



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras –
Campus de Araraquara – SP

ANA LUIZA GUISSO DE MORAES

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS EM
TELETANDEM: espaços para a reflexão do mediador em uma
Comunidade de Prática

ARARAQUARA – S.P.

2023

ANA LUIZA GUISSO DE MORAES

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS EM
TELETANDEM:** espaços para a reflexão do mediador em uma
Comunidade de Prática

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas

Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Cristina Biondo Salomão

Bolsa: CAPES

ARARAQUARA – S.P.

2023

M827f

Moraes, Ana Luiza Guisso de

A formação de professores de línguas em Teletandem : espaços para a reflexão do mediador em uma Comunidade de Prática / Ana Luiza Guisso de Moraes. -- Araraquara, 2023

168 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Orientadora: Ana Cristina Biondo Salomão

1. Teletandem. 2. Mediador. 3. Formação de Professores. 4. Comunidades de Prática. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ANA LUIZA GUISSO DE MORAES

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS EM
TELETANDEM:** espaços para a reflexão do mediador em uma
Comunidade de Prática

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Ana Cristina Biondo Salomão

Bolsa: CAPES

Data da defesa: 15/05/2023

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Dra. Ana Cristina Biondo Salomão
UNESP – Araraquara

Membro Titular: Dra. Patricia Fabiana Bedran
UNESP – São José do Rio Preto

Membro Titular: Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo
UFG – Goiânia

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Aos meus pais, Moacir e Rosilene.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por tudo o que Ele faz todos os dias na minha vida, por Ele ser a força que me sustenta e a paz que busco. Obrigada, meu Deus, pelas alegrias e realizações que o Senhor me permitiu viver, e também pelos momentos difíceis que me fortaleceram na caminhada.

Aos meus pais, Moacir e Rosilene, minha base e meu exemplo, agradeço por nunca medirem esforços para que seus filhos tivéssemos o melhor que podíamos em cada momento. Obrigada por tudo o que me ensinaram, por sempre me apoiarem e estarem ao meu lado a cada dia, me mostrando o valor da vida e o caminho de Deus, para que eu me mantivesse firme na busca pelos meus sonhos.

Ao meu irmão, Lucas, por quem eu me orgulho e amo o jeito descontraído e divertido. Sou grata a Deus pela relação de amizade e cumplicidade que fomos construindo ao longo dos anos. Obrigada pelas inúmeras conversas sobre a vida, em nossa busca por tentarmos ser pessoas melhores. Agradeço também a minha cunhada, Jovana, por todo o carinho e amizade nesses tantos anos em nossa família.

Ao meu amor, Lucas, por estar sempre ao meu lado e ser meu maior incentivador. Obrigada pelo seu apoio, por seus conselhos nos momentos em que desabafamos sobre nossa vida acadêmica e profissional, pelas inúmeras conversas filosóficas e, claro, pelas risadas. Agradeço a Deus por me permitir dividir a jornada com você. Agradeço também pela família que ganhei com você, por todo acolhimento que recebi e pelas alegrias que compartilhamos.

Agradeço a todos os meus amigos, colegas de trabalho, pós-graduação e do Teletandem. Em especial, agradeço às minhas companheiras de mestrado, Isabella e Flávia, por dividirem comigo as conquistas e aflições durante esses anos.

À minha querida orientadora, Prof. Dra. Ana Cristina Salomão que desde o início da minha trajetória como pesquisadora, confiou em mim. Obrigada por toda a paciência, conselhos e inúmeros ensinamentos que me proporcionaram chegar até aqui. Aos membros da banca, tanto de qualificação quanto defesa, e, em especial a Prof. Dra. Patrícia Bedran, por suas contribuições desde o SELin. Agradeço também aos participantes desta pesquisa, pelo empenho e dedicação que viabilizaram a realização deste trabalho.

Agradeço à UNESP por me proporcionar um ensino de qualidade e inúmeros aprendizados para a vida. Em especial, agradeço a CAPES, pelo apoio financeiro durante este estudo. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Sabemos que

foram anos difíceis para a pesquisa brasileira e só tenho a agradecer pela oportunidade de ter sido bolsista e continuar fazendo ciência neste país.

“A graça de Deus é dada no momento certo, dia após dia. Quando rezamos o Pai-nosso não pedimos um estoque de pão (o que fariamos com eles?), mas simplesmente o “Pão nosso de cada dia”. E Deus nos dá! Nunca devemos ficar ansiosos com o dia de amanhã. “Não vos preocupeis, pois, com o dia de amanhã: o dia de amanhã terá as suas preocupações próprias. A cada dia basta o seu cuidado” (Mt 6, 34)”.

Padre Jacques Phillip

RESUMO

A presente pesquisa se insere no contexto do projeto “Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos” (TELLES; VASSALLO, 2006), em que falantes nativos ou proficientes de línguas estrangeiras distintas interagem regularmente por meio de recursos digitais de comunicação síncrona, a fim de ensinarem e aprenderem a língua um do outro, de forma que a parceria dos interagentes é guiada pelos princípios de igualdade, autonomia e reciprocidade (SALOMÃO; SILVA; DANIEL, 2009). Após a interação entre os aprendizes, ocorrem as sessões de mediação (VYGOTSKY, 2000; 2007), em que a partir de pressupostos vygotskianos, o mediador oferece auxílios aos pares menos competentes, promovendo espaços para a reflexão dos interagentes a respeito da própria prática (SALOMÃO, 2008). Tendo em vista que as mediações na Unesp de Araraquara são conduzidas por alunos de graduação em Letras e pós-graduação em Linguística (EVANGELISTA; SALOMÃO, 2019), o contexto do Teletandem coloca-se como propício para a formação de professores de línguas (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010). Desta forma, a partir da atuação dos mediadores/professores em formação neste ambiente telecolaborativo, propôs-se a criação e desenvolvimento de uma Comunidade de Prática (LAVE; WENGER, 1991; WENGER, 1998; WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002) de Teletandem (CdPT), visando investigar de que forma as interações entre os mediadores neste ambiente podem favorecer suas reflexões a respeito da prática mediadora e contribuir para sua formação como professores de línguas. Para isso, optou-se por uma metodologia qualitativa, de cunho interpretativista e base etnográfica (ANDRÉ, 1995; DÖRNYEI, 2007). Os dados coletados durante o segundo semestre de 2021, por instrumentos como questionário inicial, dinâmicas assíncronas e gravação das dinâmicas síncronas da CdPT, notas de campos e um questionário final com cada participante de pesquisa foram triangulados (BOGDAN; BIKLEN, 2006; MCDONOUGH; MCDONOUGH, 1997). Com os resultados obtidos, a partir de uma análise temática dedutiva (DÖRNYEI, 2007), foi possível compreender de que modo a CdPT se configurou a partir de pressupostos teóricos relativos ao conceito de Comunidades de Prática. Observaram-se as estruturas básicas de: a) domínio de conhecimento, que corresponde ao contexto de ensino e aprendizagem de línguas em Teletandem; b) comunidade composta pelos mediadores e professores de línguas em formação; e c) prática compartilhada relativa a atitudes e estratégias para a condução das mediações e atividades do Teletandem Araraquara. Ainda, os dados mostraram que o ambiente telecolaborativo, através da CdPT, permitiu reflexões a respeito do papel exercido pelo mediador e colaborou para a formação inicial de professores de línguas, a partir de uma perspectiva sociocultural (JOHNSON, 2009; JOHNSON; GOLOMBEK, 2011, 2016, 2018, 2020) e também reflexiva (SCHÖN, 1987, 2000; VAN MANEN, 1977), de modo a propiciar adaptações no projeto, como a reelaboração de ferramentas e reestruturação das sessões, principalmente no contexto *on-line*. A prática social desenvolvida neste espaço da CdPT permitiu que os mediadores pudessem atuar também como formadores de professores, por meio de um processo de mediação dialógica, em que *scaffoldings* (andaimes) foram oferecidos uns aos outros.

Palavras-chave: Teletandem; Mediador; Formação de Professores; Comunidades de Prática.

ABSTRACT

This research is situated in the "Teletandem Brazil: Foreign languages for all" project (TELLES; VASSALLO, 2006), in which native or proficient speakers of different foreign languages interact regularly through synchronous digital communication resources in order to teach and learn each other's language, so that the partnerships are guided by the principles of equality, autonomy and reciprocity (SALOMÃO; SILVA; DANIEL, 2009). After the interaction between the learners, the mediation sessions occur (VYGOTSKY, 2000; 2007), based on Vygotskian assumptions, with the mediator offering help to less competent pairs, and promoting spaces for learners' reflection about their own practice (SALOMÃO, 2008). Considering that mediations at Unesp Araraquara are conducted by undergraduate students in Languages and post-graduate students in Linguistics (EVANGELISTA; SALOMÃO, 2019), the Teletandem context is suitable for language teacher education (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010). Thus, based on the performance of mediators/teachers in education in this telecollaborative environment, we proposed the creation and development of a Teletandem Community of Practice (CdPT) (LAVE; WENGER, 1991; WENGER, 1998; WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002), aiming to investigate how the interactions among mediators in this environment can promote their reflections about the mediation practice and contribute to their education as language teachers. For this purpose, we opted for a qualitative, interpretative and ethnographic methodology (ANDRÉ, 1995; DÖRNYEI, 2007). The data collected on the second semester of 2021, through instruments such as an initial questionnaire, asynchronous dynamics and recordings of synchronous dynamics of the CdPT, research notes and a final questionnaire with each research participant were triangulated (BOGDAN; BIKLEN, 2006; MCDONOUGH; MCDONOUGH, 1997). Through the obtained results, from a deductive content analysis (DÖRNYEI, 2007), it was possible to understand how the CdPT was configured based on theoretical assumptions related to the concept of Communities of Practice. We could observe the basic structures such as: a) a domain of knowledge, which corresponds to the context of language teaching and learning in Teletandem; b) a community composed by mediators and language teachers in education; and c) a shared practice related to attitudes and strategies for the mediation sessions and activities of Teletandem Araraquara. Moreover, the data showed that the telecollaborative environment, through the CdPT, allowed reflections about the mediator's role and contributed to language teacher education, from a sociocultural perspective (JOHNSON, 2009; JOHNSON; GOLOMBEK, 2011, 2016, 2018, 2020) and also a reflective perspective (SCHÖN, 1987, 2000; VAN MANEN, 1977), in which this context facilitated to yield adjustments for the project, such as the restructuring of tools and sessions, mainly in the online context. The social practice developed in this CdPT environment allowed mediators to also act as teacher educators, through a dialogical mediation process, in which scaffoldings were offered to each other.

Keywords: Teletandem; Mediator; Teacher Education; Communities of Practice.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Distinção entre Comunidades de Prática e outras estruturas	42
Quadro 2: Dinâmicas assíncronas da CdPT no Google Classroom.....	52
Quadro 3: Dinâmicas síncronas da CdPT no Google Classroom	58
Quadro 4: Instrumentos e suas respectivas finalidades para a coleta de dados.....	64
Quadro 5: Símbolos utilizados para as transcrições.	65
Quadro 6: Comunidade de Prática de Teletandem (CdPT) no contexto de formação de mediadores e professores de línguas do Teletandem Araraquara.....	74
Quadro 7: Membros da Comunidade de Prática de Teletandem.	76
Quadro 8: Problemáticas e possíveis soluções para o Teletandem FCL Araraquara. ..	115

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Dissertações e Teses relativas à Formação de Professores em contexto de Teletandem.....	19
Figura 2: Contexto do Teletandem da UNESP – FCLAr durante a pesquisa.....	50
Figura 3: Relato de Mediação no Mural da CdPT no <i>Google Classroom</i>	56
Figura 4: Avisos no Mural da CdPT no <i>Google Classroom</i>	57
Figura 5: Relações estabelecidas na CdPT.....	59
Figura 6: Níveis de participação nas Comunidades de Prática.....	79

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Respostas à pergunta 10 do Questionário Inicial para Mediadores.....	69
Gráfico 2: Frequência participativa dos membros da CdPT.	79
Gráfico 3: Respostas à pergunta 12 do Questionário Inicial para Mediadores.....	116

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AL	Aconselhamento Linguageiro
BRaVE	Brazilian Virtual Exchange
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CdP(s)	Comunidade(s) de Prática
CdPT	Comunidade de Prática de Teletandem
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EUA	Estados Unidos da América
FCLAr	Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
LE	Língua Estrangeira
LLP	Linguística e Língua Portuguesa
PPG	Programa de Pós-Graduação
SELin	Seminário de Estudos Linguísticos
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESP	Universidade Estadual Paulista
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA.....	17
1.1 Objetivo geral.....	26
1.2 Objetivos específicos.....	26
2. ARCABOUÇO TEÓRICO	28
2.1 O projeto Teletandem Brasil, seus princípios e modalidades.....	28
2.2 A Mediação em Teletandem	30
2.3 Formação de Professores de Línguas.....	34
2.3.1 A perspectiva sociocultural para a formação de professores.....	36
2.3.2 A perspectiva reflexiva para a formação de professores.....	38
2.4 Comunidades de Prática	41
3. METODOLOGIA.....	47
3.1 Natureza da pesquisa.....	47
3.2 Contexto da pesquisa: Teletandem FCL Araraquara.....	48
3.3 A Comunidade de Prática de Teletandem (CdPT).....	51
3.4 Descrição dos participantes de pesquisa.....	60
3.5 Instrumentos de coleta de dados	62
3.6 Procedimentos de análise dos dados	64
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	67
4.1 Características da Comunidade de Prática de Teletandem (CdPT).....	67
4.1.1 Domínio de conhecimento	67
4.1.2 Comunidade de pessoas.....	76
4.1.3 Prática compartilhada.....	89
4.2 Contribuições da CdPT para a formação de mediadores e professores de línguas.....	95
4.2.1 Processo de reflexão e mediação dialógica.....	96
4.2.2 Reestruturação e ressignificação das sessões remotas do Teletandem Araraquara	114
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127

REFERÊNCIAS	131
APÊNDICES	138
Apêndice A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	138
Apêndice B: Formulário Comunidade de Prática de Teletandem	139
Apêndice C: Questionário Inicial para Mediadores de Teletandem.....	142
Apêndice D: Questionário Final para Mediadores.....	149
Apêndice E: Atividades da Comunidade de Prática de Teletandem – <i>Google Classroom</i>	151
Apêndice F: Reunião síncrona de 01/09/2021: Exemplo de transcrição em ilhas.....	154
Apêndice G: Dinâmica assíncrona de 25/08/2021: Sistematização de problemáticas no contexto do Teletandem Araraquara, elaborado pelos membros	162
Apêndice H: Dinâmica assíncrona de 08/09/2021: reelaboração de ferramentas para o Teletandem Araraquara	167

1. INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Com o passar dos anos, as tecnologias digitais e da comunicação têm se desenvolvido e ganhado cada vez mais espaço em nosso cotidiano, na vida pessoal e profissional. No contexto em que nos deparamos no ano de 2020, com a pandemia causada pela COVID-19 e o isolamento social como forma de se conter a propagação do vírus, o uso das tecnologias fez-se mais evidente e notou-se a necessidade de realizar nossas atividades sociais através da internet, fazendo uso de diferentes ferramentas digitais.

O acesso à internet propicia a interação com novas pessoas e culturas por meio de diversos ambientes virtuais, de forma que as distâncias geográficas podem ser reduzidas, mediante a troca quase instantânea de mensagens, fotos, áudios e vídeos. Com isso, ensinar e aprender um novo idioma tornou-se mais acessível, diferentemente de décadas atrás, em que aprender uma língua estrangeira limitava-se ao restrito acesso a livros didáticos importados e custosos, o contato com autênticos textos orais e escritos, produzidos por nativos, era difícil, e dependia-se de um professor que fosse detentor de todo o saber (MARQUES-SCHÄFER; ROZENFELD, 2018).

Dessa forma, visando a aprendizagem de línguas mediada por tecnologias digitais da internet, destaca-se o projeto *Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos* (TELLES; VASSALLO, 2006; VASSALLO; TELLES, 2009), em que pares de falantes nativos ou proficientes de línguas distintas interagem, de maneira síncrona, por meio de *softwares* como *Skype* ou *Zoom*, com o objetivo de aprenderem a língua um do outro. As sessões de interação, que totalizam uma hora, são compostas por dois momentos (de 30 minutos cada), de modo que os interagentes alternem entre os papéis de tutores de sua língua materna e aprendizes da língua-alvo.

A aprendizagem em Teletandem é guiada pelos princípios de igualdade ou separação de línguas, reciprocidade e autonomia¹ (SALOMÃO; SILVA; DANIEL, 2009). O princípio da igualdade garante o *status* das línguas materna e estrangeira dentro da parceria. A reciprocidade permite que os interagentes trabalhem de maneira conjunta a fim de alcançarem seus objetivos com a prática, colaborando, assim, para a aprendizagem um do outro. Já a autonomia, que se coloca como coconstruída tendo em vista os demais princípios, permite que os participantes

¹ Entende-se que, de uma perspectiva Vygotskiana, a autonomia é vista a partir do conceito de agência. Porém, neste trabalho, aborda-se a autonomia relacionada aos princípios que norteiam a prática de Teletandem, de forma que não nos aprofundaremos em tais discussões.

sejam agentes de seu próprio aprendizado ao estabelecerem objetivos, práticas e caminhos para alcançá-los.

Por caracterizar-se como um contexto telecolaborativo de ensino e aprendizagem de línguas, é possível que, apesar da motivação dos interagentes, estes não sejam capazes, por si só, de explorarem amplamente as potencialidades que o ambiente autônomo e recíproco oferece (EVANGELISTA; SALOMÃO, 2019). Sendo assim, após as interações, são destinados 30 minutos para as sessões de mediação, em que, juntamente com um mediador, os participantes possam refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem.

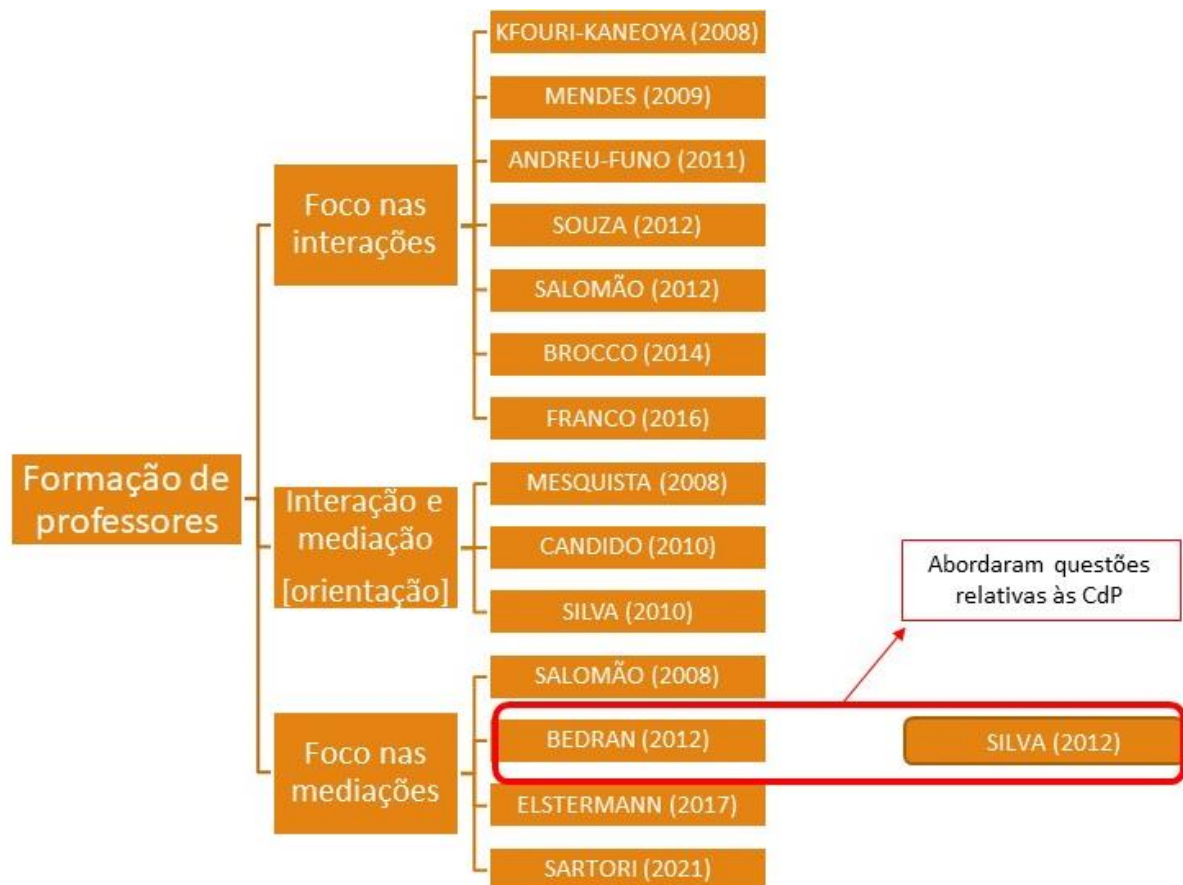
Deste modo, nota-se a importância da mediação (VYGOTSKY, 2007) no processo de ensino e aprendizagem telecolaborativo, que se caracteriza como um momento em que questionamentos e reflexões quanto a aspectos linguísticos, culturais e interacionais são proporcionados aos interagentes (MESSIAS; TELLES, 2020). Assim, destaca-se a figura do mediador neste contexto (SALOMÃO, 2011), como alguém que se insere na parceria de Teletandem, a fim de fomentar discussões com o objetivo de promover a reflexão dos interagentes a respeito da própria prática.

