala de aula.

Por outro lado, apesar dessa configuração diferenciada, a realização do teletandem nessa perspectiva ainda dialoga com seu formato original, uma vez que Brammerts (2006), ao discorrer sobre o princípio da reciprocidade, alega que

Eles [os participantes] deveriam não apenas dedicar a mesma quantidade de tempo para cada língua: deveriam, também, investir a mesma quantidade de energia na preparação, no interesse que demonstram no processo de aprendizagem de seus parceiros, e na preocupação pelo sucesso deles com relação à fala e à compreensão da língua-alvo.⁵³ (BRAMMERTS, 2006, p. 11)

A perspectiva de Brammerts (2006) com relação às atitudes do participante de teletandem se alinha às orientações oferecidas nas sessões de mediação do curso no que concerne às atitudes dos participantes sobre o ensino de PLE, conforme exibido ao longo das subseções seguintes.

⁵² No original, “to help one another improve their language skills” (BRAMMERTS, 2006, p. 10).

⁵³ No original, “they should not only dedicate the same amount of time to each language: they should also invest the same amount of energy in preparation, in the interest they show in the learning success of their partner, and in their concern of their partner’s success in speaking and understanding their language.” (BRAMMERTS, 2006, p. 11)

4.1.2 2ª Sessão de Mediação e 1ª Interação de Teletandem

A segunda sessão de mediação foi realizada no dia 9 de outubro e visou a apresentar as *affordances* do teletandem verificadas por El Kadri (2018) e por Franco e Furtoso (2021) sobre o desempenho pedagógico⁵⁴. O intuito desse encontro foi o de expor aos participantes o potencial desse contexto telecolaborativo para sua formação enquanto professores de PLE.

Ao falar sobre a *affordance* referente à abordagem de aspectos culturais sem reforçar estereótipos, solicitei aos alunos que se atentassem a isso para que evitassem generalizações ou, até mesmo, a propagação de ideias de hegemonia (ver FRANCO; RAMPAZZO, 2016).

No que concerne ao uso da tecnologia, destaquei o potencial e as ferramentas que o Zoom oferece para que eles explorassem devidamente esses recursos, tornando-os *affordances*. Por exemplo, a câmera possibilitava a utilização de gestos e de expressões faciais para promover a comunicação. Ressaltei o compartilhamento de tela que possibilitava mostrar imagens, apresentações, vídeos, entre outros recursos que também são facilitadores da comunicação e da aprendizagem.

Ainda nessa sessão, reiterei a questão do *feedback*, os princípios norteadores do teletandem e a importância de os alunos preencherem a FAT tanto para autoavaliação quanto para que pudesse constatar as principais ocorrências e, assim, conduzir o curso de acordo com suas necessidades e expectativas.

Realizados esses dois encontros síncronos iniciais, demos início às interações, sendo que a primeira deveria ocorrer entre 5 a 18 de outubro.

Conforme o esperado e confirmado nas gravações das interações, os participantes conversaram mais a respeito de si mesmos, compartilhando informações de cunho pessoal.

No que concerne ao desempenho pedagógico, verifiquei que a maioria dos participantes se preocupou mais com a comunicação. Logo, evitaram correções e explicações frequentes a respeito da língua portuguesa, com exceção de Amanda e Nayara (participantes brasileiras) que, em alguns momentos, mostram-se atentar a esses aspectos:

(AMANDA E PETER, INTERAÇÃO 1)

Peter: Eu moro na/a/eu moro em São Paulo para oito anos.

Amanda: Ah, você morou em SP?

Peter: Sim, sim... *I was*, como se diz “*I was a criança*”

Amanda: Ah, quando era criança? “*I was* (digita no bate-papo)...” Ah, “eu era”, “*I was*”.

⁵⁴ No curso, explorei as seguintes *affordances* verificadas por El Kadri (2018): criar ambiente de prática do idioma, usar a língua de maneira informal e descontraída, trocar conhecimentos interculturais, preparar-se previamente para as interações, levantar temas e assuntos importantes. Sobre as *affordances* identificadas por Franco e Furtoso (2021), apresentei: utilizar tipos diferentes de *feedback*, uso de diferentes recursos tecnológicos e abordagem de aspectos culturais sem reforçar estereótipos.

Peter: Eu era.

Amanda: “Morei em SP quando eu era criança. Morei em São Paulo quando eu era/quando eu era”

Peter: Eu morei em São Paulo para/por oito anos.

Amanda: Uhum, “por oito anos”, pode ser, ou “durante oito anos”.

(NAYARA E KATIE, INTERAÇÃO 1)

Katie: Eu sempre *he querido* ir ao Brasil alguma vez.

Nayara: Ok, então vamos lá, eu vou corrigir essa frase pra você aqui no *chat*: (digita) “eu sempre quis visitar o Brasil, tá?” O verbo “querer” aqui, “eu sempre quis visitar o Brasil”, ok?

Katie: Ok

Alguns equívocos também foram observados nas gravações dessa primeira interação dos participantes. Nathália, por exemplo, usa expressões informais como “de boa” e “*ce* não tem noção”, que comprometem a compreensão de sua parceira, conforme pode ser verificado a partir de suas reações no vídeo.

Já na interação de Amanda, constatei a ocorrência de mal-entendidos:

(AMANDA E PETER, INTERAÇÃO 1)

Peter: Eu faço o/o exame de *entrance*, de vest/vest/

Amanda: De investimento?

Peter: Hã... de vest/ (percebe-se que ele estava tentando dizer “vestibular”, mas Amanda confunde com a palavra “investimento”)

Amanda: Uhum, ah, você vai fazer ainda o exame

(...)

Peter (ao contar que seus irmãos falam quatro idiomas): Eles são muito espertos. Eu sou muito *jealous*, como se diz?

Amanda: Ciumento! “Eu sou muito ciumento” (o mais apropriado seria “Eu tenho inveja”)

Peter: Ciumento.

Muitos brasileiros perceberam que, devido ao nível básico de proficiência da maioria dos alunos estadunidenses, eles deveriam se atentar ao ritmo da fala e às escolhas de palavras. Antônio, por exemplo, em sua resposta sobre conscientização da linguagem à FAT, relata: “Tornar-me consciente de que estou falando com um não-nativo de língua portuguesa e que, para isso, é necessário [sic] pausas e um ritmo mais lento em minha fala. Assim como refletir sobre o uso de expressões, gírias e formas mais informais de uso da língua.”⁵⁵ (ANTÔNIO, FAT 1)

Também sobre conscientização da linguagem, Camila relata na FAT que nunca havia refletido sobre acentuação gráfica e o som dos acentos em português. Ademais, a participante expõe: “Tive que refletir um pouco antes de explicar à minha parceira e, em certo momento da explicação, me faltou [sic] exemplos” (CAMILA, FAT 1).

⁵⁵ Os relatos dos alunos às FAT foram reproduzidos nesta tese exatamente da forma como eles escreveram de modo a preservar, integralmente, seus discursos.

Observei, ainda, a adoção de algumas estratégias para facilitar a compreensão dos parceiros como o emprego de paráfrase (Isabela, Rodolfo) e de tradução (Antônio, Nathália, Nayara, Rodolfo, Sara).

No que concerne aos aspectos culturais, verifiquei o compartilhamento de informações pessoais como família, estudos, profissão, entre outros. Amanda realiza um comentário estereotipado com relação à culinária brasileira durante sua interação: “Todo prato brasileiro tem que ter farofa. Se não tiver farofa, não é brasileiro.” (AMANDA, interação 1)⁵⁶

Por outro lado, Sara já destaca as variações no que tange a esse mesmo ponto:

(SARA E PRISCILLA, INTERAÇÃO 1)

Priscilla: *Pueda explicar la cultura no Brasil? Especificamente a comida e pessoas porque eu não sei nada sobre hã... o Brasil.*

Sara: Então, essa é uma pergunta bem geral, bem grande (fazendo movimento de amplitude com os braços) porque o Brasil é um país muito louco, com uma cultura muito diversa.

A participante brasileira relata, então, a diferença de comida entre as regiões, caracterizando-a como muito temperada e apimentada no Nordeste. No Norte, menciona a influência indígena, enquanto que, nas regiões centro-oeste, sudeste e sul, diz haver muito consumo de carne, além do arroz e feijão em todo o país.

Sobre o uso da tecnologia, com exceção de Nayara que realizou uma apresentação de PowerPoint para explorar alguns pontos principais sobre o Brasil, constatei que os demais alunos apenas utilizaram o bate-papo como recurso facilitador da comunicação e do ensino de PLE.

Os dados das interações supracitados foram verificados para a realização desta pesquisa e não durante a condução do curso, uma vez que se trataria de um trabalho árduo assistir às gravações de todas as interações a tempo para organizar o encontro seguinte. Nesse sentido, reitero que a FAT foi o instrumento que possibilitou o acompanhamento e a condução das sessões de mediação com base nas experiências dos participantes.

Na FAT 1, referente à primeira interação, constatei muitas respostas sobre *feedback*, entre elas:

“Não achei necessário *feedbacks* [sic], ou não soube como dar *feedback* neste encontro.” (NATHÁLIA, FAT 1)

“Foi difícil dar o *feedback* porque ela não conseguia me entender completamente.” (SARA, FAT 1)

“Como a sessão foi um pouco mais para nos conhecermos, não entramos muito em elementos linguísticos.” (ANTÔNIO, FAT 1, sobre *feedback* referente a elementos gramaticais)

⁵⁶ Esse acontecimento é devidamente explorado na subseção 4.2.2.2, por se tratar de uma *affordance* do teletandem.

“Eu estabeleci que poderíamos anotar nossas dúvidas no chat para podermos avaliar nossos erros e corrigi-los. No entanto, no início da interação, ele me perguntou de [sic] como iríamos nos corrigir e se ele poderia ter acesso ao vídeo.” (AMANDA, FAT 1)

A partir dos excertos supracitados, é possível observar dificuldades em fornecer *feedback* (Nathália e Sara), ausência de *feedback* (Nathália e Antônio) e, ainda, a negociação sobre como fazê-lo (Amanda).

A resposta de Amanda vai ao encontro de minha orientação na segunda sessão de mediação a esse respeito. Os demais relatos, por sua vez, apesar de comuns para uma primeira interação de teletandem, despertaram minha atenção, uma vez que, além da importância do *feedback* nesse contexto telecolaborativo para que se cumpra seu propósito de ensino-aprendizagem de línguas, os participantes brasileiros eram alunos do curso de extensão e, portanto, professores de PLE em formação. Desse modo, a inexistência de *feedback* ou a dificuldade em fornecê-lo destacou-se como um ponto relevante e, portanto, foi abordado na sessão de mediação seguinte.

4.1.3 3ª Sessão de Mediação e 2ª Interação de Teletandem

A terceira sessão de mediação ocorreu no dia 23 de outubro, após a primeira interação dos participantes. O primeiro momento do encontro foi destinado à abordagem dos seguintes aspectos: linguísticos, culturais, tecnológicos, e referentes ao ensino de PLE⁵⁷.

Sobre o último ponto, esclareci a importância da atenção ao ritmo da fala e da escolha de palavras e expressões muito informais que podem comprometer a compreensão do parceiro. Com relação a isso, Antônio mencionou que procurara ficar atento ao uso de gírias e expressões para não confundir seu par. Esse ponto também havia sido relatado por ele já na FAT 1, além de confirmado em sua interação durante minha investigação.

Nayara aproveita a fala do colega para, igualmente, compartilhar sua experiência com o ensino de PLE com sua parceira Natalie:

Eu acho extremamente difícil dar aula para aluno que não fala nada, tipo a Natalie, né. Ela fala muito pouco. Então é um desafio muito grande pra mim porque eu gosto de partir sempre de um texto, eu não gosto de ensinar gramática pura e simples, então eu sempre vou começar com alguma coisinha. (NAYARA, sessão de mediação 3)

⁵⁷ A escolha por esses aspectos ocorre com base nas questões da FAT. Além disso, os três primeiros (linguísticos, culturais, tecnológicos) relacionam-se às *affordances* verificadas por El Kadri (2018) e por Franco e Furtoso (2021), e o último (referente ao ensino de PLE) associa-se ao propósito principal do curso de extensão: a formação de professores de PLE.

Nayara disse que sugeriu à parceira que ela escolhesse um meme ou uma postagem do Twitter para que elas falassem a respeito na interação seguinte. Aproveitei a sugestão da participante para recomendar que eles trabalhassem com gêneros textuais como esses que estão em evidência e que fazem parte da realidade da maioria dos parceiros estadunidenses, uma vez que se trata de um público jovem.

Após discorrer sobre os gêneros que circulam na internet, ressaltai que a tecnologia nos permite recursos além dos básicos, como a videochamada e o bate-papo, que favorecem a comunicação e o ensino do PLE. Propus, então, que eles preparassem materiais de apoio (como vídeos, músicas, imagens, apresentações em PowerPoint, jogos online, etc.) para trabalhar com seus parceiros os aspectos concernentes ao ensino do PLE.

Além das sugestões supracitadas, procurei fornecer algumas orientações a respeito dos aprendizes de português que também são falantes de espanhol, conforme exponho no excerto transcrito a seguir:

Para quem está com participante de espanhol (...) o que acontece com esses alunos: eles tomam como garantido, “Ah, eu tô conseguindo me comunicar”, “você tá me entendendo, então, pronto, eu não preciso disso” (...) Então aí é o momento sim de você/você não precisa/não é mostrar que tem coisas que ela não sabe, mas desafiar. Então sintam o perfil dos parceiros de vocês pra vocês verificarem essas questões. Então alguns (referindo-me aos parceiros estadunidenses) podem ou, às vezes até pedem, pra ser um pouco mais desafiados, né, outros precisam de um ritmo mais lento. (MEDIADORA, sessão de mediação 3)

Minha intenção foi conscientizar os alunos de que o fato de o parceiro saber espanhol e, conseqüentemente, talvez compreender melhor o português e se fazer entender mesmo adotando o espanhol, não deveria ser um fator causador de negligências com relação a correções e explicações referentes ao português por parte dos brasileiros e nem de comodidade por parte dos aprendizes.

O momento seguinte dessa sessão de mediação foi destinado ao tema *feedback*. Essa escolha se deu devido às respostas à FAT dessa primeira interação, expostas na subseção anterior. Ademais, alguns estudos versam sobre sua importância para o ensino-aprendizagem de línguas em contexto online (PAIVA, 2003), especialmente no teletandem (FRESCHI, 2017; FURTOSO, 2011), de modo que não se torne um espaço de bate-papo informal, distanciando-se de seus propósitos.

Logo, nesse encontro, além de discorrer sobre as experiências iniciais dos participantes com relação ao teletandem, explorei o tópico *feedback* em telecolaboração⁵⁸, por meio do qual versei sobre o conceito de *feedback*⁵⁹ e seus diferentes tipos⁶⁰, relacionando-os com as experiências dos participantes.

Amanda, por exemplo, havia trabalhado com tradução em sua dissertação de mestrado. Logo, ela relatou se identificar mais com essa categoria, enquanto Antônio comentou que prefere *recast* (reformulação sem a inadequação, de parte ou todo enunciado do aluno). Ademais, destaquei o papel do *feedback* no âmbito da avaliação, uma vez que o curso de extensão foi conduzido numa abordagem avaliativa e que as próprias interações de teletandem poderiam se beneficiar, pois, conforme aponta Furtoso (2009),

[...] *feedback*, no contexto da interação online, é a reação à presença ou ausência de alguma ação com o objetivo de avaliar ou pedir avaliação sobre o desempenho no processo de ensino-aprendizagem e de refletir sobre a interação de forma a estimulá-la, controlá-la ou avaliá-la. (p. 302)

Nesse sentido, também versei sobre o oferecimento de elogios como *feedback* motivacional a respeito das produções em português dos parceiros aprendizes.

Tendo exposto os principais aspectos abordados na terceira sessão de mediação, passemos para sua interação subsequente.

A segunda interação deveria ocorrer entre 19 de outubro a 1 de novembro, ou seja, após a sessão de mediação supracitada. Nesta análise, ao ler a FAT 2 e, posteriormente, assistir às gravações, pude constatar algumas mudanças a partir desse encontro.

Alguns problemas verificados na primeira interação, como a alternância constante das línguas e divisão de tempo desigual, foram corrigidos. Outro ponto merecedor de destaque é a questão do fluxo da conversa. Os participantes Amanda, Antônio, Camila, Isabela, Nayara e Rodolfo relataram que a conversa fluiu melhor do que na primeira interação. Esse fato pode ser justificado por vários pontos: os participantes se sentiram mais confortáveis com seus parceiros por já terem os conhecido, por já terem se acostumado ao sotaque e ritmo de fala do outro, por estarem mais à vontade para explorar os assuntos, entre outros aspectos.

⁵⁸ A leitura sugerida para esse encontro foi “A avaliação por pares no teletandem institucional integrado: um estudo de caso sobre o feedback linguístico nas sessões orais em português” (FRESCI, 2017).

⁵⁹ Paiva (2003) define o *feedback* na interação online como a “**reação à presença ou ausência de alguma ação com o objetivo de avaliar ou pedir avaliação sobre o desempenho no processo de ensino-aprendizagem e de refletir sobre a interação de forma a estimulá-la, controlá-la, ou avaliá-la.**” (p. 219, grifo da autora)

⁶⁰ De acordo com Freschi (2017), as categorias de *feedback* identificados no teletandem são: correção explícita, *recast*, tradução, pedidos de esclarecimento, metalinguístico, elicitación, repetição corretiva.

No que concerne ao ensino de PLE, alguns alunos adotaram outras estratégias para compreensão do parceiro: Nathália não empregou mais gírias ou expressões muito informais; Isabela utilizou sinônimos (“lotada” para explicar “cheia”); Nayara ainda recorreu a traduções com a parceira Natalie, mas procurou reformular sua fala realizando paráfrases para favorecer a compreensão; Antônio procurou parafrasear sua fala e adotar sinônimos, além do uso de gestos, mas também empregou a tradução de sua fala para o inglês quando a parceira não o compreendeu. Também observei que ele adotou o *feedback* com o qual havia se identificado na sessão de mediação anterior, o *recast* (reformulação).

Outro aspecto importante verificado foi a correção e explicação de aspectos linguísticos. Esse ponto havia sido destacado na sessão de mediação anterior a fim de instruir os alunos para que a interação de teletandem não se tornasse apenas um bate-papo e perdesse o propósito principal, que é o ensino-aprendizagem das línguas envolvidas. Por conseguinte, muitos participantes se mostraram mais atentos e preocupados em corrigir as produções de seus parceiros, e em fornecer explicações e insumo:

(ISABELA E EMMA, INTERAÇÃO 2)

Isabela: Mas você vai continuar trabalhando até o final do ano?

Emma: Sim. E só tenho um dia que não trabalho por semana. Não gosto disto.

Isabela: Ce só tem uma folga por semana. A gente chama de folga.

Emma: E o que significa folga?

Isabela: Folga é, tipo, o seu dia livre, assim, que você não vai trabalhar: “Tô de folga”

Emma: Sim. Este dia para mim é hoje.

(AMANDA E PETER, INTERAÇÃO 2)

Peter: Mi/minha família, hã... costuma, hã, se/hã... hum... como se diz “*reunion*”?

Amanda: “Reunir”, eles se reúnem, né, eles/é/ “a minha família se reúne” (dígita no bate-papo)

Peter: Se reúne

Amanda: Reúne

Peter: Reúne na casa de nossos avós

(NAYARA E KATIE, INTERAÇÃO 2)

Katie: *Do you mind if I use the google translator a little bit?*

Nayara: Não, não, mas você pode me perguntar: “eu tenho dúvidas de vocabulário”. Então a gente pode chegar nessa palavra se você quiser, tipo, “eu não lembro uma palavra”, e aí a gente pode chegar nessa palavra, ok? Eu vou usar o *chat* pra depois a gente conversar sobre essas palavrinhas, tá?

(NATHÁLIA E REBECCA, INTERAÇÃO 2)

Rebecca (ao falar sobre as línguas que quer aprender): Eu gosto de aprender francês também

Nathália: Eu acho que o certo seria “eu gostaria de aprender”

Rebecca: Gostaria de aprender

Outras atitudes demonstraram a preocupação dos brasileiros com a aprendizagem de seus parceiros. Além da fala de Amanda, no excerto supracitado, que demonstra esse fato, Rodolfo também se certificou se Molly estava entendendo-o ao perguntar “Você está

entendendo?” várias vezes durante a interação e acrescentando que ela poderia perguntar sempre que não compreendesse ou caso tivesse alguma dúvida.

Em outros casos, verifiquei a dificuldade de o participante brasileiro em conciliar o ensino de PLE com o fluxo da conversa, como é o caso de Sara em resposta à FAT 2: “Eu tento ser bem paciente, acolhedora e ajudá-la, mas tem tanta coisa pra trabalhar com ela que, no momento do encontro, o que eu mais me preocupo é interagir com ela e deixá-la à vontade pra falar, errar e produzir” (SARA, FAT 2).

Alguns equívocos também foram percebidos por parte dos brasileiros no que tange ao ensino de PLE, seja pela ocorrência de mal-entendidos ou, até mesmo, pela nitidez do som. Há um instante em que Celine, uma das parceiras de Camila, pergunta a ela como se diz “*twelve*” (“doze”) em português e a brasileira responde “vinte”. Em outra situação, Rebecca, parceira estadunidense de Nathália, relata: “preciso *escribi*/escrever uma descrição, hã... de eu/de mim”. Nathália confirma a formulação da parceira, repetindo “de mim”, quando, na realidade, o correto não seria nenhuma das estruturas, mas sim “sobre mim”.

Com relação à conscientização da linguagem, Camila relatou que percebeu alguns empréstimos linguísticos do inglês para o português (“cowboy”, “bar”). Nayara expôs sua dificuldade em ensinar português para iniciantes como sua parceira, Natalie (em contraste com sua parceira falante de espanhol, Katie). Já Sara verificou o quão difícil é para sua dupla pronunciar alguns sons e que isso acaba gerando pausas frequentes na conversa. Esse mesmo ponto foi observado por Nayara no que concerne à produção dos sons nasais como em “irmã”.

No que tange ao uso da tecnologia para fins pedagógicos, na sessão de mediação anterior, eu havia sugerido que os participantes preparassem algum material a fim de auxiliar na comunicação e aprendizagem de seus parceiros e isso foi verificado nas interações subsequentes.

Amanda compartilhou um documento pelo Google Docs sobre viagem para seu parceiro. A partir dele, ela trabalhou vocabulário e estruturas referentes ao tema, além de conhecer mais sobre as experiências de Peter. Nayara compartilhou uma apresentação de PowerPoint sobre alimentação, onde explorou um material da parte oral do exame CelpeBras, utilizando-o para exibir vocabulário sobre comida, refeições e restaurantes. Rodolfo trouxe uma exposição em PDF para falar sobre gírias e memes (minha sugestão na sessão de mediação anterior) comuns no Brasil. Antônio havia enviado vídeos (não fica claro a respeito do quê, mas infere-se que é algo de humor para Helen praticar o português) e fotos de sua cidade, além de ter preparado algumas perguntas para sua parceira, de modo a saber mais sobre ela e sobre os Estados Unidos.

O uso das ferramentas tecnológicas supracitadas indica que os participantes seguiram minhas orientações nos encontros anteriores. Nesse sentido, meu papel enquanto professora-mediadora se alinha ao de “agente da autonomia e criatividade” (professores incentivam a autonomia e criatividade dos alunos e esses respondem positivamente a essas oportunidades) de acordo com a abordagem intercultural delineada por Mendes (2011). A mim, coube oferecer orientações e embasamento teórico, mas os alunos eram os principais responsáveis por seu desempenho como professores de PLE no teletandem, ou seja, eles é quem deveriam adotar as medidas que julgassem mais pertinentes para sua prática pedagógica. Os espaços (sessões de mediação) e instrumentos (FAT) de reflexão incentivaram a autonomia e criatividade dos participantes enquanto eles eram os responsáveis por responder a esse incentivo e tomar decisões.

Ademais, o papel de “agente da autonomia e criatividade” vai ao encontro da perspectiva de van Lier (2000) de que o aprendiz engajado e ativo é quem será capaz de perceber as *affordances* que o meio ambiente oferece. Logo, verificamos que a abordagem intercultural proposta por Mendes (2011) aplicada ao curso colaborou, também, para a exploração das *affordances* do teletandem para a formação de professores de PLE, conforme exposto devidamente na subseção 4.2. Neste caso, especificamente, tratam-se daquelas referentes à tecnologia (devidamente exploradas na subseção 4.2.1.5).

Sobre os aspectos culturais, observei, nessa segunda interação, a veiculação de estereótipos em várias situações: “Aqui no Brasil a gente não tem muito esse hábito de sair da nossa cidade pra morar em outro lugar, fica todo mundo na mesma cidade (risos)” (ISABELA, interação 2); “Aqui ninguém sabe nem quando é o Halloween” (CAMILA, interação 2); e:

Nós não celebramos o Halloween no Brasil porque o Brasil é um país muito religioso, muito religioso, muito cristão, e algumas pessoas, elas acham que o Halloween seria um culto demoníaco. Atualmente, alguns lugares bem específicos, eles começaram a fazer algumas festas a fantasia. (...) Você não vai a casas pedir doce, você não sai pelas ruas pedindo doce. (RODOLFO, interação 2)

A ocorrência de estereótipos em interações de teletandem é comum devido ao contato intercultural entre os parceiros e ao interesse frequente em querer saber mais sobre a cultura do outro. Justamente pela minha experiência como participante, mediadora e pesquisadora em teletandem, explorei essa questão desde a sessão de mediação inicial e, conforme abordo mais adiante, dediquei um encontro (o quinto) para tratar desse assunto.

