



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

WILLIAM MESSIAS PEREIRA SECCO

**ENTENDIMENTOS E REFLEXIVIDADE SOBRE O
TELETANDEM COMO CENÁRIO DE APRENDIZAGEM**

Londrina
2025

WILLIAM MESSIAS PEREIRA SECCO

**ENTENDIMENTOS E REFLEXIVIDADE SOBRE O
TELETANDEM COMO CENÁRIO DE APRENDIZAGEM**

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

Orientador: Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão.

Coorientador: Profa. Dra. Marlene Aparecida Ferrarini-Bigareli.

Londrina
2025

Secco, William Messias Pereira.

Entendimentos e reflexividade sobre o Teletandem como cenário de aprendizagem / William Messias Pereira Secco. - Londrina, 2025.
193 f. : il.

Orientador: Vera Lúcia Lopes Cristovão.

Coorientador: Marlene Aparecida Ferrarini-Bigareli .

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2025.

Inclui bibliografia.

1. Teletandem - Tese. 2. Cenário de aprendizagem - Tese. 3. Macro dimensões de reflexividade - Tese. 4. Entendimentos - Tese. I. Cristovão, Vera Lúcia Lopes . II. Ferrarini-Bigareli , Marlene Aparecida. III. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. IV. Título.

CDU 8

WILLIAM MESSIAS PEREIRA SECCO

**ENTENDIMENTOS E REFLEXIVIDADE SOBRE O
TELETANDEM COMO CENÁRIO DE APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof^ª. Dra. Vera Lúcia Lopes
Cristovão
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^ª. Dra. Solange Aranha
Universidade Estadual Paulista - UNESP

Prof^ª. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 22 de agosto de 2025.

AGRADECIMENTOS

Tal como uma constelação de astros, procuro retratar as luzes que comigo brilharam ao longo deste percurso, destacando algumas das estrelas cadentes que tive o privilégio de conhecer

Agradeço à Professora Orientadora Vera e à Professora Coorientadora Marlene, que me acompanharam ao longo deste percurso com suas extraordinárias habilidades, tanto como docentes quanto como seres humanos, iluminando minha escrita, minhas ideias e minha trajetória.

Agradeço ao zumbido divertido e repleto de sabedoria do Grupo de Estudos Linguagem e Educação, carinhosamente conhecido como Colmeia, uma casa vívida de pensadores. Aos colegas Bruna, Lucas, Gabriela(s), Paula e Dener, meu reconhecimento pelo trabalho coletivo que iluminou esta pesquisa.

Agradeço às Professoras Juliana e Solange por integrarem a banca e contribuírem com seus saberes e correções, bem como pela escuta qualificada e pelas orientações reluzentes que iluminaram a construção e a finalização desta pesquisa. Estendo meus agradecimentos às Professoras Telma e Eliana, que gentilmente se dispuseram como suplentes.

Agradeço aos participantes da pesquisa, que nela embarcaram com profundo compromisso e se conectaram, mesmo além do Atlântico, para questionar o mundo ao seu redor. Aprendi imensamente com cada um de vocês, fizeram nascer algo luminoso! Estendo meus agradecimentos aos colaboradores: docentes e estudantes das universidades estrangeiras, ao palestrante Guilherme, ao interagente no *Medium*, e às voluntárias nas interações.

Agradeço pelas valiosas contribuições da Professora Viviane no início desta jornada, por meio de seus questionamentos e explicações. Aos Professores Pedro, Renan, Felipe, Neri, Marilúcia, Débora e Yuri, agradeço pela divulgação, pelos esclarecimentos, pelas parcerias e pelo suporte. Não vislumbro boa ventura sem os alicerces e a luz de farol que cada um representou ao longo do caminho. Também estendo meus agradecimentos à Divisão de Referência da Biblioteca Central da UEL.

Agradeço à Professora Micheli pela luz compartilhada ao longo dos anos em relação ao Teletandem, que me permitiu alcançar, além do horizonte, um espaço de realizações que eu também poderia ocupar. Sou igualmente grato por sua participação como debatedora no SEDATA 2024, brilhos que oportunizaram a

construção desta pesquisa.

Agradeço à equipe do Teletandem da UNESP de Assis, às Professoras Maísa, Rozana e aos mediadores, que possibilitaram a realização de um projeto-piloto para a geração de dados, compartilhando e somando sua clareza ao longo do processo.

Agradeço aos amigos do PPGEL, como Jefferson, Paula, Bruna, André e João(s), assim como às professoras. Destaco especialmente os três primeiros, que também compartilharam carona e hospedagem, assim como outros amigos de Londrina: Cíntia; Regina; João e Fernanda. Sem as gentilezas, a escuta, a empatia de vocês, eu não teria chegado tão longe.

Agradeço ao Colégio SESI de Santo Antônio da Platina e à Universidade Estadual do Norte do Paraná por me ensinarem as lições da vida e por terem funcionado como bússolas que me conduziram ao lugar de Bliss/Apká, do qual sou transeunte. Estendo minha gratidão aos amigos Maria, Mariana, Suzete, Andreza, Luis Eduardo, Fábio, Christian, Pietra e Thifany.

Agradeço ao sopro dos melhores ventos e aos raios que iluminam este mundo por onde passo, dedicando meu reconhecimento à minha família: Rosângela, João Miguel, Rafael e Cleuza, que são a verdadeira 'clareza' desta vida. Em especial, à minha mãe, Rosângela Maria da Costa, que me deu a primeira luz a acender minha existência.

Agradeço também a todos que contribuíram para minha formação e a você, que lê esta pesquisa, obrigado, de coração.

Agradeço a CAPES pelo financiamento parcial desta pesquisa.

When the pawn hits the conflicts he thinks like a king
What he knows throws the blows when he goes to the fight
And he'll win the whole thing 'fore he enters the ring
There's nobody to batter when your mind is your might
So when you go solo you hold your own hand
And remember that depth is the greatest of heights
And if you know where you stand then you know where to land
And if you fall it won't matter 'cause you'll know that you're right

Fiona Apple (1999)

RESUMO

SECCO, W. M. P. **Entendimentos e reflexividade sobre o Teletandem como cenário de aprendizagem.** 2025. 193 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025

Esta pesquisa está relacionada a aprendizagem de línguas por meio de telecolaboração (Belz, 2003; Helm, 2015), no nosso caso o Teletandem (TTD), um contexto virtual à distância de aprendizagem e ensino de línguas entre estudantes de idiomas distintos (Vassallo e Telles, 2009). O TTD prescinde dos princípios de autonomia, uso separado de línguas e reciprocidade (Salomão, Silva e Daniel, 2009). Neste cenário de aprendizagem (Grosbois 2009; Foucher, 2010; Aranha e Leone, 2017; Leone 2022; Rampazzo, 2025). O objetivo geral da nossa pesquisa é investigar o cenário de aprendizagem em TTD em relação ao processo de interação dos participantes relatados nos diários e as macro dimensões de reflexividade. Os objetivos específicos são: a) Levantar e discutir os entendimentos sobre as interações em TTD nos diários produzidos pelos participantes; b) investigar as dimensões de reflexividade dos diários e suas possíveis contribuições para compreensão da construção identitária da primeira participante. Para a geração de dados, planejamos e desenvolvemos um curso com foco no objetivo de desenvolvimento sustentável 13, ação contra a mudança global do clima ODS13 (ONU), com base na educação ambiental (Marcatto, 2002; Jacobi, 2003; Prasniski *et al.*, 2013) crítica e transformadora (Quintas, 2008; Santana, Cristovão e Radi, 2016) e desenvolvemos uma sequência didática (Dolz, Noveraz e Schneuwly, 2004; Miquelante, Cristovão e Pontara, 2020) para produção escrita e publicação do gênero carta aberta em língua inglesa. A escrita de diários de aprendizagem (Reichmann, 2007; Curtis e Bailey, 2009) também fizeram parte desse cenário de aprendizagem em TTD (Silva, 2014; Evangelista e Salomão, 2019; Cavalari e Del Monte, 2021; Leone, Aranha e Cavalari, 2024). A natureza da pesquisa é mista (Creswell, 2010), com dados qualitativos e quantitativos, sendo classificada como um estudo de caso (Sátyro e D’Albuquerque, 2020). Os participantes são discentes do 1º e 2º ano de Letras-Inglês da Universidade Estadual de Londrina, que realizaram interações orais virtuais com estudantes de universidades estadunidenses. Para responder o objetivo (a), utilizamos os diários em texto produzidos pelos três participantes com atuação mais efetiva nas tarefas e interações propostas. Para a análise desse conjunto de dados foi utilizado o procedimento de Identificação do movimento de organização temática, por meio do reconhecimento de SOT e STT (Bronckart, 2008; Bulea, 2010; Ferrarini-Bigareli, Cristovão e Vignoli, 2021). Para o objetivo (b) fizemos a análise dos diários da primeira participante, com o procedimento de identificação das macro dimensões de reflexividade (Denardi, 2009). Como resultado, do objetivo (a), observamos que os entendimentos dos participantes sobre sua participação nas sessões de interação com a(o) parceira(o) são positivos e que entendem o cenário de aprendizagem como motivador, viabilizador de autonomia e possibilitador de expressão de subjetividades e experiências. As análises das macrodimensões, objetivo (b), evidenciaram a reflexividade nos diários, especialmente aquelas relacionadas aos valores das situações de ensino, e também os seus fatores sociais, culturais e políticos, desenvolvendo reflexividade Axiológica. A participante reflete sobre estes elementos

do cenário de aprendizagem, o que contribui para a compreensão do processo da construção de identidade da aprendiz, como as macro dimensões que favorecem a identidade de professora em formação e cidadã atuante. As conclusões indicam que o cenário de aprendizagem proposto contribui para promover os entendimentos e as macro dimensões de reflexividade dos participantes, além de oportunizar o intercâmbio virtual e a Educação Ambiental. Ademais, contribui para o campo dos estudos da linguagem, especialmente para o desenvolvimento de projeto de TTD não institucional integrado que promova o agir social pela linguagem.

Palavras-chave: Teletandem; cenário de aprendizagem; diário de aprendizagem; macro dimensões de reflexividade; entendimentos; Educação Ambiental.

ABSTRACT

SECCO, W. M. P. **Understanding and reflection on Teletandem as a learning environment.** 2025. p. 193 Thesis (Master's in Language Studies) – Londrina State University, Londrina. 2025.

This research is related to language learning through telecollaboration (Belz, 2003; Helm, 2015), in our case Teletandem (TTD), a virtual distance learning and teaching context for students of different languages (Vassallo and Telles, 2009). TTD dispenses with the principles of autonomy, separate use of languages, and reciprocity (Salomão, Silva, and Daniel. 2009). In this learning scenario (Grosbois 2009; Foucher, 2010; Aranha and Leone, 2017; Leone 2022; Rampazzo, 2025). The overall objective of our research is to investigate the TTD learning scenario in relation to the interaction process of the participants reported in the diaries and the macro dimensions of reflexivity. The specific objectives are: a) to survey and discuss the understandings of interactions in TTD in the diaries produced by the participants; b) to investigate the dimensions of reflexivity in the diaries and their possible contributions to understanding the identity construction of the first participant. For data generation, we planned and developed a course focused on sustainable development goal 13, action against global climate change SDG13 (ONU), based on critical and transformative environmental education (Marcatto, 2002; Jacobi, 2003; Prasniski *et al.*, 2013) (Quintas, 2008; Santana, Cristovão, and Radi, 2016) and developed a teaching sequence (Dolz, Noveraz, and Schneuwly, 2004; Miquelante, Cristovão, and Pontara, 2020) for written production and publication of the open letter genre in English. The writing of learning journals (Reichmann, 2007; Curtis and Bailey, 2009) was also part of this learning scenario in TTD (Silva, 2014; Evangelista and Salomão, 2019; Cavalari and Del Monte, 2021; Leone, Aranha, and Cavalari, 2024). The nature of the research is mixed (Creswell, 2010), with qualitative and quantitative data, and is classified as a case study (Sátyro and D'Albuquerque, 2020). The participants are first- and second-year English Language and Literature students at the State University of Londrina, who engaged in virtual oral interactions with students from US universities. To address objective (a), we used the text diaries produced by the three participants who performed most effectively in the proposed tasks and interactions. To analyze this data set, we used the procedure of Identification of Thematic Organization Movement, through the recognition of SOT and STT (Bronckart, 2008; Bulea, 2010; Ferrarini-Bigareli, Cristovão, and Vignoli, 2021). For objective (b), we analyzed the diaries of the first participant, using the procedure for identifying the macro dimensions of reflexivity (Denardi, 2009). As a result of objective (a), we observed that the participants' understandings of their participation in the interaction sessions with their partner are positive and that they understand the learning scenario as motivating, enabling autonomy, and facilitating the expression of subjectivities and experiences. The analyses of the macro dimensions, objective (b), highlighted the reflexivity in the diaries, especially those related to the values of teaching situations, as well as their social, cultural, and political factors, developing axiological reflexivity. The participant reflects on these elements of the learning scenario, which contributes to understanding the process of identity construction of the learner, such as the macro dimensions that favor the identity of a teacher in training and an active citizen. The conclusions indicate that the proposed learning scenario contributes to promoting the participants'

understanding and macro dimensions of reflexivity, in addition to providing opportunities for virtual exchange and environmental education. Furthermore, it contributes to the field of language studies, especially to the development of an integrated non-institutional TTD project that promotes social action through language.

Key-words: Teletandem; learning scenario; learning diary; macro dimensions of reflexivity; understandings; Environmental Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Relação entre as metas da Ação Climática e os ODS	28
Figura 2 –	Esquema da SD	45
Figura 3 –	2ª Resignificação proposta pelo Grupo de Pesquisa “Linguagem e Educação”	47
Figura 4 –	Capa do curso no Google Classroom	86
Figura 5 –	Enunciado da opção 1.....	93

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	– SOT EXI nos diários dos participantes	100
Gráfico 2	– SOT EXI nos diários dos participantes sobre entendimentos	100
Gráfico 3	– SOT DI nos diários dos participantes	104
Gráfico 4	– SOT POI nos diários dos participantes	108
Gráfico 5	– SOT PI nos diários dos participantes	111
Gráfico 6	– SOT II nos diários dos participantes	116
Gráfico 7	– SOT AI nos diários dos participantes	118
Gráfico 8	– SOT ENI nos diários dos participantes	122
Gráfico 9	– Trajetória quantitativa dos STT totais e analisados dos participantes	124
Gráfico 10	– Trajetória quantitativa das macro dimensões de reflexividade de P1	127

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Palavras-chave/Expressões utilizadas na pesquisa bibliográfica	34
Quadro 2 –	Palavras-chave/Expressões utilizadas no panorama de pesquisas	35
Quadro 3 –	Descrição do panorama de pesquisa	35
Quadro 4 –	Classificação das pesquisas em TTD.....	37
Quadro 5 –	Estrutura de sessão de interação em TTD	58
Quadro 6 –	Síntese dos princípios em TTD	60
Quadro 7 –	Organização da macrotarefa e características	64
Quadro 8 –	Cenário de aprendizagem do curso CIODS13	67
Quadro 9 –	Procedimentos pedagógicos	76
Quadro 10 –	Desenho metodológico para a 2ª geração de dados	82
Quadro 11 –	Orientações pedagógicas	85
Quadro 12 –	participantes e colaboradores do curso CIODS13.....	87
Quadro 13 –	Frequência e gravações dos encontros.....	89
Quadro 14 –	Síntese de tarefas dos diários de aprendizagem solicitados.....	92
Quadro 15 –	Dados qualitativos e quantitativos dos diários de aprendizagem dos participantes	94
Quadro 16 –	Primeiro diário de aprendizagem de P2	95
Quadro 17 –	Condições para os STT na classificação das macro dimensões de reflexividade	97
Quadro 18 –	Segundo diário de aprendizagem de P1 (fragmento).....	97
Quadro 19 –	Títulos para o STT “Tópico(s) debatido(s)”	105
Quadro 20 –	Fragmentos do STT “Apreciação sobre a interação”	108
Quadro 21 –	Fragmentos do STT “Análise colaborativa”	109
Quadro 22 –	Fragmentos do STT “Apreciação sobre a(o) parceira(o)”	110
Quadro 23 –	Fragmentos do STT “ <i>Feedback</i> ”	112
Quadro 24 –	Fragmentos do STT “Reciprocidade”	113
Quadro 25 –	Fragmentos do STT “Aprendizagem(ns) cultural(is)”	118
Quadro 26 –	Fragmentos do STT “Aprendizagem(ns) linguística(s)”	120
Quadro 27 –	Fragmentos do STT “Aprendizagem(ns) linguística(s) e cultural(is)”	120

Quadro 28 – Fragmentos do STT “Ensino(s) cultural(is)”	122
Quadro 29 – Fragmentos do STT “Ensino(s) linguístico(s)”	123
Quadro 30 – Fragmentos do STT “Ensino(s) linguístico(s) e cultural(is)”	123
Quadro 31 – Quantificações das macro dimensões de reflexividade de P1.....	126
Quadro 32 – Primeiro diário de aprendizagem de P1	129
Quadro 33 – Segundo diário de aprendizagem de P1.....	130
Quadro 34 – Terceiro diário de aprendizagem de P1.....	133
Quadro 35 – Quarto diário de aprendizagem de P1	135
Quadro 36 – Quinto diário de aprendizagem de P1	138

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI	Aprendizagem na Interação
CII	Centro Internacional de Idiomas
DI	Desempenho na Interação
EA	Educação Ambiental
EDS	Educação para o Desenvolvimento Sustentável
ENI	Ensinaamentos na Interação
EXI	Experiência na Interação
II	Imprevistos na Interação
MDA	Macro Dimensão Axiológica
MDE	Macro Dimensão Epistemológica
MDL	Macro Dimensão Linguística
MDO	Macro Dimensão Ontológica
MDP	Macro Dimensão Pedagógica
MSL	Mapeamento Sistemático da Literatura
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
P1	Participante um
P2	Participante dois
P3	Participante três
PI	Princípios na Interação
POI	Posicionamento na Interação
PPGEL	Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem
SD	Sequência Didática
SOT	Segmento de Orientação Temática
STT	Segmento de Tratamento Temático
TTD	Teletandem

UEL	Universidade Estadual de Londrina
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UP1	Universidade Parceira 1
UP2	Universidade Parceira 2

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	20
2	CONTEXTUALIZAÇÃO	25
2.1	Mudança climática, educação ambiental e o ODS 13.	25
2.2	Panorama de pesquisa: mapeamento sistemático da literatura	31
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	43
3.1	Interacionismo sociodiscursivo	43
3.1.1	Sequência didática	44
3.1.2	Macro dimensões de reflexividade	48
3.2	Aprendizagem de línguas com Teletandem	52
3.2.1	Princípios de TTD	60
3.2.2	Cenário de aprendizagem	63
3.2.3	Identidade do aprendiz em TTD	70
3.3	Diários de aprendizagem	73
4	METODOLOGIA	81
4.1	Natureza e tipo de pesquisa	81
4.2	Desenho metodológico	82
4.3	Contexto do curso	83
4.4	Participantes e colaboradores da pesquisa	86
4.5	Instrumentos de geração de dados	91
4.6	Procedimentos de análise	94
5	RESULTADOS	99
5.1	Análise da pergunta A.	99
5.1.1	Cenário geral	99
5.1.2	SOT EXI	99
5.1.3	SOT DI	104
5.1.4	SOT POI	107
5.1.5	SOT PI	111
5.1.6	SOT II	116

5.1.7	SOT AI	118
5.1.8	SOT ENI	121
5.1.9	Síntese da resposta	124
5.2	Análise pergunta B	125
5.2.1	Cenário geral	125
5.2.2	Primeiro diário de P1.....	128
5.2.3	Segundo diário de P1.....	130
5.2.4	Terceiro diário de P1	132
5.2.5	Quarto diário de P1	134
5.2.6	Quinto diário de P1	137
5.2.7	Síntese da pergunta B	142
6	CONCLUSÃO	144
	REFERÊNCIAS	149
	APÊNDICES	163
	APÊNDICE A - Panorama de pesquisas	164
	APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre Esclarecido	166
	APÊNDICE C - Tutoriais	169
	APÊNDICE D - Dados dos diários de aprendizagem.....	175
	APÊNDICE E - Tarefas dos diários de aprendizagem	186
	APÊNDICE F - Panfleto de divulgação da 2ª geração de dados	192
	APÊNDICE G - Panfleto de divulgação para UP2	193

1 INTRODUÇÃO

Início relatando minha¹ trajetória com a língua inglesa durante o curso de Letras-Português/Inglês pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) entre 2017-2021. Participei do programa Teletandem (TTD²), oferecido pelo Centro Internacional de Idiomas (CII) da UENP, em 2018, por uma professora da graduação com experiência profissional neste contexto. Participei deste programa por três anos, o qual contribuiu significativamente para minha formação como discente e possibilitou o início de pesquisas sobre o TTD. Essa experiência foi essencial para minha identidade como professor, além de ampliar meus conhecimentos e minha confiança na fala do idioma.

Segundo Telles e Ferreira (2011), TTD é um contexto de aprendizagem telecolaborativo (virtual e colaborativo) que oportuniza a estudantes de instituições brasileiras e estrangeiras acesso para aprender a língua do parceiro e ensinar sua própria língua. Os encontros entre estudantes, em duplas, seguem princípios de autonomia, reciprocidade e uso separado de línguas³, conforme apontado por Salomão, Silva e Daniel (2009). A conexão online é através de dispositivos eletrônicos com acesso à internet, possibilitando que estudantes estabeleçam interações de ensino e aprendizado mútuas em ambas as línguas concomitantemente. Essa prática de aprendizagem é guiada por princípios e orientações que serão expostas com detalhes na seção de Fundamentação Teórica. O TTD é um modelo bilíngue de intercâmbio virtual⁴, segundo Cavalari e Aranha (2022).

A partir de 2022, lecionei por três anos como instrutor de língua inglesa pelo programa Paraná Fala Inglês (PFI) e, por dois anos, atuei como instrutor da mesma

¹ O uso da 1ª pessoa do singular se refere às experiências do mestrando que contribuem para a pesquisa desenvolvida em conjunto. Dito isso, em breve a escrita se estabelece em 1ª pessoa do plural.

² Sigla, de acordo com Leone, Aranha e Cavalari (2024).

³ Na subseção 3.2.1, intitulada Princípios do Teletandem, o princípio do uso separado de línguas é revisto por diversos autores que propõem reflexões pertinentes. No entanto, optou-se por manter essa denominação, tanto para facilitar o diálogo com os participantes da pesquisa quanto pela sua relevância em estudos recentes (Leone, Aranha e Cavalari, 2024).

⁴ Instituições como a Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) incorporam práticas de Teletandem (TTD) como forma de intercâmbio virtual. Para mais informações, acesse:

<https://www2.ufjf.br/fale/2025/02/21/teletandem-uff-princeton-aprenda-ingles-e-faca-amigos/>
<https://clinguas.ffch.usp.br/intercambio-virtual-teletandem-usp-orientacoes>

língua no Centro Internacional de Idiomas (CII)⁵.

Durante minha atuação no CII, em colaboração com a professora responsável pela introdução do programa na instituição, tive a oportunidade de desenvolver duas ofertas de cursos de Teletandem (TTD). Ao longo desse projeto, surgiu o interesse em me candidatar ao processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL), da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Em 2023, ingressei como discente no PPGEL. Junto às professoras orientadoras, reestruturamos o projeto para contemplar um dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável⁶ (ODS), a ODS 13 - Ação contra a mudança global do clima, de acordo com as Nações Unidas do Brasil (2025). A sequência didática (SD) será mencionada ao longo deste trabalho, considerando que se trata de um tema contemporâneo e relevante para a sociedade, tanto na esfera civil quanto na educacional.

A ação contra a mudança global do clima exige a adoção de medidas urgentes, em consonância com o que propõe o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2019). A mudança climática é compreendida como uma realidade global que impacta diretamente a vida cotidiana e impõe desafios para os cidadãos, entre eles os educadores, conforme Jacobi *et al.* (2011). Atualmente, enfrentamos um cenário marcado por recordes na emissão de gases de efeito estufa, diminuição da cobertura de gelo na Antártica e no Ártico, além do aumento da temperatura no globo e nos oceanos, de acordo com a World Meteorological Organization (2025).

Estas situações impactam os estudantes brasileiros (participantes da pesquisa) e estadunidenses (colaboradores). Durante as interações, os pares dialogaram sobre os desafios que atravessam em comum no planeta e como cada interagente⁷ com seu repertório cultural diverso, vê o tema em seu país com base em suas opiniões e vivências pessoais.

Atualmente habitamos um globo rico em biodiversidade, formas de vida desenvolvidas ao longo de milhares de anos. Consequentemente, agir em proteção ao planeta é inevitável para a permanência dos ecossistemas naturais, os quais

⁵ Programa de extensão vinculado à Coordenadoria de Relações Internacionais (CRI) da UENP, responsável pela oferta de cursos de línguas, tais como Inglês, Espanhol, Japonês, Italiano e Libras.

⁶ Os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) integram a Agenda 2030, publicada em 2015. Trata-se de um plano de ação global firmado entre os países membros da Organização das Nações Unidas (ONU).

⁷ Intergente, termo utilizado para representar o estudante que realiza interação em TTD.

sustentam os chamados ecossistemas culturais, que reúnem diversas culturas em convivência harmônica, em harmonia com Marín (2007). Diante do cenário das mudanças climáticas, a Educação Ambiental (EA) constitui uma das estratégias disponíveis para a promoção de consciência e ação. A EA refere-se aos processos aos processos por meio dos quais indivíduos e coletividades constroem conhecimentos, princípios sociais voltados à preservação do meio ambiente, aspectos fundamentais para a qualidade de vida da população. Além disso, integra os diferentes níveis e espaços da educação, formais e não formais, conforme estabelece a Lei nº 9.795 (Brasil, 1999). Por meio da EA, é possível instigar ações iniciais em comunidades locais e expandi-las para redes solidárias, por vias fundamentais em colaborações críticas voltadas ao contexto socioambiental, como afirma Sauvé (2005).

A universidade reconhece a temática da EA nos currículos de gradua o, em conformidade com a delibera o do Conselho Estadual de Educa o (Paraná, 2013). Em minha experiência na gradua o, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso de Letras - Português/Inglês da UENP (2020) contempla a delibera o, incorporando a EA em disciplinas como: Língua Inglesa I; Língua Inglesa II; Língua Inglesa III; Literaturas de Língua Inglesa I; Fundamentos e Teorias da Educa o. A delibera o discorre sobre a inser o da EA nos componentes curriculares, abordando saberes, práticas e a transversalidade de temas socioambientais.

Essa reflexão sobre pertencimento, alteridade e o reconhecimento de si mesmo em rela o ao outro   essencial também no campo da linguagem e da comunica o intercultural.

Portanto, os participantes desta pesquisa e os colaboradores estão conectados por meio da aprendizagem de línguas proporcionada pelo TTD, no cenário de aprendizagem, especialmente nas sessões de intera o e nas sessões de media o de escrita, nas quais a EA foi utilizada como abordagem, contribuindo significativamente para a forma o dos participantes. Além disso, a temática ambiental abordada nessas sessões   de caráter urgente, como será detalhado na subse o 2.1. Nesse sentido, o TTD configura-se como um contexto de aprendizagem no qual os entendimentos e as macro dimensões de reflexividade (Denardi, 2009) são oportunizados pela experiência no cenário de aprendizagem, especialmente nas sessões de intera o, por meio do diálogo com o outro, atravessado por diferentes culturas, perspectivas e formas de expressão.

O objetivo geral é investigar o cenário de aprendizagem em TTD em relação ao processo de interação dos participantes relatados nos diários e as macro dimensões de reflexividade. Os objetivos específicos são: a) levantar e discutir os entendimentos sobre as interações em TTD nos diários produzidos pelos participantes; b) investigar as macro dimensões de reflexividade dos diários e suas possíveis contribuições para a compreensão da construção identitária do quarto participante.

A geração de dados ocorre a partir dos diários de aprendizagem, cujas produções serão analisadas com base nos entendimentos expressos pelos participantes (Bronckart, 2005; Bulea, 2010; Ferrarini-Bigareli, Cristovão e Vignoli, 2021) sobre as interações realizadas, à reflexividade (Denardi, 2009) e à identidade (Hall, 2006; Woodward, 2000; Silva, 2014; Riccoli e Rodrigues, 2019; Rajagopalan, 2015).

Os participantes da pesquisa são três universitários brasileiros do 1º e 2º ano de Letras-Ingês Universidade Estadual de Londrina (UEL), que fizeram parte de uma experiência inédita em um curso de extensão⁸. Estudantes de Letras-Português da UEL e de Letras-Português/Ingês da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) também participaram da experiência, mas não foram considerados para a pesquisa por não correspondem às características estipuladas no recorte desejado, ou seja, estudantes de Letras-Ingês de 1º ou 2º ano. A formação foi desenvolvida a partir do gênero textual carta aberta, nas sessões de mediações entre o pesquisador e os estudantes brasileiros. O intuito era promover uma EA crítica, com foco no ODS 13, por intermédio de uma SD elaborada para essas mediações (de escrita e de experiências). Para os estudantes brasileiros nas mediações (de escrita/de experiências). As produções textuais dos participantes, no gênero carta aberta, não serão analisadas nesta pesquisa, uma vez que foram elaboradas exclusivamente pelos estudantes brasileiros. No entanto, a temática ambiental foi discutida durante as interações e esteve presente em alguns dos diálogos, especialmente nos momentos em que os estudantes estadunidenses tiveram acesso às cartas produzidas pelos participantes.

Em nosso mapeamento sistemático da literatura (Galvão e Ricarte, 2019; Dermeval, Coelho e Bittencourt, 2020), destacamos a ausência de pesquisas sobre

⁸ Curso de Língua Inglesa via Teletandem, com foco no objetivo de desenvolvimento sustentável 13º da ONU (CIODS13).

TTD em contextos institucionais além da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e de universidades localizadas no Nordeste do Brasil. Não foram identificados estudos sobre os cenários de aprendizagem que utilizam o arcabouço teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (Bronckart, 2007) para investigar os entendimentos e as macro dimensões de reflexividade (Denardi, 2009).

Além disso, percebemos, a partir dos estudos sobre diários de aprendizagem, que abordam os entendimentos e as macro dimensões de reflexividade expressas pelos participantes, uma potencial contribuição significativa para as pesquisas na área.

Para além desta introdução, a dissertação está organizada em seis seções principais. A segunda seção, intitulada “Contextualização”, apresenta duas subseções: “Mudança climática, educação ambiental e o ODS” e “Panorama de pesquisa: mapeamento sistemático da literatura”. A terceira seção, dedicada à fundamentação teórica, está dividida em três subseções: “Interacionismo Sociodiscursivo” (com duas subseções); “Aprendizagem de línguas com Teletandem” (com três subseções) e “Diários de aprendizagem”. Em seguida, a quarta seção fundamenta a metodologia utilizada, detalhando em suas subseções a natureza e o tipo da pesquisa, os instrumentos empregados e os procedimentos de análise. A quinta seção expõe e discute os resultados, ao passo que a sexta seção traz as conclusões, seguidas das referências bibliográficas.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO

Esta seção visa expor duas subseções: a primeira aborda as mudanças climáticas, a relação destas com a EA⁹ e suas interfaces com os ODS, considerando que este é o cenário em que as mediações ocorreram e que possivelmente influenciou tanto a escrita dos diários quanto às próprias interações; a segunda subseção trata do panorama das pesquisas relacionadas ao tema.

2.1 Mudança climática, educação ambiental e o ODS 13.

Iniciamos a contextualização pelo seguinte percurso: abordaremos nosso campo de atuação educacional, com ênfase na EA, que constituiu um dos principais pilares para a elaboração da SD aplicada no curso CIODS13. Em seguida, discutiremos a vertente da EA Crítica e a temática das mudanças climáticas, aprofundando a análise da relação desse desafio socioambiental com a esfera educacional e sua articulação com o ODS 13. Por fim, apresentaremos o cenário brasileiro no que tange à educação e à sociedade diante das mudanças climáticas.

A temática ambiental deve ser entendida de maneira ampla e integrada, contemplando as relações de identidade e os aspectos culturais, sociais e políticos, e não apenas os fatores ecológicos. É basilar que os seres humanos reconheçam que, por meio da natureza, recuperam elementos de sua identidade e de sua forma de vida em meio a outras formas de vida (Sauvé, 2005).

A EA pode ocupar espaços formais, da educação básica à universitária, e espaços informais, como comunidades, espaços públicos e grupos sociais, segundo Marcatto (2002). Algo comum a ambos os espaços, de acordo com Sauvé (2005, p. 321), é o “projeto de melhora da relação de cada um com o mundo, cujo significado ela ajuda a construir, em função das características de cada contexto em que intervém”. No espaço formal, o educador é “capaz de transmitir, aos educandos e a todos envolvidos no projeto, a vontade de aprender e demonstrar, na prática, atitudes e ações favoráveis à sustentabilidade e à preservação” (Ribeiro e Santos, 2021, p. 54).

As ações e atitudes em EA possuem bases ideológicas. Prasniski *et al.*

⁹ Para a geração de dados, foi proposto o curso CIODS13, o qual incluiu elementos que, embora não constituam o foco central da análise desta dissertação, são relevantes para a contextualização do leitor quanto ao cenário de aprendizagem construído.

(2013) destacam o termo EA pode se referir a dois conceitos: o primeiro, a EA tradicional, caracterizada por uma ideologia “conservacionista” condizente com ações de coleta; segregação e reciclagem de resíduos; além da preservação da vida (plantas, animais entre outros), realizadas de forma isolada e desconectada de um pensamento crítico, focando a responsabilidade da conservação no sujeito, e não nas relações capitalistas de exploração do meio ambiente; o segundo corresponde à EA crítica, que procura questionar os sistemas econômicos, sociais e políticos e o papel da população em relação aos seus padrões de consumo e busca. Em corroboração, Santana, Cristovão e Radi (2016, p. 111) reforçam o enfoque interdisciplinar, por oportunizar o conhecimento sobre “o processo pelos quais são construídos valores sociais, atitudes e conhecimentos acerca da preservação do meio ambiente”. Quintas (2008, p. 10) reporta as concepções de uma EA transformadora que relaciona com a EA crítica:

Concebe a sociedade como lugar dos conflitos e a existência deles como inerente à dinâmica social. Os problemas ambientais são inerentes ao caráter não sustentável da atual ordem social. Portanto, não há possibilidade de compatibilização mas, apenas de mitigação.

A crise ambiental é a manifestação da crise de uma determinada concepção de civilização. Sua superação dependerá do rompimento com a matriz de racionalidades que a produz. A sustentabilidade resultará do processo de construção coletiva de uma nova ordem social, que seja justa, democrática e ambientalmente responsável.

Cada um fazer sua parte não garante a prevenção e a solução dos problemas ambientais. A Prevenção e solução dos problemas ambientais dependem da construção de consensos na sociedade ou seja, de ação política.

Transformar-se transformando.

Prática pedagógica crítica, transformadora e emancipatória.

Para Jacobi (2003) a EA promove reflexões, especialmente entre os educadores sobre, os conhecimentos indispensáveis aos alunos para compreenderem as dinâmicas do meio ambiente local e planetário, bem como seus obstáculos e possíveis soluções. Além disso, busca conscientizar sobre as responsabilidades humanas em relação à equidade. Para expandir essa perspectiva da EA crítica, segundo Marcatto (2002, pp. 21-22, grifos do autor) destacamos os seguintes princípios:

Considerar o ambiente em sua totalidade, ou seja, em seus aspectos naturais e artificiais, tecnológicos e sociais (econômico, político, técnico, histórico-cultural e estético); [...]

Examinar as principais questões ambientais em escala pessoal, local, regional, nacional, internacional, de modo que os educandos tomem conhecimento das condições ambientais de outras regiões geográficas; [...]
Insistir no valor e na necessidade de cooperação local, nacional e internacional, para prevenir [sic] e resolver os problemas ambientais; [...]
 Fazer com que os alunos participem na organização de suas experiências de aprendizagem, proporcionando-lhes oportunidade de tomar decisões e de acatar suas conseqüências [sic]; [...]
Salientar a complexidade dos problemas ambientais e, conseqüentemente [sic] a necessidade de desenvolver o sentido crítico e as aptidões necessárias para resolvê-los.

Estes princípios da EA crítica e sua concepção transformadora foram basilares para a construção da SD, proposta aos participantes. As atividades desenvolvidas promoveram reflexões sobre os complexos cenários sociais, econômicos e políticos relacionados às mudanças climáticas, os quais foram retomados nas temáticas abordadas nos diários de aprendizagem analisados nesta pesquisa.

De acordo com o The Intergovernmental Panel on Climate Change¹⁰ (2023, p. 140), a mudança climática é conceituada como “uma mudança no estado do clima [...] por mudanças na média e/ou na variabilidade de suas propriedades e que persiste por um período prolongado, normalmente décadas ou mais” podendo ser originada de processos naturais ou antropogênicas:

A mudança do clima pode ser decorrente de processos internos naturais ou de forças externas, como modulações dos ciclos solares, erupções vulcânicas e mudanças antropogênicas persistentes na composição da atmosfera ou no uso da terra.

A Organização das Nações Unidas (ONU) conta com uma agência específica, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Entre as suas iniciativas, destacamos a Agenda 2030, composta em 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e 169 metas, que refletem o compromisso para a paz mundial e o fomento de um desenvolvimento sustentável¹¹ nas esferas econômica, social e ambiental (Nações Unidas, 2015). Dentre esses objetivos, destacamos o ODS 13 (ONU), que desempenha um papel central na

¹⁰ Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas.

¹¹ De acordo com a World Commission on Environment and Development (1987 *apud* Marcatto 2002, p. 38) “O Desenvolvimento Sustentável, é aquele que ‘atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de gerações futuras atenderem às suas próprias necessidades’”. De acordo com Barbieri e Silva (2011, p. 57) “[a] expressão desenvolvimento sustentável passou a ser difundida e tornou-se popular, com a Conferência das Nações Unidas para o Desenvolvimento e Meio Ambiente (Cnumad), realizada no Rio de Janeiro, em 1992”.

ampliação da resiliência e na mitigação da vulnerabilidade a riscos climáticos e desastres naturais, segundo Filho *et al.* (2023, p. 6, tradução nossa):

O ODS 13 sobre ação climática é um ODS central que busca fortalecer a resiliência e reduzir a vulnerabilidade a riscos relacionados ao clima e a desastres naturais. A ação climática não se refere apenas à criação de um mundo com baixo teor de carbono e resiliente ao clima por meio da redução das emissões de GEE, do investimento em energia renovável e do aprimoramento das medidas de adaptação climática. Ela também envolve a capacitação de indivíduos, comunidades e nações para que tomem decisões informadas e desenvolvam as habilidades necessárias para gerenciar os riscos climáticos¹².

Os autores destacam o papel multifacetado do ODS 13, destacando sua influência na promoção da autonomia e no fortalecimento de indivíduos e comunidades. Essa relação é representada na Figura 1 a seguir, demonstra a relação entre as metas 13.1, 13.2, 13.3, 13.a e 13.b e os demais 16 ODS:

Figura 1 – Relação entre as metas da Ação Climática e os ODS.



Fonte: Filho *et al.* (2023, p. 3).

¹² No original: SDG13 on climate action is a central SDG that seeks to strengthen resilience and reduce vulnerability to climate-related hazards and natural disasters. Climate action is not only about creating a low-carbon, climate-resilient world by reducing GHG emissions, investing in renewable energy, and improving climate adaptation measures. It also involves empowering individuals, communities, and nations to make informed decisions and develop the necessary skills to manage climate risks.

O debate sobre o ODS 13, em específico, não exclui o diálogo com os demais ODS, uma vez que todos estão interligados por meio de metas¹³, como demonstrado na Figura 1

Para Fernandes (2024), o Brasil precisa envidar esforços para a conscientização e o combate aos desafios climáticos, dialogar com as agendas internacionais e valorizar as experiências e os saberes estratégicos de outros países. O autor propõe a criação de um Plano Nacional de Pesquisa em Sustentabilidade, articulado por universidades e agências de fomento, com metas unificadas e foco em metodologias que orientem ações sustentáveis e estratégias alinhadas à Agenda 2030.

Em nossa proposta didática, utilizamos os fundamentos da EA e do ODS 13. Optamos por não utilizar a proposta de Educação para o Desenvolvimento Sustentável¹⁴ (EDS), uma vez que esta se destina, prioritariamente, para profissionais fora do contexto educacional. De acordo com Barbieri e Silva (2011), ambas propostas podem atuar juntas na promoção da conscientização sobre as ações humanas e suas interferências no meio ambiente, embora a EA apresenta objetivos mais abrangentes.

The Intergovernmental Panel on Climate Change (2023) informa que a origem desse fenômeno é decorrente, principalmente, das ações humanas, em especial à emissão de gases de efeito estufa. Como consequência, observamos o impacto direto sobre o acesso à educação e o funcionamento das instituições de ensino.

Constatamos em Evans e Luo (1988) que as preocupações em geral com as mudanças climáticas já existiam na década de oitenta. Os autores já apresentavam recomendações voltadas à formulação de políticas educacionais e à criação de mecanismos de informação sobre mudança climática.

Ao longo do tempo, com o surgimento de diversos questionamentos relacionados às mudanças climáticas, tornou-se necessário desenvolver novas políticas educacionais. The Intergovernmental Panel on Climate Change (2023)

¹³ Esta pesquisa contribui, por exemplo, para o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 13, em especial para a meta 13.3. Além disso, as cartas abertas elaboradas pelos participantes também apresentam contribuições para outras metas vinculadas a esse mesmo objetivo.

¹⁴ Segundo Sustainable Development Solutions Network (2020, p. 20) “Os ODS podem ser uma grande oportunidade para superar barreiras que dificultam a inserção da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) no ensino formal, como a falta de motivação e de financiamento”.

reforça a importância da educação e do acesso a informações fornecidas de diversas fontes, como meio de viabilizar mudanças comportamentais e planejamentos que considerem formas de mitigação e adaptação aos desafios contemporâneos. A esse propósito, os autores reforçam as informações destacadas pela Civil Society Working Group for the 2030 Agenda (2024):

Gestão de riscos de desastres, sistemas de alerta precoce, serviços climáticos e abordagens de disseminação e compartilhamento de riscos possuem ampla aplicabilidade em todos os setores. O aumento da educação, incluindo capacitação, alfabetização climática e informações fornecidas por meio de serviços climáticos e abordagens comunitárias, podem facilitar uma maior percepção aos riscos e acelerar mudanças comportamentais e planejamento. The Intergovernmental Panel on Climate Change (2023, p. 47).

Entre os dois relatórios supracitados, há uma diferença de 35 anos, e a valorização das práticas educativas se manteve, comprovando a importância de propostas educacionais que promovam um agir crítico.

Atualmente, vivenciamos o cenário descrito por Fang *et al.* (2022), caracterizado por teorias conspiratórias que buscam desacreditar as iniciativas de proteção ambiental. Esse movimento reflete uma desconexão crescente entre os seres humanos e a natureza, acompanhada pela negação de responsabilidades individuais e coletivas. Para Jacques (2005, p. 439, tradução nossa), essa postura caracteriza o que ele denomina “ceticismo ambiental”.

Diz que devemos ignorar esses avisos e ataca o caráter daqueles que se manifestam. Mas isso mostra o quanto falar significa e o quanto ameaça o poder do ceticismo. Desenvolver nossa auto confiança ecológica, desenhar nossa conexão essencial e estender o cuidado e a virtude a nós mesmos, a outras pessoas, às criaturas da Terra e ao espaço ecológico necessário - “outros da Terra” - é uma maneira não violenta de desafiar as histórias instrumentais, expansionistas e assimiladoras que nos dizem que nossa virtude humana é ingênua e sem valor em um mundo que está lentamente transformando sociedades em nações de estranhos¹⁵.

Não podemos apenas apontar esse ceticismo. Vivemos em uma sociedade capitalista cujo o cenário é marcado pela busca incessante do lucro, como

¹⁵ No original: says we should ignore these warnings, and attacks the character of those who speak out. But this shows how much speaking out means and how much it threatens the power of skepticism. Developing our ecological self— drawing our essential connection, and extending care and virtue to ourselves, other people, creatures of the earth, and their required ecological space – “earth others” – is one nonviolent way to mount a challenge to instrumental, expansionary, and assimilating stories that tell us our human virtue is naive and worthless in a world that is slowly grinding societies into nations of strangers.

denunciam Ribeiro e Santos (2021, pp. 47-48) “sua lógica de acumulação infinita, não se preocupa com os cuidados com o meio ambiente, com as pessoas, com a flora e a fauna, pois o seu foco está no lucro”.

O Brasil enfrenta desafios relacionados à mudança climática nas esferas da educação e da política. No que tange às ações brasileiras vinculadas ao ODS 13, especialmente à meta 13.3 “Melhorar a educação, aumentar a conscientização e a capacidade humana e institucional sobre mitigação, adaptação¹⁶, redução de impacto e alerta precoce da mudança do clima” (Nações Unidas no Brasil, 2024), podemos constatar um cenário preocupante. Segundo o Civil Society Working Group for the 2030 Agenda (2024), o investimento em cidadania e EA no país é considerado baixo. Por conseguinte, os autores defendem o fortalecimento de políticas climáticas inclusivas, com apoio técnico e financeiro, garantindo a participação e o acesso ao financiamento por parte de grupos vulneráveis, por meio da simplificação de processos e ações de capacitação.

Em 2025, ocorrerá a Conferência das Nações Unidas sobre as Mudanças Climáticas, em Belém. O relatório do Instituto Clima e Sociedade (2025) “Rumo a Belém” ressalta a importância de incentivar a participação dos cidadãos em debates ao longo do ano, tanto na esfera pública quanto na privada, além de expandir um “pacto nacional” de conscientização ambiental. Lago (2025), presidente da Conferência, escreveu uma carta aberta aos brasileiros, que alerta sobre a necessidade da conscientização coletiva sobre este “inimigo comum”, a fim de combater “a luta do século” por meio de políticas voltadas para o presente e o futuro da humanidade. Destacamos a importância do uso da carta aberta, uma vez que a escolha de Lagos (2025) evidencia o potencial de ação social, uma opção que também adotamos para a nossa SD, conforme mencionado nas subseções 3.1.1 e 3.2.2.

2.2 Panorama de pesquisa: mapeamento sistemático da literatura

Antes de discutirmos o panorama de pesquisa, apresentamos o processo de construção do MSL (Galvão e Ricarte, 2019; Dermeval, Coelho e Bittencourt, 2020).

¹⁶ Adaptação, de acordo com o IPCC (2023, p. 140) “Nos sistemas humanos, o processo de ajuste ao clima real ou esperado e seus efeitos a fim de moderar os danos ou explorar oportunidades benéficas. Em sistemas naturais, o processo de ajuste ao clima real e seus efeitos; a intervenção humana pode facilitar o ajuste ao clima esperado e seus efeitos”.

O MSL, segundo Dermeval, Coelho e Bittencourt (2020), é indicado quando se busca uma compreensão ampla de um campo de estudo, sem a necessidade de aprofundamento em questões específicas. Esse tipo de revisão concentra-se na categorização dos temas investigados e é especialmente útil em áreas com escassez de evidências na literatura.

Existe também a Revisão Sistemática da Literatura que, conforme Galvão e Ricarte (2019), adota protocolos bem definidos e tem como objetivo compreender e organizar um vasto conjunto de documentos, buscando identificar o que é eficaz ou ineficaz em determinado contexto.

Essa modalidade de pesquisa possibilita a exploração de palavras-chave e expressões, contribuindo para conferir lógica a um corpus, especialmente ao analisar o que funciona e o que não funciona em um determinado contexto.

Para Ueda, Barros e Cristovão (2025), o MSL oportunizou a análise de pesquisas de divulgação/popularização científica. Os trabalhos oriundos de programas de Linguística e Estudos da Linguagem, até então, não utilizavam práticas de divulgação. Com isso, demonstra-se que a temática é investigada em alguns pontos. Dessa forma, o MSL oportuniza investigar não lacunas, mas sim elementos que estão postos, porém ainda não foram investigados.

O passo a passo, de acordo com Dermeval, Coelho e Bittencourt (2020, p. 20), consiste na elaboração de um protocolo. Pode ser estruturado a partir dos seguintes movimentos: a) definição da(s) pergunta(s) de pesquisa; b) identificação e seleção dos estudos relevantes; c) avaliação da qualidade dos estudos incluídos; d) extração das informações; e) síntese e interpretação dos dados; e f) elaboração do relatório da revisão.

O movimento a) corresponde à definição das perguntas do desenho metodológico desta pesquisa¹⁷. O movimento b) refere-se à busca dos estudos, realizada para a elaboração de um panorama de pesquisas: 1) diários de aprendizagem em TTD; 2) ensino-aprendizagem de língua inglesa com diários de aprendizagem; 3) reflexividade. Essa busca ocorreu ao longo do ano de 2023 até o 1º semestre de 2025. Para a pesquisa em ambientes virtuais, foram selecionados os seguintes bancos de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD); Scientific Electronic Library Online (SCIELO); Periódicos Capes (P.CAPES). Na busca

¹⁷ Disponível na subseção 4.2 Desenho metodológico.

realizada na BDTD¹⁸, o objetivo foi registrar trabalhos brasileiros em nível de mestrado ou doutorado que abordassem temas relevantes para a nossa pesquisa. A Biblioteca Digital reúne produções das universidades brasileiras, bem como informações descritivas sobre as produções bibliográficas, conforme destaca Brumatti (2015, p. 75):

A BDTD é uma iniciativa agregadora do conhecimento, disponibilizando a informação num único lugar, facilitando o usuário encontrar a informação desejada. Seus metadados ficam expostos também para pesquisa em provedores do exterior através do NDLTD [The Networked Digital Library of Theses and Dissertations], portanto, é muito mais recuperável e acessível ao mundo todo, se comparado com o simples depósito da publicação no site de cada programa de pós-graduação.