O Projeto Teletandem Brasil realizado no Campus da UNESP de Araraquara conta com a presença de mediadores que se caracterizam por serem alunos graduandos ou graduados em Letras, que realizam pesquisa ou têm experiência no projeto (EVANGELISTA; SALOMÃO, 2019). Assim, é possível compreender que o Teletandem se coloca como um contexto que colabora para a formação inicial dos mediadores, sendo estes futuros docentes (SALOMÃO, 2008; VIEIRA-ABRAHÃO, 2010), uma vez que o projeto proporciona o contato dos mediadores com questões que envolvem o ensino e aprendizagem de línguas neste meio virtual, ao discutirem e refletirem a respeito de aspectos linguísticos e culturais juntamente com os participantes.

Encontram-se no escopo de pesquisas do Projeto Teletandem, trabalhos a respeito de (a) correção de erros, *feedback* e autoavaliação (CAVALARI, 2009; FRESCHI, 2017; CAVALARI; FRESCHI, 2018;), (b) motivação (KAMI, 2011), (c) estratégias de aprendizagem (CAMPOS, 2018), (d) princípios do Teletandem (LUZ, 2009; GARCIA, 2012; BONFIM, 2014; PICOLI, 2019), (e) cultura e interculturalidade (ZAKIR, 2015; ANDREU-FUNO, 2015; SOUZA, 2016; ZAMPIERI, 2019), (f) criação de um banco de dados e corpus multimodal (ARANHA; LUVIZARI-MURAD; MORENO, 2015; ARANHA; LOPES, 2019), (g) gêneros e discurso (SILVA, 2012; COSTA, 2015; RAMPAZZO, 2017; RAMPAZZO, 2021), (h) português como língua estrangeira (FURTOSO, 2011), (i) crenças (BEDRAN, 2008; ALVES,

2021) entre outros. Entretanto, tendo em vista o foco da presente pesquisa para as contribuições do contexto de Teletandem, no que cabe a formação de professores de línguas, é importante atentarmos para os trabalhos em nível de mestrado e doutorado que visaram explorar as experiências dos professores em formação nos contextos de interação e mediação (SALOMÃO, 2008; MESQUITA, 2008; KFOURI-KANEOYA, 2008; MENDES, 2009; CANDIDO, 2010; SILVA, 2010; ANDREU-FUNO, 2011; SOUZA, 2012; BEDRAN, 2012; SALOMÃO, 2012; BROCCO, 2014; FRANCO, 2016; ELSTERMANN, 2017; SARTORI, 2021). Ainda, no que tange aos conceitos relativos às Comunidades de Prática (CdP)² exploradas neste trabalho, cabe destacar que, não só a tese de Bedran (2012), mas também a dissertação de Silva (2012), trouxeram contribuições importantes para o contexto de Teletandem. A Figura 1, a seguir, ilustra os trabalhos mencionados que são relativos à formação de professores em Teletandem.

Figura 1: Dissertações e Teses relativas à Formação de Professores em contexto de Teletandem



² As Comunidades de Prática são formadas por um grupo de pessoas que compartilham preocupações, interesses ou uma paixão a respeito de um tema e interagem entre si com o objetivo de aprofundarem conhecimentos relativos à esta área (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002). Tal conceito encontra-se na seção Arcabouço Teórico.

Fonte: Elaboração própria a partir de pesquisa realizada em 23/08/2022 no site do Teletandem Brasil³.

Observa-se na Figura 1 que as dissertações e teses podem ser agrupadas de acordo com seus enfoques nos possíveis contextos de atuação docente em Teletandem, sendo estes a) as interações, b) interações e mediações (além das sessões de orientação) e c) as mediações. Assim, nos atentaremos às contribuições de cada trabalho a partir de seus focos de pesquisa.

Dentre os trabalhos que visam explorar as sessões de interação, Kfoury-Kaneoya (2008) objetivou analisar a forma como as crenças, os discursos e as reflexões se manifestam e se (re)constróem no processo de aprendizagem de línguas e comunicação mediado por computador. A investigação contribuiu para compreensão dos potenciais linguísticos, culturais e de formação inicial do Teletandem, em que a autora ressalta a colaboração do projeto para a formulação de diretrizes na educação superior docente, visando assim uma formação teórica e prática que contemplem novos tempos e contextos.

Visando as experiências como interagentes dos professores de língua inglesa em formação, Mendes (2009) investigou as atitudes e crenças relativas à língua inglesa e aos Estados Unidos da América (EUA). A análise dos dados demonstrou que, majoritariamente, os participantes associam o inglês a países como EUA e Inglaterra. O autor reforça que, caso não haja reflexão sobre tal assunto, é possível que os professores mantenham tais crenças e as reproduzam em suas práticas de ensino, sendo importante a conscientização a respeito de questões intrínsecas à língua e uma postura crítico-reflexiva do professor. Ainda, Mendes (2009) identificou a presença de um antiamericanismo, paralelo a uma simpatia pelos EUA, gerando um conflito de crenças e adoção de estratégias que lidem com a situação. Assim, o autor reforça que o Teletandem se coloca como provedor de contatos interculturais que colaboram para que crenças sejam ressignificadas.

A partir do microcontexto do curso de extensão “Formação de professores para o ensino/aprendizagem em tandem” e atuação dos docentes do Centro de Estudos de Línguas como interagentes, Andreu-Funo (2011) propôs investigar as representações sociais dos participantes de pesquisa a respeito do uso da tecnologia, do Teletandem e do ensino de línguas em contexto público de aprendizagem. A partir da reflexão dos participantes, a pesquisa trouxe resultados que contemplam aspectos da aprendizagem em Teletandem, nos quais a autora elenca as características do idioma aprendido e ensinado; a vivência intercultural; as naturezas

³ Publicações no site do Teletandem Brasil < <http://www.teletandembrasil.org/publications.html> >.

real e virtual das interações; bem como as possibilidades de mediação e orientação para os interagentes neste contexto de ensino e aprendizagem.

Ainda, tendo em vista o curso de extensão semipresencial - intitulado “Formação de professores para o ensino/aprendizagem em tandem”, Souza (2012) visou analisar o primeiro contato de professores do Centros de Estudos de Línguas com o contexto de Teletandem, e as expectativas dos docentes em relação a uma possível inserção do projeto no contexto dos Centros de Estudos de Línguas. De acordo com a autora, a experiência telecolaborativa é capaz de contribuir para a formação profissional, no que cabe ao desenvolvimento das dimensões tecnológica e linguística, reconhecendo as mudanças necessárias ao ensino de línguas.

A fim de contribuir com os estudos a respeito da formação de professores em contexto de Teletandem, Salomão (2012) atentou-se para as concepções de cultura e crenças sobre cultura-língua de professores brasileiros, e as contribuições de um curso de extensão para as percepções relativas ao componente cultural na aprendizagem de línguas. A autora aponta que as contribuições do estudo se voltaram para a necessidade de reconceitualizar os termos cultura e intercultural, além de conceitos como competência comunicativa e intercultural, desassociando-os de práticas essencialistas. Salomão (2012) ressalta também a importância de revisar os embasamentos relativos ao ensino e aprendizagem de cultura para a formação de professores de línguas, de modo que os docentes tenham a oportunidade de pautar-se em situações e interações do mundo real, propiciadas pela tecnologia, vivenciando experiências que promovam a reformulação de suas concepções e crenças ao relacionarem conceitos teóricos e cotidianos.

Com o foco nos aspectos linguísticos das interações, Brocco (2014) teve como objetivo observar e caracterizar a avaliação das produções escritas por alunos do curso de Letras em contexto de Teletandem Institucional Integrado⁴, descrevendo quais competências dos aprendizes de português são priorizadas pelos alunos brasileiros nas interações, ao avaliarem seus parceiros, e verificar, ainda, quais competências do professor de línguas estrangeiras são utilizadas nas avaliações realizadas pelos interagentes brasileiros. Resumidamente, as análises mostraram que há um maior foco dos estudantes em correções diretas e uma avaliação analítica, com enfoque formativo, além de uma atenção dada pelos docentes em formação ao desenvolvimento da competência gramatical. Assim, Brocco (2014) afirma que o estudo contribui para a formação docente uma vez que o Teletandem Integrado se coloca como

⁴ Teletandem Institucional Integrado realiza-se nas instituições de ensino que o promovem e inserem-se em uma disciplina curricular (ARANHA; CAVALARI, 2014).

contexto propício para o desenvolvimento de uma competência avaliativa, além de suscitar questionamentos relativos à grade curricular nos cursos de Letras, visando seu aprimoramento.

Atentando-se para os momentos em que a língua portuguesa é falada nas interações de Teletandem, Franco (2016) analisou a maneira como os aspectos linguísticos são abordados pelos interagentes brasileiros, professores de línguas em formação, neste contexto em que o português se coloca como língua estrangeira dos parceiros. Os dados foram analisados a partir de teorias que tomam como foco a forma da língua e a conscientização da linguagem. Assim, Franco (2016) afirma que o Teletandem propicia a fala e a reflexão dos interagentes a respeito da língua, uma vez que correções e explicações são realizadas durante as interações, colaborando assim para a formação de professores de línguas e suscitando, ainda, reflexões quanto a importância do professor-mediador para a prática pedagógica dos interagentes.

Observa-se que os trabalhos que objetivam analisar as experiências dos docentes como interagentes no Teletandem perpassam por diferentes questões que envolvem o processo de formação de professores de línguas, como aspectos culturais, linguísticos (que envolvem língua materna e estrangeira), questões relativas às crenças, reflexões, uso de tecnologia e correção de erros. Ao voltarmos para as pesquisas que se ocupam em investigar, não somente as interações, mas também as mediações e, por vezes, as sessões de orientação, deparamo-nos com os trabalhos de Mesquita (2008), Candido (2010) e Silva (2010).

Mesquita (2008) ocupou-se em identificar quais crenças sobre avaliação e como elas se colocam nas atitudes e no discurso do mediador e do par de interagentes em seus processos de ensino e aprendizagem em Teletandem. Os resultados obtidos apontam que a interagente, ao exercer seu papel de professora, atentou-se à comunicação e não à correção de erros, atitude esta refletida pelas ações da mediadora. No entanto, ao exercer seu papel de aluna nas interações, suas preocupações aproximam-se de uma concepção de avaliação tradicional, em que ela buscava não cometer erros linguísticos e receber feedbacks de seu parceiro de Teletandem. No que cabe às crenças da mediadora, Mesquita (2008) afirma que, em virtude dos embasamentos teóricos e diferentes experiências de ensino, as preocupações da mediadora se voltaram para a comunicação entre os pares de interagentes.

Atentando-se para as sessões de orientação e de mediação, para a reflexão e a aprendizagem em contexto de Teletandem, Candido (2010) objetivou investigar os impactos das sessões de orientação dadas por alunos-orientadores, futuros professores de língua estrangeira, em sua formação inicial, além de compreender quais perspectivas pedagógicas poderiam constituir os componentes curriculares do curso de Letras relativos à aprendizagem

de línguas mediadas por computador. A autora aponta que o estudo trouxe contribuições como: teorizar as práticas de ensino e aprendizagem colaborativa de línguas; lidar com o fator do tempo de uma aula; reconhecer dificuldades e a detectar dúvidas comuns dos alunos; mediar em contextos colaborativos; refletir sobre a prática pedagógica em contexto mediado por tecnologia; reconhecer suas limitações como orientador/mediador; relacionar questões teóricas e práticas a respeito do ensino e aprendizagem de línguas.

Silva (2010) propôs-se a identificar quais crenças são tidas por um professor mediador e de um par de interagentes em sua formação inicial, analisando quais reflexos das ações da mediadora podem interferir nas crenças do interagente, observando, ainda, se competências são (re)construídas ou desenvolvidas nas mediações e como isso ocorre. Os dados demonstram que, ao atuar como aluna nas interações, as crenças da interagente brasileira refletem suas experiências enquanto aprendiz de língua e, ao desempenhar o papel de professora, suas crenças partem das experiências teóricas no curso de formação de professores de línguas, além de seu contato com a pesquisa de iniciação científica. No que cabe ao reflexo das atitudes da mediadora nas crenças da interagente, entende-se que meios para a reflexão a respeito do processo de ensino e aprendizagem de línguas é propiciado, de forma que as crenças não são apenas legitimadas, mas condições para (re)construção de competências e o pensamento crítico a respeito do papel de professora e aprendiz, também são viabilizados pela mediadora.

Ao explorar as demais dimensões do projeto Teletandem, que incluem as interações, mediações e sessões de orientação, os trabalhos mencionados anteriormente visaram investigar as relações docentes ao interagirem com seus pares no exterior e com o mediador. Por se caracterizar, na maior parte das vezes, também como um professor em formação, a figura do mediador passa a ser analisada, de modo a compreender quais as contribuições de sua atuação como um parceiro de discussão.

No que cabe aos trabalhos que se voltam para a formação de professores em contexto telecolaborativo, tomando como foco as sessões de mediação, abordaremos as pesquisas de Salomão (2008), Elstermann (2017) e Sartori (2021). Em seguida, nos atentaremos especialmente as pesquisas que trouxeram contribuições relativas ao conceito de Comunidades de Prática, como o trabalho de Bedran (2012) e Silva (2012) (mesmo que este não tenha como propósito a formação de professores).

Salomão (2008) analisou os processos de supervisão e estratégias pedagógicas implementados na mediação por uma formadora de professores e os reflexos de tais ações para a prática das interagentes, caracterizadas como formadora em formação e professora em

formação, respectivamente. Com isso, o estudo contribuiu para a dimensão reflexiva do formador de professores, de forma que estratégias como visionamento, confecção de diários e estratégias pedagógicas que ofereçam uma supervisão não diretiva e colaborativa, explorando a prática dos interagentes, foram utilizadas. Além do mais, houve contribuições para o professor de línguas em formação, uma vez que, com os *scaffoldings* (andaimes)⁵ oferecidos pelo mediador, questões motivacionais, afetivas e principalmente reflexivas a respeito da própria prática pedagógica como professora de português como língua estrangeira foram propiciadas à interagente.

Ao voltar-se para as sessões de mediação em grupo, a fim de se obter uma maior compreensão de suas características, Elstermann (2017) identificou as perspectivas dos mediadores na condução das sessões e dos alunos sobre sua aprendizagem de línguas. Para a autora, a partir das diferentes ideias trazidas pelos interagentes em suas práticas de Teletandem, é necessário que os mediadores estejam abertos a tais impressões compartilhadas, de forma a aprofundar a reflexão dos aprendizes nas mediações, através da preparação de tópicos gerais ou espaços reservados para a discussão. Neste sentido, os resultados trazidos por Elstermann (2017) apontam que as sessões de mediação em grupo colocam-se como apropriadas para as práticas telecolaborativas, nas quais os aprendizes podem se encontrar com demais colegas para compartilhar suas experiências e refletir conjuntamente.

De modo a colaborar para o entendimento das mediações em grupo, Sartori (2021) propõe uma análise das sessões de uma perspectiva linguística, a fim de compreender como as mediações são conduzidas e quais estratégias são utilizadas pelos mediadores para seu gerenciamento. Como pressuposto pela Análise da Conversação, a autora explica que as mediações se estruturam em abertura, desenvolvimento e fechamento, o que demanda estratégias como contato visual, marcadores verbais como sinais do ouvinte, sobreposição de vozes e o riso, por exemplo. Assim, por meio das análises, Sartori (2021) afirma que as mediações proporcionam experiências para o futuro professor, de forma a desenvolver competências e guiar os interagentes em suas práticas autônomas.

Visando ainda o papel do professor em um novo contexto instaurado pelos avanços tecnológicos, Bedran (2012) investigou os recursos humanos, metodológicos e tecnológicos na configuração de uma Comunidade de Prática, utilizados por uma professora-mediadora e por professores-aprendizes. A autora aponta que, sendo a CdP configurada pelas sessões de

⁵ O termo *scaffolding* (em português “andaime”) se refere à auxílios prestados por um tutor que visam a realização de uma tarefa ou resolução de um problema por parte de um novato (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976). Tal conceito está trabalhado na seção Arcabouço Teórico.

mediação realizadas por *Windows Live Messenger*, encontros presenciais, videoconferências no aplicativo *Oovo* e por meio do ambiente *Wikispaces (wiki)*, questões voltadas à experiência dos professores-aprendizes foram abordadas. Como resultados, Bedran (2012) afirma que os recursos e a prática reflexiva dos participantes em formação inicial não somente configuraram e influenciaram a formação da CdP, como também foram influenciados por ela, revelando influências mútuas e múltiplas.

Embora não tenha como objetivo principal o foco na formação de professores de línguas, cabe atentarmos para o trabalho de Silva (2012), uma vez que, visando a compreensão da influência do uso da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem de LE, a autora apoiou-se em estudos relativos à Comunidades Virtuais, Comunidades Discursivas e Comunidades de Prática, a fim de investigar as características do grupo de interagentes de Teletandem como membros de uma comunidade específica. Assim, Silva (2012) afirma que os interagentes de Teletandem possuem características como a diversidade, o multifacetamento e a dinâmica do contexto que atendam aos critérios para a formação de uma Comunidade de Teletandem.

Ao investigarem as mediações, os trabalhos visam ao funcionamento das sessões e às relações estabelecidas entre interagentes e mediadores, de forma a compreenderem as contribuições desse processo reflexivo para a formação do professor (interagente) e do formador de professores (mediador). Cabe destacarmos que, ao explorar a prática coletiva entre professor-mediador e professores-aprendizes, a tese de Bedran (2012) relaciona o contexto do Teletandem ao conceito de Comunidades de Prática (WENGER, 1998), ao identificar a maneira como o espaço das mediações se configuram em uma CdP, colaborando para a formação inicial dos professores-aprendizes no e para o meio virtual.

Tendo em vista que o Projeto Teletandem se coloca como um contexto favorável para a formação de professores e formadores de professores, nota-se uma escassez de trabalhos que se ocupam em explorar, mais especificamente, a relação entre os próprios mediadores e suas reflexões a respeito do papel que desempenham neste contexto. Uma vez que o projeto realizado no campus da UNESP de Araraquara possibilita que alunos de graduação em Letras e pós-graduação em Linguística atuem como mediadores neste contexto, depara-se com a necessidade de criar e desenvolver um espaço coletivo entre mediadores, de modo a investigar como as interações entre estes professores formadores, de diferentes níveis acadêmicos e experiências docentes, podem contribuir para a formação enquanto mediador e professor de línguas em contexto telecolaborativo.

Assim, esta pesquisa objetiva compreender de que forma esse contexto telecolaborativo contribui para a formação de professores de línguas, ao considerarmos, especificamente, suas atuações enquanto mediadores, por meio da criação e desenvolvimento de uma Comunidade de Prática de Teletandem, doravante CdPT. Ao promover um ambiente de reflexão sobre a própria prática, voltado para os mediadores do Teletandem, busca-se investigar a maneira como as discussões fomentadas nesse espaço colaboram para a formação docente em uma perspectiva sociocultural e reflexiva. Portanto, acredita-se que a pesquisa contribuirá para uma maior compreensão da figura do mediador como um professor em formação, ao investigar como o contexto virtual e (tele)colaborativo pode propiciar a formação de docentes reflexivos para atuar em novos contextos de ensino e aprendizagem de línguas.