As respostas às FAT 2, referentes à segunda interação de teletandem, foram analisadas a fim de delinear o tema para a sessão seguinte. A maioria das dificuldades/questões narradas referiam-se a aspectos de pronúncia em português. Entre esses relatos, destaco:

“Eu escrevia as palavras novas para ela no chat e corrigia sua pronúncia quando ela pronunciava alguma delas incorretamente, como aconteceu com ‘refeições’ e ‘rodízio’.” (CAMILA, FAT 2)

“Praticamente tenho que corrigir toda a pronúncia dela, pois ainda lê com a fonética da língua inglesa.” (NAYRA, FAT 2)

“O som do til.” (NAYARA, FAT 2, sobre o que precisou explicar a respeito de pronúncia para sua parceira Natalie)

“Reforçando a pronúncia de algumas palavras, repetindo-as mais lentamente.” (ANTÔNIO, FAT 2, sobre como forneceu *feedback* à sua parceira)

“A explicação não é explícita, mas, quando fala algo incorreto, eu digo a frase corrigindo os deslizes.” (AMANDA, FAT 2)

“Percebi dificuldades em pronunciar o som nasal do português.” (NATHÁLIA, FAT 2)

Os excertos supracitados expõem questões referentes à pronúncia, sendo algumas delas mais características do português e, portanto, difíceis para aprendizes não nativos dessa língua como o som decorrente do sinal diacrítico til, os sons nasais e a influência do inglês na pronúncia do português. Diante desses relatos, esse foi o tópico eleito para a quarta sessão de mediação, posterior à segunda interação.

4.1.4 4ª Sessão de Mediação e 3ª Interação de Teletandem

A quarta sessão de mediação aconteceu no dia 6 de novembro, após a segunda interação.

No momento inicial, parabeneizei os participantes pelos relatos na FAT sobre a melhora no fluxo da conversa e o aumento do esforço por parte dos parceiros em se comunicar em português. Expliquei a eles que isso era um indício de que os alunos estadunidenses tiveram uma experiência positiva na primeira interação e, conseqüentemente, sentiram-se mais à vontade para usar a língua-alvo, mesmo com as dificuldades e equívocos cometidos.

A esse respeito, Antônio relatou que a conversa fluiu mais e que a parceira não estava tão dependente de ferramentas de tradução, uma vez que Hellen se mostrou mais à vontade para fazer perguntas sobre como se diz determinada palavra ou frase ao invés de consultar o tradutor. Questionei se as perguntas que ela fazia eram em português e ele disse que algumas sim. Nesse momento, ele mesmo constata que poderia fornecer frases-chave pra ela: “Eu noto que isso (fazer perguntas em português) acontece em poucos momentos. Ela é bem dependente do inglês ainda (...) A gente pode trabalhar isso na terceira interação também, algumas frases-chave aí pra ajudar também.” (ANTÔNIO, sessão de mediação 4).

Igualmente, Sara se queixou que sua parceira também recorria ao tradutor com frequência, embora ela alegasse que falava pausadamente e utilizasse mímicas para promover sua compreensão. No entanto, observei um ponto significativo por meio das gravações das interações de Sara: ela não utiliza nenhuma ferramenta tecnológica (exceto a videoconferência e o bate-papo do Zoom) em momento algum das quatro interações. Sua parceira não recebe nenhum outro tipo de apoio (visual, jogo, vídeo, etc.) além da comunicação em si com a brasileira.

Novamente, propus aos participantes que trouxessem algum material para, ao menos, contextualizar e fornecer algum insumo sobre o que pretendiam falar na interação, ou enviá-lo anteriormente para que seu parceiro pudesse se preparar.

As alunas Nayara e Camila realizaram duas parcerias cada: uma com uma falante de inglês e outra com uma falante de inglês e espanhol. Portanto, em algumas mediações e nas FAT, elas destacavam as diferenças ao ensinar PLE para alguém que falava o espanhol e para quem desconhecia a língua. Neste encontro, por exemplo, Nayara comenta sobre a diferença entre trabalhar o português com Natalie e Katie:

A Katie é falante de espanhol, então a aula flui/o encontro flui de uma forma muito mais bacana, a gente vai conversando, então eu faço bastante observações com relação à pronúncia, por conta do espanhol, né, o uso dos artigos, mais com relação a questões linguísticas. Já com a Natalie, eu não consigo nem chegar nessas questões linguísticas mesmo. É MUITO baixo o português dela. Então eu tô tentando estruturar um próximo encontro para que eu não tenha que/que parar tanto e fazer a tradução. (NAYARA, sessão de mediação 4)

Mais uma vez, sugeri que os participantes se preparassem previamente com algum material ou atividade que auxiliasse a produção do parceiro por meio de dinâmicas, jogos, insumo de palavras e imagens para facilitar a compreensão e contextualização, etc.

No segundo momento do encontro, explorei a consciência fonológica no ensino de PLE. A escolha por tal tema justifica-se pelas incidências verificadas na FAT 2 (referente à segunda interação) com relação ao ensino e correção de pronúncia do PLE aos parceiros de teletandem.

Retomei o texto proposto de autoria de Telles e Brisolara (2018)⁶¹. Nesse artigo, as autoras analisam um livro didático de ensino de PLE a fim de verificar as oportunidades de

⁶¹ A leitura sugerida para esse encontro foi “Desenvolvimento de consciência fonológica em PLA/PLE: análise de material didático e propostas de atividades em tarefas integradas” (TELLES; BRISOLARA, 2018)

desenvolvimento de consciência fonológica e propõem atividades a esse respeito em tarefas integradas.

Após a apresentação e discussão sobre o estudo, exibi aos alunos o site Fonética & Fonologia⁶², criado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que oferece conteúdo e materiais sobre tais aspectos tanto para alunos quanto para professores.

Por fim, exibi um material preparado por mim quando lecionei português para alunos de mestrado da Universidade de Georgetown que vieram ao Brasil em um programa em parceria com a Fundação Getúlio Vargas (FGV) para realizar estágio em suas áreas e para estudar a língua portuguesa. Expliquei aos participantes como poderia ocorrer o ensino de pronúncia, destacando a importância de sua contextualização e que ele poderia ser contemplado com o ensino de outros aspectos, como vocabulário⁶³.

Após essa sessão de mediação, na terceira interação (de 2 a 15 de novembro), constatei que alguns alunos seguiram minhas sugestões anteriores de se prepararem previamente para o encontro. Isabela havia compartilhado músicas para que Emma praticasse o português, especialmente a questão da pronúncia. Por conseguinte, na interação, elas retomaram essa proposta a fim de que a brasileira explicasse à parceira o que as músicas abordavam. No entanto, essa iniciativa partiu da aluna estadunidense, pois Isabela iniciou o encontro dizendo:

(ISABELA E EMMA, INTERAÇÃO 3)

Isabela: Então, não sei, ce quer começar falando do quê?

Emma: Podemos começar falando sobre o música?

Essa é a primeira vez na interação entre Isabela e Emma em que se verifica uma preparação por parte da brasileira. Além de ter compartilhado as músicas antes da interação, ela trouxe ao encontro algumas expressões idiomáticas comuns na língua portuguesa. Ao assistir à gravação de sua interação, verifiquei com clareza que a conversa entre as duas fluiu muito mais do que as anteriores. Emma demonstra entender melhor o que Isabela fala, além de se comunicar com mais facilidade.

Outro ponto observado nas interações e que indica, também, uma preparação por parte dos brasileiros, foi a escolha do assunto, pois muitos exploraram gírias e expressões idiomáticas com seus parceiros:

(NAYARA E KATIE, INTERAÇÃO 3)

⁶² <https://fonologia.org/>

⁶³ No caso deste material, abordei o ensino da pronúncia e a identificação de oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas por meio da música “Morena Tropicana”, juntamente com o vocabulário da música, em uma aula cujo tema principal era alimentos.

Nayara: Quando você fala assim/quando eu te perguntei: “que música é essa que eu trouxe pra você em português?”, e você falou, "Taylor Swift", e eu, “Acertou na mosca! Certo! *Perfect!*” Tipo, “Acertou na mosca!” Conhece essa palavra, “mosca”, né?

Katie: Para mim, significa “*fly*”

Nayara: Isso! Por isso “acertar na mosca”. É muito difícil você matar uma mosca, você tenta, mas é muito difícil conseguir”

(ISABELA E EMMA, INTERAÇÃO 3)

Isabela: Ah, “nem que a vaca tussa”. “Nem que a vaca tussa” (digitando no bate-papo)

Emma: “Nem que a vaca tussa” (lendo no bate-papo). Vaca significa “*cow*”

Isabela: Isso

Emma: Que significa “tussa”

Isabela: “Tussa” é cof cof (imitando som de tossir) (risos). É “*cough*”, eu acho.

Emma: Oh!

(...)

Isabela: Não é normal você ver uma vaca tossir, né? Então é uma coisa, assim, muito rara. Então quando você vai/não vai fazer algo nunca, sabe? Tipo, “Ah, eu nunca vou pros Estados Unidos”. Então: “Eu não vou pros Estados Unidos nem que a vaca tussa.”

Emma: É como em inglês que temos “*when pigs fly*”

Isabela: Isso. É isso mesmo.

Além de Nayara e Isabela, também verifiquei que outros participantes se prepararam para a interação. Antônio, por exemplo, compartilhou imagens com sua parceira sobre o Brasil (comidas, lugares) para explorar o que ela já conhecia sobre o país e para apresentar novas informações. Ele também abriu um Google Docs no início da interação para exibir perguntas de apoio para que Hellen empregasse durante a apresentação dele caso tivesse dúvidas: “Você poderia repetir? Não entendi o que é... Como se diz...? Você poderia falar mais devagar, por favor? Acho que sim. Acho que não. Entendi. Não entendi.” Essa foi uma sugestão que eu havia oferecido a ele na mediação anterior para estimular a parceira a não recorrer tanto a ferramentas de tradução quando tivesse dúvidas.

Nayara preparou um jogo no Bamboozle⁶⁴ para retomar alguns pontos principais com ambas as parceiras, Katie e Natalie. No caso de Natalie, que tem mais dificuldade do que Katie por não ser hispanofalante, Nayara relatou que elas tiveram uma ótima interação. Nas sessões de mediação anteriores, ela compartilhara sua apreensão por considerar difícil ensinar português para alguém com nível tão iniciante. Logo, vê-se que ela seguiu minha sugestão de preparação de material e que isso resultou em um engajamento positivo por parte de sua parceira. Durante o jogo, Nayara incentiva e elogia a parceira. Em uma das perguntas que Natalie deveria desembaralhar (“você onde mora?”), ela estrutura a pergunta da forma correta: “Onde você mora?”. A aluna brasileira a elogia (*feedback* motivacional): “Perfeito! Veja que aqui você colocou o pronome interrogativo (aponta “onde” com o cursor) na frente: ‘onde você mora?’”.

⁶⁴ <https://www.baamboozle.com/>

A participante Nathália, pela primeira vez, utilizou outro recurso tecnológico distinto da videoconferência e do bate-papo com sua parceira, Rebecca. Ela compartilhou sua tela mostrando imagens de pessoas com aparências diferentes para que a estadunidense as descrevesse fisicamente e aproveitou para fornecer e corrigir estruturas linguísticas e vocabulário:

(NATHÁLIA E REBECCA, INTERAÇÃO 3)

Rebecca (ao descrever um dos personagens): Ele tem cabelo marrom

Nathália: “Castanho”. A palavra é “castanho”. Deixa eu escrever (anota “castanho” na própria tela compartilhada)

Ainda com relação ao ensino de PLE, verifiquei na interação de Rodolfo uma estratégia diferente da tradução, da paráfrase e dos sinônimos, geralmente empregados pelos participantes:

(RODOLFO E MOLLY, INTERAÇÃO 3)

Rodolfo: Com a vitória do Biden, a esperança é que o bolsonarismo se enfraqueça, fique fraco, perca a força, entende?

Molly: O que significa “fraca”?

Rodolfo: Fraca, fraca, *the contrary of “strong”*

Molly: Oh, “*weaken*”

Conforme observa-se no excerto supracitado, Rodolfo procurou explicar o verbo “enfraqueça” parafraseando, primeiramente (“fique fraco”, “perca a força”). Molly questionou o que significa “fraca”. Na gravação, percebe-se que foi essa a palavra que ela compreendeu por “enfraqueça”. No entanto, Rodolfo entendeu como o adjetivo “fraca”, e procurou adotar um antônimo, referindo-se da seguinte maneira: “o contrário de ‘forte’” (“*the contrary of ‘strong’*”). Apesar de “*strong*” (adjetivo) pertencer a uma classe gramatical distinta do sentido inicial em que ele utiliza “enfraqueça” (verbo), Molly compreendeu o que ele diz e, imediatamente, encontrou a palavra correspondente não ao adjetivo “*strong*”, mas ao verbo “enfraqueça” (“*weaken*”).

Já Sara adotou paráfrases e traduções apenas de palavras-chave ao invés de transpor frases inteiras para o inglês para que sua parceira a compreendesse, estratégia antes utilizada por ela.

Amanda também empregou uma medida diferente para que seu parceiro, Peter, compreendesse a palavra “mel”:

(AMANDA E PETER, INTERAÇÃO 3)

Amanda: Tem gente que coloca mel (falando da preparação da caipirinha)

Peter: Mel?

Amanda: Mel? Abelha? Sabe o animal abelha? Abelha produz mel

Peter: Ah, “mel”, ah, como, “honey”?

Amanda: Sim, sim

Peter: Ah, gosto muito

Apesar dos aspectos positivos referentes ao ensino de PLE expostos acima, alguns problemas ocorreram nessa terceira interação. Com relação à Camila, ela e sua parceira, Paige, alternaram as línguas durante o turno em português, comprometendo o momento de prática e de ensino de PLE. Já com sua parceira Celine, houve um momento em que a estadunidense disse “*pecan*” (noz-pecã) para falar sobre um sabor comum de torta para o Dia de Ação de Graças, mas Camila entendeu “*vegan*” e traduziu como “vegano”. Em outro momento, Celine perguntou como se diz “*bake*” (“assar”) em português, mas Camila entendeu “*big*”, traduzindo-o para a parceira como “grande”.

No caso da interação entre Isabela e Emma, a parceira estadunidense relatou sua dificuldade em distinguir o som da vogal “o” em “avô” e “avó”. A brasileira explicou e mostrou, brevemente, a movimentação da boca em cada uma das palavras. No entanto, Emma não tentou repetir o som e Isabela não se aprofundou nesse ponto, apesar de eu ter abordado esse assunto na sessão de mediação anterior e, inclusive, explorado materiais e meios para trabalhar com o ensino de sons e pronúncia no português.

No que tange à conscientização da linguagem, Camila, que outrora acreditava que sua parceira, Paige, possuía nível de proficiência superior ao de seu outro par, Celine, relatou na FAT 3 que o nível de ambas em produção oral é o mesmo. A brasileira percebeu, portanto, que a compreensão oral de Paige só é superior devido à sua fluência em espanhol.

Com relação à troca cultural, alguns fatos também merecem destaque. Ao falar sobre alimentos, Sara mencionou que os brasileiros preferem o Burger King ao Mc Donald’s, sendo o primeiro muito mais popular do que o segundo. Ao conversarem sobre esportes, Camila relatou à sua parceira: “Aqui no Brasil, a gente não vê futebol americano”. Em ambos os casos percebemos que as brasileiras estabelecem informações generalizadas sobre nossos costumes. Esse é um ponto frequentemente destacado nas sessões de mediação de teletandem, uma vez que os participantes tendem a caracterizar o todo com base na própria experiência.

Em contrapartida, abordar aspectos de cunhos distintos daqueles meramente linguísticos faz parte dessa prática telecolaborativa e do ensino de línguas, de maneira geral, e pode se mostrar muito profícuo.

No caso de Rodolfo, por exemplo, ele discorreu sobre a política no Brasil e nos Estados Unidos com sua parceira, Molly. Verifiquei que ambos compartilhavam do mesmo posicionamento. Rodolfo expôs que tinha receio sobre o viés político de Molly porque, segundo

ele, seria importante explorar aspectos culturais e políticos no ensino de línguas: “Eu fico muito feliz de poder falar isso/poder falar sobre isso é... abertamente e usar isso pro que a gente tá fazendo aqui, de aprender uma língua nova.” (RODOLFO, interação 3)

A fala de Rodolfo ilustra o potencial do teletandem enquanto contexto de formação de professores e de ensino-aprendizagem de línguas no que concerne ao compartilhamento de conhecimentos extralinguísticos. Ao verificar a perspectiva de Rodolfo, questionei-me “Será que em um ambiente de sala de aula tradicional haveria a oportunidade de falar sobre esse aspecto e, principalmente, expor seu posicionamento?”. Logo, constata-se a oportunidade oferecida pelo teletandem para que os participantes pensem no ensino de línguas para além de suas questões estruturais, considerando pontos igualmente importantes como a cultura, a história e a política do(s) país(es) falante(s) da língua-alvo.

Embora eu não tivesse assistido às gravações dessas interações antes da sessão de mediação seguinte, elas ratificaram os relatos sobre pontos de cunho cultural dos participantes à FAT 3:

“Comentamos sobre como celebramos o Natal em nossos países.” (RODOLF, FAT 3)

“Conversamos sobre outras lugares que não *os hot spots* do Brasil.” (NAYARA, FAT 3)

“Mostrei imagens das festas, explicando onde ocorrem, por exemplo, a festa junina que ocorre mais nas regiões norte e nordeste [...] Como algo tradicional do Natal, falei sobre o amigo oculto (e sobre o ‘inimigo oculto’).” (CAMILA, FAT 3)

“Abordamos questões sobre culinária brasileira, explicando alguns dos pratos típicos do Brasil e reforçando que alguns são regionais.” (ANTÔNIO, FAT 3)

“Conversamos Natal e Ano Novo, falei como era na minha família e cidade e ela sobre a família dela.” (ISABELA, FAT 3)

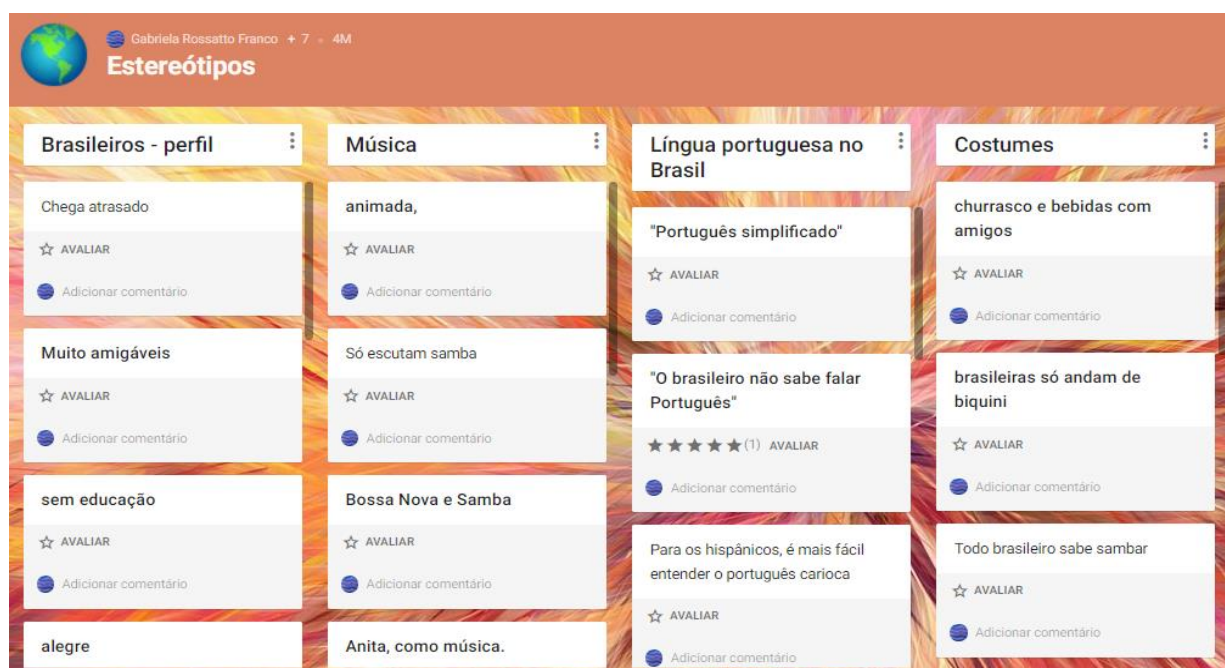
Experiências voltadas a aspectos culturais são frequentemente relatadas nas sessões de mediação de teletandem (RODRIGUES, 2013; ZAKIR, 2015; ZAKIR; FUNO, 2015), pois o contato intercultural oferecido por esse contexto oportuniza o compartilhamento dessas informações. Nesse sentido, O’Dowd e Ware (2009) salientam a importância de os participantes compartilharem assuntos relacionados a gostos pessoais, origens, entre outros tópicos de cunho pessoal. No entanto, aduzem que tais temas não colaboram para que os participantes desenvolvam pensamentos críticos acerca das culturas envolvidas. Logo, considerando os estudos na área e com base nos relatos das FAT anteriores e, principalmente, da FAT 3, o encontro seguinte voltou-se à abordagem de questões culturais no que concerne ao ensino de PLE.

4.1.5 5ª Sessão de Mediação e 4ª e Última Interação de Teletandem

Após a terceira interação, ocorreu a quinta sessão de mediação, no dia 20 de novembro. Como de costume, explorei de maneira geral as respostas averiguadas na FAT 3 para, então, centrar nosso encontro no assunto definido: estereótipos e ensino de PLE. Esse tema se relaciona à abordagem intercultural por meio da qual o curso foi conduzido.

Para embasar a discussão, havia sugerido a leitura de um artigo que explora os estereótipos no teletandem e como eles podem sedimentar ideias de hegemonia (FRANCO; RAMPAZZO, 2016)⁶⁵. Realizei uma apresentação dos aspectos principais sobre o estudo e como dialogavam com a prática e a experiência dos participantes. Para isso, criei um Padlet⁶⁶ por meio do qual os alunos postaram, em categorias, os principais estereótipos veiculados a respeito do Brasil. A figura 7 expõe algumas das respostas:

Figura 7: Padlet a respeito dos estereótipos veiculados sobre o Brasil.



Fonte: A própria autora.

Conforme exibido na figura 7, os alunos postaram os estereótipos que consideravam mais propagados tanto por estrangeiros quanto pelos próprios brasileiros no que concerne ao seu perfil e aos seus costumes, à música brasileira e à língua portuguesa. Essa verificação se fez pertinente para suscitar reflexões a respeito da origem desses estereótipos e se os participantes os disseminavam tanto no teletandem quanto em outros contextos de ensino de PLE.

⁶⁵ A leitura sugerida para esse encontro foi “Estereótipos como sedimentadores de ideias de hegemonia em parcerias de teletandem institucional semi-integrado” (FRANCO; RAMPAZZO, 2016).

⁶⁶ https://padlet.com/gabriela_rf/estereotipos

Segundo Fant (2012), os estereótipos fazem parte de um fenômeno chamado categorização. Do ponto de vista cognitivo, essa categorização é vista como uma caixa na qual colocamos os estereótipos que atribuímos a determinada categoria. Por conseguinte, esclareci aos alunos que o contato intercultural pode levar à inclusão ou exclusão, dependendo da forma como vemos nossa cultura e a dos outros. Para Lakoff (1987), esse processo é automático e inconsciente. No teletandem, aduzo que o mediador é quem pode estabelecer um espaço (a sessão de mediação) de reflexão e conscientização a esse respeito. Nesse sentido, pontuei:

(MEDIADORA E AMANDA, SESSÃO DE MEDIAÇÃO 5)

Mediadora: Aqui dentro do teletandem, dentro do nosso curso, a nossa ideia, é claro, é que esse contato intercultural nos ajude a nos conscientizarmos dessas categorizações, desses estereótipos, para que nós não os reforçemos, não só dentro do teletandem, ali, na interação, mas também nas nossas práticas fora do teletandem, principalmente em sala de aula no ensino de português como língua estrangeira que é o foco desse curso

Amanda: Sair da caixa então. O mediador seria aquele que vai te tirar da caixa⁶⁷ (risos)

Mediadora: É uma boa colocação, Amanda! (risos)

No excerto acima, verifica-se a percepção de Amanda sobre o papel do mediador, compreendendo-o como uma figura crucial para auxiliar os participantes a perceberem os estereótipos e, conseqüentemente, as categorizações das quais dispõem a respeito de aspectos culturais.