Na busca realizada na SCIELO, nosso objetivo foi analisar exclusivamente análise de artigos científicos, uma vez que a plataforma também contempla outras categorias de produção, como ensaios, entrevistas, entre outros (SCIELO, 2024). Para identificar produções em andamento ou oriundas de pesquisas em nível de mestrado, ou doutorado, a busca no P.CAPES¹⁹ possibilitou o acesso a artigos, ampliando a abrangência do estudo. As três bases de dados utilizadas compartilham características em comum, como argumentado por Valentim (2001, p. 470):

O modelo de metadados e a condensação da informação, ou seja, a representação e descrição dos dados que identificam o documento propriamente dito e a representação e descrição do conteúdo do documento através de descritores/palavras-chave e resumos.

Utilizamos as seguintes palavras-chave: “Teletandem diário de aprendizagem”; “Teletandem reflexividade” e “reflexividade diário de aprendizagem”. As buscas em cada base de dados foram realizadas seguindo a sequência descrita a seguir. Primeiramente, realizamos a busca pelas palavras-chave/expressões, anotando a quantidade de estudos apresentados; em seguida, consultamos essas mesmas palavras-chave/expressões entre aspas, registrando o número de

¹⁸ Segundo Osandón (2021) “A BDTD integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil e também estimula o registro e a publicação delas em meio eletrônico. A BDTD, em parceria com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa, possibilita que a comunidade brasileira de Ciência & Tecnologia publique e difunda suas teses e dissertações produzidas no país e no exterior, trazendo maior visibilidade à produção científica nacional”.

¹⁹ Criado em 2000 para democratizar o acesso ao conhecimento científico no país. É uma biblioteca virtual que reúne conteúdo de alta qualidade, assinado por editores e associações científicas internacionais (Brasil, 2011, p. 4).

resultados encontrados. Apresentamos no Quadro 1 as palavras-chave/expressões utilizadas no levantamento bibliográfico, realizado até o dia vinte e oito de abril de 2025, bem como os respectivos resultados.

Quadro 1 – Palavras-chave/Expressões utilizadas na pesquisa bibliográfica.

Busca	Palavras-chave/Expressões	BDTD	SCIELO	P.CAPES	TOTAL
1	Teletandem diário de aprendizagem	17	0	4	21
	“Teletandem diário de aprendizagem”	0	0	0	0
2	Teletandem reflexividade	17	0	1	18
	“Teletandem reflexividade”	0	0	0	0
3	Reflexividade diário de aprendizagem	742	0	5	747
	“Reflexividade diário de aprendizagem”	0	0	0	0
Total de pesquisas encontradas = 786					

Fonte: O próprio autor.

Quanto ao movimento c) referente à avaliação dos estudos incluídos no levantamento numérico, analisamos cada publicação, filtrando-as conforme sua relação com a palavra-chave ou expressão utilizada. Por exemplo, a terceira busca apresenta uma quantidade significativamente maior de itens em comparação com as demais.

O movimento d) correspondente à extração das informações, consistiu na apresentação do panorama de pesquisas, seguida da identificação e análise de cada item encontrado. De acordo com Sousa, Oliveira e Alves (2021, p. 73), trata-se do “resumo das obras que foram pesquisadas, para verificar se a obra consultada pode trazer alguma contribuição para pesquisa a ser desenvolvida”. Com base nessa orientação, elaboramos uma planilha no Excel para organizar os dados coletados.

Em sequência, apresentamos a quantidade de dados analisados considerando a exclusão de repetições e falsos positivos. Ao final, foram analisados 27 trabalhos²⁰, publicados entre 2008 e 2024. Cada um foi classificado com base nos seguintes critérios: título, ano, autoria, nível, instituição de origem, nacionalidade

²⁰ Disponível no Apêndice A.

e campus/cidade. Na sequência, apresentamos o Quadro 2 com a quantidade final de pesquisas, conforme as palavras-chave/expressões utilizadas na composição do panorama de pesquisa.

Quadro 2 – Palavras-chave/Expressões utilizadas no panorama de pesquisas.

Busca	Palavras-chave/Expressões	BDTD	SCIELO	P.CAPES	TOTAL
1	Teletandem diário de aprendizagem	17	0	4	21
2	Teletandem reflexividade	4	0	0	4
3	Reflexividade diário de aprendizagem	2	0	0	2
Total de Pesquisas encontradas = 27					

Fonte: O próprio autor.

Para conhecermos estas 27 publicações, apresentamos em sequência o presente panorama de pesquisa, no Quadro 3, que corresponde ao movimento e) de síntese dos dados. Essa etapa consistiu na organização e sistematização das informações coletadas. Além disso, a categorização dos trabalhos analisados permitiu observar a evolução temática dos estudos ao longo do tempo, assim como a distribuição geográfica e institucional das pesquisas, aspectos relevantes para compreender o desenvolvimento da área no contexto nacional.

Quadro 3 – Descrição do panorama de pesquisa.

Quantidade de produções por níveis					
4 Artigos;		10 Dissertações;		13 Teses.	
Ano	Autores	Ano	Autores	Ano	Autores
2006	Soares.	2013	Oyama.	2020	Silva; Campanatti.
2008	Mesquita; Kaneoya.	2016	Franco.	2021	Del Monte; Cavalari e Del Monte; Silva e Souza.
2009	Luz; Cavalari.	2018	Campos.	2022	Menecheli; Leone.
2010	Candido.	2019	Buvolini-Freitas; Lopes; Alves; Matiola.	2023	Freschi; Moraes.

2012	Luz.				2024	Kami; Renó; Maciel; Silva.
Localização e quantidade						
Brasil;	Itália					
26	1					
Instituições e quantidades						
UFCG ²¹	PUC ²²	UFPB ²³	Università del Salento	UFSCAR ²⁴		
3	1	1	1	1		

Fonte: O próprio autor.

Compreendemos que, em termos de produção acadêmica, há um equilíbrio entre a quantidade de dissertações e de teses, ambas em número superior à produção de artigos. Quanto ao ano, observamos um crescimento a partir de 2019. O'Dowd (2018) corrobora essa constatação, afirmando que, durante o período pandêmico, marcado pela impossibilidade geográfica de mobilidade, houve um aumento dos intercâmbios virtuais em currículos e estratégias de internacionalização.

No que concerne à localização das pesquisas, embora haja uma aparente diversidade, constatamos que há uma significativa concentração em determinados polos regionais. A maior parte dos trabalhos está vinculada ao interior do estado de São Paulo, com destaque expressivo para São José do Rio Preto, seguido por Araraquara e São Carlos. Essa concentração evidencia a força institucional da UNESP, especialmente em seus campi nessas cidades, que se configuram como principais centros produtores de conhecimento na área. Em contraste, a presença da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) representa um importante pólo fora do eixo sudeste, contribuindo para a ampliação do debate em outros contextos regionais. Ainda que essas participações sejam pontuais, sua presença destaca iniciativas relevantes de descentralização da produção acadêmica.

²¹ Universidade Federal de Campina Grande.

²² Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

²³ Universidade Federal da Paraíba.

²⁴ Universidade Federal de São Carlos.

Para classificar os detalhes das produções inseridas no contexto do TTD²⁵ nos aspectos “diário de aprendizagem” e “reflexividade”, apresentamos duas classificações: a primeira, em sequência, com os pontos focais das pesquisas analisadas²⁶; e a segunda, em texto corrido, sem quadro.

Quadro 4 – Classificação das pesquisas em TTD.

Ponto focal		Especialidade = autoria (ano)
Pedagógico	Ensino e aprendizagem	Escrita/ <i>Feedback</i> = Cavalari e Del Monte (2021)
		Interculturalidade = Alves (2019)
		Interlíngua = Oyama (2013)
		Mediações = Renó (2024)
		Interações = Silva (2024)
		Autoavaliação = Cavalari (2009)
	Metodologias	Estratégias de aprendizagem = Campos (2018)
		Competências interculturais = Maciel (2024)
		Avaliação = Freschi (2023);
	Profissional/ Formação	Formação inicial = Candido (2010), Kaneoya (2008); Silva (2020)
Formação de mediadores = Kami (2024); Moraes (2023)		
Não pedagógico	Corpus	MulTeC ²⁷ = Lopes (2019); Menecheli (2022); Del Monte (2021);
	Ferramentas/Possibilidades	Intercompreensão = Leone (2022)
	Estrutura do TTD	Autonomia = Luz (2009)
		Parcerias = Luz (2012)
		Sessão de Mediação = Matiola (2019)
		Crenças = Mesquita (2008), Silva e Souza (2021)
		Estereótipos = Buvolini-Freitas (2019)
<i>Feedback</i> = Franco (2016)		

Fonte: Desenvolvido pelo próprio autor com base na classificação de Emir e Yangin-Eksi (2024).

²⁵ Destacamos a pesquisa de Rampazzo e Cunha (2021) intitulada “Telecollaborative practice in Brazil: what has been published about teletandem?” com análise de 67 artigos sobre TTD.

²⁶ Todas as pesquisas estão disponíveis no Apêndice A.

²⁷ Multimodal Teletandem Corpus.

O quadro 4 apresenta uma elaboração das divisões das pesquisas em contextos pedagógico e não pedagógico (Emir e Yangin-Eksi, 2024), além da esquematização dos pontos focais das pesquisas, sendo que nossa pesquisa se insere no contexto pedagógico. Fundamentados nisso, na sequência descreveremos as pesquisas relacionadas a ensino e aprendizagem (Cavalari e Del Monte, 2021; Alves, 2019; Silva, 2024; Oyama, 2013; Renó, 2024; Cavalari, 2009) e a metodologias (Campos, 2018; Maciel, 2024; Freschi, 2023).

A classificação apresentada tem como objetivo oferecer aos leitores não familiarizados com as temáticas de TTD uma oportunidade para compreender o panorama e sua extensão dentro da área de estudos linguísticos.

Dessa forma, aprofundar o debate sobre cada classificação dos pontos focais pedagógicos e não pedagógicos seria um exercício hercúleo, o que não constitui o objetivo desta subseção. O foco, aqui, é discutir as pesquisas relacionadas aos pontos focais pedagógicos, especificamente nas especialidades “ensino e aprendizagem” e “metodologias”, a partir das expressões/palavras-chave utilizadas na busca: “diário de aprendizagem” e “reflexividade”.

Os próximos parágrafos objetivam o movimento f) de elaboração do relatório da revisão.

Cavalari e Del Monte (2021) investigaram o uso de diários para promover a aprendizagem autônoma em TTD, fundamentando-se em um referencial teórico sobre a operacionalização da aprendizagem autônoma em cenário pedagógico. O estudo teve como objetivo esquematizar os elementos e registros desse gênero e descrever a autonomia do estudante. A pesquisa foi desenvolvida por meio de um estudo de caso exploratório, destacando como principais resultados os instrumentos utilizados pelos estudantes. O estudo contribuiu para o campo ao analisar as escolhas dos aprendizes em TTD nos diários, fornecendo relevância para a compreensão desse contexto de aprendizagem.

Alves (2019) investigou atitudes didático-metodológicas relacionadas ao uso de músicas no ensino e aprendizagem da língua portuguesa, assim como a inter-relação entre língua e cultura. O objetivo foi identificar as microesferas culturais nas interações e diários em TTD que orientaram as atividades didáticas para aprendizes de PLE²⁸ em um curso de uma universidade francesa. A pesquisa foi desenvolvida por meio de um estudo de caso, tendo como principais resultados as

²⁸ Português como Língua Estrangeira.

oportunidades de reflexão e debate sobre temas culturais, históricos e sociais, fundamentados nas atividades com música. O estudo contribuiu para o campo ao investigar o diário centrado nessas características, além de motivar os estudantes a aprender PLE, sendo relevante para a compreensão do gênero neste contexto distinto.

Oyama (2013) investigou o processo de interlíngua de estudantes brasileiros, com base no referencial teórico da complexidade, visando debater as características deste desenvolvimento no contexto do TTD. A pesquisa foi desenvolvida de forma qualitativa e etnográfica, tendo como principais resultados a descrição das dinâmicas entre as línguas portuguesa e espanhola, evidenciando elementos cíclicos e aleatórios. O estudo contribuiu para o campo da linguística aplicada e para o referencial teórico utilizado no TTD, sendo relevante para a compreensão do uso dos diários como fonte para a construção dos dados da pesquisa.

Renó (2024) investigou as sessões de mediação (antes e após a interação) e suas contribuições para a aprendizagem linguística e cultural dos estudantes, com o objetivo de analisar os processos de mediação e quais aspectos linguísticos e culturais que se manifestam nesses encontros. A pesquisa foi desenvolvida por meio de estudo de caso qualitativo, apresentando como principais resultados que o TTD promove aprendizagem fundamentada em interações e mediações, além de ser viável institucionalmente. O estudo contribuiu para o campo por ser aplicado em um contexto distinto (instituto de ensino federal), sendo relevante para a compreensão do uso dos diários pelos participantes e pela pesquisadora.

Cavalari (2009) investigou o desenvolvimento da autoavaliação em TTD, com o objetivo de identificar as características da comunicação via chat e suas relações entre língua falada e escrita. A pesquisa foi desenvolvida por meio de um estudo de caso, apresentando como principais resultados que a linguagem do chat possui peculiaridades distintas em TTD, as quais refletem as escolhas dos participantes e influenciam o processo de autoavaliação. O estudo contribuiu para o campo ao demonstrar o uso do diário como espaço de reflexão das experiências dos participantes, sendo relevante para a compreensão do uso do gênero nesse contexto.

Campos (2018) investigou as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos participantes nas interações em TTD, com o objetivo de compreender suas

contribuições para o aprendizado de língua inglesa. A pesquisa foi desenvolvida com abordagem qualitativa, apresentando como principais resultados que as estratégias de aprendizagem oportunizam reflexões sobre seu uso pelos participantes após as interações. O estudo contribuiu para o campo ao utilizar os diários como espaço para investigar usos de estratégias de aprendizagem, sendo relevante para a compreensão de outras aplicações dos diários reflexivos.

Maciel (2024) investigou a aprendizagem e o ensino de línguas com discentes do curso de Letras/Espanhol, com ênfase na perspectiva intercultural, utilizando o cinema latino-americano como recurso mediador. Desenvolvida por meio de abordagem qualitativa e netnográfica, a pesquisa contribuiu para evidenciar uma rica troca de conhecimentos promovida pelo cinema latino-americano, conforme revelado na análise dos dados. A investigação também se destaca por sua contribuição metodológica ao empregar os diários de bordo reflexivos como um dos instrumentos para a geração de dados, o que possibilitou o registro das reflexões dos participantes sobre a temática em questão, bem como a compreensão de como essas reflexões influenciaram as dinâmicas de interação entre os pares.

Silva (2024) investigou de que maneira as sessões de interação no TTD, orientadas por Protótipos Didáticos Mediadores de Interações de Teletandem (PDMIT) com enfoque no suleamento, podem contribuir para o desenvolvimento de práticas interculturais e decoloniais na formação inicial de professores de espanhol, com base nas Vozes do Sul latino-americanas. A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa e netnográfica. Os episódios revelaram o papel estratégico dos PDMIT ao mediar as interações, possibilitando não apenas a visibilidade, mas também o contato e a (re)descoberta das Vozes do Sul pelos participantes. Esse processo favoreceu as discussões entre os pares e aprofundou a compreensão das vivências de sujeitos historicamente silenciados e subalternizados. Destacamos também por sua contribuição metodológica, ao empregar os diários de bordo reflexivos, escritos ao final de cada interação, que registravam os aspectos desenvolvidos, as reflexões realizadas e os desafios experienciados no processo de ensino e aprendizagem, atendendo à temática da pesquisa.

Freschi (2023) descreveu a avaliação formativa promovida pelo professor por meio dos diários de aprendizagem e das mediações. A pesquisa foi desenvolvida por meio de um estudo de caso qualitativo, apresentando como

principais resultados a identificação de três níveis de *feedback* nos diários, além da constatação de que os *feedback* oportunizam circunstâncias de contingência. O estudo contribuiu para a compreensão do diário na aprendizagem dos participantes.

Esses estudos contribuem para a compreensão do panorama de pesquisas sobre o Teletandem (TTD) e o uso dos diários de aprendizagem como instrumento pedagógico e de reflexão.

Apresentamos, em sequência, pesquisas que exploram a relação entre diários de aprendizagem e reflexividade. Como mencionado, estas são descritas em formato textual, sem o uso de quadros. A seguir as produções:

Soares (2006) investigou a construção identitária de estudantes do curso de Letras/Inglês, analisando como a produção de diários reflexivos, baseados em suas vivências nas aulas de língua inglesa, contribuiu para esse processo. A pesquisa, de natureza qualitativa com orientação etnográfica, teve como objetivo compreender e interpretar as narrativas de aprendizagem construídas pelos estudantes no gênero em análise, bem como os efeitos das experiências vividas sobre seus processos identitários. As identidades dos participantes delinear-se a partir de três principais dimensões relacionais: as interações estabelecidas com professores e colegas; o engajamento com os materiais didáticos e atividades propostas; e a relação com suas próprias trajetórias e vivências atuais no contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras.

Campanatti (2020) investigou características dos diários reflexivos por meio do conceito de agência docente, analisando como esses registros, produzidos por professores de línguas estrangeiras, revelam ações e decisões autônomas no contexto do ensino e aprendizagem. Adotando uma abordagem qualitativa, o estudo mostrou que os diários funcionaram como ferramenta eficaz para que as participantes analisassem suas próprias práticas pedagógicas, promovendo um processo de autoavaliação crítica. Dessa forma, a investigação contribui para a formação continuada de professores, destacando o valor do diário reflexivo como recurso importante para o desenvolvimento profissional e para a reflexão sobre a prática educativa.

Como apresentado, nenhuma das pesquisas do panorama faz aproximação entre os estudos de TTD e o ISD, por esse motivo utilizamos o conceito de reflexividade (Denardi, 2009). As pesquisas sobre diários e reflexão descritas no

Quadro 4 não se ancoram no ISD, o que justifica a contribuição deste trabalho.

Esta pesquisa se diferencia das anteriores por elementos metodológicos, como a utilização de referenciais da EA no cenário de aprendizagem, voltado aos participantes, bem como pela diversidade na abordagem do gênero “diário de aprendizagem”, tanto nas propostas oferecidas quanto nas produções desenvolvidas pelos estudantes.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção expõe nossas lentes teóricas que embasam o estudo e está organizada em três subseções. A primeira, denominada: 3.1 Interacionismo Sociodiscursivo, inclui as subseções 3.1.1 Sequência didática e 3.1.2 Macro dimensões de reflexividade. A segunda, 3.2 Aprendizagem de línguas com Teletandem, contempla as subseções 3.2.1 Princípios de TTD, 3.2.2 Cenário de aprendizagem e 3.2.3 identidade do aprendiz em TTD. Por fim, a terceira subseção corresponde a 3.3 Diários de aprendizagem.

3.1. Interacionismo Sociodiscursivo.

Nosso trabalho está embasado nos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Para Bronckart (2007, pp. 19-20), o ISD busca compreender a linguagem “no conjunto dos aspectos do desenvolvimento humano” e seu papel como protagonista em “orientações explicitamente dadas para esse desenvolvimento”, por meio de “mediações educativas e/ou formativas”. Matencio (2007, p. 55) apresenta os princípios epistemológicos do ISD nas relações entre “homem/homem, homem/mundo, homem/linguagem e linguagem/pensamento”, a saber:

- (i) toda atividade humana é mediada pelo instrumento (representado, aí, pela palavra como signo);
- (ii) as ações do indivíduo em uma atividade são orientadas pelo instrumento (portanto, pelo signo);
- (iii) o instrumento (ou signo), elaborado socialmente, atribui uma certa configuração à atividade, a um só tempo, significando-a e materializando-a;
- (iv) a língua e as demais formas de manifestação da linguagem são instrumentos, forjados, historicamente, nas interações sociais.

A ação humana é mediada por instrumentos, como a palavra, que orientam o comportamento e atribuem significado às atividades. Esses instrumentos, incluindo a língua, são construídos socialmente ao longo da história por meio das interações entre as pessoas. Como destacado em (iv), Bronckart (2023, p. 66) exemplifica essa relação:

Os textos constituem entidades cuja organização e funcionamento estão sob a dependência de parâmetros múltiplos e heterogêneos: situações de

comunicação, modelos dos gêneros, modelos dos tipos discursivos, regras dos sistemas da língua, decisões particulares do produtor.

Para Lenharo e Cristovão (2024, p. 43), “O ISD parte do princípio de que agimos no mundo por meio da linguagem e esta seria mediada pelos gêneros”. Cristovão (2010) afirma que os gêneros se constituem como artefatos simbólicos disponíveis na sociedade, ou seja, configuram-se como práticas sociais de referência para nosso agir. Cristovão (2009, pp. 305-306) complementa que, para serem considerados artefatos simbólicos, os gêneros precisam ser considerados efetivos instrumentos:

Quando nos apropriamos deles, considerando-os úteis para nosso agir com a linguagem. Portanto, podemos pensar que, no ensino de gêneros, se os aprendizes não sentirem necessidade de um determinado gênero para seu agir verbal, haverá muito maior dificuldade para sua apropriação.

A autora evidencia a importância de conectar o ensino dos gêneros textuais às necessidades reais dos aprendizes, de modo que reconheçam a relevância prática desses gêneros em suas atividades comunicativas cotidianas.

Como será apresentado na seção 3.3, intitulada "Diários de Aprendizagem", descrevemos as características do gênero em questão, adaptado ao contexto de aprendizagem dos estudantes em TTD. Esse gênero possibilitou o agir e o refletir por meio dos relatos que serão analisados. Essa fundamentação teórica é essencial para a compreensão das particularidades dos relatos produzidos.

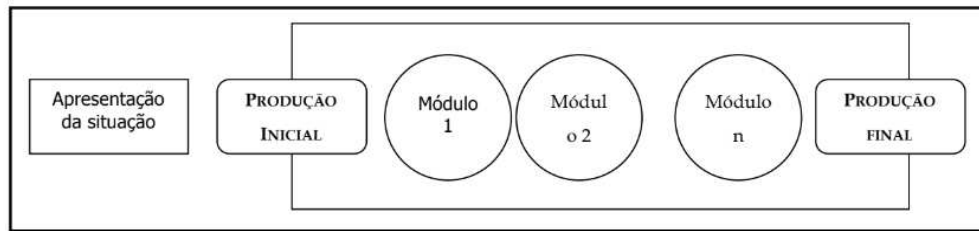
3.1.1 Sequência didática

Nesta subseção, objetivamos descrever a SD e as categorias de reflexividade como elementos essenciais para o desenvolvimento da pesquisa.

Como define Dolz, Noveraz e Schneuwly (2004 p. 96) “Uma ‘seqüência [sic] didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Segundo os autores, uma SD tem como objetivo aprimorar o domínio do estudante em relação a “escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação“. Por meio da SD os alunos têm acesso a “práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis”. Para explicitar essa estrutura, os autores

apresentam o seguinte esquema:

Figura 2 – Esquema da SD.



Fonte: Dolz, Noveraz e Schneuwly (2004, p. 97).

Segundo Dolz, Noveraz e Schneuwly (2004), as características de cada elemento do esquema são as seguintes:

a) a apresentação da situação consiste no primeiro contato dos alunos com as descrições e os detalhes da tarefa de expressão oral ou escrita que irão realizar. Nessa etapa, apresentamos um problema de comunicação bem definido (por exemplo: qual o gênero? Para quem se destina? Em que forma se apresenta a produção? Quem participa da produção?) e os alunos são preparados em relação aos conteúdos dos textos que serão produzidos (como o tema geral e os elementos constituintes).

b) A primeira produção é o material com o qual o professor avalia os saberes (capacidades) já adquiridos pelos alunos, permitindo-lhe planejar e ajustar as atividades da SD, com foco no desenvolvimento das capacidades necessárias ao domínio do gênero. Como explicam os autores (Dolz, Noveraz e Schneuwly (2004, p. 101), essa produção inicial “pode ser simplificada, ou somente dirigida à turma, ou ainda, a um destinatário fictício”. A partir dessa produção, os alunos tomam consciência do que já sabem e dos problemas que eles mesmos, ou seus colegas, enfrentam.

c) Módulo(s) é a organização das atividades em conjuntos, realizada por meio da decomposição do gênero em estudo. Essa etapa oferece instrumentos de aprendizagem voltados ao domínio do gênero, de forma “sistemática e aprofundada”;

d) A produção final representa a oportunidade de os alunos compartilharem os conhecimentos adquiridos e aplicarem os benefícios dos módulos desenvolvidos. Em relação à avaliação, os autores indicam que essa produção pode ser utilizada como avaliação somativa, com base em uma lista de constatações, a qual, segundo

os autores (2004, p. 107), corresponde ao conjunto dos elementos trabalhados em aula e serve como critério avaliativo.

Bronckart (2010, p. 172) discorre sobre o propósito das SD e sua com “o domínio, na produção e na recepção, dos gêneros de textos, na medida em que eles se constituem como instrumentos de adaptação e de participação na vida social/comunicativa”.

Para Machado e Cristovão (2006, p. 555) e Cristovão (2009, pp. 305-306) as SD são utilizadas por motivos que incluem um trabalho “global e integrado”, a presença de conteúdos de ensino e objetivos de aprendizagem pontuais em sua construção, busca atender as necessidades de desenvolver atividades e exercícios variados. Por meio de um calendário pré-fixado, as SD possibilitam integrar atividades de leitura, escrita, conhecimento da língua, a progressão das atividades individuais e coletivas, bem como a integração das ações de linguagem, como a escrita e a produção, entre outros saberes. Além disso, proporcionam a motivação dos alunos por meio da explicitação dos objetivos das diversas atividades e do objetivo geral que as guia.

Para Dolz, Noveraz e Schneuwly (2004, p. 53), o uso de SD possibilita a progressão, como exemplificam as estratégias privilegiadas no Serviço de Didática do Francês da Direção do Ensino Primário genebrino:

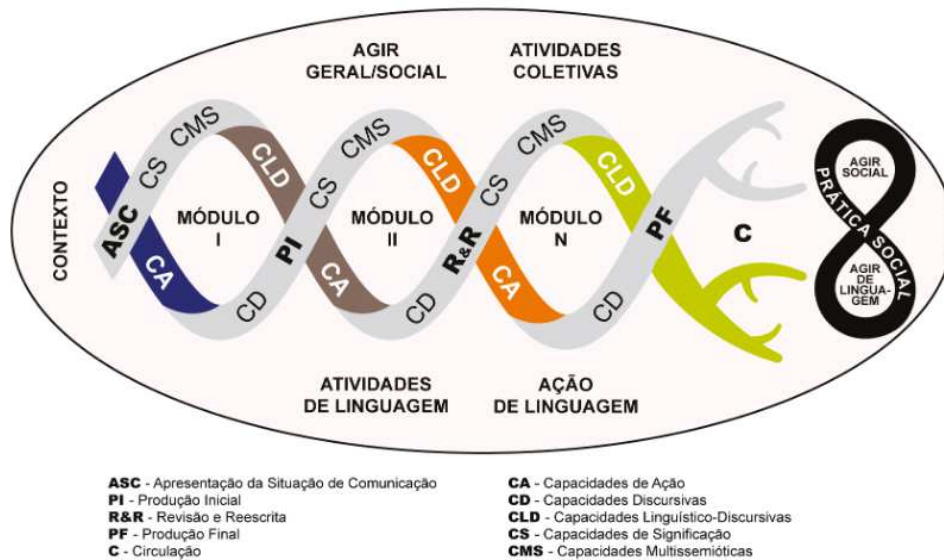
1. adaptar a escolha de gêneros e de situações de comunicação às capacidades de linguagem apresentadas pelos alunos;
2. antecipar as transformações possíveis e as etapas que poderiam ser transpostas;
3. simplificar a complexidade da tarefa, em função dos elementos que excedem as capacidades iniciais das crianças;
4. esclarecer com os alunos os objetivos limitados visados e o itinerário a percorrer para atingí-los;
5. dar tempo suficiente para permitir as aprendizagens;
6. ordenar as intervenções de maneira a permitir as transformações;
7. escolher os momentos de colaboração com os outros alunos para facilitar as transformações;
8. avaliar as transformações produzidas.

Vale destacar a pesquisa de Bertoglio e Sturm (2024), intitulada ‘Educação para a cidadania global e ensino de língua inglesa: uma SD a partir do ODS 16’, que apresenta uma SD voltada à promoção de um ensino crítico, aos saberes efetivamente ensinados com os alunos e, por fim, aos conhecimentos apreendidos pelos alunos através da avaliação formativa da produção inicial e final na SD.

Magalhães e Cristovão (2023) discorrem sobre as diferentes configurações de SD no Brasil e suas adaptações em relação ao esquema de Dolz, Noveraz e

Schneuwli (2004), apresentando as modificações propostas por diversos autores e suas características. Entre as configurações apresentadas, utilizamos a sequência de Miquelante, Cristovão e Pontara (2020) como base para nossa SD:

Figura 3 – 2ª Resignificação proposta pelo Grupo de Pesquisa “Linguagem e Educação”.



Fonte: Miquelante, Cristovão, Pontara (2020, p. 157).

Na Figura 3, observamos os elementos presentes no modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), tais como: ASC – Apresentação da Situação de Comunicação; PI – Produção Inicial; Módulo; e PF – Produção Final. Também estão representadas as cinco capacidades de linguagem que podem ser desenvolvidas, bem como os processos de revisão e reescrita e a circulação do gênero, os quais promovem tanto o agir social quanto o agir de linguagem. A ampliação da configuração inicial justifica-se por sua dinamicidade e pelas oportunidades de vai-e-vem proporcionadas, que contemplam o cenário de aprendizagem em TTD.

Durante o processo de planejamento e aplicação desta SD, antes mesmo do primeiro encontro com os participantes, foi necessária certa flexibilidade, uma vez que as interações virtuais com estrangeiros constituem uma variável e os participantes em si são de cursos e rotinas distintas.

Verificamos que a SD se mostrou adequada ao cenário de aprendizagem, ao possibilitar a abordagem de gêneros como a carta aberta e o diário de aprendizagem, além de promover a educação ambiental. Isso favoreceu a formação dos participantes para o diálogo sobre temas urgentes da humanidade. Destacamos as macrotarefas de experiências, nas quais, haviam atividades que abordavam os

principais temas relatados nos diários. Nesse contexto, a flexibilidade aparece como base para a criação de espaços de relato entre os brasileiros, incentivando reflexões sobre as sessões de interação.

Destacamos a presença do palestrante durante o curso, bem como do interagente do *Medium*, ambos responderam aos comentários feitos pelos participantes, possibilitou momentos de aprendizagem que favoreceram a prática social. Essa prática evidenciada ao final do curso, com a publicação das cartas abertas²⁹ elaboradas pelos estudantes brasileiros participantes da pesquisa. A escrita dos diários, solicitada ao longo do curso, possibilitou aos participantes o compartilhamento de seus entendimentos.

Para a coleta de dados desta pesquisa, produzimos e aplicamos uma SD inspirada em Dolz, Noveraz e Schneuwly (2004) e Miquelante, Cristovão, Pontara (2020, p. 157), por contemplar a complexidade de elementos de uma SD como ferramenta para as sessões de mediação com estudantes brasileiros, cujo objetivo foi a produção de cartas abertas sobre mudanças climáticas, as quais foram lidas e comentadas pelos parceiros norte-americanos.

3.1.2 Macro dimensões de reflexividade

Nesta subseção nos debruçamos sobre as macro dimensões de reflexividade. Bronckart se apropriou do conceito de reflexividade de Giddens (2003):

Os agentes ou atores humanos [...] têm, como aspecto inerente do que fazem, a capacidade para entender o que fazem enquanto fazem. As capacidades reflexivas do ator humano estão caracteristicamente envolvidas, de um modo contínuo, no fluxo da conduta cotidiana, nos contextos da atividade social. Giddens (2003, p. XXV).

Giddens (2003) explica que a reflexividade ocorre em duas partes: 1) a consciência prática, que oportuniza aos agentes saberem o que fazem em suas condutas nas relações sociais e associarem as suas ações; 2) a consciência discursiva, espaço no qual o agente reflete sobre suas ações e os motivos que as orientam.

²⁹ Desenvolvidas nas mediações de escrita, sem a participação dos colaboradores, alunos estrangeiros.

Para Giddens (2003), ambas partes são “mecanismos psicológicos de recordação”. Segundo o autor, a recordação é um recurso que permite retomar experiências anteriores com o objetivo de direcionar a continuidade da ação.

A consciência discursiva implica as formas da recordação que o ator é capaz de expressar verbalmente. A consciência prática envolve a recordação a que o agente tem acesso na *durée* da ação, sem ser capaz de expressar o que assim ‘sabe’ (2003, p. 56, *italico do autor*).

Bronckart (2005, p. 245) explica que, no processo de escolha do agente para a escrita de um modelo de gênero, considerando seus elementos de produção e referenciais, é bastante provável que ele precise adaptar esse modelo, por exemplo, já no início, em função da situação de produção. Além disso, adaptações frequentes também ocorrem ao longo da própria ação de linguagem, momento em que o indivíduo pode se deparar com dificuldades e adversidades. Diante disso, é necessário recorrer às suas capacidades de reflexividade, as quais possibilitam mediações languageiras com potencial para promover o desenvolvimento individual e social.

Embora a reflexividade possa ser expressa verbalmente, como forma de consciência discursiva, sua atuação mais profunda ocorre no plano da consciência prática, onde efetivamente orienta ações e decisões no contexto real, segundo Bronckart (2005).

Para Bronckart (2005), ao abordarmos a formação de estudantes que contemple valores sociais, destacamos a importância de realizar uma investigação junto a eles sobre ações efetivas, a qual pode ser dividida em dois enfoques: um voltado para a verificação das características dessas ações e outro direcionado à produção de diversos textos relacionados às problemáticas em questão. A proposta do autor não é simplesmente ensinar os alunos a reproduzir os modelos sociais existentes relacionados às problemáticas, que muitas vezes são percebidos como pouco confiáveis ou atraentes na realidade atual:

É necessário contribuir para o desenvolvimento de suas capacidades reflexivas sobre esses temas: guiá-los em suas reflexões, refletindo com eles sobre as coerções e sobre os pré-construtos sociais, que é indispensável considerar, mas deixando sempre espaços possíveis para as reformulações e para a criatividade dos alunos sobre esses temas, que são condições *sine qua non* para que eles se coloquem como atores efetivos da reconstrução e da melhoria desses processos e desses valores. Bronckart (2005, pp. 254-255)

Como destacamos Denardi (2009), o ISD direciona sua atenção ao desenvolvimento humano; o conceito de reflexão não é estabelecido como princípio fundamental, mas compreende-se que a linguagem estimula a reflexão, sendo também o meio pelo qual ela se realiza.

Denardi (2009, p. 104, tradução nossa) pontua, em relação ao conceito de reflexividade e ao ISD, que está “em um nível crítico, no qual os valores sociais são enfatizados e os fatores históricos, culturais, éticos, econômicos e políticos são levados em consideração³⁰”. Para Lanferdini (2019, p. 138), a reflexividade pode ser determinada como:

Um ato voluntário crítico de pensamento que se movimenta em direção à transformação da consciência, sendo gerado na interação humana com outros, com o meio, com conhecimentos construídos sócio-historicamente e mediado por instrumentos.

Em nossa pesquisa, dialogamos com o conceito de reflexividade, compreendendo-o como uma atividade reflexiva, em sintonia com Denardi (2009, especialmente no uso da língua-alvo nos diários de aprendizagem no contexto do TTD. Em consonância com Francescon (2019, p. 33) entendemos que o conceito de reflexividade corresponde a um estágio no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Denardi (2009) destaca que Bronckart (2005), baseado em Giddens, defende que a educação é um processo ou trabalho, que deve ser baseada na conscientização ativa dos envolvidos sobre os valores sociais, visando o desenvolvimento da consciência crítica e da capacidade de argumentação dos estudantes.

Afirma que a educação processo/trabalho deve estar fundamentada na “consciência prática” dos atores sobre os valores sociais com o objetivo de desenvolver sua consciência e capacidade discursiva. Nessa perspectiva [...] a educação com foco em valores sociais deve partir da análise de situações reais em que os alunos enfrentaram alguns problemas, como, por

³⁰ No original: “stands at a critical level, in which social values are emphasized, and historical, cultural, ethical, economics and political factors are taken into account”.

exemplo, cidadania e inclusão social³¹. Denardi (2009, p. 83, tradução nossa).

Portanto, ao promovermos a reflexividade por meio dos diários de aprendizagem dos participantes, foi possível reconhecer, nos relatos, tanto a transformação individual do sujeito (participante 4) quanto a geração de dados e o impacto social dessas mudanças. Essa dimensão social evidenciou-se nas mediações de experiências, nas quais o pesquisador trouxe os principais tópicos relatados nos diários semanais para reflexão coletiva com os estudantes.

Denardi (2009, p. 86, tradução nossa) propõe cinco macro dimensões no contexto de sua pesquisa com formação de professores, sendo elas: epistemológica; ontológica; linguística; pedagógica e axiológica:

Dimensão epistemológica: os professores devem ser orientados a pesquisar e refletir sobre os pressupostos teóricos que envolvem o objeto de estudo - o gênero;

Dimensão ontológica: os professores devem ser orientados a pesquisar e refletir sobre o contexto de ensino em que os participantes (professor, alunos, participantes da escola, autoridades oficiais, etc.) vivem e trabalham, e sobre o discurso oficial;

Dimensão linguística: os professores devem ser orientados a pesquisar e refletir sobre a própria linguagem e o funcionamento da linguagem em diferentes contextos;

Dimensão pedagógica: os professores devem ser orientados a pesquisar e refletir sobre as práticas de ensino da linguagem em sala de aula. Isso envolve o estudo de pelo menos três fases: a) o planejamento de projetos, unidades e atividades; b) a aplicação do planejamento em sala de aula; c) o registro/anotação do processo de aplicação;

Dimensão axiológica: os professores devem ser orientados a refletir sobre os valores envolvidos em toda a situação de ensino, ou seja, sobre os micro e macro contextos educacionais e sobre os valores sociais que se pretende desenvolver para se ter uma sociedade mais igualitária. Portanto, os professores devem ser orientados a refletir sobre os diferentes fatores envolvidos na educação, como os sociais, históricos, culturais, econômicos e políticos³²

³¹ No original: “states that education process/work must be grounded on the actors’ “practical consciousness” on social values with the aim of developing their discursive consciousness and capacity. From this perspective [...] education focusing on social values should start from an analysis of real situations in which students have faced some problems, for example, citizenship and social inclusion, that is, an “analysis of effective actionsxlv” (p. 11). The author suggests two levels of analysis to work with the students’ development of practical consciousness concerning problems of citizenship and social”.

³² No original: “Epistemological dimension: teachers should be guided to research and reflect on the theoretical assumptions that involve the object of study - the genre;

Ontological dimension: teachers should be guided to research and reflect on the teaching context in which participants (teacher, students, the school participants, official authorities, etc) live and work, and on the official discourse;

Linguistic dimension: teachers should be guided to research and reflect on language itself and language functioning in different contexts;

Pedagogical dimension: teachers should be guided to research and reflect on teaching language practices in the classroom. This involves the study of at least three phases: the planning of projects,

As macro dimensões propostas por Denardi (2009) serão utilizadas nesta pesquisa para responder ao objetivo específico B, conforme será apresentado na seção de metodologia, no desenho metodológico. Dessa forma, elas são fundamentais para a análise dos diários, com o intuito de demonstrar os processos de reflexividade promovidos pela formação do curso CIODS13.

3.2 Aprendizagem de línguas com Teletandem.

Nesta seção, buscamos tratar dos principais elementos relacionados à aprendizagem de línguas com Teletandem, salientando suas proximidades e distinções ao *Tandem*³³, à telecolaboração e ao intercâmbio virtual. As subseções enfatizam a discussão dos princípios desse contexto e delimitam o cenário de aprendizagem e suas especificidades.

Com o acesso à internet é possível praticar a telecolaboração entre estudantes, professores e instituições. Para Belz (2003), telecolaboração é a utilização de ferramentas de comunicação com acesso à internet por estudantes de línguas, em espaços institucionais, para a construção de competências linguísticas e interculturais em outro idioma. Helm (2015, p. 187, tradução nossa) compreende telecolaboração como “a prática de envolver turmas de alunos geograficamente dispersos em um intercâmbio intercultural on-line, usando ferramentas de comunicação da Internet para o desenvolvimento do idioma e/ou da competência intercultural³⁴”.

units, and activities; b) the application of planning in the classroom; c) the registering/ note taking of the process of the application;

Axiological dimension: teachers should be guided to reflect on the values that are involved in the whole teaching situation, that means, on the micro and macro educational contexts, and on the social values that are intended to be developed in order to have a more equalitarian society. Therefore, teachers should be guided to reflect on the different factors that are involved in education, such as social, historical, cultural, economics, and political ones”.

³³ De acordo com CELIN (2025) “A palavra TANDEM, de origem latina, foi inicialmente usada em inglês para designar aquelas bicicletas de dois lugares. Em meados do século XX, seu sentido se ampliou para designar trabalhos em cooperação, onde dois ou mais colegas de trabalho ou empresas se dedicavam a um objetivo comum”.

³⁴ No original: “the practice of engaging classes of geographically dispersed learners in online intercultural exchange using Internet communication tools for the development of language and/or intercultural competence”.

Informamos que a telecolaboração já existia em formatos anteriores à internet, como, por exemplo, nas correspondências entre *pen pals*³⁵. Segundo Sladovniková (2020, p. 2, tradução nossa), os benefícios de um projeto de trocas de cartas no contexto da aprendizagem de línguas em diferentes realidades contribuem para “um uso não convencional de uma língua estrangeira e já ampliou seus horizontes em relação à cultura e ao multiculturalismo”³⁶.

Com o advento das tecnologias digitais, o surgimento de *softwares* como *MSN Messenger* e *Skype* e o aumento da velocidade da internet, percebemos uma difusão de diversas formas de *E-tandem*. Segundo Vassallo (2006, p. 6), o TTD é uma modalidade de *E-tandem* com múltiplos recursos, estruturada conforme o modelo proposto pelo projeto Teletandem Brasil.

O *E-tandem*, deriva do conceito de *Tandem*, para Brammentz (1996, p. 13, tradução nossa) “A aprendizagem em tandem pode ser definida como uma forma de aprendizagem aberta, na qual duas pessoas com idiomas nativos diferentes trabalham juntas em pares”³⁷. De acordo com Tardieu e Horgues (2020), as práticas de *Tandem* surgem na Alemanha pós-Segunda Guerra Mundial, com a proposta de aproximar jovens franceses e alemães por meio da língua e de trocas culturais em cursos de férias.

Entre as contribuições da telecolaboração, destaca-se a autorreflexão sobre a cultura realizada pelos participantes no contexto do contato intercultural, o que favorece a conscientização crítica em relação a determinadas questões sociais e políticas, em consonância com Akayoğlu *et al.* (2021).

A seguir, apresentamos como são classificadas e definidas as práticas de telecolaboração, com ênfase nos diferentes tipos de intercâmbio virtual. Embora o foco desta pesquisa seja o intercâmbio virtual TTD (Cavalari e Aranha, 2022; Satar *et al.*, 2023), buscamos dialogar com outras abordagens presentes na literatura, a fim de contribuir para o desenvolvimento deste estudo.

Cada termo associado ao intercâmbio virtual no ensino superior apresenta semelhanças e diferenças. Segundo O’Dowd (2018, pp. 6-7), alguns destes são:

³⁵ Os pesquisadores por esta dissertação integram o Grupo de Estudos Linguagem e Educação. Beato-Canato (2009) defendeu a tese intitulada “Trocas de Correspondência Pen Pal e Sequências Didáticas para Ensino de Língua Inglesa”.

³⁶ No original: “an unconventional use of a foreign language and has already broadened their horizons towards culture and multiculturalism”.

³⁷ No original: “Learning in tandem can be defined as a form of open learning, whereby two people with different native language work together in pairs”.

a) uma abordagem focada na aprendizagem de línguas (denominada *E-tandem*, Teletandem, telecolaboração ou intercâmbio intercultural online), caracterizada pelo desenvolvimento de competências linguísticas e interculturais, de forma virtual, geralmente bilíngue e conduzida por profissionais;

b) uma abordagem voltada à aprendizagem em estudos econômicos (denominada “equipes virtuais globais”), que visa preparar os participantes para competências interculturais aplicadas à prática profissional, também conduzida por profissionais;

c) uma abordagem centrada na prestação de serviços (pioneira na utilização do termo “intercâmbio virtual”), caracterizada pelo desenvolvimento da interculturalidade, criticidade e letramento digital, conduzida por mediadores contratados pela universidade, com o uso de plataformas e parcerias institucionais;

d) uma abordagem baseada em programas ou currículos conjuntos (denominada “ambientes de aprendizagem em rede global”), com ênfase no trabalho colaborativo e na internacionalização dos programas, visando ao desenvolvimento de competências digitais e interculturais.

O’Dowd (2018, p. 3, tradução nossa) afirma ainda que o termo intercâmbio virtual³⁸ se expandiu para outros contextos, além da área de estudos da linguística:

O termo intercâmbio virtual parece ser cada vez mais utilizado numa grande variedade de contextos. Não só é o termo preferido das organizações educativas [...] como é também o termo utilizado por fundações e organizações governamentais e intergovernamentais³⁹.

Como argumenta O’Dowd (2021), o intercâmbio virtual, a telecolaboração e o *E-tandem* vêm sendo promovidos há mais de 25 anos por uma minoria de profissionais que acreditam nessa atividade ainda considerada periférica. O termo intercâmbio virtual funciona como um conceito guarda-chuva que abarca as pesquisas em larga escala sobre telecolaboração, em consonância com O’Dowd (2021).

Hauck (2020, 2025) discute o intercâmbio virtual crítico que visa à promoção

³⁸ A diferença entre Virtual Exchange e Virtual mobility, segundo O’Dowd (2018, p. 4) “however, it is important to differentiate between virtual mobility and virtual exchange. While virtual exchange refers to the different approaches to online intercultural exchange projects in education, virtual mobility refers to students using online platforms and tools to take courses at a distant university”.

³⁹ No original: “the term virtual exchange seems to be used increasingly in a wide range of contexts. Not only is it the preferred term of educational organisations [...] but it is also the term being used by foundations and governmental and intergovernmental”.

da justiça social, equidade e inclusão tanto para os participantes quanto para as instituições, em um espaço digital que engloba uma agenda pertinente às instituições de ensino superior em âmbito global. Discussões como essa são relativamente recentes no contexto multifacetado dos intercâmbios virtuais e abrangem influências de “fatores sociais, como questões de gênero e idade, restrições institucionais, como falta de apoio, deficiências tecnológicas, realidades geopolíticas e questões sistêmicas, como a disseminação das hegemonias ocidentais”⁴⁰ (Alami *et al.*, 2022, p. 59, tradução nossa).

Há intercâmbios virtuais que abordam a temática da mudança climática, como, por exemplo: o *Climate Movements*, desenvolvido pela Sharing Perspectives Foundation (Mühlbauer e Bart, 2022)⁴¹; *The Big Climate Movement* desenvolvido por Erasmus (2020)⁴²; *Connect with Climate Change*, elaborado por The International Science Council (2021)⁴³.

No que tange ao intercâmbio virtual com foco na temática da mudança climática no Brasil, destacamos a pesquisa de Manzione⁴⁴ (2020), intitulada “Implementação do módulo de aprendizagem on-line internacional sobre resiliência climática”, que detalha as parcerias e instituições participantes, visando promover o interesse dos estudantes para as questões ambientais atuais no planeta. Suas contribuições incluem a descrição de algumas atividades, entre elas as palestras de professores. O autor destaca: “foi positiva [a experiência de intercâmbio virtual],

⁴⁰ No original: “actors such as gender and age issues, institutional constraints such as lack of support, technological shortcomings, geopolitical realities, and systemic issues such as the pervasiveness of Western hegemonie”.

⁴¹ Nesse intercâmbio, por nove semanas, estudantes de regiões distintas do globo debatem em grupos virtuais aspectos sócio-políticos sobre a mudança climática e participam de avaliações interativas. A iniciativa é reconhecida como um projeto alternativo que gera créditos acadêmicos para os estudantes.

⁴² Para jovens, educadores e trabalhadores (entre 18 e 30 anos) debaterem os impactos da mudança climática no planeta, as ações políticas e o movimento das pessoas. Objetiva promover conhecimentos que podem ser aplicados em suas realidades, por meio de palestras, conteúdos multimídia e materiais de especialistas. Eles interagem semanalmente em grupos e debatem via atividades.

⁴³ Apresenta encontros virtuais com o objetivo de engajar acadêmicos, professores, público externo e empresários no debate sobre a mudança climática antes da 26ª conferência das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas em Glasgow.

⁴⁴ Realizada no contexto BRaVe, de acordo com FAUBAI (2021) “FAUBAI-BRaVE – Brazilian Virtual Exchange é um programa da Associação Brasileira de Educação Internacional – FAUBAI que incentiva a implantação de intercâmbio acadêmico virtual entre as instituições de ensino superior brasileiras (IES) associadas, oferecendo a estudantes possibilidades de desenvolver atividades cooperativas e multiculturais on-line, por meio de disciplinas com interface internacional, em parceria com instituições estrangeiras”.

tendo os alunos se dedicado às atividades e se envolvido com os temas propostos, discutindo em alto nível com os parceiros internacionais”, (Manziona, 2020, p. 122).

Teletandem⁴⁵ é uma adaptação do contexto *Tandem* com uso de recursos audiovisuais, segundo Leone (2014). Para Vassallo e Telles (2006), o TTD apresenta características de:

A associação de sociabilidade, individualização, originalidade dos papéis dos parceiros do Tandem, simetria global, dispositivo homeostático, identidade da equipe, autonomia intrínseca e prazer definem um intrincado ensino/aprendizagem de língua estrangeira⁴⁶ Vassallo e Telles (2006, p. 100, tradução nossa).