1.1 Objetivo geral

A pesquisa objetiva investigar de que forma o contexto telecolaborativo pode contribuir para a formação de professores de línguas a partir do desenvolvimento e configuração de uma Comunidade de Prática de Teletandem.

1.2 Objetivos específicos

Isto posto, apresentam-se como objetivos específicos:

- a) Descrever a configuração da Comunidade de Prática de Teletandem, a partir de pressupostos teóricos relativos ao conceito de Comunidades de Prática;
- b) Investigar de que forma a Comunidade de Prática de Teletandem promove a reflexão dos membros como mediadores e professores de línguas em formação, em uma perspectiva sociocultural;

Visando atingir tais objetivos, propõe-se responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Como se configura a CdPT, tendo em vista os pressupostos teóricos encontrados na literatura?
- 2) Como a CdPT pode contribuir para a formação reflexiva dos mediadores e professores, em uma perspectiva sociocultural?

A fim de alcançar tais objetivos e responder as perguntas de pesquisa, a seção a seguir se ocupa de alguns dos pressupostos teóricos encontrados na literatura da área de ensino e

aprendizagem de línguas em contexto telecolaborativo, formação de professores de línguas e Comunidades de Prática.

2. ARCABOUÇO TEÓRICO

Nesta seção, encontra-se o arcabouço teórico que fundamenta a presente pesquisa. A princípio, apresenta-se o projeto Teletandem Brasil, no que cabe a sua definição, os princípios que norteiam a prática e suas modalidades. Posteriormente, discorre-se a respeito do processo de mediação em Teletandem, fundamentado na teoria sociocultural (VYGOTSKY, 2007), abordando assim os conceitos de zona de desenvolvimento proximal e a metáfora de *scaffolding* (andaime). Ainda, disserta-se a respeito da formação de professores de línguas, de modo a enfatizar a perspectiva sociocultural, a partir de autores como Johnson (2009), Johnson e Golombek (2011, 2016, 2018, 2020) e Vieira-Abrahão (2010, 2012), e também a perspectiva reflexiva (SCHÖN, 1987, 2000; VAN MANEN, 1977). Por fim, tendo em vista a criação e desenvolvimento da Comunidade de Prática de Teletandem, proposto pela presente pesquisa, exploraremos tal conceito a partir de Wenger (1998) e Wenger, McDermott e Snyder (2002).

2.1 O projeto Teletandem Brasil, seus princípios e modalidades

A prática de ensino e aprendizagem de línguas *in-tandem* consiste na parceria de falantes nativos ou proficientes de diferentes línguas, que, ao interagirem em sessões regulares, objetivam aprender a língua um do outro. Assim, durante a interação, os participantes alternam entre os papéis de professores de sua língua materna e alunos da língua estrangeira que estudam (VASSALLO; TELLES, 2006). A prática de *tandem* é metaforizada pela denominação de bicicletas que contém dois assentos (*tandem bicycles*) de modo que para se estar em movimento, os ciclistas necessitam se esforçar conjuntamente (SOUZA, 2003). A interação *in-tandem* entre os pares de falantes coloca-se como colaborativa, uma vez que, para atingirem seus objetivos, é preciso que ambos os falantes trabalhem juntos.

O *tandem* praticado na Europa se caracterizava por sessões face-a-face, porém, devido à dificuldade econômica e geográfica de promover tais encontros presenciais, Vassallo e Telles (2006) propuseram, como medida alternativa, o projeto *Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*, uma vez que, por meio da internet, a prática (tele)colaborativa era propiciada. Com o desenvolvimento tecnológico, novos espaços de aprendizagem mediados pelo computador permitiram que alunos e professores de línguas estrangeiras tivessem acesso à comunicação com diferentes pessoas e em línguas distintas (VASSALLO; TELLES, 2009).

A princípio, as interações entre os falantes ocorreram por e-mail, no então intitulado *e-Tandem*. Porém, visando manter a forma tradicional da prática, os autores buscaram maneiras de se promover interações orais. Assim, ao disporem de *softwares*, como o *Skype*, que permitem

o uso de *webcams*, áudios e *chats*, os autores notaram a possibilidade de os interagentes desenvolverem não só as habilidades de leitura e escrita, mas também aquelas relacionadas à produção e compreensão oral, que garantem a naturalidade e complexidade das interações. (VASSALLO; TELLES, 2006).

Para a condução da prática, o ensino e aprendizagem de línguas em contexto telecolaborativo é norteado pelos princípios de **igualdade ou separação de línguas; reciprocidade e autonomia**. No que concerne à separação de línguas, aconselha-se que o tempo das sessões seja dividido de forma equivalente, para que ambas as línguas possam ser praticadas sem que o uso de uma delas se sobressaia à outra. Com isso, Vassallo e Telles (2009) afirmam que tal princípio pode desafiar os participantes a se arriscarem na língua em que estão aprendendo “mesmo se, para eles, falar a língua de proficiência seja mais fácil e rápido para atingir seus objetivos de comunicação” (VASSALLO; TELLES, 2009, p. 23).

Em seu estudo, Picoli (2019) afirma que a igual separação de tempo de uso das línguas materna e estrangeira nas interações não garante a sua equidade. Nas interações analisadas pela pesquisadora, a prática de alternância de códigos foi realizada pelos participantes da pesquisa, visto como um fenômeno positivo a fim de “oferecer suporte ao diálogo com intuito de estabelecer uma continuidade na comunicação entre os parceiros” (PICOLI, 2019, p. 105). Apesar disso, a pesquisadora ressalta que a constante alternância de códigos pode não favorecer o desenvolvimento da proficiência comunicativa na língua estrangeira, sendo importante que esta ocorra frente a dificuldades linguísticas (PICOLI, 2019). Assim, Picoli e Salomão (2020) propõem que o princípio da separação de línguas seja denominado de princípio da igualdade (de oportunidade de prática da LE), de modo a considerar que o desenvolvimento na língua-alvo ocorra tanto pela divisão temporal da prática das línguas, quanto pelos propósitos dos aprendizes em contexto de Teletandem.

Quanto à reciprocidade (VASSALLO; TELLES, 2009), os participantes “trocam os papéis” durante a interação de Teletandem, sendo aluno da língua-alvo e *expert* de sua língua materna ou da qual é proficiente. Com isso, as trocas linguísticas e culturais podem ocorrer de forma livre e mútua. Compreende-se, assim, que, ao se inserirem em um ambiente de troca recíproca e se engajarem na atividade, os participantes têm o compromisso de oferecer tanto quanto se recebe, de forma a propiciar um ambiente equilibrado e agradável em suas parcerias (SALOMÃO; SILVA; DANIEL, 2009).

Por fim, para Vassallo e Telles (2009), o princípio da autonomia assegura a independência que os participantes têm durante as interações, podendo assumir responsabilidades perante seu

próprio processo de ensino e aprendizagem e serem capazes de apoiar e incentivar o parceiro. Por caracterizar-se como um contexto de aprendizagem flexível, os participantes são capazes de explorar livremente sua criatividade no que cabe à aprendizagem das línguas (VASSALLO; TELLES, 2006). Porém, situados em um ambiente de aprendizagem *in-tandem*, Salomão, Silva e Daniel (2009) explicam que a autonomia se dá de forma colaborativa, sendo uma ação coconstruída entre os aprendizes, que está “intimamente interligada ao princípio da reciprocidade. A autonomia não é vista sem o outro, mas com o outro e em colaboração com o outro” (SALOMÃO; SILVA; DANIEL, 2009, p. 79).

A partir das características do contexto em que a prática telecolaborativa se insere, esta pode apresentar diferentes modalidades. De acordo com Aranha e Cavalari (2014), o *tandem* pode qualificar-se como **institucional**, ao se realizar dentro de instituições de ensino que o promovem e o reconhecem; **semi-institucional**, uma vez que este se institucionaliza apenas para um dos participantes; e **não institucional**, de modo que ambos os participantes desenvolvam a prática fora de uma instituição.

Aranha e Cavalari (2014) dissertam, ainda, que na modalidade **institucional**, o ensino e aprendizagem de línguas telecolaborativo pode ser **integrado**, ao constituir-se como parte de um curso e ser obrigatório, ou **não integrado**, uma vez que, embora a instituição ofereça recursos para a prática, este se desenvolve na ausência de um curso. Desta forma, reitera-se que o Projeto Teletandem Brasil desenvolvido no campus da UNESP de Araraquara, caracteriza-se como institucional não integrado, de modo que os participantes do projeto são voluntários.

Por meio dos encontros regulares entre os falantes e a partir dos princípios de separação de línguas, reciprocidade e autonomia, a aprendizagem em regime de *tandem* coloca-se como um contexto que oferece oportunidades de socialização e individualização (VASSALLO; TELLES, 2009, p. 10). A seguir, apresenta-se o conceito de mediação, segundo a teoria sociocultural, e de que forma esta se insere no contexto de Teletandem.

2.2 A Mediação em Teletandem

Com base nos ideais propostos por Vygotsky (2000; 2007), a teoria sociocultural defende a ideia de que o desenvolvimento humano ocorre em nível social. A partir das interações que os indivíduos estabelecem com demais indivíduos e com o contexto em que estão inseridos, os seres humanos podem se apropriar e produzir conhecimentos por meio de um processo de mediação. De acordo com a teoria, as interações sociais e participação em atividades culturais influenciam o desenvolvimento cognitivo humano (FIGUEIREDO, 2019).

Assim, visando a atividade social do homem, Vygotsky enfatiza a importância da mediação, definida como um elemento intermediário na relação do indivíduo com outra(s) pessoa(s), com um objeto ou consigo mesmo (FIGUEIREDO, 2019), de modo que a interação pode ser mediada por artefatos físicos e ferramentas simbólicas no processo de aquisição de conhecimento (FARIAS; BORTOLANZA, 2013). Ademais, Farias e Bortolanza (2013, p. 100) reiteram que, para Vygotsky, sendo a linguagem um sistema de signos dotados de sentido e significado, é no convívio social que esta atua como instrumento de comunicação, mediando o processo de internalização dos conhecimentos.

Ao se pensar na aprendizagem colaborativa *in-tandem*, Vassallo e Telles (2006) afirmam que, além da realização das interações entre as parcerias, é importante que se tenha um desenvolvimento da competência linguística e cultural dos participantes. Embora o princípio da autonomia garanta aos interagentes a responsabilidade pelo próprio aprendizado, podendo traçar objetivos e decidir, juntamente com o parceiro, estratégias para alcançarem seus propósitos, Evangelista e Salomão (2019) afirmam que, por si só, os interagentes podem não ser capazes de explorar todo o potencial que o contexto de aprendizagem colaborativa oferece.

Desta forma, compreende-se a relevância das sessões de mediação bem como o papel do mediador neste contexto, que, por meio da linguagem, poderá auxiliar os participantes. Como esclarece Salomão (2008), o mediador caracteriza-se por ser um par mais competente que, em termos vygotkianos, mediará a aprendizagem dos interagentes, ou seja, este coloca-se como um parceiro de discussão podendo variar na maneira como atua nesse processo, uma vez que, por meio de suas experiências, se torna capaz de instigar os participantes a refletirem sobre seu processo de ensino e aprendizagem em contexto telecolaborativo.

As mediações têm sido realizadas de diferentes modos no projeto *Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. Em anos iniciais do projeto, as sessões de mediação eram realizadas de forma **individual**, contando assim com a presença de um mediador – mestrando ou doutorando que realizava pesquisa em contexto de Teletandem, para cada interagente brasileiro (FUNO; ELSTERMANN; ZAKIR, 2016). Em pesquisas como as de Kfoury-Kaneoya (2008) e Mesquita (2008), as sessões ocorreram de forma **virtual**, entre a interagente brasileira e a mediadora. Nota-se que, em Salomão (2008), as mediações individuais eram realizadas tanto de maneira **presencial** quanto virtual por meio do *MSN Messenger*, contando com vídeo e chat, ou por e-mail.

Ainda, no que cabe às mediações individuais de forma *on-line*, essas poderiam ser realizadas por meio de **diários reflexivos**. No campus da UNESP de Araraquara, utilizou-se,

por um tempo, a plataforma *Moodle* disponível no site da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCLAr). Para cada turma, tinha-se uma seção disponível para a elaboração dos diários, identificadas pela língua estrangeira e data de cada interação. Após as sessões via *Skype*, os participantes discorriam a respeito da interação expondo os temas discutidos, suas dificuldades, vocabulário aprendido/ensinado etc. Em seguida, tais diários eram lidos e respondidos pelo mediador responsável da turma, oferecendo o *feedback* de forma individual (EVANGELISTA; SALOMÃO, 2019).

Tendo em vista o aumento de parcerias no Projeto Teletandem, mediações **em grupo** (ELSTERMANN, 2017) passaram a ser realizadas, uma vez que os interagentes brasileiros têm a oportunidade de discutir e refletir a respeito de suas experiências no contexto telecolaborativo com um mediador e também com demais colegas, podendo aprender juntos e também ajudar uns aos outros. De maneira **presencial**, na UNESP de Araraquara por exemplo, as sessões ocorriam em rodas de conversa no laboratório de idiomas da FCLAr. Ao final de cada interação, um (ou dois) mediadores se reuniam em uma mesa com os participantes para discutirem a respeito das interações (EVANGELISTA; SALOMÃO, 2019).

Em mediações em grupo **on-line**, estas se realizaram de maneira **assíncrona**, por meio de grupos no *Facebook*, como na UNESP de Assis. Visto a impossibilidade dos participantes e mediadores comparecerem às sessões presenciais após as interações ocorridas próximas ao horário do almoço, o uso desta plataforma se deu como uma alternativa adequada para a mediação (GARCIA; SOUZA, 2018). No Teletandem Araraquara, em virtude do isolamento social causado pela pandemia da COVID-19, as mediações passaram a ser realizadas de maneira remota em grupos de *WhatsApp*, de forma que os interagentes brasileiros poderiam refletir sobre suas interações através de perguntas disponibilizadas pelos mediadores (CAMPOS; KAMI; SALOMÃO, 2021).

Além de sessões realizadas de maneira assíncrona, as mediações em grupo também poderiam ocorrer **sincronamente**, por meio de chamadas de vídeo, pelo aplicativo *Zoom* por exemplo, o que as aproxima do formato da mediação em grupo presencial (CAMPOS; KAMI; SALOMÃO, 2021). Tendo em vista as discussões realizadas no ambiente da CdPT, composta por membros do campus de Araraquara, optou-se por utilizar o *Google Meet* para a condução das mediações em grupo, tendo em vista a familiaridade dos interagentes e mediadores com a plataforma, além do tempo ilimitado de duração das reuniões. A maneira como as mediações têm sido realizadas na FCLAr, bem como as adaptações feitas no Projeto Teletandem durante a pandemia da COVID-19 estão descritas, com mais detalhes, na seção de metodologia.

Assim sendo, ao atentarmos para o contexto da UNESP de Araraquara, em que esta pesquisa se desenvolveu, ressalta-se que as mediações podem ser definidas como um momento em que graduandos em Letras e/ou pós-graduandos em Linguística, com experiência no projeto Teletandem, dedicam-se a auxiliar os interagentes na reflexão a respeito de sua própria prática, bem como ajudá-los nos possíveis contratempos e desafios encontrados durante as sessões de interação.

Por meio da mediação, os participantes são estimulados, então, a refletir sobre a própria prática pois, “(...) apenas mostrar como se faz uma tarefa pode não ser tão eficiente para fazer com que o aprendiz, de forma independente supere a dificuldade em realizá-la e atinja a autorregulação. É necessário levá-lo a refletir sobre suas ações ao realizar determinada tarefa” (FIGUEIREDO, 2019, p. 45). Com base em Vygotsky e nos princípios sociointeracionistas, Telles e Maroti (2009, p.39) afirmam que, em contexto de Teletandem, o conhecimento é coconstruído por meio da linguagem, de modo que, frente aos diferentes níveis de conhecimentos e habilidades na língua-alvo, o processo de ensino e aprendizagem pode ocorrer na zona de desenvolvimento proximal (ZDP), definida, nas palavras de Vygotsky, como

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 2007, p. 97).

Assim, no que se refere ao desenvolvimento psicológico, é possível compreender que a diferença entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial é chamada de Zona de Desenvolvimento Proximal. Para Vygotsky, o nível real se refere ao que o indivíduo é capaz de realizar sozinho e o nível potencial caracteriza-se pelas atividades que são realizadas através do auxílio de outra pessoa mais competente. Dessa forma, por meio do processo dialógico, o par mais competente auxilia o aprendiz na resolução de uma tarefa ao oferecer *scaffoldings* (ou em português “andaimes”).

Wood, Bruner e Ross (1976, p. 90) explicam que *scaffolding* (andaime) diz respeito a um processo no qual um adulto “controla” os elementos de uma tarefa que, inicialmente, encontra-se além da capacidade do aprendiz, permitindo a conclusão de tal tarefa. Como afirma Figueiredo (2019), o termo é tido como metáfora para o oferecimento de apoio temporário aos aprendizes na solução de desafios encontrados em determinada atividade que, de maneira independente, ainda não seriam capazes de realizar.

Portanto, no contexto de mediação em Teletandem, os mediadores atuam na Zona de Desenvolvimento Proximal, a fim de promover aos interagentes espaços de reflexão a respeito da própria aprendizagem, para que posteriormente em suas interações, frente a possíveis contratempos e tomadas de decisão (juntamente com seus parceiros), os participantes possam atingir seus objetivos com a aprendizagem telecolaborativa. Com isso, é possível afirmar que a mediação e a figura do mediador na aprendizagem colaborativa se tornam fundamentais, de modo que, no processo de *scaffolding* (andaime) os participantes são levados a explorar o contexto em que se inserem.

Uma vez que os mediadores do Teletandem Araraquara se caracterizam como alunos de graduação do curso de Letras e pós-graduação em Linguística, a seção a seguir disserta a respeito da formação de professores de línguas, em que se destacam as perspectivas sociocultural e reflexiva.

2.3 Formação de Professores de Línguas

Ao atentarmos historicamente para os modelos de formação de professores de línguas, Salomão (2013) afirma que, na década de 1950, a abordagem na educação de professores favorecia a prática ao invés da teoria. No entanto, a partir de 1960, observou-se uma inversão de tais propostas, fazendo com que a teoria se sobressaísse. Até o início da década de 1980, tinha-se o docente como um “implementador de teorias” e, só então, a figura do professor passou a ser o foco dos estudos. É interessante notar que tais perspectivas de formação propunham uma separação entre conceitos científicos e aspectos experienciais vivenciados pelos professores (SALOMÃO, 2013).

A partir da década de 1990, as práticas de treinamento, na formação de professores, foram substituídas pelas práticas de desenvolvimento. Abrahão (2006) explica que, “por treinamento, entende-se a preparação do professor para atividades a serem desempenhadas a curto prazo, como, por exemplo, o início de trabalho docente em um curso de línguas, ou o desenvolvimento de uma tarefa nova de ensino” (ABRAHÃO, 2006, p. 9). A autora aponta que tais propostas de treinamento envolvem conceitos, procedimentos e estratégias que são prescritos aos professores para que estes as implementem em suas práticas docentes.

No que cabe às propostas de desenvolvimento, tem-se uma formação que visa à “preparação para as demandas do mundo em constante mudança e não para uma atividade particular de ensino” (ABRAHÃO, 2006, p. 9). Com isso, a formação docente propõe o desenvolvimento de habilidades para aprender e objetiva proporcionar ao docente a

compreensão a respeito do ensino e do próprio desenvolvimento enquanto profissional, visando à construção de conhecimento. Abrahão (2006) aponta, ainda, que nas práticas de desenvolvimento para a formação, espera-se que o professor (a) compreenda os princípios científicos obtidos pelas pesquisas; (b) desenvolva atividades a partir de princípios de aprendizagem; (c) monitore e verifique se o andamento das atividades atinge o desempenho desejável.