Na minha perspectiva, esse é um dos momentos mais notáveis do curso de extensão. Ao ressaltar a importância do mediador, a analogia de Amanda nos permite reiterar a proposta desta investigação sobre implementar um instrumento avaliativo (FAT) e como ele pode potencializar a atenção e a assistência do mediador com relação aos participantes, especialmente à sua formação como professores de línguas (neste caso, de PLE).

Ainda a esse respeito, a declaração de Amanda, a seguir, mostra como ela, de imediato, consegue relacionar o conhecimento que compartilhei à sua prática pedagógica e seu papel enquanto professora de PLE:

Eu acho que esse “sair da caixa” é sair desse senso comum. Eu acho que o professor precisa sair desse senso comum e não apenas reproduzir esse senso comum. Então ele tem que aprofundar um pouco mais, trazer um panorama maior, e não ficar naquela caixinha. “Sair da caixa” é ir além da caixa. Pode contemplar a caixa, a caixa tá lá, ela existe, mas tem que ir além da caixa. Então, acho que esse é o papel do professor: ir além da caixa, olhar um objeto de várias perspectivas para que o aluno também ganhe um novo olhar, **porque**

⁶⁷ A fala de Amanda, embora breve, evidencia a importância do mediador para a formação de professores. Portanto, essa frase encontra-se na abertura deste capítulo como uma representação daquilo que busco com esta tese: contribuir para a formação de professores de PLE por meio das *affordances* do teletandem ao propor a condução das sessões de mediação de teletandem por uma abordagem avaliativa.

ele só vai ganhar um novo olhar crítico se ele tiver outros. (AMANDA, sessão de mediação 5, grifo meu)

A continuação da fala da participante, exposta no excerto acima, traz mais algumas colocações significativas. No último período, ela pontua que o aluno só será capaz de apresentar perspectivas distintas a respeito de um mesmo objeto se ele for introduzido a olhares diferentes, e, segundo ela, cabe ao professor auxiliá-lo nesse processo. Trazendo esse relato para o contexto deste estudo, um curso de extensão que contemplou interações de teletandem, é o professor-mediador quem possui essa função de apresentar aos alunos-participantes perspectivas diferentes para que eles desenvolvam um olhar crítico e possam, como disse Amanda, “sair da caixa”.

Constata-se, portanto, que o relato da participante também vai ao encontro do papel de agente de interculturalidade. De acordo com Mendes (2011), esse perfil contribui para o diálogo e o respeito mútuo sobre as diferenças e constrói significados entre culturas, o que pode ser observado na forma como as sessões de mediação foram conduzidas, em especial, a narrada nesta subseção. Ademais, isso repercute no desempenho dos participantes, conforme exibido na fala de Amanda, que demonstra sua compreensão sobre sua atuação enquanto professora no que concerne ao ensino de aspectos culturais.

Ainda nessa sessão de mediação, apresentei aos alunos o Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna⁶⁸, uma plataforma que disponibiliza materiais em diferentes variantes do português para o ensino de PLE. Selecionei duas unidades para que os alunos as analisassem com relação à reprodução de estereótipos, categorizações e o favorecimento de contato intercultural. A figura 8 exhibe as questões norteadoras para essa investigação:

⁶⁸ <https://ppple.org/>

Figura 8: Questões norteadoras da análise do material didático selecionado.

PPPLE

- Analise as duas unidades retiradas do PPPLE. Reflita sobre os seguintes pontos:
 - ❖ Há categorizações com relação a questões culturais e linguísticas?
 - ❖ O material contempla questões diversas sobre a cultura e a língua do país ou há predominância de determinada cultura e/ou aspectos da língua de alguma(s) região(ões) em detrimento de outras?
 - ❖ Em que medida os temas abordados pelo material reforçam (ou não) informações generalizadas a respeito do nosso país?
 - ❖ Em que medida essas unidades favorecem o contato intercultural?

Fonte: A própria autora.

A atividade supracitada seguiu a orientação de Mendes (2011), explorada na subseção 3.2, a respeito do uso de materiais didáticos para ensino de PLE. A autora destaca a importância dos princípios teóricos e metodológicos para embasamento do uso de materiais didáticos na formação de professores.

Para que os alunos compartilhassem suas percepções, forneci o acesso a um documento pelo Google Docs. Uma vez que a postagem era anônima, não foi possível identificar os autores. Sobre o primeiro material (tema: Família), dois alunos pontuaram⁶⁹:

Assim como apresentada nos textos, a família brasileira é caracterizada por sua miscigenação e, em grande maioria, por sua diversidade. O último texto da extensão da unidade trouxe um contraponto sobre a família brasileira, apresentando a versão de alguns “evangélicos” que não aceitam uma formação familiar diferente da tradicional. Sabemos, porém que não se trata de um problema recorrente somente no Brasil, o que proporciona aos alunos uma reflexão sobre as diferenças culturais e sobre a base familiar mais recorrente em seu país e em outros. (PARTICIPANTE NÃO IDENTIFICADO)

Os documentos apresentados revelam conflitos relacionados à família tradicional e aos novos modelos de família. Hoje muitas escolas preferem festa da família ao Dia das Mães e dos Pais. A apresentação de tais fatos permite

⁶⁹ Os posicionamentos foram postados no Google Docs e transferidos para este texto exatamente do modo como os alunos escreveram. Portanto, nenhuma correção foi aplicada a fim de me manter fiel às versões originais.

que o professor provoque uma reflexão sobre questões culturais. A proposta didática não propõe um debate mais crítico para que os alunos analisem seus ‘Pré-conceitos’ (PARTICIPANTE NÃO IDENTIFICADO)

Com relação ao segundo conteúdo (tema: Brasil, meu país estrangeiro), um aluno postou:

Além de centralizar a temática de futebol em relação à identidade brasileira, o texto escolhido propõe qualidades positivas referentes à personalidade dos brasileiros e que são voltadas às características próprias de atletas. O exercício, por sua vez, não procura reforçar as características determinadas no texto, explora a expressão usada pela propaganda e busca conhecer o ponto de vista dos alunos sobre os brasileiros, mas também não procura questionar as categorizações levantadas pela propaganda ou contrastar esses valores com as crenças dos alunos sobre a identidade brasileira. (PARTICIPANTE NÃO IDENTIFICADO)

Outro aluno (não participante deste estudo) pontuou na sessão de mediação que o texto adotado poderia ser abordado, mas deveria ser problematizado. Amanda concordou, justificando seu posicionamento ao alegar que, além da interpretação, seria necessária uma leitura crítica.

Por ser um espaço telecolaborativo de ensino-aprendizagem de línguas, o teletandem se diferencia de uma sala de aula em diversos aspectos, entre eles, o fato de não se adotarem materiais didáticos. No entanto, enquanto parte do curso de extensão, o teletandem atuou como espaço de prática e, juntamente com as sessões de mediação, suscitou reflexões sobre o ensino de PLE que podem auxiliar os participantes a adotarem materiais didáticos exigidos em contextos como a sala de aula tradicional. Logo, corroborou a formação reflexiva defendida por Almeida e Gimenez (2010), que permite que o professor

[...] (re)visite erros e acertos cometidos durante a utilização dos materiais de ensino e, assim, tome consciência de que novas ações são ou não necessárias quanto aos procedimentos de uso didático e pedagógico desses materiais de forma que estes sirvam como importantes auxiliares na real aprendizagem da LE pelo aluno. (p, 82-83)

Os posicionamentos expostos nesta subseção a respeito do conteúdo do Portal do Professor de PLE refletem olhares questionadores e analíticos, que se mostram condizentes às discussões conduzidas nos encontros síncronos. Logo, embora em alguns instantes os participantes tenham reproduzido estereótipos durante as interações, a presente análise expõe sua capacidade de identificá-los e interpretá-los de maneira crítica. Ademais, o fato de esse tema ter sido discutido nas sessões de mediação e de os próprios alunos responderem sobre isso na FAT (“Na sessão de hoje, fui capaz de abordar questões de minha cultura sem reforçar

estereótipos”) pode ter sido um meio para que refletissem e se conscientizassem cada vez mais sobre isso, o que colabora para sua formação e prática pedagógica enquanto professores de PLE.

Expostos os principais aspectos explorados nesta quinta sessão de mediação, passemos para a análise da interação subsequente.

Após esse quinto encontro, ocorreu a quarta e última interação, programada de 16 de novembro a 4 de dezembro. Como esse seria o último contato entre os participantes e estávamos nos aproximando das festas de fim de ano, muitos resolveram continuar o compartilhamento de informações a respeito dessas celebrações.

Isabela comentou sobre as tradições de Natal, principalmente as comidas, mas não compartilhou nenhuma imagem ou material para auxiliar a parceira a compreender algumas especificidades (por exemplo, batata palha). Ela também explicou que a árvore de Natal que usamos no Brasil é de plástico, demonstrando certa decepção em comparação com as árvores dos estadunidenses por acreditar que a deles era de verdade. No entanto, sua parceira, Emma, relatou que sua árvore também era de plástico, pois as reais poderiam pegar fogo caso entrassem em contato com as luzes de natal.

Já Amanda aproveitou as oportunidades que emergiram desse tópico para introduzir novas palavras a Peter. Quando Peter estava falando sobre enfeitar a árvore de Natal, ela sugeriu a palavra “decoração”, assim como também empregou o termo “ceia” para se referir ao jantar natalino.

No caso da interação entre Antônio e Hellen, o participante brasileiro havia falado para a parceira a respeito do panetone e sua popularidade no fim de ano no Brasil. Nessa última interação, Hellen iniciou mostrando a ele que havia encontrado e comprado o produto no mercado. Antônio se mostrou surpreso e empolgado e reiterou seu comentário a respeito da tradicionalidade do alimento.

Camila também explorou as tradições natalinas brasileiras, além de outras como o carnaval e a festa junina, porém o fez durante o turno em língua inglesa. Ela utilizou a ferramenta de compartilhamento de tela para mostrar algumas imagens que representassem essas festividades. No entanto, ao colocar “Natal” no Google Imagens, o site mostrou algumas imagens de praias localizadas na capital do Rio Grande do Norte. Camila, então, aproveitou para esclarecer que há uma cidade brasileira chamada Natal e que seu nome tem origem por conta da sua data de fundação ser no mesmo dia da celebração natalina.

Ainda nessa interação, Camila também exibiu imagens de sua universidade, bem como compartilhou um mapa do Brasil para mostrar o estado onde mora e os países com os quais fazemos fronteiras.

Nayara foi outra participante que também adotou ferramentas digitais além das características da telecolaboração. Nos encontros com Katie e Natalie, ela utilizou o Jamboard, uma espécie de quadro interativo.

Na interação com Natalie, Nayara relatou que a parceira interagiu melhor com essa dinâmica. Na gravação, é possível verificar que a aluna estadunidense se envolveu com a atividade e conseguiu produzir palavras e frases com relação aos tópicos que a brasileira havia selecionado (família, casa / lar, trabalho). Em contrapartida, Nayara aproveitou para fornecer insumo, correções e explicações sobre o português:

(NAYARA E NATALIE, INTERAÇÃO 4)

Natalie: Eu trabalho na ginásio de universidade. Ginásio de universidade

Nayara: Então eu trabalho NO ginásio, no ginásiO da universidade

Natalie: Oh, sim

Nayara: Uma dica, lembra: normalmente, quando a palavra terminar com “o”, “ginásiO”, “no”. Quando termina com “a”, “na”, por exemplo, “escola”, “na escola”

Natalie: Sim

Nayara: Com “e” depende: “na universidade”

(...)

Nayara: O que você faz no ginásio, Natalie?

Embora não questione ou peça à Nayara para que repita, as pausas de Natalie demonstram que ela não compreende o que a parceira está perguntando. A participante brasileira repete:

(NAYARA E NATALIE, INTERAÇÃO 4)

Nayara: O que você faz no ginásio?

(Pausa)

Nayara: O que você faz lá?

(Pausa)

Nayara: Quais são suas tarefas?

(Pausa)

Nayara: O que você faz no ginásio? Quais são os seus deveres, quais são as suas obrigações lá no seu trabalho? Você vende alguma coisa? Você limpa alguma coisa? Você dança? Você joga? O que você faz no ginásio?

Natalie: Eu nadar, ehh caminha, *caminar*, ehh, hãã... Como se diz “*clean*”?

Nayara: “Limpar.” Então você vai usar assim: “eu limpo”, ok? “Eu nado, eu caminho, eu limpo” (escreve no mural do Jamboard)

O excerto acima retirado da última interação entre Nayara e Natalie mostra as tentativas da participante brasileira de fazer com que a parceira a compreenda sem precisar recorrer à tradução. Se compararmos com as interações e os relatos iniciais de Nayara, veremos que ela constantemente comentava a respeito da dificuldade em ensinar português à Natalie por conta de seu nível iniciante na língua. Consequentemente, ela recorria muitas vezes à tradução

para que a parceira a compreendesse. Todavia, nesse último encontro entre as duas, as reformulações e informações providenciadas pela brasileira possibilitam que Natalie, em um dado momento, compreenda sua pergunta.

Em sua interação com Katie, também foi utilizado o Jamboard com os mesmos temas. Do mesmo modo, Nayara aproveita para ensinar aspectos da língua portuguesa à estadunidense. Em determinado momento, ao propor o assunto “casa / lar”, ela solicita à parceira que descreva o local onde mora. Katie emprega os termos “barulhenta” e “tamanho médio”, o que Nayara vê como uma oportunidade para esclarecer que ambas são adjetivos, mas que a primeira pode ser usada para descrever “lar” (“*home*”) e a segunda para descrever casa (“*house*”).

Sobre essa interação, no item “Na sessão de hoje, fui capaz de me tornar mais consciente sobre aspectos de minha língua materna. Quais aspectos?”, Nayara pontua: “Com certeza! A palavra ‘inconsiderado’ me deixou desconfortável, pois não acredito que possa ser usada e a parceira pesquisou no google. Ao final, ela [Katie] relatou que ficou triste que o google ‘enganou ela’.” (NAYARA, FAT 4)

O fato relatado por Nayara pode ser observado na gravação da interação. Katie usou a palavra “inconsiderado” (com base em “*inconsiderate*”) para falar sobre um traço de personalidade de que não gosta. A participante brasileira aponta que não usamos esse termo, ao que a parceira replica alegando que o encontrou no Google. Ao procurar algum adjetivo correspondente, Nayara sugere “despreocupada” e “egoísta”. Posteriormente, ela propõe “sem consideração”.

Também sobre conscientização da linguagem, Camila traz um apontamento interessante. Anteriormente, nesse espaço em sua FAT referente aos encontros com Celine, ela costumava destacar que percebia a dificuldade de anglofalantes em aprender o português. Esse apontamento recorrente de Camila justifica-se pela comparação por ela realizada com relação à sua outra parceira, Paige, que é hispanofalante. No entanto, nessa última interação com Celine, ela comenta que passou a perceber a semelhança entre algumas palavras no português e no inglês. Logo, quando sua parceira não a compreendia, ela procurava adotar um sinônimo que fosse cognato da palavra correspondente em inglês. Como exemplo, ela menciona que usou a palavra “observar” ao invés de “ver”, pois o inglês possui o termo “observe”.

O relato de Camila mostra uma conscientização tanto a respeito das semelhanças entre as duas línguas (anteriormente ela destacava a diferença entre os dois sistemas linguísticos) como das estratégias que podem ser empregadas para facilitar a compreensão da parceira.

Ainda sobre esse tópico, o relato de Nathália merece ser comparado com sua primeira interação. Em seu primeiro encontro, observei que ela utilizava algumas expressões coloquiais

e que, pelas expressões de Rebecca, geravam dúvidas à sua parceira. Ao longo das sessões de mediação, orientei os participantes a se atentarem ao ritmo de fala e às suas escolhas lexicais ao se comunicarem em português, pois estavam interagindo com aprendizes da língua. Nas interações seguintes de Nathália, verifiquei que a fala dela já estava mais de acordo ao nível de Rebecca e que a parceira a compreendia melhor. Em sua última FAT, ela diz: “Algumas expressões que fazem muito sentido para mim, nativa e falante de português, não fazem nenhum sentido pra ela, como ‘agora não morro mais’.” (NATHÁLIA, FAT 4)

Apesar das quatro interações estabelecidas pela universidade estadunidense e, conseqüentemente, adotadas para o curso de extensão, a parceria entre Nathália e Rebecca continuou após a quarta interação. Elas já haviam mencionado essa intenção no encontro passado e, neste último, ao final, elas disseram: “*ok, see you next week*”.

O último ponto a ser destacado a respeito da quarta interação dos participantes refere-se à autonomia que o contexto do teletandem oferece para o ensino-aprendizagem de línguas. Dentre os aspectos contemplados por esse princípio, ressalto a liberdade que os alunos têm, geralmente, de escolher sobre o que querem falar.

Nesta investigação, esse fator emerge exibindo a diversidade dos assuntos entre os participantes e seus parceiros. Na análise da terceira interação, apresentei a fala contida de Rodolfo por poder falar sobre política com Molly. No caso deste encontro final, verifiquei algo semelhante entre Antônio e Hellen.

A parceira estadunidense conta ao aluno brasileiro que um grande amigo acabara de declarar seu amor por ela. Molly pede conselhos a Antônio, que procura auxiliá-la. Após o assunto fluir por algum tempo, Molly diz:

(ANTÔNIO E MOLLY, INTERAÇÃO 4)

Molly: *I've just loaded all my problems onto you* (“Eu descarreguei todos os meus problemas em você”)

Antônio: *Don't worry, it's nice because we can discuss real life things* (“Não se preocupe, é legal porque podemos falar sobre coisas da vida real”).

Observamos que Molly sentiu-se confortável para falar sobre isso com seu parceiro e, em contrapartida, Antônio apreciou a conversa que ocorreu no turno da língua portuguesa. No entanto, a estadunidense preferiu usar o inglês para compartilhar sua situação e o participante brasileiro também optou por se comunicar na língua estrangeira. Portanto, Antônio compreendeu o principal objetivo do teletandem: ofertar um contexto de ensino-aprendizagem de línguas com situações reais de interação.

Passando para as respostas dos participantes à FAT 4, ou seja, referentes à quarta interação, verificamos relatos de cunhos diversos:

“Quanto mais tempo passamos juntas, interagindo, mais temos intimidade para conversar e opinar.” (SARA, FAT 4)

“Sempre me faz refletir sobre a língua e nossa cultura.” (NAYARA, FAT 4, sobre se tornar consciente de aspectos de sua própria língua)

“Nessa conversa, combinamos de fazer uma revisão dos tópicos que conversamos nos encontros anteriores, a maioria eram aspectos culturais.” (CAMILA, FAT 4, excerto 1)

“De todas as anteriores, essa conversa foi a mais fluída [...] Encerramos nossos encontros muito bem! Sentirei falta das nossas conversas!” (CAMILA, FAT 4, excerto 2)

“Ainda é um pouco difícil manter o fluxo da conversa em LP [língua portuguesa] com a parceira devido ao baixo nível de proficiência.” (ANTÔNIO, FAT 4)

“Acho que além de escrever [no *chat*], eu deveria ter corrigido mais os erros verbais.” (AMANDA, FAT 4, excerto 1)

“Ainda que meu parceiro continue cometendo erros de conjugação, achei que ele falou com um pouco mais de fluência.” (AMANDA, FAT 4, excerto 2)

Os relatos de Sara, Camila (excerto 2) e Amanda (excerto 2) exibem um *feedback* positivo a respeito do fluxo da interação. Esse pode ser um indício do aumento do nível de proficiência de seus parceiros e, inclusive, do melhor desempenho das brasileiras com relação ao ensino e à condução da interação no turno de PLE.

Camila (excerto 1) ainda menciona que optou por revisar os pontos conversados e afirma que a maioria deles era cultural e Nayara narra que a experiência do teletandem a faz refletir sobre sua língua e cultura. A resposta de Nayara ratifica a percepção de Corbett (2003) de que a abordagem intercultural não só enriquece a experiência de aprendizagem de uma língua como também auxilia na compreensão a respeito da própria comunidade.

Amanda (excerto 1) exhibe uma avaliação sobre si mesma com relação ao ensino de PLE, concluindo que deveria ter oferecido mais correções sobre tempos verbais a seu parceiro. Verificamos que sua percepção se alinha ao papel de “agente crítico e empreendedor de mudanças” (MENDES, 2011). Sobre esse agente, Mendes (2011) esclarece que ele observa e analisa o desenvolvimento da própria atuação e promove mudanças para melhorar o desempenho. Nesse sentido, a FAT e as sessões de mediação buscaram auxiliar na reflexão dos participantes sobre o próprio desenvolvimento enquanto professores de PLE com vistas a aprimorá-lo no decorrer das interações.

Com relação à percepção da aprendizagem do parceiro, Amanda (excerto 2), menciona os erros de conjugação que Peter ainda comete. Do mesmo modo, Antônio se queixa do desempenho de sua parceira, alegando dificuldade em manter o fluxo de conversa por conta de seu baixo nível de proficiência.

Partindo dos relatos à FAT 4, a sessão de mediação posterior foi organizada e conduzida a fim de coletar mais informações sobre as experiências dos participantes com as interações de teletandem e com o curso de extensão como um todo.

4.1.6 6ª Sessão de Mediação

Após a quarta e última interação (entre 16 de novembro a 4 de dezembro), ocorreu a sexta e última sessão de mediação, conduzida no dia 4 de dezembro. Este último encontro foi destinado à coleta de *feedback* dos alunos com relação ao curso de extensão. Para isso, solicitei com antecedência que compartilhassem na pasta no Drive uma imagem com uma descrição de um parágrafo a fim de reproduzir suas experiências, sentimentos e opiniões a respeito do curso.

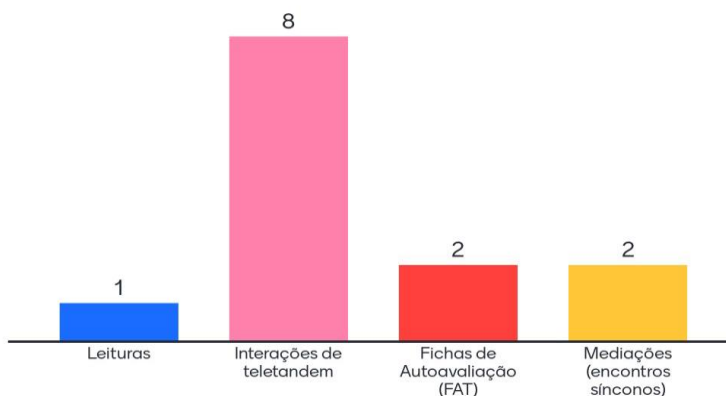
Durante o encontro, iniciei oferecendo *feedback* sobre a quarta interação com base nas respostas da FAT 4.

O momento seguinte da sessão de mediação foi destinado ao *feedback* sobre o curso. Para tanto, compartilhei duas apresentações no Mentimeter, cada uma com duas perguntas, tendo a primeira apresentação explorado: “Na sua opinião, o que promoveu maior aprendizagem no curso com relação à sua formação como professor(a) de PLE?” e “Do que você sentiu falta no curso?”; e a segunda: “Em que medida as mediações te ajudaram nas interações de teletandem?” e “Em que medida as fichas de autoavaliação (FAT) te ajudaram nas interações e no seu desempenho como professor(a) de PLE?”.

A primeira questão e suas respostas estão representadas na figura 9:

Figura 9: Feedback dos participantes a respeito das atividades do curso de extensão.

Na sua opinião, o que promoveu maior aprendizagem no curso com relação à sua formação como professor(a) de PLE?



Fonte: A própria autora.

Na figura 9, para a pergunta “Na sua opinião, o que promoveu maior aprendizagem no curso com relação à sua formação como professor(a) de PLE?”, verifica-se que a maioria (oito alunos de um total de 13) selecionou as interações de teletandem, enquanto obtivemos um empate com relação à FAT e as sessões de mediação (dois alunos cada) e um aluno que selecionou as leituras.

Constata-se, portanto, que, apesar de se tratar de um curso para formação de professores de PLE, a parte prática ainda é, na perspectiva dos participantes, um meio de maior contribuição quando comparado a outros recursos e, principalmente, ao suporte teórico (as leituras).

A segunda pergunta realizada consistia na busca por respostas a respeito das limitações do curso:

Figura 10: Feedback dos participantes a respeito das limitações do curso.

Do que você sentiu falta no curso?



Fonte: A própria autora.

Como podemos observar na nuvem de palavras exposta na figura 10, os pontos sobre os quais os alunos mais apresentaram queixas correspondem às interações. Desse modo, compreendo que, devido à importância que muitos atribuíram a essa prática no curso, também esperavam que ela atendessem às suas expectativas. Ademais, é possível verificar que a maioria dos aspectos suscitados condizem ao desempenho dos parceiros estadunidenses no que concerne à maturidade e reciprocidade, principalmente.

Ao solicitar que os alunos discorressem a respeito das limitações verificadas, apenas alguns contribuíram. Logo, não consegui coletar mais informações sobre determinados pontos, como o “acompanhamento” que infiro referir-se ao meu papel enquanto mediadora; as “trocas”, que acredito dizerem respeito ao compartilhamento dos colegas de curso sobre suas experiências durante a mediação; e os “assuntos pré-estabelecidos”, que podem se referir a uma expectativa tanto com relação ao mediador quanto ao parceiro de providenciar esses temas.