Vassallo e Telles (2006) explicam que, na Europa, a proximidade entre os falantes de línguas distintas, o baixo custo para deslocamento e o apoio do contexto acadêmico oportunizam o *Tandem*. Corroborando com essa perspectiva, Garcia (2013) postula que a aprendizagem no espaço virtual é uma forma acessível e prática, e que “o contato e o acesso às diferentes culturas e línguas, antes possível somente pelos cursos e intercâmbios com altos custos”, são agora viabilizados pela internet.

Em algumas instituições, o TTD é concebido como projeto, programa ou ação específica (curso, evento). Para Maciel *et al.* (2024, p. 49) abrange as seguintes formas de planejamento educacional: “o Teletandem é compreendido como um projeto social, pedagógico e de pesquisa que tem um impacto profundo nas relações das pessoas com as línguas e culturas estrangeiras”.

Compreendemos que o TTD não é uma conversa informal, uma aula particular de idiomas ou um estudo autogerido. Conforme apontam Vassallo e Telles (2009, p. 35), o TTD não é um estudo autogerido, pois a aprendizagem ocorre em parceria com o outro. Por meio do estudo colaborativo, as ações e atitudes individuais de cada um complementam as do parceiro. Portanto, os autores ressaltam que ambos são parceiros, e não professores ou colegas de sala de aula:

⁴⁵ Vassallo e Telles (2006) explicam que o termo “Teletandem” não está relacionado ao “Programme Tele-Tandem”, um programa binacional de tandem à distância para estudantes do ensino fundamental e médio entre a França e a Alemanha, em vigor desde 2003. Segundo os autores, eles não conheciam esse uso semelhante do termo, embora apresentasse características distintas no contexto do tandem.

⁴⁶ No original: “Association of sociability, individualization, originality of the roles of Tandem partners, global symmetry, homeostatic device, team identity, intrinsic autonomy and pleasure all define an intricate foreign language learning/teaching”.

Ambos os papéis [aprendizes e professores] são exercidos alternativamente e essa troca contribui para a identidade dupla do parceiro de tandem: ele traz as características, alternativamente, tanto do professor como do aluno, se diferenciando deles de modo substancial. Vassallo e Telles (2009, pp. 27-28)

Cada parceiro, pela sua competência linguística, proporciona conhecimentos aprofundados sobre sua língua materna. Em alguns momentos, seu papel pode se assemelhar ao de um professor; contudo, no contexto analisado, isso é impossível, pois nenhum dos parceiros exerce “poder institucional sob o outro, nem uma função de avaliador institucional e escolar” (Vassallo e Telles, 2009, p. 28).

Diante dos diversos tipos de Tandem apresentados, é necessário analisar os princípios, as ferramentas, as modalidades de organização e a atuação do professor em cada contexto, pois existem variações e distinções. Tardieu e Horgues (2020, p. 276, tradução nossa) afirmam que:

Dependendo das diferentes restrições e prioridades contextuais, os professores e alunos de L2, os pedagogos de idiomas e os formuladores de políticas e a administração institucional podem decidir sobre a posição mais adequada ao longo dos vários eixos possíveis da constelação Tandem⁴⁷.

A terminologia “constelação *Tandem*” de Tardieu e Horgues (2020)⁴⁸, apresenta duas partes, a primeira refere-se aos princípios: autonomia, reciprocidade e natividade (incluindo colaboração e uso separado de idiomas); e a segunda parte inclui modos e parâmetros, tais como: estrutura internacional, estrutura nacional, estrutura local, orientação profissional, orientação intercultural, orientação linguística, presencial, virtual, assíncrona, síncrona, interação escrita, interação oral, individual e turma/grupo.

Para Aranha e Leone (2017), o cenário de aprendizagem em TTD é composto por duas macrotarefas: sessões de mediação e sessões orais de interação; e por diversas tarefas (sessões, diários de aprendizagem, entre outros) e microtarefas (tutorial, trocas de textos, discussão e *feedback*). As autoras indicam que a construção pode variar conforme as instituições.

Sobre a macrotarefa “sessões orais de interação”, realizada pelos pares de aprendizes, alguns acontecimentos possíveis são, de acordo Vassallo e Telles (2006,

⁴⁷ No original: “Depending on the different contextual constraints and priorities, L2 teachers and learners, language pedagogists and policy makers, institutional management may decide on the most appropriate position along the various possible axes of the Tandem constellation”.

⁴⁸ Os conceitos dos autores colaboram com a construção do cenário de aprendizagem.

p. 99, tradução nossa): “pode incluir senso de humor, emoções e prazer na troca de experiências, bem como sentimentos negativos de tensão, competição humilhante, frustração, irritação e até mesmo raiva”⁴⁹.

Quanto aos primeiros quinze minutos da sessão oral inicial de interações de nove estudantes, Aranha (2014) afirma que existem possibilidades de gêneros:

Além das interações, os demais gêneros que emergem no contexto TTDii diários, textos sobre assuntos diversos e materializados em gêneros textuais distintos, questionários, informações por meio de e-mails trocados entre os parceiros com diferentes propósitos, negociação entre aluno e professor quanto à realização das tarefas, reuniões entre os membros do grupo de pesquisa, entre outros, são passíveis de análise e fazem parte de um conjunto ainda a ser explorado.

Rampazzo e Aranha (2018, p. 470) informam que a sessão de interação oral inicial, ainda não está consolidada como um gênero em TTD, por não ter sido examinada em sua completude, mas “é um evento comunicativo, com um propósito comunicativo identificado, que ocorre em meio a uma comunidade teletandem e que apresenta regularidades em sua estrutura genérica, os movimentos retóricos e passos”. As características identificadas em sua análise de movimento retóricos, por exemplo, a troca de informações, correspondem a nove passos possíveis:

(a) apresentação e cumprimento; (b) informações sobre a vida acadêmica; (c) informações sobre a vida profissional; (d) informações pessoais; (e) informações sobre família; (f) informações sobre interesses pessoais; (g) informações sobre experiência pessoal; (h) informações sobre os países; (i) informações sobre o estudo da língua estrangeira. Rampazzo e Aranha (2018, p. 464).

As interações possuem uma estrutura dividida em três momentos, segundo os autores (2009, pp. 50-51), que se referem à conversação sobre um ou mais tópicos, comentários sobre a língua e reflexões. Em sequência, o Quadro 5 especifica e conceitua esses momentos:

Quadro 5 – Estrutura de sessão de interação em TTD.

Conversação acerca de um ou mais tópicos (por volta de 30 minutos):	O participante 1 deveria ser um bom ouvinte e também saber responder ao que diz o participante 2, para manter viva a conversa. Ao mesmo tempo, o falante proficiente deve fazer algumas (não todas as possíveis) anotações sobre o vocabulário
---	--

⁴⁹ No original: “Like in most forms of interaction, it may include sense of humor, emotions and pleasure in the exchange of experiences, as well as negative feelings of tension, demeaning competition, frustration, irritation and even anger”.

	do qual o aprendiz precisa, seus erros de gramática e de pronúncia (somente aqueles que afetam a compreensão).
Os comentários acerca da língua utilizada (por volta de 20 minutos)	Devem ser dados na última parte do Teletandem, antes de ele ser concluído. Nela, o participante 1 (o falante competente) usará as anotações feitas enquanto seu parceiro conversava.
Reflexão compartilhada sobre a sessão (cerca de 10 minutos):	Em primeiro lugar, o falante proficiente pode perguntar ao parceiro como se sentiu ao falar a língua-alvo. O falante proficiente deve escutar com atenção este relato (de sentimentos, medos e problemas, por exemplo). Só em seguida deverá fazer alguns breves comentários a respeito.

Fonte: Telles e Vassallo (2009, pp. 50-51).

Em nossa pesquisa, os estudantes foram orientados a realizar sessões de 50 minutos, dividindo o tempo igualmente entre os dois idiomas (25 minutos para cada língua). Durante ou ao final das sessões, eles podiam propor comentários, *feedback* ou reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem com o par. Nessas interações, as etapas de aprendizagem se integraram, permitindo que os estudantes deixassem de focar em detalhes estruturais e passassem a atuar de forma mais significativa com a língua alvo, respeitando o turno de fala de cada idioma e o equilíbrio entre as línguas.

Sobre a macroarefa “sessões de mediação”, realizadas pelo pesquisador, trata-se de orientações síncronas e assíncronas. Segundo Salomão (2008), o mediador representa um par mais competente, que mediará a aprendizagem do estudante, propondo instrumentos como recursos tecnológicos e a própria linguagem.

O conceito de mediação é baseado em Vygotsky. Segundo Cole e Scribner (1991) ao explicarem o “método experimental” do autor russo, o termo “mediado” (mediação) é apresentado com uma representação visual sobre S-X-R, em que as letras correspondem, respectivamente, a estímulo, elemento mediador e resposta.

É importante ter sempre em mente que Vygotsky não era um adepto da teoria do aprendizado baseada na associação estímulo-resposta e não era sua intenção que a sua idéia de comportamento mediado fosse interpretada nesse contexto. O que ele, de fato, tentou transmitir com essa noção é que, nas formas superiores do comportamento humano, o indivíduo modifica ativamente a situação estimuladora como uma parte do processo de resposta a ela. Foi a totalidade da estrutura dessa atividade produtora do comportamento que Vygotsky tentou descrever com o termo “mediação”. Cole e Scribner (1991, 15).

Vygotsky (1991, p. 29) destaca que o processo é “um ato complexo mediado”. Segundo o autor, a utilização de signos leva os seres humanos a adotarem uma forma particular de comportamento, que vai além do desenvolvimento biológico, originando novos processos psicológicos fundamentados na cultura.

Rodrigues e Angotti (2023, p. 72) contextualizam que os indivíduos, ao longo da vida, vão aos poucos “integrando-se ao mundo, por intermédio de mediações, movimentando-se entre signos, sentidos e significados compartilhados coletivamente”.

3.2.1 Princípios de TTD

As interações entre os pares em TTD, são fundamentadas em princípios que serão apresentados a seguir. De acordo com a conceituação de Vassallo e Telles (2009) sobre autonomia, e Salomão, Silva e Daniel (2009) sobre separação de línguas e reciprocidade. O Quadro 6, a seguir sintetiza esses princípios, os quais também foram considerados ao longo do curso CIODS13.

Quadro 6 – Síntese dos princípios em TTD.

Princípio	Definição
Autonomia	Esta entendida como uma responsabilidade ao se tomar as próprias decisões [os estudantes em TTD], não em isolamento, mas “com” ou “em relação ao” outro (o parceiro do tandem).
Separação de línguas	Os parceiros devem tentar manter a igualdade de status das línguas dentro da parceria, assim como a instrumentalização do uso separado delas durante as sessões.
Reciprocidade	Deve haver uma relação colaborativa entre o par, na qual ambos, concomitantemente, sejam responsáveis pela sua própria aprendizagem e, igualmente, responsáveis pela aprendizagem de seu parceiro.

Fonte: Vassallo e Telles (2009, p. 24) e Salomão, Silva e Daniel (2009, p. 88).

O princípio da autonomia, de acordo com Vassallo e Telles (2006), é importante porque regula a responsabilidade e a influência que o falante mais proficiente pode exercer no processo de aprendizagem do parceiro. No TTD, os participantes não conduzem sua aprendizagem de forma isolada, ao contrário, cada um conta com o apoio e o incentivo do outro, especialmente daquele que tem mais domínio da língua, em um ambiente de colaboração mútua.

Salomão, Silva e Daniel (2009) avaliam que a autonomia na aprendizagem em TTD pode ser: colaborativa, quando se refere às conexões com as ações do par na interação, às construções que ocorrem no momento entre eles, às criações e ao compartilhamento de saberes; ou cooperativa, quando pressupõe um trabalho em grupo com o objetivo de realizar uma tarefa, focando no resultado.

Moore e Rampazzo (2023) destacam que a autonomia não constitui uma prática individual, mas sim integrada, com orientações⁵⁰ que visam guiar o aprendiz:

A autonomia dos alunos no teletandem pode ser descrita como a ação de definir e compartilhar metas e trabalhar para atingi-las ajudando uns aos outros, o que inclui o envolvimento em tarefas de teletandem, o uso de estratégias de aprendizagem e a avaliação de si mesmos e da experiência⁵¹ (Moore e Rampazzo, p. 188, tradução nossa).

Paiva (2006) informa que a autonomia não pode ser definida como um comportamento simples e facilmente descritível, tampouco se limita à responsabilidade do aluno por sua aprendizagem, aos elementos da abordagem ou às permissões concedidas pelo professor. Trata-se de um conceito mais complexo:

Autonomia é um sistema sócio-cognitivo complexo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula. Paiva (2006, pp. 88-89).

O princípio da reciprocidade, de acordo com Vassallo e Telles (2009) refere-se ao papel dos parceiros, que se relacionam com equilíbrio e alteração de papéis na interação. Com isso, as relações entre eles não são simétricas e assimétricas, mas estruturadas a partir desse princípio:

um princípio que, de algum modo, impõe uma alternância de papéis entre os parceiros do tandem. Isso significa que, nas sessões de tandem, o parceiro que faz o papel do especialista na língua (portanto, um papel com maior poder) provavelmente exercerá um papel de menor poder quando for a hora de agir como aprendiz [...] ambas as situações assimétricas podem se neutralizar ao produzirem o que chamamos de simetria global. Vassallo e Telles (2009, p. 28)

⁵⁰ Como destacam Tardieu e Horgues (2020), a autonomia do aluno está conectada à estrutura organizacional, como será apresentado na subseção “Cenário de aprendizagem”.

⁵¹ No original: “Learners' autonomy in teletandem can be described as the action of setting and sharing goals and working towards achieving them by helping each other, which includes engaging in teletandem tasks, using learning strategies, and evaluating themselves and the experience”.

Tal princípio promove a autoestima e coloca os parceiros em posições de equidade. Para Moore e Rampazzo (2023, p. 187, tradução nossa):

A reciprocidade acontece quando os alunos usam sua agência para desempenhar suas funções como alunos e tutores no Teletandem, em seis dimensões: (i) funções reservadas, (ii) tomada de decisão mútua, (iii) atender às necessidades uns dos outros, (iv) afeto e emoção, (v) comunicação e (vi) interculturalidade⁵²

O princípio do uso separado de línguas, de acordo com Salomão, Silva e Daniel (2009) tem como objetivo garantir igualdade entre os parceiros durante a interação, ampliando a comunicação para além do nível referencial e incentivando ambos a explorar ao máximo suas competências, promovendo sua ampliação por meio do uso de diferentes estratégias.

Picoli e Salomão (2020) propõem a atualização deste termo para “princípio da igualdade”, argumentando que o processo de aprendizagem não depende apenas da divisão igualitária do tempo, mas também dos propósitos, expectativas e conhecimentos linguísticos dos alunos, como destacam:

Pensar que o bilíngue deve separar completamente o uso das duas línguas que conhece parece ser uma idealização teórica que se respalda em um paradigma monolíngue, e não na ideia de que os conhecimentos linguísticos dos falantes bilíngues estão em contato e se influenciam mutuamente. (2020, p. 1621).

Satar *et al.* (2023, p. 15, tradução nossa) propõem a atualização do princípio do uso separado de línguas, como o “princípio da translanguagem”, que permite a consideração de outros elementos:

O princípio da separação dos idiomas precisa ser revisitado e reformulado como o princípio da translanguagem: com base na noção de translanguagem como coaprendizagem, cada participante deve desempenhar papéis fluidos de especialista/aprendiz e aproveitar as oportunidades para ampliar os repertórios semióticos uns dos outros na interação multilíngue e multimodal⁵³.

Em suma, os princípios do TTD são fundamentais para a caracterização

⁵² No original: “reciprocity happens when students use their agency to perform their roles as learners and tutors within Teletandem, in six dimensions: (i) reserved roles, (ii) mutual decision-making, (iii) meeting each other's needs, (iv) affection and emotion, (v) communication, and (vi) interculturality”.

⁵³ No original: “principle of separation of languages needs to be revisited and reframed as the translanguaging principle: based on the notion of translanguaging as co-learning, each participant should play fluid roles of expert/learner and capitalise on opportunities to extend each other's semiotic repertoires within multilingual and multimodal interaction”.

deste contexto de aprendizagem. Além disso, destacamos que, em nossa pesquisa, fomentamos o *feedback* como um princípio nos diários, observando se ele estava relacionado a conteúdos linguísticos e/ou culturais em língua portuguesa ou inglesa. Acreditamos que a organização desses elementos oportuniza aos participantes o desenvolvimento de entendimentos e reflexividade.

3.2.2 Cenário de aprendizagem

Nesta subseção, objetivamos tratar com detalhes o cenário de aprendizagem em TTD e especificar as modalidades pelas quais o TTD é contemplado pelas instituições.

Primeiramente, apresentamos a organização educacional, abordando os tipos de cenários possíveis, em seguida, detalhamos o cenário de aprendizagem utilizado em nossa pesquisa e suas especificidades. Na segunda parte, tratamos da configuração da organização do ambiente pedagógico, no caso, os tipos de *Tandem*, destacando seus componentes e distinções.

Informamos que se tratam de teorias distintas, mas que, recentemente, têm sido articuladas em pesquisas contemporâneas, evidenciando pontos de convergência e diálogo entre elas (Aranha e Leone 2017; Rampazzo, 2025).

Foucher (2010) defende que existem três tipos de cenários relacionados às tecnologias de informação e comunicação, a saber: cenário de navegação; cenário pedagógico e cenário de comunicação. No nosso caso, destaca-se o cenário de comunicação, também conhecido como cenário de aprendizagem (2010, p. 82), que se relaciona ou está incluído no cenário pedagógico.

Para Nissen (2007), a definição deste cenário são todas as formas de interação acessíveis ao estudante e explicitamente apresentadas durante sua formação online, o autor apresenta cinco critérios a serem considerados: “os possíveis interlocutores do aluno no sistema [...], o status do aluno e de seus interlocutores, o objetivo da interação, o ritmo das trocas e as ferramentas de comunicação utilizadas⁵⁴”. Foucher (2010) acrescenta mais três critérios relacionados às interações: a(s) língua(s) utilizada(s); o propósito; a quantidade de possíveis interagentes.

⁵⁴ No original: “les interlocuteurs potentiels de l’apprenant dans le dispositif (qui communique avec qui ?), le statut de l’apprenant et de ses interlocuteurs, l’objet de l’interaction, le rythme des échanges, les outils de communication utilisés”.

Analogamente, o cenário de aprendizagem, segundo Pernin e Lejeune (2004), pode ser compreendido como a descrição estruturada de uma situação educativa, elaborada antes ou depois de sua realização, que tem como finalidade possibilitar a construção de conhecimentos específicos. Quando concebido antecipadamente, trata-se de um cenário preditivo, planejado por um designer educacional, podendo envolver ou não o uso de tecnologias digitais.

Leone (2022) destaca a importância da descrição de eventos sequenciados com a finalidade de favorecer a construção de saberes e competências, refletindo uma abordagem metodológica baseada em um *design* de aprendizagem que delinea etapas e ações de apoio ao processo educativo.

Grosbois (2009) relata que tarefas propostas em cenários de aprendizagem possibilitam que os participantes construam seus conhecimentos por meio da interação com os parceiros. Essas tarefas permitem a aquisição de informações por meio de perguntas orais feitas a falantes de outra língua. Posteriormente, é possível propor interpretações, compartilhar e debater os dados em sala de aula, especialmente durante o desenvolvimento de microtarefas e macrotarefas.

De acordo com Grosbois (2009 *apud* Foucher, 2010, p. 81, tradução nossa⁵⁵) as macrotarefas, microtarefas e as tarefas são definidas da seguinte forma:

Quadro 7 – Organização da macrotarefa e características.

Macrotarefa			
Criar um suporte multimédia que evoque um evento cultural			
Tarefas			
Escrever mensagens curtas na língua-alvo	Compreender informação na língua-alvo	Partilhar informação recolhida com os pares (oralmente)	Selecionar coletivamente informação relevante para a macrotarefa
Microtarefas			
Trabalho de reflexão sobre produções não nativas	Trabalho lexical sobre termos ou expressões problemáticas (significado, pronúncia)	Trabalho sobre a ligação gráfica/fónica	

⁵⁵ No original: “Macro-tâche” “Créer un support multimédia évoquant un fait culturel” “Tâches” “Rédiger des courrels en langue-cible” “Comprendre des informations en langue-cible” “Partager les informations recueillies avec les pairs (à l’oral)” “Choisir collectivement les informations pertinentes pour la macro-tâche” “Micro-tâches” “Travail de réflexion sur productions non-natives” “Travail lexical sur termes ou expressions problématiques (sens, prononciation)” “Travail sur le lien graphic/phonie”.

Fonte: Grosbois (2009 *apud* Foucher, 2010, p. 81, tradução nossa).

As microtarefas e as tarefas estão bem definidas e interligadas, sendo as microtarefas meios para alcançar os objetivos mais amplos das tarefas, as quais, por sua vez, contribuem para a realização da macroarefa.

O curso CIODS13 apresenta os três tipos de tarefas: as macrotarefas, que correspondem às sessões de mediação de escrita e de experiências, e às sessões de interação; as tarefas, que são as especificidades de cada uma; e as microtarefas, que, no caso das interações, correspondem aos diários de aprendizagem, os quais se relacionam com o Quadro 7. Esse gênero textual possibilita a reflexão e promove o uso da linguagem como ferramenta de construção do conhecimento. Quando refletimos sobre o diário, podemos compreendê-lo como um conjunto de tarefas, que serão apresentadas na metodologia, na subseção 4.5. Foucher (2010, p. 72, tradução nossa) informa sobre a diferença entre atividade e tarefa:

Enquanto a atividade se refere ao que é feito, uma tarefa se refere ao que é para ser feito. Essa é uma distinção feita pela psicologia, que considero relevante para a didática. As tarefas são didáticas prescritivas, enquanto as atividades são aprendizado, e as duas estão inter-relacionadas: o aluno realiza atividades para concluir a tarefa e espera-se que isso leve ao aprendizado⁵⁶.

O fluxo de atividades de um professor no cenário de aprendizagem em TTD contempla agendamento das macrotarefas, tarefas e microtarefas. Conforme Aranha e Cavalari (2014, p. 189), em seu contexto de TTD institucional integrado, apresentamos algumas das atividades⁵⁷ que foram utilizadas em nosso contexto de TTD institucional não integrado:

(ii) os professores organizam um calendário de interações (em geral oito) e de temas relacionados com os programas das disciplinas sobre os quais os alunos poderão discutir. Obviamente, outros assuntos poderão fazer (e

⁵⁶ No original: "Alors que l'activité renvoie à ce qui se fait, la tâche, elle, renverrait plutôt à ce qui est à faire. C'est une distinction opérée par la psychologie qui me semble pertinente pour la didactique. La tâche relève du prescriptif didactique, l'activité relève de l'apprentissage, les deux étant en relation : l'apprenant fait des activités pour remplir la tâche et on espère que cela conduira à un apprentissage"

⁵⁷ Excluímos o item (i) de Aranha e Cavalari (2014, p. 189) por se referir à realização simultânea das interações pelos estudantes em ambientes equipados com dispositivos para o Teletandem (TTD), o que não condiz com a realidade do presente estudo. Ademais, o item (v) foi igualmente descartado, uma vez que somente foi possível comprovar a realização dos tutoriais pelos estudantes brasileiros. Por fim, o item (vi) também foi desconsiderado, pois o método descrito para o pareamento dos parceiros não foi utilizado; optou-se, em vez disso, por realizar esse procedimento via e-mail, possibilitando que as duplas estabelecessem contato direto.

efetivamente fazem) parte das interações. O objetivo de haver um assunto proposto pelo professor de uma disciplina é oferecer uma sugestão de tema àqueles aprendizes que são mais tímidos, servir de “gatilho” para a interação, funcionar como um warm-up; (iii) as atividades de TTD são utilizadas como um instrumento de avaliação, uma vez que se relacionam de alguma maneira com o conteúdo desenvolvido durante as aulas; (iv) os alunos escrevem um texto em língua estrangeira, relacionado ao tema expresso em (ii), que é corrigido por seu parceiro.

Em nossa pesquisa, foi necessário planejar um cenário de aprendizagem de TTD institucional não integrado, que contemplasse tarefas relacionadas à EA, especificamente ao ODS 13, valorizando as experiências e singularidades dos participantes. Em sintonia com as práticas de TTD institucional integrado, também utilizamos tarefas⁵⁸ para avaliar os estudantes no curso (Rampazzo, 2017). Portanto, as tarefas favorecem ao pesquisador acompanhar a aprendizagem dos estudantes.

Para O’Dowd (2018), o futuro dos intercâmbios virtuais depende de políticas institucionais universitárias que facilitem a integração para professores e/ou currículos de cursos, além de revelar práticas pedagógicas e atividades em sala de aula que promovam a inserção do intercâmbio virtual.

Maciel *et al.* (2024, pp. 64-65) abordam o TTD institucional integrado no curso de Letras/Espanhol, os autores confirmam a importância do “aprimoramento linguístico, pedagógico e intercultural dos professores em formação, enfatizando como as sessões de interação potencializaram suas habilidades linguísticas e a compreensão da cultura alvo”.

Destacamos Oliveira (2014, p. 45), que aborda o diálogo no cenário atual e a formação de professores, ressaltando a necessidade de equilíbrio entre discurso e identidades na aprendizagem de línguas “em construção na hora de aprender uma nova língua, cabe a nós, professores de línguas e agentes políticos, em geral, construir discursos alternativos que colaborem na luta contra a hegemonia e a favor da diversidade e da igualdade de oportunidades”.

O professor, neste contexto, é um articulador entre os estudantes e os conhecimentos; também atua como provocador ou orientador, estimulando a geração de ideias e soluções. Segundo Salomão (2010, pp. 216-217) em estudo sobre o processo de mediação em TTD, destaca-se os seguintes resultados:

⁵⁸ O site da UNESP de São José do Rio Preto apresenta sugestões de produção textual no contexto TTD, tais como: relato pessoal, texto descritivo, carta informal, texto narrativo, sinopse de filme e carta argumentativa. Disponível em: <https://teletandemriopreto.wixsite.com/ibilce/sugestoes-de-producao>.

Suas estratégias [do mediador] de gerenciamento, ao incluir elementos reflexivos e oferecimento de andaimes, abrangendo uma postura não-diretiva, proporcionamento de alternativas em relação a questões procedimentais e (auto) exploração da prática por meio de questionamentos que levassem o interagente a refletir sobre suas decisões, ações e procedimentos no processo de ensino e aprendizagem colaborativo, trouxeram ao contexto forte carga de autonomia e desenvolvimento. A figura do mediador pareceu também responsável por trazer objetivos pedagógicos para que a relação não se restringisse a um simples bate-papo entre os interagentes. Os resultados desta pesquisa mostraram, [...] também [o TTD como] um ambiente propício a auxiliar a formação inicial (pré-serviço), tanto do aluno-professor quanto do formador de professores, advindo da possibilidade de se fazer com que a mediação seja também um trabalho colaborativo e de construção de conhecimento entre formador (mediador) e professor em formação (interagente).

Adaptamos a figura de Aranha e Leone (2017, p. 180) sobre a organização do contexto pedagógico baseado em TTD, acrescentando as mediações de escrita⁵⁹. Além disso, utilizamos os conceitos da “constelação Tandem” de Tardieu e Horgues (2020, p. 277) para especificar com maior precisão o cenário de aprendizagem. Também recorreremos a Grosbois (2009) para relacionar esse cenário aos elementos da SD apresentados por Dolz, Noveraz e Schneuwly (2004, p. 97) e Miquelante, Cristovão, Pontara (2020, p. 157):

Quadro 8 – Cenário de aprendizagem do curso CIODS13.

Cenário de aprendizagem		
Estrutura Internacional: Brasil e Estados Unidos. Estrutura Nacional: Londrina, Paraná, Brasil. Estrutura Local: Universidade Estadual de Londrina Curso: CIODS13.		
Macrotarefas		
Mediações de escrita	Mediações de experiências	Interações
Assíncrono e Síncrono, em língua inglesa, virtual em grupo.	Assíncrono e Síncrono, em língua inglesa, virtual em grupo.	Síncrono, em língua inglesa, virtual em duplas.
Encontro	Tarefas	
1º	1ª Sessão de Orientação inicial em TTD.	1ª Sessão de Interação

⁵⁹ O termo “mediação escrita” é empregado para descrever os encontros de aprendizagem do gênero carta aberta em uma universidade onde o Teletandem (TTD) é institucionalizado, embora não integrado. Trata-se de um espaço adicional na estrutura do TTD, situado ao lado das macrotarefas de “mediação” e “interação”, porém distinto, uma vez que segue princípios e objetivos diferentes. A escolha lexical visa destacar a relevância de um termo distinto de “aula”, enquanto o uso de termos semelhantes reforça o aspecto de sincronia no contexto de aprendizagem.

	1ª Sessão de mediação de escrita em TTD.	oral em TTD.
2º	2ª Sessão de mediação de escrita em TTD.	2ª Sessão de Interação oral em TTD.
	1ª Sessão de mediação das experiências em TTD.	
3º	3ª Sessão de mediação de escrita em TTD.	3ª Sessão de Interação oral em TTD.
	4ª Sessão de mediação de escrita em TTD.	
4º	5ª Sessão de mediação de escrita em TTD.	4ª Sessão de Interação oral em TTD.
	2ª Sessão de mediação das experiências em TTD.	
5º	6ª Sessão de mediação de escrita em TTD.	5ª Sessão de Interação oral em TTD.
	7ª Sessão de mediação de escrita em TTD.	
6º	3ª Sessão de mediação das experiências em TTD.	
	1ª Sessão de finalização das experiências em TTD.	
Microtarefas		
<u>Mediações de escrita</u>	<u>Mediações de experiências</u>	<u>Interações</u>
Atividades como: apresentação inicial; produção inicial da carta aberta; primeira reescrita; revisão por pares; segunda reescrita; produção final; postagem no <i>Medium</i> .	Atividades como: conhecer experiências em TTD; relatar e dialogar sobre temas dos diários; conhecer estratégias de aprendizagem e debater conflitos.	Preenchimento do questionário inicial (afinidades, autoavaliação da fluência na língua-alvo e tutorial com perguntas sobre os fundamentos do TTD) e produção dos diários de aprendizagem.

Fonte: Adaptado de Grosbois (2009), Aranha e Leone (2017, p. 180) e Tardieu e Horgues (2020, p. 277), com sequência didática de Dolz, Noveraz e Schneuwly (2004, p. 97) e Miquelante, Cristovão, Pontara (2020, p. 157).

Destacamos as diferenças entre as sessões de mediação de escrita e as sessões de mediação de experiências. Na primeira o foco está na aplicação da escrita. Como Telles e Vassallo (2006), no contexto do TTD em relação à escrita, os parceiros podem fazer anotações conforme a interação, além de escrever palavras no bate-papo do software utilizado para a comunicação virtual. A escrita individual pode ser ampliada por meio da proposição de tarefas. Já nas mediações de experiências, construídas conforme as necessidades individuais e coletivas dos aprendizes, é fundamental equilibrar as contribuições⁶⁰, propor orientações e

⁶⁰ Destaco a pesquisa de Salomão e Silva (2020), com o título “The application of the Global Competence Matrix in a virtual exchange program with US and Brazilian students”, os participantes assistiram vídeos sobre tópicos contemporâneos no Brasil e nos Estados Unidos e dialogaram com seus parceiros. Depois, na mediação, analisaram as conversas *via* Matriz de Competência Global.

feedback sobre ensino e aprendizagem de línguas, elucidar elementos culturais e solucionar conflitos entre os participantes da pesquisa.

Estamos na segunda parte e tratamos da configuração da organização do ambiente pedagógico, especificamente dos tipos de tandem, destacando seus componentes e distinções.

A estrutura apresentada para o curso CIODS13 está configurada na organização do ambiente pedagógico, especificamente nos tipos de Tandem. Para Brammerts (2002; 2003 *apud* Cavalari, 2019, p. 420, tradução nossa), existem três tipos de práticas de Tandem: o primeiro, não institucional, “realizado por dois aprendizes de idiomas sem qualquer envolvimento ou reconhecimento institucional⁶¹”; o segundo, semi-institucional “é apoiado e reconhecido pela instituição educacional apenas para um dos parceiros⁶²”; e o terceiro, institucional “realizado em instituições educacionais (universidades, escolas de ensino fundamental ou médio, escolas de idiomas) que promovam e reconheçam sua prática⁶³”.

Esse terceiro tipo se divide em três níveis de integração: a) institucional integrado “é reconhecido por ambas as instituições e integrado aos cursos de idiomas estrangeiros⁶⁴”; b) institucional semi-integrado “está integrado a um curso de língua estrangeira em apenas uma das instituições envolvidas⁶⁵” e c) institucional não-integrado “é apoiado pelas instituições, que podem oferecer alguns recursos (meios para encontrar um parceiro, um laboratório para sessões orais etc)⁶⁶”.

O CIODS13 está configurado como institucional semi-integrado, pois está integrado para os estudantes da UEL e UENP, mas não de forma equivalente para ambas as universidades parceiras⁶⁷.

Em síntese, nosso objetivo é apresentar como é desenvolvida a estrutura do cenário de aprendizagem, em sintonia com Barbosa e Ferreira Lopes (2023) sobre

⁶¹ No original: “carried out by two language learners without any institutional involvement or recognition”.

⁶² No original: “is supported and recognized by the educational institution only for one of the partners”.

⁶³ No original: “carried out within educational institutions (universities, elementary or high schools, language schools) which promote and recognize its practice”

⁶⁴ No original: “is recognized by both institutions and integrated into foreign language courses”.

⁶⁵ No original: “is integrated to a foreign language course in only one of the institutions involved”.

⁶⁶ No original: “is supported by the institutions, which may offer some resources (means to find a partner, a laboratory for oral sessions etc.)”.

⁶⁷ Conforme será apresentado no item 4.3, intitulado *Contexto do curso*, as universidades parceiras buscaram, cada uma a seu modo, desenvolver atividades que integrassem as sessões de interação em Teletandem (TTD) ao currículo. Contudo, não dispomos de dados específicos acerca dessas iniciativas.

as tendências em pesquisas telecolaborativas e intercâmbio virtual, destacando que nossa pesquisa também envolve a elaboração de tarefas (*task-design*). Além disso, buscamos identificar a configuração da prática de TTD em nosso contexto que promove esse cenário de aprendizagem.

3.2.3 Identidade do aprendiz em TTD

Nesta subseção de 3.2, objetivamos apresentar detalhes sobre a identidade do aprendiz, com respaldo em autores que discutem o tema, especialmente no ensino e aprendizagem de línguas no contexto TTD.

Hall (2006) apresenta três concepções sobre identidade: a) sujeito do Iluminismo, o ser humano é totalmente centrado e unificado, desde suas capacidades até suas ações, as quais advêm do nascimento e se desenvolvem de forma integral; a concepção de identidade é individual; b) sujeito sociológico, o núcleo interior do ser humano não é totalmente autônomo ou suficiente, mas é modificado ao longo das experiências. Diferentemente da concepção anterior, ele se desenvolve em interação com outros indivíduos, que mediam informações; a identidade é, portanto, interativa entre o ser humano e a sociedade, o interior e o exterior; c) sujeito pós-moderno, o núcleo do indivíduo apresenta fragmentação, manifestando múltiplas identidades. Dessa forma, ocorrem colapsos resultantes das transformações estruturais e institucionais, e o sujeito ativa diferentes identidades em situações diversas, de acordo com Hall (2000, p. 4):

as identidades nunca são unificadas e, em tempos modernos tardios, estão cada vez mais fragmentadas e fraturadas; nunca são singulares, mas multiplamente construídas por meio de discursos, práticas e posições diferentes, muitas vezes antagônicas e que se cruzam⁶⁸.

Em colaboração sobre identidade na contemporaneidade, Rajagopalan (2015, p. 11, tradução nossa) exemplifica as práticas discursivas da seguinte maneira:

Além disso, a construção de identidades é eminentemente discursiva, ou seja, é em e por meio de nossas práticas discursivas cotidianas e rotineiras

⁶⁸ No original: “that identities are never unified and, in late modern times, increasingly fragmented and fractured; never singular but multiply constructed across different, often intersecting and antagonistic, discourses, practices and positions”

que moldamos nossas próprias identidades e as das pessoas/entidades ao nosso redor. Tudo isso faz parte do conjunto de suposições comuns e assumidas que sustentam os debates contemporâneos sobre a questão da identidade⁶⁹.

Para Woodward (2000, pp 13-15), as diferenças interferem na construção de identidades, para compreendê-las, é necessário um “quadro teórico” que contemple as características dos elementos implicados na construção da identidade, tais como: a) fabricada por classificações e divisões em diferentes esferas, como, por exemplo situações históricas verbais ou não verbais, nas quais uma versão é construída ou reivindicada por um grupo ou indivíduo; b) relacional, fundamentada nas diferenças em relação a outra identidade, expressas por seus símbolos; c) sustentada pela exclusão, se uma pessoa pertence à identidade do país X, não pode integrar a identidade do país Y; d) vinculada a questões sociais e materiais, englobando grupos ou indivíduos que são classificados por suas práticas e características.

Ricciolli e Rodrigues (2019, p. 43), em estudo sobre uma estudante argentina (Marina) que interagiu com uma estudante brasileira (Esther) em TTD, destacam que “a existência de uma identidade se dá a partir da oposição a outras identidades colocadas em relação” e apresentam:

Marina tem a oportunidade de informar-se corretamente sobre a prática do processo eleitoral brasileiro, uma vez que, pela “curiosidade” da parceira em diferenciar a prática existente nos dois contextos (Argentina e Brasil), Marina foi levada a reconstruir uma ideia antes equivocada, sobre o referido processo eleitoral brasileiro. [os excertos analisados] ideia de identidade construída pela diferença, além de corroborar com a ideia de que as identidades são construídas nas interações.

Silva (2014) demonstra a tendência de tomarmos nossa própria identidade como referência ao descrever ou avaliar aquilo que é diferente de nós:

Por sua vez, na perspectiva que venho tentando desenvolver, identidade e diferença são vistas como mutuamente determinadas. Numa visão mais radical, entretanto, seria possível dizer que, contrariamente à primeira perspectiva, é a diferença que vem em primeiro lugar. Para isso seria preciso considerar a diferença não simplesmente como resultado de um processo, mas como o processo mesmo pelo qual tanto a identidade quanto a diferença (compreendida, aqui, como resultado) são produzidas. Na origem estaria a diferença-compreendida, agora, como ato ou processo de diferenciação. Silva (2014, p. 76)

⁶⁹ No original: “Furthermore, the construction of identities is eminently discursive—that is to say, it is in and through our everyday, routine discursive practices that we fashion our own identities and those of the persons/entities around us. All this is part of the set of common, taken-for-granted assumptions that underpin contemporary debates over the issue of identity”.

Silva (2014) apresenta a existência de movimentos na construção de identidades, existem a essencialização das identidades e a desestabilização, oriundas dos conflitos através da língua:

identidade e a diferença são o resultado de um processo de produção simbólica e discursiva. O processo de adiamento e diferenciação linguísticos por meio do qual elas são produzidas está longe, entretanto, de ser simétrico. A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição - discursiva e linguística - está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas [...] O processo de produção da identidade oscila entre dois movimentos: de um lado, estão aqueles processos que tendem a fixar e a estabilizar a identidade; de outro, os processos que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la. Silva (2014, pp. 81 - 84)

Riccioli e Rodrigues (2019, p. 49) demonstram a presença desse conceito quando Marina “conhecerá como um vestibulando pode ingressar em uma universidade [...] pelas discussões e, conseqüentemente, pela diferenciação estabelecida, Marina passa pelo chamado processo de desestabilização”, já que aparenta estar insegura nos excertos quanto ao modo que considera adequado para iniciar os estudos no ensino superior. As autoras destacam que o TTD colabora:

para a emergência de novas identidades construídas nas interações. Com este contexto, é possível entender a identidade como um conjunto de elementos dinâmicos e múltiplos da realidade subjetiva, mas também da realidade social ou exterior, sendo que tais elementos são construídos na interação. A construção de uma identidade pareceu ser constitutiva da realidade social das práticas discursivas das participantes, juntamente com outras construções, como as relacionadas à construção de relações sociais entre os falantes (interação) e a construção de sistemas de conhecimento e crenças.

A identidade é formada por elementos dinâmicos e múltiplos, tanto subjetivos quanto sociais, em colaboração. Alves (2018), com base em Bronckart, investigou as representações que surgiram nas interações entre estudantes sobre aspectos histórico-políticos de seus países. Em sua análise, evidencia diferenças, ao mesmo tempo em que revela uma identidade fluida:

Cada interagente emite sua representação a partir de sua posição político-ideológica [...] Ou mesmo, pode perpetuar representações fossilizadas, (pré)conceitos existentes que, se não discutidos, ou

mediados, podem despertar uma representação unívoca e homogênea de cultura. Alves (2018, p. 32)

Buolini-Freitas (2019) investigou os estereótipos produzidos pelos alunos, que surgem a partir da repetição contínua de comportamentos associados a identidades culturais:

O estereótipo é: uma generalização em relação às práticas sociais; uma sedimentação em relação às práticas culturais e nacionais; um índice e um símbolo em relação a seu efeito semiótico e pragmático; um elemento de aproximação linguístico-cultural em relação ao teletandem. Buolini-Freitas (2019, p. 168)

3.3 Diários de aprendizagem

Nesta subseção, objetiva-se conceituar o gênero "diário de aprendizagem" e suas respectivas tarefas, bem como especificar suas características enquanto gênero discursivo. Apresentamos em sequência, algumas informações sobre este instrumento utilizado para a geração de nossos dados.

Segundo Liberali (1999, *apud* Stutz 2012, p. 135), o diário tem o propósito e características:

O diário é um instrumento que tem como finalidade organizar o comportamento do participante e propiciar novas relações com o meio e como fator principal fazer com que o diarista promova a reflexão crítica. O uso desse instrumento possibilita aos participantes adotarem um posicionamento de "questionadores de transformadores da ação" [...] é compreendido como um gênero de texto que, com suas funções e objetivos específicos, possibilita o direcionamento e organização da atividade interna do indivíduo e transforma os entendimentos e relações com o meio em que atua.

Os diários de leitura, por exemplo, constituem uma forma de uso do gênero textual que funciona como artefato oferecido pelo professor aos alunos, possibilitando que estes os integrem e utilizem para potencializar suas capacidades de leituras, segundo Machado (2005). Reichmann (2007, p. 112) define o diário de aprendizagem da seguinte forma:

O diário de aprendizagem, como gênero acadêmico, é essencialmente um espaço narrativo pessoal, protegido, onde o professor/aprendiz/autor pode colocar suas dúvidas, anseios, percepções, questões, críticas, conflitos — enfim, documentar suas tensões, reflexões e (re)elaborar crenças e práticas. Colocado na posição de autor, o professor/aprendiz constrói um espaço narrativo singular, textualizando um diálogo interior. [...] Em termos de

aprendizagem, conscientização e transformação, o particularmente interessante de um diário é seu aspecto longitudinal. A escrita diarista permite um valioso distanciamento crítico, possibilitando a observação e reflexão — esta afirmação é uma constante entre professores-autores. O ‘insight’ possibilitado por releituras é um aspecto fascinante, tocadas pelo posicionamento sempre em fluxo do leitor/autor.

Cunha (2007) compreende a escrita de diários pelo próprio diarista como um “repositório” de suas memórias e ações do cotidiano, descritas com riqueza de informações, sendo um espaço para os pequenos e grandes eventos. A definição de diário é propositalmente ampla para abranger diferentes tipos, tanto em relação ao conteúdo registrado quanto à forma como as informações são coletadas, redigidas e analisadas.

Para Mattos (1999), os diários podem ser usados tanto como instrumento de coleta de dados para pesquisa quanto como instrumento de reflexão para desenvolvimento de professores. Curtis e Bailey (2009, p. 68) definem estudo de diário como “[...] basicamente em manter um diário introspectivo (o processo de coleta de dados) e analisar os padrões e anomalias que ocorrem nas entradas do diário ao longo do tempo⁷⁰”.

Segundo Bailey (1991, p. 65), os estudos de diários podem ser divididos em dois grupos, o primeiro “aqueles em que o diarista e o analista são a mesma pessoa⁷¹” o segundo “aqueles em que o investigador analisa diários mantidos por outros estudantes de línguas⁷²”. Matsumoto (1987) denomina o segundo grupo como “diários não introspectivos”, os quais oferecem aos alunos a oportunidade de expressar seus comentários e sentimentos com franqueza e autonomia.

sentimentos de forma aberta e honesta. Como é frequente que os sujeitos-diaristas, conscientes dos julgamentos do pesquisador sobre o que escreveram, escrevam apenas as coisas desejáveis ou não prejudiciais ao professor, à instituição, aos colegas de classe etc., o pesquisador deve certificar-se de que os diários reflitam a expressão honesta e sincera dos sujeitos sobre os eventos, comentários e sentimentos da sala de aula⁷³. Matsumoto (1987, p. 31, tradução nossa).

⁷⁰ No original: “basically consists of keeping an introspective journal (the data collection process) and analyzing the patterns and anomalies that occur in the journal entries over time”.

⁷¹ No original: “those in which the diarist and the analyst are the same person”.

⁷² No original: “those in which the researcher analyzes journals kept by other language learners”.

⁷³ No original: “feelings openly and honestly. As it is a frequent occurrence that the subject-diarists, being conscious of the researcher’s judgments of what they have written, will write only those things desirable or not detrimental to the teacher, institution, classmates, etc., the researcher must see to it that the journals reflect the subjects’ honest and sincere expression of classroom events, comments, and feelings”.

Como argumenta Matsumoto (1987), os estudos sobre aprendizagem e ensino relacionado com os diários variam, de um para o outro é possível identificar três principais formatos: a) quem é o escritor do diário; b) quando foi escrito; c) em qual língua está escrita (língua estrangeira ou na primeira língua).

Para Tanaka (2009, p. 60, tradução nossa), os diários oportunizam aos pesquisadores de língua estrangeira “levantar questões sobre os processos e as variáveis envolvidas. Ao mesmo tempo, o próprio ato de manter um diário pode aumentar a consciência dos alunos sobre seu próprio aprendizado⁷⁴”. O autor afirma que os estudos sobre os diários oportunizam reflexões acerca da lógica das ações em sala de aula sob a perspectiva dos estudantes, além de recomendar o uso de outras fontes e metodologias na pesquisa com esse gênero. Em sintonia, Lee (2004, p. 94, tradução nossa) afirma: “Também é importante que a redação de diários de diálogo seja usada em conjunto com outras atividades que aprimorem e sustentem a reflexão crítica nos cursos de preparação de professores⁷⁵”.

O estudo de diários introspectivos proporciona detalhes sobre a experiência de aprendizagem e ensino de línguas, tanto em nível individual quanto colaborativo, segundo Curtis e Bailey (2009).

Soares (2006, p. 188) afirma que a escrita de diários oportuniza a construção da identidade do aprendiz:

É possível dizer, portanto, que o fenômeno de construção da identidade dos alunos estruturou-se por meio dos encontros realizados e das interações estabelecidas com os variados componentes de sua vida como alunos – a experiência de aprender a língua estrangeira; os colegas, o professor, e outras pessoas diretamente ou indiretamente presentes em suas histórias contadas; os materiais e as atividades que compuseram sua aprendizagem. E, então, nos textos produzidos é possível encontrar, manifestada por cada aluno de maneira original e única, aquela que se revelou como a essência da sua experiência como aprendizes: o desejo e a busca de significado para cada detalhe da experiência.

Os diários podem ser introspectivo ou retrospectivos, de acordo com Leone, Aranha e Cavalari (2024, p. 211, tradução nossa), apresentam:

Os diários podem ser categorizados como introspectivos ou retrospectivos, dependendo do momento de sua criação. Os diários introspectivos são

⁷⁴ No original: “raise questions about the processes and variables involved. At the same time, the act of keeping a diary itself may raise learners’ awareness of their own learning”.

⁷⁵ No original: “It is also important that dialogue journal writing be used together with other activities that enhance and sustain critical reflection in teacher preparation courses”.

escritos durante a experiência de aprendizado, enquanto os diários retrospectivos podem ser produzidos imediatamente após a atividade (retrospecção imediata) ou até mesmo anos depois (retrospecção tardia)⁷⁶.

Ao analisarmos as pesquisas sobre diários de aprendizagem em TTD, destacamos Cavalari e Aranha (2016), que afirmam que a escrita do diário possui dois propósitos: o primeiro é oportunizar a aprendizagem com autonomia, valendo-se da reflexão constante; o segundo refere-se ao uso do diário pelo professor de língua estrangeira para identificar de que forma, em que momento (ou se) é necessário um ato pedagógico para mediar uma situação relacionada às interações em TTD.

Os diários também oportunizam informações valiosas para as reflexões coletivas nas mediações. Portanto, o *feedback* na escrita de diários é singular para cada participante, não sendo orientado por uma rubrica pré-estabelecida, conforme argumentam Cavalari e Aranha (2022):

O feedback parece se basear no conhecimento que o professor tem de cada aluno e das especificidades do ambiente de aprendizagem. Nesse sentido, o feedback sobre os diários dos alunos parece abrir uma janela para que o professor (1) contemple as conquistas individuais; (2) compreenda a realização das diferentes tarefas de IV por cada aluno e (3) estabeleça conexões com os objetivos pedagógicos mais amplos do programa de EFL [Inglês como língua estrangeira]⁷⁷.

Para compreendermos esses propósitos, Cavalari e Aranha (2019) apresentam os procedimentos pedagógicos do professor, adaptados no Quadro 9 a seguir:

Quadro 9 – Procedimentos pedagógicos.