Dessa forma, a formação de professores vista a partir do paradigma de desenvolvimento, coloca “(...) em xeque o conceito de educação como prática voltada para o treinamento, sistematização e exposição do professor às boas regras” (BEDRAN, 2012, p. 27), uma vez que esta pode ser compreendida como uma prática social que permite ao professor refletir, a partir de conceitos teóricos, sobre sua própria prática docente, reconstruindo teorias e práticas (BEDRAN, 2012). Assim, em uma perspectiva de desenvolvimento, encontram-se estudos relativos ao estímulo da prática reflexiva, como nos trabalhos de Dewey (1933) e Schön (1983) (SALOMÃO, 2013). O professor reflexivo caracteriza-se por estar envolvido de maneira crítica e responsável com seu trabalho, sendo capaz de identificar fatores que podem auxiliar ou dificultar o aprendizado da língua estrangeira, como questões individuais; sociais; relativas a faixa etária dos estudantes; o local onde a língua é ensinada; e o objetivo desse aprendizado (RODRIGUES, 2016).

À vista disso, considera-se a necessidade de o professor vincular seu processo reflexivo a um contexto social, “(...) estendendo suas deliberações profissionais e contribuindo para que haja mudanças em sua prática pedagógica apoiadas na construção de uma ponte entre a teoria e a prática” (SALOMÃO; BEDRAN, 2013). Frente à dicotomia teoria e prática, Bedran (2012, p. 31) reitera a importância de se articular tais conceitos no processo de formação, de modo que as teorias não sejam apenas impostas de forma hierárquica aos professores, mas que estes sejam capazes de compreender a construção de conhecimentos que ocorre a partir de um processo dialógico, podendo (re)considerar e (re)organizar suas experiências docentes.

Dessa forma, as propostas de educação de professores se preocuparam “não somente com o que os professores precisavam aprender, mas também com como eles aprendiam, o que era contingente de seus contextos de aprendizagem e trabalho e se desenvolvia com o tempo” (SALOMÃO, 2013, p. 49). Com isso, as abordagens passam a ater-se na interação social, a fim de valorizar o contexto em que os professores se inserem e a forma como as relações ocorrem, o que nos leva à uma perspectiva sociocultural para a formação de professores. Baseado nos pressupostos de Vygotsky, tal perspectiva pressupõe que os professores (aprendizes e

formadores) (re)construam conhecimentos ao participarem de atividades sociais, interagindo com o contexto em que se inserem e com outros indivíduos (BEDRAN, 2012).

Tendo em vista a adoção de tal perspectiva pela presente pesquisa, a seção seguinte visa enfatizar as contribuições da teoria sociocultural para a formação de professores.

2.3.1 A perspectiva sociocultural para a formação de professores

Ao se pensar na formação de professores a partir de uma perspectiva sociocultural, entende-se que o aprendizado do professor e as atividades de ensino resultam de sua participação nas práticas sociais das salas de aula, em que seus conhecimentos e a maneira como são utilizados ocorrem de forma interpretativa, relativa ao conhecimento que o professor tem de si mesmo, do contexto e do público em que atua, do currículo e da comunidade em que se insere (JOHNSON, 2009). Assim, tal perspectiva sociocultural coloca-se como uma “lente teórica, uma mentalidade ou uma maneira de conceituar a aprendizagem do professor que informa como os educadores de professores de L2 entendem e apoiam o desenvolvimento profissional dos professores de L2” (JOHNSON, 2009, p. 16, *tradução nossa*)⁶.

A partir da intrínseca relação entre os processos cognitivos do professor e a prática social, Johnson (2009) explica que a perspectiva sociocultural na formação de professores não se resume somente a um processo de aculturação das práticas sociais de ensinar e aprender, ou seja, envolve um processo de mudança e não simplesmente a absorção e reprodução de determinadas atitudes. Assim, nessa perspectiva, ocorre uma reconstrução e transformação dinâmica de tais práticas consoante as necessidades do contexto e dos indivíduos, de forma que se permite investigar o desenvolvimento e transformação de conhecimentos dos docentes e de suas atividades instrucionais (JOHNSON, 2009).

Tendo em vista os pressupostos vygotskianos, é possível compreender que o desenvolvimento cognitivo dos professores em seu processo de formação ocorre através da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), uma vez que determinadas atividades relativas à prática docente podem ser desenvolvidas em colaboração com pares mais competentes (JOHNSON, 2009; VYGOTSKY, 2007). Assim, por meio de interações colaborativas entre professores formadores e professores em formação, é possível atentarmos para a maneira como diferentes *scaffoldings* (andaimes) são oferecidos ao longo do processo de mediação.

⁶ No original: “theoretical lens, a mindset, or way of conceptualizing teacher learning that informs how L2 teacher educators understand and support the professional development of L2 teachers” (JOHNSON, 2009, p. 16)

Vieira-Abrahão (2012, p. 462) afirma que “(...) para se estabelecerem como profissionais, professores precisam avançar dos conhecimentos empíricos e experienciais para práticas instrucionais teoricamente informadas”. Desta forma, entende-se que Vygotsky (2000) propõe uma distinção entre conceitos cotidianos e científicos. O autor explica que os conceitos cotidianos (espontâneos) se referem a aprendizagens, não sistematizadas, que são adquiridas pelos indivíduos por meio de experiências práticas em suas socializações. No que cabe aos conceitos científicos, estes são adquiridos por meio de uma aprendizagem sistematizada, uma vez que resultam de investigações científicas e baseiam-se em princípios gerais, de forma que, ao ser capaz de formar generalizações, é possível que o indivíduo tome consciência de determinado conceito científico e o aplique em contextos variados (BEDRAN, 2012; VIEIRA-ABRAHÃO, 2012; VYGOTSKY, 2000).

Johnson (2009) reitera que, à medida que os professores articulam conhecimentos especializados e conhecimentos experimentais, é possível que suas práticas sejam reorganizadas. Com isso, em um processo de formação de professores, Vieira-Abrahão (2001) aponta ser importante que o docente tenha “(...) acesso a teorias e princípios, a resultados e técnicas de investigação, a estratégias e técnicas de ensino e, ao mesmo tempo, aprenda com base na fundamentação teórica e prática oferecida, a olhar criticamente para a sua própria prática, a refletir sobre ela e a buscar soluções” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2001, p. 64).

Na perspectiva sociocultural, depara-se com o processo de internalização, em que a princípio, a atividade de um indivíduo é mediada por artefatos culturais ou por outra pessoa, e, posteriormente, passa a ser controlado pelo próprio indivíduo, uma vez que este se apropria e reconstrói recursos que regulam tal atividade (JOHNSON, 2009; VIEIRA-ABRAHÃO, 2012). Na formação de professores, é possível que, através do processo de internalização, o docente possa ser capaz de optar por diferentes caminhos e alternativas para a aprendizagem, de acordo com o contexto em que estiver inserido.

Dessa forma, o processo de ensino e aprendizagem se dá por meio de interações colaborativas que são orientadas por objetivos múltiplos, permitindo que professores educadores enquadrem suas interações com os professores em formação para que estes compreendam os conteúdos e recursos instrucionais de forma a alinhá-las aos próprios propósitos e contextos particulares (JOHNSON; GOLOMBEK, 2016, 2018).

Tanto em contextos presenciais quanto virtuais, os processos de ensino e aprendizagem de línguas têm sido influenciados pela teoria sociocultural, ao se enfatizar a interação e a importância dos aspectos sociais e colaborativos da aprendizagem. Sendo assim, ao se estimular

a colaboração, também nas relações docentes, é possível que os professores possam aprender uns com os outros a serem profissionais mais reflexivos, críticos e colaboradores (FIGUEIREDO, 2019).

Desta forma, é interessante notar que o Projeto Teletandem Brasil abre espaço não só para o ensino e aprendizagem colaborativos, mas também para que graduandos e pós-graduandos, da área de Letras, possam atuar como interagentes e mediadores. Com isso, Vieira-Abrahão (2010) afirma que o projeto se coloca como locus para a formação de professores,

uma vez que proporciona o envolvimento do futuro professor em uma prática real de ensinar e aprender, promove o acompanhamento próximo de um formador, proporciona discussões de objetivos, procedimentos e técnicas e os resultados de suas implementações à luz de teorias contemporâneas, trazidas ao processo de formação de acordo com as necessidades geradas pelo processo de ensino e aprendizagem, e promove condições para o desenvolvimento do processo reflexivo e da autonomia docente (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, p. 242).

Com isso, situados em um contexto real de aprendizagem de línguas, é importante ressaltar que, ao atuarem como mediadores do Projeto Teletandem, os professores em formação ganham experiências que contribuirão para sua futura prática docente, podendo desenvolver, também, atividades relativas à educação de formadores de professores, ao colocarem-se como pares mais competentes durante as mediações. Entende-se, assim, que em um contexto de telecolaboração, ao conduzirem as sessões de mediação, os professores podem instruir os alunos a alcançarem seus objetivos e a partir das discussões, são capazes de reconhecer as necessidades dos alunos e propiciar ferramentas que levem os aprendizes a refletir sobre suas aprendizagens (GARCIA, 2011).

Dessa forma, cabe explorarmos também, neste trabalho, as contribuições da perspectiva reflexiva para a formação de professores de línguas.

2.3.2 A perspectiva reflexiva para a formação de professores

A partir de Dewey (1933), entende-se que o processo reflexivo ocorre por meio de ações consecutivas, ou seja, “as porções sucessivas do pensamento reflexivo crescem umas das outras e se apoiam mutuamente” (DEWEY, 1933, p. 4, *tradução nossa*)⁷. Ao considerarmos a formação de professores em uma perspectiva reflexiva, é possível compreender que

⁷ No original: “The successive portions of the reflective thought grow out of one another and support one another” (DEWEY, 1933, p. 4)

aprendizagem docente advém da experiência por meio de reflexões sistematizadas, que visam a reconstrução, análise e problematização de tais ações (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010; BEDRAN, 2012). Dessa forma, em um contexto internacional, autores como Van Manen (1977) e Schön (1987, 2000) apontam modelos para práticas reflexivas.

De acordo com Van Manen (1977), o processo de reflexão pode ocorrer em três níveis de reflexividade da racionalidade deliberativa, “reflexão técnica”, “reflexão prática” e “reflexão crítica”, associadas a interpretações correspondentes à prática. No que cabe à **reflexão técnica**, o autor explica que “a prática se refere à aplicação técnica dos conhecimentos educacionais e dos princípios básicos do currículo com o objetivo de atingir um determinado fim” (VAN MANEN, 1977, p. 226, *tradução nossa*)⁸. Entende-se assim, ao pensarmos na atuação docente, que a partir da reflexão técnica, o professor utiliza conhecimentos científicos definidos como apropriados para atingir os objetivos necessários do desenvolvimento curricular, em que não há relação com a experiência prática.

Ao compreendermos que tal reflexão técnica coloca-se como limitada, demanda-se um nível superior de reflexividade, de modo que as escolhas educacionais se baseiem em uma estrutura interpretativa daqueles envolvidos no contexto do ensino, possibilitando que escolhas práticas sejam feitas (VAN MANEN, 1977), de forma a não se resumir os conhecimentos educacionais somente a conhecimentos teóricos. Dessa forma, no âmbito da **reflexão prática**, Van Manen (1977, p. 226, *tradução nossa*)⁹ explica que “a prática refere-se então ao processo de análise e esclarecimento de experiências individuais e culturais, significados, percepções, suposições, preconceitos, e pressuposições, com o objetivo de orientar ações práticas”, o que proporciona a relação entre as estruturas curriculares e os processos de ensino e aprendizagem.

Apesar dos níveis técnico e prático de reflexividade da racionalidade deliberativa, o autor reforça ainda a necessidade de um terceiro nível, a **reflexão crítica**, em que a prática apresenta um significado político-ético, relacionando-se reflexivamente ao valor do conhecimento e das condições sociais (VAN MANEN, 1977). Sendo assim, o autor aponta que “a prática envolve uma crítica constante da dominação, das instituições e das formas repressivas de autoridade”, de modo que “não exista dominância repressiva, nenhuma assimetria ou desigualdade entre os

⁸ No original: “the practical refers to the technical application of educational knowledge and of basic curriculum principles for the purpose of attaining a given end” (VAN MANEN, 1977, p. 226).

⁹ No original: “The practical then refers to the process of analyzing and clarifying individual and cultural experiences, meanings, perceptions, assumptions, prejudices, and presuppositions, for the purpose of orienting practical actions.” (VAN MANEN, 1977, p. 226).

participantes dos processos educativos” (VAN MANEN, 1977, p. 227, *tradução nossa*)¹⁰. Assim, Van Manen (1977) defende uma racionalidade deliberativa que vise a propósitos educacionais dignos no que cabe à autonomia e comunidade, baseando na justiça, igualdade e liberdade dos envolvidos no processo.

No que cabe aos ideais propostos por Schön (1987, 2000), a educação profissional deveria relacionar os conhecimentos científicos com os conhecimentos tácitos, de forma a permitir que os profissionais reflitam sobre suas ações. Dessa forma, o autor aponta sua visão sobre as epistemologias da prática através do *conhecer-na-ação, reflexão-na-ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação* (SCHÖN, 1987).

Para Schön (2000), o **conhecer-na-ação** caracteriza-se pelo conhecimento que temos em nossas ações inteligentes, publicamente observáveis, em que este conhecimento se encontra na própria ação e “o revelamos pela nossa execução capacitada e espontânea da *performance*, e é uma característica nossa sermos incapazes de torná-la verbalmente explícita” (SCHÖN, 2000, p. 31, *grifos do autor*). O autor ainda afirma que, por meio de observações e reflexões, é possível que, por vezes, sejamos capazes de descrever tais ações, de forma que estas serão feitas de maneiras distintas, tendo em vista os objetivos e linguagens disponíveis para tal, convertida, assim, em conhecimento-na-ação.

Ainda, ao executarmos determinadas ações é possível refletirmos sobre elas durante sua realização, sem interrompê-las, ou seja, **refletirmos-na-ação** (SCHÖN, 2000). O autor explica que “na reflexão-na-ação, o repensar de algumas partes de nosso conhecer-na-ação leva a experimentos imediatos e a mais pensamentos que afetam o que fazemos – na situação em questão e talvez em outras que possamos considerar como semelhantes a ela” (SCHÖN, 2000, p. 34). Esse tipo de reflexão que ocorre ao longo do andamento da atividade, permite a compreensão, reestruturação e interferências em seu desenvolvimento, de forma a resolver possíveis contratempos ainda na ação.

O autor aponta ainda a possibilidade de se **refletir-sobre-a-ação**, ao olharmos para a ação em um momento posterior – de forma retrospectiva, ou ainda realizar uma pausa no meio da ação para refletir sobre ela, “a fim de descobrir como o nosso conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado” (SCHÖN, 1987, p. 26, *tradução nossa*)¹¹.

¹⁰ No original: “The practical involves a constant critique of domination, of institutions, and of repressive forms of authority. (...) there exists no repressive dominance, no asymmetry or inequality among the participants of the educational processes.” (VAN MANEN, 1977, p. 227)

¹¹ No original: “(...) in order to discover how our knowing-in-action may have contributed to an unexpected outcome.” (SCHÖN, 1987, p. 26)

É possível compreender que, ao verbalizarmos nossas ações, estamos em um processo de reflexão. Schön (2000) explica que a nossa capacidade de reflexão-na-ação é diferente de sermos capazes de **refletir sobre a reflexão-na-ação**, ao realizarmos uma descrição verbal, e refletir sobre tal descrição também se coloca como um processo distinto. Assim, o autor explica que “nossa reflexão sobre a reflexão-na-ação passada pode moldar indiretamente nossa ação futura” (SCHÖN, 1987, p. 31). A partir das atuais reflexões a respeito das reflexões-na-ação feitas anteriormente, é possível que se inicie um diálogo entre o pensamento e o fazer, de forma a tornar o profissional mais habilidoso (SCHÖN, 1987).

Dessa forma, a partir de tais propostas reflexivas, entende-se que espaços como o da Comunidade de Prática de Teletandem colocam-se como lócus para a reflexão, permitindo assim que os mediadores/professores em formação possam, conjuntamente, compartilhar suas reflexões e com isso contribuir uns com os outros para a tomada de decisões, formas de se conduzir as mediações e troca de conhecimentos e experiências relativas à área em que atuam.

2.4 Comunidades de Prática

Ao pensarmos na formação sociocultural do professor de línguas, reconhecemos a importância da interação entre os docentes e com o contexto social no qual se inserem, de forma que o conhecimento possa ser construído socialmente. Assim, entende-se que o conceito de Comunidade de Prática (CdP), baseado em teorias sociais de aprendizagem (LAVE; WENGER, 1991; WENGER, 1998; WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002), constitui-se como propício para que mediadores de Teletandem e professores de línguas em formação possam refletir e aprender uns com os outros, desenvolvendo, assim, suas capacidades individuais.

Dessa forma, uma CdP pode ser caracterizada pela formação de um grupo que partilha uma preocupação, um conjunto de problemas ou uma paixão a respeito de um determinado assunto e, ao interagirem continuamente, são capazes de aprofundar seus conhecimentos na área em que atuam (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002). Assim, o grupo pode compartilhar conhecimentos, conselhos; refletir e buscar soluções para problemas comuns; discutir situações, necessidades; explorar ideias; criar ferramentas ou simplesmente desenvolver um entendimento tácito a respeito do que compartilham (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002).

Wenger, McDermott e Snyder (2002) explicam que nem toda comunidade vem a ser uma comunidade de prática, de forma que um grupo de pessoas pode ser chamado de “comunidade” e não desenvolverem uma prática, da mesma forma que uma determinada “prática” executada

não necessariamente origina uma comunidade. Com isso, “juntos os termos *comunidade* e *prática* referem-se a um tipo muito específico de estrutura social com um propósito muito específico” (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002, p. 41, grifos do autor, *tradução nossa*)¹².

Assim, a fim de compreender a estrutura das CdPs, Wenger, McDermott e Snyder (2002) as caracterizam quanto aos seus propósitos de criação e expansão de conhecimentos; formas e razões de pertencimento dos membros, por meio da auto seleção, comprometimento e identificação com o grupo e temáticas; seus limites difusos e tempo de duração, tendo em vista a relevância do tópico e o interesse dos membros na aprendizagem. O Quadro 1 a seguir apresenta tais aspectos das CdPs e de outros tipos de estruturas, de modo que ao serem comparados, é possível notar em quais pontos os grupos se assemelham e se diferenciam.

Quadro 1: Distinção entre Comunidades de Prática e outras estruturas

	Qual o propósito?	A quem pertence?	Quão nítidos são os limites?	O que os mantém juntos?	Quanto tempo dura?
Comunidades de Prática	Criação, expansão e troca de conhecimentos, e desenvolvimento de capacidades individuais	Auto seleção baseada em experiência ou paixão por um tópico	Difusos	Paixão, comprometimento e identificação com o grupo e seus conhecimentos	Evolui e termina organicamente (possui duração até que haja relevância do tópico e valor e interesse na aprendizagem conjunta)
Departamentos Formais	Entregar um produto ou serviço	Todos que reportam ao gestor do grupo	Nítidos	Exigências do trabalho e objetivos em comum	Destinado a ser permanente (mas perdura até a reorganização seguinte)
Equipes Operacionais	Atender a uma operação ou processo contínuo	Membros designados pela gerência	Nítidos	Responsabilidade compartilhada para a operação	Destinado a ser contínuo (mas perdura até que a operação seja necessária)
Grupos de Projeto	Realizar uma determinada tarefa	Pessoas que têm um papel direto	Nítidos	Os objetivos e etapas do projeto	Término pré-determinado (quando o

¹² No original: “Together the terms *community* and *practice* refer to a very specific type of social structure with a very specific purpose.” (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002, p. 41, grifos do autor)

		na realização da tarefa			projeto for concluído)
Comunidades de Interesse	Para se informar	Quem estiver interessado	Difusos	Acesso a informações e senso de identidade	Evoluem e terminam organicamente
Redes Informais	Para receber e transmitir informação, para saber quem é quem	Amigos e negócios conhecidos, amigos de amigos	Indefinidos	Necessidade mútua e relações	Nunca realmente começa ou termina (existem desde que as pessoas mantenham contato ou se lembrem um do outro)

Fonte: Wenger, Mcdermott e Snyder (2002), p. 42 – quadro traduzido pela pesquisadora.

Ao observarmos as características dos Departamentos Formais, Equipes Operacionais e Grupos de Projetos, entende-se que os objetivos das atividades desenvolvidas se voltam para o cumprimento e entrega de projetos/produtos em que sua duração é relativa à conclusão de tais processos. Além do mais, as relações ali estabelecidas são claras e determinadas a partir de uma hierarquia, de forma que os membros desses grupos assumem cargos designados para a execução de suas funções e cumprimento das demandadas. Assim, nota-se que o que mantém tais grupos unidos são relações de trabalho visando gerenciar processos, atribuir formalmente as funções e relações para o alcance dos resultados comerciais.