Nayara e Antônio compartilharam suas queixas a respeito das interações:

Gabi, eu gostei muito da experiência do teletandem, com certeza eu vou usar em algum tipo de aplicação no meu mestrado, mas, assim, eu gostaria muito de ter tido uma experiência com alguém mais maduro, né. As meninas foram ótimas, né, eu consegui levar as interações, mas eu acho que alguém mais maduro na parte do inglês eu teria conseguido tirar um pouco mais de proveito, né, eu teria conseguido expandir um pouquinho mais. (NAYARA, sessão de mediação 6)

Gabriela, eu... Eu tive alguns problemas com a minha parceira como eu comentei pra você/com você no e-mail, e ouvir dos colegas que eles também tiveram parceiros que não tinham tanto nível de maturidade, de espontaneidade, ou que não buscavam além da interação de teletandem também me ajudou a compreender um pouquinho algumas coisas (...) Aí eu percebi isso que você pontuou e que a Nayara também colocou: não é nem a questão da idade, mas de maturidade. (ANTÔNIO, sessão de mediação 6)

Os relatos supracitados expõem um fato, de certo modo, esperado por mim, enquanto mediadora: a diferença de perfil entre os participantes brasileiros e os estadunidenses.

Nayara, por exemplo, tinha 42 anos, era aluna de mestrado e já trabalhava como professora de PLE, o que provavelmente justifica seu empenho e comprometimento, evidentes nas interações e no curso como um todo. Antônio, apesar de mais novo, 25 anos, possuía uma especialização em ensino de inglês e atuava como professor da língua, além de também ser possível constatar sua maturidade e desempenho durante as interações, tanto com relação ao ensino de PLE quanto à aprendizagem da língua inglesa.

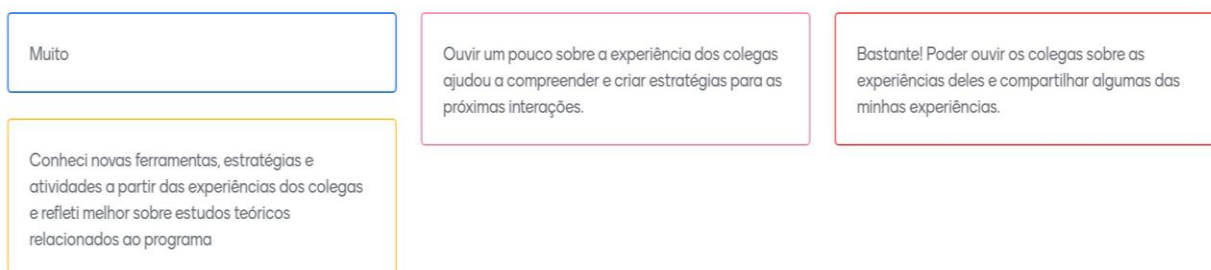
Os parceiros estadunidenses eram alunos da graduação e, portanto, a maioria tinha entre 18 e 25 anos. Apesar de a idade não ser um fator determinante de maturidade, acredito que, em alguns casos, ela exerceu alguma influência. Ademais, a maioria dos parceiros estava cumprindo créditos na disciplina de português, sendo o teletandem uma prática obrigatória. Em contrapartida, os participantes brasileiros escolheram por conta própria ingressar no curso de extensão.

A terceira pergunta apresentada aos alunos referia-se às sessões de mediação:

Figura 11: Feedback dos participantes sobre as mediações.

Em que medida as mediações te ajudaram nas interações de teletandem?

Mentimeter



Fonte: A própria autora.

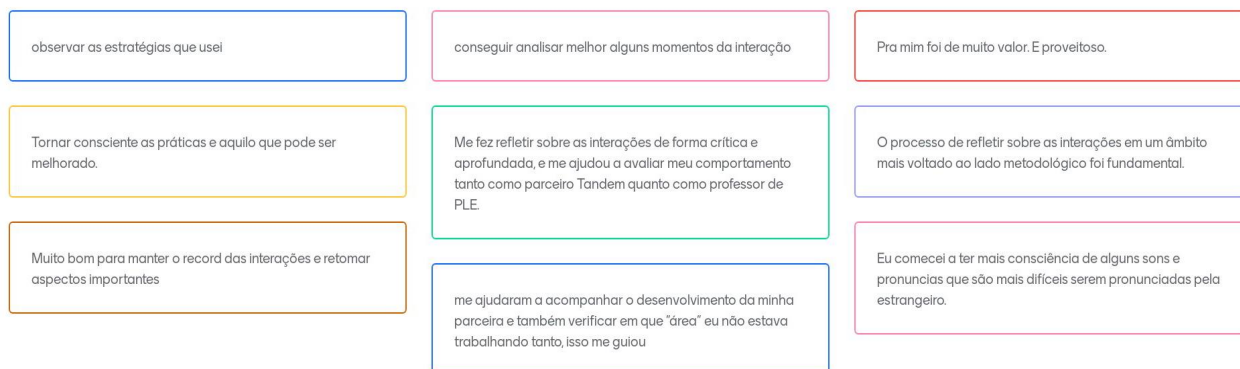
Como se pode observar na imagem acima, não foi possível coletar muitas respostas, mas, de modo geral, percebe-se que o compartilhamento de experiências com os colegas foi um ponto importante para os participantes, principalmente no que se refere às estratégias, às atividades e às ferramentas tecnológicas para o ensino de PLE.

Por fim, a pergunta final concernente a *feedback* sobre o curso referia-se às FAT:

Figura 12: Feedback dos participantes a respeito da FAT e sua contribuição para seu desempenho pedagógico como professores de PLE.

Em que medida as fichas de autoavaliação (FAT) te ajudaram nas interações e no seu desempenho como professor(a) de PLE?

Mentimeter



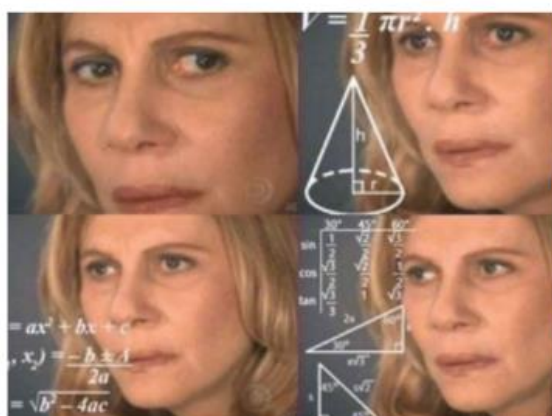
Fonte: A própria autora.

Na figura 12⁷⁰, observa-se o verbo “acompanhar”, que, nesse caso, sugere o potencial da FAT enquanto instrumento de supervisão do desempenho do parceiro enquanto aprendiz de PLE. Já as expressões “analisar”, “refletir”, “tornar consciente” e “ter mais consciência” indicam a contribuição da FAT para que os participantes avaliassem o próprio desempenho enquanto professores de PLE. Esses verbos denotam processos de reflexão sobre a própria língua e sobre como ensiná-la.

O momento final desse encontro foi destinado ao compartilhamento da atividade previamente solicitada aos alunos. De acordo com essa tarefa, eles deveriam criar postagens no Drive com imagens e um parágrafo relatando a experiência com o curso de modo geral. As respostas obtidas reiteram o potencial do teletandem, bem como exibem *feedback* positivo com relação ao curso de extensão.

Com exceção de Amanda e Antônio, os demais alunos selecionados para esta investigação postaram suas percepções, que são exibidas e analisadas a seguir:

Figura 13: Relato de experiência de Sara.



Bom, para mim, fazer parte desse curso foi um grande aprendizado, mesmo que eu já tenha algumas experiências ensinando o português aqui no Brasil, conversar com uma pessoa em situação de não-imersão, é completamente diferente. Escolhi esse meme porque eu acho que ele representa tanto eu quanto a minha parceira. Ela, no início, não conseguia me entender muito mesmo quando eu falava bem devagar e traduzia palavra por palavra. Com isso, treinei minha paciência, jogo de cintura e refleti que estratégias poderia utilizar para fazer com que ela me entendesse. Também no começo do curso, eu não estava entendendo muito qual era o meu papel na

interação com ela: deveríamos conversar ou eu deveria dar uma aula para ela. Porque, por mais que isso tenha sido dito durante o curso, o fato de alguns colegas estarem passando slides com conteúdos gramaticais e regras, fazia com que eu me sentisse perdida em relação à minha prática, uma vez que o nível de português da minha parceira era básico e explicar qualquer regra gramatical para ela, no meu ver, faria sentido nenhum. Com o decorrer das práticas, tentei focar na comunicação e dar alguns *feedbacks* pontuais, corrigir a pronúncia dela e seguir do nosso jeito, sempre respeitando o tempo limite que tínhamos para praticar as línguas.

Sara

Fonte: A própria autora.

O relato de Sara expõe, entre outros fatores, sua dúvida com relação à condução de sua interação: “deveríamos conversar ou eu deveria dar uma aula para ela.” Sua confusão é

⁷⁰ Para melhor visualização da figura 12, consultar Apêndice 3.

compreensível, uma vez que sempre reiterei que a prática de teletandem não se tratava de uma aula, mas sim de um contexto em que eles ajudariam o parceiro a aprender o português, o que justifica minha adoção pela expressão “ensinar PLE” durante as sessões de mediação e neste estudo. No entanto, também expus diversas vezes que eles poderiam utilizar recursos que facilitassem a compreensão e a aprendizagem de aspectos linguísticos e culturais por parte do parceiro e não, necessariamente, “conteúdos de gramática e regras”, como Sara pontua. Inclusive, não era a isso que eu e outros colegas nos referíamos quando falávamos sobre o uso desses materiais, mas sim como facilitadores e provedores de insumo para o parceiro.

A condução da interação por Sara está de acordo com a proposta do teletandem. Todavia, uma vez que ela estava, também, em posição de aluna de um curso para formação de professores, cabia a ela aproveitar esse contexto para sua prática, potencializando-o a fim de promover a aprendizagem de PLE de sua parceira.

No teletandem, os participantes apresentam o papel de contribuir para a aprendizagem do outro. No entanto, *enquanto um espaço de prática com vistas à formação de professores*, como proposto no curso, esse espaço telecolaborativo apresenta uma especificidade: *a de se pensar a interação mais voltada ao ensino de língua e ao seu desempenho enquanto professor e não aprendiz*. Nessa perspectiva, não defendo que o propósito de aprendizagem de uma língua passe a ser ignorado, mas alego que, diferentemente de uma interação padrão, a prática de teletandem voltada à formação de professores deve mobilizar recursos por parte do participante em prol da aprendizagem de seu parceiro. Nesse sentido, argumento que a FAT pode auxiliar o mediador a identificar lacunas como essa e orientar os participantes em sua ação pedagógica. Apesar de o relato de Sara exibir um mal-entendido a esse respeito, outros participantes como Nayara, Amanda e Camila demonstraram compreender seu papel na interação ao utilizar ferramentas que facilitassem a compreensão e aprendizagem de seus parceiros. A postagem de Nayara corrobora sua ação como professora de PLE no teletandem:

Figura 14: Relato de experiência de Nayara.



A experiência Tandem foi fantástica. Me fez refletir muito sobre a questão da tradução e o quanto é difícil não fazer uso dela quando se domina a língua do parceiro e, principalmente, para com os alunos muito iniciantes. Outra questão fulcral, foi o planejamento - meus 30 minutos de meeting em português foram bem planejados e passaram muito rápido. Nos 30 minutos em inglês, fiz valer da minha experiência e maior maturidade para poder fluir a conversação. Com certeza, o tandem será uma metodologia que explorarei em meu mestrado de alguma forma.

Obrigada pela oportunidade!

Nayara

Fonte: A própria autora.

Nayara afirma a importância de seu planejamento para o turno em português. Esse fato pôde ser comprovado nas gravações. Sua preparação por meio de *slides*, Baamboozle e Jamboard evitava momentos de silêncio por falta de assunto e/ou dificuldade, pois suas parceiras estavam sempre engajadas em alguma atividade e Nayara oferecia insumo linguístico e apoio visual para auxiliá-las na comunicação.

Também é válido apontar que, mesmo com as questões expostas por ela nas respostas ao Mentimeter sobre a imaturidade de suas parceiras e como isso talvez influenciou na sua aprendizagem da língua inglesa, ela ainda demonstra interesse em explorar o teletandem em seu mestrado. Ademais, após o fim do curso, propus a ela continuar as interações, mas com uma nova aluna estadunidense, mais madura e mais interessada no que concerne ao ensino-aprendizagem das línguas e Nayara aceitou prontamente.

Outro *feedback* positivo é o relato de Camila, que pôde aproveitar sua interação tanto para o ensino de sua língua e cultura quanto para a aprendizagem da língua e cultura de suas parceiras:

Figura 15: Relato de experiência de Camila.



Ao longo dos encontros com minhas parceiras pude ensinar muitas coisas sobre o meu país. Desde a organização da vida cotidiana até as grandes festas e comemorações. Assim também elas me ensinaram muito não só sobre os Estados Unidos, mas também sobre o Panamá. Utilizando a língua, eu pude dar muitas dicas não só quanto à vocabulário, gramática e fonética, mas também sobre como praticar por meio da música e do cinema. Foram encontros muito ricos, com muitas trocas! Essa foi a melhor experiência que eu pude ter durante a pandemia!

Camila

Fonte: A própria autora.

A fala de Camila expõe o potencial do teletandem para o ensino-aprendizagem de línguas e, conseqüentemente, para a formação de professores. Em apenas quatro interações (totalizando quatro horas) com cada uma de suas parceiras, diversos aspectos puderam ser contemplados: informações do cotidiano, celebrações tradicionais, léxico, gramática, fonética e estratégias de ensino e de aprendizagem por meio de recursos como música e filmes. Essa variedade de conhecimentos compartilhados é favorecida pelo teletandem, uma vez que se trata de um contexto telecolaborativo e, portanto, diferentemente da sala de aula em muitos casos, o foco reside na comunicação e no contato intercultural. Logo, os tópicos emergem a partir das interações e são abordados e negociados ao longo delas, não havendo a necessidade de seguir um roteiro para o ensino, mas sim, conduzi-lo de acordo com as dificuldades, equívocos e interesses do parceiro aprendiz. Isso torna o teletandem um espaço de prática de ensino de PLE e de outras línguas distinto de outros ambientes mais tradicionais em que se segue um material didático e/ou um planejamento de curso.

Retomando os relatos dos participantes, Rodolfo e Isabela também mencionaram a abordagem de aspectos de cunho cultural:

Figura 16: Relato de experiência de Rodolfo.

Essa imagem ilustra meu sentimento com esse curso. A experiência com a Molly foi magnífica. Aprendi muito com ela. Falamos sobre as questões culturais, tanto brasileiras quanto estadunidenses e pude perceber a diferença cultural que pode existir entre dois países. Além disso, consegui entender o que, de fato, significa ensinar português para alguém que sequer tem noção do idioma. Foi de grande aprendizado, sem dúvidas.

Rodolfo

Fonte: A própria autora.

Figura 17: Relato de experiência de Isabela.

Participar do curso de extensão e das conversas de Teletandem foi uma experiência maravilhosa! Eu já tinha trabalhado com o ensino de português para estrangeiros, mas apenas com pessoas que estavam morando no Brasil, então conversar com alguém que não está no nosso país foi algo novo e muito interessante. Minha parceira também foi excelente, sempre interessada e empenhada em aprender. Conseguimos ultrapassar a ideia de estarmos “apenas” aprendendo uma nova língua e conversamos sobre diversos assuntos. Além disso, os encontros com os outros participantes também agregaram muito à experiência. Escolhi essa imagem porque

quando me inscrevi no curso tinha altas expectativas, esperava ser capaz de ajudar minha dupla e de ser ajudada por ela... e posso dizer que as expectativas foram alcançadas!

Isabela

Fonte: A própria autora.

Rodolfo apresenta um *feedback* positivo com relação ao curso, especialmente pela troca intercultural vivenciada.

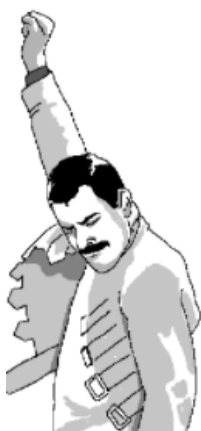
Isabela exhibe sua percepção, compreendendo o teletandem como uma oportunidade de explorá-lo para além do ensino-aprendizagem de línguas, uma vez que ela e a parceira puderam discorrer sobre assuntos variados. Esse apontamento, bem como o de Camila e Rodolfo, reforça o contato intercultural favorecido pelo teletandem e, conseqüentemente, a importância da condução da sessão de mediação também voltada a abordagem desses aspectos a fim de orientar os participantes em sua prática.

Além disso, verifica-se que o teletandem possibilitou à Isabela uma experiência distinta, pois sua parceira não se encontrava no Brasil e a participante brasileira havia apenas ensinado português a alunos em imersão no país. Embora os aprendizes de PLE não estivessem no Brasil, o teletandem possibilita recursos tecnológicos que facilitam o compartilhamento das mais variadas informações e conhecimentos a respeito da língua portuguesa e do país.

Apesar de alguns contextos escolares possuírem acesso à internet e ferramentas que permitam seu usufruto, a prática nem sempre ocorre de maneira funcional e imediata, diferentemente do teletandem, cujo próprio contexto de ensino-aprendizagem envolve internet e recursos tecnológicos. Como exemplo, podemos retomar a interação em que a parceira de Antônio, Hellen, relatou desconhecer o alimento tradicional da época natalina: o panetone. O participante brasileiro aproveitou a interação por vídeo e o mostrou. A prontidão com que Antônio sana essa questão indica o potencial do teletandem para criar *affordances* referentes à tecnologia e, ainda, a importância do mediador para orientar os participantes para conscientizá-los sobre o que esse contexto telecolaborativo oferece.

Nesse sentido, a postagem de Nathália, a seguir, pode ser um indício da eficácia de minha proposta com relação à condução das sessões de mediação por um viés avaliativo, na medida em que ela compartilha que essa experiência com o teletandem foi mais proveitosa do que outras que ela vivenciou:

Figura 18: Relato de experiência de Nathália.



Escolhi o meme do Freddie Mercury pois estou satisfeita com a parceria que o curso de extensão me trouxe. Aprendi várias coisas novas, tive a oportunidade de praticar meu inglês e me tornar mais confiante. Já havia feito parte de projetos teletandem anteriormente e não havia tirado tanto proveito como da vez atual. Portanto o Freddie me representa com essa expressão de “vitória”. Dou aulas de português para estrangeiro falantes de espanhol e estar em contato com aluno de português falante de inglês foi enriquecedor para comparar e criar consciência das dificuldades e semelhanças no ensino do Português.

Nathália

Fonte: A própria autora.

Entre tantos apontamentos favoráveis na figura 18, destaco o fato de o teletandem oportunizar a comparação entre as línguas envolvidas. Em espaços distintos de ensino de PLE em que apenas o ensino do português é o propósito, talvez esse contraste e essa “consciência

das dificuldades e semelhanças”, conforme apontado por Nathália, não ocorram na mesma proporção.

Ademais, a expressão “criar consciência” se associa a uma das questões da FAT e ao que também verifiquei em pesquisa anterior (FRANCO, 2016) sobre o potencial do teletandem para promover a conscientização da linguagem. Nesse sentido, constatei mais uma de suas *affordances*, que é explorada no segundo momento da análise.

Por fim, ciente do meu papel como pesquisadora, professora e mediadora, todos contemplados ao longo desta tese, também exerci minha contribuição com relação à minha experiência com o curso de extensão. Com absoluta certeza, afirmo que palavras, imagens ou quaisquer outros meios de comunicação não se mostram suficientes para expor, com precisão, meus sentimentos e transformações ao longo desse processo. Todavia, a tentativa foi realizada e exibida para os alunos do curso no encontro final, e é reproduzida a seguir com a transcrição de excertos da minha fala nesta sessão de mediação:

Figura 19: Meu relato de experiência enquanto professora do curso de extensão (parte I)



Eu tenho momentos aqui para compartilhar, né. A primeira, essa experiência assim desse/essa experiência minha como mediadora do curso e, claro, também, como aprendiz, porque eu sempre deixei claro que eu tinha muito a aprender com vocês, é uma mistura de que “eu estou bem”, mas ao mesmo tempo “não estou” porque é... é uma responsabilidade grande de atender às expectativas de vocês e de também resolver algumas “buchas” que vão surgindo, né,

então tinha alguns momentos assim que eu falava “nossa, eu precisava resolver isso do curso” (...) eu tentava o tempo todo estar ali presente, né? Então é um “*I’m fine*” assim como, “Estou bem”, mas sempre um pouco ansiosa pra corresponder a essa expectativa e pra fazer dar certo pra vocês.

Fonte: A própria autora.

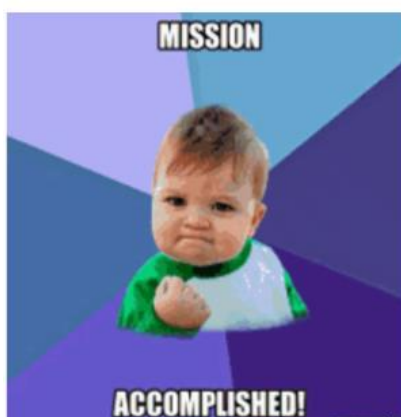
Figura 20: Meu relato de experiência enquanto professora do curso de extensão (parte II).



(...) E aí, no meio de tudo isso, não dá pra gente ignorar essa ideia do trabalho em equipe que aconteceu aqui nesse curso, que desde sempre eu falei pra vocês que seria um curso que nós temos um piloto, nós já temos algumas coisas que/que estavam definidas a priori, mas que seria totalmente voltado com base/é/é/conduzido com base nas recorrências que nós observássemos nas FAT de vocês, nas interações, né. Então, vocês foram cruciais para que esse curso acontecesse, e mais ainda, pra que essas interações, de uma maneira geral, tivessem tanto sucesso.

Fonte: A própria autora.

Figura 21: Meu relato de experiência enquanto professora do curso de extensão (parte III).



(...) Então agradeço, o que me leva, né, ao “Mission/(risos)”/ao “Missão cumprida” aqui desse curso. Então, reforço, né, meus agradecimentos.

Fonte: A própria autora.

Os relatos acima expõem três sensações/instantes principais sobre minha experiência.

O primeiro, figura 19, se refere à minha ansiedade e preocupação no que tange às expectativas dos participantes, bem como as minhas (e as de minha orientadora, inclusive) com relação ao curso.

O segundo, figura 20, concerne ao trabalho em equipe executado na condução do curso. Sobre esse ponto, afirmo que a abordagem avaliativa foi o que possibilitou essa atuação em conjunto. O empenho e o comprometimento dos participantes com as interações e as demais atividades do curso (FAT, leituras, presença e participação nos encontros síncronos) possibilitaram que eu os acompanhasse com mais precisão para guiar o curso de modo a atender às suas necessidades e expectativas.

Por fim, o último relato, exposto na figura 21, é representado pelo meme de “Missão cumprida”. Por essa frase, esclareço que não me referi, apenas, à conclusão do curso de extensão, mas ao término de uma etapa importante para minha tese de doutorado: a coleta de dados.

Tendo realizado este primeiro momento de análise voltado à condução das sessões de mediação pela abordagem avaliativa, passo, então, para o segundo momento, que se direciona à investigação das *affordances*. Ao final desses dois instantes, pretendo ter apresentado a contribuição das sessões de mediação pelo viés avaliativo para a potencialização das *affordances* do teletandem para a formação de professores de PLE.

4.2 AFFORDANCES IDENTIFICADAS NO TELETANDEM PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PLE

A presente subseção está alinhada ao terceiro objetivo específico e, portanto, à terceira pergunta de pesquisa deste estudo: em que medida a FAT potencializa o aproveitamento das *affordances* do teletandem para a formação de professores de PLE? Para respondê-la, é necessário, primeiramente, um levantamento dessas *affordances*.

A fim de identificá-las, parti de sua definição e, então, direcionei-me àquelas já verificadas em literatura (DARHOWER, 2008; EL KADRI, 2018) no contexto de telecolaboração e formação de professores e que, sob minha compreensão, também se aplicavam à formação de professores de PLE. Igualmente, baseei-me nas *affordances* verificadas no curso de extensão piloto para a formação de professores de PLE (FRANCO; FURTOSO, 2021).

Com relação a Darhower (2008), as *affordances* por ele averiguadas e que também são identificadas neste estudo são: verificação de compreensão, esclarecimento de enunciados não compreendidos pelo aprendiz, fornecimento de tradução, reformulação implícita e explícita, definição de palavras, pedidos de confirmação, e uso da língua materna do aprendiz.