Oferecimento de <i>feedback</i> individual			coleta de tópicos relevantes para serem discutidos em sala de aula			
Imprecisão linguística	suporte afetivo	consciência sobre	tópicos linguísticos	o papel do professor de	tópicos culturais	desafios interpessoais

⁷⁶ No original: “Diaries can be categorised as either introspective or retrospective, depending on the timing of their creation. Introspective diaries are written during the learning experience, while retrospective diaries can be produced immediately after the activity (immediate retrospection) or even years later (delayed retrospection)”.

⁷⁷ No original: “Feedback seems to be based on the knowledge the teacher has of each individual student and of the specificities of the learning setting. In this sense, feedback on learners’ diaries seem to open a window for the teacher to (1) contemplate the individual’s achievements; (2) understand the accomplishment of the different VE tasks by each learner, and (3) establish connections with the broader pedagogical objectives of the EFL program”.

		questões de aprendizagem		língua estrangeira		
--	--	--------------------------	--	--------------------	--	--

Fonte: Cavalari e Aranha (2019, p. 571, tradução nossa).

Cavalari e Aranha (2019) destacam, em sua análise, a existência de uma relação de oferta e aceitação entre o TTD e as ações em sala de aula, viabilizada pela mediação do professor.

Cavalari e Del Monte (2021 p. 10) afirmam que o diário pode ter variações na nomenclatura (diário reflexivo, journal, etc.), mas o conceito permanece o mesmo. Sua função é de oportunizar o registro e a reflexão sobre acontecimentos na interação de TTD. Para as autoras, o diário de aprendizagem conta com perguntas norteadoras nas quais os participantes podem se basear para produzi-lo, conforme afirmam Cavalari e Del Monte (2021, p. 13):

O que você e/ou seu parceiro aprendeu na [...] [interação oral] de hoje? Escreva sobre: (i) os momentos em que houve algum desconforto (ou conflito); (ii) como ou se o conflito foi resolvido; Volte ao questionário inicial que respondeu e (re)pense seus objetivos, e tente descrever como o TTDii [Teletandem Institucional Integrado] o ajudou a alcançá-los ou não. Quais tipos de ajustes serão necessários?

Cavalari e Del Monte (2021, p. 22) apontam que a escrita de diários evidencia “identificação de lacunas de aprendizagem, planejamento, descrição da prática, seleção de recursos, monitoração e avaliação da aprendizagem e [das sessões orais de Teletandem]”. Entretanto, Silva (2014), em estudo sobre o uso de diários reflexivos como instrumento de promoção de autonomia, em um contexto de TTD institucionalizado integrado, constatou que, entre os dez alunos que responderam ao questionário sobre aprendizagem de língua estrangeira, sete destacaram o diário como uma atividade burocrática. Ou seja, não compreenderam o objetivo daquele instrumento e demonstraram falta de motivação para escrever.

Com base nos autores supracitados, entendemos que, em cada contexto, as atividades de produção escrita, como o diário, assumem novas características, dependendo dos objetivos do cenário de aprendizagem, bem como das metodologias e estratégias utilizadas por professores e estudantes.

Evangelista e Salomão (2019, p. 14, grifo das autoras) apresentam o seguinte enunciado para a produção do diário, oportunizando a escrita dos estudantes:

Escreva aqui suas reflexões sobre esta interação. Você pode descrever **como foi** a interação, o **tema** tratado, como foram sua **participação** e a de seu parceiro. Aproveite para fazer reflexões acerca de **sua aprendizagem e prática** da língua inglesa e **ensino da língua portuguesa** nas interações, assim como sobre seus **planos e objetivos** de aprendizagem ao longo do processo de teletandem. Por exemplo: Vocês combinam **formas de abordar as questões linguísticas**? Farão **correções**? Em que momento, durante a interação ou no final dela?; Farão **anotações** de questões importantes para comentar com os parceiros? Utilizarão algum **material adicional**? E os **temas** a serem tratados, como serão decididos? Disponibilizamos uma **lista de temas** aqui neste espaço do moodle. Ela poderá ser útil!

Outro formato possível é o diário de aprendizagem em vídeo, proposto como uma opção aos participantes da nossa pesquisa. Na Tarefa 4 do diário de aprendizagem, os estudantes puderam escolher entre escrever ou gravar um vídeo. A autonomia na escolha contribuiu para motivá-los a relatar suas aprendizagens, especialmente diante das dificuldades apontadas por Silva (2014).

Em suma, apesar das dificuldades, corroboramos Luz e Cavalari (2009, p. 217), quando enfatizam a importância do “papel do diário, enquanto um instrumento que pode promover a reflexão metacognitiva, aspecto importante da autoavaliação e do desenvolvimento da aprendizagem autônoma”.

Leone, Aranha e Cavalari (2024, p. 210, tradução nossa) citam algumas pesquisas que investigam, em contextos de TTD ou Tandem, a reflexividade em relação à experiência e ao desenvolvimento da autonomia. No entanto, neste estudo das autoras, o foco está nas “percepções e atitudes em relação à noção de reciprocidade, que é um aspecto essencial da prática do teletandem. A presente investigação busca explorar os diários de aprendizagem⁷⁸”.

Nesta pesquisa, as autoras identificaram, por meio da análise dos diários de participantes brasileiros e estrangeiros, que a reciprocidade é percebida como um elemento essencial para as interações e o diálogo com o parceiro, bem como para as práticas e aprendizagens nesse contexto. Portanto:

Mais especificamente, os resultados da análise do conjunto de dados mostram que os aspectos mais relevantes da reciprocidade são aqueles relativos a: (i) organização da atividade em termos de quando e como a interação ocorreu [...]. Apesar de o calendário ser definido pelos professores no cenário de aprendizagem em que nos concentramos, os participantes

⁷⁸ No original: “perceptions and attitudes in relation to the notion of reciprocity, which is an essential aspect of teletandem practice. The present investigation seeks to explore learning diaries”

relataram se o parceiro estava ausente, se houve atraso, se enfrentaram alguma dificuldade ou qual idioma usaram para iniciar o encontro; (ii) atender às necessidades do parceiro: as características mais importantes dessa dimensão são a consideração das dificuldades do parceiro, a realização das tarefas que os parceiros parecem valorizar, o uso de ambos os idiomas e as comparações de tópicos; (iii) construir um relacionamento: aspectos afetivos e emocionais (os sentimentos dos alunos sobre as interações são as principais características dessa dimensão). Vale a pena observar que os alunos relatam seus próprios papéis e os de seus parceiros no estabelecimento de um relacionamento positivo; (iv) decisões coletivas: esse aspecto da reciprocidade parece menos relevante em nossos dados e certamente merece mais atenção⁷⁹. Leone, Aranha e Cavalari (2024, p. 225, tradução nossa).

Leone, Aranha e Cavalari (2023), com base em teorias sobre reflexão na escrita e operações metacognitivas⁸⁰, demonstram que os alunos, em seus relatos nos diários, apresentam reflexões de nível um (descrição de fatos) sobre as possibilidades de aprendizagem proporcionadas pelo ambiente. Essas reflexões são:

As evidências de avaliação são fracas, pois os alunos se referem a (i) conexão com a Internet; (ii) explicações linguísticas; (iii) comparações com experiências anteriores; (iv) descrição de procedimentos; (v) tipos de informações trocadas; (vi) avaliação das informações fornecidas pelo parceiro. A avaliação pode ser seguida de operações metacognitivas (definição de metas, seleção de recursos ou planejamento, por exemplo)⁸¹ Leone, Aranha e Cavalari (2023, parágrafo 28, tradução nossa).

Em relação à reflexão de nível dois (relato com elementos descritivos e momentos reflexivos), esta diz respeito aos aprofundamentos feitos pelos estudantes sobre suas próprias ações e as de seus interagentes, como as práticas utilizadas para aprender, o que possibilita a aprendizagem. Em síntese, essas reflexões são:

⁷⁹ No original: “More specifically, the results of the analysis of the dataset show that the most relevant aspects of reciprocity are those concerning: (i) organisation of the activity in terms of when and how the interaction took place [...] Even though the calendar is set by the teachers in the learning scenario we focused on, participants reported if their partner was absent, if there was a delay, if they faced any difficulties, or which language they used to begin the encounter; (ii) meeting the partner’s needs: the most important features of this dimension is consideration of the partner’s difficulties, accomplishment of the tasks the partners seems to value, use of both languages and comparisons of topics; (iii) building a relationship: affective and emotional aspects (learners’ feelings about the interactions are the key features in this dimension). It is worth noting that learners report both their own and their partners’ roles in establishing a positive relationship; (iv) collective decisions: this aspect of reciprocity seems less relevant in our data and it certainly deserves further attention”

⁸⁰ Disponível em Leone, Aranha e Cavalari (2023) parágrafo 21.

⁸¹ No original: “Evidence for evaluation is weak, as students refer to (i) Internet connection; (ii) linguistic explanations; (iii) comparisons with previous experiences; (iv) description of procedures; (v) types of information exchanged; (vi) evaluation of the information given by the partner. The assessment may be followed by metacognitive operations (setting goals, selecting resources or planning, for example)”.

(i) mencionam questões linguísticas relacionadas à tarefa ou à interação em teletandem; (ii) consideram ideias conflitantes e comparam experiências de aprendizagem com seus parceiros; (iii) destacam as melhores práticas e estratégias para melhorar as condições de aprendizagem em teletandem; (iv) avaliam a interação e a experiência de aprendizagem a partir da perspectiva do parceiro e da sua própria; e (v) monitoram a tarefa refletindo sobre os diferentes estágios de realização da tarefa durante a interação⁸². Leone, Aranha e Cavalari (2023, parágrafo 52, tradução nossa).

Leone, Aranha e Cavalari (2023) recomendam que, em pesquisas posteriores, seja incluída a análise de diários completos, a fim de verificar as melhorias observadas ao longo da escrita, em estudo longitudinal. Destacamos que essas análises colaboram com a potencialidade desse gênero no cenário de aprendizagem para a escrita dos entendimentos e das reflexividades.

Em síntese, as contribuições dos autores abordados nesta subseção fundamentam as teorias relacionadas ao diário de aprendizagem, bem como as formas pelas quais são investigadas as temáticas da aprendizagem e da reflexividade em contextos de ensino e aprendizagem de línguas, com ênfase especial no contexto de TTD.

⁸² No original: "(i) mention language issues related to the task or the teleandem interaction; (ii) consider conflicting ideas and compare learning experiences with their partners; (iii) highlight the best practice and strategies in order to improve conditions for learning in teletandem; (iv) evaluate the interaction and the learning experience from their partner's perspective as well as from their own; and (v) monitor the task by reflecting on different task accomplishment stages during the interaction".

4 METODOLOGIA

Nesta seção, serão apresentados os três momentos nos quais dividimos a metodologia de nossa pesquisa.

O primeiro momento corresponde à subseção 4.1, que trata da natureza e do tipo de pesquisa (mista e estudo de caso); o segundo momento abrange as subseções 4.2, 4.3 e 4.4, nas quais são apresentados o desenho metodológico, o contexto, os participantes e colaboradores da pesquisa; e o terceiro momento, composto pelas subseções 4.5 e 4.6, aborda os instrumentos de geração de dados e os procedimentos de análise.

4.1 Natureza e tipo de pesquisa

Com relação às questões éticas que envolvem toda a pesquisa realizada, informamos que este estudo preserva a integridade dos participantes. Os dados coletados e utilizados na análise seguem os encaminhamentos previstos no Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)⁸³. Antes da assinatura do TCLE, os participantes receberam explicações sobre os objetivos da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e a finalidade do uso dessas informações. Além disso, os procedimentos burocráticos para apresentação do projeto e do plano global de formação foram avaliados e aprovados por um comitê de ética em pesquisas envolvendo seres humanos. A primeira geração⁸⁴ de dados está registrada na emenda n.º 13, do parecer n.º 6.547.689 e a segunda geração de dados e está registrada na emenda n.º17 do parecer n.º 7.070.624.

A pesquisa utiliza o método misto, o qual, segundo Creswell (2010, p. 238), combina elementos de pesquisas qualitativas e quantitativas, a saber:

Os problemas abordados pelos pesquisadores das ciências sociais e da saúde são complexos, e o uso de abordagens quantitativas ou qualitativas em si é inadequado para lidar com essa complexidade. [...] pode-se obter mais insights com a combinação das pesquisas qualitativa e quantitativa do que com cada uma das formas isoladamente. Seu uso combinado proporciona uma maior compreensão dos problemas de pesquisa.

⁸³ Disponível no Apêndice B.

⁸⁴ Contemplava alunos de Letras - Inglês da UEL e Letras - Português/Inglês da UNESP - Assis do primeiro ano.

Em nosso caso, combinamos dados por meio da integração dos dados quantitativos e qualitativos, pois isso oferece informações que apoiam a análise. Guerra (2014) argumenta que, na pesquisa qualitativa, o objeto do estudo envolve pessoas que agem com base em seus valores, sentimentos e experiências, estabelecendo relações próprias inseridas em um ambiente transformável, no qual os aspectos culturais, econômicos, sociais e históricos não são passíveis de controle, mas sim de difícil interpretação. Assim, na abordagem qualitativa, o cientista objetiva aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda, as ações de indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente ou contexto social.

O tipo de pesquisa utilizado é o estudo de caso, com o objetivo de “compreender fenômenos sociais complexos que demandem uma investigação que preserve suas características holísticas e desvende os processos e mecanismos significativos”, conforme Sátyro e D’Albuquerque (2020, p. 5). Corroborando ambos os autores para a designação do tipo de pesquisa realizada, propusemos um curso em TTD.

4.2 Desenho metodológico

O objetivo geral é investigar o cenário de aprendizagem em TTD em relação ao processo de interação dos participantes relatados nos diários e as macro dimensões de reflexividade. Os objetivos específicos são: a) Levantar e discutir os entendimentos sobre as interações em TTD nos diários produzidos pelos participantes; b) investigar as macro dimensões de reflexividade dos diários e suas possíveis contribuições para a compreensão da construção identitária da de uma das participantes (P1).

Em seguida, apresentamos as perguntas específicas, os dados e os procedimentos de análise condensados no Quadro 10:

Quadro 10 – Desenho metodológico para a 2ª geração de dados.

	Perguntas Específicas	Dados	Procedimento de análise
a)	Quais as percepções dos participantes sobre as interações em TTD	Diários produzidos por P1, P2 e P3	Identificação do movimento de organização temática por meio do reconhecimento de segmentos de orientação temática (SOT) e de tratamento temático (STT)

	relatados nos diários de aprendizagem em texto?		(Bronckart, 2008; Bulea, 2010; Ferrarini-Bigareli, Cristovão e Vignoli, 2021).
b)	Quais macro dimensões de reflexividade são observáveis nos diários de P1 e em que medida elas contribuem para a compreensão da construção identitária do aprendiz em TTD?	Diários produzidos por P1.	Identificação das macro dimensões de reflexividade (Denardi, 2009) nos STT observados.

Fonte: O próprio autor.

Com base nas perguntas, nos dados e nos procedimentos de análise, buscamos compreender os processos constitutivos deste cenário de aprendizagem.

4.3 Contexto do curso

A 1ª geração⁸⁵ de dados foi realizada como um projeto piloto. Os dados produzidos foram descartados, mas a experiência contribuiu para o aperfeiçoamento e a construção da 2ª geração de dados, que será descrita em seguida. O projeto piloto foi ofertado a estudantes do primeiro ano do curso de Letras em Língua Inglesa da UEL (dois participantes, um homem e uma mulher) e do curso de Letras em Língua Portuguesa e Inglesa e suas respectivas Literaturas da UNESP – campus de Assis (uma participante).

Para a 2ª geração de dados, estabelecemos duas parcerias autorais com universidades dos Estados Unidos. Randolph, Hagmann e Scott (2009 *apud* Telles 2009, p. 5):

Falam de três tipos de parcerias: aquelas baseadas em projetos, parcerias estratégicas e parcerias institucionais. As primeiras são colaborações centradas em uma atividade de pesquisa específica, bem definida dentro de um determinado período.

⁸⁵ Ocorreu do dia 13 de março de 2023 até o dia 12 de abril de 2023. A abertura das inscrições aconteceu na 1ª semana de março, às vagas de TTD (interações) com uma universidade americana de Washington são de responsabilidade da UNESP de Assis, viabilizada mediante solicitação formal de compartilhamento de vagas, realizada por e-mail à coordenação do Programa de TTD da instituição, que autorizou o uso das vagas para a presente pesquisa-piloto. O curso virtual foi desenvolvido no *Classroom*, o objetivo foi a produção de uma resenha sobre artefato cultural que os estudantes apresentaram para o parceiro, houve uma sessão de início, quatro sessões de mediação de experiências e de escrita e uma sessão de finalização.

Nossa geração de dados se enquadra nesse retrato (baseada em projeto), a segunda apresenta a característica de uma sequência de ações colaborativas; e a terceira envolve as ações institucionais de assessorias de internacionalização e desenvolvimento por meio de acordos de colaboração. Conforme apresentam Carvalho e Ramos (2019, p. 753) sobre a construção de parcerias:

O estabelecimento das parcerias envolve um longo processo de negociação, que compreende desde a troca de e-mails entre os responsáveis para os primeiros contatos, sessões piloto de interação para demonstração, encontros presenciais e por videoconferência para esclarecimentos a respeito dos objetivos do projeto e das ações para sua execução.

Para a formalização das parcerias, foram realizadas etapas que incluíram o envio de e-mails de apresentação, reuniões virtuais individuais com as orientadoras para exposição e esclarecimento do projeto, além do estabelecimento de acordos verbais e da definição, por meio de práticas virtuais, de como se daria a condução das atividades previstas.

As duas colaborações efetuadas são: Universidade Parceira 1 (UP1), localizada no estado do Tennessee, cidade de Knoxville; e Universidade Parceira 2 (UP2), localizada no estado de Michigan, cidade de Lansing. O número de participantes foi sete estudantes de Língua Portuguesa da UP1 e seis estudantes de Língua Portuguesa da UP2. Relatamos, em sequência, o processo de construção dessas parcerias⁸⁶.

Sobre a parceria com a UP1, no início de maio enviamos o e-mail de apresentação. Algumas semanas depois, realizamos uma reunião com a coordenadora e o(a) docente da universidade estrangeira. Em agosto, dedicamo-nos ao planejamento da colaboração, à definição das propostas temáticas e à formação das duplas. Ainda naquele mês, foi realizada uma apresentação sobre o TTD aos estudantes da universidade parceira, com a participação do(a) docente local. Por fim, em setembro, enviamos os e-mails aos pares, contendo as informações e orientações necessárias.

⁸⁶ Informamos que houve três tentativas de construir parcerias, mas sem sucesso. Realizamos reuniões com duas professoras Leitoras (Leitorado Guimarães Rosa) que atuam em universidades de país de língua inglesa e uma Professora docente em um departamento de línguas de uma universidade em país de língua inglesa, com isso, destacamos 3 tentativas: a 1^o e 2^o Professoras Leitoras não houve acordo pelo motivo de baixo número de estudantes de língua portuguesa e indisponibilidade de espaço no currículo; a 3^o Professora explicou que tinha interesse, mas em seu ambiente de trabalho com a chegada de novos professores e professores assistentes impossibilita dedicar para ações como esta.

Sobre a parceria com a UP2, no início de agosto enviamos o e-mail de apresentação. Na semana seguinte, realizamos uma reunião com a coordenadora e o(a) docente da universidade estrangeira, ocasião em que também iniciamos o planejamento da colaboração e elaboramos um panfleto⁸⁷ para divulgação entre os alunos estrangeiros, que ainda estavam em período de férias. No começo de setembro, o pesquisador apresentou o TTD aos estudantes da universidade parceira, acompanhado do(a) docente local. Ao final do mesmo mês, enviamos os e-mails aos pares com as informações e orientações necessárias.

Os diálogos e acordos estabelecidos foram organizados com base na proposta metodológica de Aranha e Wigham (2020). Foram armazenados os seguintes dados: nomes das instituições envolvidas; modalidade da participação (integrada ou não integrada); local das interações (realizadas na casa dos estudantes ou na universidade); nomes dos professores mediadores; informações específicas sobre os horários; número de interações realizadas; orientações fornecidas; e nomes e contatos de e-mail dos pares.

Apresentamos, a seguir, o Quadro 11, com orientações pedagógicas elaboradas em língua inglesa e direcionadas aos professores mediadores de ambas as universidades. Esse material foi desenvolvido como complemento aos procedimentos de organização dos pares de estudantes, com o objetivo de auxiliar os docentes no contato com os participantes, por e-mail, ao longo da semana. As orientações abrangem os momentos que antecedem, acompanham e sucedem as interações entre os estudantes.

Quadro 11 – Orientações pedagógicas.

ATITUDES PEDAGÓGICAS		
Todas as mensagens (e-mail e WhatsApp) serão compartilhadas em cópia para o Professor		
UP1	Durante a semana	1 - Entre em contato com os alunos por e-mail para informá-los sobre as interações. 2 - Pergunte se eles têm alguma dúvida sobre os tópicos, contatos dos parceiros, horários, <i>feedback</i> dos parceiros. 3 - Peça-lhes que verifiquem se têm uma boa conexão com a Internet e dispositivos (celulares, laptops, computadores) com saída de som e webcam.
UP2		4 - Avise-os sobre problemas com a plataforma de internet/videoconferência e como resolvê-los. 5 - Informe-os de que o contexto acadêmico virtual do Teletandem é um espaço de respeito e de construção de conhecimento, portanto, não são admissíveis preconceitos, estereótipos e desrespeito.

⁸⁷ Para ver o panfleto, está disponível no Apêndice G.

		6 - Peça aos alunos que lhe informem os horários de interação, preferencialmente aos sábados, caso ambos trabalhem.
UP2	Antes de cada interação	1 - Notifique a dupla sobre a interação pela manhã por e-mail e responda que eles confirmam o encontro (interação em duplas) com duração máxima de 50 minutos e com uso separado de idiomas. 2 - Informar ao aluno da Universidade de _____ para preencher as folhas de relatório até o dia seguinte antes das 23h 3 - Em caso de imprevisto (impossibilidade de realizar a interação), avisar por e-mail ou whatsapp e apresentar a justificativa com a nova data para o encontro naquela semana. 4 - Estar disponível por 5 minutos na sala do Zoom e em contato com o seu parceiro, realizar a interação em um espaço silencioso, usando roupas comuns da universidade.
UP1		1 - [...]; 2 - [...]; 3 - [...]; 4 - [...]; 5 - Informe o aluno da Universidade de _____ para preencher as folhas de relatório até o dia seguinte, antes das 23 horas.
UP2	Após cada interação	1 - Se houver algum mal-entendido, conflito ou desconforto, informe o professor _____ ou o professor Secco para que possamos planejar uma solução pedagógica.
UP1		1 - [...] 2 - Envie um e-mail para um aluno do _____ com um arquivo do professor _____ "A graded assignment" (Um trabalho avaliado) e informe-o sobre o prazo.

Fonte: O próprio autor.

A divulgação do curso CIODS13 foi realizada de forma presencial e virtual, por meio de um panfleto⁸⁸ informativo. Seu conteúdo está disponibilizado na plataforma *Google Classroom*. Os encontros síncronos ocorreram virtualmente, por meio do *Google Meet*, e foram gravados pelo pesquisador. Além desses recursos, utilizaram-se o *Google Forms* e o *Google Docs* para a realização de atividades síncronas e assíncronas. A seguir, a Figura 4 apresenta a capa do curso na plataforma *Google Classroom*.

Figura 4 – Capa do curso no *Google Classroom*.



Fonte: O próprio autor.

4.4 Participantes e colaboradores da pesquisa

⁸⁸ Para conhecer o panfleto, acesse o Apêndice F.

Todos os colaboradores deste estudo foram devidamente instruídos quanto ao funcionamento e às suas respectivas funções, e nenhum dado pessoal foi coletado desses participantes. Para tanto, foram enviados e-mails aos estudantes colaboradores das universidades parceiras, ao palestrante e ao interagente da plataforma *Medium*, esclarecendo os objetivos e o propósito da pesquisa.

Todos os estudantes realizaram inscrição no sistema de eventos da UEL (SIGEC), sob o código n.º 2024-9750. As inscrições ocorreram entre os dias 20 e 26 de setembro de 2024. Ao todo, houve 14 inscritos como estudantes e um como palestrante. Dez alunos participaram da primeira aula, e sete concluíram o curso.

Os estudantes aprovados receberam certificado de 30 horas, expedido pela UEL, o qual contribui para sua formação acadêmica e pode ser utilizado como atividade acadêmica complementar (ACC), conforme reconhecido por ambas as universidades envolvidas.

Apresentamos a seguir o Quadro 12, que especifica os participantes cujos dados foram analisados, bem como os outros estudantes do curso que não tiveram seus dados incluídos na análise, além disso os colaboradores desta pesquisa, organizados nas categorias: professores, alunos e outros. Para facilitar a compreensão, adotamos as seguintes abreviações: (P) para participante aluno; (UP1) e (UP2) para as universidades parceiras 1 e 2, respectivamente; e (I, com número) para o(a) interagente correspondente ao participante aluno.

Quadro 12 – participantes e colaboradores do curso CIODS13.

Categorias	Descrição	Colaboradores
Professores	Instrutor do curso: pesquisador mestrando da UEL; Coordenadora do curso: orientadora, professora na UEL;	Docente de UP1
	Coordenadora do curso: coorientadora, professora em outra instituição.	Docente de UP2.
Participantes analisados	P1 - Mulher, estudante de Letras-Inglês UEL - 1º ano.	UP2-I1.
	P2 - Homem, estudante de Letras-Inglês UEL - 1º ano.	UP1-I1.
	P3 - Mulher, estudante de Letras-Inglês UEL - 1º ano.	UP1-I2.
Estudantes não analisados	P4 - Homem, estudante de Letras-Português/Inglês UENP/CCP - 4º ano.	UP1-I3.
	P5 - Mulher, estudante de Letras-Português UEL - 2º ano.	UP1-I4.

	P6 - Mulher, estudante de Letras-Português/Inglês UENP/CCP - 4º ano.	UP1-I5.
	P7 - Mulher, estudante de Letras-Português/Inglês UENP/CJ - 3º ano.	UP2-I2.
	P8 (desistente) - Homem, estudante de Letras-Inglês UEL - 2º ano.	UP1-I6.
	P9 (desistente) - Homem, Letras-Português/Inglês UENP/CCP - 4º ano.	UP2-I3.
	P10 (desistente) - Homem, Letras-Português/Inglês UENP/CJ - 1º ano.	UP2-I4.
Outros agentes	1 palestrante - Homem, escritor de carta aberta coletiva no <i>Medium</i> .	1 interagente no <i>Medium</i> - Homem, escritor.
	Interagente voluntária UEL - Letras-Inglês 4º ano mulher.	UP1-I7 ⁸⁹ .
	Interagente voluntária UENP - Letras-Português/Inglês 4º ano mulher.	UP1-I8.

Fonte: O próprio autor.

Destacamos que os participantes P1, P2 e P3 tiveram seus dados analisados, uma vez que estavam incluídos no TCLE, por integrarem o grupo focal definido no projeto. Os demais participantes que concluíram o curso são descritos apenas para fins de especificação acadêmica, sem qualquer exposição de identidade, visto que concordaram em ser identificados apenas como estudantes do curso CIODS13. O curso teve início em 23 de setembro, contando inicialmente com a participação de alguns membros do grupo focal. No entanto, diante da expressiva falta de interesse por parte dos estudantes do 1º e 2º ano de Letras-Inglês da UEL, tornou-se necessário ampliar a participação, estendendo-a a estudantes de outros cursos e instituições.

Assim, o período de realização do curso reestruturado foi estabelecido entre 1º de outubro e 13 de novembro. Durante esse intervalo, foram realizados seis encontros⁹⁰, cada um com duração de três horas, sendo 1h30 destinada a cada parte do encontro.

⁸⁹ Os UP1-I7 e UP1-I8 apenas falavam em inglês, com isso fizeram interações com duas voluntárias interessadas que não coletamos os dados.

⁹⁰ Como será apresentado no quadro 13, os encontros eram divididos de acordo com as 18 sessões que se transformaram em seis encontros, com a parte 1 e parte 2

As atualizações realizadas no plano global, aprovado na segunda coleta, foram duas: primeiramente, a eliminação dos cinco encontros presenciais previstos originalmente e a redução dos encontros virtuais de treze para seis, sendo que cada encontro virtual compreendia duas sessões virtuais e uma interação, exceto o sexto encontro. Essa alteração possibilitou a participação de estudantes residentes em cidades diferentes das duas instituições envolvidas. Em segundo lugar, houve a combinação dos encontros, motivada pela disponibilidade dos estudantes. Durante o curso, cada encontro foi ofertado em dois turnos, manhã (9h às 12h) e tarde (14h às 17h), para garantir a repetição do conteúdo e a participação de estudantes com diferentes disponibilidades. Em casos excepcionais, encontros adicionais foram organizados para reposição de alunos ausentes. O terceiro encontro ocorreu exclusivamente no turno da tarde, devido à disponibilidade do palestrante convidado.

Para a conclusão do curso CIODS13, os alunos deveriam cumprir as seguintes atividades: a) participação nos seis encontros síncronos, realizados via Google Meet, nas turmas A ou B, com realização de atividades e interação durante as sessões; b) elaboração das versões das cartas, incluindo a atividade inicial, duas reescrituras e a produção final, que deveria ser publicada no *Medium*; c) realização de cinco interações individuais com os parceiros colaboradores, por meio de chamadas de vídeo via *Google Meet*, *Zoom* ou *WhatsApp*; d) preenchimento de cinco diários de aprendizagem, um após cada interação.

Apresentamos a seguir a frequência e a gravação dos encontros. Na turma A, participaram os estudantes P1, P3, P5, P6 e P7, enquanto na turma B estiveram presentes os estudantes P2 e P4. Conforme indicado no Quadro 13, os participantes alternavam seus horários e, em algumas ocasiões, estiveram ausentes, participando posteriormente de encontros especiais, denominados encontros X, organizados para atender aqueles que não puderam comparecer às datas originalmente previstas.

Quadro 13 – Frequência e gravações dos encontros.

Data	Encontro	Estudantes	Duração das gravações
23/09	0 ⁹¹	P1, P2, P3.	<u>Total: 1 h 1 min.</u>

⁹¹ Encontro realizado com os alunos de Letras-Ingês da UEL antes da expansão para estudantes da UENP e do curso de Letras-Português da UEL.

01/10	1A	P1, P2, P3 ⁹² , P5, P6.	Parte 1: 1 h 13 min. Parte 2: 1 h 16 min. <u>Total: 2 h 29 min.</u>
01/10	1B	P4, P7.	Parte 1: 1 h 30 min. Parte 2: 50 min. <u>Total: 2 h 20 min.</u>
08/10	2A	P1, P3, P5.	Parte 1: 1 h 14 min. Parte 2: 1 h 14 min. <u>Total: 2 h 28 min.</u>
08/10	2B	P4, P6.	Parte 1: 1 h 14 min. Parte 2: 4 min ⁹³ . <u>Total: 1 h 18 min.</u>
11/10	2X	P2, P7.	<u>Total: 1 h 54 min.</u>
14/10	3AB ⁹⁴	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7.	Parte 1: 2 h 21 min. Parte 2: 31 min. <u>Total: 2 h 52 min.</u>
21/10	4A	P1, P3, P5.	Parte 1: 1 h 59 min. Parte 2: 47 min. <u>Total: 2 h 6 min.</u>
21/10	4B	P2, P4.	Parte 1: 1 h 40 min. Parte 2: 56 min. <u>Total: 2 h 36 min.</u>
28/10	4X	P6, P7.	<u>Total: 1 h 15 min.</u>
29/10	5A	P1, P3, P5	Parte 1: 2 h 3 min. Parte 2: 32 min. <u>Total: 2 h 5 min.</u>
29/10	5B	P4, P2, P7	Parte 1: 1 h 56 min. Parte 2: 36 min. <u>Total: 2 h 32 min.</u>
12/11	6A	P1, P3, P5, P6, P7.	Parte 1: 1 h 29 minutos. Parte 2: 1 h 19 minutos. Parte 3: 8 min. <u>Total: 2 h 56 min.</u>
13/11	6B	P2.	Parte 1: 49 min. Parte 2: 37 min. <u>Total: 1 h 26 min.</u>

Fonte: O próprio autor.

Em suma, os participantes listados no Quadro 13 concluíram o curso com aprovação. Dentre eles, P2 e P7 não realizaram a segunda reescrita, mas

⁹² P1, P2 e P3 participaram da segunda parte do encontro, uma vez que já haviam assistido a parte 1 no encontro 0 os conteúdos abordados nesta etapa.

⁹³ Essa gravação foi curta, pois o pesquisador esqueceu de dar continuidade após a pausa.

⁹⁴ O encontro 3 foi ofertado apenas uma vez, pois houve a participação do convidado

completaram a produção final e a publicação no *Medium*. Quanto ao quarto e quinto diários de aprendizagem, P7 não realizou as escritas correspondentes.

Em relação aos participantes reprovados por ausência nas mediações, P8, P9 e P10, todos cumpriram as cinco interações. Sobre a produção dos diários e a (re)escrita da carta aberta, observa-se o seguinte: P8 não realizou nenhum dos diários, mas completou a produção inicial, a reescrita 1 e a reescrita 2 da carta aberta; P9 também não produziu os diários, porém realizou a produção inicial, a reescrita 1, a reescrita 2 e a produção final da carta aberta; por fim, P10 cumpriu todos os diários, mas não realizou a reescrita 2 nem a produção final da carta aberta.

Em suma, a caracterização dos estudantes e participantes evidencia uma diversidade de perfis e níveis de participação. Diante disso, o foco desta análise recai sobre os participantes P1, P2 e P3. Os quadros apresentados demonstram distintos níveis de engajamento ao longo do curso. Enquanto alguns estudantes concluíram todas as etapas propostas, incluindo as atividades escritas e as interações síncronas, outros apresentaram lacunas, como a ausência na elaboração dos diários de aprendizagem ou em reescritas consideradas significativas. Essa variação pode refletir diferentes motivações, níveis de autonomia, disponibilidade de tempo e desafios pessoais enfrentados pelos participantes.

4.5 Instrumentos de geração de dados.

Os instrumentos utilizados para responder à pergunta A foram os diários de aprendizagem, compostos por textos produzidos pelos participantes P1, P2 e P3.

Organizamos os tipos de diários oferecidos aos estudantes, detalhando as formas de preenchimento, que podem ser em formato audiovisual ou textual. Em nossa pesquisa, utilizamos cinco diários de aprendizagem nas ferramentas *Google Docs* e *Google Forms*, escritos em língua inglesa e língua portuguesa, redigidos em inglês e português. Apresentamos em seguida o Quadro 14 com a síntese das tarefas⁹⁵:

Quadro 14 – Síntese de tarefas dos diários de aprendizagem solicitados.

⁹⁵ Os diários completos estão no Apêndice E.

	1º Diário	2º Diário	3º Diário	4º Diário	5º Diário
Tarefa 1	Sugestão de vídeo institucional em inglês sobre a UEL e a UENP.				
Tarefa 2	Leia o tutorial "What interactions are?" confirme abaixo se está de acordo com os sete passos ⁹⁶ .	Leia o tutorial "What interactions are?" confirme abaixo se está de acordo com os seis apresentados.		Leia o tutorial "What interactions are?"	Leia o tutorial "What interactions are?"
Tarefa 3 (relacionada ao curso CIODS13)		Debate sobre carta aberta em 10 minutos (perguntas, frases úteis) ⁹⁷	Debate sobre meio ambiente e mudança climática 10 minutos (dinâmica no wordwall)		
Tarefa 4 (escolha entre a opção 1 e a opção 2)	(Opção 1) Diário em texto (perguntas com alternativas/enumerações)	(Opção 1) Diário em texto (perguntas com alternativas/enumerações) e pergunta sobre a tarefa 3	(Opção 1) Diário em texto (perguntas com alternativas/enumerações) e pergunta sobre a tarefa 3	(Opção 1) Diário em texto (perguntas com respostas dissertativas)	(Opção 1) Diário em texto (perguntas com respostas dissertativas)
	(Complemento da Opção 1) Autoavaliação oral ou textual.	(Complemento da Opção 1) Autoavaliação oral ou textual.			
	(Opção 2) Diário em vídeo	(Opção 2) Diário em vídeo	(Opção 2) Diário em vídeo	(Opção 2) Diário em vídeo	(Opção 2) Diário em vídeo

Fonte: O próprio autor.

Cada participante, de acordo com suas perspectivas e formas de relatar, precisava responder às tarefas solicitadas, especialmente à tarefa 4, que apresentava duas maneiras de resposta: a) opção n.º 1 (diário em texto) acompanhada da autoavaliação; b) opção n.º 2 (diário em vídeo). Além disso, alguns

⁹⁶ Disponível no Apêndice C, são eles: antes da interação (1º email, 2º princípios e 3º circunstâncias imprevistas); durante a interação (4º espaço virtual e físico, 5º comunicação, 6º antecipação) e após a interação (7º Conflito/mal-entendido/desconforto).

⁹⁷ Este aspecto não será analisado ou discutido neste trabalho, por não estar contemplado nos objetivos desta dissertação.

participantes apresentaram diários de aprendizagem extras, com relatos em prosa sobre suas experiências nas interações.

A opção 1, com dez perguntas no primeiro diário de aprendizagem, no segundo e terceiro diários de aprendizagem (ambos com 11 perguntas) apresenta enunciados para preenchimento numérico. Os estudantes escolheram, de acordo com sua interação: 1 - Extremamente insuficiente; 2 - Insuficiente; 3 - Suficiente; 4 - Bom; 5 - Ótimo. Ainda, alguns utilizaram “SR” – sem resposta. Apresentamos a Figura 5 a seguir que retrata:

Figura 5 – Enunciado da opção 1.

Opção 1: assinale de 1 - 5 de acordo com os itens abaixo do seu diário de interação, caso queira apresentar mais informações, escreva abaixo

Legenda:
1 - Extremamente insuficiente; / 2 - Insuficiente; / 3 - Suficiente; / 4 - Bom; / 5 - Ótimo

Classifique sua aprendizagem de conteúdos linguísticos em inglês ()	Classifique sua performance na interação: Autonomia ()
Classifique sua aprendizagem de conteúdos culturais em inglês ()	Reciprocidade ()
Classifique seu ensinamento de conteúdos linguísticos em português ()	Uso separado de língua/equidade ()
Classifique seu ensinamento de conteúdos culturais em português ()	Desconforto/conflito/mal-entendidos ()
	feedback em língua portuguesa ()
	feedback que recebeu em língua inglesa ()

Fonte: O próprio autor.

Contextualizamos, em sequência, os enunciados dissertativos que fornecem os dados para análise. A autoavaliação oral ou textual (complemento da opção 1) está presente no primeiro e no segundo diário:

Pergunta: de 1 a 10 de acordo com os elementos do enunciado do diário de aprendizagem em vídeo, como você classifica seu desempenho na interação? Objetivo dos diários é o registro das experiências e a identidade do aprendiz ao longo dos diários. O próprio autor.

No diário em vídeo (opção 2), o enunciado fundamenta-se nos tipos de diários apresentados na subseção 3.2.3 (Evangelista e Salomão, 2019; Cavalari e Del Monte, 2021). A seguir, apresentamos o enunciado, que permanece o mesmo em todos os diários:

Envie uma gravação sua após a interação, de acordo com o enunciado abaixo: Grave um vídeo em português ou/e inglês e relate como foi sua

interação, descreva o que aprendeu em inglês e o que ensinou em português, os temas que conversaram, se houve algum conflito/mal-entendido/desconforto, quais *feedback* você e o seu parceir@ compartilharam de acordo com os planos e objetivos de aprendizagem em TTD. O próprio autor..

Os participantes também extrapolaram as tarefas propostas no diário, apresentando complementos (A), que consistem em respostas quantitativas às perguntas qualitativas, e diários de aprendizagem extra (E), enviados separadamente em arquivos avulsos, nos quais os alunos narram com mais detalhes suas interações.

Os instrumentos da pergunta B são os diários em texto produzidos por P1 No Quadro 15, apresentamos os diários dos participantes gerados, que indicam dados quantitativos ou qualitativos referentes às tarefas 3 e 4, bem como às opções 1 (texto) e 2 (vídeo) do diário de aprendizagem.

Quadro 15 – Dados qualitativos e quantitativos dos diários de aprendizagem dos participantes.

Dados quantitativos dos diários 1, 2 e 3					
	Diário n. °1	Diário n. °2	Diário n. °3		
P1	1	1	1		
P2	1	1	1		
P3	1		1		
Dados qualitativos dos cinco diários:					
	Diário n. °1	Diário n. °2	Diário n. °3	Diário n. °4	Diário n. °5
P1	E	A	E_3	1_E	1_E
P2	A	A_3	3	1	1
P3	A	A	E_3	1_E	1_E

Fonte: O próprio autor.

4.6 Procedimentos de análise

Apresentamos a seguir os procedimentos executados com o intuito de atender os requisitos estabelecidos para a análise. Para a pergunta A, utilizamos o procedimento de identificação nos enunciados com SOT e STT, que será explicado a seguir.

Bronckart (2008, p. 163) apresenta o SOT e STT como conceitos oriundos da análise de entrevista. Nessa dinâmica, existe “a distribuição dos turnos de fala, assim como do desenvolvimento do conteúdo temático”. Em diálogo com Bulea (2010), que propõe esses procedimentos para análise de entrevistas, utilizamos tais conceitos, pois contemplam a interatividade que as perguntas do gênero diário de aprendizagem exigem dos participantes. Dessa forma, são apresentadas respostas que podem ou não dialogar com as perguntas.

Para Bulea (2010, p. 90), são considerados turnos de fala, em nossa pesquisa, as perguntas dos diários que fornecem os SOT, caracterizados como “segmentos de introdução, de apresentação ou de início de um tema; produzidos sobretudo pelo entrevistador”. As respostas dos participantes, por sua vez, correspondem aos STT, definidos como “segmentos produzidos sobretudo pelo entrevistado, em resposta a [...] um SOT, segmentos em que o tema é efetivamente tratado”. Como informa a autora, o STT pode expressar-se de formas diversas, como “reformulação, extensão ou complexidade do foco introduzida pela questão, particularização ou focalização sobre um aspecto considerado como pertinente, exemplificação”.

Ferrarini-Bigareli, Cristovão e Vignoli (2021, p. 1288) organizam o SOT e o STT por meio da identificação de “sintagmas verbais ou nominais e planejados em quadros”. Assim, adotamos essa classificação a partir da análise dos enunciados mencionados na subseção anterior. Para localizarmos esses elementos, organizamos os diários em tabelas sequenciais, disponíveis no Apêndice D, da primeira à quinta produção.

A análise das perguntas resultou nos seguintes SOT: Desempenho na Interação (DI); Experiência na Interação (EXI); Posicionamento na Interação (POI); Aprendizagem na Interação (AI); Ensinaamentos na Interação (ENI); Imprevistos na Interação (II); e Princípios na Interação (PI). Apresentamos, no Quadro 16 a seguir, um exemplo que demonstra a análise realizada:

Quadro 16 – Primeiro diário de aprendizagem de P2.

D1.P2		
A	SOT	STT
I believe the interaction went pretty well since we had conversations both in english and portuguese with ease.	POI	POIaD1.P2 - Apreciação sobre a interação.
	PI	PIaD1.P2 - Uso separado de línguas.

Fonte: O próprio autor.

Neste excerto, analisamos o primeiro diário de aprendizagem de P2 e sua resposta no complemento (A). Na coluna de SOT, identificamos as 7 primeiras palavras como pertencentes ao POI, sendo o primeiro STT identificado pela letra (a) na codificação POIaD1.P2. Observamos, então, uma alternância de SOT para PI, identificado pela letra (a), com a codificação PIaD1.P2. Todas as codificações referentes a esse primeiro diário são reconhecidas pela marcação (D1), enquanto a identificação do segundo participante é indicada por (.P2). Ressaltamos que, em alguns diários, há repetições de STT. Por esse motivo, indicamos o número de repetições entre parênteses após a codificação. Por exemplo, no primeiro diário de P3, houve duas ocorrências da codificação POIbD1.P3 - Apreciação sobre a interação (2).

Para a pergunta B, utilizamos os dados da participante P1 e seu progresso ao longo dos cinco diários, com base nas codificações de STT (Bronckart, 2008; Bulea, 2010; Ferrarini-Bigareli, Cristovão e Vignoli, 2021). Aplicamos, ainda, as cinco macro dimensões de Denardi (2009) para identificar as macro dimensões de reflexividade nos diários de aprendizagem em texto. A autora propõe as seguintes macro dimensões: a) Dimensão epistemológica; b) Dimensão ontológica; c) Dimensão linguística; d) Dimensão pedagógica; e) Dimensão axiológica.

A escolha pelos diários em texto de P1 para a análise da reflexividade justifica-se pela constância de seus dados e pelo evidente empenho em sua participação. Além disso, a utilização de dados textuais não invalida as formas de aplicação desta metodologia, que já foi empregada por outras pesquisadoras com base em textos orais, em estudos anteriores⁹⁸.

Para realizar essa etapa, organizamos os diários de aprendizagem na mesma ordem apresentada na pergunta anterior. Com os dados em SOT e STT de todos os diários, analisamos, nesta pergunta, a reflexividade de P1 com base nas macro dimensões. Apresentamos, a seguir, o Quadro 17, que indica como os STT de cada SOT serão analisados.

Quadro 17 – Condições para os STT na classificação das macro dimensões de reflexividade.

⁹⁸ Em consonância, com os dados de Francescon (2019, p. 73) “transcrição das gravações das sessões de autoconfrontação” e Lanferdini (2019, p. 244) “textos de transcrições”.

Macro dimensões de reflexividade	SOT	Condição
Epistemológica	PI e DI	Quando os STT apresentam reflexões dos princípios da interação e do desenvolvimento da interação.
Ontológica	EXI, II e POI	Quando os STT apresentam reflexões sobre o contexto da interação, como as experiências, posicionamentos e os imprevistos.
Linguística	AI e ENI	Quando os STT apresentam reflexões sobre a linguagem e seu funcionamento, como nos momentos de aprendizagem e ensinamentos.
Pedagógica	AI e ENI	Quando os STT apresentam reflexões sobre práticas de ensino, recursos e avaliação, como nos momentos de aprendizagem e ensinamentos.
Axiológica	POI e EXI	Quando os STT refletem sobre os valores relacionados a situações de ensino, como fatores “sociais, históricos, culturais, econômicos e políticos ⁹⁹ ” (Denardi, 2009, p. 106, tradução nossa).

Fonte: O próprio autor.

Por meio deste quadro, apresentamos o procedimento adotado para a análise dos dados em STT à luz das macro dimensões. Francescon (2019) destaca que as macro dimensões se associam entre si; por isso, nossa análise também tem como objetivo categorizar os diários conforme a macro dimensão mais perceptível. O Quadro 18 a seguir exemplifica como a análise foi conduzida e foi elaborada considerando a aproximação entre os STT identificados e os conceitos das macro dimensões. Apresentamos, a seguir, um fragmento de análise:

Quadro 18 – Segundo diário de aprendizagem de P1 (fragmento).

A	SOT	STT	D
Nessa interação não conversamos muito sobre o que era uma carta aberta, pois a minha parceira precisou fazer umas perguntas que o professor mandou à ela primeiro perguntamos como foi as nossas semanas e o que fizemos hoje, e em seguida conversamos sobre o clima e a poluição nas cidades, sobre a convivência da minha cidade, e sobre os feriados, conversamos como era a convivência, [...]	PI	PIaD2.P3 - Autonomia limitada.	MDE
	II	IIaD2.P3 - Limitação da autonomia.	MDO
	DI	DIaD2.P3 - Tópico(s) debatido(s) (semana, atividades do dia, clima, poluição, convivência, feriados).	X

Fonte: O próprio autor.

⁹⁹ No original: “social, historical, cultural, economics, and political ones”.

Neste exemplo, o fragmento da participante P1 permite a identificação de duas macrodimensões de reflexividade, especificamente a epistemológica (MDE). O trecho destacado em laranja apresenta um relato sobre sua autonomia limitada, relacionado a um dos Princípios da Interação (PIaD2.P3); esse STT trata especificamente desse tema.

A segunda dimensão, no caso, a ontológica (MDO). O trecho destacado em cinza evidencia a reflexividade diante de um imprevisto: a parceira da participante precisava fazer algumas perguntas, o que influenciou o contexto da interação (IIaD2.P3). Esse STT aborda justamente os imprevistos que podem ocorrer durante a interação.

Em contrapartida, a codificação (DIaD2.P3) apenas apresenta entendimentos, sem evidenciar reflexividade, pois não demonstra um pensamento crítico voltado à transformação da consciência.

5 RESULTADOS

Nesta seção, apresentamos os resultados das análises realizadas. Inicialmente, discutiremos aquelas que nos conduzem à resposta da pergunta A; em seguida, adotaremos o mesmo procedimento em relação à pergunta B.

5.1 Análise da pergunta A.

Nesta subseção, analisamos a pergunta “Quais os entendimentos dos participantes sobre as interações em TTD relatados nos diários de aprendizagem em texto?”, com base na identificação dos SOT e STT presentes nos registros dos participantes.

Apresentamos, a seguir, o levantamento dos SOT e STT realizado nos quinze diários, organizados em gráficos. Em seguida, discutimos os entendimentos atribuídos a esses STT, bem como sua recorrência (ou ausência dela).