No que cabe às Comunidades de Interesse e Redes Informais, percebe-se que, de certa forma, estas se diferenciam dos demais grupos e se aproximam entre si, uma vez que visam à troca de informações entre amigos e/ou pessoas interessadas em fazer parte do grupo. Nestas estruturas, os limites não são bem definidos, visto as necessidades e relações mútuas que proporcionam uma identidade comum entre seus membros. No entanto, as Comunidades de Interesse se formam de maneira orgânica e as Redes Informais existem em virtude da manutenção do contato entre as pessoas.

É interessante observar que, em alguns aspectos, essas estruturas se aproximam das CdPs, uma vez que há um compartilhamento de informações, são compostas por membros interessados pela temática abordada e, por meio das relações estabelecidas, cria-se uma identidade comum. Porém, Wenger, McDermott e Snyder (2002) afirmam que as CdPs se diferenciam das Redes Informais e das Comunidades de Interesse, uma vez que dizem respeito a um determinado tópico e seus membros não simplesmente se interessam por este tópico, mas

desenvolvem uma prática compartilhada. Ainda, entende-se que os limites de uma CdP se dão de forma difusa, visto que, para Wenger (1998), as práticas não ocorrem de maneira isolada no mundo. Porém, argumenta-se que, ao formar um grupo que se desenvolve a partir de um dado domínio, é possível que os limites da CdP sejam definidos, de certa forma, tendo em vista os objetivos propostos pelo grupo que a compõem.

As CdPs podem, ainda, apresentar formas variadas, constituindo-se em pequenos ou grandes grupos; possuindo longa ou curta duração, a depender dos objetivos traçados; comunidades locais ou distribuídas ao redor do mundo, em que as novas tecnologias permitiram o contato mais próximo dos membros; grupos homogêneos ou heterogêneos; aquelas que se mantêm ou ultrapassam as fronteiras organizacionais (de uma empresa, por exemplo); as espontâneas ou intencionais; e aquelas institucionalizadas ou não reconhecidas (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002). Assim, apesar das diferentes possibilidades de configurar-se e as diversas áreas do conhecimento em que as CdPs podem se desenvolver, estas se diferenciam de demais grupos comerciais, equipes de projeto e associações profissionais.

A vista disso, é comum que as CdPs partilhem uma estrutura básica, composta pelo “domínio de conhecimento, que define um conjunto de questões; uma *comunidade* de pessoas que se preocupam com este domínio; e a *prática* compartilhada que estão desenvolvendo para serem eficazes em seu domínio” (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002, p. 27, grifos do autor, *tradução nossa*)¹³. A partir de um conjunto de relações estabelecidas entre as pessoas, suas atividades e o contexto que as cerca, as CdPs colocam-se como “(...) uma condição intrínseca para a existência do conhecimento, até porque fornece o apoio interpretativo necessário para dar sentido ao seu patrimônio. Assim, a participação na prática cultural em que existe qualquer conhecimento é um princípio epistemológico de aprendizagem (LAVE; WENGER, 1991, p. 98, *tradução nossa*)¹⁴.

Por meio de participação social e colaborativa dos membros no contexto da CdP, o processo de aprendizagem e conhecimento desenvolvido não se dá apenas no engajamento de determinadas atividades com algumas pessoas, mas na participação ativa em tais práticas sociais que leva à construção de identidade em relação a comunidade em que participam, moldando o que fazemos, quem somos e como interpretamos o que fazemos (WENGER, 1998).

¹³ No original: “a *domain* of knowledge, which defines a set of issues; a *community* of people who care about this domain; and the shared *practice* that they are developing to be effective in their domain.” (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002, p.27, grifos do autor).

¹⁴ No original: “(...) an intrinsic condition for the existence of knowledge, not least because it provides the interpretive support necessary for making sense of its heritage. Thus, participation in the cultural practice in which any knowledge exists is an epistemological principle of learning.” (LAVE; WENGER, 1991, p. 98)

Wenger (1998, p. 5) explica que a participação social como processo de aprendizagem apresenta os componentes de *significado*, que diz respeito a maneira significativa de vivenciarmos a vida e o mundo; *prática*, associada a recursos históricos e sociais, estruturas e perspectivas compartilhadas que sustentam o engajamento nas ações; *comunidade*, relativa às configurações sociais, definidas pelos méritos e a participação reconhecida como competência; e *identidade*, compreendida a partir da forma como o aprendizado muda quem somos e criam histórias situadas no contexto das comunidades. Ademais, Wenger (1998) afirma que a prática constitui a fonte de coerência de uma comunidade e assim o autor apresenta três dimensões que caracterizam as CdP: engajamento mútuo (*mutual engagement*), iniciativa conjunta (*joint enterprise*) e repertório compartilhado (*shared repertoire*).

A prática reside nas relações de “engajamento mútuo” das pessoas nas ações, cujos significados são negociados entre elas para que possam fazer o que quer que façam, diferenciando assim as CdP de um agregado de pessoas definidas por alguma característica (WENGER, 1998). No que cabe à “iniciativa conjunta”, o autor aponta que essa “é o resultado de um processo coletivo de negociação que reflete a complexidade total do compromisso mútuo” (WENGER, 1998, p. 78, *tradução nossa*)¹⁵, de forma a criar entre os participantes responsabilidades mútuas que se fazem parte integrante da prática. Quanto à terceira dimensão, o “repertório compartilhado”, Wenger (1998, p. 83) afirma que este pode ser heterogêneo, correspondendo a rotinas, palavras, ferramentas, formas de fazer as coisas, histórias, gestos, símbolos, gêneros, ações, conceitos que foram produzidos ou adotados ao longo de sua existência e que se tornaram parte de sua prática. Portanto, tais repertórios “ganham sua coerência não em si e de si mesmos como atividades específicas, símbolos ou artefatos, mas pelo fato de pertencerem à prática de uma comunidade em busca de um empreendimento” (WENGER, 1998, p. 82, *tradução nossa*)¹⁶.

Tendo em vista a teoria social de aprendizagem que embasa o conceito das CdP, entende-se que a configuração de CdPs em Teletandem colocam-se como fundamentais para o desenvolvimento do trabalho colaborativo e das capacidades individuais, uma vez que as atividades de ensino, aprendizagem e formação de professores neste contexto telecolaborativo pautam-se em uma perspectiva sociocultural, evidenciando, assim, os processos de interação com os outros e com o contexto social em que o grupo se insere. No que tange à formação de

¹⁵ No original: “It is the result of a collective process of negotiation that reflects the full complexity of mutual engagement.” (WENGER, 1998, p. 78)

¹⁶ No original: “They gain their coherence not in and of themselves as specific activities, symbols, or artifacts, but from the fact that they belong to the practice of a community pursuing an enterprise” (WENGER, 1998, p. 82).

professores, concordamos com Bedran (2012, p. 61) que, por meio da interação nas CdPs em contextos coletivos virtuais, os professores-formadores e professores-aprendizes redefinem seus papéis e a forma como aprendem e ensinam, podendo contemplar os aspectos que envolvem uma formação contemporânea do professor de línguas. Portanto, a Comunidade de Prática de Teletandem (CdPT) objetivou a criação e o desenvolvimento de um espaço destinado aos mediadores do Teletandem Araraquara, sendo estes professores em formação.

Nesta seção, foi apresentado o arcabouço teórico que embasa o presente trabalho. A seguir, descreve-se a metodologia de pesquisa.

3. METODOLOGIA

Visando investigar como o contexto telecolaborativo pode contribuir para a formação de professores de línguas por meio da CdPT, nesta seção disserta-se a respeito dos procedimentos metodológicos utilizados, no que cabe à natureza da pesquisa (ANDRÉ, 1995; DÖRNYEI, 2007; ERICKSON, 1986; MINAYO, 2002;), ao contexto investigado, aos participantes de pesquisa, aos instrumentos de coleta de dados e aos procedimentos de análise (BOGDAN; BIKLEN, 2006; DÖRNYEI, 2007; MCDONOUGH; MCDONOUGH, 1997).

3.1 Natureza da pesquisa

A presente pesquisa apresenta uma metodologia de natureza qualitativa, de forma a permitir que as relações, os processos e os fenômenos de um determinado contexto sejam analisados de maneira profunda ao se investigarem os significados das ações e relações humanas (MINAYO, 2002). Dörnyei (2007) explica que, com o objetivo de descrever um dado fenômeno, a pesquisa qualitativa se ocupa em captar certos níveis de detalhes do contexto estudado, o que demanda contato intenso e prolongado com o ambiente de pesquisa.

Nesta perspectiva qualitativa, os dados obtidos podem corresponder a entrevistas gravadas, notas de campo, vídeos e imagens que, em sua maioria, são transformados em texto, permitindo assim que opiniões, experiências, sentimentos e pontos de vista dos participantes de pesquisa sejam explorados (DÖRNYEI, 2007). À vista disso, nota-se que “a pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa, o que significa que o resultado da pesquisa é, em última análise, o produto da interpretação subjetiva dos dados por parte do pesquisador” (DÖRNYEI, 2007, p. 38, *tradução nossa*)¹⁷. Dessa forma, compreende-se que este trabalho possui cunho interpretativista, uma vez que os dados obtidos foram analisados segundo a visão subjetiva da pesquisadora, inserida no ambiente estudado.

De acordo com Erickson (1986), ao contar com a participação intensiva e de longo prazo no campo de estudo; com registros em notas de campo e coletas de demais evidências a respeito do que acontece no ambiente observado; e reflexões analíticas e relatos a respeito dos dados obtidos, a pesquisa interpretativa mostra-se reflexiva, visto que o pesquisador acompanha e identifica os eventos observados a partir de diferentes pontos de vista.

Uma vez que a presente pesquisadora se caracteriza como aluna de pós-graduação em nível de mestrado e mediadora do Projeto Teletandem Araraquara, estando inserida no contexto

¹⁷ No original: “Qualitative research is fundamentally interpretive, which means that the research outcome is ultimately the product of the researcher's subjective interpretation of the data.” (DÖRNYEI, 2007, p. 38).

da CdPT, é possível compreender que a pesquisa se caracteriza, também, de tipo etnográfico (ANDRÉ, 1995). A partir de um grau de interação com o contexto, a atuação da pesquisadora dá-se por meio de uma observação participante, afetando o ambiente estudado e sendo afetada por ele. André (1995) explica que, sendo o pesquisador um instrumento na coleta e análise dos dados, é possível que se “responda ativamente às circunstâncias que o cercam, modificando técnicas de coleta, se necessário, revendo as questões que orientam a pesquisa, localizando novos sujeitos, revendo toda a metodologia ainda durante o desenrolar do trabalho” (ANDRÉ, 1995, p. 20-21). Com isso, ao se inserir no contexto da CdPT, foi possível acompanhar os processos, analisar as discussões, reflexões e o compartilhamento de diferentes experiências que ali se desenvolvem, a partir da percepção dos participantes.

Com o objetivo de compreender como o contexto de Teletandem favorece a formação de professores de línguas por meio da criação e desenvolvimento da CdPT, optou-se por uma metodologia qualitativa, de cunho interpretativista e de tipo etnográfico. A seguir, o contexto em que a presente pesquisa se insere será descrito.

3.2 Contexto da pesquisa: Teletandem FCL Araraquara

O contexto maior deste estudo envolve o projeto *Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos*, realizado no campus da UNESP, da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, caracterizado como institucional não integrado, uma vez que as atividades são reconhecidas pela instituição e não estão integradas a disciplinas relativas aos cursos de graduação e/ou pós-graduação da UNESP.

Por caracterizar-se como atividade extracurricular, os participantes do projeto são voluntários, pertencentes aos diferentes cursos de graduação do campus da Unesp de Araraquara, como Letras, Pedagogia, Ciências Sociais, Administração Pública, Engenharia Química, Odontologia, Farmácia, Farmácia e Bioquímica, Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia, Química e Economia, além de alunos dos diversos programas de pós-graduação, docentes e servidores da UNESP. No que cabe aos mediadores do Teletandem, estes se caracterizam por serem alunos do curso de Letras e, majoritariamente, alunos de pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa, ou seja, professores de línguas em formação, que possuem experiência no projeto, tendo já atuado como interagentes e monitores, ou realizam pesquisas em nível de Iniciação Científica, Mestrado ou Doutorado neste contexto.

Ao serem divulgadas as inscrições para as turmas de Teletandem, os participantes respondem a um formulário de inscrição, podendo optar pelo horário desejado. Para a

confirmação das vagas, é necessário o preenchimento de um questionário inicial que visa conhecer os interagentes, seus objetivos com a prática e contato com a língua-alvo, podendo conter ainda perguntas específicas que se relacionam a pesquisas neste contexto.

É importante ressaltar que anteriormente à pandemia causada pela COVID-19, o Teletandem se desenvolvia no Laboratório de Idiomas da FCLAr em que as interações entre os alunos brasileiros e estrangeiros ocorriam por meio de computadores localizados no laboratório, fazendo uso do *Skype* para chamadas síncronas de vídeo, semanalmente e com duração de uma hora, variando quanto ao número de encontros a depender do período letivo das instituições parceiras. Em consequência do isolamento social, as atividades se desenvolveram inteiramente de maneira remota, de forma que os participantes interagiam com seus parceiros no exterior por intermédio do *Zoom*.

Ao final de cada interação, ocorrem as sessões de mediação em grupo, em que, no modo presencial, os alunos brasileiros se reuniam com um ou mais mediadores do projeto ao redor de uma mesa localizada no Laboratório de Idiomas, ou no Anfiteatro situado ao lado do laboratório. Com as atividades remotas, a mediação foi realizada por meio do *WhatsApp* e, visto que estas não ofereciam uma interação e fluidez nas conversas, as sessões passaram a ser feitas por *Zoom* (CAMPOS; KAMI; SALOMÃO, 2021). Atualmente, ocorrem mediações em grupo virtuais por meio do *Google Meet*, que são gravadas em vídeo para fins de pesquisa, com o consentimento dos participantes. Com duração média de trinta minutos, estes encontros objetivam fomentar discussões que envolvam o processo de aprendizagem dos interagentes neste contexto, de forma que, com o auxílio dos mediadores, oportunidades para fomento de reflexão a respeito da própria aprendizagem de línguas e de maneiras de se trabalhar colaborativamente são propiciadas.

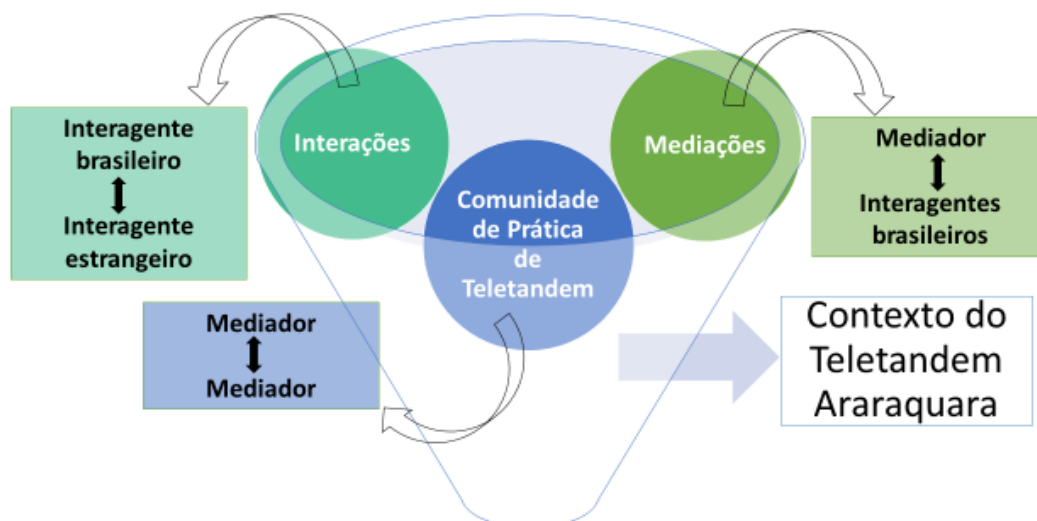
Com a volta das atividades presenciais no campus da UNESP Araraquara, já em 2022, o Teletandem se manteve de maneira remota, porém o Laboratório de Idiomas permanece aberto para o acesso dos alunos que queiram utilizar dos equipamentos lá disponibilizados pela Universidade, podendo então optar por fazerem as interações de suas casas ou no laboratório. Dessa forma, parte do grupo de monitores e mediadores do Teletandem se encontram no Laboratório para auxiliar os participantes. Com isso, é possível notar que tal medida promove uma maior democratização das atividades desenvolvidas ao ampliar as possibilidades de acesso dos alunos, uma vez que o contato com os parceiros no exterior e posteriormente com os mediadores, podem ser realizados em ambientes distintos, conectando-se por meio de ferramentas digitais.

Com o fim das interações e mediações realizadas ao longo de 4 a 5 semanas¹⁸, os interagentes respondem a um questionário final que visa a autoavaliação dos participantes e demais *feedbacks* quanto às atividades desenvolvidas no Teletandem. Por vezes, assim como no questionário inicial, algumas perguntas voltadas a pesquisas podem estar inseridas nos questionários, em que ressaltamos que o consentimento dos participantes para o uso de tais dados é solicitado previamente. Encerradas tais atividades, os participantes recebem um certificado comprobatório pelas horas dedicadas ao projeto.

A partir do distanciamento físico e interação frequente entre os monitores e mediadores do Teletandem Araraquara, em virtude da nova configuração demandada pela pandemia, visou-se criar um espaço virtual para que as discussões relativas às atividades do projeto pudessem ser realizadas. Tendo em vista que tais mediadores se caracterizam como professores em formação, este ambiente de discussão destinado a eles permitiu também reflexões quanto ao seu papel de mediador e professor de línguas em contexto telecolaborativo.

Composta pelos mediadores do projeto, uma Comunidade de Prática de Teletandem foi criada. Este tipo de comunidade tem como propósitos a criação, expansão, troca de conhecimentos e desenvolvimento de capacidades individuais (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002). A Figura 2 a seguir ilustra os diferentes espaços que compõem o Projeto Teletandem realizado no campus da FCLAr de maneira virtual.

Figura 2: Contexto do Teletandem da UNESP – FCLAr durante a pesquisa



Fonte: Elaboração própria.

¹⁸ O Teletandem Araraquara conta com uma sessão de interação e mediação por semana, de modo que a duração das parcerias varia entre 4 e 5 semanas, de acordo com a compatibilidade dos calendários letivos entre a universidade brasileira e estrangeira.

A figura ilustra as relações entre os diferentes atores: interagente-interagente (interações em Teletandem colocam-se como um momento de interação entre os alunos brasileiros e estrangeiros de universidades parceiras); mediador-interagentes (as sessões de mediação se configuram em encontros entre o(s) mediador(es) – alunos de graduação em Letras e pós-graduação em Linguística – e interagentes brasileiros). Durante esta pesquisa, um terceiro ambiente foi criado para as dinâmicas da CdPT, composta pelos mediadores e professores de línguas em formação do Teletandem Araraquara. Na seção a seguir, nos atentaremos à descrição das dinâmicas realizadas nos ambientes da CdPT.

3.3 A Comunidade de Prática de Teletandem (CdPT)

A Comunidade de Prática de Teletandem teve duração entre 11 de agosto de 2021 e 15 de dezembro de 2021, em que ao longo deste período contou com um total de 10 participantes. Com as atividades desenvolvidas, objetivou-se proporcionar um espaço em que as experiências como mediadores e como professores de línguas, conhecimentos teóricos e práticos, e as reflexões a respeito de suas próprias atuações pudessem ser compartilhados.

Para isso, o formulário “Comunidade de Prática de Teletandem” foi elaborado pela pesquisadora no *Google Forms*¹⁹ e enviado aos mediadores do Teletandem Araraquara a fim de compor o grupo da CdPT. Nesse questionário, o conceito relativo às Comunidades de Prática (WENGER, 1998; WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002) e a proposta de dinâmicas síncronas e assíncronas foram apresentadas, em que dado o interesse dos mediadores em comporem o grupo, seus dados como nome, e-mail, formas de participação no Teletandem e escolha por um melhor horário para as reuniões deveriam ser fornecidos.