No que concerne às *affordances* identificadas por El Kadri (2018, ver Anexo 1), apesar de o autor também investigar o contexto do teletandem, seu foco reside na formação dos participantes como professores de língua inglesa, enquanto que, neste estudo, o escopo está na formação dos participantes como professores de português (sua língua materna) como língua estrangeira. Além disso, as denominações do autor diferem daquelas adotadas neste estudo. De qualquer modo, destaco as *affordances* que, de alguma forma, assemelham-se àquelas por mim identificadas para meu propósito: possibilitar trocas culturais de informações e de diferentes visões de mundo e de experiências, desenvolver interesse maior pelo país e sua cultura, aprender a cultura da região e os costumes, conhecer a cultura do outro, compartilhar experiências, ensinar a língua portuguesa para outra pessoa, ajudar de forma recíproca, sair da rotina e do método tradicional, pesquisar sobre determinado assunto para conversar com seu par, lidar com problemas com *gadgets* e conexão com a internet, anotar perguntas prévias à conversa, usar a língua de maneira informal e descontraída e levantar temas e assuntos importantes (EL KADRI, 2018, p. 93-95).

Por fim, as *affordances* constatadas em estudo prévio (FRANCO; FURTOSO, 2021) por meio do curso de extensão piloto ofertado em 2019 e que também foram verificadas e

reorganizadas⁷¹ neste estudo são: refletir sobre a língua materna como língua do outro e as implicações que isso oferece para a atuação do professor de línguas, fornecer *feedback* cultural considerando a diversidade e a pluralidade, praticar tipos diferentes de *feedback* linguístico frente à cultura de aprender do parceiro, e ampliar o uso de recursos tecnológicos para o ensino de línguas.

Durante a condução do curso de extensão, contexto de investigação desta tese, por estar ciente do potencial do teletandem para criar *affordances* para a formação de professores de PLE por conta de minhas leituras, busquei auxiliar os alunos a explorá-las de modo a contribuir para seu desempenho enquanto professores de PLE ao longo das sessões de mediação. Por essa razão, a segunda sessão de mediação apresentou aos alunos brasileiros uma compilação de algumas dessas *affordances*.

Uma vez que, em minha proposta, a FAT configura-se como o instrumento que possibilita ao mediador acompanhar a prática pedagógica dos participantes, é importante que ela esteja alinhada a essas *affordances*. Para realizar essa verificação, é necessário, primeiramente, realizar um levantamento das *affordances* para a formação de professores de PLE por meio da análise dos dados.

A investigação conduzida na subseção anterior já aponta algumas delas. No entanto, como o cerne esteve na condução das sessões de mediação pelo viés avaliativo, não me detive em enfocá-las naquele instante, destinando esse escopo para o presente momento. Por conseguinte, alguns excertos e respostas às FAT já explorados são retomados nesta subseção, mas com o intuito de ilustrarem os indícios das *affordances* do teletandem para a formação de professores de PLE.

Esta parte da análise encontra-se dividida em duas categorias: uma destinada às *affordances* gerais sobre desempenho pedagógico apresentadas em literatura e identificadas na análise de dados; e outra voltada especificamente às *affordances* da formação de professores de PLE.

4.2.1 *Affordances* de Desempenho Pedagógico com Base em Darhower (2008), El Kadri (2018), Franco e Furtoso (2021) e na Análise de Dados

A presente categoria se refere às *affordances* apontadas previamente em literatura sobre o assunto no âmbito da telecolaboração. Inicialmente, destaquei aquelas que julguei

⁷¹ Por “reorganizadas” refiro-me às alterações que realizei nas nomeações dessas *affordances* e, inclusive, daquelas elencadas por Darhower (2008) e El Kadri (2018).

estarem associadas à formação de professores de PLE. Posteriormente, durante a seleção e organização dos dados e, especialmente, durante o primeiro momento de análise (subseção 4.1), constatei outras. Nesse grupo, encontram-se três subcategorias: facilitar o fluxo da conversa, motivar o parceiro, e fornecer insumo e *feedback* sobre aspectos linguísticos. Cada subcategoria apresenta indícios de *affordances* coletados por meio das gravações das interações e das sessões de mediação e das respostas à FAT.

4.2.1.1 Facilitar o fluxo da conversa

Nesta subcategoria, constatei indícios de *affordances* voltadas a estratégias conversacionais, conforme podemos observar nos excertos a seguir:

- Completar a fala do parceiro:

(AMANDA E PETER, INTERAÇÃO 1)

Peter: Eu faço o/o exame de *entrance*, de vest/vest/

Amanda: De investimento?

Peter: Hã... de vest/ (percebe-se que ele estava tentando dizer “vestibular”, mas Amanda confunde com a palavra “investimento”)

Amanda: Uhum, ah, você vai fazer ainda o exame

- Fornecer frases de apoio:

Na interação 3, Antônio oferece frases à parceira para que ela esclareça dúvidas enquanto ele apresenta informações sobre o Brasil: “Você poderia repetir? Não entendi o que é... Como se diz...? Você poderia falar mais devagar, por favor? Acho que sim. Acho que não. Entendi. Não entendi.” (ANTÔNIO, interação 3, anotando no GoogleDocs compartilhado com Hellen).

- Alternar as línguas:

Na quarta interação, Sara emprega o inglês na maior parte da frase e complementa com uma palavra em português: “*Here we have the som: sh, sh*” (SARA, interação 4).

Embora um dos princípios do teletandem seja a separação das línguas, as interferências de outros idiomas (especialmente a língua materna do parceiro aprendiz) são recorrentes, especialmente a fim de manter o fluxo da conversa. Conforme aponta Picoli (2019), esse é um indício de acomodação, ou seja, de preferência por um código linguístico, geralmente aquele em que se é mais proficiente. No entanto, no caso do excerto exposto, verificamos que Sara inicia a frase em inglês, língua materna de sua parceira, durante o turno do português, provavelmente para que Priscilla a entenda. Essa ocorrência pode ser observada em outros momentos dessa e de outras interações.

Logo, constata-se que o teletandem apresenta potencial para criar *affordances* referentes à alternância das línguas envolvidas. Nesse sentido, corroboro Picoli (2019, p. 105), que aduz que essa alternância oferece “suporte ao diálogo com intuito de estabelecer uma continuidade na comunicação entre os parceiros”.

No entanto, apesar de profícua em alguns momentos, essa *affordance* merece atenção, pois, assim como a autora (op. cit.) também afirma, pode prejudicar o desenvolvimento da língua estrangeira (no caso, o português) para o participante aprendiz.

Nesse sentido, reitero a importância das sessões de mediação a fim de oferecer orientações sobre diferentes recursos que não a língua materna do parceiro para estabelecer a comunicação, como exibidos nas subcategorias seguintes.

- Dispor-se a repetir, escrever no bate-papo, traduzir, falar mais devagar caso o parceiro não compreenda:

(NATHÁLIA E REBECCA, INTERAÇÃO 1)

Nathália: O que você está achando de morar sozinha?

Rebecca: Não entendo

Nathália repete devagar, palavra por palavra: O que você está achando de morar sozinha?

(ANTÔNIO E HELLEN, INTERAÇÃO 1)

Hellen: O que é “bastante”?

Antônio: “A lot” (digita no bate-papo)

- Utilizar sinônimos e/ou parafrasear:

(RODOLFO E MOLLY, INTERAÇÃO 1)

Rodolfo: Onde você mora?

Molly: Repita, por favor.

Rodolfo: Onde você vive?

(NAYARA E NATALIE, INTERAÇÃO 4)

Nayara: O que você faz no ginásio?

(Pausa)

Nayara: O que você faz lá?

(Pausa)

Nayara: Quais são suas tarefas?

(Pausa)

Nayara: O que você faz no ginásio? Quais são os seus deveres, quais são as suas obrigações lá no seu trabalho? Você vende alguma coisa? Você limpa alguma coisa? Você dança? Você joga? O que você faz no ginásio?

Natalie: Eu nadar, ehh caminha, *caminhar*, eh... hã... Como se diz “*clean*”?

Nayara: “Limpar.” Então você vai usar assim: “eu limpo”, ok? “Eu nado, eu caminho, eu limpo” (escreve no mural do Jamboard)

- Utilizar antônimos:

(RODOLFO E MOLLY, INTERAÇÃO 3)

Rodolfo: Com a vitória do Biden, a esperança é que o bolsonarismo se enfraqueça, fique fraco, perca a força, entende?

Molly: O que significa “fraca”?

Rodolfo: Fraca, fraca, *the contrary of “strong”*

Molly: Oh, “weaken”

- Utilizar gestos para auxiliar a compreensão do parceiro:

(SARA E PRISCILLA, INTERAÇÃO 1)

Priscilla: *Pueda explicar la cultura no Brasil?* Especificamente a comida e pessoas porque eu não sei nada sobre hã... o Brasil.

Sara: Então, essa é uma pergunta bem geral, bem grande (fazendo movimento de amplitude com os braços) porque o Brasil é um país muito louco, com uma cultura muito diversa.

- Recorrer a marcadores para testar a compreensão do parceiro:

(RODOLFO E MOLLY, INTERAÇÃO 2)

Rodolfo: Você entendeu?

Molly: Sim.

Rodolfo: Pode perguntar sempre que você não entender ou tiver alguma dúvida.

- Regular as escolhas lexicais e discursivas (prevenção do uso de gírias e estruturas mais informais que comprometam a compreensão do parceiro):

“Novamente cabe a preocupação com o ritmo da fala e escolhas lexicais ao conversar com um não-nativo.” (ANTÔNIO, FAT 2).

Em contrapartida à preocupação de Antônio em regular sua fala de modo a colaborar com a compreensão de sua parceira, a *affordance* a seguir realça situações em que os participantes se distanciam do objetivo de ensino de PLE.

- Preocupar-se com a comunicação em detrimento do fornecimento de correções:

“Como a sessão foi um pouco mais para nos conhecermos, não entramos muito em elementos linguísticos.” (ANTÔNIO, FAT 1).

“Costumo apenas interagir e no final dar o *feedback* daquilo que ficou gravado na minha cabeça e que, conseqüentemente, considero que seja o essencial.” (SARA, FAT 3).

As *affordances* expostas acima evidenciam o alerta de alguns pesquisadores do teletandem (ver FRANCO, 2016; VASSALO; TELLES, 2008) para o risco de as interações serem conduzidas como um bate-papo, distanciando-se do propósito principal: o ensino-aprendizagem de línguas. Desse modo, embora a comunicação seja crucial no teletandem, é importante que o mediador traga à baila essa questão. No caso do curso de extensão, verificamos que isso foi discutido, principalmente, na terceira sessão de mediação, na qual versei sobre a

importância do oferecimento de *feedback*, justamente por ter constatado, por meio das respostas à FAT 1, sua ausência na primeira interação.

A subcategoria a seguir explora um outro aspecto importante tanto no teletandem quanto em outros contextos de ensino-aprendizagem de línguas: a motivação do aprendiz por parte daquele que ensina.

4.2.1.2 Motivar o Parceiro

São duas as *affordances* desta subcategoria: adotar expressões faciais e gestos mostrando a compreensão; e empregar frases de elogio à produção e desempenho do parceiro.

A primeira pode ser constatada tanto pelo relato dos participantes na FAT e durante as sessões de mediação, como pela gravação das interações. No que tange ao último caso, reitero a importância de meu olhar enquanto pesquisadora e de minha ação perante os dados de modo que apenas transcrever as interações não captaria aspectos como os gestos e as expressões faciais, por isso minha escolha de registrar os momentos concernentes ao meu escopo e realizar comentários e narrações ao longo desse processo. Por conseguinte, as *affordances* com relação a “adotar expressões faciais e gestos mostrando a compreensão” foram verificadas por meio das gravações em vídeo, sendo elas: acenar positivamente, inclinar a cabeça demonstrando dúvida, arregalar os olhos como sinal de surpresa e/ou interesse a respeito da fala do parceiro, apontar o polegar para cima como sinal de confirmação e/ou compreensão a respeito do que o parceiro fala.

Já o outro grupo de *affordances* pôde ser observado nas falas durante as interações e, portanto, transcritos a seguir:

- Empregar frases de elogio à produção e desempenho do parceiro:

“Perfeito! Veja que aqui você colocou o pronome interrogativo (aponta ‘onde’ com o cursor) na frente: ‘onde você mora?’.” (NAYARA, interação 3).

“Você está se saindo muito bem. Seu português é muito bom.” (RODOLFO, interação 1).

O elogio, conforme defendido por Freschi (2017) e apresentado no terceiro encontro do curso de extensão, caracteriza-se como um *feedback* motivacional, por isso classifiquei-o na presente subcategoria. No entanto, estabeleci uma outra apenas sobre “fornecer insumo e *feedback* sobre aspectos linguísticos”, apresentada na subseção seguinte.

4.2.1.3 Fornecer insumo e feedback sobre aspectos linguísticos

As *affordances* referentes a esta subcategoria são um dos pontos que diferem o teletandem de um mero bate-papo, pois se relacionam ao seu propósito de ensino-aprendizagem de línguas. Encontram-se divididas da seguinte forma:

- Corrigir de forma explícita:

Conforme Freschi (2017) aponta, a correção explícita é uma das categorias de *feedback* que pode ser verificada no teletandem. Trata-se da “indicação explícita, por meio de marcas linguísticas, de que o que o aprendiz disse está incorreto, seguida da provisão explícita da forma correta pelo professor.” (FRESCHI, 2017, p. 44). Os excertos a seguir exemplificam essa *affordance*:

(NATHÁLIA E REBECCA, INTERAÇÃO 2)

Rebecca: Eu gosto de aprender francês também (referindo-se a um desejo, não a algo que faz)

Nathália: Eu acho que o certo seria “eu gostaria de aprender”

Rebecca: Gostaria de aprender.

(NAYARA E KATIE, INTERAÇÃO 1)

Katie: Eu sempre *he querido* ir ao Brasil alguma vez

Nayara: Ok, então vamos lá, eu vou corrigir essa frase pra você aqui no *chat*: (digita) “eu sempre quis visitar o Brasil”, tá? O verbo “querer” aqui, “eu sempre quis visitar o Brasil”, ok?

Katie: Ok

- Fornecer explicações:

(ISABELA E EMMA, INTERAÇÃO 2)

Isabela: As praias aqui ficam muito cheias no final do ano, muito, muito cheias

Emma: O que significa “cheia”?

Isabela: “Cheia” é “lotado”, sabe, “lotado”? Quando tem muita gente? Quando tem muita gente significa “cheio”. Sabe escrever “cheio”?

Emma: Sim, por favor.

Isabela escreve no bate-papo e acrescenta: E “cheio” serve pra várias coisas. Se você comeu demais no almoço você pode dizer “minha barriga tá cheia, não vou comer mais”, entendeu? (Emma ri e acena com a cabeça demonstrando entender)

- Reformular (*recast*) a frase do parceiro (correção implícita):

(ANTÔNIO E HELLEN, INTERAÇÃO 4)

Hellen: *Now I am...* (formulando a frase)

Antônio: Agora, você está... (reformulando a frase da parceira de modo que ela a produza em português)

(NATHÁLIA E REBECCA, INTERAÇÃO 4)

Rebecca: A porta abriu. *Hay* vento

Nathália: Está ventando

- Estabelecer comparações com outras línguas:

(NATHÁLIA E REBECCA, INTERAÇÃO 4)

Nathália perguntando sobre a gata de Rebecca: Você tem gostado dela?

Rebecca: Sim.

Nathália se referindo à sua pergunta anterior: Isso também é uma forma de falar, ó, vou escrever (anota no bate-papo). Tá vendo esse “tem”? Ele sign/ele serviria como/hã... “*have had*”, alguma coisa, hã...

Rebecca: Oh, “*I have wanted her*”

Nathália “Isso! Não, “você tem gostado dela”? Alguma coisa que você fez no passado e continua fazendo, *like “have been*”

Rebecca: “*I have been wanting her*”

Nathália: Isso!

- Conscientizar o parceiro sobre a alternância das línguas:

(NAYARA E NATALIE, INTERAÇÃO 4)

Natalie: *Me gusta* frutas, carne.

Nayara: Nathalie, você usou espanhol comigo, então “eu gosto de” ao invés de “*me gusta*”, “eu gosto de”

Natalie: Sim.

- Aproveitar a emergência de alguns aspectos linguísticos para ensinar outros:

(NAYARA E KATIE, INTERAÇÃO 1)

Katie: Eu sempre *he querido* ir ao Brasil alguma vez

Nayara: Ok, então vamos lá, eu vou corrigir essa frase pra você aqui no *chat*: (digita) “eu sempre quis visitar o Brasil”, tá? O verbo “querer” aqui, “eu sempre quis visitar o Brasil”, ok?

Katie: Ok

Nayara: Outra questão também quando você fala “*el outro*”, né? “O outro”, os artigos em português são o para o masculino e a para feminino, então “o outro irmão” e “a outra irmã”, tá? Então esse é o artigo correto para você usar.

- Esclarecer dúvidas e/ou fornecer explicações nos momentos em que o parceiro produz na língua-alvo:

(AMANDA E PETER, INTERAÇÃO 3)

Amanda ao falar sobre como fazer caipirinha: Tem gente que coloca mel.

Peter: Mel?

Amanda: Mel? Abelha? Sabe o animal, abelha? Abelha produz mel

Peter: Ah, mel, ah, como, “*honey*”?”

Amanda: Sim, sim

Peter: Ah, gosto muito

Conforme verificado em estudo anterior (FRANCO, 2016), o foco nos aspectos linguísticos no teletandem ocorre no momento em que os participantes estão se comunicando. Alinha-se, portanto, à teoria do foco na forma, a qual segundo Long (1991), envolve forma e significado em um contexto comunicativo. Desse modo, “o foco ocorre de maneira espontânea, incidental, no momento em que há um problema de produção ou compreensão.” (FRANCO, 2016). Na análise de dados exposta nesta subcategoria, é possível averiguar que não há instantes

de ensino de gramática isolada, ou seja, os participantes não realizam as interações abordando aspectos linguísticos de forma estrutural, deslocados da comunicação, pelo contrário, essas questões emergem naturalmente, principalmente enquanto discorrem sobre outros pontos. Por conseguinte, a correção e a explicação ocorrem nos instantes em que equívocos são cometidos ou dúvidas e dificuldades aparecem. É, pois, a partir do uso comunicativo e interativo da língua que surgem as dúvidas, necessidades, limitações e, inclusive, curiosidades sobre aspectos linguísticos. Segundo Franco (2016), esses elementos atuam como atrativos para uma análise mais formal da língua e para demais atividades que se relacionam a ela.

Esta subcategoria elucidou todo o potencial do teletandem para criar *affordances* referentes ao oferecimento de insumo e *feedback* sobre aspectos linguísticos. Os excertos aqui apresentados são indícios da contribuição das sessões de mediação para o desempenho pedagógico, especialmente porque a maioria deles são oriundos das interações subsequentes à primeira, ou seja, ocorreram após o encontro síncrono no qual foi discutida a importância do *feedback* para o ensino de línguas no teletandem.

A subcategoria seguinte refere-se às *affordances* concernentes ao planejamento, no caso, das interações, considerando-se as necessidades dos parceiros de teletandem.

4.2.1.4 Planejar-se levando em conta as necessidades dos alunos/do parceiro

Apesar de o escopo deste estudo residir na formação de professores de PLE e, portanto, na atuação e planejamento dos participantes nas interações de teletandem, acho válido ressaltar que eu, enquanto professora-mediadora, planejei o curso de extensão levando em conta as necessidades dos alunos. Essa condução se deu através do viés avaliativo do curso e, principalmente, pela FAT, por meio da qual pude verificar ocorrências sobre o ensino de PLE e delinear as sessões de mediação, conforme exibido na seção 4.1. Constata-se, portanto, que, por meio da FAT, o teletandem tem potencial para criar *affordances* para o mediador se planejar de acordo com as demandas dos participantes.

Essa abordagem avaliativa que permeou minha prática foi explicitada aos alunos para que eles soubessem que o curso seria totalmente voltado às suas necessidades e expectativas. Do mesmo modo, destaquei que eles deveriam se planejar para as interações de teletandem a fim de atender às dificuldades e anseios de seus parceiros. Nesse sentido, apontei que a FAT poderia ser um meio para que (re)visitassem aspectos de suas interações e refletissem sobre como estariam conduzindo-as a fim de realizar alterações necessárias para as interações posteriores.

Estabelecidas as principais considerações da relação entre esta subcategoria de *affordances* e a abordagem avaliativa, apresento os indícios de planejamentos dos participantes brasileiros averiguados.

- Enviar sugestão de vídeos antes da interação:

“Uma semana antes de nossa segunda interação, compartilhei com a parceira uma lista de vídeo sobre minha cidade, um link da Wikipedia, alguns vídeos sobre aprender língua portuguesa e uma lista de filmes brasileiros. Comentamos sobre eles nessa interação.” (ANTÔNIO, FAT 2).

- Elaborar jogos e apresentação para expor ao parceiro:

“Iniciei a interação com um jogo baamboozle e foi muito legal, pois ela é iniciante e tinham frases para desembaralhar e gaps para preencher com verbos.” (NAYARA, FAT 3).

- Propor textos escritos como meio de insumo linguístico e de contextualização:

“O conhecimento da Natalie é muito básico, mas ela me relatou que aprendeu muito partindo de um texto como propus. O tempo é muito curto.” (NAYARA, FAT 3).

- Acordar o que será abordado na interação seguinte:

“No encontro, além de falar um pouco sobre música, havíamos combinado de levar cinco expressões idiomáticas para a outra.” (CAMILA, FAT 3).

Os indícios de planejamento das interações expostos são oriundos de respostas às FAT. No entanto, todos puderam ser verificados nos excertos das interações e foram devidamente apontados na subseção 4.1. Por uma questão de recorte ao escopo da presente subseção (as *affordances*), optei por expor apenas os dados das FAT ao invés de reexibir as transcrições das gravações que ilustram essas respostas.

Delineadas as *affordances* a respeito do planejamento dos participantes, passemos para a subcategoria seguinte, voltada ao uso de recursos digitais para o ensino de PLE.

4.2.1.5 Recorrer a recursos digitais para promover a aprendizagem com foco no uso da língua-alvo

Considerando que a prática de ensino de PLE ocorreu por meio do teletandem, é fulcral explorar os recursos tecnológicos que esse ambiente telecolaborativo proporciona.

Três diferentes contextos podem potencializar essas *affordances*: as sessões de mediação, as FAT e as interações.

Com relação às sessões de mediação, ao longo do curso reiterarei aos alunos que selecionassem recursos digitais (vídeos, músicas, jogos, entre outros) que promovessem o

ensino de português a seus parceiros.

No que concerne às FAT e às interações, verifiquei as respostas dos alunos ao instrumento avaliativo e, posteriormente, assisti às gravações para averiguar se eles realmente estavam fazendo uso das ferramentas sugeridas. Logo, a análise das interações expostas na seção 4.1 corrobora os indícios dessas *affordances* selecionadas a partir das FAT e exibidas a seguir.

- Usar o bate-papo:

“Usei o *chat* durante a conversa inteira para escrever as palavras ou expressões que ela não entendia, principalmente quando falamos sobre as expressões e gírias que combinamos de levar.” (CAMILA, FAT 3).

- Aplicar jogos e dinâmicas online (Bamboozle, Jamboard):

“Sim, iniciei a interação com um jogo baamboozle e foi muito legal pois ela é iniciante e tinham frases para desembaralhar e gaps para preencher com verbos.” (NAYARA, FAT 3).

“Usei o Jamboard, a aluna interagiu muito melhor.” (NAYARA, FAT 4).

- Compartilhar vídeos:

Na terceira interação, Amanda compartilha um vídeo com a música Família, dos Titãs, para explorar o vocabulário referente a membros da família: “Titãs é uma banda dos anos 80 no Brasil e... e aí tem essa música aqui. Vou colocar só pra você escutar e aí você vai dar a sua opinião do que você acha dessa música.” (AMANDA, interação 3).

- Compartilhar imagens:

Tanto ela quanto eu compartilhamos a tela e usamos o Google Maps para mostrar onde vivíamos e nossa universidade e, principalmente o Google Imagens. Percebemos que criar uma apresentação em power point [sic] ficaria muito limitado, pois, como nesse encontro, falávamos de aspectos culturais, as imagens nos ajudavam a mostrar o que queríamos e, nesse site, tínhamos muitas. Também acessamos a página das nossas universidades para buscar alguns materiais, como no meu caso, o horário de funcionamento e cardápio do RU [restaurante universitário]. (CAMILA, FAT 4)

- Realizar apresentações e/ou utilizar quadro branco virtual:

Rodolfo, na segunda interação, utilizou um material em PDF com gírias como “eita”, “nossa”, “pão-duro”, para apresentar à sua parceira.

Nayara, na FAT 1, relata: “Utilizei o powerpoint e o quadro branco para as correções ao final, também envie pdf do material no *chat*.”

- Aproveitar a webcam para realizar gestos, expressões faciais e, inclusive, mostrar algo e contribuir para a comunicação:

(SARA E PRISCILLA, INTERAÇÃO 1)

Priscilla: *Pueda explicar la cultura no Brasil? Especificamente a comida e pessoas porque eu não sei nada sobre hã... o Brasil.*

Sara: Então, essa é uma pergunta bem geral, bem grande (fazendo movimento de amplitude com os braços) porque o Brasil é um país muito louco, com uma cultura muito diversa.