5.1.1 Cenário geral

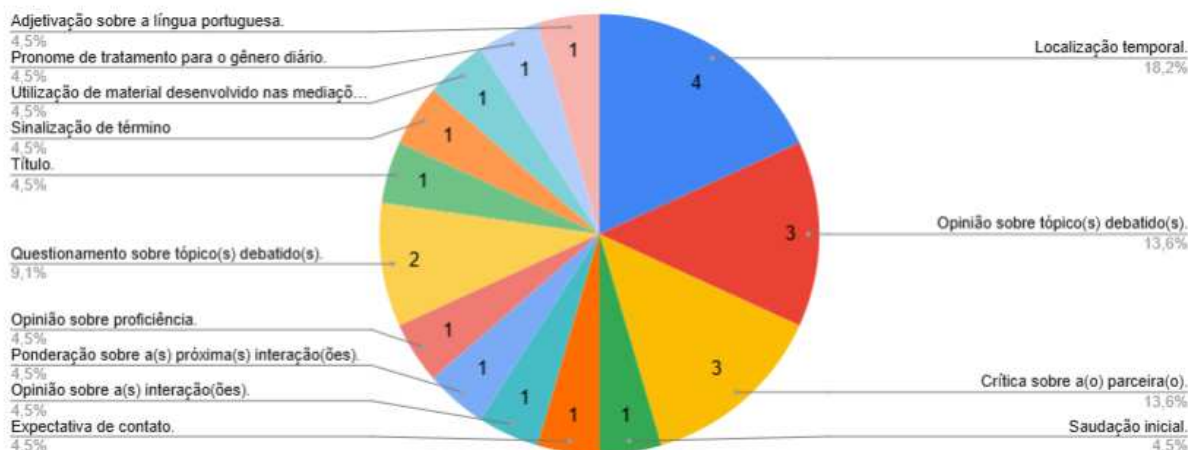
Antes de apresentarmos os dados, retomamos, com o objetivo de relembrar, dado o número de categorias envolvidas, a nomenclatura dos SOT e suas respectivas abreviaturas, conforme utilizadas ao longo deste estudo: Desempenho na Interação (DI); Posicionamento na Interação (POI); Experiência na Interação (EXI); Aprendizagem na Interação (AI); Ensinamentos na Interação (ENI); Imprevistos na Interação (II); e Princípios na Interação (PI).

A ordem de apresentação seguirá a seguinte sequência: EXI, DI e POI, conforme a ordem observada nos primeiros três diários. Em seguida, serão apresentados PI, AI, II e ENI, de acordo com a ordem constatada no quarto e no quinto diários.

5.1.2 SOT EXI

Inicialmente, abordaremos o SOT EXI, por ter sido um dos primeiros identificados nos diários. Em seguida, será apresentado o Gráfico 1, que contempla os STT gerados pelos participantes, bem como a quantidade correspondente de ocorrências:

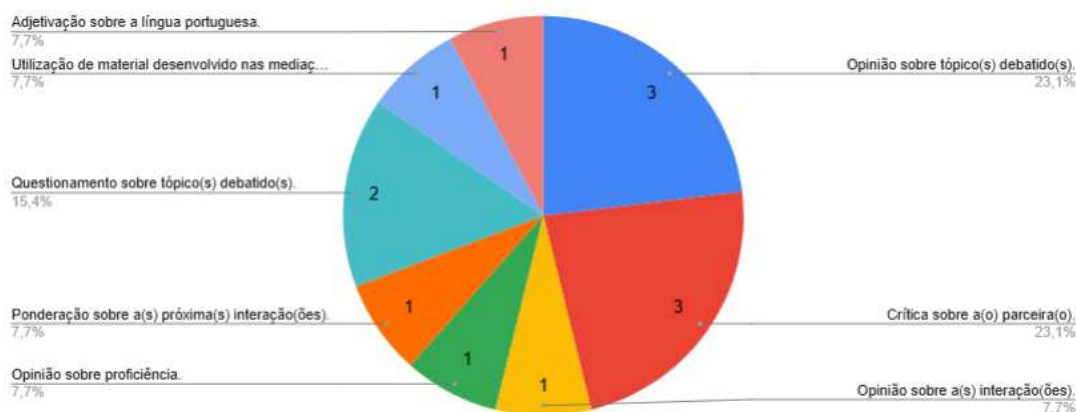
Gráfico 1¹⁰⁰ – SOT EXI nos diários dos participantes.



Fonte: O próprio autor.

A partir do Gráfico 1, é possível identificar 14 tipos de STT, totalizando 22 codificações. Dentre esse total, destacamos os STT relacionados aos entendimentos sobre as interações, a saber:

Gráfico 2 – SOT EXI nos diários dos participantes sobre entendimentos.



Fonte: O próprio autor.

Os STT apresentados no Gráfico 2, em um total de 13 ocorrências, correspondem a aproximadamente 59% do universo de 22 STT codificados no

¹⁰⁰ As 4 fatias sem marcadores, apresentam apenas uma ocorrência dos STT: “Utilização de material desenvolvido nas mediações de escrita”; “Localização na escrita do diário”; “Pronome de tratamento para o gênero diário” e “Adjetivação sobre a língua portuguesa”.

Gráfico 1. No que se refere ao STT “Opinião sobre tópico(s) debatido(s)”, observa-se que os participantes expressam suas opiniões nas interações com o outro e, por meio das práticas discursivas (Rajagopalan, 2015), constroem suas identidades em um processo dinâmico, influenciado por seus posicionamentos político-ideológicos (Alves, 2018). Por exemplo, P1, no segundo diário:

EXIBD2.P1 [...] After all, you don't even need to be an expert in ecology and the environment, as we have all the tools we need to globalize access to renewable energy and healthy food for everyone. But what prevents this from happening are the billion-dollar industries in the pharmaceutical and food sectors and others etc [...] ¹⁰¹

O entendimento é construído a partir do tópico debatido com a parceira, no qual se observa a manifestação de opiniões sobre fontes renováveis e alimentação saudável, além da problematização da inacessibilidade à comida saudável e à saúde para todas as pessoas. Podemos inferir que as discussões promovidas pela SD possibilitaram a construção de saberes para dialogar e se posicionar por meio da interação. Apresentamos, a seguir, outro exemplo de P1, no terceiro diário:

EXIBD3.P1 I commented that it is very interesting that the seasons are so well defined in the North American continent. Because here in Brazil, the only ones that are noticeable are spring and winter. Where the trees are leafless in winter and in spring they are all in bloom.

Ambos os momentos apresentam entendimentos sobre o meio ambiente, com maior ou menor aprofundamento sobre suas relações socioculturais, mas sempre relacionados ao entorno e à realidade dos participantes.

No STT “Crítica sobre a(o) parceira(o)”, é possível registrar a repetição deste STT, uma única vez no primeiro diário de P1. Observa-se que o teor das críticas varia em cada ocorrência, refletindo a identidade do aprendiz ao se diferenciar do outro em aspectos sociais (como o interesse do parceiro), práticos (como a ausência de busca por informações) e culturais (como a cordialidade no *feedback* oferecido ao parceiro) (Woodward, 2000).

¹⁰¹ Para a apresentação das codificações, escolhemos não realizar a tradução.

Como mencionado, a crítica recai sobre o parceiro em relação aos seus saberes, dificuldades e à expectativa de apreciação. Apresentamos, a seguir, um exemplo deste STT:

EXIfD1.P1 [...] I think she never searched for anything about climate changes or about how the weather is so strange ten years ago until the actual days [...]

Nessa crítica, direcionada à ignorância da parceira sobre o tema, podemos inferir que ela é oriunda das experiências de P1 na sociedade e no CIODS13. No STT “Opinião sobre a(s) interação(ões)”, observa-se que P3 apresenta, no primeiro diário, um entendimento positivo sobre sua própria atuação:

EXIaD1.P3 [...] eu acho que eu consegui interagir muito bom [...]

Com menor recorrência, destaca-se o STT “Opinião sobre proficiência”, que se refere ao domínio da língua inglesa, ao desempenho na capacidade de ser compreendido, compreender e aprender línguas. O exemplo de P1:

EXIcD5.P1 Como aprendiz de uma língua adicional sempre temos tempos verbais e gramática para ser aprendida ou lembrada.

Os entendimentos de P1 demonstram que a proficiência se desenvolve como parte da identidade do aprendiz em interação com os outros, não como um conjunto de habilidades isoladas, as escolhas lexicais de “para ser aprendida ou lembrada” justificam esta perspectiva.

Na codificação gerada por P1, a seguir, ao se referir às fontes renováveis, à mudança climática e ao relato da parceira sobre uma conversa específica com sua mãe acerca desse tema, observa-se que a participante não expressa opinião nem faz crítica à parceira; ao contrário, levanta uma indagação sobre os assuntos abordados:

EXIcD1.P1 I asked her about what the people from her City, State and Country think about Climate change. She made a serious face and said most people from her Country don't believe in climate change. So, I asked her about her brazilian mother, if they're already talking about and she answered once, her mom talking about excessive rains that cause floods.

Neste fragmento, percebemos a atenção de P1 em seu questionamento sobre como a mudança climática é vista na sociedade em que sua parceira vive. Mesmo com o *feedback* da parceira, que relata que, em seu contexto, essa questão social não é problemática (Woodward, 2000), é plausível dizer que a parceira de P1 apresentou um ceticismo ambiental (Jacques, 2005).

P1 retorna ao mesmo questionamento, agora buscando saber a opinião da mãe brasileira da parceira. A resposta dada pela parceira sobre a conversa que teve com a mãe acerca do tema das inundações é resultado da insistência de P1.

Neste contexto, percebemos uma desestabilização da identidade, que demonstra que a divergência possibilita que isso aconteça em TTD (Riccioli e Rodrigues, 2019). Este STT foi classificado como “Questionamento sobre tópico(s) debatido(s)”. A seguir, apresentamos P1, e sua codificação do STT “Ponderação sobre a(s) próxima(s) interação(ões)”:

EX1eD4.P1 Then, after the meeting was over, I thought about emojis and videos that can also be shared in the digital world to compose information;

Podemos observar que a ponderação é uma reflexão sobre o próximo encontro com o(a) parceiro(a). Consideramos que P1, realizou, de forma individual e autônoma, a reflexão compartilhada proposta para a sessão de interação em TTD (Telles & Vassallo, 2009), ainda que esse elemento estrutural tenha sido desconsiderado no planejamento geral do curso realizado pelos participantes.

Para as últimas reflexões sobre os STT do SOT em questão, salientamos os STT “Utilização de material desenvolvido nas mediações de escrita (jogo)” e “Adjetivação sobre a língua portuguesa”.

No primeiro, percebemos que P3 utiliza o material que contribuiu para sua própria aprendizagem no curso como sugestão à sua parceira, com o objetivo de auxiliá-la em seu processo de aprendizagem. Em relação ao segundo, ao longo da produção dos diários, P1 foi adquirindo maior familiaridade com o gênero; no último diário, ela emprega uma adjetivação que podemos inferir emergiu de suas experiências enquanto aprendiz ao longo das interações. Percebemos, em ambos os casos, um posicionamento que amplia as percepções sobre os conteúdos utilizados no curso e sobre a perspectiva da língua.

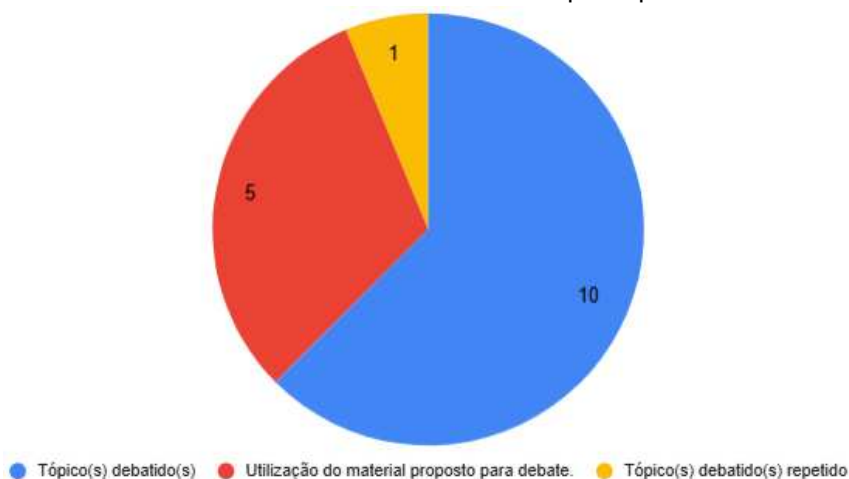
Em termos gerais, observa-se que os STT desenvolvidos revelam os participantes como sujeitos pós-modernos, marcados por uma pluralidade de

identidades que se transformam ativamente ao longo das interações, conforme se percebe nos relatos (Hall, 2000), o que reforça o aspecto de criticidade que o intercâmbio virtual pode promover (Hauck, 2020, 2025). Podemos inferir que suas experiências tendem a ser mais intensas, frequentes e minuciosamente detalhadas, uma vez que reconhece o TTD como um espaço legítimo e significativo, como evidenciam as codificações analisadas.

5.1.3 SOT DI

Nesta subseção, analisamos o SOT DI, o qual, assim como o anteriormente discutido, é apresentado no início dos diários. A seguir, apresentamos o Gráfico 3, que ilustra os STT abordados:

Gráfico 3 – SOT DI nos diários dos participantes.



Fonte: O próprio autor.

Os STT analisados, em um total de 16, representam 100% do universo dos STT codificados no SOT DI. Compreendemos que os STT “Tópico(s) debatido(s)”, “Utilização do material proposto para debate” e “Tópico(s) debatido(s) repetido” representam entendimentos dos participantes; por isso, apresentamos a seguir a análise sobre o primeiro STT.

“Tópico(s) debatido(s)” é o mais expressivo, mostrando-se dominante entre os demais. Com o objetivo de compreender a pluralidade e a elevada recorrência desse STT, apresentamos a seguir os títulos dos tipos de tópicos debatidos que aparecem nos diários dos participantes:

Quadro 19 – Títulos para o STT “Tópico(s) debatido(s)”.

	D1	D2	D3	D4	D5
P1	Familiar Profissional Ambiental	Gênero carta aberta Ambiental	Ambiental Cultural	Gênero carta aberta	Saúde Alimentaça ão
P2	X	Ambiental Familiar Lazer	X	X	X
P3	Familiar Lazer Ambiental Animal	Ambiental Familiar Cultural	Familiar Lazer Político Animais	Familiar Lazer	Cultural

Fonte: O próprio autor.

Por meio deste quadro, podemos observar como os tipos de tópicos evoluem, ampliando-se ou restringindo-se, de acordo com as atividades propostas aos participantes ao longo do curso. Observamos que, no primeiro diário, os entendimentos são voltados a temas familiares, lazeres e ambientais, enquanto os diários subsequentes incluem temas que evocam questões ambientais e a discussão sobre o gênero carta aberta, sem abandonar os tópicos iniciais.

Rampazzo e Aranha (2018, p. 464), em sua pesquisa, destacam nove passos possíveis para o movimento de troca de informações entre parceiros em TTD. Relacionamos esses passos com nossos STT voltados aos “Tópico(s) debatido(s)”, pois as autoras listam informações pessoais, familiares, vida acadêmica, interesses pessoais e informações sobre os países como exemplos desses passos. Nossos dados demonstram certa coincidência com os passos elencados pelas autoras, além de uma ampliação dos tópicos referentes aos temas discutidos.

O primeiro e o segundo diário não continham uma tarefa específica relacionada ao meio ambiente, diferentemente do terceiro diário. O que se observa, entretanto, é a presença intrínseca desse tema entre os tópicos que os participantes selecionam. Por exemplo, no primeiro diário:

DiaD1.P3 [...] falamos sobre o clima, como funcionava o clima em ambas partes, ela me falou como funcionava a neve [...].

Considerando os entendimentos sobre os tópicos com foco ambiental das duas participantes, é pertinente inferir que P3 demonstra também uma aprendizagem, pois a neve é um fenômeno não convencional em nossa região.

Destacamos que a formação oferecida no curso CIODS13 pode servir de inspiração e estímulo para que os participantes abordem essas questões, assim como as propostas de formação realizadas por Silva (2024). Por conseguinte, falar sobre o meio ambiente é pertinente à nossa identidade enquanto seres humanos em constante relação com outros seres (Sauvé, 2005). No terceiro diário de P1:

DiaD3.P1 [...] we talked about the seasons of nature in Brazil and the United States [...]

Este é um exemplo de debate sobre tópicos com foco em questões ambientais, de acordo com o material proposto na tarefa 3 deste diário. Dessa forma, inferimos que o entendimento de P1 é positivo, pois expande a discussão para as estações dos dois países, demonstrando um interesse pela EA.

No quarto e quinto diários, percebemos uma estabilização na diversidade dos STT em análise, pois esses diários apresentavam outros SOT como perguntas. Destacamos a ocorrência de P1 nos quarto e quinto diários:

DiaD4.P1 [...] we talked again about the idea of what a letter would be [...]

DiaD5.P1 [...] talked about a disease she has in her intestines, which is a bad bacteria that makes her get sick sometimes. And this always happens when she doesn't eat fresh, home-made food [...]

Os fragmentos demonstram a validade do gênero carta aberta para descobertas e outras perspectivas, pois a proposta de debater esse gênero foi feita no segundo diário. No segundo exemplo, percebemos o cuidado de P1 ao falar sobre a saúde de sua parceira e em memorizar o que não beneficia a saúde dela, demonstrando afeto nessa relação recíproca entre ambas, destacada no tópico (Moore e Rampazzo, 2023), o que resulta na construção de um relacionamento positivo (Leone, Aranha e Cavalari, 2024).

Destacamos os STT com foco político em P3, menciona ter falado sobre políticas e eleições:

DiaD2.P3 [...] sobre quanto tempo demora as eleições [...].

Informamos também que este STT foi repetido uma única vez por P3. Observa-se, na escrita dos diários, um movimento de “vai-e-vem” (Fernandez, 2009),

evidenciado que, o uso do recurso de redigir um diário extra ou a opção 1 de complemento contribuiu para a ampliação de ideias e, conseqüentemente, para o aumento na frequência de ocorrência do STT em questão.

Os participantes não apenas tratam do tema que ocorria no período desta geração de dados (setembro a novembro de 2024), mas também apresentam algumas perspectivas sobre ele. Em síntese, o STT “Tópico(s) debatido(s)” é plural, pois, como foi destacado ao longo das análises, as identidades e as possibilidades de temas são infinitas no contexto TTD. Mesmo com propostas de tarefas no segundo e terceiro diário, os participantes não se limitam.

O STT “Utilização do material proposto para debate”, com 5 ocorrências, refere-se às tarefas presentes em dois diários. No segundo diário, a Tarefa 3, intitulada “Debate sobre carta aberta em 10 minutos (perguntas, frases úteis)”, apresentou 2 ocorrências. Já no terceiro diário, a Tarefa 3, “Debate sobre meio ambiente e mudança climática”, apresentou 3 ocorrências.

Inferimos que a maior parte das menções relacionadas à carta aberta se origina do próprio curso proposto aos participantes. Ainda assim, tanto o STT “Utilização do material proposto para debate” quanto o STT “(não) utilização do material proposto para debate” referem-se à carta aberta, possivelmente pelo fato de os estudantes, naquele momento, estarem se adaptando ao processo de inserir uma tarefa específica durante a interação.

Em síntese, o SOT DI está mais relacionado à recorrência dos tópicos debatidos (ou à ausência deles) do que propriamente às habilidades comunicativas. Observa-se que os participantes exploram temas diversos, tais como: familiar, profissional, ambiental, cultural, alimentar, educacional, político, carta aberta, saúde, lazer e animal. Inferimos que essa diversidade temática resulta dos diários de aprendizagem e das interações, que promovem autonomia para o desenvolvimento de metas de aprendizagens plurais e motivação para relatar, em contraste com Silva (2014), que relata, em sua pesquisa, as dificuldades dos estudantes.

5.1.4 SOT POI

Nesta subseção, damos continuidade à análise e apresentamos o Gráfico 4, no qual estão destacados os STT identificados no âmbito do SOT POI:

Gráfico 4 – SOT POI nos diários dos participantes.

Fonte: O próprio autor.

Os STT que apresentam entendimentos são: “Apreciação sobre a interação”, com 6 ocorrências; “Análise colaborativa”, com 4 ocorrências; “Reconhecimento sobre a interação”, com 2 ocorrências e os STT “Apreciação sobre a(o) parceira(o)” “Acordo sobre o uso de línguas” “Apreciação colaborativa” com 1 ocorrência cada. No total de 16, representam 100% do universo de STT codificados.

Quanto ao STT “Apreciação sobre a interação”, apresentamos no Quadro 20 a seguir as codificações e os fragmentos (sublinhados nossos):

Quadro 20 – Fragmentos do STT “Apreciação sobre a interação”.

Codificação	Fragmento
POIaD1.P2	[...] I believe the interaction went <u>pretty well</u> [...]
POIbD1.P3 (2)	[...] foi algo <u>agradável</u> [...] [...] acho que essa interação <u>me ajudou a compreender sobre como falar melhor em inglês, e sobre algumas culturas que tem lá</u>
POIbD2.P1	[...] <u>interativa</u> para ambos [...]
POIaD2.P2	the interactions are <u>going well</u> [...]
POIaD3.P1	[...] It was very <u>exciting and interesting</u> .
POIaD3.P3	[...] <u>divertimos</u> bastante.
POIaD4.P3	[...] ambas <u>ríamos</u> [...]
POIcD5.P1	[...] I loved it! When the conversation is <u>fluided</u> .

Fonte: O próprio autor.

Em suma, observamos as adjetivações relacionadas à interação, tais como: muito boa, agradável, entretenimento, interessante, experiência prazerosa, interativa, empolgante, muito agradável e fluída.

Além disso, a interação é vista como um espaço que ajuda a aprender sobre oralidade, culturas, reflexões sobre o contexto de imersão; onde assuntos em comum proporcionam fluidez, satisfação em interagir e praticar o idioma, momentos engraçados, divertidos e com risadas, além de desenvolvimento. Podemos concluir que as interações são, em suma, um cenário de aprendizagem positivo, motivador e acolhedor.

Os STT “Análise colaborativa” demonstram os entendimentos dos participantes por meio do posicionamento, que pode ser recíproco ou não. Para compreendermos essa pluralidade, apresentamos a seguir os 4 fragmentos que detalham este STT mobilizados pelos participantes (sublinhados nossos):

Quadro 21 – Fragmentos do STT “Análise colaborativa”.

Codificação	Fragmento
POIaD2.P1	[...] <u>We have</u> come to the conclusion that those who sell do not facilitate access for everyone [sic] are open for over 10 years. There are a reason [sic] of not promoting profit and opening up market competition. [...]
POIaD2.P3	[...] como o lixo é tratados [sic] em <u>nossas</u> cidades [...]
POIaD4.P1	[...] <u>Then she said that</u> writing letters is old-fashioned, that it is much more practical and easy to write an email or send a message. <u>I totally agreed</u> , however, you can't feel that moment through digital writing in the same way that the person felt it, and she agreed [...]
POIaD5.P1	[...] So, <u>we talk about</u> the differences <u>we feel</u> when <u>we cook</u> fresh, local food and when <u>we eat</u> ready-made, industrial food. [...]

Fonte: O próprio autor.

Primeiramente, na análise colaborativa que identificamos nesses posicionamentos, destacamos, nos trechos sublinhados dos fragmentos, a predominância do pronome nós e de verbos na primeira pessoa do plural (concluímos, comentamos, achamos, debatemos), indicativos de interação com o outro.

Para evidenciar os entendimentos dos participantes, apresentamos duas codificações relacionadas à EA: a) em uma perspectiva crítica, conforme POIaD2.P1, que aborda o acesso a informações sobre energias renováveis por

empresas e seu impacto no processo de mudança climática; b) em uma perspectiva tradicional, conforme POIaD2.P3, que trata da reciclagem.

Percebemos com esses STT, entre outras codificações apresentadas no quadro, que os participantes tiveram oportunidades de utilizar os princípios de autonomia e reciprocidade para debater estes temas oriundos do curso oferecido e das experiências de vida de ambos os parceiros. Esta constatação, além de reforçar o aspecto de criticidade que o intercâmbio virtual pode promover (Hauck, 2020, 2025), retrata que os temas, de fato, foram correspondidos, possibilitando análises, mesmo que em temas com complexidade menor, como em POIaD4.P1 quando trata sobre a prática de escrever uma carta em textos manuais/digitais, e também, POIaD5.P1 em relação a comida caseira, comida industrializada. Este último reitera que as identidades se constroem na interação, refletindo, por meio dos verbos, como elas se sentem, cozinham e comem seus alimentos (Rajagopalan, 2015).

O STT “Apreciação sobre a(o) parceira(o)” reforça o posicionamento sobre o parceiro, que não sabemos se de fato foram compartilhadas verbalmente na interação; caso tivéssemos essa informação, poderíamos reconhecer como feedback ou reciprocidade dependendo do conteúdo. Apresentamos no Quadro 22 a seguir a ocorrência:

Quadro 22 – Fragmento do STT “Apreciação sobre a(o) parceira(o)”.

Codificação	Fragmento
POIcD2.P1	[...] My Teletandem partner was very receptive to my questions [...]

Fonte: O próprio autor.

Os entendimentos de P1, em síntese, é positivo e demonstra que o parceiro é receptivo para ouvir a participante, proporcionando uma experiência agradável em seu relato. O STT “Reconhecimento sobre a interação” merece ênfase, pois representa posicionamentos finais sobre a interação; os entendimentos, em suma, são benéficos, demonstrando alteração no tempo inicialmente proposto para a duração da interação:

OIbD5.P1 [...] We talked a lot about it and an hour and a half of conversation passed [...].

No fragmento de P1, não compreendemos a extensão da interação além dos 50 minutos como uma violação do tempo estipulado, mas sim como uma apropriação singular, possibilitada pelo objetivo comum de aprender um com o outro. Outro exemplo, o fragmento a seguir:

PO1aD5.P3 [...] nós conversamos em ter um tipo de contato, um não muito.

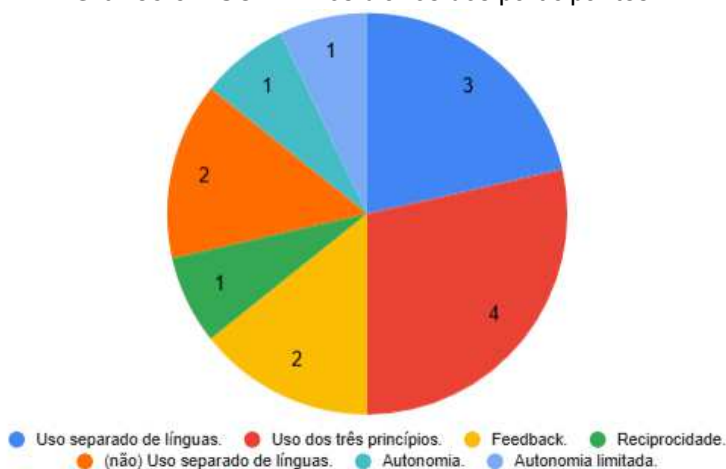
Apresenta um posicionamento sobre a possibilidade de contato para além do término das interações.

Podemos observar, em compêndio no SOT POI, que os entendimentos são construtivos: a) os participantes demonstram apreço e valorizam a opinião do parceiro em suas análises colaborativas; b) reconhecem e apreciam o parceiro por sua capacidade de interação e por serem agradáveis; c) percebem a interação como uma experiência singular, na qual cada participante estabelece (ou não) contatos com o parceiro para além do que foi inicialmente proposto.

5.1.5 SOT PI

Nesta subseção, analisamos o SOT PI, que passa a ser proposto a partir do 4º diário. A seguir, apresentamos o Gráfico 5, que ilustra os STT abordados:

Gráfico 5 – SOT PI nos diários dos participantes.



Fonte: O próprio autor.

Com o Gráfico 5, podemos verificar a maior ocorrência do STT “uso dos três princípios”, com 4 ocorrências, que contempla novamente o uso separado de

línguas, associado à autonomia e à reciprocidade, evidenciando a preocupação dos participantes em atender aos três princípios. Em seguida, destacam-se 3 ocorrências do STT “uso separado de línguas”, tema enfatizado ao longo das mediações e, em especial, na tarefa 1 de leitura do tutorial “O que são as interações”, com 2 codificações os STT “(não) Uso separado de línguas” e “*Feedback*”, e apenas com 1 codificação cada os STT “Reciprocidade” “Autonomia” e “Autonomia limitada”. Esses STT representam 100% do universo de STT codificados.

Destacamos, entre os STT relacionados ao “uso separado de línguas”, duas codificações específicas.

PlaD1.P2 since we had conversations both in english and portuguese with ease.

PlaD3.P1 As always, the conversation flowed simultaneously in English and in Brazilian. We did our best to communicate in both languages.

Ambas as codificações detalham o princípio do uso separado de línguas, que, de forma geral, é indicado nas demais codificações. P2 sinaliza que a escolha pelas línguas é um fundamento, não apresentando nenhuma diferença entre a língua portuguesa e a língua inglesa. Por outro lado, P1, enfatiza a questão da frequência ‘sempre’ ao utilizar a língua alvo, além de relatar que fizeram em pares o bom uso do princípio.

Como afirmam Telles e Vassallo (2009), o *feedback* é um elemento essencial da sessão de interação em TTD. Em nosso curso, consideramos o princípio como um princípio. Ao analisarmos as ocorrências desse STT, apresentamos o Quadro 23:

Quadro 23 – Fragmentos do STT “*Feedback*”.

Codificação	Fragmento
PlaD4.P1	[...] Ela se expressa com muita clareza em portuguÊs, apenas erra algumas vezes em concordar o verbo na frase. Foi bem tranquilo [...]
PibD5.P1	Ela se expressa com muita clareza em portuguÊs, apenas erra algumas vezes em concordar o verbo na frase. Foi bem tranquilo [...]

Fonte: O próprio autor.

De forma sintética, os entendimentos revelam-se positivos, tanto nos *feedback* dirigido aos parceiros PlaD4.P1 e PlaD5.P1, inferimos que a utilização da mesma estrutura em ambos os diários reforça a estabilidade do *feedback* proposto.

Nos três primeiros diários, além das questões em que os participantes podiam relatar seu posicionamento, havia também perguntas que solicitavam uma qualificação numérica de 1 a 5, com os seguintes valores: 1 extremamente insuficiente; 2 insuficiente; 3 suficiente; 4 bom; 5 ótimo.

Quanto a esses dados quantitativos, informamos que P2 expressou-se numericamente nos três primeiros diários, mantendo uma constante nota 5, com exceção de um 4 relacionado ao *feedback* do parceiro na segunda interação. Já P3 apresentou variações: nos dois primeiros diários assinalou SR (sem resposta) sobre o *feedback* em língua portuguesa, e apenas no terceiro diário marcou a nota 3. Inferimos, portanto, que ao longo das interações P3 foi adquirindo confiança para fornecer *feedback*.

Quando os participantes qualificam sua performance na interação, o *feedback* em língua portuguesa que ofertaram e o *feedback* recebido em língua inglesa, observamos que as avaliações, em geral, corroboram as análises realizadas sobre os STT, apresentando classificações majoritariamente positivas. No STT “Reciprocidade”, temos:

Quadro 24 – Fragmento do STT “Reciprocidade”.

Codificação	Fragmento
PlaD5.P1 (2)	[...] tanto no inglês como no português brasileiro [...] [...] Sim, super recipocra [sic] [...]

Fonte: O próprio autor.

Quando nos deparamos com os dados numéricos, além de P3, que atribuiu nota 4 no primeiro diário, deixou sem resposta no segundo e marcou 5 no terceiro, nenhum outro participante registrou valor diferente de 5. Conseqüentemente, acreditamos que, como os participantes tinham a possibilidade de digitar o número referente a este STT, optaram por não dar ênfase ao aspecto em questão no diário. Ressaltamos, no entanto, que o STT “Análise colaborativa”, do SOT POI, só é possível por meio da reciprocidade e da colaboração entre os pares, sendo ambos responsáveis pela própria aprendizagem e pela do outro (Salomão, Silva e Daniel, 2009). Na codificação PlaD5.P1, observa-se a centralidade da reciprocidade para P1, destaca-se a decisão coletiva de tratar os temas de forma recíproca (Leone, Aranha e Cavalari, 2024).

P1 revela um entendimento positivo no STT Autonomia, como demonstrado no seguinte exemplo:

PlaD2.P1 “Eu agi de acordo com o roteiro que elaborei e de acordo com o retorno do meu teletandem nas línguas inglês e português brasileiro [...]”

O fragmento indica que P1 demonstrou autonomia ao elaborar um roteiro com base no *feedback* recebido de sua parceira. Já o fragmento a seguir foi classificado como pertencente ao STT Autonomia limitada, por se referir à Tarefa 3 do segundo diário, que não foi realizada em função de uma demanda trazida pela parceira, considerada por ela como mais necessária:

PlaD2.P3 Nessa interação não conversamos muito sobre o que era uma carta aberta [...].

Observamos um entendimento da assimetria nos papéis desempenhados pelas parceiras em TTD, em consonância com Vassallo e Telles (2006), para quem a autonomia é um aspecto intrínseco ao processo. Nas demais codificações de P3, nota-se que a tarefa solicitada à parceira foi realizada, e a variedade de temas abordados indica que ambas exerceram autonomia para expandir as discussões, o que pode ter contribuído para uma diminuição da assimetria entre os pares.

A autonomia de ambas parece ter sido construída a partir de metas concretas (Moore e Rampazzo, 2023), como a elaboração de um roteiro. É possível inferir que, considerando que o cenário de aprendizagem foi proposto apenas por uma das instituições, situações como a vivenciada por P3 seriam inevitáveis. A autonomia, nesse contexto, depende tanto da estrutura organizacional (Tardieu e Horgues, 2020), quanto do planejamento e da articulação entre macrotarefas, microtarefas e tarefas desenvolvidas (Grosbois, 2009; Aranha e Leone, 2017).

Destacamos o STT “(não) Uso separado de línguas”, destacamos P2 no quinto diário:

PlaD5.P2 Simm [sic] decidi que para essa interação eu apenas ia falar ingles [sic] e ele só portugues e foi muito bom nos ajudamos nas palavras que não sabiamos [sic] ou tinhamos [sic] dificuldades.

Neste caso, observa-se uma escolha consciente em não seguir o princípio do uso separado de línguas. Compreendemos tal decisão como um entendimento

benéfico, pois revela a autonomia e a criatividade dos pares ao recriar esse princípio (Salomão, Silva e Daniel, 2009), aproximando-se de seus propósitos, metas de aprendizagem, ao relatarem uma interação pautada na colaboração mútua, um ajudando o outro, o que se alinha às características do princípio da igualdade (Picoli e Salomão, 2020).

Nos três primeiros diários, além das questões abertas para relato de posicionamento, havia perguntas de natureza quantitativa, nas quais os participantes atribuíam valores de 1 a 5 para qualificar sua percepção sobre diferentes aspectos da interação. Em relação à autonomia na interação, observamos que, com exceção de P1 e P3, P2 manteve uma constante de valor 5.

P1 apresentou os seguintes valores: 4 no primeiro diário, 5 no segundo e 3 no terceiro, demonstrando variações em sua percepção. P3, por sua vez, atribuiu valor 4 no primeiro e terceiro diários, e indicou SR (sem resposta) no segundo. Inferimos, portanto, que a autonomia, para ambas, manifesta-se de forma não linear, revelando-se como um processo dinâmico e situado, e não como uma característica fixa.

Em relação ao uso separado de línguas e à equidade na interação, com exceção de P1 e P3, P2 atribuiu, de forma constante, o valor 5 em sua autoavaliação. P1 indicou o valor 5 no primeiro e no terceiro diário, mas atribuiu o valor 1 no segundo. P3 registrou SR (sem resposta) nos dois primeiros diários e valor 3 no terceiro.

Inferimos que, no segundo diário de P3, não há qualquer menção ao uso separado de línguas, sendo plausível supor que a interação tenha ocorrido em apenas uma língua. Em contraposição, P1 menciona o uso das duas línguas, mas atribui à sua experiência o valor “extremamente insuficiente”. Assim, deduzimos que, neste momento, P1 não reconheceu a efetividade do princípio da mesma forma que nos outros diários.

A maioria dos participantes avaliou sua própria autonomia de forma crescente ao longo das interações, atribuindo valor 5 ou aumentando progressivamente sua nota, o que representa um entendimento favorável. Em relação à reciprocidade, embora alguns tenham selecionado a alternativa SR, a maioria a classificou como “ótima”, reforçando o reconhecimento do princípio nas interações.

Paiva (2006) afirma que a autonomia não é um comportamento único, fixo ou de fácil descrição. Concordamos com a autora, pois os dados desta pesquisa revelam uma quantidade pequena de STT diretamente relacionados à autonomia, o que reforça a ideia de que esse princípio se manifesta de maneira complexa, contextual e variável. A autora ainda destaca:

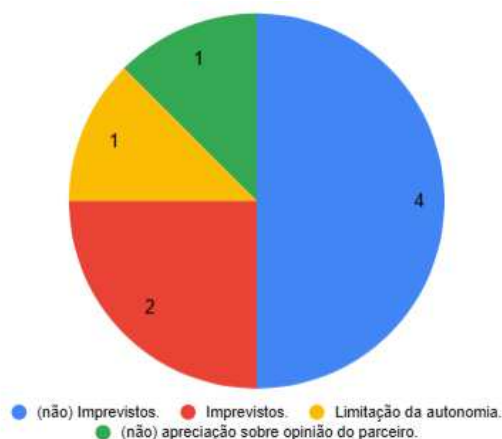
Tanto a aprendizagem como a autonomia não são processos lineares e os aprendizes exibem graus diferentes de independência. A dinamicidade do processo de aprendizagem e a interferência de diferentes aspectos do sistema trazem o caos e mudanças acontecem como resultado de feedback de micro e macro contextos. Paiva (2006, p. 119).

No âmbito do SOT PI, podemos observar que os entendimentos são predominantemente positivos. Destacamos que: a) o *feedback* foi mais elaborado pelo participante, indicando que, ao realizarem os tutoriais e as tarefas propostas nos diários, puderam desenvolver maior capacidade de oferecer retorno construtivo aos seus parceiros; b) os princípios: reciprocidade; autonomia e uso separado de línguas, em média, foram seguidos e aplicados, com exceções localizadas nos três primeiros diários e em função de escolhas identitárias dos próprios participantes.

5.1.6 SOT II

Nesta subseção, apresentamos os SOT II, que, assim como o anterior, ocorre a partir do quarto diário. Para ilustrar os STT abordados, utilizamos o Gráfico 6.

Gráfico 6 – SOT II nos diários dos participantes.



Fonte: O próprio autor.

Os STT analisados nesta etapa, totalizando três tipos, são: “(não) imprevistos”, com 4 ocorrências; “Imprevistos”, com 2 ocorrências; e “(não) apreciação sobre opinião do parceiro”, com 1 ocorrência.

Todos os registros de “(não) imprevistos” referem-se a respostas negativas dadas por diversos participantes, indicando a ausência de desconfortos, conflitos ou mal-entendidos. Em contraste, os STT classificados como “Imprevistos” foram identificados exclusivamente nos diários de P3, conforme demonstram os fragmentos a seguir:

IlaD2.P3 pois a minha parceira precisou fazer umas perguntas que o professor mandou à ela.

IlaD4.P3 (2) Só na mudança de horário mas em si não teve uma discussão [...] De primeira era para ser pra mim as 3h da tarde, mas acabou sendo as 4 pois para a minha parceira era ainda 1 hora e não 2 horas da tarde, mas nós se entendemos com esse acontecimento [...]

IlaD5.P3 Tirando o primeiro turno da interação não, não teve.

O STT “(não) apreciação sobre opinião do parceiro” também foi registrado pela mesma participante:

IlaD1.P3 tirando o fato de como se fazia uma lasanha.

Em síntese, os STT desenvolvidos por P3 evidenciam sua criticidade quanto à pontualidade, ao turno da interação e aos imprevistos com a parceira.

Com relação aos dados quantitativos, nos três primeiros diários, observamos que, diante da pergunta sobre imprevistos, se houve algum desconforto, conflito ou mal-entendido, P2 atribuiu o valor 1, o que indica que a ocorrência de mal-entendido foi extremamente insuficiente.

Quanto aos excessos, P1 registrou no primeiro diário a marcação SR, enquanto P3 indicou "um pouco de desconforto". Assim, podemos concluir que, ao longo das codificações, P3 demonstra criticidade quanto aos imprevistos. Considerando que essa foi sua primeira experiência com o TTD, é compreensível o desconforto inicial, o qual foi superado ao longo das interações, conforme registrado nos diários.

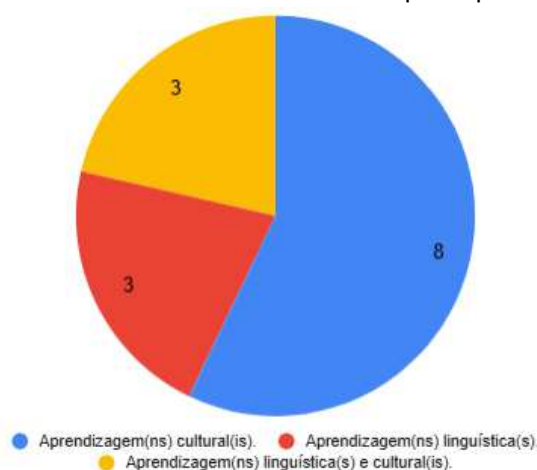
Em suma, observamos no SOT II que os participantes, ao acessarem os tutoriais explicativos sobre as interações e o TTD (disponíveis no Apêndice C), demonstraram consciência sobre como identificar os imprevistos. Nesse sentido, se

tivessem ocorrido, os participantes os teriam reportado, com exceção dos registros feitos por P3. Assim, inferimos que a preparação oferecida no primeiro encontro do curso foi adequada e contribuiu para interações profícuas, alinhadas aos princípios do TTD.

5.1.7 SOT AI

Nesta subseção, o SOT AI, assim como os dois anteriores, é proposto a partir do quarto diário. A seguir, apresentamos o Gráfico 7, que ilustra os STT abordados.

Gráfico 7 – SOT AI nos diários dos participantes.



Fonte: O próprio autor.

Os STT apresentados para análise totalizam 14 ocorrências, representando 100% do universo de STT codificados. Dessa forma, apresentamos no Quadro 25, a seguir, todos os STT classificados como “Aprendizagem(ns) cultural(is)”:

Quadro 25 – Fragmentos do STT “Aprendizagem(ns) cultural(is)”.

Codificação	Fragmento
AlaD1.P3	[...] e eu aprendi sobre alguns alimentos que são totalmentes [sic] diferentes de onde vivemos, e [...]
AlaD2.P1	[...] And we learned about parallel realities about renewable energy and industries that trivialize climate change. [...]
AlaD2.P3	[...] e como os trabalhos são afetados por esses feriados, eu aprendi que não tem feriado para quem trabalha, conversamos também sobre

	os povos indígenas, como é a convivência onde eu moro e como é falado onde ela mora e estuda. [...]
AlaD3.P1	[...] She showed me the trees in her neighborhood through the window, and they were all orange and yellow [...]
AlaD4.P2	[...] Aprendi um pouco sobre universidades em Knoxville [...]
AlbD4.P3	[...] Eu aprendi sobre a relação da mudança dos títulos de algumas séries, eu já sabia que mudava mas eu não reparei como a mudança de falar sobre a série muda em alguns lugares e eu aprendi sobre a relação da mudança de tempo para onde ela mora, aqui em si muda mas não é algo que repara eventualmente, mas lá muda bastante em relação da qui. [...]
AlaD5.P2	[...]Aprendi mais sobre meu parceiro e que ele sabe falar 4 linguas [sic] diferentes , aprendi sobre canais no youtube que ele gosta [...]
AlaD5.P3	[...]Aprendi como funciona o halloween lá, eu não sabia que nessas festas que acontecem na Igreja, é tipo o bairros mas invés de casas é carros para pedirem doces, e que essa interação de pedir doces só acontecem nos bairros ricos. [...]

Fonte: O próprio autor.

Enfatizamos que o entendimento dos participantes sobre as aprendizagens no STT em questão é predominantemente positivo. Os temas abordados incluem: alimentação AlaD1.P3; meio ambiente AlaD2.P1 e AlbD4.P3; povos indígenas AlaD2.P3; feriados AlaD2.P3 e AlaD5.P3; espaço físico do parceiro AlaD3.P1¹⁰² Universidade AlaD4.P2; traduções de títulos de séries AlbD4.P3; características do parceiro AlaD5.P2; e canais no YouTube AlaD5.P2. Observamos que as aprendizagens relacionadas ao meio ambiente originam-se das atividades do curso, enquanto as informações sobre os povos indígenas decorrem, em parte, da carta aberta apresentada no terceiro encontro por um palestrante convidado. Na ocasião, ele exibiu imagens de comunidades indígenas, discutiu o desmatamento em áreas próximas a regiões de conservação e compartilhou produções sobre vivências indígenas. É possível conectar 2 dos 9 STT aos conteúdos abordados pelo pesquisador, o que sugere que a maioria dos participantes adquiriu informações singulares por meio da interação com seus respectivos parceiros.

No que se refere ao STT “Aprendizagem(ns) linguística(s)”, que apresenta 3 ocorrências, apresentamos, no Quadro 26 a seguir, todos os registros identificados:

Quadro 26 – Fragmentos do STT “Aprendizagem(ns) linguística(s)”.

¹⁰² Neste STT há uma exposição de elementos visuais pela parceira, as árvores da vizinha, narradas por P1 o elemento multissemiótico.

Codificação	Fragmento
AlbD1.P3	[...] ela me ajudou um pouco sobre algumas palavras que eu não lembrava [...]
AlaD4.P1 (2)	[...] Aprendi sobre o present perfect, past perfect [...] [...] She spoke fluently that what she understands by a diary is an archaic way of writing feelings for another person [...]
AlaD5.P1 (2)	[...] Foi um reforço de tempos verbais e gramática [sic] a respeito de posicionamento diante de situações comunicativas. [...] [...] This last meet was a reinforcement of verb tenses and grammar in terms of positioning in communicative [...]

Fonte: O próprio autor.

Ressaltamos que as aprendizagens no STT em questão são predominantemente positivas. Os entendimentos linguísticos referem-se ao vocabulário AlbD1.P3; tempos verbais AlaD4.P1; gênero diário AlaD4.P1; e outros elementos gramaticais AlaD5.P1.

Esses entendimentos demonstram que os parceiros atuam como especialistas na língua de domínio (Vassallo e Telles, 2009), oferecendo essas aprendizagens. É possível que outras aprendizagens tenham passado despercebidas nos relatos dos diários; no entanto, as registradas e aqui analisadas são, possivelmente, as que mais contribuíram para a formação dos participantes.

Com exceção de AlbD1.P3, todos os demais apresentam ao menos uma recorrência. Observamos que, ao relatarem suas aprendizagens linguísticas, os participantes descrevem o tipo de vocabulário, o tempo verbal ou o gênero textual discutido.

Os STT “Aprendizagem(ns) linguística(s) e cultural(is)”, com 3 ocorrências e uma repetição em AlaD4.P3, são apresentados no Quadro 27 a seguir:

Quadro 27 – Fragmentos do STT “Aprendizagem(ns) linguística(s) e cultural(is)”.

Codificação	Fragmento
AlbD4.P2	[...] e conversar em inglês de forma natural [...]
AlaD4.P3 (2)	[...] Eu aprendi sobre a relação da mudança dos títulos de algumas séries, eu já sabia que mudava mas eu não reparei como a mudança de falar sobre a série muda em alguns lugares [...] [...] e eu estava falando o nome que era em português mas daí eu me lembrei que era diferente onde ela morava [...]

Fonte: O próprio autor.

Assinalamos que as aprendizagens no STT em questão são apresentadas como positivas; os entendimentos linguísticos e culturais incluem: oralidade AlbD4.P2; nomes de séries AlaD4.P3. Observamos, nesses exemplos, que tais aprendizagens apresentam menor ocorrência, pois demandam um exercício maior de assimilação cultural e linguística.

Houve apenas um STT em “Aprendizagem cultural”, desenvolvido com o material proposto para debate do diário 3, no seguinte caso:

AlbD4.P1 [...] a opinião da minha colega Teletandem sobre o que uma carta é uma carta e o que levaria uma pessoa escrever uma carta na opinião dela.

Parece-nos que P1 utilizou os materiais do curso para dialogar com a parceira e observar sua opinião sobre o tema.

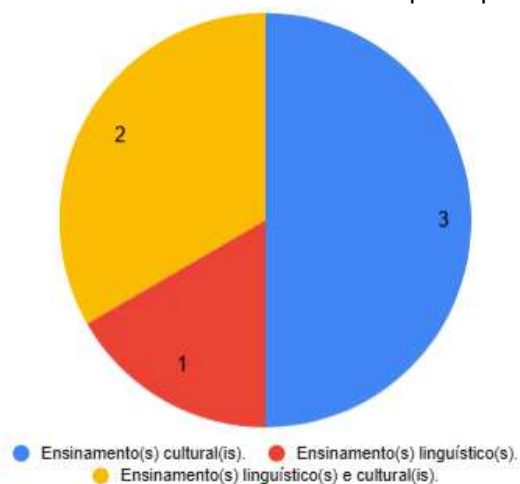
Quanto aos dados qualitativos nos três primeiros diários, estes são positivos. Informamos que, em relação à pergunta sobre a classificação da aprendizagem de conteúdo linguístico em inglês, destaca-se o aumento do valor 5 nos diários, sendo: 3 no primeiro, 5 no segundo e 6 no terceiro. Em relação à pergunta sobre a classificação da aprendizagem de conteúdo cultural em inglês, observa-se a variação do valor 5 nos diários, sendo: 6 no primeiro, 4 no segundo e 5 no terceiro. As exceções são os valores 4 e SR, que não apresentam discrepâncias em relação às codificações informadas.

A maioria dos participantes reforça sua aprendizagem, evidenciando o TTD como um espaço de desenvolvimento linguístico e intercultural para os discentes do curso de Letras, que impulsiona suas habilidades tanto linguísticas quanto culturais (Maciel *et al.*, 2024). Além disso, compreendemos que as mediações contribuem para a aprendizagem, assim como as interações (Renó, 2024). Ao voltarmos nossa atenção retrospectivamente, observa-se também uma crescente sensibilização dos participantes a respeito de suas práticas culturais, bem como de seus enfoques sociais e políticos (Akayoğlu *et al.*, 2021).