A partir das respostas obtidas, um convite de acesso ao espaço “Comunidade de Prática de Teletandem” no *Google Classroom* foi enviado aos mediadores. Neste espaço gerenciado pela pesquisadora principal, sob a supervisão de sua orientadora, seções de atividades foram sendo criadas ao longo das semanas para que os membros pudessem interagir, trabalhar colaborativamente na reformulação de algumas atividades, discutir a respeito de diferentes trechos de mediação, perguntas norteadoras e leituras acerca de tópicos voltados para a aprendizagem (tele)colaborativa e formação de professores de línguas. No Apêndice E é possível visualizar a disposição de tais atividades no espaço do *Google Classroom*, no entanto,

¹⁹ Tal formulário se encontra no Apêndice B.

o Quadro 2 a seguir reúne informações a respeito de tais atividades realizadas de maneira assíncrona.

Quadro 2: Dinâmicas assíncronas da CdPT no Google Classroom

Datas	Tópicos	Conteúdos	O que foi realizado
Informações Gerais	Introdução à Comunidade de Prática de Teletandem	Vídeo de apresentação da pesquisadora responsável como forma de iniciar as dinâmicas.	Assistir ao vídeo introdutório e consultar as informações gerais, a fim de entenderem como as dinâmicas ocorreriam. Além disso, como forma de compreenderem os conceitos teóricos que embasam o Teletandem e as CdPs, poderiam realizar as leituras depositadas nesse espaço.
	Dinâmica das atividades: como acontecem?	Informações sobre a data de início das atividades, forma de realização e objetivos.	
	Sugestão de leituras	Textos teóricos: capítulo sobre o Projeto Teletandem (VASSALLO; TELLES, 2009) e um texto introdutório sobre CdP (WENGER, 2015).	
11/08/2021 - Dinâmica assíncrona	Apresentações	Breve apresentação dos membros.	Criar uma breve apresentação de si e, em seguida, comentar suas expectativas em relação à participação na CdPT.
	Como membro da Comunidade de Prática de Teletandem, o que você espera das discussões fomentadas neste espaço? Quais são suas expectativas?	Expectativas dos membros por meio das respostas às questões.	
25/08/2021 - Dinâmica assíncrona	Sistematização das problemáticas - Teletandem Araraquara	Problemáticas e possíveis soluções por meio de um arquivo em Docs.	Preencher o arquivo com as opiniões a respeito das problemáticas do contexto do Teletandem Araraquara e possíveis ideias para solucioná-las.
08/09/2021 - Dinâmica assíncrona	Questionário Final - 2º semestre/2021	Perguntas voltadas para a avaliação do Projeto Teletandem, pelo <i>Google Forms</i> .	Modificar o número de perguntas do questionário aplicado no projeto Teletandem; reformular o slide postado para as reuniões de orientação; reestruturar a lista de perguntas norteadoras, podendo incluir mais
	Slides para a reunião de orientação	Slides reestruturados para as Reuniões de Orientação.	
	Possíveis perguntas/temáticas para a condução das mediações	Perguntas norteadoras, reestruturadas, para a condução das	

		mediações, a partir de um arquivo em <i>Docs</i> .	perguntas/tópicos para discussão.
29/09/2021 - Dinâmica assíncrona	Reflexões sobre o texto: “TELETANDEM: ENFOQUE NA FORMA E O DESENVOLVIMENTO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA” (FERNANDES; TELLES, 2015)	Opiniões, reflexões, dúvidas dos membros, pontuando aquilo que julgamos interessante no texto e estabelecendo relações com a nossa prática enquanto mediadores.	Realizar a leitura dos textos sugeridos e escrever suas reflexões a respeito de cada texto, na atividade correspondente.
	Reflexões sobre o texto: “TELETANDEM COMO “TERCEIRO ESPAÇO” NO DESENVOLVIMENTO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS” (MESSIAS; TELLES, 2020)		
13/10/2021 - Dinâmica assíncrona	1) Enquanto mediador, de que forma você procura fomentar a reflexão dos participantes sobre os princípios do projeto?	Reflexão dos membros a partir de questões norteadoras, geradas ao longo das discussões da CdPT.	Responder às questões propostas, ao discorrerem suas reflexões.
	2) Quais estratégias você utiliza como forma de fomentar questões linguísticas e culturais?		
	3) Quais dinâmicas/atividades poderíamos propor nas sessões a fim de dinamizá-las?		
27/10/2021 - Dinâmica assíncrona	Diretrizes para a mediação (SALOMÃO, 2008)	Arquivo em PDF contendo as quinze diretrizes para a mediação (SALOMÃO, 2008).	Consultar o arquivo com diretrizes para a mediação.
	1) Levando em consideração as questões linguísticas que emergem nas mediações, até que ponto - e de quais maneiras - poderíamos aprofundar as	Reflexões dos membros a partir de leituras teóricas prévias e um excerto de mediação comentado em dinâmica síncrona a	Responder às questões propostas, ao relacionarem conceitos teóricos e experiências como mediador.

	<p>discussões relacionadas a forma da língua (FERNANDES; TELLES, 2015), no que cabe a gramática, a ortografia, as escolhas lexicais, dentre outros aspectos estruturais?</p>	<p>respeito de questões linguísticas.</p>	
	<p>2) De que forma você acredita que ao conduzir as sessões de mediação te permite refletir sobre sua formação enquanto professor e colocar em prática questões voltadas ao ensino da língua-alvo? Em que medida o “ser professor” influencia o “ser mediador”?</p>	<p>Reflexão dos membros a respeito da formação enquanto professor de línguas e mediador em contexto de Teletandem, tendo em vistas discussões realizadas também em dinâmica síncrona.</p>	<p>Expor as reflexões a respeito da relação mediador e professor de línguas.</p>
<p>10/11/2021 - Dinâmica assíncrona</p>	<p>Textos: “FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN-TANDEM: THEORETICAL PRINCIPLES AND RESEARCH PERSPECTIVES” (VASSALLO; TELLES, 2006) e “A APRENDIZAGEM COLABORATIVA EM TANDEM: UM OLHAR SOBRE SEUS PRINCÍPIOS” (SALOMÃO; SILVA; DANIEL, 2009)</p>	<p>Textos teóricos a respeito dos princípios do Teletandem.</p>	<p>Realizar a leitura dos textos e responder à pergunta proposta.</p>
	<p>De que maneira poderíamos transpor, nas mediações, os conhecimentos teóricos voltados aos princípios do Teletandem (reciprocidade, autonomia e separação de línguas) a fim de melhor auxiliarmos os interagentes ao exercerem seus papéis de “pares mais</p>	<p>Reflexões dos membros a respeito do fomento de discussões para a condução das mediações, relativos aos princípios do Teletandem.</p>	




	competentes” durante as interações, de forma que os respectivos parceiros possam auxiliá-los na mesma medida?		
	Questionário Final	Questionário Final para os interagentes de Teletandem reestruturado	Conferir e fazer as alterações restantes no Questionário Final aplicado no projeto.
24/11/2021 - Dinâmica assíncrona	Analisar e refletir sobre a atuação do mediador	Reflexão dos membros a respeito de sua atuação como mediador, a partir de dois excertos de mediação.	Ler e analisar os excertos, expondo as reflexões a respeito da atuação do mediador.
08/12/2021 - Dinâmica assíncrona	Questionário Final para Mediadores	<i>Google Forms</i> contendo perguntas de pesquisa.	Responder o questionário referente a esta pesquisa.

Fonte: Elaboração própria.

Em paralelo às atividades da Comunidade de Prática, é importante mencionar que as interações do Teletandem no campus da UNESP/Araraquara, tiveram início ao longo do segundo semestre de 2021. Assim, tanto a pesquisadora quanto os membros da CdPT puderam atuar como mediadores ao mesmo tempo em que ocorreram as dinâmicas. O espaço do *Google Classroom* também foi utilizado pelos mediadores para o relato de suas experiências na condução das mediações do semestre, como um espaço para reflexões, que poderiam ser retomadas nas dinâmicas síncronas e fomentar a interação entre mediadores por meio de comentários nas postagens, como mostra a Figura 3.

Figura 3: Relato de Mediação no Mural da CdPT no *Google Classroom*

Mural Atividades Pessoas Notas

  13 de out. de 2021 Editado às 13 de out. de 2021 

Reflexão sobre a mediação do Grupo B (13/10/21)

Infelizmente, tive problemas com meu fone de ouvido e não pude ouvir todos com clareza. No entanto, o objetivo principal era que os interagentes falassem sobre seus interagentes. Todos os participantes estavam muito animados com as parcerias, ninguém relatou nenhum problema.


Tive um pouco de dificuldade para visualizar todos que estavam na reunião, nem todas as janelas apareciam, talvez, precise mudar a configuração semana que vem. Essas dificuldades técnicas fez com que eu me perdesse um pouco.




Com relação à divisão da turma, foi bom ter 8 alunos na mediação, pois todos conseguiram falar.

Os alunos que interagiram pela primeira vez não relataram nenhuma dificuldade, pelo contrário, gostaram muito de seus parceiros e acharam que a primeira interação foi muito tranquila, não ficaram nervosos.

Para essa mediação, havia pensado em pedir que falassem sobre seus parceiros, e como se sentiram falando em inglês, uma vez que no questionário alguns relataram que se sentiam inseguros para falar. Por meio dos relatos positivos já mencionados, percebi que não ficaram nervosos pois encontraram parceiros bem receptivos e alguns deles tinham um conhecimento maior sobre o Brasil. Os interagentes brasileiros se identificaram com os estrangeiros, o que pode ter contribuído para a diminuição do nervosismo.

Hoje não utilizei a lista de perguntas, mas observei alguns pontos mencionados que podem ser trabalhados a semana que vem como a interferência do espanhol e a correção. Irei ver a gravação da sessão e confirmar tais assuntos para abordá-los semana que vem.

 3 comentários para a turma

  20 de out. de 2021
, achei super legal sua iniciativa de ler os questionários dos interagentes que você iria mediar!

Fonte: *Print screen* do mural do *Google Classroom* da CdPT.

Além da interação entre os membros, o mural da CdPT também era destinado para recados e links de acesso para as reuniões síncronas, de forma que estes eram enviados pela pesquisadora principal, como apresentado pela Figura 4.

Figura 4: Avisos no Mural da CdPT no *Google Classroom*

The image shows a screenshot of the Google Classroom interface. At the top, there are four tabs: 'Mural' (selected), 'Atividades', 'Pessoas', and 'Notas'. Below the tabs, there are two posts from the user 'Ana Luiza Guisso de Moraes'.

Post 1 (September 1, 2021):
 Oi, gente!
 Hoje nossa reunião será pelo **Google Meet**, às **14h**! Deixo aqui o link para acesso:
[Link para encontros síncronos: meet.google.com/eoq-yjhg-svv](https://meet.google.com/eoq-yjhg-svv)
 Até daqui a pouco ;)

Post 2 (August 31, 2021):
 Oi, gente! Como vocês estão?
 Estou passando para relembrar que amanhã (01/09) temos nosso encontro síncrono da CP às 14h.
 O arquivo sobre as problemáticas de nosso contexto de Teletandem está sendo preenchido e quem tiver mais ideias, por favor, acrescentem lá para podermos concluir em conjunto amanhã, ok?
 Peço também que quem tiver sugestões de temas para serem discutidos, leituras, ou alguma dinâmica para realizarmos em nossa Comunidade de Prática, por favor, deixem aqui no nosso mural :)
 Toda ideia será muito bem-vinda e tenho certeza que colaborará para o aperfeiçoamento de nossas práticas em contexto de Teletandem!
 Nos vemos amanhã!
 Abraços,
 Analu

Fonte: *Print screen* do mural do *Google Classroom* da CdPT.

Como nota-se no recado postado pela pesquisadora na Figura 4, os membros eram incentivados a sugerir outros temas que pudessem ser discutidos nas dinâmicas síncronas e assíncronas, fomentando a participação de todos. De forma a intercalar as atividades do *Google Classroom* com os encontros síncronos, ao longo do segundo semestre de 2021, as reuniões realizadas no espaço do *Google Meet* aconteciam quinzenalmente às quartas-feiras no período da tarde, em que devido a determinados imprevistos, o início das reuniões variava entre 14h e 15h, com duração de 1:30h. Ao se reunirem, os mediadores e membros da comunidade discutiam aspectos relativos ao contexto do Teletandem Araraquara, como apresenta o Quadro 3 a seguir.

Quadro 3: Dinâmicas síncronas da CdPT no Google Classroom

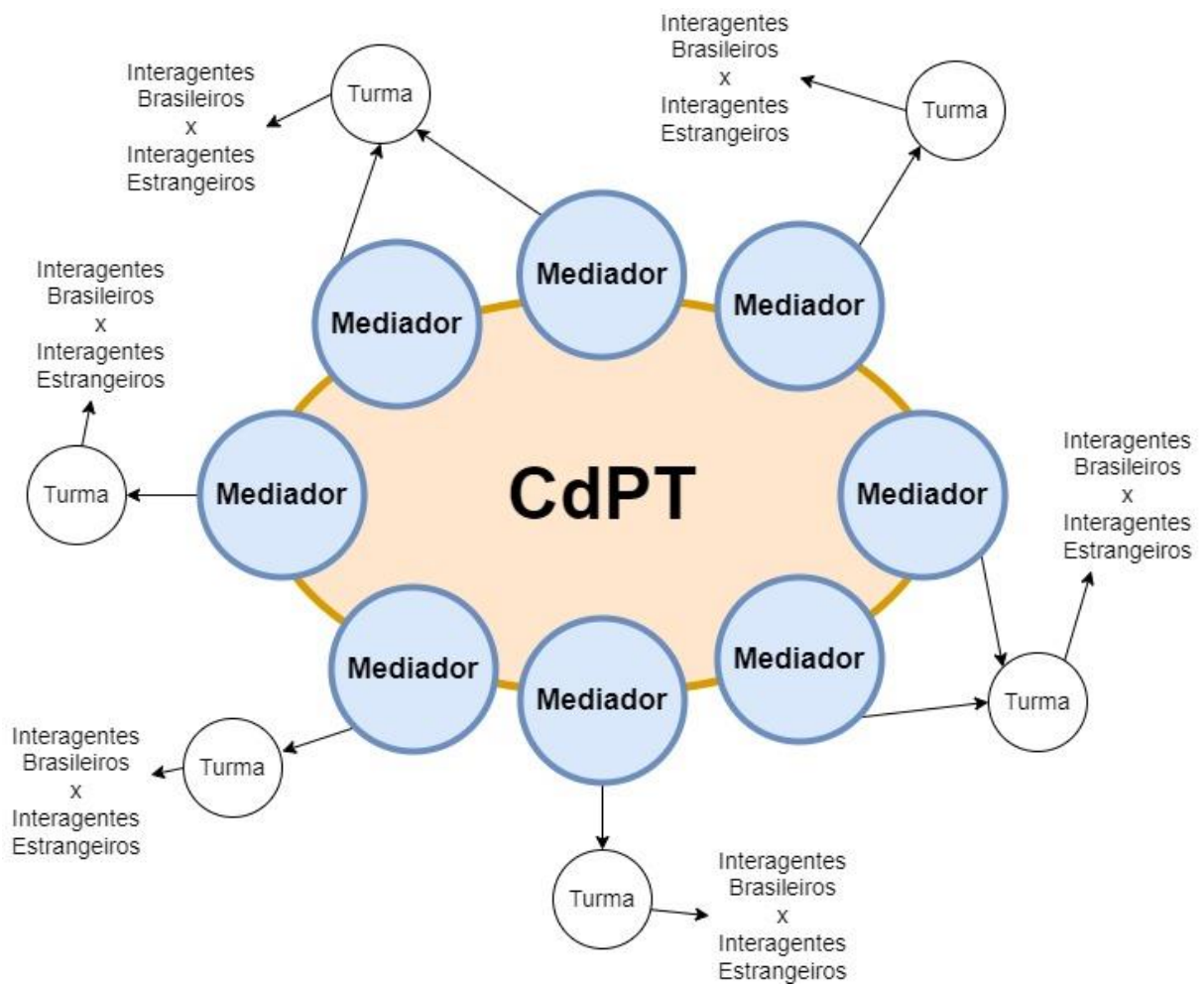
Datas	Questões abordadas
18/08/2021 - Dinâmica síncrona	Início do levantamento de problemáticas do contexto do Teletandem Araraquara
01/09/2021 - Dinâmica síncrona	Discussão e conclusão das problemáticas do Teletandem Araraquara e possíveis soluções, reunidas em um arquivo de slides.
22/09/2021 - Dinâmica síncrona	Discussão a respeito do processo de inscrição para as interações do segundo semestre de 2021; reestruturação conjunta do questionário inicial; conversa sobre as sessões de orientação; decisão sobre as atividades a serem realizadas na dinâmica seguinte. (Nesta reunião houve a participação da Professora-Coordenadora do Teletandem)
06/10/2021 - Dinâmica síncrona	Discussão dos textos teóricos disponibilizados para a leitura no <i>Google Classroom</i> ; sobre a sessão de orientação; sobre questões voltadas à docência a partir das experiências dos membros presentes neste dia, de modo a estabelecer relações com a atuação em contexto de Teletandem.
20/10/2021 - Dinâmica síncrona	Relato de mediação de MD1 e MD2, além de observações feitas por MG1 que acompanhou as mediações; discussão sobre as possíveis influências do papel do professor para a condução das mediações; breve discussão a respeito de um excerto de mediação selecionado por MPesquisadora; decisão conjunta a respeito das próximas reuniões de orientação e dinâmica assíncrona.
03/11/2021 - Dinâmica síncrona	Relato de mediação de MD1 e MD2 além de discussão a respeito de alguns desafios encontrados para a condução da sessão e possíveis soluções para enfrenta-los; decisão das atividades a serem realizadas na próxima dinâmica assíncrona.
17/11/2021 - Dinâmica síncrona	Conversa a respeito das faltas dos interagentes na mediação; discussão a respeito dos diferentes tipos de mediação realizados no modelo presencial e remoto, elencando necessidades, possibilidades de seguir de maneira remota e contribuições da CdPT; breve discussão feita por MPesquisadora a respeito das quinze diretrizes para a mediação (SALOMÃO, 2008)
01/12/2021 - Dinâmica síncrona	Discussões a respeito do conceito de Aconselhamento Linguageiro (AL) (MORHY, 2015) e possíveis paralelos com o contexto de Teletandem que poderia colaborar para a condução das mediações.
15/12/2021 - Dinâmica síncrona	Encerramentos das atividades da CdPT no segundo semestre de 2021, a partir da discussão de algumas respostas dos membros no Questionário Final para Mediadores; considerações a respeito das dinâmicas da CdPT.

Fonte: Elaboração própria.

A partir do Quadro 3, nota-se que os encontros síncronos da CdPT se ocuparam em mapear as problemáticas e sugerir medidas para o aperfeiçoamento das atividades do projeto; compartilhar suas experiências enquanto mediadores e professores de línguas em formação;

discutir também neste espaço, a respeito de excertos/trechos de algumas sessões de mediação, bem como diferentes leituras teóricas, de forma a refletirem sobre suas práticas no contexto em que atuam. Tendo em vista as atividades realizadas tanto nas dinâmicas assíncronas quanto síncronas na CdPT, é possível visualizarmos como se davam as relações entre os membros e suas atuações como mediadores de Teletandem, a partir da Figura 5 a seguir.

Figura 5: Relações estabelecidas na CdPT.



Fonte: Elaboração própria.

Através da Figura 5, é possível visualizar que este espaço da CdPT se destinava à interação apenas entre os mediadores de Teletandem. Em um outro momento, tais membros atuariam como mediadores em diferentes turmas de Teletandem – podendo conduzir as sessões sozinhos ou em duplas, de modo a auxiliar os interagentes brasileiros durante as mediações. Estes interagentes, posteriormente, participariam das interações com seus parceiros no exterior, podendo adotar (ou não) práticas e ferramentas diversas para alcançar seus objetivos com a

aprendizagem telecolaborativa. Uma vez que a CdPT foi formada apenas pelos mediadores do Teletandem Araraquara, este contexto se mostrou propício para que os membros de diferentes níveis de formação e tempo de atuação no projeto pudessem estar frequentemente em contato e a partir de discussões geradas neste contexto, reflexões colaborativas a respeito da área de atuação como professores de línguas foram propiciadas.