(RODOLFO E MOLLY, INTERAÇÃO 3)

Rodolfo falando a respeito da vitória de Joe Biden nos Estados Unidos: Mas eu vi um vídeo no twitter/é..., nesse fim de semana/é..., que mostrava uma rua americana/é... e as pessoas saindo, colocando a musiquinha assim, curtindo (faz movimento de dança)

(NATHÁLIA E REBECCA, INTERAÇÃO 2)

Rebecca: Qual é sua/seu cor favorito?

Nathália: Eu acho que a frase é “Qual a sua cor favorita?”

Rebecca: Favorita

Nathália: Ah... eu gosto muito de roxo.

Rebecca: Roxo?

Nathália: Isso.

Rebecca: É “purpolo” (palavra desconhecida)?

Nathália: *Yes, purple, like that* (mostrando uma lapiseira roxa)

Rebecca: Ah, ok!

4.2.1.6 Abordar aspectos culturais

Esta subcategoria de *affordance* está relacionada a um dos aspectos necessários à formação do professor de PLE segundo Furtoso (2011), (re)conhecer diferentes abordagens de ensino de cultura e suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem, e foi trabalhada ao longo do curso de extensão (principalmente no quinto encontro), uma vez que adotei a abordagem intercultural proposta por Corbett (2003) e Mendes (2011). Nessa perspectiva, a cultura assume papel de coadjuvante sem, no entanto, ser dissociada da língua.

A esse respeito, Zanatta (2009 apud FURTOSO, 2011) ressalta que

[...] o ensino sob a perspectiva intercultural no ensino de LE requer um professor que leve os alunos a entenderem cultura como algo que vai além do processo de comparação. E, ainda mais, comparação entre culturas consideradas monolíticas, ignorando que indivíduos com identidades nacionais semelhantes comportam-se diferentemente de acordo com as diversas comunidades discursivas às quais pertencem. (ZANATTA, 2009, p. 166 apud FURTOSO, 2011, p. 77)

Logo, esta *affordance* se mostra fulcral para a formação de professores de línguas, neste caso, de PLE, principalmente se considerarmos a diversidade cultural do Brasil, somada a tantos outros países que também falam português. Por conseguinte, faz-se ainda mais importante atentarmo-nos ao ensino da língua e de aspectos culturais contemplando e respeitando tais diversidades. Conforme advoga Mendes (2011, p. 140), “O português, mais do que a língua que se ensina e se aprende, representa a ponte para a construção de relações de

proximidade, de respeito e de integração (inter)cultural”. Por essa razão, posteriormente, na categoria voltada às *affordances* específicas da formação de professores de PLE, encontra-se uma subcategoria destinada apenas à abordagem de aspectos culturais *do Brasil* (subseção 4.2.2.2)

- Refletir sobre a própria cultura:

“Me tornei consciente sobre o quanto é difícil falar sobre a nossa própria cultura por estar imersa.” (SARA, FAT 1).

- Identificar semelhanças e diferenças entre os países de origem e compreendê-las do ponto de vista da diversidade:

“Muito bem, muito bem. Então a gente concorda, né, um pouquinho sobre essas coisas do café da manhã.” (NAYARA, interação 4, ao falar sobre refeições com Katie).

Conforme exibido na análise das *affordances* desta subcategoria, o ensino de questões culturais encontra-se presente em diversos momentos das interações. Por essa razão, foi trabalhado constantemente no curso, sendo o quinto encontro mais explicitamente direcionado a isso, por meio do qual procurei evidenciar, ainda mais, o quão prejudicial pode ser a veiculação de estereótipos e como precisamos, enquanto professores, adotar uma postura reflexiva e crítica perante categorizações culturais. Ademais, minha postura enquanto professora baseou-se nos fundamentos de Mendes (2011) sobre a adoção de uma abordagem intercultural. De acordo com a autora, aprender a língua portuguesa implica “aprender a *estar socialmente* em português” (MENDES, 2011, p. 143, grifo da autora). Desse modo, língua e cultura não se encontram dissociadas nessa perspectiva e o próprio modo como os elementos linguísticos são enfocados nas interações de teletandem corroboram essa asserção.

Nesta seção 4.2.1, a literatura na qual me embasei e a análise de dados permitiram-me estabelecer uma categoria de *affordances* de desempenho pedagógico. Embora essas *affordances* se associem perfeitamente à formação de professores de PLE, é possível observar que elas são mais gerais, aplicando-se, igualmente, a outras línguas. Logo, uma vez que meu escopo está na área de PLE, conduzi uma investigação de *affordances* específicas desse âmbito e que estão exibidas na subseção seguinte.

4.2.2 *Affordances* específicas da formação de professores de PLE

Esta subseção conta com três subcategorias de *affordances*, todas voltadas à formação de professores de PLE e, ainda, algumas condizentes ao ensino de PLE a partir do contexto brasileiro.

4.2.2.1 Conhecer materiais e recursos para o ensino de PLE

- Conhecer recursos digitais compatíveis com o ensino de PLE:

Com base nas sessões de mediação, nas respostas à FAT e na análise das gravações das interações, foi possível verificar alguns recursos digitais utilizados pelos participantes para o ensino de PLE: Jamboard, Baamboozle e PowerPoint. Essas ferramentas são aplicáveis ao ensino de maneira geral, não somente do PLE ou de línguas. No entanto, os relatos dos participantes à FAT e as gravações das interações mostram como esses recursos favoreceram o ensino de PLE. Ademais, são convenientes ao contexto do teletandem, pois contribuem para uma interação mais dinâmica e para fornecer insumo sobre o português para os aprendizes.

Além dessas ferramentas, também pode-se destacar o site Fonética & Fonologia, exibido aos alunos do curso, e que apresenta uma seção voltada apenas à língua portuguesa. A apresentação dessa plataforma se deu em decorrência dos relatos dos brasileiros sobre a dificuldade em corrigir ou fornecer explicações sobre a pronúncia de seus parceiros. Logo, mais uma vez observamos o potencial da FAT para fornecer subsídios ao mediador a respeito do desempenho dos participantes, permitindo-o buscar meios de atender às suas necessidades.

- Analisar materiais didáticos para o ensino de PLE:

A presente *affordance* foi explorada na quarta e na quinta sessão de mediação, nas quais refletimos e dialogamos sobre um artigo que investigava aspectos referentes à pronúncia em um material didático para o ensino de PLE e analisamos dois materiais retirados do Portal do Professor de PLE no que tangia, especialmente, ao ensino de aspectos culturais. Desse modo, depreende-se que o teletandem é um espaço que tem potencial para, não somente criar *affordances* voltadas ao uso de recursos digitais, mas também para *affordances* referentes a outros meios para o ensino de PLE que não necessariamente são adotados no teletandem, como os materiais didáticos.

4.2.2.2 Abordar aspectos culturais do Brasil sob a perspectiva do outro

Em um estudo conduzido sobre o componente cultural no ensino e na formação do professor de línguas no teletandem, Salomão (2015) destaca a necessidade de se problematizar a noção de que o falante nativo é o agente ideal para prover conhecimento sobre a língua e cultura a serem aprendidas. A autora advoga a favor do teletandem como um contexto a ser incorporado a cursos de formação de professores na medida em que, a partir dele, podem-se suscitar discussões a respeito do ensino de línguas no que concerne à comunicação intercultural e ao ensino e aprendizagem da cultura. Nesse ambiente telecolaborativo, essa comunicação e ensino-aprendizagem ocorrem por meio da interação com o outro. Logo, o ensino deve ser conduzido a partir da perspectiva do outro, no caso, o parceiro de teletandem. Para Furtoso (2011), o papel do parceiro é fundamental para que os sentidos sejam co-construídos em uma perspectiva intercultural. A autora elucida que

[...] apenas a apresentação de fatos e de informações, e mesmo a comparação entre países como se as culturas fossem monolíticas, revela uma tendência de conduzirmos o outro a um movimento para entender e se comportar como nós. Este movimento está longe do que entendemos por abordagem intercultural de ensino de cultura, a qual inclui exploração e compreensão das diferenças entre os mundos dos interlocutores e não de sua negação. (FURTOSO, 2011, p. 198)

Nesse sentido, o curso de extensão exposto no presente estudo alinha-se à perspectiva de Salomão (2015) na medida em que propõe o teletandem como atividade prática para a formação de professores de PLE e, igualmente, coaduna a abordagem intercultural, defendida por Furtoso (2011), que permeia toda sua condução.

As *affordances* exibidas nesta subseção ratificam a importância da perspectiva intercultural para a formação de professores de PLE, especialmente a primeira delas, que exhibe a veiculação de estereótipos sobre a cultura brasileira.

- Propagar estereótipos:

Apesar do potencial do teletandem para criação de *affordances* favoráveis ao desempenho de professores para o ensino de línguas, mais especificamente de PLE, esse espaço também pode colaborar para a geração de *affordances* que contradizem as abordagens de ensino de cultura expostas ao longo deste estudo (BELZ, 2002; CORBETT, 2003; FRANCO; RAMPAZZO, 2016; MENDES, 2011; TELLES, 2015).

No caso desta subcategoria, verificamos indícios de *affordances* de reprodução de estereótipos.

Ao mencionar a culinária brasileira, Amanda expõe que “Todo prato brasileiro tem que ter farofa. Se não tiver farofa, não é brasileiro.” (AMANDA, INTERAÇÃO 1).

Já Sara menciona o comportamento dos brasileiros com relação a estrangeiros:

Aqui no Brasil, a gente é muito receptivo. A gente é acolhedor, então a gente/se a gente vê um gringo na rua, a gente vai achar muito legal, a gente vai querer falar com a pessoa. Se a pessoa falar isso aqui de português (fazendo sinal de pouco com o polegar e o indicador), a gente vai falar “nossa, você tá falando muito bem”. E a gente gosta das pessoas assim, sabe. (SARA, interação 4)

Os excertos retirados das interações de Rodolfo e Camila apresentam o modo como os participantes discorreram sobre a celebração do Halloween no Brasil:

(RODOLFO, interação 2)

Nós não celebramos o halloween no Brasil porque o Brasil é um país muito religioso, muito religioso, muito cristão, e algumas pessoas, elas acham que o halloween seria um culto demoníaco. Atualmente, alguns lugares bem específicos, eles começaram a fazer algumas festas a fantasia (...) Você não vai a casas pedir doce, você não sai pelas ruas pedindo doce (...) *The tv channels*, os canais de TV, shows, passam, *horror movies*, filmes de terror, durante todo o dia, *during all the day*.

(CAMILA E CELINE, INTERAÇÃO 2)

Celine: Você como...você há... você comemora o Halloween no Brasil?

Camila: Ah... no Brasil, a gente não comemora muito

Celine: Não?

Camila: Não. Na verdade, quem mais comemora são as escolas de inglês, né? Quando a gente aprende inglês na escola ou nos cursos, né... *school languages, languages school/e...* Mas aqui no Brasil não. Inclusive, o pessoal nem sabe quando é o Halloween (risos). É uma tradição assim, acho que mais americana.

Nos casos supracitados, é possível verificar a potencialidade do teletandem para compartilhar aspectos culturais. No entanto, constata-se a reprodução de estereótipos por meio de palavra generalizadoras, como “todo”, “a gente”, “o Brasil”, além de informações categóricas: “Se não tiver farofa, não é brasileiro”, “se a pessoa falar isso aqui de português, a gente vai falar ‘nossa, você tá falando muito bem’”, “Você não vai a casas pedir doce”, “o pessoal nem sabe quando é o Halloween”.

Esse discurso contradiz o que foi explorado ao longo do curso de extensão, especialmente na quinta sessão de mediação, na qual versamos sobre os estereótipos no teletandem (FRANCO; RAMPAZZO, 2016) e o fenômeno da categorização (FANT, 2012). No entanto, os excertos supracitados antecederam esse encontro. Já nas interações subsequentes a essa sessão de mediação, não foram observadas outras ocorrências desse gênero.

Desse modo, reitero que os aspectos de cunho cultural devem ser explorados nas sessões de mediação, não somente por meio do compartilhamento das experiências dos

participantes, mas pelo estabelecimento de um espaço de reflexão crítica de modo a contribuir para sua formação enquanto professores de PLE, pois o teletandem apresenta potencial para a criação de *affordances* que favoreçam esse propósito, conforme exibem-se a seguir.

- Reconhecer as variedades culturais do país:

Tem muita comida diferente aqui. Por exemplo, no nordeste é muito comum comidas apimentadas. Eu nunca fui pro nordeste. Nunca fui pra Bahia, pro Ceará (...) Então, lá eles têm uma cultura de comida bastante carregada e temperada. E forte em piada. Na região Norte, tem mais uma influência indígena. (...) Já no centro-oeste, eu não sei muito bem, mas a impressão que eu tenho é que eles comem bastante carne porque a produção do gado é muito forte no centro-oeste. E no sudeste e sul é bem parecido. (SARA, interação 1)

No Brasil, nós comemos café, tomamos um café, suco, uma fruta, pão, mas alguns lugares do país, eles têm uma comida bem característica (...) A gente tem uma comida bem característica que é pão-de-queijo. Você já ouviu falar de pão-de-queijo? E tapioca? Já ouviu falar de tapioca? Tapioca é uma farinha feita da *manioc*, mandioca. (NAYARA, interação 4)

- Pensar criticamente sobre a abordagem de aspectos de cunho cultural no ensino de PLE:

Esta *affordance* é bastante explorada na análise realizada em 4.1.5, uma vez que, no quinto encontro, discorri a respeito da abordagem de aspectos culturais no ensino de PLE, e vai ao encontro da perspectiva intercultural defendida para a formação de professores de PLE. O excerto a seguir ilustra um dos instantes dessa sessão de mediação:

(MEDIADORA E AMANDA, SESSÃO DE MEDIAÇÃO 5)

Mediadora: Aqui dentro do teletandem, dentro do nosso curso, a nossa ideia, é claro, é que esse contato intercultural nos ajude a nos conscientizarmos dessas categorizações, desses estereótipos, para que nós não os reforçemos, não só dentro do teletandem, ali, na interação, mas também nas nossas práticas fora do teletandem, principalmente em sala de aula no ensino de português como língua estrangeira que é o foco desse curso

Amanda: Sair da caixa então. O mediador seria aquele que vai te tirar da caixa (risos)

Mediadora: É uma boa colocação, Amanda! (risos)

O trecho a seguir foi retirado da resenha crítica postada no Google Docs sobre a análise de um material didático do Portal do Professor de PLE e também exemplifica essa *affordance*:

Além de centralizar a temática de futebol em relação à identidade brasileira, o texto escolhido propõe qualidades positivas referentes à personalidade dos brasileiros e que são voltadas à [sic] características próprias de atletas. O exercício, por sua vez, não procura reforçar as características determinadas no texto, explora a expressão usada pela propaganda e busca conhecer o ponto de vista dos alunos sobre os brasileiros, mas também não procura questionar as categorizações levantadas pela propaganda ou contrastar esses valores com as

crenças dos alunos sobre a identidade brasileira.” (PARTICIPANTE NÃO IDENTIFICADO)

- Indicar filmes, músicas, livros e outras produções brasileiras:

There are some movies/Tem alguns filmes brasileiros na Netflix. Alguns provavelmente você vai encontrar na Netflix nos Estados Unidos. For example, the first documentary, The Edge of Democracy, this one is very new, is from last year. It was on the Oscars, but it didn't get any prizes, there was another documentary that got the prizes, mas é um documentário muito bom sobre política (...) City of God, Cidade de Deus é um dos meus filmes favoritos, mas é um filme bem violento (...) e o livro também é bom. (ANTÔNIO, interação 1)

4.2.2.3 Conscientizar-se sobre aspectos da língua portuguesa até então não refletidos por um falante nativo do português

A conscientização da linguagem (HAWKINS, 1984) diz respeito à atenção consciente sobre a língua e sobre suas propriedades. Em estudo anterior (FRANCO, 2016), verifiquei indícios de que o teletandem pode promover essa conscientização. Ao entrevistar os participantes investigados, coletei relatos de que o teletandem os ajudou a refletir mais sobre a língua, atentando-se a aspectos aos quais eles não se detinham enquanto apenas falantes de português. Logo, o teletandem pode promover *affordances* referentes à conscientização da linguagem que contribuem para a formação de professores de PLE. Nesse sentido, vale destacar a perspectiva de Wright e Bolitho (1993, p. 292) de que “quanto mais um professor é consciente da língua e de como ela opera, melhor”.⁷²

Apesar de as respostas à FAT se mostrarem como indicadores mais expressivos de conscientização da linguagem, também é possível observar indícios nas gravações das interações.

- Elucidar a diferença entre sons como ô e ó:

(ISABELA E EMMA, INTERAÇÃO 3)

Emma: Que é a diferença entre “avô” e “avó”? *No puedo*/Não posso pronunciar

Isabela: “Avô” e “avó”, isso?

Emma: Sim!

Isabela: A diferença é o acento, né? Porque “avô” tem o chapeuzinho e “avó” é o outro. Então você faz “avô” (falando com a boca mais fechada e movendo-a para baixo), tipo, com a boca pra baixo e “avó” (pronunciando com a boca mais aberta e movendo-a para cima) com a boca aberta. Daí um é a mulher

⁷² No original, “the more aware a teacher is of language and how it works, the better” (WRIGHT & BOLITHO, 1993, p. 292).

e o outro é o homem.

- Reconhecer a dificuldade de aprendizes de PLE para pronunciar sons nasais e diacríticos como o emprego do til:

“Observei que Natalie por ser muito iniciante na língua portuguesa, ainda tem bastante dificuldade com pronúncia, o ‘til’ é o mais desafiador.” (NAYARA, FAT 1).

“Alguns sons nasais são complexos para a estrangeira pronunciar.” (NATHÁLIA, FAT 2).

O excerto a seguir retirado de uma interação também exemplifica essa subcategoria:

(NATHÁLIA E REBECCA, INTERAÇÃO 2)

Rebecca: A cor favorita de mea/me/meia/meia? Irmãe?

Nathália: “Minha”

Rebecca: Minha irmãe

Nathália: Minha mãe

Rebecca: Minha irmãe é roxo

Nathália: Hã, sua irmã ou sua mãe?

Rebecca: Irmãe

Nathália: Irmã (escreve no bate-papo)

Rebecca: *Sister?*

Nathália: *Yes*, “irmã”.

Rebecca: Irmãe, ir/irmã, irma?

Nathália: Irmã

Rebecca: Irma

Nathália: É um pouco nasal: mã, mã, irmã.

Rebecca: Irmã?

Nathália: *Yes!*

- Refletir sobre a língua portuguesa para explicar algo ao parceiro:

“Tive que refletir um pouco antes de explicar à minha parceira e, em certo momento da explicação, me faltou exemplos.” (CAMILA, FAT 1).

Também pude perceber que, assim como o inglês, o português brasileiro é repleto de expressões idiomáticas e explicá-las a um estrangeiro não é muito simples. No entanto, há expressões, no caso do inglês, que apesar de serem diferentes, são usadas em ocasiões semelhantes a [sic] que usamos no Brasil. Percebi isso pois mostrei a Celine uma expressão, e ela me disse “Ah, aqui usamos ___⁷³ com esse sentido”. Acredito que isso se repita em outras expressões. (CAMILA, FAT 2)

- Perceber a semelhança entre o português e o espanhol e suas interferências na língua portuguesa:

⁷³ A lacuna foi colocada pela própria participante. Depreendo que se refere à expressão idiomática que emergiu durante a interação e que, provavelmente, ao preencher a FAT, Camila não se recordou qual era.

A Katie é falante de espanhol, então a aula flui/o encontro flui de uma forma muito mais bacana, a gente vai conversando, então eu faço bastante observações com relação à pronúncia, por conta do espanhol, né, o uso dos artigos, mais com relação a questões linguísticas. Já com a Natalie, eu não consigo nem chegar nessas questões linguísticas mesmo. É MUITO baixo o português dela. Então eu tô tentando estruturar um próximo encontro para que eu não tenha que/que parar tanto e fazer a tradução. (NAYARA, sessão de mediação 4)

A fluência em Espanhol pode ajudar muito na compreensão. Com a Priscilla, que é hispanofalante, diferente de com [sic] a minha outra parceira, a Celine, eu posso manter o mesmo ritmo de fala com que eu falo com um brasileiro. Claro que eu me polio de alguma forma, por exemplo, evito usar gírias. Também, às vezes, tenho que repetir algumas coisas, pois ela não entende. Já com a Celine, eu tenho que falar muito devagar, reformular muitas frases e usar sinônimos, além da tradução. Mas, no momento em que elas falam, percebo que tem [sic] o mesmo nível de conhecimento da língua. (CAMILA, FAT 3)

O excerto a seguir também exemplifica essa subcategoria:

(NAYARA E KATIE, INTERAÇÃO 4)

Katie sobre morar sozinha: Eu posso fazer minhas próprias *decisiones*, *my own decisions*.

Nayara: Isso. Vamos aporuguesar esses próprias *decisiones*. Então: “minhas próprias decisões”

- Reconhecer os empréstimos linguísticos do inglês para o português:

“Percebi que muitas palavras do português têm escrita parecida ou similar ao inglês, como ‘bar’, ‘basebol’ e ‘trote’. Além dos empréstimos linguísticos como ‘cowboy’, ‘audiobook’ e ‘cd’ (que também apareceram na fala dela).” (CAMILA, FAT 2).

- Usar cognatos de forma estratégica e consciente:

Nos excertos a seguir, é possível verificar indícios de uso consciente de cognatos entre a língua portuguesa e a língua materna dos parceiros (inglês, no caso):

(NAYARA E NATALIE, INTERAÇÃO 2)

Nayara: “Rotina” é uma palavra muito parecida com o inglês, né? Você conhece essa palavra, “rotina”?

Natalie: Hum, “time”?”

Nayara: Hum, igual ao inglês, coisas que você faz todo dia igual: almoça, janta, toma café da manhã, estuda, toma banho

Natalie: Oh, “*routine*”

Nayara: Isso! Similar com o inglês, muito bem!

“Uma estratégia que usava é buscar uma palavra que fosse sinônima e que tivesse a escrita mais parecida com o inglês. Por exemplo, escolher o verbo “observar” como sinônimo de “ver”, já que há o verbo “*to observe*” em inglês.” (CAMILA, FAT 4).

Além da importância de refletir sobre os aspectos da própria língua materna, o

português, essa *affordance* demanda que o professor de PLE tenha conhecimento da língua materna do aprendiz de modo que seja capaz de utilizá-la como suporte para o ensino do PLE. No caso dos excertos supracitados, tanto Nayara quanto Camila eram falantes e, inclusive, professoras de inglês.

As *affordances* apresentadas nesta subseção (4.2.2.3) se relacionam à conscientização dos aspectos da língua portuguesa, indicada por meio dos verbos “refletir”, “perceber”, “reconhecer”. Os últimos excertos apontam para esse processo por meio da comparação com a língua materna do parceiro. No entanto, a conscientização da linguagem pode acontecer também quando precisamos ensinar nossa língua, especialmente, a um aprendiz não nativo.

Esta seção da análise (4.2) explorou as duas categorias de *affordances* compatíveis com a formação de professores de PLE: *Affordances* de desempenho pedagógico verificadas com base em Darhower (2008), El Kadri (2018), Franco e Furtoso (2021) e na análise dos dados; e *Affordances* específicas da formação de professores de PLE. Cada grupo dispõe de subcategorias e seus respectivos indícios, averiguados por meio de dados oriundos das FAT e das gravações das interações e das sessões de mediação.

Tendo exposto os dois instantes de análise, na subseção a seguir, volto-me às perguntas de pesquisa a fim de respondê-las.

4. 3 RESPONDENDO ÀS PERGUNTAS DE PESQUISA

O presente estudo se propôs a investigar a condução das sessões de mediação de teletandem por uma abordagem avaliativa para o aproveitamento das *affordances* do teletandem para a formação de professores de PLE.

Conforme apontado no início deste estudo, os objetivos específicos e, consequentemente, suas respectivas perguntas de pesquisa, foram delineados a fim de atender ao objetivo geral deste estudo. Logo, a pergunta de pesquisa final foi passível de ser respondida a partir das respostas encontradas aos questionamentos precedentes.

Para sanar as duas primeiras perguntas de pesquisa, conduzi um primeiro instante de análise, voltado à investigação da FAT e das sessões de mediação. Para responder à última pergunta, em um segundo momento, investiguei as *affordances* com base em procedimentos da análise de conteúdo.

Direciono-me, portanto, à primeira questão norteadora deste estudo: a) Em que medida um instrumento de acompanhamento/autoavaliação (a FAT) pode oferecer subsídios para a

intervenção do professor-mediador com vistas à formação dos participantes de teletandem como professores de PLE?

A principal função do mediador de teletandem é oferecer suporte pedagógico aos participantes a fim de contribuir com o ensino-aprendizagem das línguas envolvidas. Para tanto, é importante que haja um acompanhamento de sua parte, o que ocorre por meio das sessões de mediação. Embora positivo, seria dificultoso para o mediador assistir às gravações das interações para verificar o que, de fato, acontece nas interações. Sendo assim, as sessões de mediação são conduzidas a partir dos relatos de experiências dos participantes, caracterizando-se, geralmente, como espaços de compartilhamento em que eles mencionam os aspectos de que se lembram aleatoriamente ou com base em perguntas norteadoras por parte do mediador.