5.1.8 SOT ENI

Por fim, nesta subseção, analisamos o SOT ENI, por ser um dos pressupostos do TTD relacionado ao ensino. Em seguida, apresentamos o Gráfico 8, que contempla os STT gerados pelos participantes:

Gráfico 8 – SOT ENI nos diários dos participantes.



Fonte: O próprio autor.

Os 6 STT apresentados para análise representam 100% do universo de STT codificados. Quanto ao STT “Ensino(s) cultural(is)”, são apresentados 3 exemplares no Quadro 28 a seguir:

Quadro 28 – Fragmentos do STT “Ensino(s) cultural(is)”.

Codificação	Fragmento
ENIbD4.P2	[...] Ensinei sobre comidas locais do Brasil como coxinha, pao [sic] de queijo e requeijao [sic]. E também um pouco do dia dia de um universitario [sic] da Uel [...]
NIaD4.P3	[...] Em si eu falei sobre a mudança de tempo que temos aqui em Brasil. [...]
ENIaD5.P3	[...] Falei como funciona a Decoração em Londrina, falei que o halloween não é como a onde ela mora. [...]

Fonte: O próprio autor.

Ressaltamos que os ensinamentos no STT em questão são apresentados como positivos, esses entendimentos incluem: alimentação brasileira ENIbD4.P2; rotina universitária ENIbD4.P2; questões ambientais NIaD4.P3 e feriados ENIaD5.P3. Focamos em averiguar a diversidade de tópicos ensináveis e compreendemos que os entendimentos não se limitam aos saberes mais comuns sobre o outro, como a alimentação, por exemplo, mas são diversos.

Quanto ao STT “Ensino(s) linguístico(s)”, apresentamos um exemplar no quadro a seguir:

Quadro 29 – Fragmentos do STT “Ensino(s) linguístico(s)”.

Codificação	Fragmento
ENIaD4.P1	[...] From there, I emphasized that it doesn't have to be just writing about feelings for someone, but that it could also be, for example, being on a trip and writing everything that happened on a trip for someone. [...]

Fonte: O próprio autor.

O entendimento de P1 é sobre os elementos do gênero diário ENIaD4.P1. Quando ensinam, demonstram, de fato, a aplicabilidade de sua formação na construção de futuros professores. Percebemos que, mesmo com menor recorrência, esse ensino não se limita aos saberes normativos, mas abrangem os saberes essenciais para a comunicação nos momentos de interação.

Apresentamos, no Quadro 30 a seguir, o STT “Ensino(s) linguístico(s) e cultural(is)” com duas ocorrências:

Quadro 30 – Fragmentos do STT “Ensino(s) linguístico(s) e cultural(is)”

Codificação	Fragmento
ENIaD4.P2	[...] Ensinei sobre palavras como "zuera" ,"rolê" e outras gírias [...]
ENIaD5.P2	[...] Ensinei sobre palavras que ele estava com dificuldade de expressar e sobre canais do youtube [sic] que eu gosto [...]

Fonte: O próprio autor.

As codificações desenvolvidas por P2 em dois diários, ENIaD4.P2 e ENIaD5.P2, demonstram entendimentos linguísticos e culturais direcionados às suas experiências como indivíduo em sociedade. São, em sua maioria, saberes informais que reforçam o aspecto de ensino e aprendizagem em TTD por pares.

Sobre os dados quantitativos nos três primeiros diários, estes são positivos. Informamos que, em relação à pergunta sobre a classificação dos ensinamentos de conteúdos linguísticos em português, destaca-se a variação do valor 5 nos diários, sendo 4 no primeiro, 5 no segundo e 3 no terceiro. Quanto à pergunta sobre a classificação dos ensinamentos de conteúdos culturais em português, observa-se a variação do valor 5 nos diários, sendo 5 no primeiro, 4 no segundo e 4 no terceiro.

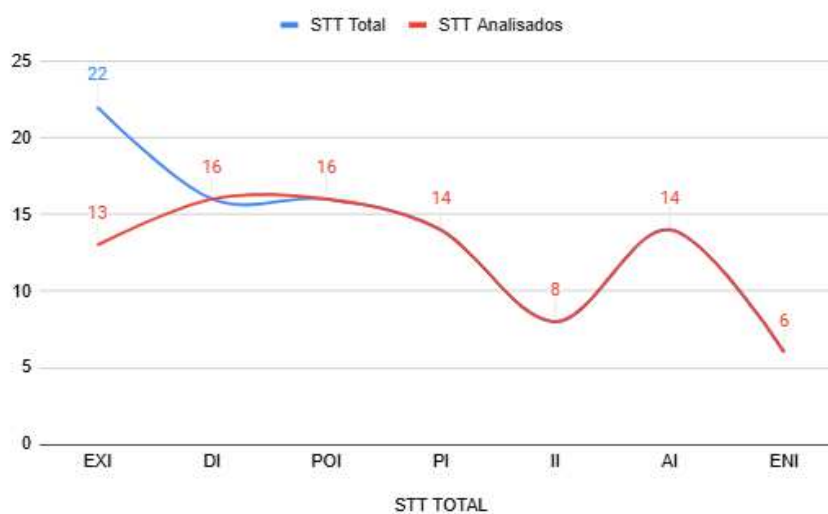
As exceções fornecidas por P3 parecem refletir uma característica de sua autoavaliação, não apresentando discrepância com as codificações analisadas.

Em síntese, o SOT ENI demonstra que entendimentos positivos e produtivos, alguns relacionados aos saberes do curso, em quantidade menor se comparados ao dispositivo desenvolvido por Silva (2024). A maioria dos STT evidencia a extrapolação dos saberes propostos no cenário de aprendizagem, principalmente das mediações de escrita e das experiências entre os participantes.

5.1.9 Síntese da resposta

Por fim, nesta última subseção, após analisarmos cada SOT e os STT com seus respectivos entendimentos, bem como a maioria deles, apresentamos o Gráfico 9, que sintetiza as informações quantitativas:

Gráfico 9: Trajetória quantitativa dos STT totais e analisados dos participantes.



Fonte: O próprio autor.

Podemos observar que: a) o SOT EXI apresenta uma quantidade menor de STT analisados. Esse fato deve-se ao formato da pergunta, que se desdobrou em três SOT, ampliando os relatos sobre estar naquele cenário de aprendizagem e oportunizando a reflexão e criticidade; por isso, os entendimentos sobre a experiência são em menor quantidade; b) os SOT DI e POI foram desenvolvidos e, portanto, é plausível concluir que, ao tratar de desenvolvimento e posicionamentos, a presença de entendimentos é substancialmente maior; c) os quatro últimos SOT, desenvolvidos nos dois últimos diários, apresentam simetria em II, AI, ENI, e PI.

Consideramos que os participantes compreenderam que as interações no TTD são constituintes do processo de ensino e aprendizagem nesse cenário, mesmo que, em alguns momentos, não consigam mencionar explicitamente seus princípios, mas os sinalizam em outros SOT, como EXI e POI, que podem conter elementos de reciprocidade e autonomia.

Em suma, há uma diversidade de entendimentos que se relacionam com as experiências individuais dos participantes, em colaboração com o parceiro e com os conteúdos do curso. Esses entendimentos revelam o TTD como um cenário de aprendizagem e ensino positivo, produtivo, benéfico, motivador, pautado no uso dos três princípios, que oportuniza a expressão das subjetividades dos aprendizes. As tarefas do terceiro diário, por exemplo, não limitaram a autonomia, mas expandiram esse princípio.

Discutir os entendimentos é importante, pois valoriza os participantes, não reduzindo seus relatos a meros dados linguísticos resultantes da intervenção. Destacamos que isso representa uma valorização das experiências dos participantes. Para o pesquisador, esses entendimentos possibilitam revisões para novos cenários de aprendizagem.

5.2 Análise pergunta B

Nesta seção, a pergunta “Quais macro dimensões de reflexividade são observáveis nos diários de P1 e em que medida elas contribuem para a compreensão da construção identitária do aprendiz em TTD?” foi analisada por meio da identificação dos SOT e STT nos diários de P1, bem como das macro dimensões de reflexividade propostas por Denardi (2009). Inicialmente, apresentamos os diários de P1 e a análise da reflexividade evidenciada nas codificações. Em seguida, realizamos uma análise quantitativa das macro dimensões identificadas, com o objetivo de verificar suas contribuições para a compreensão da construção de identidade do aprendiz.

5.2.1 Cenário geral

Antes da apresentação dos dados, retomamos as macro dimensões de reflexividade presentes nos diários de aprendizagem, seguidas de suas respectivas

abreviaturas entre parênteses: a) Dimensão Epistemológica (MDE); b) Dimensão Ontológica (MDO); c) Dimensão Linguística (MDL); d) Dimensão Pedagógica (MDP); e) Dimensão Axiológica (MDA).

A ordem de apresentação seguirá a sequência adotada na Pergunta A, isto é, conforme o aparecimento dos diários. A ausência de relação entre o STT analisado e qualquer macrodimensão de reflexividade é indicada ao longo dos quadros de análise por meio do sinal “x”. Ao todo, P1 apresentou 56 codificações distribuídas da seguinte forma: 9 no primeiro diário; 11 no segundo; 9 no terceiro; 13 no quarto; e 14 no quinto.

A seguir, apresentamos o Quadro 31 contendo as macro dimensões dispostas na primeira coluna, os cinco diários apresentados na segunda à sexta coluna, a sétima coluna com o total de STT relacionados a cada dimensão ao longo dos diários e, por fim, a oitava coluna com a porcentagem correspondente aos dados da sétima coluna:

Quadro 31 – Quantificações das macro dimensões de reflexividade de P1

D	D1	D2	D3	D4	D5	Total de cada dimensão	Porcentagem das dimensões
MDA	6	3	1	1	4	15	34,88%
MDE	0	2	2	1	4	9	20,93%
MDL	0	1	2	4	2	9	20,93%
MDO	0	3	1	1	3	8	18,60%
MDP	0	0	0	2	0	2	4,65%
Total:	6	9	6	9	13	43	100%

Fonte: O próprio autor.

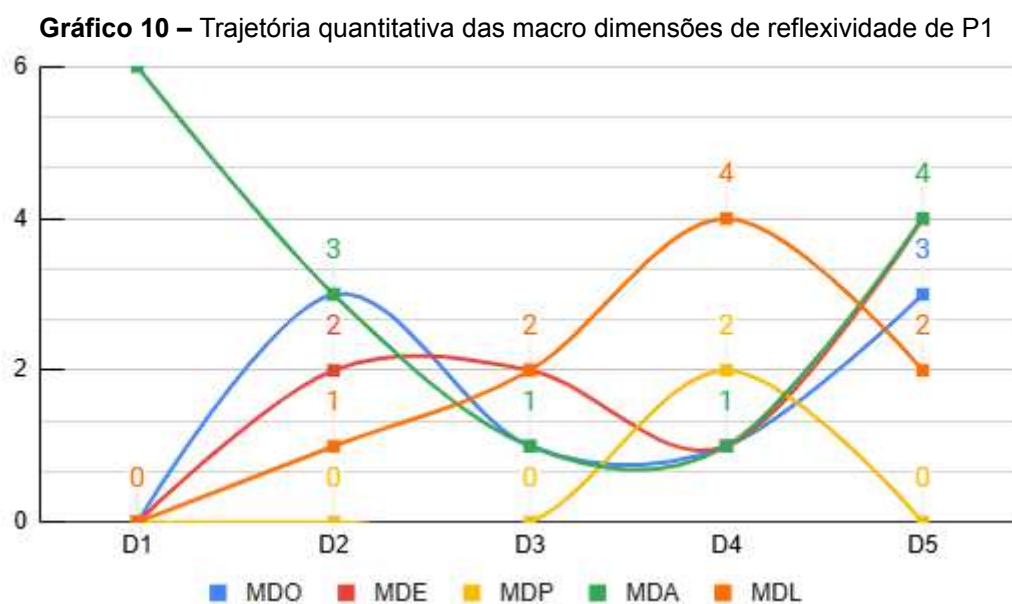
Percebemos que a soma total de macro dimensões corresponde a 43 codificações nos diários, sendo: 6 no primeiro; 9 no segundo; 6 no terceiro; 9 no quarto; e 13 no quinto. Comparadas ao total de 56 codificações nos diários de P1, as 43 macro dimensões de reflexividade representam 76%.

Observamos que a maioria das macro dimensões está concentrada nos último diário. Com isso, concluímos que as interações ao longo de cada diário, ampliou as oportunidades de ações de reflexividade. No caso de P1, essas ações são marcadas por um relato detalhado dessas interações. E não apenas no âmbito de uma dimensão específica, como a MDA, que apresenta a maior ocorrência ao

longo dos diários, mas também pelo desenvolvimento de outras, como a MDE e a MDL.

Quanto ao número reduzido de macro dimensões no primeiro e terceiro diário, evidencia-se uma queda pontual na produção reflexiva de P1 no início e no meio das cinco interações realizadas. No entanto, essa redução não apresenta uma assimetria expressiva em relação ao segundo e ao quarto diário.

No que se refere à quantidade isolada de macro dimensões, temos, por ordem decrescente: 15 MDA; 9 MDE; 9 MDL; 8 MDO e 2 MDP. De acordo com Fernandez (2009), em sua análise dos STT, há um movimento de “vai-e-vem”, em nosso caso, associamos o discurso de P1 ao mar e o gráfico com as macro dimensões codificadas por meio dos STT às ondas, ressaltando a continuidade incessante do discurso. Apresentamos, a seguir, o Gráfico 10 correspondente:



Fonte: O próprio autor.

Podemos observar, em cada uma das macro dimensões: a) A MDA é a dimensão de reflexividade mais recorrente nos registros de P1, com destaque para o primeiro diário (6 ocorrências) e o quinto (4 ocorrências). É plausível supor que, respectivamente, a primeira e a última sessão de interação em TTD exigiram mais reflexividade sobre os valores das estruturas macro e micro sociais, culturais e linguísticas. Nota-se, entretanto, uma tendência de queda entre o terceiro e o quarto diário; b) A MDE emerge a partir do segundo diário e se mantém até o terceiro diário, apresenta uma decrescente no quarto diário e um pico no quinto diário,

representando algumas oscilações. c) A MDL, apresenta uma constância interessante, ao iniciar com uma ocorrência no segundo diário, duas no terceiro e quarto no penúltimo diário, e no quinto diário duas ocorrências, uma constância que as outras macro dimensões não apresentaram em amplitude, o que indica que, a partir da terceira interação, P1 passou a refletir com regularidade sobre a linguagem e sua estrutura; d) A MDO aparece no segundo diário com três ocorrências, em sequência apresenta uma constância de uma ocorrência nos próximos dois diários, e por fim um retorno às 3 ocorrência no final. Concluimos que P1, apoiado por suas experiências ao longo do diários consegue relatar com intensidade suas reflexividade no quinto diário; e) A MDP foi a menos desenvolvida, com um hiato até o terceiro diário, surge com duas ocorrências no quarto diário, mas não apresenta ocorrências no último diário. Podemos inferir que, para P1, a reflexão sobre ensinamentos não se mostrou significativa durante as sessões de interação.

Em síntese, se pensarmos em P1 como uma surfista, sua maior onda é a MDA: ela inicia no alto da crista e atravessa o percurso com habilidade. Quanto à performance nas ondas iguais em números, MDE e MDL, embora não tenham começado com grande amplitude, ambas atingem cristas próximas ao final, revelando um impulso marcante e forte para aproveitar o melhor destas macro dimensões. Na onda da MDO, também começa em baixa, alcança uma pequena crista, mas não se sustenta (talvez os ventos não tenham sido favoráveis). Em MDP, com apenas um movimento próximo ao final, podemos dizer que P1 permaneceu na praia a maior parte do tempo, mas se arriscou, talvez tenha refletido ou até entrado no mar, mas optou por não relatar com detalhes.

Portanto, as ondas de reflexividade de P1 e todo o seu percurso revelam uma trajetória subjetiva singular. Mesmo quando a onda diminui ou quebra na praia, o movimento é bonito¹⁰³, pois simboliza a existência de uma motivação contínua ao longo do processo.

Apresentamos, a seguir, a organização dos cinco diários por meio de cinco quadros, com as colunas: A ou 3 (diário em texto); SOT; STT; e D (macro dimensão de reflexividade).

5.2.2 Primeiro diário de P1

¹⁰³ Alusão à canção “O Mar” de Dorival Caymmi (1954).

Nesta subseção, enfatizamos que, no primeiro diário, P1 desenvolveu a macro dimensão de reflexividade: MDA. Apresentamos, a seguir, o quadro 24 com essa classificação:

Quadro 32 – Primeiro diário de aprendizagem de P1.

A	SOT	STT	D
<p>DIARY OF LEARNING</p> <p>The first meeting with my Teletandem partner happens on the day 14 of october. We talked about her life stuff and about my life stuff. Her mom is Brazilian from Campinas - São Paulo and her dad is from the USA, a state of north-american. My Teletandem partner is studying to be a manager in Anthropology and she loves to learn about cultures around the world. She said her mom is a Local Journalist in business in the city where my partner Teletandem was born. We talked a lot about brazilian food and about the climate in Michigan, USA and Londrina - Ibiporã, Brasil. I asked her about what the people from her City, State and Country think about Climate change. She made a serious face and said most people from her Country don't believe in climate change. So, I asked her about her brazilian mother, if they're already talking about and she answered once, her mom talking about excessive rains that cause floods.</p> <p>I think she never searched for anything about climate changes or about how the weather is so strange ten years ago until the actual days. Moreover, we need to take into consideration that she is very young and lives in a nice geographic area that isn't affected by climate changes.</p>	EXI	EXIaD1.P1 - Título. EXIbD1.P1 - Localização temporal.	X
	EXI	EXIcD1.P1 - Questionamento sobre tópico(s) debatido(s) (sobre mudança climática, conversa única sobre mudança climática entre a interactante com a mãe) (2). EXIdD1.P1 - Opinião sobre tópico(s) debatido(s) (descrença das pessoas sobre mudança climática no país da parceira). EXIfD1.P1 -Crítica sobre a(o) parceira(o) (não buscar informações sobre mudança climática, para não buscar informações) (2).	MDA
	POI	DIbD1.P1 - Tópico(s) debatido(s) (coisas da vida, família da parceira, pretensão profissional, atuação profissional da mãe da parceira, comida brasileira e clima).	X

Fonte: O próprio autor.

Destacamos, neste diário, que MDA diz respeito às reflexões sobre os valores implicados nas situações de ensino, como fatores “sociais, históricos, culturais, econômicos e políticos¹⁰⁴”, conforme Denardi (2009, p. 106, tradução nossa). Nos dados, P1 desenvolveu três codificações nessa dimensão. A primeira, EXIcD1.P1, expressa um questionamento sobre o tópico debatido, a mudança climática, em relação ao que as pessoas da cultura e do país da parceria em TTD pensam sobre o tema. Ela também relata uma conversa específica da parceira com a mãe, expandindo o tema para além do contexto da interação. Assim, P1

¹⁰⁴ No original: “social, historical, cultural, economics, and political ones”.

demonstra reflexividade diante dessa questão social. A segunda codificação, EXIdD1.P1, refere-se a uma opinião sobre o tópico debatido, especificamente, a descrença das pessoas em relação à mudança climática no país da parceira. Nesse caso, P1 narra os valores relatados por sua parceira e os associa à ideia de descrença, ou, ao ceticismo ambiental (Jacques, 2005). Por fim, a terceira codificação, EXIcD1.P1, revela uma percepção crítica de P1 sobre a postura da parceira diante do tema debatido. Ao fazer esse comentário, P1 evidencia um julgamento de valor sobre o engajamento (ou a falta dele) da interlocutora com o tema da mudança climática. Isso reforça a capacidade de P1 de identificar e problematizar os valores subjacentes à interação, o que caracteriza uma atitude de reflexividade, ao longo de seu relato e construção do conhecimento.

5.2.3 Segundo diário de P1

Nesta subseção, evidenciamos que, em seu segundo diário, P1 desenvolveu as seguintes macro dimensões: MDE; MDO; MDA e MDL. Apresentamos, a seguir, o quadro com essa classificação:

Quadro 33 – Segundo diário de aprendizagem de P1.

A	SOT	STT	D
---	-----	-----	---

<p>Eu agi de acordo com o roteiro que elaborei e de acordo com o retorno do meu teletandem nas línguas inglês e português brasileiro. A experiência avalio de forma repetitiva e interativa para ambos.</p> <p>Today was extremely important. We discussed climate change. I asked recommended questions such as: What is a letter to you? ; Have you ever heard of an open letter? ; What kind of letter have you written? ;</p> <p>My Teletandem partner was very receptive to my questions. I asked her what she saw in reality regarding renewable energy and she said that it is not accessible to everyone, because it is very expensive. She gave an example of the dormitory where she was staying and she said that all the apartments with only 3 bedrooms benefited from renewable energy. And we learned about parallel realities about renewable energy and industries that trivialize climate change. We have come to the conclusion that those who sell do not facilitate access for everyone are open for over 10 years. There are a reason of not promoting profit and opening up market competition. After all, you don't even need to be an expert in ecology and the environment, as we have all the tools we need to globalize access to renewable energy and healthy food for everyone. But what prevents this from happening are the billion-dollar industries in the pharmaceutical and food sectors and others etc...</p>	PI	PIaD2.P1 - Autonomia (criação de roteiro a partir de <i>feedback</i> do parceiro).	MDE
	POI	POIaD2.P1 - (não) Apreciação sobre a interação (repetitiva). POIbD2.P1 - Apreciação sobre a interação (ambos). POIcD2.P1 - Apreciação sobre a(o) parceira(o).	MDO
		POIaD2.P1 - Análise colaborativa (sobre acesso de informações - empresas em relação à mudança climática).	MDA
	DI	DIaD2.P1 - Tópico(s) debatido(s) (Mudança climática, carta, carta aberta e energia renovável).	X
		DIbD2.P1 - Utilização do material proposto para debate.	MDE
	EXI	EXIaD2.P1 - Questionamento sobre tópico(s) debatido(s) (Fontes renováveis). EXIbD2.P1 - Opinião sobre tópico(s) debatido(s) (Fontes renováveis e comida saudável, Inacessibilidade de comida saudável e saúde) (2).	MDA
AI	AIaD2.P1 - Aprendizagem(ns) cultural(is) (realidades paralelas, energia renovável e setores que banalizam a mudança climática).	MDL	

Fonte: O próprio autor.

Em relação à primeira dimensão, MDE, a professora em formação reflete sobre pressupostos teóricos relacionados ao gênero textual em questão, no caso, a interação como evento comunicativo, e ao diário de aprendizagem, conforme Denardi (2009). Essa dimensão pode ser observada em PIaD2.P1, por exemplo, na menção ao princípio de autonomia, quando a participante se prepara previamente para a interação com um roteiro elaborado com base na primeira interação e no *feedback* da parceira. Em DIbD2.P1, ela desenvolve a utilização do material proposto para o debate com a parceira, sobre o gênero carta aberta, uma tarefa previamente solicitada. Além disso, reflete sobre a recepção da parceira em relação aos temas abordados e sobre a reciprocidade no debate desses conteúdos.

P1 continua o seu relato, e aborda MDO, de acordo com Denardi (2009), essa dimensão diz respeito às reflexões sobre o contexto da interação. Considerando que os participantes são professores em formação, é relevante mensurar as vivências expressas nas reflexões sobre experiências, posicionamentos e imprevistos. No que se refere aos posicionamentos, identificamos essa dimensão quando a participante expressa uma não apreciação, motivada por uma reflexividade quanto à repetição do contexto, na codificação POIaD2.P1. Já na codificação POIbD2.P1, observa-se uma apreciação positiva da interação por ambas as participantes, além de a participante expressar uma avaliação favorável em relação à parceira.

P1 apresenta duas ocorrências na dimensão da MDA. Na primeira, identificada na codificação POIaD2.P1, observa-se um posicionamento claro: P1 expressa um pensamento crítico e consciente sobre os valores econômicos e sociais que influenciam o acesso desigual a bens e serviços. Ela questiona os interesses comerciais que impedem a democratização do mercado, revelando uma compreensão dos mecanismos de exclusão e das estruturas de poder envolvidas, elementos centrais para uma postura reflexiva e ética diante das situações de ensino e debate. Além disso, no segundo momento, duas experiências são relatadas nos STT EXIaD2.P1 e EXIbD2.P1, quando P1 problematiza as estruturas de poder e os interesses corporativos que impedem o acesso universal a recursos essenciais, como energia limpa e alimentação saudável. Esse tipo de reflexão demonstra um pensamento ético, consciente e engajado com as questões sociais, políticas e econômicas que atravessam os temas debatidos, aspectos fundamentais para o desenvolvimento da consciência crítica de uma professora em formação.

Em relação à primeira aparição da MDL, que se refere às reflexões sobre a linguagem e seu funcionamento, no STT de aprendizagem, observa-se que P1 aprende e reflete sobre termos como realidades paralelas, energia renovável e setores que banalizam a mudança climática. Esses elementos são compreendidos não apenas como tópicos de discussão, mas como conteúdos que contribuem para a ampliação de seu repertório linguístico.

5.2.4 Terceiro diário de P1

Nesta subseção, enfatizamos que P1 desenvolveu, em seu terceiro diário, as macro dimensões: MDA; MDE, MDL e MDO. Apresentamos, a seguir, o quadro com a classificação::

Quadro 34 – Terceiro diário de aprendizagem de P1.

E	SOT	STT	D
<p>25/ 10 / 2024</p> <p>Today we talked about the seasons of nature in Brazil and the United States. She showed me the trees in her neighborhood through the window, and they were all orange and yellow. I commented that it is very interesting that the seasons are so well defined in the North American continent. Because here in Brazil, the only ones that are noticeable are spring and winter. Where the trees are leafless in winter and in spring they are all in bloom. My partner talked about the regional festivals that take place there in the fall and how they prepare for Halloween. She and her girlfriend were very excited, according to [nome da parceira]. As always, the conversation flowed simultaneously in English and in Brazilian. We did our best to communicate in both languages. It was very exciting and interesting.</p>	EXI	EXIaD3.P1 - Localização temporal.	X
		EXIbD3.P1 - Opinião sobre tópico(s) debatido(s) (Estações do ano no Brasil e América do Norte, com exemplo sobre as folhas e coloração).	MDA
		EXIcD3.P1 - Crítica sobre a(o) parceira(o) (Festividade Halloween).	X
	DI	DIaD3.P1 - Tópico(s) debatido(s) (estações no Brasil e Estados Unidos e festivais regionais).	X
		DIbD3.P1 - Utilização do material proposto para debate.	MDE
	AI	AIaD3.P1 - Aprendizagem(ns) cultural(is) (Exposição de elementos visuais pela parceira/Narração de elemento multissemiótico - árvore, festivais regionais, halloween) (2).	MDL
3			
<p>Sim mas foi apenas percepções do dia a dia. Que as estações do ano não estão sendo pontuais como era à 8-10 anos atrás</p>	PI	PIaD3.P1 - Uso separado de línguas.	MDE
	POI	POIaD3.P1 - Apreciação sobre a interação.	MDO

Fonte: O próprio autor.

P1 inicia uma postura de reflexividade na MDA ao relatar sua opinião sobre os tópicos debatidos, especificamente sobre as estações do ano no Brasil e na América do Norte, exemplificando a coloração e a queda das folhas em EXIbD3.P1. Ao comparar os contextos culturais e ambientais, atribuindo valor às diferentes manifestações da natureza em cada região, essa reflexividade vai além da descrição, revelando uma consciência crítica e sensível às variações naturais, relacionadas às experiências locais e globais. Esse pensamento revela uma postura

ética e consciente, fundamental para a compreensão da formação crítica da professora em formação, integrando valores culturais, ambientais e educacionais no ensino-aprendizagem.

Em sequência, P1 desenvolve a MDE em DIbD3.P1, ao utilizar o material proposto para o debate com a parceira sobre o meio ambiente, uma tarefa previamente solicitada no diário. Suas reflexões baseiam-se principalmente em percepções cotidianas, como a observação de que as estações do ano não são mais tão pontuais quanto há 8 a 10 anos. Em outro momento, P1 desenvolveu a MDE relacionada aos princípios da interação, em PIaD3.P1, ao fazer uso simultâneo e diluído de línguas separadas durante a conversa. Ambas fizeram o possível para usar as línguas, evidenciando uma reflexividade sobre os princípios, além da consciência de utilizá-los ao longo da interação. Essas codificações indicam movimentos pertinentes para P1 e sua parceira, além de contribuir para a compreensão da identidade de aprendiz.

A penúltima ocorrência de reflexividade, MDL, ocorre quando P1 relata suas aprendizagens no STT AlaD3.P1, relacionadas a aprendizagens culturais, como a exposição de elementos visuais pela parceira e a narração de elementos multissemióticos (árvores e folhas), a festividade do Halloween. A parceira mostrou a P1 as árvores do bairro através da janela, que estavam todas com folhas nas cores laranja e amarelo, caracterizando o outono. Esse detalhe visual contribui para a compreensão dos elementos culturais e naturais do ambiente da parceira. Além disso, o trecho em que a parceira fala sobre os festivais regionais que acontecem no outono e os preparativos para o Halloween demonstra como a reflexividade linguística está ligada aos significados e representações que as ideias ganham em diferentes meios multissemióticos.

Por fim, na MDO, P1 demonstra em POIaD3.P1 uma apreciação sobre a interação, quando relata que a experiência foi muito empolgante e interessante. Nesse trecho, P1 reflete sobre o contexto da interação e sua relação com a parceira.

5.2.5 Quarto diário de P1

Nesta subseção, enfatizamos que P1 desenvolveu, em seu quarto diário, as macro dimensões: MDL; MDE, MDA, MDO e MDP. Apresentamos, a seguir, o quadro com a classificação:

Quadro 35 – Quarto diário de aprendizagem de P1.

1	SO T	STT	D
Aprendi sobre o present perfect, past perfect e a opinião da minha colega Teletandem sobre o que uma carta é uma carta e o que levaria uma pessoa escrever uma carta na opinião dela.	AI	AlaD4.P1 - Aprendizagem(ns) linguística(s) (presente perfeito e passado perfeito, elementos do gênero diário) (2). AlbD4.P1 - Aprendizagem cultural desenvolvida com o material proposto para debate do diário 3 (propósito do gênero carta aberta).	MDL
Ela se expressa com muita clareza em português, apenas erra algumas vezes em concordar o verbo na frase. Foi bem tranquilo.	PI	PlaD4.P1 - <i>Feedback</i> .	MDE
Não houve nenhum conflito.	II	IlaD4.P1 - (não) imprevistos.	MDO
E			
Good morning, Dear diary. Today we talked again about the idea of what a letter would be. And my Teletandem colleague met my expectations. She spoke fluently that what she understands by a diary is an archaic way of writing feelings for another person. From there, I emphasized that it doesn't have to be just writing about feelings for someone, but that it could also be, for example, being on a trip and writing everything that happened on a trip for someone. Then she said that writing letters is old-fashioned, that it is much more practical and easy to write an email or send a message. I totally agreed, however, you can't feel that moment through digital writing in the same way that the person felt it, and she agreed. Then, after the meeting was over, I thought about emojis and videos that can also be shared in the digital world to compose information.	EXI	EXIaD4.P1 - Saudação Inicial. EXIbD4.P1 - Pronome de tratamento para o gênero diário. EXIcD4.P1 - Localização temporal.	X
		EXIdD4.P1 - Crítica sobre a(o) parceira(o) (saberes em relação ao diário).	MDA
		EXIeD4.P1 - Ponderação sobre a(s) próxima(s) interação(ões).	MDP
	DI	DlaD4.P1 - Tópico(s) debatido(s) repetido (carta aberta).	X
	ENI	ENIaD4.P1 - Ensino(s) linguístico(s) (elementos do gênero diário).	MDP
	POI	POIaD4.P1 - Análise colaborativa (sobre a prática de escrever uma carta e textos manuais/digitais).	MDL

Fonte: O próprio autor.

P1 inicia com MDL, mobilizando conhecimentos linguísticos prévios, como o uso dos tempos verbais, e experiências pessoais relacionadas à escrita de cartas. Por meio de AlaD4.P1 e AlbD4.P1, relata suas aprendizagens de maneira reflexiva, evidenciando um exercício consciente sobre a linguagem e seu funcionamento em

distintos contextos comunicativos. Ao final de seu diário, retoma, com POlaD4.P1, uma análise crítica e colaborativa sobre as práticas de escrita de cartas e textos manuscritos.

Durante esse processo reflexivo, P1 relata que, ao dialogar com sua parceira sobre a prática de escrever cartas, esta argumentou que tal prática é ultrapassada, sendo atualmente mais prático e eficiente utilizar e-mails ou mensagens digitais. Embora P1 tenha inicialmente concordado com essa perspectiva, ponderou que a escrita digital não proporciona a mesma vivência emocional e sensorial que a carta manuscrita, pois há uma perda na dimensão afetiva da comunicação. Diante desse argumento, a parceira também passou a concordar com essa visão.

As codificações evidenciam uma apropriação ativa e consciente da linguagem, sendo a mobilização do MDL fundamental para o desenvolvimento da competência crítica da professora em formação. Esse processo contribui diretamente para a compreensão do papel da linguagem em diferentes esferas sociais, culturais e tecnológicas, em consonância com a dimensão linguística, que orienta os docentes a investigar e refletir continuamente sobre os usos da linguagem e seus efeitos de sentido.

Na sequência, P1 desenvolve MDE ao abordar o princípio do *feedback*, demonstrando atenção aos aspectos linguísticos e discursivos da interação. A partir da análise do diálogo com a parceira, P1 observa que ela se expressa com clareza em português, apesar de apresentar eventuais deslizamentos na concordância verbal. Tal consideração evidencia uma leitura crítica e construtiva da interação, ancorada nos pressupostos teóricos que sustentam o feedback, ao mesmo tempo em que destaca a função comunicativa presente nesse processo dialógico.

P1 demonstra em MDO ao ser questionada sobre possíveis imprevistos, os quais afirma não terem ocorrido. Sua resposta revela um ato de consciência de sua reflexividade ao reconhecer que, embora o diálogo tenha sido dinâmico e movimentado, isso não implicou necessariamente a presença de conflitos. Essa percepção evidencia a capacidade de refletir sobre a natureza interacional da comunicação em TTD.

P1 mobiliza MDA ao demonstrar, por meio de EXIdD4.P1, uma postura crítica em relação aos saberes da parceira sobre o gênero diário. Ao afirmar que sua parceira de interação, atendeu suas expectativas, P1 revela uma avaliação que

transcende a simples interação linguística, sinalizando uma apreciação consciente das competências da parceira no uso do gênero. Esse posicionamento evidencia uma reflexividade que vai além do contexto imediato da interação, ao reconhecer e valorizar os saberes socioculturais e históricos da interlocutora, oriunda de um país diferente e com um repertório cultural distinto. Assim, P1 demonstra estar atenta aos múltiplos fatores (sociais, culturais, históricos e educacionais) que atravessam a prática pedagógica e a formação docente intercultural, assumindo uma perspectiva crítica e ética voltada para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Para finalizar, P1 mobiliza MDP ao enfatizar, durante a interação com a parceira, as diferentes possibilidades que o gênero diário oferece. Ela reconhece e destaca que esse gênero pode assumir diferentes finalidades, como um diário pessoal (voltado à expressão de sentimentos) ou um diário de bordo/viagem, caracterizado pelo relato de eventos vivenciados durante uma jornada. De acordo com Denardi (2009), MDP se manifesta quando há reflexividade sobre práticas de ensino que envolvem as etapas de planejamento, aplicação e registro do processo. Essa dimensão é identificada no momento em que P1 relata o processo de explicitação das estruturas do gênero diário à parceira. Embora essa abordagem estrutural não tenha sido trabalhada diretamente no curso CIODS13, P1 demonstra uma compreensão do gênero, o que evidencia o desenvolvimento de sua identidade docente e pesquisadora em formação.

O uso do diário de aprendizagem em TTD possibilitou a P1 entendimentos que contribuem para a construção de sua identidade docente. Para Campanatti (2020), trata-se da agência docente. Independentemente da terminologia relacionada à formação do professor em andamento, é perceptível o valor do diário de aprendizagem para o desenvolvimento profissional e as reflexividades, neste caso, a reflexividade da dimensão pedagógica.

Em suma, este diário marca a primeira vez em que P1 mobiliza de forma articulada todas as macrodimensões de reflexividade. Tal evidência permite afirmar que, ao longo das interações, P1 demonstrou um progresso significativo nos princípios de TTD no cenário de aprendizagem.

5.2.6 Quinto diário de P1

Nesta subseção, enfatizamos que P1 desenvolveu, em seu quinto diário, as macro dimensões: MDA; MDL; MDO e MDE. Apresentamos, a seguir, o quadro com a classificação:

Quadro 36 – Quinto diário de aprendizagem de P1.

1	SOT	STT	D
Como aprendiz de uma língua adicional sempre temos tempos verbais e gramática para ser aprendida ou lembrada. Foi um reforço de tempos verbais e gramática a respeito de posicionamento diante de situações comunicativas tanto no inglês como no português brasileiro.	EXI	EXIaD5.P1 - Opinião sobre proficiência (aprendizagem de línguas) (2). EXIbD5.P1 - Adjetivação sobre a língua portuguesa.	MDA
Ela se expressa com muita clareza em português, apenas erra algumas vezes em concordar o verbo na frase. Foi bem tranquilo.	AI	AIaD5.P1 - Aprendizagem(ns) linguística(s) (tempos verbais e gramática) (2).	MDL
Não houve nenhum conflito.	II	IIaD5.P1 - (não) imprevistos.	MDO
	PI	PIaD5.P1 - Reciprocidade (2). PIbD5.P1 - Feedback. PIcD5.P1 - Uso dos três princípios.	MDE
Sim, super recíproca e com equidade referente ao uso das línguas português brasileiro e da língua inglesa.	DI	DIaD5.P1 - Tópico(s) debatido(s) (doença, alimentação).	X
E			
As a learner of an additional language, we always have verb tenses and grammar to learn or remember. This last meet was a reinforcement of verb tenses and grammar in terms of positioning in communicative situations in both English and Brazilian Portuguese (português alienígena). [nome da parceira] talked about a disease she has in her intestines, which is a bad bacteria that makes her get sick sometimes. And this always happens when she doesn't eat fresh, home-made food. So, we talk about the differences we feel when we cook fresh, local food and when we eat ready-made, industrial food. We talked a lot about it and an hour and a half of conversation passed. I loved it! When the conversation is fluid.	POI	POIaD5.P1 - Análise colaborativa (comida caseira, comida industrializada)	MDA
		POIbD5.P1 - Reconhecimento sobre a interação (extrapolação do horário da interação). POIcD5.P1 - Apreciação sobre a interação.	MDO

Fonte: O próprio autor.

P1 inicia com MDA ao reconhecer, enquanto aprendiz de língua adicional, que sempre há espaço para novas aprendizagens, bem como para revisar e consolidar aspectos gramaticais, como os tempos verbais, conforme evidenciado em EXIaD5.P1. Já em EXIbD5.P1, ao construir a expressão metafórica “português alienígena”, P1 revela uma percepção crítica e bem-humorada das dificuldades enfrentadas no processo de aquisição linguística.

A partir desses dois STT de experiência, observa-se que, neste último diário, P1 articula reflexões mais complexas acerca dos valores que foram sendo construídos ao longo das interações, sobretudo de natureza cultural e linguística. Ao destacar a importância de "aprender e relembrar", manifesta uma consciência ampliada sobre sua identidade enquanto aprendiz, um movimento metacognitivo relevante no processo formativo. Além disso, ao nomear o português como “alienígena”, P1 aciona sentidos que extrapolam a interação imediata, apontando para experiências de estranhamento, deslocamento linguístico e interculturalidade, características inerentes à aprendizagem em contextos plurilíngues e mediados pela diferença.

Ao retomarmos outras codificações relacionadas à MDA nas produções de P1, observamos que, no primeiro diário, essa foi a única macrodimensão mobilizada. Já nesse momento inicial, é possível identificar indícios de uma compreensão da construção identitária cidadã, uma vez que P1 apresenta questionamentos pertinentes acerca da mudança climática que extrapolam sua realidade local. No segundo diário, essa perspectiva se aprofunda, à medida que P1 se debruça sobre temáticas ambientais relacionadas a recursos essenciais, como energia limpa e alimentação saudável.

Essas reflexões evidenciam uma sintonia com uma abordagem da EA crítica, na qual se problematizam o acesso, a distribuição e as estruturas de poder associadas aos bens naturais e aos modos de vida sustentáveis. P1 demonstra, assim, uma compreensão ampliada das implicações socioambientais que afetam a coletividade planetária, cujos impactos incidem direta ou indiretamente sobre todas as formas de vida (Sauvé, 2005). Trata-se, portanto, de um movimento formativo que articula saberes indispensáveis para a atuação consciente e ética nos âmbitos local e global (Jacobi, 2003), evidenciando o papel da linguagem como mediadora de valores e práticas de transformação social.

Em MDL, P1 não mobiliza conteúdos significativamente distintos do que foi apresentado no quarto diário. Dessa forma, podemos refletir que, de modo geral, ao longo dos diários, P1 exerceu reflexividade consistente sobre a linguagem e sua estrutura, ultrapassando a mera discussão sobre tempos verbais. A reflexão abrangeu também o próprio gênero diário, incorporando uma dimensão metalinguística e uma autopercepção crítica que configuram um processo de autoavaliação linguística.

Em MDO, P1 reflete sobre a ausência de conflitos durante a interação, assim como observado no quarto diário. Acreditamos que essa reiteração indica uma reflexão consistente sobre o contexto e a experiência de aprendizagem, evidenciando uma postura atenta à dinâmica do diálogo. Em POIbD5.P1, ela reconhece a extensão da conversa, mencionando que conversaram bastante e que uma hora e meia se passou. Considerando os princípios do curso CIODS13, que preveem um tempo aproximado de uma hora para as conversas, essa extrapolação natural do tempo inicialmente previsto é interpretada como positiva. Já em POIcD5.P1, P1 expressa uma apreciação favorável ao afirmar que adorou, quando a conversa fluiu, ressaltando a satisfação com a fluidez do diálogo. Em síntese, ao final desse percurso, P1 mobilizou saberes relativos ao contexto de ensino, contemplando a parceira de interação e os princípios que regem o contexto do cenário de aprendizagem, no caso as macro tarefas de sessões de interação. P1 demonstra consciência do cenário relacional e temporal em que a interação ocorre, valorizando o processo comunicativo não apenas como uma troca de informações, mas como um espaço vivo de aprendizagem e convivência, contribuindo, assim, para a compreensão da construção de sua identidade enquanto aprendiz no Teletandem.

A fluidez da interação merece destaque, pois evidencia que ambos os participantes demonstraram interesse mútuo em contribuir para a construção de suas identidades como aprendizes, ao reconhecerem e compreenderem esse processo de forma colaborativa. Tal entendimento sobre a fluidez pode ser interpretado a partir da perspectiva da construção identitária no contexto do Teletandem (TTD), indicando que os interlocutores corresponderam-se de maneira consistente e engajada ao longo dos cinco encontros. Essa interpretação é

corroborada pelo próprio relato de P1, conforme evidenciado na codificação analisada.

No que se refere à MDE, observamos em P1, a partir dos relatos das interações com sua parceira, um engajamento efetivo com os materiais didáticos e com as atividades propostas. Isso é evidente, por exemplo, no segundo diário, quando utiliza as perguntas orientadoras e as valoriza, classificando-as (extremamente importantes) para a condução do diálogo. Da mesma forma, no terceiro diário, menciona ter utilizado o material disponibilizado para promover um debate com a parceira sobre questões ambientais, uma tarefa previamente proposta, realizada com o apoio da ferramenta Wonderwall.

Podemos inferir que os saberes mobilizados por P1, enquanto professora em formação, demonstram sua capacidade de articular teoria e prática, bem como de pesquisar, referenciar e aplicar os princípios teóricos das interações (Vassallo e Telles, 2009), isso se evidencia também nas codificações finais, como em PIaD5.P1 (reciprocidade), PIbD5.P1 (feedback) e PIcD5.P1 (uso dos três princípios), indicando que as aprendizagens ocorreram por meio da colaboração, conforme apontado por Salomão, Silva e Daniel (2009).

Compreendemos, assim, que a mobilização da MDE por parte de P1 reflete a consolidação de uma identidade de parceira nas sessões de interação. Essa compreensão está alinhada às proposições de Cavalari (2009, p. 159), que, ao investigar o desenvolvimento da autoavaliação no contexto do Teletandem, destaca que: “as interações ocorrem entre um par de participantes [...] os participantes não usam codinomes/apelidos [...] os objetivos e interesses dos participantes incluem questões pedagógicas relacionadas ao ensino-aprendizagem de LE”. Tais características descritas por Cavalari assemelham-se às práticas relatadas por P1, contribuindo para a construção de sua identidade como participante engajada e reflexiva nas sessões de interação do Teletandem.

Podemos concluir que P1 e sua parceira demonstraram um forte interesse em aprender uma com a outra, especialmente em relação aos temas propostos ao longo do curso CIODS13. Essa postura se diferencia da de outros participantes que concentraram suas interações principalmente na exploração de artefatos culturais.

Analogamente, Maciel (2024) investigou processos de ensino e aprendizagem de línguas sob a perspectiva intercultural, utilizando o cinema latino-americano como recurso mediador. A partir disso, inferimos que P1

desenvolveu uma compreensão ampliada de sua identidade em construção como professora em formação, parceira no contexto do Teletandem e cidadã crítica.

Observamos, ainda, o potencial de atuação de P1 no cenário de aprendizagem mediado pelo TTD, no cenário de aprendizagem proposto, ao abordar com sensibilidade e criticidade temas como questões ambientais, recursos energéticos e os efeitos das mudanças climáticas. Tais evidências reforçam o papel das sessões de interação, dentro do curso CIODS13, como espaço formativo que articula linguagem, cultura e valores sociais.

5.2.7 Síntese da pergunta B

A utilização dos diários de aprendizagem possibilitou que P1 compartilhasse sua reflexividade, expressa por meio de diferentes entendimentos codificados acerca de suas interações com o parceiro e das expansões que englobam reflexões sobre si mesmo e sobre o mundo. Isso contribui para a consciência de seu aprendizado (Tanaka, 2009) e valoriza memórias e informações (Cunha, 2007) de forma positiva, evitando que os diários sejam encarados como uma atividade burocrática (Silva, 2014).

Após a apresentação das macro dimensões observadas em P1, recorreremos aos dados obtidos para analisar de que maneira essas macro dimensões contribuem para a constituição da identidade do aprendiz em TTD.

A MDA evidencia uma reflexividade voltada para os valores e fatores externos às interações imediatas e ao próprio cenário de aprendizagem, contribuindo significativamente para a construção identitária de P1 como cidadã crítica. As dimensões MDO e MDE revelam que a participante reflete sobre o contexto e os saberes mobilizados no ambiente de aprendizagem, o que reforça sua constituição identitária como parceira nas sessões de interação.

Já as dimensões MDP e MDL indicam que P1 não apenas reflete sobre os ensinamentos propostos à parceira, mas também sobre os aspectos estruturais da linguagem. Isso contribui para a compreensão da construção de sua identidade como professora em formação, uma vez que, ao propor conteúdos, abordar temáticas linguísticas e refletir sobre o funcionamento da linguagem, P1 demonstra

autonomia, reciprocidade e domínio dos processos pedagógicos envolvidos, inclusive no que diz respeito ao registro e à mediação da aprendizagem.

A reflexividade pode ser expressa verbalmente, como forma de consciência discursiva, mas sua atuação mais aprofundada ocorre no plano da consciência prática, que possibilita guiar as ações e decisões no contexto real (Bronckart, 2005). Atestamos que P1 desenvolveu, em suas mediações languageiras e a cada novo entendimento, suas capacidades reflexivas, passíveis de análise pelas macro dimensões de reflexividade (Denardi, 2009) e por outras abordagens que utilizam esse procedimento (Lanferdini, 2019; Francescon, 2019).

Em suma, reconhecemos que cada dimensão contribui, de forma particular, para a compreensão do processo de construção de identidade da participante na pesquisa.

A MDA foi a dimensão mais recorrente, destacando-se na compreensão da construção da identidade cidadã de P1. Isso porque a participante foi orientada, ao longo dos diários, a refletir sobre os valores envolvidos nas interações com sua parceira, tanto em estruturas micro quanto macro contextuais. Observa-se, assim, o desenvolvimento progressivo de uma postura crítica, evidenciada por codificações significativamente reflexivas ao longo do percurso formativo.

Concluimos que essa dimensão não apenas fortalece a construção da identidade cidadã de P1, mas também exerce um papel central na compreensão de sua identidade como aprendiz¹⁰⁵, especialmente em dois aspectos fundamentais: a tomada de consciência sobre seus próprios aprendizados e desconhecimentos, e a superação da postura de ceticismo ambiental (Jacques, 2005). Dessa forma, a MDA revela-se como eixo estruturante de uma formação crítica para uma professora em formação, ao articular a linguagem e os valores inter relacionados.

Destacamos que essa reflexividade não apenas se constrói a partir do cenário de aprendizagem, mas também contribui para compreendermos a participante e os impactos dessa experiência em suas práticas discursivas, seja com a parceira, na interação com os outros estudantes do curso CIODS13 ou com o próprio pesquisador.

¹⁰⁵ Inferimos, a partir da carta aberta de P1 sobre a ODS 13 e o cenário de aprendizagem, que o texto, dirigido a outros estudantes, expressar seus entendimentos sobre o despertar da nossa própria consciência.

6 CONCLUSÃO

Nesta seção, retomamos o objetivo geral da pesquisa, as perguntas A e B junto com seus respectivos resultados, as limitações do estudo e as contribuições para a área.