Além da resolução de eventuais problemas no que cabe à organização e ao desenvolvimento das atividades do projeto, as interações entre os mediadores na CdPT promoviam o fomento de novas ideias e maneiras de se conduzirem as mediações, com o objetivo de oferecer *scaffoldings* (andaimes) que propiciassem aos interagentes momentos de reflexão sobre suas próprias práticas e aprendizagem em Teletandem. Assim, ao interagirem com seus parceiros no exterior, os participantes poderiam trabalhar de forma colaborativa, decidindo juntos as melhores alternativas e ferramentas para atingirem seus objetivos na língua-alvo.

Tendo em vista a atuação dos mediadores e membros da CdPT, os participantes de pesquisa são caracterizados na próxima seção.

3.4 Descrição dos participantes de pesquisa

A CdPT possuía 8 membros, além da pesquisadora principal deste trabalho e da participação externa da Professora-Coordenadora do Projeto Teletandem Araraquara. A partir das respostas obtidas pelo questionário inicial aplicado no segundo semestre de 2021, pode-se conhecer um pouco a respeito dos membros naquele momento. Para a preservação de suas identidades, estes estão identificados no presente trabalho como MD (correspondente aos membros de doutorado); MM (referente aos membros mestrados) e MG (relativos aos membros ainda na graduação), sendo diferenciados entre si por números de 1 a 10.

Desta forma, MD1 caracterizava-se como aluna do terceiro ano de doutorado do Programa de Pós-Graduação (PPG) em Linguística e Língua Portuguesa (LLP) da FCLAr, de forma a pesquisar a relação entre o emprego de estratégias de aprendizagem no Teletandem por seus participantes com a Teoria da Complexidade, investigando ainda, como as propriedades de um sistema complexo podem favorecer a emergência dessas estratégias. Ela afirmou ter trabalhado com o ensino de língua inglesa para crianças em escola pública. Quanto a suas experiências em Teletandem, a participante de pesquisa teve um primeiro contato com o projeto em 2016, tendo atuado como interagente, monitora e mediadora, conduzindo mediações por diários reflexivos, rodas de conversa, *WhatsApp* e *Zoom*.

MD2 também se encontrava no terceiro ano de doutorado do PPG em LLP. Sua pesquisa em contexto de Teletandem se volta para a formação dos mediadores a partir do curso "Formação de Mediadores de Teletandem" oferecido de 13/11/2020 a 21/12/2020 de forma aberta à comunidade interessada em conhecer o contexto de Teletandem e o papel do mediador. MD2 afirmou trabalhar com o ensino de língua inglesa há 19 anos, atuando em contexto de universidade e com o público adulto. Seu primeiro contato com o Teletandem ocorreu antes de 2015 ao atuar como interagente e mediadora quando fazia mestrado na UNESP de São José do Rio Preto.

A última participante em nível de doutorado do PPG em LLP, MD3, encontrava-se em seu primeiro ano e sua pesquisa propõe um trabalho com literatura no Teletandem da Unesp/FCLAr. Ela possui experiência como professora de línguas há três anos e atua com o ensino de língua italiana para adultos na universidade. MD3 afirmou ter atuado como interagente, mediadora e monitora, em que seu contato com o Teletandem ocorreu em 2015, conduzindo mediações por diários, rodas de conversa, *WhatsApp* e *Zoom*.

Quanto às participantes em nível de mestrado, MM1 era aluna do primeiro ano do PPG em LLP e enfocava em sua pesquisa as estratégias de comunicação em língua estrangeira utilizadas pelos participantes do programa BRaVE (*Brazilian Virtual Exchange*). Ainda, afirmou atuar como professora de língua inglesa há quatro anos, com (pré) adolescentes, adultos e terceira idade, em escolas de idiomas. A partir de seu primeiro contato com o Teletandem em 2016, pôde atuar como interagente e mediadora, em mediações em roda de conversa e pelo *Zoom*.

Já MM2, era aluna do primeiro ano de mestrado em Educação Escolar da FCLAr, de modo a não realizar pesquisa em contexto de Teletandem. Ao atuar como professora de inglês em uma universidade, como estagiária do EJA (Educação de Jovens e Adultos), trabalhou com o público adulto por dois anos. Seu contato com o Teletandem também ocorreu em 2016, participando como interagente, monitora e mediadora em sessões por *WhatsApp* e *Zoom*.

No que cabe aos membros ainda em nível de graduação, MG1 encontrava-se em seu terceiro ano do curso de Letras e no período de coleta de dados não realizava pesquisa em contexto telecolaborativo. A participante de pesquisa afirmou não ter experiências como professora de línguas e seu primeiro contato com o Projeto Teletandem deu-se em 2019, atuando como interagente e mediadora ao conduzir sessões de mediação pelo *Zoom*.

MG2 afirmou estar em seu segundo ano do curso de Letras e não realizar pesquisa em ambiente telecolaborativo. Ao comentar sobre suas experiências com o ensino de línguas, esta

afirmou trabalhar por um ano com a língua inglesa em escolas de idiomas. A partir de 2020, teve seu primeiro contato com o Teletandem, tendo participado como interagente e monitora.

Quanto a última participante de pesquisa, MG3, era aluna do quarto ano de Letras e sua pesquisa em Teletandem voltava-se para os estereótipos e possibilidades de (des)construção destes em contexto telecolaborativo. A participante afirmou atuar como professora de inglês por aproximadamente dois anos em escola pública e de idiomas, trabalhando com crianças, (pré)adolescentes e adultos. Com seu contato em 2018 com o Teletandem, ela afirmou ter participado como interagente, monitora e mediadora em sessões pelo *Zoom*.

Assim como os demais participantes, a pesquisadora responsável também esteve presente como membro da CdPT ao longo das discussões síncronas e dinâmicas assíncronas, além de já ter atuado no projeto como interagente, monitora e mediadora desde 2018. Portanto, esta é identificada nos dados como MPesquisadora (membro pesquisadora). Cabe mencionar ainda que ao contarmos com a participação da coordenadora do Teletandem Araraquara em uma das reuniões síncronas da CdPT, esta é identificada no trabalho como Professora-Coordenadora do Projeto Teletandem Araraquara.

A partir do contexto e participantes de pesquisa, encontram-se, a seguir, os instrumentos de coleta de dados.

3.5 Instrumentos de coleta de dados

Primeiramente, é importante ressaltar que, tendo em vista o contexto pandêmico instaurado a partir de 2020, a coleta de dados foi realizada durante o segundo semestre de 2021, entre os dias 11/08/2021 e 15/12/2021, mediante a participação remota da pesquisadora no campo de estudo, uma vez que as atividades acadêmicas da UNESP Araraquara se mantinham de maneira virtual. Após este trabalho ter sido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNESP²⁰, destaca-se que, antes do início da coleta de dados, a assinatura dos participantes de pesquisa foi solicitada por e-mail através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A), para que o uso dos dados de cada participante de pesquisa fosse utilizado.

Desta forma, a fim de investigar as contribuições do contexto telecolaborativo para a formação de professores de línguas, por meio do estabelecimento da CdPT, propôs-se a utilização de diferentes instrumentos de coleta de dados como: um questionário inicial (via *Google Forms*); gravação das dinâmicas síncronas (pelo próprio recurso do *Google Meet*) e

²⁰ Parecer Consubstanciado do CEP número 4.708.729

fóruns de discussão (gerados no espaço do *Google Classroom*); notas de campo redigidas pela pesquisadora ao longo das dinâmicas desenvolvidas na CdPT; bem como um questionário final (via *Google Forms*) com cada participante de pesquisa²¹. Cabe mencionar que os questionários foram elaborados pela própria pesquisadora visando atingir seus objetivos iniciais de pesquisa.

A coleta de dados teve início em 11/08/2021 com a primeira dinâmica assíncrona no *Google Classroom*, de forma que demais dinâmicas como avisos, relatos de mediação, reformulação de questionários e reflexões a respeito de textos teóricos e excertos de mediações, a partir de perguntas norteadoras, foram também realizados nesse espaço, em intervalos de quinze dias. No que cabe às gravações em vídeo das dinâmicas síncronas, estas se iniciaram em 18/08/2021. Apenas a primeira reunião ocorreu pelo *Zoom* e as demais, a cada quinze dias, passaram a se realizar no *Google Meet*, tendo seu encerramento em 15/12/2021. Nestes encontros síncronos, a troca de experiências, relatos de mediação, resolução de possíveis problemas, fomento de discussões a respeito das atividades do Teletandem Araraquara, especialmente no que cabe às mediações e reflexões quanto ao papel exercido como mediador e professor de línguas neste contexto eram abordadas pelos membros. Durante este período de realização das atividades de maneira remota, notas de campo foram tomadas pela pesquisadora a fim de se acompanhar o andamento da pesquisa e materializar observações relativas às discussões e reflexões fomentadas pelos participantes, podendo tecer, assim, algumas análises prévias sobre o contexto estudado.

Dado o início das dinâmicas assíncronas e síncronas da CdPT, foi requisitado aos membros que respondessem ao questionário inicial (Apêndice C), composto de 19 perguntas alternativas e dissertativas que visavam ao mapeamento pessoal e acadêmico, as experiências profissionais, à atuação no Projeto Teletandem e às noções sobre Comunidade de Prática dos participantes de pesquisa. Como última dinâmica assíncrona, foi disponibilizado o link de acesso ao questionário final (Apêndice D), no espaço do *Google Classroom*, em que foi solicitado aos membros que respondessem a seis perguntas dissertativas que visavam à autoavaliação dos membros frente a suas práticas mediadoras, bem como as contribuições e possíveis sugestões de melhoria relativas ao desenvolvimento da CdPT.

A seguir, o Quadro 4 reúne os instrumentos de coleta de dados e explicita suas respectivas finalidades no contexto da presente pesquisa.

²¹ Na seção de Apêndices, é possível visualizar os questionários inicial e final, bem como o espaço do *Google Classroom* em que se situaram as dinâmicas assíncronas da CdPT.

Quadro 4: Instrumentos e suas respectivas finalidades para a coleta de dados.

Instrumentos	Finalidades
Questionário Inicial	Com tais informações, torna-se possível conhecer e caracterizar o grupo de mediadores da UNESP-Araraquara, a partir de seu percurso de formação e suas experiências como mediadores no projeto Teletandem.
Fóruns de discussão e gravações das reuniões da CdPT	Por meio das atividades realizadas de maneira assíncrona pelo <i>Google Classroom</i> e nos encontros síncronos pelo <i>Google Meet</i> , gravados e transcritos pela pesquisadora, visou-se a analisar as discussões e reflexões dos membros acerca do seu papel como mediador e professor de línguas, bem como a forma com que a condução das mediações colabora para a sua formação inicial como professor.
Notas de campo	Tendo em vista a participação da pesquisadora no campo de estudo, foi possível materializar as observações realizadas ao longo das dinâmicas assíncronas e síncronas da CdPT.
Questionário final	Pôde corroborar os dados dos demais instrumentos, a fim de observar o reconhecimento dos membros a respeito do seu papel como professor de línguas e mediador em um ambiente virtual, autônomo e colaborativo de ensino e aprendizagem, além de possíveis sugestões para o aperfeiçoamento das dinâmicas realizadas na CdPT.

Fonte: Elaboração própria.

Portanto, diante dos dados coletados por meio de diferentes instrumentos que permitem a observação, acompanhamento e reflexão da pesquisadora inserida no campo de estudo, foi possível tecer uma análise de cunho interpretativista. A seção seguinte se ocupa em retratar os procedimentos realizados para a análise dos dados.

3.6 Procedimentos de análise dos dados

Finalizada a coleta de dados por meio de diferentes instrumentos, a pesquisadora realizou, a princípio, uma análise de gravação das reuniões da CdPT, assistindo-as na íntegra e podendo assinalar as partes dos dados e seus respectivos tempos nos vídeos que se mostraram relevantes para a análise. Posteriormente, diante da ampla gama de dados, realizou-se uma transcrição parcial (DÖRNYEI, 2007) de tais gravações, de forma que, ao transformá-las em texto, foi possível estabelecer relações com os dados de natureza textual coletados pelos demais instrumentos, com o propósito de se realizar uma análise interpretativista. Com a obtenção do corpus e visando os critérios de confiabilidade e validade da pesquisa qualitativa, os resultados obtidos foram triangulados a fim de que o fenômeno estudado fosse compreendido de maneira íntegra (BOGDAN; BIKLEN, 2006; MCDONOUGH; MCDONOUGH, 1997).

Tendo em vista que as análises realizadas nesta pesquisa tinham como foco as discussões e reflexões dos mediadores/membros, ou seja, visavam ao conteúdo de suas falas no ambiente da CdPT, foram utilizados alguns símbolos e convenções para as transcrições elaborados pela própria pesquisadora, que se encontram no Quadro 5 a seguir.

Quadro 5: Símbolos utilizados para as transcrições.

Símbolo	Representação
(incompreensível)	Não foi possível compreender o que foi dito
.	Momento em que alguma ideia é concluída e há uma pausa maior na fala
...	Pausas realizadas durante a fala
“ ”	Discurso direto.
()	Informações inseridas pela pesquisadora que estavam subentendidas no momento da fala.
(...)	Alguma fala que foi omitida
-	Algo estava sendo dito, mas foi interrompido ou melhor reformulado em outra frase.
(cita o nome)	Momentos em que há menção a nomes de outras pessoas

Fonte: Elaboração própria.

À vista das características basilares, encontradas na literatura, sobre formação das Comunidades de Prática (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002), uma leitura geral dos dados foi realizada, em que propôs-se uma análise de conteúdo dedutiva a partir de categorias pré-determinadas pelos subsídios teóricos (DÖRNYEI, 2007), sendo estas identificadas como: domínio de conhecimento; características do grupo que compõem a comunidade; prática desenvolvida e compartilhada pelos membros, e demais peculiaridades que colaboram para a autenticidade da CdPT.

Visando atingir o segundo objetivo deste trabalho - compreender de que forma a CdPT pode contribuir para a formação dos mediadores e professores de línguas, uma segunda leitura atenta dos dados foi realizada em que se identificou duas subcategorias de análise. A princípio, por meio de uma análise dedutiva (DÖRNYEI, 2007), a primeira subcategoria baseou-se em pressupostos da teoria sociocultural para a formação de professores (JOHNSON, 2009; JOHNSON; GOLOMBEK, 2011, 2016, 2018, 2020) e em perspectivas de formação reflexiva (SCHÖN, 1987, 2000; VAN MANEN, 1977). Assim, esta subcategoria ocupou-se em (a) compreender como a interação entre os membros de diferentes níveis acadêmicos e experiências como mediadores/professores permitiam o oferecimento de *scaffoldings* (andaimes) em um processo de mediação dialógica e (b) identificar e analisar a existência de reflexões técnicas, práticas, críticas (VAN MANEN, 1977) e a respeito de suas ações e reflexões sobre as ações (SCHÖN, 1987, 2000).

Posteriormente, em uma segunda subcategoria, foi possível notar como as ideias propostas pelos membros para a resolução de problemáticas do contexto de Araraquara puderam auxiliar no aperfeiçoamento das sessões do Teletandem e, principalmente, na

condução das mediações realizadas de maneira *on-line*, tendo em vista o período remoto. Ao observarmos tal prática desenvolvida no ambiente da CdPT, notou-se que, fundamentado em uma perspectiva sociocultural (VYGOTSKY, 2007), as dinâmicas permitiam uma interação colaborativa entre os membros, ao compartilharem suas experiências e reflexões a respeito da formação enquanto mediadores e professores de línguas.

A partir da triangulação e análise dos dados sob a ótica do referencial teórico, foi possível compreender de que forma o contexto telecolaborativo pode caracterizar-se como um ambiente propício para a formação de professores de línguas por meio da configuração de uma Comunidade de Prática de Teletandem. Assim, foram investigadas características estruturais das CdP, de forma a compreender como as interações e fomento de discussões entre os mediadores nesse espaço colaboram para suas reflexões a respeito do seu papel enquanto mediador e professor de línguas, em uma perspectiva sociocultural e reflexiva de formação.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, os dados analisados encontram-se em duas categorias. A primeira intitulada “Características da Comunidade de Prática de Teletandem (CdPT)” compreende as subcategorias de *Domínio de conhecimento*, *Comunidade de pessoas* e *Prática compartilhada*, a partir dos pressupostos de Wenger (1998) e Wenger, Mcdermott e Snyder (2002). Em uma segunda categoria, tem-se as “Contribuições da CdPT para a formação de mediadores e professores de línguas”, dividida entre as subcategorias de *Processo de reflexão e mediação dialógica*, a partir de uma perspectiva sociocultural (JOHNSON, 2009; JOHNSON; GOLOMBEK, 2011, 2016, 2018, 2020) e reflexiva (SCHÖN, 1987, 2000; VAN MANEN, 1977) de formação de professores e *Reestruturação e ressignificação das atividades remotas do Teletandem Araraquara*, tendo em vista o levantamento de problemáticas e possível soluções apontadas pelos membros.

4.1 Características da Comunidade de Prática de Teletandem (CdPT)

A fim de seguir os propósitos de criação, expansão, troca de conhecimentos e desenvolvimento de capacidades individuais das Comunidades de Prática (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002, p. 42), o grupo de mediadores e professores em formação do Teletandem Araraquara interagiram regularmente em sessões síncronas e assíncronas, de forma a aprenderem uns com os outros e a desenvolverem suas habilidades relativas ao contexto em que atuam, formando assim a Comunidade de Prática de Teletandem.

A partir das características básicas de *domínio*, *comunidade* e *prática* (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002), busca-se analisar de que forma as atividades desenvolvidas na CdPT puderam se configurar como uma Comunidade de Prática, ao identificarmos e discutirmos aspectos relacionados a esse conceito. Com os dados obtidos pelos diferentes instrumentos de coleta, esta categoria visa responder à pergunta de pesquisa “Como se configura a CdPT, tendo em vista os pressupostos teóricos encontrados na literatura?”. A seguir, encontram-se as subcategorias de “Domínio de conhecimento”, “Comunidade de pessoas” e “Prática compartilhada”.

4.1.1 Domínio de conhecimento

A fim de compreendermos o domínio de conhecimento da CdPT nesta subcategoria, utilizaremos recortes de dados obtidos a partir dos questionários inicial e final, e dinâmicas

síncronas e assíncronas. Desta forma, as discussões realizadas se atentarão às características que compõem o domínio a partir de subsídios teóricos das Comunidades de Prática.

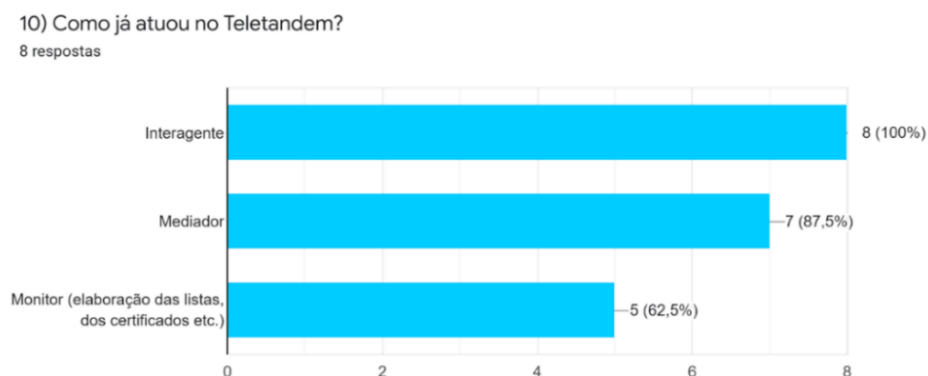
As CdPs apresentam um domínio de conhecimento responsável por gerar um ambiente e um senso de identidade comum entre os membros, de forma a inspirá-los a contribuir, participar e orientar os aprendizados e dar sentido às ações (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002, p. 27). Bedran e Barbosa (2017) reiteram que as CdPs apresentam “uma identidade que é definida por *domínios* de interesses compartilhados entre os membros que apresentam competências que os distinguem das demais pessoas” (p. 38). Assim, a identidade pode ser entendida, de uma perspectiva interacionista, por meio da participação dos membros na CdP.

Tal identidade compartilhada na prática implica em formas de competência para atuar no contexto inserido, ou seja, ao situarmo-nos em um território familiar, “[s]abemos como interagir com os outros. Compreendemos por que razões eles fazem o que fazem porque entendemos a iniciativa para a qual os participantes são responsáveis. Além disso, compartilhamos os recursos que eles utilizam para comunicar e realizar suas atividades” (WENGER, 1998, p. 152, *tradução nossa*)²². Dessa forma, depreende-se que a identidade dos membros se dá por meio das práticas sociais desenvolvidas no contexto da CdP, ao participarem e ao interagirem uns com os outros, por meio de um engajamento mútuo, iniciativa conjunta e repertório compartilhado.