Nesse sentido, o emprego da FAT auxilia, não somente no processo de reflexão do participante sobre seu próprio desempenho pedagógico (por se tratar de um instrumento de autoavaliação), mas favorece o acompanhamento do mediador. Alinha-se, portanto, à minha proposta de conceber a mediação sob o prisma da avaliação como diagnóstica, orientadora e formativa, na medida em que “[...] ajuda o aluno a progredir na aprendizagem e o professor a reorganizar sua ação pedagógica.” (HAYDT, 2008, p. 313). Os dados investigados na subseção 4.1 exibem como essa abordagem e esse instrumento permearam minhas ações enquanto mediadora e professora do curso de extensão, possibilitando a condução dos encontros com base nas necessidades e demandas dos participantes. Conclui-se, portanto, que a FAT se configurou como uma *affordance* para mim enquanto mediadora, uma vez que esse instrumento se apresentou como uma oportunidade que foi aproveitada para acompanhar o desempenho dos participantes.

Confirmado o potencial da FAT para a condução das sessões de mediação, ainda restamos saber se a intervenção do professor-mediador apresenta, de fato, alguma influência na prática pedagógica dos participantes de teletandem. Passemos, então, para a segunda pergunta de pesquisa: b) Quais indícios podem ser constatados sobre a contribuição das sessões de mediação para a prática de ensino de PLE no teletandem?

Ainda no primeiro momento da análise, foi possível observar que as intervenções ocorridas por meio das sessões de mediação apresentam indícios de contribuição para as interações dos participantes no que tange à sua atuação enquanto professores de PLE.

Por meio da análise conduzida na subseção 4.1, foi possível verificar atitudes dos participantes condizentes com as orientações fornecidas nas sessões de mediação, concernentes aos seguintes aspectos: uso de recursos tecnológicos, fornecimento de *feedback*, abordagem de aspectos culturais, entre outros. Os dados exibem, portanto, indícios de que os participantes

seguiram as orientações oferecidas ao longo das sessões de mediação no que tange ao ensino de PLE.

Esses aspectos se alinham às *affordances* de desempenho pedagógico do teletandem que foram constatadas por meio do segundo momento da análise de dados. Desse modo, para que se possa verificar com mais detalhes essa relação entre as sessões de mediação e as *affordances* desse espaço telecolaborativo, voltemo-nos para a terceira e última pergunta de pesquisa: c) Em que medida a FAT potencializa o aproveitamento das *affordances* no teletandem para a formação de professores de PLE?

Para responder a esse questionamento, foi desenvolvido o segundo momento da análise (4.2), que possibilitou verificar *affordances* gerais de desempenho de professores e específicas da formação de professores de PLE. Essa categorização pode ser contemplada no quadro 6.

Quadro 6: Categorias de *affordances* do teletandem para a formação de professores de PLE.

Categorias de <i>affordances</i> para a formação de professores de PLE	Subcategorias	Indicadores de <i>affordances</i>
<i>Affordances</i> de desempenho pedagógico com base em Darhower (2008), El Kadri (2018), Franco e Furtoso (2021) e na análise de dados	facilitar o fluxo da conversa	<ul style="list-style-type: none"> - completar a fala do parceiro; - fornecer frases de apoio (“como se diz...?” “você poderia repetir, por favor?”); - alternar as línguas; - dispor-se a repetir, escrever no bate-papo, traduzir, falar mais devagar caso o parceiro não compreenda; - utilizar sinônimos e/ou parafrasear; - utilizar antônimos; - utilizar gestos para auxiliar a compreensão do parceiro; - recorrer a marcadores para testar a compreensão do parceiro; - regular as escolhas lexicais e discursivas (prevenção do uso de gírias e estruturas mais informais que comprometam a compreensão do parceiro); - preocupar-se com a comunicação em detrimento do fornecimento de correções.
	motivar o parceiro	<ul style="list-style-type: none"> - adotar expressões faciais e gestos mostrando a compreensão; - empregar frases de elogio à produção e desempenho do parceiro.
	fornecer insumo e <i>feedback</i> sobre aspectos linguísticos	<ul style="list-style-type: none"> - corrigir de forma explícita; - fornecer explicações; - esclarecer dúvidas; - reformular (<i>recast</i>) a frase do parceiro (correção implícita); - estabelecer comparações com outras línguas (de som, de cognatos);

		<ul style="list-style-type: none"> - conscientizar o parceiro sobre a alternância das línguas; - aproveitar a emergência de alguns aspectos linguísticos para ensinar outros; - esclarecer dúvidas e/ou fornecer explicações nos momentos em que o parceiro produz na língua-alvo.
	planejar-se levando em conta as necessidades dos alunos/do parceiro	<ul style="list-style-type: none"> - enviar sugestão de vídeos antes da interação; - propor textos escritos como meio de insumo linguístico e de contextualização; - acordar o que será abordado na interação seguinte.
	recorrer a recursos digitais para promover a aprendizagem com foco no uso da língua-alvo	<ul style="list-style-type: none"> - usar o bate-papo; - aplicar jogos e dinâmicas online (bamboozle, jamboard); - compartilhar vídeos; - compartilhar imagens; - realizar apresentações e/ou utilizar quadro branco virtual; - aproveitar a webcam para realizar gestos, expressões faciais e, inclusive, mostrar algo e contribuir para a comunicação.
	abordar aspectos culturais	<ul style="list-style-type: none"> - refletir sobre a própria cultura; - identificar semelhanças e diferenças entre os países de origem e compreendê-las do ponto de vista da diversidade.
Affordances específicas da formação de professores de PLE	conhecer materiais e recursos para o ensino de PLE	<ul style="list-style-type: none"> - conhecer recursos digitais compatíveis com o ensino de PLE; - analisar materiais didáticos para o ensino de PLE.
	abordar aspectos culturais do Brasil sob a perspectiva do outro	<ul style="list-style-type: none"> - propagar estereótipos; - reconhecer as variedades culturais do país; - pensar criticamente sobre a abordagem de aspectos de cunho cultural no ensino de PLE; - indicar filmes, músicas, livros e outras produções brasileiras.
	conscientizar-se sobre aspectos da língua portuguesa até então não refletidos por um falante nativo do português	<ul style="list-style-type: none"> - explorar a diferença entre sons como ô e ó; - reconhecer a dificuldade aprendizes de PLE para pronunciar sons nasais e diacríticos como o emprego do til; - refletir sobre a língua portuguesa para explicar algo ao parceiro; - perceber a semelhança entre o português e o espanhol e suas interferências na língua portuguesa; - reconhecer os empréstimos linguísticos do inglês para o português; - usar cognatos de forma estratégica e consciente.

Fonte: A própria autora.

A partir do levantamento de todas as *affordances* do teletandem para a formação de professores de PLE, foi possível compará-las com a FAT de modo a verificar em que medida esse instrumento contribuiu para que os participantes as aproveitassem em suas interações. Para

tanto, relacionei as subcategorias de *affordances* às perguntas da FAT, uma vez que todas são voltadas ao desempenho pedagógico dos participantes no que concerne ao ensino de PLE. Essa associação está delineada no quadro 7:

Quadro 7: Associação entre as perguntas da FAT e as *affordances* do teletandem para a formação de

Perguntas da FAT	Subcategorias de <i>Affordances</i> de desenvolvimento de professores verificadas com base em Darhower (2008), El Kadri (2018), Franco e Furtoso (2021) e na análise dos dados deste estudo.	Subcategorias de <i>Affordances</i> específicas da formação de professores de PLE.
Na sessão de hoje, fui capaz de...		
1... esclarecer dúvidas e/ou fornecer explicações referentes a estruturas gramaticais da língua portuguesa. Quais?	- fornecer insumo e <i>feedback</i> sobre aspectos linguísticos.	- conscientizar-se sobre aspectos da língua portuguesa até então não refletidos por um falante nativo do português.
2... esclarecer dúvidas e/ou fornecer explicações referentes a aspectos lexicais. Quais?		
3... esclarecer dúvidas e/ou fornecer explicações sobre a pronúncia. Quais?		
4... usar estratégias como metalinguagem, sinônimos, etc. para fornecer explicações e/ou esclarecer dúvidas. Tive alguma dificuldade? Se sim, qual/is?	- fornecer insumo e <i>feedback</i> sobre aspectos linguísticos; - facilitar o fluxo da conversa.	
5... abordar questões de minha cultura sem reforçar estereótipos. Dê exemplos.	- abordar aspectos culturais.	- abordar aspectos culturais do Brasil sob a perspectiva do outro.
6... utilizar a tecnologia como ferramenta de apoio para o ensino-aprendizagem. Quais recursos utilizei? Em que momentos esses recursos foram utilizados?	- planejar-se, levando em conta as necessidades dos alunos/do parceiro; - recorrer a recursos digitais para promover a aprendizagem com foco no uso da língua-alvo.	- conhecer materiais e recursos para o ensino de PLE.
7... manter o fluxo da conversa com meu parceiro. Se sim, comente.	- facilitar o fluxo da conversa; - motivar o parceiro.	
8... me tornar mais consciente sobre aspectos de minha língua materna. Quais aspectos?		- conscientizar-se sobre aspectos da língua portuguesa até então não refletidos por um falante nativo do português.
9... providenciar feedback para meu parceiro. Tive alguma dificuldade? Se sim, qual/is?	- motivar o parceiro; - fornecer insumo e <i>feedback</i> sobre aspectos linguísticos.	
10. Outros.		

professores de PLE.

Fonte: A própria autora.

A FAT foi elaborada com base em Furtoso (2011). Conforme exibido no quadro 7, suas perguntas, não propositalmente, são compatíveis a todas as subcategorias de *affordances* do teletandem que foram verificadas para a formação de professores de PLE. Reconheço que essa associação não determina que os participantes, de fato, constatem essas oportunidades e as aproveitem, tornando-as *affordances*. No entanto, por se tratar de um instrumento de autoavaliação e acompanhamento, a FAT apresenta potencial quando considerada sob dois prismas distintos.

Na perspectiva do participante enquanto professor, a autoavaliação o permite “pensar criticamente sobre sua prática, realizar alterações necessárias e verificar a eficácia de tais mudanças” (BOUD, 2005, p. 19)⁷⁴. Logo, a FAT pode colaborar para que ele regule suas ações no teletandem em concordância com as *affordances* desse contexto.

Por outro lado, conforme já explicitado por meio da análise na subseção 4.1, a FAT forneceu subsídios para minha intervenção na prática dos participantes, sendo, portanto, também compreendida como uma *affordance*. Considerando que as perguntas da FAT se alinham às *affordances* do teletandem (quadro 7), conclui-se que, na medida em que conduzi as sessões de mediação com base nas respostas à FAT, pude contemplar essas *affordances* ao longo do curso. Concluindo: a FAT também atuou como uma ponte entre as sessões de mediação e essas *affordances*. De modo a elucidar essa constatação, apresento o quadro 8:

Quadro 8: Associação entre as atividades desenvolvidas nas sessões de mediação e as subcategorias de *affordances* para a formação de professores de PLE.

Sessões de mediação e temáticas abordadas com base nas respostas à FAT	Síntese das atividades desenvolvidas	Subcategorias de <i>affordances</i> contempladas
1ª sessão de mediação: apresentação do curso, orientações e pareamento	- introdução ao teletandem e orientações; - exposição do cronograma e das atividades do curso; - pareamento dos participantes.	- facilitar o fluxo da conversa; - motivar o parceiro; - fornecer insumo e <i>feedback</i> sobre aspectos linguísticos.
2ª sessão de mediação: <i>affordances</i> do teletandem para o	- exposição das <i>affordances</i> verificadas no teletandem por El Kadri (2018) para o desenvolvimento de professores; - explicação da abordagem avaliativa norteadora do curso;	- facilitar o fluxo da conversa; - motivar o parceiro;

⁷⁴ No original, “a person who can think critically about their own practice, plan changes and observe the effectiveness of these modifications” (BOUD, 2005, p. 19).

desenvolvimento de professores	<ul style="list-style-type: none"> - apresentação da FAT; - retomada do cronograma e das orientações sobre as interações de teletandem. 	<ul style="list-style-type: none"> - fornecer insumo e <i>feedback</i> sobre aspectos linguísticos.
3ª sessão de mediação: <i>feedback</i> linguístico e avaliação por pares	<ul style="list-style-type: none"> - abordagem dos aspectos linguísticos, culturais, de ensino de PLE e de uso da tecnologia verificados nas FAT na 1ª interação; - exposição e discussão sobre os textos a respeito de <i>feedback</i> na prática telecolaborativa (FRESCHI, 2017) e de <i>feedback</i> e avaliação (FURTOSO, 2009). 	<ul style="list-style-type: none"> - abordar aspectos culturais; - abordar aspectos culturais do Brasil sob a perspectiva do outro; - facilitar o fluxo da conversa; - motivar o parceiro; - fornecer insumo e <i>feedback</i> sobre aspectos linguísticos; - planejar-se levando em conta as necessidades dos alunos/do parceiro; - recorrer a recursos digitais para promover a aprendizagem com foco no uso da língua-alvo; - conscientizar-se sobre aspectos da língua portuguesa até então não refletidos por um falante nativo do português.
4ª sessão de mediação: consciência fonológica em PLE e análise de materiais didáticos	<ul style="list-style-type: none"> - abordagem dos aspectos linguísticos, culturais, de ensino de PLE e de uso da tecnologia verificados nas FAT na 2ª interação; - exposição e discussão sobre o texto a respeito do desenvolvimento de consciência fonológica em PLE (TELLES; BRISOLARA, 2018); - apresentação do site https://fonologia.org/ como recurso para aulas de PLE. 	<ul style="list-style-type: none"> - abordar aspectos culturais; - abordar aspectos culturais do Brasil sob a perspectiva do outro; - conhecer materiais e recursos para o ensino de PLE; - facilitar o fluxo da conversa; - planejar-se levando em conta as necessidades dos alunos/do parceiro.
5ª sessão de mediação: contato intercultural e estereótipos	<ul style="list-style-type: none"> - abordagem dos aspectos linguísticos, culturais, de ensino de PLE e de uso da tecnologia verificados nas FAT na 3ª interação; - exposição e discussão a respeito de estereótipos com base no texto de Franco e Rampazzo (2016); - compartilhamento de principais estereótipos veiculados sobre o Brasil e a língua portuguesa por meio do Padlet (https://padlet.com/gabriela_rf/estereotipos); - Apresentação do Portal do Professor de PLE (https://ppple.org/) e análise de materiais do site no que concerne à abordagem de aspectos culturais e veiculação de estereótipos sobre nossa cultura e nossa língua. 	<ul style="list-style-type: none"> - abordar aspectos culturais; - abordar aspectos culturais do Brasil sob a perspectiva do outro; - conhecer materiais e recursos para o ensino de PLE.

6ª sessão de mediação: <i>feedback</i> sobre o curso e encerramento	<ul style="list-style-type: none"> - abordagem dos aspectos linguísticos, culturais, de ensino de PLE e de uso da tecnologia verificados nas FAT na 4ª interação; - <i>feedback</i> sobre as sessões de mediação e sobre a FAT por meio da plataforma Mentimeter; - compartilhamento do <i>feedback</i> sobre o curso por meio das postagens no Drive solicitadas previamente a este encontro. 	<ul style="list-style-type: none"> - fornecer insumo e <i>feedback</i> sobre aspectos linguísticos; - abordar aspectos culturais; - abordar aspectos culturais do Brasil sob a perspectiva do outro.
--	---	---

Fonte: A própria autora.

O presente capítulo iniciou com a análise das sessões de mediação de teletandem com base na abordagem avaliativa com vistas a contribuir para a formação de professores de PLE em um curso de extensão. Verificou-se que a FAT forneceu subsídios para que eu, enquanto mediadora, pudesse realizar o acompanhamento dos participantes ao longo das interações. Do mesmo modo, também foram observados indícios da contribuição das sessões de mediação para a prática pedagógica desses alunos.

Em seguida, na subseção 4.2, investiguei as *affordances* do teletandem para a formação de professores de PLE, concluindo que estão relacionadas às perguntas da FAT, o que reitera a contribuição desse instrumento autoavaliativo para o desempenho pedagógico dos participantes. Uma vez que a FAT forneceu subsídios para a condução das sessões de mediação, conclui-se que essas sessões estão, por conseguinte, alinhadas a tais *affordances*.

Por fim, elucidado que minha proposta de uso de um instrumento de autoavaliação como meio de acompanhamento para o professor-mediador de teletandem pode ser aplicável a outros contextos que não o de PLE e, inclusive, que não o teletandem, contanto que esse instrumento coadune os objetivos do professor-mediador e dos participantes/alunos e esteja de acordo com o contexto de ensino-aprendizagem no qual se insere.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O homem não pode participar ativamente na história da sociedade, na transformação da realidade, se não é auxiliado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade para transformá-la”
(FREIRE, 2008, p. 46)

“O professor que está atento para o que faz e que reflete sobre suas ações tem condições de promover alterações significativas em sua prática, e essa deve ser uma das principais orientações de qualquer curso/processo que pretenda formar e/ou capacitar novos professores.”
(MENDES, 2011, p. 153)

Posto que as perguntas de pesquisa foram retomadas e respondidas ao final do capítulo anterior, o presente momento destina-se a explicitar as contribuições desta tese e reconhecer suas limitações para, então, apresentar encaminhamentos futuros.

A frase exposta na epígrafe⁷⁵ deste estudo representa o início de minha trajetória como pesquisadora e como todos os pequenos passos que dei conduziram-me à sua realização. Já as citações exibidas na abertura desta última seção simbolizam o final de mais uma etapa. Eu diria “o final desse percurso”, mas não acredito que minha jornada esteja findada, talvez seja apenas o início de uma outra caminhada. A fala de Paulo Freire (2008) retrata meu crescimento enquanto pesquisadora e professora. Esse processo não teria ocorrido ou sido tão profícuo se não fossem os demais pesquisadores e professores, além dos colegas de pesquisa e de trabalho, a família, os amigos, os participantes desta pesquisa e tantos outros que colaboraram, de alguma forma, com o desenvolvimento desta pesquisa. Foram essas pessoas que me (trans)formaram e me empoderaram para que eu pudesse atuar na minha realidade a fim de modificá-la e auxiliar outros também nessa mudança, o que nos leva à segunda frase de abertura (MENDES, 2011).

A citação de Mendes (2011) evidencia a importância de o professor refletir sobre suas ações e como isso impacta sua prática. Igualmente, Alvarez (2011) corrobora essa perspectiva ao alegar que

[...] a partir de uma formação que implique ações reflexivas, os professores procurarão diferentes alternativas através de estratégias que os auxiliem a enfrentar a complexidade, as incertezas e os desafios existentes na escola e na sociedade. (ALVAREZ, 2011, p. 180)

Por conseguinte, Alvarez (2011), assim como Mendes (2011) e Salomão (2015), advoga a favor de cursos para formação de professores que sigam esse propósito.

Nesse sentido, esclareço que minha contribuição com esta tese partiu de todo meu processo de (re)construção enquanto pesquisadora e professora e visou a colaborar para uma formação intercultural, reflexiva e crítica de professores de PLE, conforme defendida pelos autores supracitados. Para tanto, no contexto de formação deste estudo - o curso de extensão - propus o teletandem enquanto um ambiente de prática pedagógica e defendi a condução das sessões de mediação por uma abordagem avaliativa que possibilitasse a intervenção do professor-mediador no desempenho dos participantes no ensino de PLE.

⁷⁵ “*Aim for the sky, but move slowly, enjoying every step along the way. It is all those little steps that make the journey complete*” (Chanda Kochhar) (Vise ao céu, mas mova-se lentamente, aproveitando cada passo ao longo do caminho. São todos esses pequenos passos que tornam a jornada completa).

Constatou-se que esse viés avaliativo e a implementação de uma ficha de acompanhamento/autoavaliação, a FAT, possibilitou a verificação das dificuldades e expectativas dos participantes bem como potencializou as *affordances* do teletandem para seu desempenho enquanto professores de PLE.

Essa perspectiva avaliativa proposta para a condução de cursos voltados à formação de professores e das sessões de mediação de teletandem vai ao encontro da asserção de Mendes (2011) de que

[...] as iniciativas para a formação de professores de língua e, mais precisamente, de português para falantes de outras línguas, devem necessariamente começar pela análise conjunta da abordagem de ensinar do professor, de suas necessidades e dificuldades, levando-o a refletir sobre o que faz e como faz. (p. 157)

No entanto, apesar dos resultados verificados por este estudo, algumas limitações têm de ser destacadas.

Sua primeira limitação se encontra no número de interações. Conforme esclarecido anteriormente, essa quantidade (quatro) foi determinada pela universidade estadunidense com a qual realizei o pareamento dos participantes. Uma vez que o teletandem, para aquela instituição, era atividade integrada à disciplina da graduação, não foi possível alterar esse número. No entanto, reconheço que a realização de mais interações possibilitaria um acompanhamento longitudinal da prática dos alunos ainda mais expressivo. Ademais, os próprios participantes brasileiros pontuaram no *feedback* pelo Mentimeter que gostariam de ter realizado mais encontros com os parceiros.

A segunda limitação se refere ao número de participantes. Em decorrência da pouca quantidade de interações, seria ainda mais inviável analisar aqueles alunos cujas interações foram inferiores a quatro, pois isso comprometeria uma investigação mais assertiva do desempenho deles. Logo, optei por selecionar aqueles que cumpriram as quatro interações cujas gravações encontravam-se disponíveis em vídeo e áudio. Por conseguinte, o número alcançado foi de oito alunos, sendo que dois realizaram duas parcerias cada e, portanto, totalizaram-se dez parcerias analisadas.

Paradoxalmente, a terceira limitação corresponde, também, a um ponto favorável deste estudo: a realização do curso de forma virtual.

A oferta do curso de extensão em contexto virtual ocorreu em decorrência da pandemia do Covid-19. Dessa forma, possibilitou a participação de alunos de diferentes regiões do Brasil, favorecendo, inclusive, a abordagem intercultural por meio da qual foi ministrado. Ademais,

diante das escassas ofertas de cursos de formação de professores de PLE no Brasil, conforme exposto no início desta tese, cursos em formato online se apresentam como uma alternativa mais acessível para esse fim.

Por outro lado, o ambiente virtual dificulta e compromete a participação dos alunos. Alguns alegaram problemas com a conexão, outros sequer os vi e/ou ouvi durante os encontros síncronos. Esse fator comprometeu a coleta de dados, gerando ainda menos compartilhamento de experiências durante as sessões de mediação e de informações, principalmente na parte de *feedback* referente ao curso.

As limitações supracitadas fornecem, no entanto, alguns pontos a serem considerados para rumos posteriores.

Primeiramente, para outra oportunidade de oferta do curso, seria viável a realização de mais interações de teletandem. Essa disponibilização permitiria aos participantes mais oportunidades de prática e, conseqüentemente, de reflexão a respeito de sua formação como professores de PLE.

Em segundo lugar, apesar de o contexto virtual favorecer a presença de participantes de diferentes partes do país, a condução do curso de modo presencial otimizaria a participação dos alunos inscritos. O curso piloto ministrado em 2019 ocorreu presencialmente e o engajamento dos alunos foi superior ao de sua versão de 2020, investigada neste estudo.

Por fim, considerando as contribuições verificadas nesta tese a respeito da condução das sessões de mediação através da abordagem avaliativa, sugiro a oferta de cursos de formação de mediadores de teletandem que explorem essa perspectiva e que contemplem a implementação de um instrumento de autoavaliação/acompanhamento, como a FAT. Assim, seria possível promover a autorreflexão dos participantes e, por outro lado, auxiliar os mediadores a acompanharem as interações de modo a intervir nas práticas dos alunos ao longo das interações.

Do mesmo modo, a proposta de condução de um curso de formação de professores de PLE por meio de uma abordagem avaliativa contribui para ofertas futuras de cursos nessa área, pois possibilita que o professor acompanhe o desempenho dos estudantes, bem como oriente sua própria prática pedagógica de acordo com as dificuldades, necessidades e objetivos de seus alunos. Ademais, saliento a sugestão de incorporar o teletandem a esses cursos, pois, conforme aduz Salomão (2015), essa proposta possibilita o alinhamento entre teoria e prática reflexiva, possibilitando a esses professores-participantes de PLE vivenciarem a língua e a cultura e refletirem sobre os discursos e sentimentos que permeiam seu ensino e sua negociação na interação com o outro.

Aproximando-me do final desta tese, retomo as palavras de Amanda, uma das participantes do curso: “Então, acho que esse é o papel do professor: ir além da caixa, olhar um objeto de várias perspectivas para que o aluno também ganhe um novo olhar, porque ele só vai ganhar um novo olhar crítico se ele tiver outros.” Espero, portanto, ter expandido o olhar de meus alunos (participantes de teletandem) ao longo do curso de extensão e contribuído para sua formação como professores de PLE de modo que eles, por simetria, também sejam capazes de apresentar novos olhares a seus alunos. Destarte, que possamos colaborar para uma visão de língua mais ampla e passemos a compreender o ensino-aprendizagem de línguas como “um modo de ser e de viver através da linguagem.” (MENDES, 2011, p. 142)

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2015.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

ALMEIDA, R. S.; GIMENEZ, T. N. A necessidade do professor reflexivo para o uso crítico dos materiais de apoio ao ensino e à aprendizagem de língua estrangeira. **Entretextos**, Londrina, v.10, n.1, p.69-84, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/5488/5044>. Acesso em: 20 fev. 2022.