O objetivo geral foi investigar o cenário de aprendizagem em TTD, focando no processo de interação dos participantes por meio da análise dos seus registros nos diários e das macro dimensões de reflexividade expressas por P1. Para isso, foram ofertadas, nesse cenário, mediações de escrita do gênero carta aberta aos participantes da pesquisa, discentes do 1º e 2º ano dos cursos de Letras-Ingês. E aos estudantes não participantes, discentes do 4º ano de Letras Português/Ingês e discente do 2º ano de Letras-Português de duas universidades, durante três meses, período que também correspondeu às interações em TTD entre estudantes brasileiros e estadunidenses. Os participantes P1, P2 e P3, produziram diários escritos, que constituíram os dados para análise.

Ao longo deste processo, foi desenvolvida uma SD que contemplava a produção escrita do gênero carta aberta. Esse processo envolveu a produção inicial, reescritas, revisão por pares, produção final e seu compartilhamento na plataforma *Medium*. O modelo didático do gênero foi elaborado a partir da análise de exemplares de cartas abertas disponíveis neste website, um espaço gratuito para publicação, oferecendo, assim, a possibilidade de agir por meio da linguagem.

Para o nosso primeiro objetivo específico, propusemo-nos a “Levantar e discutir os entendimentos sobre as interações em TTD nos diários produzidos pelos participantes”, com a seguinte pergunta norteadora: “Quais as percepções dos participantes sobre as interações em TTD relatadas nos diários de aprendizagem em vídeo/texto?”. Para a análise, foram considerados os diários produzidos pelos três participantes que apresentaram aproveitamento e frequência satisfatórios em todas as tarefas propostas. O procedimento de identificação do movimento de organização temática, por meio do reconhecimento de SOT e STT (Bronckart, 2008; Bulea, 2010; Ferrarini-Bigareli, Cristovão e Vignoli, 2021), foi realizado e discutido. Em suma, o levantamento das codificações resultou em dezenas de SOT e STT, nos quais os participantes expressaram entendimentos positivos sobre sua participação nas sessões de interação com o(a) parceiro(a) e com o cenário de aprendizagem (Grosbois, 2009; Aranha e Leone, 2017; Tardieu e Horgues, 2020), demonstrando

que se sentiram motivados, autônomos e foram capazes de expressar suas subjetividades e experiências, pautados no uso dos três princípios.

Quanto ao objetivo “investigar as macro dimensões de reflexividade dos diários e suas possíveis contribuições para a construção identitária”, conseguimos responder à pergunta “Quais macro dimensões de reflexividade são observáveis nos diários de P1 e em que medida elas contribuem para a compreensão da construção identitária do aprendiz em TTD?” Para esta análise, utilizamos o procedimento de identificação das macro dimensões de reflexividade (Denardi, 2009; Lanferdini, 2019; Francescon, 2019) nos STT levantados na primeira análise. Em suma, nossa investigação das macro dimensões dos diários de P1 demonstra que as interações contribuíram para sua reflexividade em macros dimensões que possibilitam a construção de identidade ao longo de sua participação, principalmente a MDA, a mais utilizada. Concluímos que as macro dimensões levantadas apontam para a compreensão do processo de construção de identidade do participante na pesquisa. A reflexividade pode ser expressa verbalmente, como forma de consciência discursiva, mas sua atuação mais aprofundada ocorre no plano da consciência prática, que oportuniza guiar as ações e suas decisões no contexto real (Bronckart, 2005).

Ao longo da escrita, P1 demonstrou um nível de reflexividade que evidencia um desenvolvimento sólido e construtivo na formação de suas identidades. Tal constatação sugere que a participante não apenas internalizou as experiências vivenciadas, mas também apresenta potencial para transferir e aplicar esses aprendizados de forma significativa em diferentes contextos de sua vida pessoal, acadêmica e profissional, tanto no presente quanto no futuro.

Dessa maneira reformamos o potencial dos procedimentos de análise do ISD para alcançar os objetivos desta pesquisa. Portanto, os procedimentos de identificação de SOT e STT (Bronckart, 2008; Bulea, 2010; Ferrarini-Bigareli, Cristovão e Vignoli, 202 e macro dimensões de reflexividade (Denardi, 2009) foram significativas para a investigação dos relatos dos participantes nos diários de aprendizagem, neste estudo de caso e suas relações com a linguagem no cenário de aprendizagem nos STT levantados na primeira análise.

Em suma, nossa investigação das macro dimensões dos diários de P1 demonstra que as interações contribuíram para sua reflexividade em macros dimensões que possibilitam a construção de identidade ao longo de sua

participação, principalmente a MDA, a mais utilizada. Concluímos que as macro dimensões levantadas apontam para a compreensão do processo de construção de identidade do participante na pesquisa. A reflexividade pode ser expressa verbalmente, como forma de consciência discursiva, mas sua atuação mais aprofundada ocorre no plano da consciência prática, que oportuniza guiar as ações e suas decisões no contexto real (Bronckart, 2005).

Em contrapartida, apresentamos as limitações desta pesquisa: a) o cenário de aprendizagem, ou seja, as mediações de escrita e experiências, não foi planejado em conjunto com as universidades parceiras, sendo o TTD institucional não integrado e contando apenas com a participação dos estudantes brasileiros; b) o período de geração de dados foi limitado a três meses; c) a carta aberta, desenvolvida nas mediações de escrita, não foi utilizada para dialogar com o parceiro; d) não houve gravações das sessões de interação; e) ampliação dos participantes do curso que não estavam contemplados no planejamento inicial da pesquisa, os estudantes P4, P5, P6 e P7.

Compreendemos que todas essas limitações impactam o desenvolvimento da pesquisa; assim, recomendamos que futuros pesquisadores considerem esses aspectos e proponham formas de superá-los.

Por fim, destacamos as contribuições desta pesquisa, entre as quais se incluem: a) o desenvolvimento de um cenário de aprendizagem em TTD singular¹⁰⁶, pautado nos princípios do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 13, que trouxe relevância social e ambiental ao processo; b) a oferta de uma diversidade de tarefas e modalidades de diários, escritos e em vídeo, que proporcionam múltiplas formas de expressão e reflexão dos participantes; c) a criação de uma SD¹⁰⁷ diferenciada (Dolz, Noveraz e Schneuwly, 2004; Miquelante, Cristovão, Pontara, 2020), que incentivou o agir pela linguagem no mundo real, através da plataforma *Medium*, possibilitando o enfrentamento de um problema contemporâneo, a mudança climática, sob a perspectiva da EA crítica com concepção transformadora (Quintas, 2008); d) a implementação do TTD para estudantes que, até então, não haviam experimentado tal modalidade de interação; e) a utilização da escrita da carta aberta

¹⁰⁶ Vale a inferência sobre Manzione (2020), com a implementação de um módulo de aprendizagem online, mesmo sendo realizada em intercâmbio virtual, no caso BRAVE, uma iniciativa que se assemelha em alguns pontos com a nossa, mas não promove uma SD e um agir social pela linguagem além das interações.

¹⁰⁷ Por exemplo, Bertoglio e Sturm (2024) apresentaram uma SD a partir do ODS16.

como instrumento de sensibilização dos participantes acerca das questões climáticas, fomentando seu engajamento e ampliação das práticas cidadãs em discursos públicos sobre o tema; f) a promoção de variados tipos de interação, que abrangeram não somente os colegas do curso CIODS13, mas também escritores do *Medium*, palestrante como o Guilherme (um dos autores da carta aberta referente aos povos originários do Brasil¹⁰⁸), realizadas por meio de encontros de mediação, reações interativas no site e leituras públicas, entre outras estratégias; g) a promoção da EA crítica entre os participantes, contribuindo significativamente para sua formação como educadores críticos neste contexto de aprendizagem (Prasniski et al., 2013; Santana, Cristovão e Radi, 2016).

Destacamos a colaboração fundamental dos docentes das universidades parceiras UP1 e UP2, bem como de seus estudantes e demais participantes que contribuíram de forma significativa para o desenvolvimento e enriquecimento do cenário de aprendizagem em TTD. Em consonância com a perspectiva de Manzione (2020), enfatizamos que, diante da importância central do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 13 (ODS 13), que possui inter-relações estratégicas com outros ODS (Filho *et al.*, 2023), as instituições de ensino superior possuem a oportunidade de promover e fomentar ações integradas que contemplem tais metas no âmbito acadêmico e social.

Em alinhamento com os estudos que abordam o TTD institucional integrado (Aranha e Cavalari, 2014), constatamos que a incorporação dessas práticas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Letras (Silva, 2024; Maciel, 2024) favorece a ampliação das atividades formativas, potencializando o desenvolvimento acadêmico e a qualificação dos discentes. Assim, ao estender essa integração para além dos cursos de Letras, as universidades, por meio de seus Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI), podem institucionalizar e fortalecer intercâmbios virtuais como estratégias pedagógicas eficazes para a promoção dos ODS, com abordagem da EA, inserindo tais práticas no âmbito formal da educação superior (Marcatto, 2002) e contribuir para ações na esfera federal contra a mudança climática (Fernandes, 2024) e ações para competência global (Salomão e Silva, 2020).

¹⁰⁸ Guilherme *et al.* (2021). Disponível em:

<https://medium.com/florestatv/carta-aberta-dos-povos-origin%C3%A1rios-do-brasil-d668f8948368>

Ao concluir estas considerações acerca do meu¹⁰⁹ desenvolvimento pessoal ao longo desta pesquisa, registro que a promoção de um cenário de aprendizagem em TTD contribuiu significativamente para o aprofundamento dos meus entendimentos e da minha reflexividade. Percebo que essa contribuição ultrapassa o âmbito delineado no primeiro parágrafo da introdução, estendendo-se à minha trajetória enquanto aprendiz, docente e pesquisador em formação.

Retomo a alusão feita à canção “O Mar”, na qual Caymmi (1954) canta que “pescador quando sai nunca sabe se volta / Nem sabe se fica”. Nessa metáfora, os pescadores (ou surfistas) representam os participantes, colaboradores, docentes e o próprio pesquisador mestrando que, imersos neste vasto mar de experiências, revelam-se permeados por processos de reflexividade e construção de sentidos. Tais entendimentos transcendem o objeto estrito da pesquisa, ampliando-se nas múltiplas vivências proporcionadas pelo cenário de aprendizagem.

¹⁰⁹ 1ª pessoa do singular para referir às experiências do mestrando que contribuiu para a pesquisa desenvolvida em conjunto.

REFERÊNCIAS

AKAYOĞLU, S; YAZAN, B; ÜZÜM, B. Designing Telecollaboration Projects for Developing Intercultural Communicative Competence. **CUJHSS**, Ankara, v. 15, n. 2, p. 348-362, dez. 2021. Disponível em:

<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2157615>. Acesso em 20 jul. 2025.

ALAMI, N. *et al.* Marginalization and Underrepresentation in Virtual Exchange: Reasons and Remedies. **Journal of International Students**. [S. l.], v. 12, n. S3, p. 57–76, 2022. DOI: 10.32674/jis.v12iS3.4665. Disponível em:

<https://ojed.org/jis/article/view/4665>. Acesso em: 12 jun. 2025.

ALVES, A. C. Interculturalidade, representação e identidade em contextos de aprendizagem de língua estrangeira via teletandem. **Texto Livre**, Belo Horizonte, v. 11, n. 2, p. 18–33, 2018. DOI: 10.17851/1983-3652.11.2.18-33. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/16790>. Acesso em: 21 jul. 2025.

ANGOTTI, E. M; RODRIGUES, A. O papel dos instrumentos e signos culturais no desenvolvimento do pensamento: contribuições para a educação. **Cadernos da FUCAMP**, v. 22, n. 55, p. 70-86, 2023 Disponível em:

<https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2908>. Acesso em: 28 jul. 2025.

ARANHA, S. Os gêneros na modalidade de teletandem institucional integrado: a primeira sessão de interação. *In*: NASCIMENTO, E. L; ROJO, R. H. R. (Orgs.).

Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade. Campinas: Pontes Editores, p. 97-117, 2014

ARANHA, S; CAVALARI, S. M. Institutional Integrated Teletandem: What have we been learning about writing and peer feedback? **D.E.L.T.A.**, [S. l.], v. 31, n. 3, dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-445039175922916369>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/delta/a/ZJLKGpcTJGJFRTdFsYzd3Tt/?lang=en>. Acesso em: 20 jul. 2025.

ARANHA, S; CAVALARI, S. M. S. Teletandem: integrating e-learning into the foreign language classroom. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v. 38, n. 4, p. 327-336, nov., 2016. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/28139/pdf>. Acesso em: 19 jul. 2025.

ARANHA, S; WIGHAM, C. R. Virtual exchanges as complex research environments: facing the data management challenge. A case study of Teletandem Brasil. **Journal of Virtual Exchange**, [S. l.], v. 3, p. 13-38, 2020. DOI:

<https://doi.org/10.21827/jve.3.35748>. Disponível em:

<https://journal.unicollaboration.org/article/view/35748>. Acesso em: 10 jul. 2025.

ARANHA, S; LEONE, P. The development of DOTI (Databank of oral teletandem interactions). *In*: FISHER, D; BEIBWENGER, M. (Org.). **INVESTIGATING**

COMPUTER-MEDIATED COMMUNICATION: CORPUS-BASED APPROACHES

TO LANGUAGE IN THE DIGITAL WORLD. [S. l.: s. n.], v. 1, p. 172-190, 2017.

Disponível em: <https://ebooks.uni-lj.si/ZalozbaUL/catalog/view/4/2/28>. Acesso em: 4 set. 2024.

BAILEY, K. **Diary Studies of Classroom Language Learning: The Doubting Game and the Believing Game.** [S. l.: s. n.], 1991.

BARBIERI, J. C.; SILVA, D. Desenvolvimento sustentável e educação ambiental: uma trajetória comum com muitos desafios. **Adm. Mackenzie**, São Paulo, v. 12, n. 3, 2011.

BARBOSA, M. W; FERREIRA-LOPES, L. Emerging trends in telecollaboration and virtual exchange: a bibliometric study. **Educational Review**, v. 75, n. 3, p. 558–586, 2023. DOI: 10.1080/00131911.2022.2041234.

BELZ, J. A. Linguistic perspectives on the development of intercultural competence in telecollaboration. **Language Learning & Technology**, v. 7, n. 2, p. 68-117, 2003. Disponível em: <https://www.lltjournal.org/item/10125-25201/>. Acesso em: 28 jul. 2025.

BERTOGLIO, L; STURM, L. Educação para a cidadania global e ensino de língua inglesa: uma sequência didática a partir do ODS 16. **Pesquisa e Ensino**, [S. l.], v. 4, n. 1, 2024. DOI: 10.53282/pqe.v4i1.1003. Disponível em: <https://revistas.ufob.edu.br/index.php/pqe/article/view/1003>. Acesso em: 28 jul. 2025.

BRAMMENTZ, H. **A Guide to Language Learning in Tandem via the Internet.** Trinity Coll, Dublin, 1996.

BRASIL. **Lei 9.795, de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 28 jul. 2025.

BRONCKART, J. -P. A atividade de linguagem em relação à língua - homenagem a Ferdinand de Saussure. In: GUIMARÃES, A. M. dos M; MACHADO, A. R; COUTINHO, A. **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas.** Campinas: Mercado de Letras. p. 19-42, 2007.

BRONCKART, J. -P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Fortaleza: Parole. 2023

BRONCKART, J. -P. GÊNEROS DE TEXTOS, TIPOS DE DISCURSO E SEQUÊNCIAS. POR UMA RENOVAÇÃO DO ENSINO DA PRODUÇÃO ESCRITA. **Letras**, [S. l.], n. 40, p. 163–176, 2010. DOI: 10.5902/2176148512150. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/12150>. Acesso em: 10 abr. 2025.

BRONCKART, J. -P. **O Agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores.** Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J. -P. Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania.

Revista da Anpoll, [S. l.], v. 1, n. 19, 2005. DOI: 10.18309/anp.v1i19.467. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/467>. Acesso em: 28 jul. 2025.

BRUMATTI, J. D. A contribuição da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações na disseminação do conhecimento nas áreas de Humanas e Sociais. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 66–77, 2015. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/309>. Acesso em: 28 jul. 2025.

BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

BUVOLINI-FREITAS, P. C. **Efeitos dos estereótipos no teletandem**. 2020. 192f. Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências, São José do Rio Preto. 2020.

CARVALHO, K. C. H. P. de; R, K. A. H. P. Interfaces no processo de mediação em teletandem português e espanhol: o papel dos mediadores. **Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978)**, [S. l.], v. 48, n. 2, p. 747–765, 2019. DOI: 10.21165/el.v48i2.2262. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2262>. Acesso em: 12 mar. 2025.

CAVALARI, S. M. S, ARANHA, S. Learners' diaries as a tool for teachers' assessment in teletandem. *In*: CZURA, A; DOOLY, M. **Assessing virtual exchange in foreign language courses at tertiary level**. Research-publishing.net, [S. l.], p. 65-78, 2024. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED624511.pdf>. Acesso em: 10 maio 2025.

CAVALARI, S. M. S; ARANHA, S. The Teacher's Role in Telecollaborative Language Learning: The Case of Institutional Integrated Teletandem. **Revista Brasileira De Linguística Aplicada**, [S. l.], v.19, n. 3, p. 555-578, 2019. <https://doi.org/10.1590/1984-6398201913576>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/Pq78XkhByryZT6j8Lb9JXgh/?lang=en#>. Acesso em: 10 mai. 2024.

CAVALARI, S. M. S; DEL MONTE, S. C. S. Escrita de diários e autonomia em contexto de aprendizagem telecolaborativa de línguas. **Diálogos Pertinentes**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 112-137, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.unifran.br/index.php/dialogospertinentes/article/view/3725>. Acesso em: 10 abr. 2024.

CAVALARI, S. M. S. Integrating telecollaborative language learning into Higher Education: a study on teletandem practice. **Brazilian English Language Teaching Journal**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 417-432, 2019. DOI: 10.15448/2178-3640.2018.2.31927. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/belt/article/view/31927>. Acesso em: 19 jul. 2025.

CELIN. História do Tandem. *In*: **Centro de Línguas e Interculturalidade UFPR**.

Curitiba, 31 jan. 2025. Disponível em:

<https://celin.ufpr.br/historia-2/#:~:text=A%20palavra%20TANDEM%2C%20de%20origem,dedicavam%20a%20um%20objetivo%20comum>. Acesso em: 4 jun. 2025.

Civil Society Working Group for the 2030 Agenda. **2030 AGENDA FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT SPOTLIGHT REPORT 2024 BRAZIL SYNTHESIS**. [S. l.: s. n.], 2024. Disponível em:

<https://gtagenda2030.org.br/wp-content/uploads/2024/07/rl-2024-english.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2025.

COLE, M; SCRIBNER, S. Introdução. In: VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1991.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 04/13, de 12 de novembro de 2013**. Normas estaduais para a Educação Ambiental no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, com fundamento na Lei Federal nº 9.795/1999, Lei Estadual nº 17.505/2013 e Resolução CNE/CP nº 02/2012. Curitiba. 2013.

Disponível em:

https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Deliberacoes/2013/deliberacao_04_13.pdf. Acesso em: 28 jul. 2025.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Armed, 2010.

FERNANDEZ. **Manual do Professor de Coleção de Livros Didáticos de Língua Inglesa: autonomia ou subsunção do trabalho docente**. 2009. 218f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2009.

CRISTOVÃO, V. L. L. O interacionismo sociodiscursivo em discussão. [Entrevista concedida a] Alessandra Augusta Pereira da Silva e Maria Izabel Rodrigues Tognato. **Revista Nupem**, v. 2, n. 3, p. 11-21, 2010. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/pdf/5892/589277811003.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2025.

CRISTOVÃO, V. L. L. Sequências Didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R; CRISTOVÃO, V. L. L. (orgs.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras. p. 305-344, 2009.

CUNHA, M. T. S. Do baú ao arquivo: escritas de si, escritas do outro. **Patrimônio e Memória**, [S. l.], v. 3, p. 1-18, 2007. Disponível em:

<http://200.145.164.4/index.php/pem/article/view/8>. 2007. Acesso em: 19 jul. 2025.

CURTIS, A; BAILEY, K. M. Diary Studies. **OnCUE Journal**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 67-85, 2009.

DENARDI, D. A. C. **Flying together towards EFL teacher development as language learners and professionals through genre writing**. 2009. 337f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Letras - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

DERMEVAL, D; COELHO, J. A. P. M; BITTENCOURT, I. I. Mapeamento Sistemático e Revisão Sistemática da Literatura em Informática na Educação. *In: JAQUES, P. A; SIQUEIRA, S; BITTENCOURT, I; PIMENTEL, M. (orgs.). Metodologia de Pesquisa Científica em Informática na Educação: Abordagem Quantitativa. Porto Alegre: SBC, v. 2. 2020.*

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In: SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. (orgs.). Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras. p. 95-128, 2004.*

EMIR, G; YANGIN-EKSI, G. The role of telecollaboration in English language teacher education: a systematic review. **Smart Learn. Environ.** [S. l.], 2024. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00290-0>. Disponível em: <https://slejournal.springeropen.com/articles/10.1186/s40561-024-00290-0#citeas>. Acesso em: 9 abr. 2025.

EVANGELISTA, M. C. R. G; SALOMÃO, A. C. B. Mediation in Teletandem: from face to face dialogue to dialogical reflective journals. **Pandaemonium**. São Paulo, v. 22, n. 36, p. 152-175, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/151434>. Acesso em: 20 maio 2024.

EVANS, G; LUO, J. Public Education and Information Mechanisms. *In: THE INTERGOVERNMENTAL PANEL ON CLIMATE CHANGE. CLIMATE CHANGE The IPCC Response Strategies*, [S. l.: s. n.], p. 213-216, 1988. Disponível em: <https://www.ipcc.ch/report/ar1/wg3/>. Acesso em: 13 jul. 2025.

FANG, W. -T; HASSAN, A; LEPAGE; B. A. Environmental Learning and Communication. *In: FANG, W. -T. HASSAN, A; LEPAGE; B. A. (orgs.). The Living Environmental Education*. Singapore, p.177-227, 2023. DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-19-4234-1_7. Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-19-4234-1_7. Acesso em: 10 jul. 2025.

FAUBAI. FAUBAI-BRaVE - Brazilian Virtual Exchange Program. *In: Brazilian Association for International Education*. [S. l.]: 2021. Disponível em: <https://faubai.org.br/projetos/brave/>. Acesso em: 11 agosto 2025.

FERNANDES, R. M. S. S. Adaptação, mitigação e resiliência climática: Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 13 (ODS 13) e os esforços para combater as mudanças climáticas em diferentes partes do mundo. **Sistemática**, São José dos Pinhais, v. 14, n. 3, p. 718–736, 2024. DOI: 10.56238/rcsv14n3-022. Disponível em: <https://sevenpublicacoes.com.br/RCS/article/view/5185>. Acesso em: 10 abr. 2025.

FERRARINI-BIGARELI, M. A; CRISTOVÃO, V. L. L; VIGNOLI, J. C. S. A (des)construção de representações em processo formativo de docentes de Ciências Biológicas sobre letramentos acadêmicos. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 1276–1301, 2021. DOI: 10.25189/rabralin.v20i3.1977. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1977>. Acesso em: 28 jul. 2025.

FILHO, W. L. *et al.* The central role of climate action in achieving the United Nations' Sustainable Development Goals. **Sci Rep**, London, v. 13, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41598-023-47746-w>. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/s41598-023-47746-w#citeas>. Acesso em: 15 jul. 2025.

FOUCHER, A-L . **Didactique des Langues-Cultures et Tice : scénarios, tâches, interactions**. 2010. Theses (Education) - Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand II, 2010. Disponível em: <https://theses.hal.science/tel-00812813v1>. Acesso em: 28 jul. 2025.

FRANCESCON, P. K. F. **Desenvolvimento de saberes e capacidades docentes na formação inicial de professores de língua inglesa: experiências de uma sequência de formação**. 2019. 334f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2019.

GALVÃO, M. C. B; RICARTE, I. L. M. Revisão sistemática da literatura: Conceituação, produção e publicação. **Logeion: Filosofia da Informação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 57-73, 2019. Disponível em: <https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/4835>. Acesso em: 1 jun. 2025

GIDDENS, A. **A constituição da sociedade**. Tradução de Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GROSBOIS, M. TIC, tâches et nativisation : impact sur la production orale en L2. **ALSIC**, [S. l.], v. 12, 2009. DOI: <https://doi.org/10.4000/alsic.1239>. Disponível em: <https://journals.openedition.org/alsic/1239>. Acesso em: 20 abr. 2024.

GUERRA, E. L. de A. **Manual Pesquisa Qualitativa**. Belo Horizonte: Grupo Ânima Educação, 2014.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, S. Introduction: Who Needs 'Identity'?. *In*: HALL, S; GAY, P. D. (orgs.). **Questions of Cultural Identity**. London: Sage Publications, 2000.

HAUCK, M. Towards global fairness in the digital space through VE. *In*: **3rd International Virtual Exchange Conference (IVEC)**. 15th sep. 2020. Disponível em: https://iveconference.org/wp-content/uploads/2022/01/IVEC-2020-Book-of-Abstracts_19-August-2020-1.pdf. Acesso em: 4 jun. 2024.

HAUCK, M. On Critical Virtual Exchange. [entrevista concedida a] Lorenza Bacino. *In*: **UNCollaboration**. 2025. Disponível em: <https://unicollaboration.org/index.php/2025/01/23/critical-virtual-exchange/>. Acesso em: 4 jun. 2024.

HELM, F. The practices and challenges of telecollaboration in higher education in Europe. **Language Learning & Technology**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 197-217, 2015.

Disponível em:

<https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/server/api/core/bitstreams/56add9b0-31a3-4445-83b8-172f25a852e6/content>. Acesso em: 4 jul. 2025.

INSTITUTO CLIMA E SOCIEDADE. **Rumo a Belém: Resultados do G20, da COP29 e a preparação para a COP30.** [S. l.: s. n.], 2025. Disponível em: https://climaesociedade.org/wp-content/uploads/2025/01/Relatorio_RumoBelem2.pdf. Acesso em: 23 jul. 2025.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. ODS 13 - Ação Contra a Mudança Global do Clima. In: **Ipea - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.** 2019. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ods/ods13.html>. Acesso em: 3 abr. 2025.

JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], n. 118, p. 189-205, 2003.

JACOBI, P. R *et al.* Mudanças climáticas globais: a resposta da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, p. 135-148, 2011.

JACQUES, P. J. Ecology as Resistance. *Peace Review: A Journal of Social Justice*, [S. l.], p. 435-441, 2005. DOI: 10.1080/10402650500374728.

LAGO, A. C. Primeira Carta do Presidente da COP30, Embaixador André Corrêa do Lago. In: **COP30 BRASIL AMAZÔNIA BEÉM 2025.** 2025. Disponível em: <https://cop30.br/pt-br/presidencia-da-cop30/carta-da-presidencia-brasileira>. Acesso em: 23 jul. 2025.

LANFERDINI, P. A. F. **O planejamento de sequências didáticas no PIBID:** espaços para o desenvolvimento do aluno-professor de Língua Inglesa. 2019. 422f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2019.

LEE, I. Using Dialogue Journals as a Multi-Purpose Tool for Preservice Teacher Preparation: How Effective Is It?. **Teacher Education Quarterly**, [S. l.], 2004. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ795254.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2025.

LENHARO, R. I; CRISTOVÃO, V. L. L. Capacidades multissemióticas: uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. In CRISTOVÃO, V. L. L; LEURQUIN, E. V. L. F; LOUSADA, E. G; COBUCCI, P; SILVA, K. (orgs.). **Mosaico Didático: tributo ao professor Joaquim Dolz.** 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, p. 41-62, 2024.

LEONE, P; ARANHA, S; CAVALARI, S. M. S. EXPLORING RECIPROCITY IN TELETANDEM A quantitative and qualitative lexical analysis of student diaries. **Lingue Linguaggi**, [S. l.], v. 67, p. 209-228, 2024. Disponível em: <https://airus.unisalento.it/retrieve/79329111-7e04-4eb4-a15f-1dae486e22a7/28136-149165-1-PB.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2025.

LEONE, P; ARANHA, S; CAVALARI, S. M. S. "Our interaction was very productive": levels of reflection in learners' diaries in teletandem. **ALSIC**, [S. l.], v. 26, n. 3, 2023. DOI: <https://doi.org/10.4000/alsic.6459>. Disponível em: <https://journals.openedition.org/alsic/6459>. Acesso em: 19 jul. 2025.

LEONE, P. Teletandem and Intercomprehension. **The ESpecialist**, [S. l.], v. 43, n. 1, 2022. DOI: 10.23925/2318-7115.2022v43i1a2. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/57184>. Acesso em: 28 jul. 2025.

LEONE, P. Teletandem, video-recordings and usage based tasks: developing a socially situated scenario for learning. **International Journal of Learning, Teaching and Educational Research**, [S. l.], v. 9, n. 1, 2014. Disponível em: <https://www.ijlter.org/index.php/ijlter/article/view/203>. Acesso em: 4 jun. 2025.

LUZ, E. B. P; CAVALARI, S. M. S. Teletandem Brasil: Uma discussão sobre o desenvolvimento da aprendizagem. In: TELLES, J. A. (org.). **Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para a aprendizagem de línguas no século XXI**. 1. ed. Campinas: Pontes, p. 199-218, 2009.

MACHADO, A. R; CRISTOVÃO, V. L. L; A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso**, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 547-573, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-4017-06-03-09>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/4JBZVNJgvFmTgCg6pRPg3bC/?lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2024.

MACHADO, A. R. Diários de leituras: a construção de diferentes diálogos na sala de aula. **Revista Linha D'Água**, São Paulo, n. 18, p. 61-80, 2005. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v0i18p61-80>. Disponível em: <https://revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37279>. Acesso em: 26 jul. 2025.

MAGALHÃES, T. G; CRISTOVÃO, V. L. L. As diferentes configurações de sequência didática: do esquema original ao expandido no Brasil. **Raído**, [S. l.], v. 17, n. 44, p. 83-106, 2023. DOI: 10.30612/raido.v17i44.17104. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/Raído/article/view/17104>. Acesso em: 10 abr. 2025.

MANZIONE, R. L. Implementação do módulo de aprendizagem on-line internacional sobre resiliência climática. In: SALOMÃO, A. C. B; JUNIOR, J. C. F. (orgs.). **Perspectivas de Internacionalização em casa: intercâmbio virtual por meio do Programa BRaVE-Unesp**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, p. 115-126, 2020.

MARCATTO, C. **Educação Ambiental: Conceitos e Princípios**. Belo Horizonte: FEAM, 2002.

MARÍN, José. Globalização, educação e diversidade cultural. **Tellus**, [S. l.], n. 11, p. 35-60, 2014. DOI: 10.20435/tellus.v0i11.104. Disponível em: <https://tellusucdb.emnuvens.com.br/tellus/article/view/104> Acesso em: 13 abr. 2025.

MATENCIO, M. L. M. Textualização, ação e atividade: reflexões sobre a abordagem

do interacionismo sociodiscursivo. in: GUIMARÃES, A. M. dos M; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, p. 51-63, 2007.

MATSUMOTO, K. Diary Studies of Second Language Acquisition: A Critical Overview. **JALT Journal**, v. 9, n. 1, p. 17–34, 1987. Disponível em: https://jalt-publications.org/i/1987-11_9.1. Acesso em: 19 jul. 2025.

MATTOS, A. M. A. Estudo com diários. **Revista de Estudos da Linguagem**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 147–158, 1999. DOI: 10.17851/2237-2083.8.1.147-158. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/relin/article/view/28910>. Acesso em: 13 mar. 2025.

MIQUELANTE, M. A.; CRISTOVÃO, V. L. L.; PONTARA, C. L. Agir social e dimensão (inter)cultural: desafios à proposta de produção de sequências didáticas. **Revista da Anpoll**, [S. l.], v. 51, n. 2, p. 153–174, 2020. DOI: 10.18309/anp.v51i2.1404. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1404>. Acesso em: 5 mar. 2025.

MOORE, V. K; RAMPAZZO, L. Teletandem principles in focus: documenting how learners act during the oral sessions. **Revista (Con)Textos Lingüísticos**, v. 17, n. 38, p. 182–202. 2023. DOI: <https://doi.org/10.47456/cl.v17i38.42289>. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/42289?fbclid=IwAR1D_PPvEZw2n14yG_BDAoOrq5BPii8vhTSkKzTfWRN15JcGfbLtnlyi3c. Acesso em: 10 mar. 2025.

NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. Objetivo 13: Ação contra a mudança global do clima. In: **Nações Unidas Brasil**. 2025. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/13>. Acesso em: 28 jul. 2025.

NAÇÕES UNIDAS. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Traduzido pelo Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil (UNIC Rio). 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2025.

NISSEN, E. Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides. **Recherches et applications**, [S. l.], v. 40, 2007. Disponível em: https://edutice.hal.science/edutice-00124819v1/file/Nissen_FdM_2006_v-def.pdf. Acesso em 8 maio 2025.

O'DOWD, R. Virtual exchange: moving forward into the next decade. **Computer Assisted Language Learning**, v. 34, n. 3, p. 209-224, 2021. DOI <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1902201>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/09588221.2021.1902201?needAccess=true>. Acesso em: 10 abr. 2025.

O'DOWD, R. Virtual exchange: moving forward into the next decade. **Computer Assisted Language Learning**, [S. l.], v. 34, n. 3, p. 209-224, 2021. DOI <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1902201>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/09588221.2021.1902201?needAccess=true>

[=true](#). Acesso em: 10 abr. 2025.

O'DOWD. From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. **Journal of Virtual Exchange**, [S. l.], p. 1-23, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve.1>. Disponível em: <https://journal.unicollaboration.org/article/view/35567>. Acesso em: 4 jun. 2024.

OLIVEIRA, H. F. Formação crítica de professores de línguas: uma proposta emancipatória e política. **Revista Escrita**, [S. l.], n. 19. 2014. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/23759/23759.PDF>. Acesso em: 20 abr. 2024.

OLIVEIRA, R. M. PROFESSOR NATIVO: ISSO AJUDA NO APRENDIZADO DE INGLÊS COMO L2 PARA BRASILEIROS?. **The ESPECIALIST**, [S. l.], v. 38, n. 2, 2017. DOI: 10.23925/2318-7115.2017v38i2a7. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/30931>. Acesso em: 28 jul. 2025.

OSANDÓN, P. ND LTD lança o Journal of Electronic Theses and Dissertations. *In: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia*. 2021. Disponível em: <https://antigo.ibict.br/ppgci/itemlist/tag/bdtd>. Acesso em: 9 jan. 2025.

PAIVA, V. L. M. Autonomia e complexidade. **Linguagem & Ensino**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 77-127, 2006.

PERNIN, J. -PH., E LEJEUNE, A. Dispositifs d'apprentissage instrumentés par les technologies: vers une ingénierie centrée sur les scénarios. **Technologies de l'Information et de la Connaissance dans l'Enseignement Supérieur et de l'Industrie**, Compiègne, p. 407-414, 2004. Disponível em: <https://edutice.hal.science/edutice-00000730v1/document> . Acesso em 8 maio de 2025.

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**, [S. l.], v. 49, n. 3, p. 1605–1623, 2020. DOI: 10.21165/el.v49i3.2458. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2458>. Acesso em: 28 jul. 2025.

PRASNICKI, M. E. *et al.* Educação ambiental crítica e conservadora nas atas do ENPEC: Sustentabilidade e Educação. *In: 1º ENCONTRO DE CIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE*. ULBRA - Canoas. 2013.

QUINTAS, J. S. Educação no processo de gestão ambiental pública: a construção do ato pedagógico. *In: LOUREIRO, C. F. B; LAYRARGUES, P. P. CASTRO, R. S.* (orgs.). **Repensar a educação ambiental: um olhar crítico**. São Paulo: Cortez, p.33-79, 2009.

RAJAGOPALAN, K. Identity discourse and the politics of representation: why the one can't do without the other. **Revista Conexão Letras**, [S. l.], v. 2, n. 2, 2015. DOI: 10.22456/2594-8962.55642. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/conexaoletras/article/view/55642>. Acesso em: 23 jul. 2025.

RAMPAZZO, L; ARANHA, S. A sessão oral de teletandem inicial: a estrutura retórica do gênero. **D.E.L.T.A.**, v. 34, n. 1, p. 449-473, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/6Hh3QB6rK7nmJP8jsb6dHVp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 set. 2024.

RAMPAZZO, L. **Gêneros textuais e telecolaboração: uma investigação da sessão oral teletandem inicial**. 2017. 134f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. 2017.

RAMPAZZO, L. Teletandem no Brasil: uma descrição dos cenários de aprendizagem em instituições brasileiras. **Texto Livre**, Belo Horizonte-MG, v. 18, p. 1-16, 2025. DOI: 10.1590/1983-3652.2025.57003. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/57003>. Acesso em: 28 jul. 2025.

REICHMANN, C. L. Professoras-em-construção: Reflexões sobre diários de aprendizagem e formação docente. **Signum**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 109–126, 2007. DOI: 10.5433/2237-4876.2007v10n1p109. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3971>. Acesso em: 19 jul. 2025.

RIBEIRO, J. C. O; SANTOS, A. R. Capitalismo, educação ambiental e políticas públicas. **SINASEFE LITORAL**, v. 1, n. 4, 2021. Disponível em: <https://www.potemkin.sinasefe-ifc.org/wp-content/uploads/2021/10/potemkin4-05-Capitalismo-educacao-ambiental-e-politicas-publicas.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2025.

RICCIOLLI, A. M. B. V; RODRIGUES, D. G. As Manifestações das identidades em uma parceria Teletandem (português/espanhol). **Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 4, n. 1, p. 37-50, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1891>. Acesso em: 28 jul. 2025.

SALOMÃO, A. C. B; SILVA, A. C; DANIEL, F. G. A. A aprendizagem colaborativa in-tandem: Um olhar sobre seus princípios. In: TELLES, J. A. (org.). **Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para a aprendizagem de línguas no século XXI**. 1. ed. Campinas: Pontes, p. 73-90, 2009.

SALOMÃO, A. C. B; SILVA, E. V. The application of the Global Competence Matrix in a virtual exchange program with US and Brazilian students. **Journal of Virtual Exchange**, [S. l.], v. 3, p. 1-12. 2020. DOI: <https://doi.org/10.21827/jve.3.35804>. Disponível em: <https://journal.unicollaboration.org/article/view/35804>. Acesso em: 21 jul. 2025.

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). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. 2008.

SALOMÃO, A. C. B. O processo de mediação 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, SP: Pontes Editores, p. 197-218, 2010.

SANTANA, P. A; CRISTOVÃO, V. L. L; RADY, A. J. O uso da língua inglesa como instrumento para a educação ambiental na formação profissional. **Revista Eletrônica Interfaces**, v. 7, n. 3, 2016. Disponível em: https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/4617. Acesso em: 18 jul. 2024.

SATAR, M; ARANHA, S; CAVALARI, S. M. S; A, W. Low proficiency level learners' translingual and transmodal practices in teletandem: challenging the separation of languages principle. **System**, [S. l.], p. 1–17, 2023. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X23002099?ref=pdf_download&fr=RR-2&rr=9668e0b00fcdd917. Acesso em: 4 jun. 2025.

SÁTYRO, N. G. D; D'ALBUQUERQUE, R. W. O que é um Estudo de Caso e quais as suas potencialidades. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 23, 2020. DOI: 10.5216/sec.v23i.55631. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/55631>. Acesso em: 25 jul. 2024.

SAUVÉ, L. Educação ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 31, n. 2, p. 317–322, 2005. DOI: 10.1590/S1517-97022005000200012. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/27979>. Acesso em: 21 maio 2025.

SCIELO. **Critérios, política e procedimentos para a admissão e a permanência de periódicos na Coleção SciELO Brasil**. [S. l.: s. n.], 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/media/files/20240900-Criterios-SciELO-Brasil.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2025.

SILVA, R. F. **Um estudo com foco no uso do diário reflexivo como instrumento de promoção da autonomia**. 2014. 43f. Iniciação científica (Relatório). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto. 2014. Disponível em: https://www.ibilce.unesp.br/Home/Departamentos/LetrasModernas/teletandem/relatorio_cientifico_-_versao_final_-_renan_f._silva.pdf. Acesso em: 10 jul. 2024.

SILVA, T. T. A produção social da Identidade e da diferença. *In*: Identidade e diferença A perspectiva dos Estudos Culturais. *In*: SILVA, T. T. da; HALL, S; WOODWARD, K. (orgs.). **Identidade e diferença A perspectiva dos Estudos Culturais**. 15. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014, p. 73–102, 2014.

SLADPVNÍKOVÁ, Š. Telecollaborative Language Learning. **KnE Social Sciences**, [S. l.], p. 1–13, 2020. DOI: 10.18502/kss.v4i2.6300. Disponível em: <https://kneopen.com/KnE-Social/article/view/6300/>. Acesso em: 4 jul. 2025.

SOUSA, A. S; OLIVEIRA, G. S; ALVES, L. H. A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA:

PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS. **Cadernos da Fucamp**, [S. l.], v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>. Acesso em: 28 jul. 2025.

STUTZ, L. **Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês**. 2012. 458f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2012.

SUSTAINABLE DEVELOPMENT SOLUTIONS NETWORK. **Acelerando a educação para os ODS nas universidades: um guia para universidades, faculdades e instituições de ensino superior e superior**. Nova York: Rede de Soluções de Desenvolvimento Sustentável (SDSN). 2020. Disponível em: <https://files.unsdsn.org/210721%20accelerating-education-for-the-sdgs-in-unis-PT.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2025.

TANAKA, T. Diary studies: Their potential to explore learner perspectives on second language learning. **Doshisha Studies in English**, v. 85, p. 57–70, 2009.

TARDIEU, C; HORGUES, C. **Redefining Tandem Language and Culture Learning in Higher Education**. Taylor & Francis: New York, 2020.

TELLES, J. A; FERREIRA, M. J. Teletandem: Possibilidades, dificuldades e abrangência de um projeto de comunicação on-line de PLE. **Horizontes de Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 79, 2011. DOI: 10.26512/rhla.v9i2.899. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/899>. Acesso em: 21 jun. 2025.

TELLES, J. A. Colaboração entre Instituições Internacionais de Ensino: Questão central para o desenvolvimento do Projeto Teletandem Brasil. *In: Teletandem News*, n. 2, ISSN 1980-623X, 2009.

THE INTERGOVERNMENTAL PANEL ON CLIMATE CHANGE. Summary for Policymakers. *In: Core Writing Team et al. (orgs.). Climate Change 2023: Synthesis Report. Contribution of Working Groups I, II and III to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*. Geneva, p. 1-34, DOI: 10.59327/IPCC/AR6-9789291691647.001. Disponível em: https://www.gov.br/mcti/pt-br/acompanhe-o-mcti/sirene/publicacoes/relatorios-do-ipcc/arquivos/pdf/copy_of_IPCC_Longer_Report_2023_Portuques.pdf. Acesso em: 18 jan. 2024.

UEDA, D; BARROS, E. M. D; CRISTOVÃO, V. L. L. Mapeamento sistemático da literatura: pesquisas sobre divulgação científica na área da Linguística. **Revista Letras Raras**, Campina Grande, v. 14, n. 2, p. 1-26, 2025. DOI: 10.5281/zenodo.15531364. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/RLR/article/view/6258>. Acesso em: 28 jul. 2025.

UENP - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ. Departamento de Letras. **Projeto Político Curricular do curso de Letras - Português/Inglês**. Jacarezinho: UENP, 2020.

VALENTIM, M. L. P. Estrutura de bases de dados: modelos de metadados e a qualidade de resposta. **Transinformação**, [S. l.], v. 13, p. 67-80. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tinf/a/hncTtMcY8dBKNbjsG5NhtWs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 jul. 2025.

VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Foreign language learning in-tandem: Theoretical principles and research perspectives. **The ESpecialist**, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 83-118, 2006.

VASSALLO, M. L. Pequeno dicionário Tandem. *In*: **Teletandem News**, n. 2, ISSN 1980-623X, 2006.

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 a aprendizagem de línguas no século XXI**. 1. ed. Campinas: Pontes, p. 19-40, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Livraria Martins Fontes: São Paulo, 1991.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, T. T. da; HALL, S; WOODWARD, K. (orgs.). **Identidade e diferença A perspectiva dos Estudos Culturais**. 15. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, p. 7-72, 2014.

WORLD METEOROLOGICAL ORGANIZATION. **State of the Climate 2024 Update for COP29**. [S. l.: s. n.], 2025. Disponível em: https://library.wmo.int/viewer/69075/download?file=State-Climate-2024-Update-COP29_en.pdf&type=pdf&navigator=1. Acesso em: 23 maio 2025.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Panorama de pesquisas

Legenda:

Nº = Numeração das produções científicas.

N = Nível da produção científica.

D = Dissertação.

T = Tese.

A = Artigo Científico.

Nº	Título	N	Autoria(s)	Instituição	Nacionalidade	Campus/Cidade
1	Dimensões de cultura em diários reflexivos de aprendizagem do MulTec.	D	Menecheli (2022).	UNESP	Brasil	São José do Rio Preto - SP
2	A autonomia por meio da escrita de diários de aprendizagem no contexto Teletandem Institucional Integrado: um estudo longitudinal.	T	Del Monte (2021).	UNESP	Brasil	São José do Rio Preto - SP
3	A teoria da complexidade na aprendizagem de espanhol em Teletandem.	T	Oyama (2013).	UNESP	Brasil	São José do Rio Preto - SP
4	Formação de mediadores de Teletandem: elementos desencadeadores de reflexão e aprendizagem.	T	Kami (2024).	UNESP	Brasil	Araraquara - SP
5	A autonomia no processo de ensino e aprendizagem de línguas em ambiente virtual (teletandem).	D	Luz (2009).	UNESP	Brasil	São José do Rio Preto - SP
6	Efeitos dos estereótipos no teletandem.	T	Buolini-Freitas (2019).	UNESP	Brasil	São José do Rio Preto - SP
7	Estratégias de aprendizagem e Teletandem: o que os aprendizes de língua inglesa afirmam fazer para aprender neste contexto?	D	Campos (2018).	UNESP	Brasil	Araraquara - SP
8	MulTeC: A construção de um corpus multimodal em teletandem.	T	Lopes (2019).	UNESP	Brasil	São José do Rio Preto - SP
9	Teletandem: sessões de orientação e suas perspectivas para o curso de letras.	D	Candido (2010).	UNESP	Brasil	São José do Rio Preto - SP
10	A formação do professor interculturalista de língua espanhola mediada pelo Teletandem: crenças, ações e reflexões.	D	Silva (2020).	UFMG	Brasil	Campina Grande - PB
11	Variáveis influenciadoras da continuidade ou descontinuidade de parcerias de Teletandem à luz da teoria da atividade.	T	Luz (2012).	UNESP	Brasil	São José do Rio Preto - SP
12	A auto-avaliação em um contexto de ensino-aprendizagem de línguas em tandem via chat.	T	Cavalari (2009).	UNESP	Brasil	São José do Rio Preto - SP
13	Avaliação e intercâmbio virtual: um estudo de caso sobre avaliação formativa no teletandem institucional integrado.	T	Freschi (2023).	UNESP	Brasil	São José do Rio Preto - SP

14	Crenças e práticas de avaliação no processo interativo e na mediação de um par no tandem a distância: um estudo de caso.	D	Mesquita (2008).	UNESP	Brasil	São José do Rio Preto - SP
15	A formação inicial de professoras de línguas para/em contexto mediado pelo computador (teletandem): um diálogo entre crenças, discurso e reflexão profissional.	T	Kaneoya (2008).	UNESP	Brasil	São José do Rio Preto - SP
16	Contribuições das mediações coletivas em intercâmbio virtual: um estudo de caso sobre o contexto Teletandem (português/espanhol) na perspectiva de estudantes de Institutos Federais	T	Renó (2024)	UFSCAR	Brasil	São Carlos - SP
17	Ensino Intercultural de Português Língua Estrangeira por meio de canções: representações de aprendizes franceses.	T	Alves. (2019)	UNESP	Brasil	Araraquara - SP
18	Escrita de diários e autonomia em contexto de aprendizagem telecolaborativa de línguas.	A	Cavalari e Del Monte (2021).	UNESP	Brasil	São José do Rio Preto - SP
19	Teletandem e Intercompreensão.	A	Leone (2022).	Universit à del Salento	Itália	Lecce
20	Crenças de professoras sobre ensinar Língua Estrangeira mediada pelo Teletandem	A	Silva e Souza (2021)	UFPB	Brasil	Campina Grande - PB
21	Mediação, colaboração e reflexão compartilhada em teletandem: apontamentos sobre os diferentes tipos de mediação no teletandem da unesp/fclar.	A	Matiola (2019).	UNESP	Brasil	Araraquara - SP
22	Interculturalidade e cinema: uma experiência de Formação de Professores de Espanhol mediada pela Teletandem.	D	Maciel (2024)	UFMG	Brasil	Campina Grande - PB
23	Suleando a formação de professores de espanhol: práticas interculturais e decoloniais no Teletandem.	T	Silva (2024)	UFMG	Brasil	Campina Grande - PB
24	Aspectos linguísticos emergentes em sessões de teletandem: uma análise a partir da conscientização da linguagem.	D	Franco (2016)	UNESP	Brasil	São José do Rio Preto - SP
25	A formação de professores de línguas em Teletandem: espaços para a reflexão do mediador em uma Comunidade de Prática.	D	Moraes (2023)	UNESP	Brasil	Araraquara - SP
26	Compondo identidades: construindo diários na aula de língua inglesa.	T	Soares (2006)	PUC	Brasil	São Paulo - SP
27	Os diários reflexivos como meio de agência docente para professores de língua estrangeira.	D	Campanatti (2020)	UNESP	Brasil	Araraquara - SP

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLe)

Prezado(a) Senhor(a)

Convidamos-lhe a participar da pesquisa “Teletandem como possibilidade de espaço de construção de conhecimento de escrita em Língua Inglesa: Sequência didática de cartas abertas a partir do ODS 13º da ONU”, vinculada ao programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL), sob responsabilidade do pesquisador William Messias Pereira Secco e orientação da professora Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão e da coorientação da professora Dra. Marlene Aparecida Ferrarini-Bigareli.

A pesquisa de mestrado tem o objetivo de compreender em que medida o Teletandem (TTd) pode ser espaço de construção de conhecimento de escrita dos participantes, bem como levantar suas representações sobre escrita na academia, aprendizagem e ensino de línguas, mudança climática.

Sua participação será importante, pois você integra o grupo de participantes no qual pretendo situar a pesquisa – discentes do 1º ano e 2º ano de Letras-Inglês, sua participação ocorrerá da seguinte forma: realização do curso híbrido de Língua Inglesa via TTD (2º semestre de 2024), no qual as sessões de mediação (experiências e escrita) e os diários de aprendizagem serão gravados e as produções escritas, em língua inglesa, nas atividades serão coletadas e, posteriormente, analisadas, trechos poderão ser reproduzidos na dissertação, na seção de análise. 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 de pesquisa (esta e futuras) e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os resultados serão informados para você, também poderão ser publicados em revistas, livros, ou conferência, etc.

Os encontros acontecerão em duas modalidades. A modalidade remota, o participante declara possuir: a) acesso a uma boa internet para realizar as interações com o/a parceiro/a da universidade estrangeira e gravar os diários de aprendizagem em vídeo; b) aparelho eletrônico com webcam e microfone (smartphone, notebook, computador) com saída de áudio e vídeo; c) disponibilidade para participar das mediações de escrita virtuais; d) estar ciente que receberá orientações das atividades pelo whatsapp, google classroom, zoom e e-mail; e) estar ciente de respeitar as opiniões e a cultura do/a parceiro/a e que é responsável pelos seus atos. A modalidade presencial, o participante declara : a) participar das sessões de mediação de experiências (presencial) nos dias e horários indicados; b) estar ciente que não pode faltar aos encontros, mas que, em casos de necessidade

justificável, deve avisar com antecedência o pesquisador; c) estar ciente de respeitar as opiniões dos colegas de classe e que é responsável pelos seus atos.

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 participantes podem ser direta ou indiretamente beneficiados com o envolvimento na pesquisa, em sua formação para a escrita em língua inglesa ou mesmo para a interação oral por meio do intercâmbio linguístico virtual.

Quanto aos riscos, você não será exposto a nenhum risco maior do que já experimenta como cidadão em sua vida diária e como membro de uma comunidade acadêmica. Quaisquer que sejam os desconfortos de ordem física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual que a pesquisa possa causar, dispomos-nos a concordar com a desistência voluntária e dar os encaminhamentos necessários para o acolhimento em suas necessidades.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar: William Messias Pereira Secco, celular: [REDACTED], ou e-mail: william.messias@uel.br ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br. (Obs. Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012 e do Comunicado SEI/MS –0014765796 de maio de 2020).

Eu, _____,
tendo sido devidamente esclarecid(a/o) sobre os procedimentos da pesquisa em carta-convite parte integrante deste termo de consentimento - concordo em participar **voluntariamente** nas condições descritas acima.

Assinatura do participante

Londrina-PR, ____ de _____ de 2024.

William Messias Pereira Secco
(pesquisador)
Universidade Estadual de Londrina
william.messias@uel.br

Profª. Drª. Vera Lúcia Lopes Cristovão
(orientadora)
Universidade Estadual de Londrina
cristova@uel.br

Profª. Drª. Marlene Aparecida
Ferrarini-Bigareli (coorientadora)
Instituto Federal do Paraná - Campus de
Londrina
marlene.ferrarini@ifpr.edu.br

APÊNDICE C - Tutoriais

What is Teletandem?

Let's learn a bit about Teletandem?

watch this:

Portuguese Teletandem Program – University of Washington¹¹⁰

(make notes in your notebook/cornell notes of information you didn't know)

What is Teletandem?

I help you learn my language and you help me learn yours!
Language learning in tandem involves pairs of native or non-native speakers of different languages working collaboratively to learn each other's language.

Teletandem is...

- a sum of opposites, such as sociability and individualization;
- an online collaborative joint endeavor with a partner aimed at learning a foreign language;
- a global balanced context within which partners' relationships can relay roles of power;
- an online context within which one can take responsibility of and socialize learning in reciprocal and autonomous ways;
- an online context within which one can exercise autonomy and manage one's own learning process;



Teletandem is not...

... a private lesson of foreign language

- Teletandem sessions should occur regularly and independently of the partners' wish to meet in that specific moment. Just as in school lessons.

... just chatting with a foreign friend

- Teletandem partners must develop the ability to pay attention to two levels of conversation at the same time - the content level (what is said) and the form level (how it is said). Nobody does it in ordinary chatting.
- The success of a Teletandem experience cannot be evaluated merely by the establishment of a nice relationship with your partner, but also by the achievement of predetermined linguistic and cultural objectives jointly settled by the partners. (Helmut Brammerts)

¹¹⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=9TLpHeCkEzs>.

What can I do at Interaction?

- Talk about whatever you want with your partner
- Speak freely, when your partner is speaking pay attention to WHAT and HOW he/she speaks in your language of proficiency
- Be attentive and answer your partner's questions, keep the communication flowing
- Make notes during the interaction, to share with your partner to improve language performance (only mistakes that affect communication, not all of them).

What to do in the interaction? Tips: according to the teletandem website

- Brings many topics to talk about; makes the conversation flow; makes an effort to learn; touches several aspects of a theme
- Take notes: Take notes while your partner talks, give him/her the words he/she does not know and take notes of these words.
- Songs; Online dictionaries; Chat; Pictures; Videos; Maps; Online magazines; Podcasts; virtual exhibition
- Safe topics. At least in the first sessions, it's best to steer clear of sensitive topics like politics or religion. Once you know each other better, you'll be able to get into such interesting topics with comfort.

Negotiation of meaning:

- To preserve the principles of teletandem, look for communication strategies that focus on meaning. You can ask your partner at any time:
- Speaking more slowly, repeating, rephrasing, giving examples, using gestures, asking questions, using communicative strategies, etc.



Shall we look at an example of negotiating meaning? Second Furtoso, page 162. 2011:



Negotiation of meaning:

01:22

IB ah: eu não fui no cinema
 IA não"
 IB não (+) porque:
 IA por que"
 IB porque foi aniversário da minha tia:
 IA ah::
 IB nós fomos (+) foi numa
 IA quantos anos?"
 IB ah: eu acho quarenta (+) acho que é quarenta e CINCO (+) e foi numa
 CHÁ-CA-RA (+) você sabe o que é"
 IA não ((risos))
 IB é um lugar que é afastado da cidade ((barulho do MSN))
 e é longe da cidade e tem normalmente tem uma
 casa (+) piscina (+) e tem as pessoas plantam algumas frutas umas
 árvores entendeu (+) é como se fosse um um sítio pequeno (+)
 ((barulho MSN)) é rural
 IA eh:: ela tem frutas ok"

Communicative strategies: (Source: Souza e Santana, 2021)

- | | |
|---|--|
| • How do you say tapioca in English? | Como se diz fraternity em português? |
| • Can you repeat, please? | Você pode repetir, por favor? |
| • Can you show me a picture/ type it...? | Você pode mostrar uma foto/ digitar...? |
| • Sorry, I didn't understand. What do you mean by "procrastinate"? | Desculpe, eu não entendi. O que você quer dizer com "tapioca"? |
| • Let me see if I understood. You are saying that... Right? | Deixe eu ver se eu entendi. Você está dizendo que ... Certo? |
| • What you are saying is very interesting. Let me see if I lost any point...so... | O que você está dizendo é muito interessante. Deixe-me ver se eu perdi algum ponto... então... |

For example, according to Silveira, page. 98. 2017:



Communicative strategies:

EB3: Hum (+) My last name Resende.

PE1: You can repeat please?

EB3: Sorry, I don't **UNderstand**.

PE1: Ok. Can you tell me your last name again?

EB3: My **LAST** name Resende.

PE1: Ah! Ok, Ok.

Feedback, according to Souza e Santana,2021.

Negotiate with your partner if and how both of you want to be corrected and share your goals and expectations.

- How (written, spoken, etc.) and when (right after you make a mistake or in the end of the conversation) do you think you can give and receive feedback?
- Don't correct all the mistakes and don't worry too much about grammar. This may be frustrating for you and your partner and may be not necessary for the communication purpose of the partnership.
- Correct only the most important mistakes if you and your partner agree to make and receive corrections.
- Encourage your partner and help him-her with expressions, vocabulary, etc.
- Encourage each other to use different communication strategies.

For example, according to Silveira, page. 100. 2017.

Feedback:

EB1: What can you tell me about your country?
 PE1: Oh, Pakistan is a beautiful country, rich in cultures, but we have problems with employment here.
 EB1: Employment? What is?
 PE1: Employment is job. We don't have many job opportunities in here.
 EB1: Like in Brazil (risos) (+) Why?
 PE1: Oh! You need to graduate and have good skills in order to have a good job.
 EB1: Eeeeeeer (+) go to universiTY? Like here (risos) (+) What you studied?
 PE1: I'm an engineer. Chemical engineer. But **the question is what did you study** no what you studied. It's wrong.
 EB1: (risos) sorry. (+) **thank you for correct me.**
 PE1: Just remember. **Simple present we use DO to make questions and in the past we use DID, and the verb is in the infinitive form.** You can ask me some questions than you can practice.

You and your partner can evaluate each other's learning through feedback, negotiating changes and planning learning goals.

Importance of mediation:

- Opportunity to reflect on learning
- Receive feedback and dialogue with UEL colleagues who are students like you
- Share visions and experiences
- Plan changes for future partnerships.
- Learning about the open letter genre

The video or text learning diary:

The diary is an instrument used by the participant after the end of the interaction, where they answer questions about what happened. It is important to present details and complete information so that the Teacher Researcher can understand what happens in the interactions.

Referências:

<http://www.teletandembrasil.org/>

MOORE, V. K-A.; RAMPAZZO, L. Revista (Con)Textos Linguísticos, Vitória, v. 17, n. 38, p. 182-202, 2023 | e-ISSN 1982-291X | ISSN 2317-3475 Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFES | periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos

SILVEIRA, Patrícia da. A autoavaliação e o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de língua inglesa em contexto de telecolaboração. 135f. Dissertação (Mestrado). Curso de Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2017. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000214888>. Acesso em: 6 out. 2023.

FURTOSO, Viviane Aparecida Bagio. Desempenho oral em português para falantes de outras línguas : da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto online. 284 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São José do Rio Preto, 2011. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/103505/furtoso_vab_dr_sjrp.pdf?sequence. Acesso em: 6 out. 2022.

SOUZA, Micheli G. SANTANA, Neri de S. Teletandem: Telecollaborative Language Learning: First Orientation Session. Apresentação de slides. 2021
<http://www.teletandembrasil.org/guidelines-for-students.html>

Imagens: teletandem site; canvas

What interactions are:

These are the virtual dialogues of participants in pairs via telecollaboration/virtual exchange, both are in different geographical spaces but have common purposes (language learning), so both participants seek to help each other in their learning (linguistic and cultural) and pay attention to what is being said and how.

Example #1 (university)¹¹¹

Example #2 (home)¹¹²

Before every interaction, pay attention!

1 E-mail = Confirm your attendance via e-mail! (If you have any questions about your partner's e-mail address, topics, time zones, misunderstandings, please let us know!)

¹¹¹ <https://www.youtube.com/watch?v=Yj43l6Q3lpg>.

¹¹² <https://www.youtube.com/watch?v=eHMMqU8y6nU>.

2 Principles = Prepare for the 50-minute meeting, use the language equally (25 minutes in Portuguese and 25 in English) if it's 40 minutes, the divisions will be 20 minutes for each language, as well as autonomy and reciprocity.

3 Unforeseen circumstances = If unforeseen circumstances make it impossible for the meeting to take place, notify the course leader by e-mail and provide a justification with a new date for the pair to interact.

During every interaction, pay attention!

4 Virtual/physical space = Have the interaction at the university or at home, in a quiet environment, with access to a good internet connection, have access to headphones if necessary, and a device (phone, computer, notebook) that enables live interaction. Have a plan B, in case the notebook isn't working with internet/no battery, I'll do the interaction on my cell phone.

5 Communication = Interactions are virtual academic spaces, communication (verbal and non-verbal) needs to be respectful, with no room for prejudice, stereotypes, stigmas and disrespect in general are inadmissible, this applies to the clothing and symbols (accessories, objects in the background/around) that the participant uses.

6 Anticipation = Be available 5 minutes before the available interaction in the Zoom/Google Meet room and in contact with your partner, carry out the interaction in a quiet space, wearing ordinary university clothes.

After each interaction, pay attention!

7 Conflict/Misunderstanding/Discomfort = If there is any misunderstanding, conflict or discomfort, let the teacher know so that they can plan a pedagogical mediation action.

APÊNDICE D - Dados dos diários de aprendizagem

Dados quantitativos dos diários 1, 2 e 3 (opção 1)													
		Diário #1				Diário #2				Diário #3			
P1		1		1		1		1		1			
P2		1		1		1		1		1			
P3		1		1		1		1		1			

Pergunta 1: Classifique sua aprendizagem de conteúdos linguísticos em inglês						Pergunta 2: Classifique sua aprendizagem de conteúdos culturais em inglês					
D1		D2		D3		D1		D2		D3	
3	P1	5	P1	5	P1	5	P1	5	P1	5	P1
4	P2	5	P2	5	P2	5	P2	4	P2	5	P2
4	P3	SR	P3	5	P3	5	P3	SR	P3	4	P3

Pergunta 3 - Classifique seu ensinamento de conteúdos linguísticos em português						Pergunta 4 - Classifique seu ensinamento de conteúdos culturais em português					
D1		D2		D3		D1		D2		D3	
5	P1	5	P1	5	P1	5	P1	5	P1	5	P1
4	P2	5	P2	5	P2	5	P2	4	P2	5	P2
SR	P3	SR	P3	3	P3	SR	P3	SR	P3	2	P3

Pergunta 7 - Autonomia						Pergunta 8 - Reciprocidade					
D1		D2		D3		D1		D2		D3	
4	P1	5	P1	3	P1	5	P1	5	P1	5	P1
5	P2	5	P2	5	P2	5	P2	5	P2	5	P2
4	P3	SR	P3	4	P3	4	P3	SR	P3	5	P3

Pergunta 9 - Uso separado de língua/equidade						Pergunta 10 - Desconforto/conflicto/mal-entendidos					
D1		D2		D3		D1		D2		D3	
5	P1	1	P1	5	P1	SR	P1	1	P1	1	P1

5	P2	5	P2	5	P2		1	P2	1	P2	1	P2
SR	P3	SR	P3	3	P3		Um pouco de desconforto	P3	SR	P3	1	P3

Pergunta 11 - Feedback em língua portuguesa						Pergunta 12 - Feedback que recebeu em língua inglesa					
D1		D2		D3		D1		D2		D3	
5	P1	5	P1	5	P1	5	P1	5	P1	5	P1
5	P2	5	P2	5	P2	5	P2	4	P2	5	P2
SR	P3	SR	P3	3	P3	5	P3	SR	P3	4	P3

Dados qualitativos dos diários 1, 2, 3, 4 e 5 (opção 1; opção 2, complemento e extra)					
	Diário #1	Diário #2	Diário #3	Diário #4	Diário #5
P1	E	A	E_3	1_E	1_E
P2	A	A_3	3	1	1
P3	A	A	E_3	1_E	1_E

Diário 1

D1.P1

E	SOT	STT
---	-----	-----

<p>DIARY OF LEARNING</p> <p>The first meeting with my Teletandem partner happens on the day 14 of october. We talked about her life stuff and about my life stuff. Her mom is Brazilian from Campinas - São Paulo and her dad is from the USA, a state of north-american. My Teletandem partner is studying to be a manager in Anthropology and she loves to learn about cultures around the world. She said her mom is a Local Journalist in business in the city where my partner Teletandem was born. We talked a lot about brazilian food and about the climate in Michigan, USA and Londrina - Ibiporã, Brasil. I asked her about what the people from her City, State and Country think about Climate change. She made a serious face and said most people from her Country don't believe in climate change. So, I asked her about her brazilian mother, if they're already talking about and she answered once, her mom talking about excessive rains that cause floods. I think she never searched for anything about climate changes or about how the weather is so strange ten years ago until the actual days. Moreover, we need to take into consideration that she is very young and lives in a nice geographic area that isn't affected by climate changes.</p>	<p>EXI</p> <p>EXIaD1.P1 - Título. EXIbD1.P1 - Localização temporal. EXIcD1.P1 - Questionamento sobre tópico(s) debatido(s) (sobre mudança climática, conversa única sobre mudança climática entre a interagente com a mãe) (2). EXIdD1.P1 - Opinião sobre tópico(s) debatido(s) (descrença das pessoas sobre mudança climática no país da parceira). EXIfD1.P1 -Crítica sobre a(o) parceira(o) (não buscar informações sobre mudança climática, para não buscar informações) (2).</p>
	<p>DI</p> <p>DIbD1.P1 - Tópico(s) debatido(s) (coisas da vida, família da parceira, pretensão profissional, atuação profissional da mãe da parceira, comida brasileira e clima).</p>

D1.P2		
A	SOT	STT
<p>I believe the interaction went pretty well since we had conversations both in english and portuguese with ease.</p>	POI	POIaD1.P2 - Apreciação sobre a interação.
	PI	PIaD1.P2 - Uso separado de línguas.

D1.P3		
A	SOT	STT

<p>Bem nós acabamos falando só em inglês mas concordamos de falar em português na próxima interação, eu acho que eu consegui interagir muito bom, tirando o fato de como se fazia uma lasanha, falamos sobre o clima, como funcionava o clima em ambas partes, ela me falou como funcionava a neve, conversamos sobre nossos passatempos, e sobre nossos animais de estimação, foi algo agradável, e eu aprendi sobre alguns alimentos que são totalmente diferentes de onde vivemos, e ela me ajudou um pouco sobre algumas palavras que eu não lembrava, acho que essa interação me ajudou a compreender sobre como falar melhor em inglês, e sobre algumas culturas que tem lá.</p>	PI	PIaD1.P3 - (não) Uso separado de línguas.
	POI	POIaD1.P3 - Acordo sobre o uso de línguas (português na próxima interação). POIbD1.P3 - Apreciação sobre a interação (2).
	EXI	EXIaD1.P3 - Opinião sobre a(s) interação(ões).
	II	IIaD1.P3 - (não) apreciação sobre opinião do parceiro (a não conseguir dar/receber instrução).
	AI	AIaD1.P3 - Aprendizagem(ns) cultural(is) (alimento). AIbD1.P3 - Aprendizagem(ns) linguística(s) (vocabulário).
	DI	DIaD1.P3 - Tópico(s) debatido(s) (clima, neve, passatempo, animais de estimação).

Diário 2

D2.P1

A	SOT	STT
----------	------------	------------

<p>Eu agi de acordo com o roteiro que elaborei e de acordo com o retorno do meu teletandem nas línguas inglês e português brasileiro. A experiência avalio de forma repetitiva e interativa para ambos.</p> <p>Today was extremely important. We discussed climate change. I asked recommended questions such as:</p> <p>What is a letter to you? ;</p> <p>Have you ever heard of an open letter? ;</p> <p>What kind of letter have you written? ;</p> <p>My Teletandem partner was very receptive to my questions. I asked her what she saw in reality regarding renewable energy and she said that it is not accessible to everyone, because it is very expensive. She gave an example of the dormitory where she was staying and she said that all the apartments with only 3 bedrooms benefited from renewable energy. And we learned about parallel realities about renewable energy and industries that trivialize climate change. We have come to the conclusion that those who sell do not facilitate access for everyone are open for over 10 years. There are a reason of not promoting profit and opening up market competition. After all, you don't even need to be an expert in ecology and the environment, as we have all the tools we need to globalize access to renewable energy and healthy food for everyone. But what prevents this from happening are the billion-dollar industries in the pharmaceutical and food sectors and others etc...</p>	PI	PIaD2.P1 - Autonomia (criação de roteiro a partir de <i>feedback</i> do parceiro).
	POI	POIaD2.P1 - (não) Apreciação sobre a interação (repetitiva). POIbD2.P1 - Apreciação sobre a interação (ambos). POIcD2.P1 - Apreciação sobre a(o) parceira(o). POIaD2.P1 - Análise colaborativa (sobre acesso de informações - empresas em relação à mudança climática).
	DI	DIaD2.P1 - Tópico(s) debatido(s) (Mudança climática, carta, carta aberta e energia renovável). DIbD2.P1 - Utilização do material proposto para debate.
	EXI	EXIaD2.P1 - Questionamento sobre tópico(s) debatido(s) (Fontes renováveis). EXIbD2.P1 - Opinião sobre tópico(s) debatido(s) (Fontes renováveis e comida saudável, Inacessibilidade de comida saudável e saúde) (2).
	AI	AIaD2.P1 - Aprendizagem(ns) cultural(is) (realidades paralelas, energia renovável e setores que banalizam a mudança climática).

D2.P2		
A	SOT	STT
the interactions are going well. We discussing topics like global warming , environment, personal life , jokes	POI	POIaD2.P2 - Apreciação sobre a interação.
3	DI	DIaD2.P2 - Tópico(s) debatido(s) (aquecimento global, meio ambiente, vida pessoal, piadas). DIbD2.P2 - Utilização do material proposto para debate.
sim		

D2.P3		
A	SOT	STT

<p>Nessa interação não conversamos muito sobre o que era uma carta aberta, pois a minha parceira precisou fazer umas perguntas que o professor mandou à ela primeiro perguntamos como foi as nossas semanas e o que fizemos hoje, e em seguida conversamos sobre o clima e a poluição nas cidades, sobre a convivência da minha cidade, e sobre os feriados, conversamos como era a convivência, como o lixo é tratados em nossas cidades, e como os trabalhos são afetados por esses feriados, eu aprendi que não tem feriado para quem trabalha, conversamos também sobre os povos indígenas, como é a convivência onde eu moro e como é falado onde ela mora e estuda.</p>	PI	PIaD2.P3 - Autonomia limitada.
	II	IIaD2.P3 - Limitação da autonomia.
	DI	DIaD2.P3 - Tópico(s) debatido(s) (semana, atividades do dia, clima, poluição, convivência, feriados).
	POI	POIaD2.P3 - Análise colaborativa (sobre formas de manipular resíduos).
	AI	AIaD2.P3 - Aprendizagem(ns) cultural(is) (feriados, povos indígenas).

Diário 3

D3.P1		
E	SOT	STT
<p>25/ 10 / 2024</p> <p>Today we talked about the seasons of nature in Brazil and the United States. She showed me the trees in her neighborhood through the window, and they were all orange and yellow. I commented that it is very interesting that the seasons are so well defined in the North American continent. Because here in Brazil, the only ones that are noticeable are spring and winter. Where the trees are leafless in winter and in spring they are all in bloom. My partner talked about the regional festivals that take place there in the fall and how they prepare for Halloween. She and her girlfriend were very excited, according to [nome da parceira]. As always, the conversation flowed simultaneously in English and in Brazilian. We did our best to communicate in both languages. It was very exciting and interesting.</p>	EXI	EXIaD3.P1 - Localização temporal. EXIbD3.P1 - Opinião sobre tópico(s) debatido(s) (Estações do ano no Brasil e América do Norte, com exemplo sobre as folhas e coloração). EXIcD3.P1 - Crítica sobre a(o) parceira(o) (Festividade Halloween).
	DI	DIaD3.P1 - Tópico(s) debatido(s) (estações no Brasil e Estados Unidos e festivais regionais). DIbD3.P1 - Utilização do material proposto para debate.
	AI	AIaD3.P1 - Aprendizagem(ns) cultural(is) (Exposição de elementos visuais pela parceira/Narração de elemento multissemiótico - árvore, festivais regionais, halloween) (2).
	PI	PIaD3.P1 - Uso separado de línguas.
	POI	POIaD3.P1 - Apreciação sobre a interação.
3		
<p>Sim mas foi apenas percepções do dia a dia. Que as estações do ano não estão sendo pontuais como era à 8-10 anos atrás</p>		

D3.P2

3	SOT	STT
Sim conversamos sobre esse topico em ingles e portugues por cerca de 30 minutos	DI	DIaD3.P2 - Utilização do material proposto para debate.
	PI	PIaD3.P2 - Uso separado de línguas.

D3.P3		
E	SOT	STT
Hoje nós conversamos sobre o que fizemos nessa semana, ela falou que levou o gato dela no veterinário e eu falei sobre as minhas calopsitas que estavam chocando os ovos, e ficamos conversamos sobre os nosso animais de estimação por um tempinho, e depois ficamos conversamos sobre os tempo de férias de cada uma, sobre quanto tempo demora as eleições, e depois falamos sobre o que iríamos fazer nesse final de semana, depois nós jogamos o caça palavras, discutimos sobre os significados de algumas palavras, e depois eu sugeri aquele jogo que jogamos nessa semana, divertimos bastante.	EXI	EXIaD3.P3 - Localização temporal. EXIbD3.P3 - Utilização de material desenvolvido nas mediações de escrita (jogo).
	DI	DIaD3.P3 - Tópico(s) debatido(s) (rotina semanal, levar gato para o veterinário, ovos de calopsita, animais de estimação, tempo de férias, eleições, planos para o final de semana). DIbD3.P3 - Utilização do material proposto para debate (2).
	POI	POIaD3.P3 - Apreciação sobre a interação (diversão).
3		
Sim, durante o caça palavras.		

Diário 4
Os diários a seguir com o número 1 são divididos em 4 linhas: a primeira linha é referente a pergunta “Relate suas aprendizagens durante a interação” com o SOT AI; a segunda “Relate seus ensinamentos durante a interação” com o SOT ENI; a terceira “Houve conflito/mal entendido/estereótipo seu ou de seu parceir@?” com o SOT II; a quarta “A interação foi autônoma, recíproca e com equidade/uso separado das línguas” com o SOT PI.

D4.P1.		
1	SOT	STT
Aprendi sobre o present perfect, past perfect e a opinião da minha colega Teletandem sobre o que uma carta é uma carta e o que levaria uma pessoa escrever uma carta na opinião dela.	AI	AIaD4.P1 - Aprendizagem(ns) linguística(s) (presente perfeito e passado perfeito, elementos do gênero diário) (2). AIbD4.P1 - Aprendizagem cultural desenvolvida com o material proposto para debate do diário 3 (propósito do gênero carta aberta).
Ela se expressa com muita clareza em português, apenas erra algumas vezes em concordar o verbo na frase. Foi bem tranquilo.	PI	PIaD4.P1 - Feedback.

Não houve nenhum conflito.	II	IIaD4.P1 - (não) imprevistos.
E		
<p>Good morning, Dear diary. Today we talked again about the idea of what a letter would be. And my Teletandem colleague met my expectations. She spoke fluently that what she understands by a diary is an archaic way of writing feelings for another person. From there, I emphasized that it doesn't have to be just writing about feelings for someone, but that it could also be, for example, being on a trip and writing everything that happened on a trip for someone. Then she said that writing letters is old-fashioned, that it is much more practical and easy to write an email or send a message. I totally agreed, however, you can't feel that moment through digital writing in the same way that the person felt it, and she agreed. Then, after the meeting was over, I thought about emojis and videos that can also be shared in the digital world to compose information.</p>	EXI	<p>EXIaD4.P1 - Saudação Inicial. EXIbD4.P1 - Pronome de tratamento para o gênero diário. EXIcD4.P1 - Localização temporal. EXIdD4.P1 - Crítica sobre a(o) parceira(o) (saberes em relação ao diário). EXIeD4.P1 - Ponderação sobre a(s) próxima(s) interação(ões).</p>
	DI	DIaD4.P1 - Tópico(s) debatido(s) repetido (carta aberta).
	ENI	ENIaD4.P1 - Ensino(s) linguístico(s) (elementos do gênero diário).
	POI	POIaD4.P1 - Análise colaborativa (sobre a prática de escrever uma carta e textos manuais/digitais).

D4.P2		
1	SOT	STT
Aprendi um pouco sobre universidades em Knoxville, e conversar em inglês de forma natural	AI	<p>AIaD4.P2 - Aprendizagem(ns) cultural(is) (universidades). AIbD4.P2 - Aprendizagem(ns) linguística(s) e cultural(is) (oralidade).</p>
Ensinei sobre palavras como "zuera", "rolê" e outras gírias. Ensinei sobre comidas locais do Brasil como coxinha, pão de queijo e requeijão. E também um pouco do dia a dia de um universitario da Uel	ENI	<p>ENIaD4.P2 - Ensino(s) linguístico(s) e cultural(is) (gírias). ENIbD4.P2 - Ensino(s) cultural(is) (alimentos típicos, rotina universitária) (2).</p>
Não	II	IIaD4.P2 - (não) Imprevistos.
Sim	PI	PIaD4.P2 - Uso dos três princípios.

D4.P3		
1	SOT	STT
Eu aprendi sobre a relação da mudança dos títulos de algumas séries, eu já sabia que mudava mas eu não reparei como a mudança de falar sobre a série muda em alguns lugares, e eu aprendi sobre a relação da mudança de tempo para onde ela mora, aqui em si muda mas não é algo que repara eventualmente, mas lá muda bastante em relação da qui.	AI	<p>AIaD4.P3 - Aprendizagem(ns) linguística(s) e cultural(is) (nomes de séries) (2). AIbD4.P3 - Aprendizagem(s) cultural(is) (tempo climático).</p>

Em si eu falei sobre a mudança de tempo que temos aqui em Brasil.	ENI	ENIaD4.P3 - Ensino(s) cultural(is) (mudança de tempo).
Só na mudança de horário mas em si não teve uma discussão.	II	IIaD4.P3 - Imprevisto com o fuso horário (2).
Sim.	PI	PIaD4.P3 - Uso dos três princípios.
E	DI	DIaD4.P3 - Tópico(s) debatido(s) (rotina, séries, animes, lançamento de série) (2).
De primeira era para ser pra mim as 3h da tarde, mas acabou sendo as 4 pois para a minha parceira era ainda 1 hora e não 2 horas da tarde, mas nós se entendemos com esse acontecimento, enfim conversamos sobre as nossas semanas e, começando a conversar sobre algumas séries que assistimos, e sobre alguns animes, nós recomendamos sobre algumas séries que uma e outra que não assistiu, e eu comentei sobre uma série que iria lançar ainda neste ano, e eu estava falando o nome que era em português mas daí eu me lembrei que era diferente onde ela morava, ambas ríamos sobre isso e ficamos comentando sobre a série e que queríamos ver quando lançar.	POI	POIaD4.P3 - Apreciação sobre a interação.

Diário 5

D5.P1		
1	SOT	STT
Como aprendiz de uma língua adicional sempre temos tempos verbais e gramática para ser aprendida ou lembrada. Foi um reforço de tempos verbais e gramática a quesito de posicionamento diante de situações comunicativas tanto no inglês como no português brasileiro.	EXI	EXIaD5.P1 - Opinião sobre proficiência (aprendizagem de línguas) (2). EXIbD5.P1 - Adjetivação sobre a língua portuguesa.
Ela se expressa com muita clareza em português, apenas erra algumas vezes em concordar o verbo na frase. Foi bem tranquilo.	AI	AIaD5.P1 - Aprendizagem(ns) linguística(s) (tempos verbais e gramática) (2).
Não houve nenhum conflito.	II	IIaD5.P1 - (não) imprevistos.
	PI	PIaD5.P1 - Reciprocidade (2). PIbD5.P1 - <i>Feedback</i> . PIcD5.P1 - Uso dos três princípios.
Sim, super recíproca e com equidade referente ao uso das línguas português brasileiro e da língua inglesa.	DI	DIaD5.P1 - Tópico(s) debatido(s) (doença, alimentação).

E		
<p>As a learner of an additional language, we always have verb tenses and grammar to learn or remember. This last meet was a reinforcement of verb tenses and grammar in terms of positioning in communicative situations in both English and Brasillian Portuguese (português alienígena). [nome da parceira] talked about a disease she has in her intestines, which is a bad bacteria that makes her get sick sometimes. And this always happens when she doesn't eat fresh, home-made food. So, we talk about the differences we feel when we cook fresh, local food and when we eat ready-made, industrial food. We talked a lot about it and an hour and a half of conversation passed. I loved it! When the conversation is fluided.</p>	POI	<p>POIaD5.P1 - Análise colaborativa (comida caseira, comida industrializada)</p> <p>POIbD5.P1 - Reconhecimento sobre a interação (extrapolação do horário da interação).</p> <p>POIcD5.P1 - Apreciação sobre a interação.</p>

D5.P2		
1	SOT	STT
Apreendi mais sobre meu parceiro e que ele sabe falar 4 linguas diferentes , aprendi sobre canais no youtube que ele gosta	AI	AlaD5.P2 - Aprendizagem(ns) cultural(is) (sobre o parceiro e canais do Youtube).
Ensinei sobre palavras que ele estava com dificuldade de expressar e sobre canais do youtube que eu gosto	ENI	ENIaD5.P2 - Ensino(s) linguístico(s) e cultural(is) (sobre o parceiro e canais do Youtube).
Não	II	IlaD5.P2 - (não) Imprevistos.
Simm decidi que para essa interação eu apenas ia falar ingles e ele só portugues e foi muito bom nos ajudamos nas palavras que não sabiamos ou tinhamos dificuldades	PI	PlaD5.P2 - (não) Uso separado de línguas.

D5.P3		
1	SOT	STT
Apreendi como funciona o halloween lá, eu não sabia que nessas festas que acontecem na Igreja, é tipo o bairros mas invés de casas é carros para pedirem doces, e que essa interação de pedir doces só acontecem nos bairros ricos.	AI	AlaD5.P3 - Aprendizagem(ns) cultural(is) (prática do Halloween).
Falei como funciona a Decoração em Londrina, falei que o halloween não é como a onde ela mora.	ENI	ENIaD5.P3 - Ensino(s) cultural(is) (prática do Halloween).
Tirando o primeiro turno da interação não, não teve	II	IlaD5.P3 - Imprevisto com turno da interação.

Sim foi.	PI	PIaD5.P3 - Uso dos três princípios.
E	EXI	EXIaD5.P3 - Localização temporal. EXIbD5.P3 - Sinalização de término. EXIbD5.P2 - Expectativa de contato (foto das calopsitas).
<p>Nesse segundo turno da interação, nós conversamos sobre cultura, como o natal e o halloween, conversamos sobre se eu decoro a casa pro natal, eu falei que não muito, mas ela falou que ajudou os seus amigos a decorar, eu falei sobre as decorações que fazem aqui como a do Igapó do ano passado, também conversamos sobre o que iríamos fazer no ano novo, e depois conversamos sobre como ocorreu o halloween a onde ela mora, ela falou como foi, no fim da nossa interação nós nos despedimos, falamos que gostamos de conversar uma com a outra, e eu prometi mandar a foto das calopsitas que vão nascer para ela, nós conversamos em ter um tipo de contato, um não muito.</p>	DI	DIaD5.P3 - Tópico(s) debatido(s) (práticas de Halloween, natal e ano novo).
	POI	POIaD5.P3 - Apreciação colaborativa (das parceiras sobre o contato de uma com a outra). POIaD5.P3 - Reconhecimento sobre a interação (reflexão sobre contato das parceiras fora das interações).

APÊNDICE E - Tarefas dos diários de aprendizagem

Activity 12 - (Asynchronous) Diário de aprendizagem #1º SIOT - T:A/B


Turma A/B - 1º Sessão de Interação oral em TTD


Caro participante! Tenha uma excelente interação! (Para enviar o diário em vídeo - compartilhe o link da postagem no youtube)

Para realizar sua 1º Interação, acesse o arquivo abaixo e leia atentamente as informações.

Aguardo a postagem da gravação do diário de aprendizagem em um prazo de 24 horas.

Sugestão: Caso seu parceir@ não conheça sobre a nossa instituição (UEL/UENP), compartilho esses 2 vídeos para inspirar diálogos

 Join Us! #BeUEL ¹¹³

 Vídeo Institucional UENP (legendado) ¹¹⁴

Read the guide file and check below if you agree with the six points there! Leia o arquivo do guia e confirme abaixo se está de acordo com os seis pontos lá!

- **1 E-mail** (E-mail)
- **2 Principles** (Princípios)
- **3 Unforeseen circumstances** (Imprevistos)
- **4 Virtual/physical space** (Espaço virtual/físico)
- **5 Communication** (Comunicação)
- **6 Anticipation** (Antecedência)
- **7 Conflict/Misunderstanding/Discomfort** (Conflito/Mal-entendido/Desconforto)

Diário de aprendizagem em vídeo/Texto

Escolha a opção 1 (diário de aprendizagem em texto) ou a opção 2 (diário de aprendizagem em vídeo) para relatar os acontecimentos na interação.

Opção 1: assinale de 1 - 5 de acordo com os itens abaixo do seu diário de interação, caso queira apresentar mais informações, escreva abaixo

Legenda:

1 - Extremamente insuficiente; / 2 - Insuficiente; / 3 - Suficiente; / 4 - Bom; / 5 - Ótimo

Classifique sua aprendizagem de conteúdos linguísticos em inglês

()

Classifique sua aprendizagem de conteúdos culturais em inglês

()

Classifique seu ensinamento de conteúdos linguísticos em português

()

Classifique seu ensinamento de conteúdos culturais em português

()

Classifique sua performance na interação:

Autonomia

()

Reciprocidade

()

Uso separado de língua/equidade

()

Desconforto/conflito/mal-entendidos

()

feedback em língua portuguesa

()

feedback que recebeu em língua inglesa

()

Opção 2: Send a recording of yourself after the interaction, according to the statement below:

Record a video of yourself in Portuguese or/and English and report on how your interaction went,

¹¹³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BGqgCvNywBs>.

¹¹⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9UQp0GjrHEY>.

describe what you learned in English and what you taught in Portuguese, the topics you talked about, whether there was any conflict/misunderstanding/discomfort, what feedback you and your partner shared according to the learning plans and objectives in TTD.

Envie uma gravação sua após a interação, de acordo com o enunciado abaixo:

Grave um vídeo em português ou/e inglês seu e relate como foi sua interação, descreva o que aprendeu em inglês e o que ensinou em português, os temas que conversaram, se houve algum conflito/mal-entendido/desconforto, quais *feedback* você e o seu parceir@ compartilharam de acordo com os planos e objetivos de aprendizagem em TTD.

Self-assessment

Question: from 1 to 10 according to the elements of the video learning diary statement, how would you rate your performance in the interaction? The aim of the diaries is to record the learner's experiences and identity throughout the diaries.

Answer: _____

Autoavaliação

Pergunta: de 1 a 10 de acordo com os elementos do enunciado do diário de aprendizagem em vídeo, como você classifica seu desempenho na interação? Objetivo dos diários é o registro das experiências e a identidade do aprendiz ao longo dos diários.

Resposta: _____

Activity 10 - (Asynchronous) Diário de aprendizagem #2º SIOT - T:A/B

Caro participante! Tenha uma excelente interação! (Para enviar o diário em vídeo - compartilhe o link da postagem no youtube). Nesse encontro, use 10 minutos (5 minutos em português e 5 em inglês) para debater sobre carta aberta/Open letter. Para realizar sua 2º Interação, acesse o arquivo abaixo e leia atentamente as informações. Aguardo a postagem da gravação/resposta em texto do diário de aprendizagem em um prazo de 24 horas.

Leia o arquivo do guia e confirme abaixo se está de acordo com os seis pontos lá!

- **1 E-mail** (E-mail)
- **2 Principles** (Princípios)
- **3 Unforeseen circumstances** (Imprevistos)
- **4 Virtual/physical space** (Espaço virtual/físico)
- **5 Communication** (Comunicação)
- **6 Anticipation** (Antecedência)
- **7 Conflict/Misunderstanding/Discomfort** (Conflito/Mal-entendido/Desconforto)

Material to inspire debate on the topic: open letter - in 10 minutes.

- What is a letter to you?
- Have you ever heard of an open letter?
- What kind of letter have you written?

Useful phrases

"Eu acho que..." — "I think that..."

"Você pode me informar sobre...?" — "Can you tell me about...?"

"Qual é a sua opinião sobre...?" — "What is your opinion on...?"

"O que isso significa?" — "What does that mean?"

"Você pode me ajudar com...?" — "Can you help me with...?"

"Sinto muito por..." — "I'm sorry for..."

"Recebi sua mensagem." — "I received your message."

"Você pode confirmar se...?" — "Can you confirm if...?"

"Gostaria de pedir..." — "I would like to request..."

"Você pode explicar isso com mais detalhes?" — "Can you explain that in more detail?"

Diário de aprendizagem em vídeo/Texto

Escolha a opção 1 (diário de aprendizagem em texto) ou a opção 2 (diário de aprendizagem em vídeo) para relatar os acontecimentos na interação.

Opção 1: assinale de 1 - 5 de acordo com os itens abaixo do seu diário de interação, caso queira apresentar mais informações, escreva abaixo

Legenda:

1 - Extremamente insuficiente; / 2 - Insuficiente; / 3 - Suficiente; / 4 - Bom; / 5 - Ótimo

Classifique sua aprendizagem de conteúdos linguísticos em inglês

()

Classifique sua aprendizagem de conteúdos culturais em inglês

()

Classifique seu ensinamento de conteúdos linguísticos em português

()

Classifique seu ensinamento de conteúdos culturais em português

()

Houve o debate do tema carta aberta proposto?

()

Classifique sua performance na interação:

Autonomia

()

Reciprocidade

()

Uso separado de língua/equidade

()

Desconforto/conflito/mal-entendidos

()

feedback em língua portuguesa

()

feedback que recebeu em língua inglesa

()

Opção 2: Send a recording of yourself after the interaction, according to the statement below:

Record a video of yourself in Portuguese or/and English and report on how your interaction went, **describe what you learned in English and what you taught in Portuguese, the topics you talked about, whether there was any conflict/misunderstanding/discomfort, what feedback you and your partner shared according to the learning plans and objectives in TTD.**

Envie uma gravação sua após a interação, de acordo com o enunciado abaixo:

Grave um vídeo em português ou/e inglês seu e relate como foi sua interação, descreva o que aprendeu em inglês e o que ensinou em português, os temas que conversaram, se houve algum conflito/mal-entendido/desconforto, quais *feedback* você e o seu parceir@ compartilharam de acordo com os planos e objetivos de aprendizagem em TTD.

Self-assessment

Question: from 1 to 10 according to the elements of the video learning diary statement, how would you rate your performance in the interaction? The aim of the diaries is to record the learner's experiences and identity throughout the diaries.

Answer: _____

Autoavaliação

Pergunta: de 1 a 10 de acordo com os elementos do enunciado do diário de aprendizagem em vídeo, como você classifica seu desempenho na interação? Objetivo dos diários é o registro das experiências e a identidade do aprendiz ao longo dos diários.

Resposta: _____

Activity 8 - (Asynchronous) Diário de aprendizagem #3º SIOT - T:A/B (formulário google adaptado)
Caro participante! Tenha uma excelente interação! (Para enviar o diário em vídeo - compartilhe o link da postagem do drive comigo aqui.)

Nesse encontro, use 10 minutos (5 minutos em português e 5 em inglês) para debater sobre o meio ambiente e a mudança climática (o recurso é o jogo de palavras relacionado ao tema no wordwall, compartilhado aqui - 5 palavras em inglês e 5 em português) CLIQUE AQUI PARA ACESSAR¹¹⁵

Para realizar sua 3º Interação, acesse o link abaixo e leia atentamente as informações.

Aguardo a postagem da gravação/resposta em texto do diário de aprendizagem em um prazo de 24 horas.

E-mail **Answer:** _____

Nome **Answer:** _____

Perguntas do diário em vídeo

Record a video of yourself in Portuguese or/and English and report on how your interaction went, **describe what you learned in English and what you taught in Portuguese, the topics you talked about, whether there was any conflict/misunderstanding/discomfort, what feedback you and your partner shared according to the learning plans and objectives in TTD.**

O diário em vídeo: (colocar o link) **Answer:** _____

Perguntas do diário em texto

0) Houve o debate do tema **o meio ambiente e a mudança climática?** **Answer:** _____

1) Classifique sua aprendizagem de **conteúdos linguísticos em inglês**

- 1 - Extremamente insuficiente
- 2 - Insuficiente
- 3 - Suficiente
- 4 - Bom
- 5 - Ótimo

2) Classifique sua aprendizagem de **conteúdos culturais em inglês**

- 1 - Extremamente insuficiente
- 2 - Insuficiente
- 3 - Suficiente
- 4 - Bom
- 5 - Ótimo

3) Classifique seu ensinamento de **conteúdos linguísticos em português**

- 1 - Extremamente insuficiente
- 2 - Insuficiente
- 3 - Suficiente
- 4 - Bom
- 5 - Ótimo

4) Classifique seu ensinamento de **conteúdos culturais em português**

- 1 - Extremamente insuficiente
- 2 - Insuficiente
- 3 - Suficiente
- 4 - Bom
- 5 - Ótimo

5) Classifique sua performance na interação:

	1 - Extremamente insuficiente	2 - Insuficiente	3 - Suficiente	4 - Bom	5 - Ótimo
Autonomia					
Reciprocidade					
Uso separado de língua/equidade					
Desconforto/conflito/mal-entendidos					

¹¹⁵ Arquivo particular. As 5 palavras em português são: Sustentabilidade; reciclagem; biodiversidade; desmatamento; poluição. As 5 palavras em inglês são: Greenhouse effect; renewable energies; conservation; climate change; eco friendly.

feedback em língua portuguesa					
feedback que recebeu em língua inglesa					

Activity 12 - (Asynchronous) Diário de aprendizagem #4º SIOT - T:A/B

Caro participante! Tenha uma excelente interação! (Para enviar o diário em vídeo - compartilhe o link da postagem do drive comigo aqui).

Não se esqueça de ler o arquivo com as instruções "O que são as interações?" antes da interação.

Para realizar sua 5º Interação, acesse o link abaixo e leia atentamente as informações.

Aguardo a postagem da gravação/resposta em texto do diário de aprendizagem em um prazo de 24 horas.

E-mail **Answer:** _____

Nome **Answer:** _____

Perguntas do diário em vídeo

Record a video of yourself in Portuguese or/and English and report on how your interaction went, **describe what you learned in English and what you taught in Portuguese, the topics you talked about, whether there was any conflict/misunderstanding/discomfort, what feedback you and your partner shared according to the learning plans and objectives in TTD.**

O diário em vídeo: (colocar o link) **Answer:** _____

1) Relate suas aprendizagens durante a interação **Answer:** _____

2) Relate seus ensinamentos durante a interação **Answer:** _____

3) Houve conflito/mal entendido/estereótipo seu o de seu parceir@? **Answer:** _____

4) A interação foi autônoma, recíproca e com equidade/uso separado das línguas? **Answer:** _____

Activity 9 Diário de aprendizagem #5º SIOT - T:A/B

Caro participante! Tenha uma excelente interação! (Para enviar o diário em vídeo - compartilhe o link da postagem do drive comigo aqui).

Não se esqueça de ler o arquivo com as instruções "O que são as interações?" antes da interação.

Para realizar sua 5º Interação, acesse o link abaixo e leia atentamente as informações.

Aguardo a postagem da gravação/resposta em texto do diário de aprendizagem em um prazo de 24 horas.

E-mail **Answer:** _____

Nome **Answer:** _____

Perguntas do diário em vídeo

Record a video of yourself in Portuguese or/and English and report on how your interaction went, **describe what you learned in English and what you taught in Portuguese, the topics you talked**

about, whether there was any conflict/misunderstanding/discomfort, what feedback you and your partner shared according to the learning plans and objectives in TTD.

O diário em vídeo: (colocar o link) **Answer:** _____

1) Relate suas aprendizagens durante a interação **Answer:** _____

2) Relate seus ensinamentos durante a interação **Answer:** _____

3) Houve conflito/mal entendido/estereótipo seu o de seu parceir@? **Answer:** _____

4) A interação foi autônoma, recíproca e com equidade/uso separado das línguas? **Answer:** _____

APÊNDICE F - Panfleto de divulgação da 2º geração de dados



**Curso de Língua inglesa via Teletandem*,
com foco no objetivo de desenvolvimento
sustentável 13º da ONU.**

MAIS INFORMAÇÕES:
william.messias@uel.br

CARGA HORÁRIA: 30 horas.

PÚBLICO ALVO: estudantes de Letras:

DURAÇÃO DO CURSO: Início na semana do dia **23/09** e
finalização no dia **20/11**.

MINISTRANTE: William Messias Pereira Secco (UEL).

OBJETIVO: Construir conhecimentos sobre escrita em língua inglesa e refletir sobre escrita na academia, aprendizagem e ensino de línguas e mudança climática.

Turma A:

Terças:
(6 encontros virtuais no
horário - 9:00 até 12:00).

Turma B:

Terças:
(6 encontros virtuais no
horário - 14:00 até 17:00).

Intercâmbio virtual semanal (5 encontros) com horário a ser definido entre os participantes e os estudantes.

Participando desse curso, você contribuirá com uma pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UEL.



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

TELETANDEM BRASIL
FOREIGN LANGUAGES FOR ALL



*Modalidade de Intercâmbio virtual, os participantes vão interagir com estudantes de universidades estadunidense. Para mais informações, acesse: <http://www.teletandembrasil.org/>

APÊNDICE G - Panfleto de divulgação para UP2¹¹⁶

Do you know Teletandem?

Language learning in tandem involves pairs of native or non-native speakers of different languages working collaboratively to learn each other's language.




I help you learn my language and you help me learn yours!

Teletandem is...

- 1) a sum of opposites, such as sociability and individualization;**
- 2) an online collaborative joint endeavor with a partner aimed at learning a foreign language;**
- 3) a global balanced context within which partners' relationships can relay roles of power;**
- 4) an online context within which one can take responsibility of and socialize learning in reciprocal and autonomous ways;**

Source: <http://www.teletandembrasil.org/>



¹¹⁶ Imagens: https://www.canva.com/pt_br/.