ALVAREZ, M. L. O. Políticas de difusão e formação crítica em PLE: por uma formação por competências. In: MENDES, E. (org.). **Diálogos Interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 173-205.

ARANHA, S; CAVALARI, S. M. S. **A trajetória do projeto Teletandem Brasil: da modalidade institucional não-integrada à institucional integrada**. The ESpecialist, 2014. v. 35, n. 2, p. 183-201.

ARANHA, S. Os gêneros na modalidade de teletandem institucional integrado: a primeira sessão de interação. In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. H. R. (Org.) **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 97-117.

ASSOCIATION FOR LANGUAGE AWARENESS (ALA). **Definition of language awareness**. 2012. Disponível em: http://www.lexically.net/ala/la_defined.htm. Acesso em: 20 jul. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 1. ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEDRAN, P. F. A (re)construção das crenças dos professores mediadores e dos pares interagentes no teletandem. In: BENEDETTI, A. M.; CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Pesquisas em Ensino e Aprendizagem no Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos**. Campinas: Pontes, 2010. p. 143-167

BELZ, J. A. Social dimensions of telecollaborative foreign language study. **Language Learning & Technology**, 2002. v. 6, n. 1, p. 60–81. Disponível em: http://128.171.57.22/bitstream/10125/25143/06_01_belz.pdf. Acesso em: 24 set. 2020.

BELZ, J. A. Linguistic perspectives on the development of intercultural competence in telecollaboration. **Language learning & technology**, 2003, v. 7, n. 2, p. 68-117.

BLOCK; D; CAMERON; D. **Globalization and language teaching**. Londres: Routledge, 2002.

BONESI, P. G.; SOUZA, N. A. Fatores que dificultam a transformação da avaliação na escola. **Estudos em avaliação educacional**, Londrina, 2006, v. 17, n. 34, p. 129-154, maio/ago. 2006. Disponível em:

<<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/2120/2077>>. Acesso em: 8 jan. 2021.

BOUD, D. **Enhancing learning through self-assessment**. Routledge: 2005.

BRAMMERTS, H. Tandem language learning via the internet and the international e-mail tandem network. In: LITTLE, D.; BRAMMERTS, H (Eds). **A guide to language learning in tandem via the Internet**. CLCS Occasional Paper, 1996, n. 46, p. 9-22. Disponível em: https://www.academia.edu/30124862/A_Guide_to_Language_Learning_in_Tandem_via_the_Internet. CLCS Occasional Paper No. 46. Acesso em: 6 jan. 2022.

BROCCO, A. S. **Avaliação de produções escritas em português como língua estrangeira em contexto teletandem**: contribuições para a formação de professores. 2014. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2014.

BROWN, H. D. **Language assessment**: principles and classroom practices. US: Pearson Longman, 2004.

BUTLER, Y. G. Young learners' processes and rationales for responding to self-assessment items: cases for generic can-do and five-point Likert-type formats. In: DAVIS, J. M. *et al.* (eds) **Useful assessment and evaluation in language education**, 2018. p. 21-39.

CANDIDO, J. **Teletandem**: sessões de orientação e suas perspectivas para o curso de Letras. 2010. 230f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2010.

CARLESS, D. Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. **Innovations in Education and Teaching International**. Hong Kong, 2007. v. 44, n. 1, p. 57-66.

CARVALHO, K. C. H. P.; RAMOS, K. A. H. P. Interfaces no processo de mediação em teletandem português e espanhol: o papel dos mediadores. In: **Revista Estudos Linguísticos**, 2019, v. 48, n. 2, p. 747-765, jul. 2019.

CAVALARI, S. M. S. **A auto-avaliação em um contexto de ensino-aprendizagem de línguas em tandem via chat**. 2009. 243 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009. Disponível em: http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/103514/cavalari_sms_dr_sjrp.pdf?sequencia=1&isAllowed=y. Acesso em: 27 out. 2020.

CAVALARI, S. M. S.; FRESCHI, A. C. A correção de erros e as relações entre avaliação por pares e autoavaliação no ambiente teletandem. **Revista do GEL**, 2018. v. 15, n. 3, p. 194-213.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research Methods in Education**. 8. ed. New York: Routledge, 2018.

CONSOLO, D. A.; FURTOSO, V. A. B. Assessing oral proficiency in computer-assisted foreign language learning: A study in the context of teletandem interactions. **DELTA**:

Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, 2015. v. 31, n. 3, p. 665 - 689.

CORBETT, J. **An intercultural approach to English language teaching**. Multilingual Matters, 2003.

DARHOWER, M. A. The Role of Linguistic Affordances in Telecollaborative Chat. **calico journal**, 2008. v. 26, n. 1, p. 48 - 69.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.) **The Sage handbook of qualitative research**. 3. ed. Sage Publications, 2005.

DOOLY, M. Understanding the many steps for effective collaborative language projects. **Language Learning Journal**, 2008. v. 36, n. 1, p. 65-78.

EL KADRI, A. **Affordances percebidas do teletandem na/para formação de professores de língua inglesa**. 2018. 120 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

EVANGELISTA, M. C. R. G.; SALOMÃO, A. C. B. Mediation in Teletandem: From face-to-face sessions to reflective journals. **Pandaemonium Germanicum**, 2019. v. 22, p. 153-177.

FANT, L. “Those Venezuelans are so easygoing!” National Stereotypes and Self-Representations in Discourse about the Other. In: PAULSTON et al. (Ed.). **The Handbook of Intercultural Discourse and Communication**. Malden, Oxford, West Sussex: Blackwell Publishing, 2012. p. 272-291.

FICHER, D.; FREY, N. **Checking for understanding: formative assessment techniques for your classroom**. Alexandria: ASCD, 2007.

FRANCO, G. R. **Aspectos linguísticos emergentes em sessões de Teletandem: uma análise a partir da conscientização da linguagem**. 2016. 172f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2016.

FRANCO, G. R.; FURTOSO, V. A. B. Formação de professores de PLE: aprendizagem orientada pela avaliação no e pelo teletandem. **Open Minds International Journal**. São Paulo, vol. 2, n. 1: p. 5 - 21, Jan, Fev, Mar, Abril/2021.

FRANCO, G. R.; RAMPAZZO, L. Estereótipos como sedimentadores de ideias de hegemonia em parcerias de teletandem institucional semi-integrado. **Domínios de Lingu@gem**, 2016. v. 10, n. 4, p. 1302-1325.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 4. ed. Série Pesquisa, 2012. v. 6.

FEIRE, P. **Conscientização: Teoria e prática da libertação**. 3. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Centauro, 2008.

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. **Educação em revista**, v. 26, 2010, p. 335-352.

FRESCHI, A. C. **A avaliação por pares no teletandem institucional integrado**: um estudo de caso sobre o feedback linguístico nas sessões orais em português. 2017. 120f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2017.

FUNO, L. B. A. **Teletandem**: um estudo sobre identidades culturais e sessões de mediação da aprendizagem. 2015. 192 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2015.

FURTOSO, V. A. B. **Português para falantes de outras línguas**: aspectos da formação do professor. Dissertação. 2001. 174 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2001.

FURTOSO, V. B. Interface entre avaliação e ensino-aprendizagem: desafios na formação de professores. In: DURÃO, A. B. A. B.; ANDRADE, O. G.; REIS, S. (org.), **Reflexões sobre o ensino das línguas estrangeiras Londrina**: UEL, 2008. p. 127-158.

FURTOSO, V. A. B. Para além do “gostei muito da conversa”: avaliação no contexto de aprendizagem em Teletandem. In: TELLES, J. A. (org.). **Teletandem**: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. Campinas: Pontes Editores, 2009. p. 297-314.

FURTOSO, V. A. B. **Desempenho oral em português para falantes de outras línguas**: da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto *online*. 2011. 285 f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2011.

FURTOSO, V. A. B. Onde estamos? Para onde vamos?: a pesquisa em português para falantes de outras línguas nas universidades brasileiras. In: LUCAS, P. O.; RODRIGUES, R. F. L. (Orgs.). **Temas e Rumos nas Pesquisas em Linguística (Aplicada)**: questões empíricas, éticas e práticas. v. 1. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 153-196.

FURTOSO, V. A. B.; FERREIRA, M. J. Nem lá, nem cá, nem acolá: o português falado em espaços de aprendizagem desterritorializantes. In: ALVAREZ, M. L. O; GONÇALVEZ, L. (Org.). **O mundo do português e o português no mundo afora**: especificidades, implicações e ações. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 525-561.

FURTOSO, V. B.; FERREIRA, M. J. The Impact of Self-Assessment on Learning and Teaching in Technology-Mediated Language Education. In: DAVIS, J. M. *et al.* (eds) **Useful Assessment and Evaluation in Language Education**. Georgetown University Press: Washington, DC, 2018. p. 41-250.

FURTOSO, V. B.; Idiomas sem fronteiras. In: MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. **Panorama da contribuição do Brasil para a difusão do português**. Brasília: FUNAG, 2021. p. 157-168.

GARCIA, D. N. M. A logística das sessões de interação e mediação no teletandem com vistas ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. **Revista Estudos Linguísticos**, 2015. v. 44, n. 2, p. 725-738.

GIBSON, J. J. The Theory of affordances. In: SHAW, R. E; BRANSFORD, J. (Orgs.). **Perceiving, acting, and knowing: toward an ecological psychology**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1977. p. 127–143

GIMENEZ, T. N.; FURTOSO, V. A. B., Português para falantes de outras línguas: enfoque na formação do professor. **Signum: Estudos da Linguagem**, n. 3, p. 95-109, set. 2000.

HATTIE, J. **Visible learning for teachers: maximizing impact on learning**. New York: Routledge, 2012.

HAWKINS, E. **Awareness of language: an introduction**. 1984.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo de Ensino-Aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.

HELM, F., G, S.; FARRAH, M. Promoting dialogue or hegemonic practice? Power issues in telecollaboration. **Language Learning & Technology**, 2012. v. 16, n. 2, p. 103–127. Disponível em:
<http://dspace.hebron.edu/xmlui/bitstream/handle/123456789/71/Promoting%20dialogue%20R%20HEGEMONIC%20PRACTICE%20June%202012.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
 Acesso em: 24 set. 2020.

JENKINS, J. The future of English as a lingua franca?. In: **The Routledge handbook of English as a lingua franca**. Routledge, 2017, p. 594-605.

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

KFOURI-KANEOYA, M. L. C. **A formação inicial de professoras de línguas para/em contexto mediado pelo computador (teletandem): um diálogo entre crenças, discurso e reflexão profissional**. 2008. 261f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2008.

KFOURI-KANEOYA, M. L. C. pesquisa em formação de professores de línguas, o ensino/aprendizagem de línguas no meio virtual e o teletandem. In: TELLES, J. A. (Org.) **Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009, p. 271-294.

KRAMSCH, C. **Language and Culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

KRAMSCH, C; URYU, M. Intercultural contact, hybridity, and third space. In: JACKSON, J (Ed.) **The Routledge handbook of language and intercultural communication**. New York: Routledge, 2014, p. 211-225.

KIELY, R. Developing Students' Self-Assessment Skills: The Role of the Teacher. In DAVIS, J. M. et al. (Eds.). **Useful Assessment and Evaluation in Language Education**. University Press, 2018, p. 3-20.

LAKOFF, G. **Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind**. Cambridge, MA: MIT Press, 1987.

LEITE, R. F. A perspectiva da análise de conteúdo na pesquisa qualitativa: algumas considerações. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), dez. 2017, v. 5, n. 9, p. 539 - 551. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/129/98>. Acesso em: 19 ago. 2021.

LEVY, M. Culture, Culture Learning and New Technologies: Towards a pedagogical framework. **Language Learning & Technology**, v. 11, n. 2, p. 104-127, 2007. Disponível em: <http://llt.msu.edu/vol11num2/levy/>. Acesso em: 29 jan. 2021.

LEWIS, T.; O'Dowd, R. Online intercultural exchange and foreign language learning: A systematic review. In: O'DOWD, R.; LEWIS, T. (Eds.), **Online intercultural exchange: Policy, pedagogy, practice**. New York: Routledge, 2016, p. 21-68.

LONG, M. H. **Focus on form: A design feature in language teaching methodology**. Foreign language research in cross-cultural perspective, 1991. v. 2, n. 1, p. 39-52.

LOPEZ, A. P. A. **Subsídios para o planejamento de cursos de Português como Língua de Acolhimento para Imigrantes Deslocados Forçados no Brasil**. 2016. 261 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem... mais uma vez. **ABC EDUCATIO**, São Paulo, 2005. n. 46, p. 28-29, junho 2005.

MENDES, C. M. **Crenças sobre a língua inglesa: o antiamericanismo e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem de professores em formação**. 2009. 189 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.

MENDES, E. (Org.). **Diálogos Interculturais: Ensino e Formação em Português Língua Estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

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. 251 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

MESSIAS, R. A. L; TELLES, J. A. Teletandem como “terceiro espaço” no desenvolvimento de professores de línguas estrangeiras. **ETD-Educação Temática Digital**, 2020. v. 22, n. 3, p. 731-750.

MIQUELANTE, M. A. *et al.* As modalidades da avaliação e as etapas da sequência didática: articulações possíveis. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 2017. v. 56, n. 1, p. 259-299.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **Delta**, 1994. v. 10, n. 2, p. 329-338.

NORRIS, J. M. The issue: The why (and how) of assessing student learning outcomes in college foreign language programs. **The Modern Language Journal**, 2006. v. 90, n. 4, p. 576-583.

O'DOWD, R. Supporting in-service language educators in learning to telecollaborate. **Language Learning & Technology**, 2015. v. 19, n. 1, p. 63-82.

O'DOWD, R. Emerging trends and new directions in telecollaborative learning. **Calico journal**, 2016. v. 33, n. 3, p. 291-310.

O'DOWD, R.; WARE, P. Critical issues in telecollaborative task design. **Computer Assisted Language Learning**, 2009. 22, n. 2, p. 173-188.

O'ROURKE, B. Models of telecollaboration (1): eTandem. In: O'DOWD, R. **Online intercultural exchange**. Multilingual Matters, 2007, p. 41-61.

PAIVA, V. L. M. O. Feedback em ambiente virtual. In: LEFFA, V. (Org.) **Interação na aprendizagem das línguas**. Pelotas: EDUCAT, 2003, p. 219 - 254. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/feedback.htm>. Acesso em: 20 jul. 2021.

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, p. 151-161.

PICOLI, F. **Projeto Teletandem Brasil**: Um estudo do princípio da igualdade nas interações sob a ótica das alternâncias de códigos. 2019. 143 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/182384>. Acesso em: 10 out. 2022.

PICOLI, F; SALOMÃO, A. C. B. O princípio da separação de línguas no teletandem: o que as teorias propõem e como ele funciona na prática. **Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978)**, v. 49, n. 3, 2020, p. 1605-1623.

RAMOS, K. A. H. P; CARVALHO, K. C. H. P. de; MESSIAS, R. A. L. O ensino de português para hispanofalantes no contexto virtual do Teletandem. **Portuguese Language Journal**. v. 7, 2013, p. 1-23.

RAMPAZZO, L. **Gêneros textuais e telecolaboração: uma investigação da sessão oral teletandem inicial**. 2017. 134 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, campus de São José do Rio Preto. São José do Rio Preto, 2017.

RAMPAZZO, L. **Gêneros do intercâmbio virtual**: recorrência retórica e uso de polidez no primeiro encontro síncrono. 2021. 170f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2021.

RODRIGUES, D. G. **A articulação língua-cultura na coconstrução da competência intercultural em uma parceria de teletandem (português/espanhol)**. 2013. 188 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2013.

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

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

SALOMÃO, A. C. B. Teletandem and telepresence: Rethinking the cultural component in language teaching and language teacher education. **DELTA**: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada. v. 31, n. 3, p. 782-800, 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/26405/18949>. Acesso em: 18 jan. 2022.

SALOMÃO, A. C. B. A formação do formador de professores: perspectivas de colaboração entre graduandos e pós-graduandos no projeto Teletandem Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, 2011. v. 11, p. 653-678. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/DWnZgj6L8NQG99yc96GbnRw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 jul. 2021.

SALOMÃO, A. C. B. **A cultura e o ensino de língua estrangeira**: perspectivas para a formação continuada no Projeto Teletandem Brasil. 2012. 270f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2012.

SALOMÃO, A. C. B.; BEDRAN, P. F. Formação Reflexiva em Contextos Virtuais: a experiência do projeto Teletandem Brasil. In: **Revista Intercâmbio**, 2013. v. XXVII, p. 1-23.

SCARAMUCCI, M. V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 43, n. 2, 2004, p. 203-226.

SCARAMUCCI, M. V. R. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. S. (Orgs.) **Ensino e aprendizagem de línguas: língua estrangeira**. Editora da UNIJUI, 2006, p. 49-64.

SILVA, K. A. **O professor mediador e os interagentes (brasileiro e estrangeiro) no projeto “Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos”**: legitimação de crenças e/ou (re)construção de competências. 2010. 283 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) –

Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2010.

SILVEIRA, P. **A autoavaliação e o desenvolvimento da autorregulação e da autonomia na aprendizagem de língua inglesa em contexto de telecolaboração.** 2017. 135f.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017. Disponível em:

<<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000214888>> Acesso em: 14 jan. 2021.

SMYTH, J. Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education. **Journal of Teacher Education**, 1989. v. 40, n. 2, p. 2- 9.

SOUZA, M. G. **Teletandem e mal-entendidos na comunicação intercultural online em língua estrangeira.** 2016. 170f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2016.

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, UNESP, 2006. Projeto enviado à Fapesp. Não publicado.

TELLES, J. A. Teletandem and performativity. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, 2015. v. 15, n. 1, p. 1-30.

TELLES, L. P.; BRISOLARA, L. B. Desenvolvimento de consciência fonológica em PLA/PLE: análise de material didático e propostas de atividades em tarefas integradas. **Matraga**, Rio de Janeiro, 2018. v.25, n.44, p.370-390, mai./ag. 2018

van LIER, L. From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In: LANTOLF, J. (Ed.). **Sociocultural theory and second language learning.** Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 252-253.

van LIER, L. **The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective.** Springer Science & Business Media, 2004.

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

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Tradução de José Cipolla Neto et al. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WARE, P. "Missed" communication in online communication: Tensions in a German-American telecollaboration. **Language learning & technology**, 2005. v. 9, n. 2, p. 64-89.

WRIGHT, T.; BOLITHO, R. Language awareness: a missing link in language teacher education? **ELT journal**, 1993. v. 47, n. 4, p. 292-304. Disponível em:

<<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.458.4233&rep=rep1&type=pdf>>
Acesso em: 20 ago. 2021.


ZAKIR, M. A. **Cultura e(m) telecolaboração**: uma análise de parcerias de teletandem institucional. 2015. 238f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos em elaboração) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2015.

ZAKIR, M. A. Telecolaboração e projeto Teletandem: modalidades e identificação de temática intercultural. **De volta ao futuro da língua portuguesa. Atas do V SIMELP-Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa**, 2017, p. 2977-2994.

TELLES, J. A.; ZAKIR, M. A.; FUNO, L. B. A. Teletandem e episódios relacionados a cultura. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 31, p. 359-389, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO/ACOMPANHAMENTO DE TELETANDEM, ADAPTADA DE FURTOSO (2011)

 FICHA DE ACOMPANHAMENTO TELETANDEM				
Data: ____ / ____ / ____				
PARCEIRO/A BRASILEIRO/A: _____ PARCEIRO/A ESTRANGEIRO/A: _____				
Na sessão de hoje, fui capaz de...	SIM	MAIS OU MENOS	NÃO	COMENTE
1... esclarecer dúvidas e/ou fornecer explicações referentes a estruturas gramaticais da língua portuguesa. Quais?				
2... esclarecer dúvidas e/ou fornecer explicações referentes a aspectos lexicais. Quais?				
3... esclarecer dúvidas e/ou fornecer explicações sobre a pronúncia. Quais?				
4... usar estratégias como metalinguagem, sinônimos, etc. para fornecer explicações e/ou esclarecer dúvidas. Tive alguma dificuldade? Se sim, qual/is?				
5... abordar questões de minha cultura sem reforçar estereótipos. Dê exemplos.				
6... utilizar a tecnologia como ferramenta de apoio para o ensino-aprendizagem. Quais recursos utilizei? Em que momentos esses recursos foram utilizados?				
7... manter o fluxo da conversa com meu parceiro. Se sim, comente.				
8... me tornar mais consciente sobre aspectos de minha língua materna. Quais aspectos?				
9... providenciar feedback para meu parceiro. Tive alguma dificuldade? Se sim, qual/is?				

APÊNDICE 2: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

“A AVALIAÇÃO EM MEDIAÇÕES DE TELETANDEM: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa “A AVALIAÇÃO EM MEDIAÇÕES DE TELETANDEM: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA”, a ser realizada na Universidade Estadual de Londrina. O objetivo da pesquisa é contribuir para a formação de professores de português como língua estrangeira a partir de um curso de extensão dentro do qual a prática de teletandem está inserida. Buscamos observar, por meio de uma perspectiva avaliativa, em que medida é possível potencializar as *affordances* (oportunidades, potencialidades) que o teletandem oferece para a formação de professores de português para falantes de outras línguas e verificar as especificidades que essa formação demanda. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: participações em interações de teletandem, encontros presenciais, gravação das interações e respostas nas fichas de acompanhamento a serem preenchidas ao final de cada interação 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 e futuras pesquisas e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Todos os dados coletados por meio de questionários e/ou observações, como já especificado no parágrafo anterior, serão acessados única e exclusivamente pela pesquisadora e sua orientadora. Uma vez terminada a pesquisa, os resultados serão disponibilizados para você.

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 a oportunidade dos alunos de potencializarem a experiência deles na aprendizagem de um outro idioma e, principalmente, no ensino da língua portuguesa como língua estrangeira. Além disso, terão a oportunidade de participar de um curso de extensão que vise à formação de professores de português para falantes de outras línguas enquanto exercem essa prática com o teletandem, o que permite a reflexão desses participantes sobre sua prática pedagógica ao passo que também a aprimora na medida em que estarão realizando o curso. Quanto aos riscos é possível que você sinta constrangimento, desconforto, intimidação, angústia ou algum outro tipo de mal-estar. Em algum desses casos,

estou à disposição para auxiliar e sanar qualquer tipo de desconforto. Caso desejar, pode deixar de participar dessa pesquisa a qualquer momento.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar: Gabriela Rossatto Franco; endereço: Rua XXX; celular: XXX; e-mail: XXX, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao prédio do 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 a você.

Londrina, ____ de _____ de 20__.

Pesquisador Responsável

Gabriela Rossatto Franco

RG: XXX

Eu, _____ (nome por extenso), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

APÊNDICE 3: FEEDBACK DOS PARTICIPANTES A RESPEITO DA FAT E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA SEU DESEMPENHO PEDAGÓGICO COMO PROFESSORES DE PLE (FIGURA 12)

Em que medida as fichas de autoavaliação (FAT) te ajudaram nas interações e no seu desempenho como professor(a) de PLE?



observar as estratégias que usei

conseguir analisar melhor alguns momentos da interação

Pra mim foi de muito valor. E proveitoso.

Tornar consciente as práticas e aquilo que pode ser melhorado.

Me fez refletir sobre as interações de forma crítica e aprofundada, e me ajudou a avaliar meu comportamento tanto como parceiro Tandem quanto como professor de PLE.

O processo de refletir sobre as interações em um âmbito mais voltado ao lado metodológico foi fundamental.

Muito bom para manter o record das interações e retomar aspectos importantes

me ajudaram a acompanhar o desenvolvimento da minha parceira e também verificar em que "área" eu não estava trabalhando tanto, isso me guiou

Eu comecei a ter mais consciência de alguns sons e pronúncias que são mais difíceis serem pronunciadas pela estrangeiro.

ANEXO

ANEXO 1: SÍNTESE DAS *AFFORDANCES* PERCEBIDAS POR EL KADRI (2018, p. 93-95)

	Facetas das affordances	Affordances percebidas	Subcategorias das <i>Affordances</i> percebidas
Affordances 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>
Affordances 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
			<ul style="list-style-type: none"> Favorecer o ensino de línguas Pesquisar sobre determinado assunto para conversar com seu par.
	Restrições		<ul style="list-style-type: none"> ❖ 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 "speaking" de cada participante ❖ Não ter tido essa experiência antes na graduação
			<ul style="list-style-type: none"> ❖ questões de infraestrutura ❖ Problemas com gadgets 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>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Acreditar na proposta de aprendizagem via Teletandem ❖ Desenvolver atrações em relação à proposta ❖ Diminuir rejeições
		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 (Skype)
		<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
	Demandas e exigência	<i>Apropriar/ Implementar</i>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Utilizar a proposta em suas práticas ❖ 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
	Atrações		<ul style="list-style-type: none"> ❖ Desenvolver discurso de atração em relação à proposta
	Rejeições		<ul style="list-style-type: none"> ❖ Duvidar quanto à efetividade da proposta (antes)