Esse interesse pelo domínio e a presença de competências podem ser observados a partir dos diferentes níveis de participação dos membros nas atividades do Projeto Teletandem. Desse modo, ao observarmos as respostas obtidas com a pergunta 10 do questionário inicial, apresentadas no Gráfico 1 a seguir, é possível visualizarmos as diferentes atuações dos membros da CdPT em contexto de Teletandem.

²² No original: “We know how to engage with others. We understand why they do what they do because we understand the enterprise to which participants are accountable. Moreover, we share the resources they use to communicate and go about their activities” (WENGER, 1998, p. 152).

Gráfico 1: Respostas à pergunta 10 do Questionário Inicial para Mediadores.



Fonte: Gráfico gerado pelo *Google Forms*

Com os dados coletados a partir da pergunta de múltipla escolha, percebe-se que todos os mediadores e membros da CdPT já tiveram experiências com o Teletandem no que cabe à participação como interagente, podendo conhecer o funcionamento das sessões ao comunicar-se com parceiros no exterior. Entende-se que esta experiência como interagente torna-se fundamental para o exercício do papel de mediador, uma vez que, ao compreenderem as práticas e dificuldades enfrentadas nas interações, poderão oferecer *scaffoldings* (andaimes) aos interagentes. Com isso, é interessante observar que a maior parte dos membros (87,5%) tiveram experiências enquanto mediadores. Quanto à função de monitor, já exercida por 62,5% dos participantes de pesquisa, esta permite a compreensão do funcionamento e organização do projeto que ocorre antes e após as interações e mediações, como o pareamento dos alunos, a elaboração das listas de chamada, atualizações nas redes sociais e confecção de certificados.

Por meio da atuação em diferentes funções, os membros da CdPT podem compreender as instâncias relativas ao projeto, desde sua organização para o início das atividades, quanto ao desenvolvimento das atividades ao longo das interações e mediações. Ao contribuírem e dar sentido às ações relativas ao domínio, por meio de um engajamento mútuo nas atividades, cria-se um repertório compartilhado (EHRENREICH, 2017) que corresponde a experiências, instrumentos utilizados e maneiras de proceder frente a determinadas atividades do projeto.

Nota-se que a identidade definida e compartilhada por meio de domínios de interesse (BEDRAN, 2012), motiva os membros a estreitar laços com as atividades desenvolvidas em Teletandem. Ao serem questionados a respeito de suas expectativas quanto às discussões fomentadas no espaço da CdPT, obtiveram-se respostas que visam à reflexão a respeito da prática enquanto mediadores, trocas de experiências e novas iniciativas para o Projeto Teletandem Araraquara, como apresenta o excerto 1.

Excerto 1: Dinâmica assíncrona 11/08/2021 - Expectativas de alguns membros da CdPT.

1 **MG1:** *Espero, a partir dessa vivência, refletir sobre a minha atuação como interagente e mediadora,*
 2 *construir uma bagagem prática e teórica sobre o Teletandem e por fim, trocar impressões e experiências*
 3 *com os meus colegas de comunidade.*

4 **MD1:** *Oi, gente! :D Eu espero que as discussões neste espaço contribuam ainda mais para o nosso*
 5 *trabalho no Teletandem Araraquara. Acredito que esse espaço seja essencial para que possamos ir*
 6 *além dos comentários que costumávamos fazer em alguma reunião de orientação com a professora*
 7 *[cita o nome] ou quando estávamos no LABIDIOMAS, já que agora, teremos alguns momentos "mais*
 8 *voltados" para as inúmeras questões que envolvem o projeto, né? Aprender com o olhar e com as*
 9 *experiências dos demais participantes é de extrema importância para enriquecermos nossas práticas*
 10 *docentes dentro e fora do Teletandem. Minhas expectativas são as melhores. Acredito que essa*
 11 *comunidade irá fortalecer nosso grupo que já é super coeso e competente. Também acho que a partir*
 12 *desse espaço, iremos refinar alguns pontos e evoluirmos para proporcionar aos nossos interagentes as*
 13 *melhores experiências no projeto :)*

14 **MD2:** *Espero que possamos trocar experiências e pensarmos em novas ideias para conduzirmos a*
 15 *mediação, visando sempre a otimização e o aperfeiçoamento do processo.*

16 **MD3:** *Oi, gente! Espero que possamos compartilhar ideias sobre nossas práticas e percepções*
 17 *enquanto mediadores ou enquanto observadores de mediações. Percebo que, algumas vezes,*
 18 *compartilhamos casualmente ideias parecidas no Whatsapp que poderiam ser mais frequentes ou mais*
 19 *aprofundadas. Por exemplo, quando mediamos turmas diferentes que conversaram sobre um mesmo*
 20 *tema, ou quando comentamos sobre um interagente que já participou anteriormente, ou, ainda, quando*
 21 *trocamos "dicas". Acredito que muitos aqui já leram sobre ou, pelo menos, conhecem as ideias basilares*
 22 *do teletandem, então espero que possamos refletir não só sobre o teletandem em geral, mas também*
 23 *sobre nossas práticas e nosso contexto.*

Através do excerto 1, argumenta-se que as expectativas relatadas pelos membros da CdPT se voltam para o trabalho colaborativo, uma vez que reconhecem a importância do compartilhamento/troca de experiências e ideias neste espaço (linhas 2, 8, 9, 14 e 16), o que colabora para o fortalecimento dos membros e mediadores como um grupo. Wenger, Mcdermott e Snyder (2002) explicam que, ao se definir o domínio, legitima-se a comunidade, afirmando seu propósito e valor aos membros e outras partes interessadas. Tendo em vista a manutenção das discussões antes ocorridas no Laboratório de Idiomas da FCLAr e também no *WhatsApp*, como pontuado por MD1 (linhas 6 e 7) e MD3 (linhas 18 e 19), as atividades da CdPT desenvolvidas virtualmente abrem espaço para discussões que visem ao refinamento e aperfeiçoamento do contexto ao qual pertencemos (linhas 12 e 15).

Tendo em vista a fundamentação das CdPs em teorias socioculturais de aprendizagem e desenvolvimento (JIMENEZ-SILVA; OLSON, 2012), os relatos demonstram que, por meio da interação social entre os membros, as participantes acreditam que é possível aprender uns com os outros e ao discutir questões teóricas e práticas, permite-se o fomento de reflexões a respeito da atuação como mediador e também – nas palavras de MD1 no excerto 1 (linha 10), como “*docentes dentro e fora do Teletandem*”.

Ao reconhecerem e assumirem um compromisso com o domínio, os membros de uma CdP se responsabilizam por uma área de especialização e fornecem a esta área conhecimentos e habilidades (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002) visando seu aprimoramento. Nota-se que na primeira reunião da CdPT foi feito um levantamento de possíveis problemáticas relativas ao Teletandem Araraquara, em que, previamente, tal ideia havia sido idealizada por MPesquisadora. Porém, logo no início da reunião, os próprios membros da CdPT passaram a elencar problemáticas ao compararem a maneira como as mediações eram conduzidas nos anos iniciais do projeto e como se realizavam no momento da discussão, assim como mostra o excerto 2.

Excerto 2: Transcrição das reflexões dos membros na dinâmica síncrona - 18/08/2021.

- 1 *MD2: Mas é que eu vejo assim mudou muita coisa daquela época [se referindo aos anos iniciais do*
 2 *projeto Teletandem], como eu disse assim a dificuldade de você coletar os dados... e as próprias*
 3 *mediações, recentemente eu retomei um pouco aí dos trabalhos (...) para observar sabe, qual que era a*
 4 *dinâmica. Então, as parcerias, elas duravam meses (...) a questão que eu penso hoje em dia é que tudo*
 5 *é muito rápido. Então assim, a gente não consegue dar aquele acompanhamento; (...) Às vezes tem a*
 6 *sensação que passa muito rápido a gente não consegue nem conhecer ali o interagente (...) e eu não sei*
 7 *se tem tempo suficiente para levá-lo a essa autoavaliação, né, sobre o processo; se as metas que ele*
 8 *traçou, se ele conseguiu alcançar; a gente tenta fazer isso, né... e eu acho que a grande questão assim*
 9 *é pensar o que a gente pode fazer para ir além assim só do relato de experiências né.*
- 10 *MPesquisadora: (...) você levantou várias coisas que entram aqui com perguntas que eu ia fazer*
 11 *aqui para gente conversar sobre, né. Eu acho que o que é muito importante para esse começo assim da*
 12 *Comunidade de Prática e aí se vocês concordarem comigo, lógico, é acho que é mesmo a gente levantar*
 13 *problemáticas do nosso contexto, sabe?*
- 14 *MMI: (...) eu ia concordar, eu acho que quando a gente tem essa pergunta, né, da questão da*
 15 *problemática da mediação, é... eu acho que uma das coisas é esse lugar-comum de relato. (...) Quando*
 16 *eu pensei, né, fui começar a ser mediadora (...) eu falava assim: “nossa eu tenho a impressão, como eu*
 17 *não tinha lido muito sobre o Teletandem ainda e tudo mais, eu tinha a impressão que eu tava fazendo*
 18 *isso, sabe, que eu tava só ouvindo as pessoas contarem como foi a interação delas e sem acrescentar*
 19 *em nada, então eu acho que o curso da MD2 ano passado veio, como assim, como um primeiro passo*
 20 *para a gente começar a... não solucionar, mas para repensar isso, né (...) e agora, né, com o seu projeto*
 21 *também, MPesquisadora, é para gente começar a ver de outra forma isso, né, a mediação.*
- 22 *MD3: (...) Se a gente quer fazer uma mediação de qualidade da pessoa realmente refletir, eu acho*
 23 *que tem que pensar nesses fatores, de quantos encontros, considerando ainda que a gente nem se vê.*
 24 *Então num encontro, numa turma de quatro interações, a gente só se fala três e a primeira é de*
 25 *apresentação. Então como que eu vou mediar reflexões pra pessoa entender que a mediação é*
 26 *importante pra ela, em duas interações. Tamanho das turmas, duração, é... a característica de cada*
 27 *formação; eu acho que são problemáticas de como a gente pode refletir sobre contextos, eu acho que*
 28 *quando a gente fala de Teletandem, tem que pensar muito nos contextos e não só de cada UNESP, mas*
 29 *também de cada turma.*

Por meio do excerto 2, nota-se que, entre as dificuldades enfrentadas no contexto estudado, os membros mencionaram aspectos relacionados à condução das mediações, no que cabe a duração das parcerias, comparado aos anos iniciais do projeto (linhas 1 a 4); tempo destinado à realização da mediação, considerando turmas compostas por números variados de

interagentes, ou seja, diferentes contextos (linhas 23 a 26); e como aprofundar as reflexões para que o ambiente da mediação não seja somente um “*lugar-comum de relato*”, como pontuado por MM1 (linha 15). Wenger, Mcdermott e Snyder (2002) explicam que, dado o conhecimento dos limites que o domínio possui, os membros de uma CdP são capazes de decidir quais atividades podem ser desenvolvidas, o que compartilhar e como expor suas ideias.

Ainda, é interessante observar que, ao refletirem conjuntamente, os membros reconhecem sua função enquanto mediador, ao mencionarem as dificuldades de levar os interagentes à reflexão sobre suas experiências no projeto (da linha 5 a 8; linhas 18 e 19) e identificam a necessidade de discutir modos de condução das mediações para que estas sejam efetivas (linhas 25 e 26), visando acompanhar e auxiliar os interagentes na aprendizagem telecolaborativa, levando-os à autoavaliação de suas práticas e alcance das metas (da linha 6 a 9).

Por meio do engajamento mútuo entre os participantes, que envolve o comprometimento e contribuição de todos (BEDRAN; BARBOSA, 2017), tais aspectos pontuados visam a questões importantes que envolvem o domínio e, enraizados pela compreensão compartilhada deste domínio, iniciativas podem ser tomadas a fim de aperfeiçoar as práticas. Como observado na fala de MM1 (linhas 19 a 21), o curso de formação de mediadores desenvolvido por MD2 e as atividades da CdPT, como parte da pesquisa de MPesquisadora, já se colocam como iniciativas que levam os membros a refletirem sobre seu papel enquanto mediadores e professores em formação.

Ao atentar-nos para a pergunta do questionário final “De que forma você avalia a sua atuação como mediador do Teletandem? Em que aspectos acredita que poderia melhorar?”, nota-se como as discussões relativas ao domínio permitiram reflexões quanto à prática mediadora, assim como ilustra o excerto 3.

Excerto 3: Algumas respostas à pergunta 2 do Questionário Final para Mediadores.

- 1 **MD3:** *Acredito que minha atuação seja, de forma geral, positiva. Como forma de melhorar, posso*
 2 *me organizar para que os encontros não sejam tão monótonos e não dependam somente das falas dos*
 3 *interagentes. (...) Contudo, isso deve ser muito bem pensado para não deixar o espaço de escutar os*
 4 *participantes e suas necessidades não seja deixado de lado. Conforme foi colocado na comunidade de*
 5 *prática, temos que considerar todos os fatores que envolvem a nossa mediação (um encontro único*
 6 *semanal, logo após as interações, de meia hora, às vezes contando com mais participantes ou menos*
 7 *participantes, às vezes contando com um ou dois mediadores, se é um contexto de Teletandem com*
 8 *temas pré-definidos etc.).*
- 9 **MM1:** *(...) acredito que ainda há diversos aspectos que podem ser aprimorados na minha prática.*
 10 *Como mencionei durante alguns momentos na Comunidade de Prática, sinto que ainda em alguns*
 11 *momentos não tenho certeza de como levar os interagentes à reflexão acerca de aspectos mais*
 12 *estruturais (forma) da língua.*
- 13 **MGI:** *(...) acredito que eu ainda possa melhorar as escolhas de perguntas e estratégias que eu uso*
 14 *para fomentar as reflexões dos interagentes, seja no nível da língua, da cultura, da interação e do*

15 *próprio processo de aprendizado. (...) Acredito que eu possa também gerenciar melhor a atenção e o*
16 *tempo que eu dou pra cada interagente, assim como a minha capacidade de identificar quais são os*
17 *pontos em comum que são trazidos pelo grupo e que poderiam receber mais atenção para, talvez, deixar*
18 *as mediações mais direcionadas e produtivas. (...)*

Mediante à iniciativa conjunta dos participantes nas discussões da CdPT, transformada por meio de suas práticas para se adequar aos próprios propósitos (EHRENREICH, 2017), nota-se que os mediadores puderam apontar aspectos de sua atuação que precisam ser considerados e ainda aperfeiçoados (linha 1; linhas 9 a 12; linha 13), tendo em vista o levantamento de problemáticas (como apresenta o excerto 2). Assim, no excerto 3, ao mencionarem a organização das sessões (linha 2), o gerenciamento do tempo e atenção dada aos interagentes (linhas 15 e 16), os mediadores objetivam conduzir as mediações considerando seus propósitos e contextos (da linha 5 a 8), de forma a selecionar tópicos relevantes e atender às necessidades relatadas de uma forma dinâmica (linhas 4, 16 a 18).

Além do mais, por meio da escolha de perguntas e estratégias que fomentem discussões, é possível afirmar o reconhecimento dos membros quanto ao seu papel de par mais competente. Ao promover *scaffoldings* (andaimes), o mediador pode conduzir as mediações visando suscitar reflexões e questionamentos nas esferas linguísticas, culturais e interacionais que compõem a mediação (MESSIAS; TELLES, 2020) (da linha 13 a 15).

Visando ainda caracterizar o domínio de conhecimento, faz-se necessário compreender como a atuação dos membros, as reflexões e discussões a respeito das práticas sociais desenvolvidas na CdPT, por meio das atividades síncronas e assíncronas, se configuraram tendo em vista outros tipos de estruturas, como os Departamentos Formais, Equipes Operacionais, Grupos de Projeto, Comunidades de Interesse e Redes Informais (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002), apresentados no Quadro 1 (páginas 42 e 43).

Nota-se que as formas de participação e trabalho nos Departamentos Formais, Equipes Operacionais e Grupos de Projeto, se diferenciam do objetivo de desenvolver conhecimento das CdPs, visto que mesmo aquelas mais institucionalizadas, não propõem a entrega de um produto para o mercado e sim, focam no conhecimento e aprendizagem que é desenvolvido neste espaço (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002). Por meio do excerto 1 (página 70), por exemplo, é possível compreender que as participações dos membros buscaram a troca de conhecimentos e desenvolvimento das capacidades individuais como mediadores do projeto e professores em formação, a partir da aprendizagem neste ambiente coletivo da CdPT, em que “refletir”, “trocar experiências/compartilhar ideias”, “aprender uns com os outros” e “aperfeiçoar as práticas” são expressados nas falas dos membros.

Por outro lado, ao estabelecermos relações entre as CdPs, as Comunidades de Interesse e Redes Informais, percebe-se a proximidade que a CdPT tem desses outros tipos de estruturas, uma vez que o que mantém as pessoas juntas se dá por questões de identidade e relações mútuas estabelecidas. Uma vez que os membros da CdPT são alunos de graduação em Letras e Pós-graduação em Linguística e Educação da FCL Araraquara, estes são colegas e possuem certo contato dentro e fora do Projeto Teletandem. Embora as participações na CdPT se dão por um certo interesse, o que a aproxima das Comunidades de Interesse e, além disso, os membros da CdPT estabelecem relações de amizade, como nas Redes Informais, eles não simplesmente se relacionam neste espaço, mas partilham uma prática que se baseia na troca de conhecimentos e experiências.

No que cabe aos propósitos de transmissão de informações das Comunidades de Interesse e Redes Informais, a CdPT permite que os membros compartilhem informações, porém estas se voltam a um processo de aprendizagem que articula conhecimentos teóricos e experiências discutidas pelos membros nesse espaço. Nota-se que, por meio da interação nas dinâmicas síncronas, os membros se ocupavam em discutir a condução das mediações e a forma como suas atuações se dão nesse contexto, como apresenta o excerto 2. Com isso, as discussões fomentadas neste espaço buscavam por meio do compartilhamento de experiências como mediador, aperfeiçoar a prática mediadora a fim de, cada vez mais, atender aos objetivos pedagógicos das sessões, de forma que essas não sejam transformadas em um lugar somente para relato das interações e confirmação de presença nas atividades do Projeto Teletandem.

Ao compararmos as dinâmicas desenvolvidas pelo grupo da CdPT com as demais estruturas propostas por Wenger, Mcdermott e Snyder (2002), foi possível identificar as particularidades que caracterizam a configuração da CdPT e nos ajudam a compreender o domínio de interesse pelo qual os membros se mantêm juntos, como sintetiza o Quadro 6.

Quadro 6: Comunidade de Prática de Teletandem (CdPT) no contexto de formação de mediadores e professores de línguas do Teletandem Araraquara.

	Qual o propósito?	A quem pertence?	Quão nítido são os limites?	O que os mantém juntos?	Quanto tempo dura?
Comunidade de Prática de Teletandem	Compartilhar experiências enquanto mediador e professor de línguas em formação; Discutir a	Mediadores e professores em formação do teletandem Araraquara, convidados por MPesquisadora, tendo em vista	Definidos, pois são relativos ao contexto do Projeto Teletandem desenvolvido no campus	Participações nas instâncias do Projeto Teletandem e realização de pesquisas neste contexto; Identificação	Entre os meses de Agosto e Dezembro de 2021 (tempo relativo a coleta de dados da

	condução das mediações; Identificar problemáticas e propor soluções para as atividades desenvolvidas no Projeto Teletandem Araraquara	suas relações e experiências com o projeto (embora as participações se deram de maneira voluntária)	de Araraquara	com o contexto e com o grupo	presente pesquisa)
--	---	---	---------------	------------------------------	--------------------

Fonte: Elaboração própria a partir do quadro proposto por Wenger, Mcdermott e Snyder (2002, p. 42)

Nota-se por meio do Quadro 6, que as discussões ocorridas nesse espaço da CdPT tinham como propósito o compartilhamento de experiências e conhecimentos como mediadores de Teletandem e professores de língua em formação. Embora os membros não necessariamente se autosselecionaram, visto que a configuração da CdPT foi proposta como parte do projeto de mestrado de MPesquisadora, sendo então convidados a fazerem parte deste grupo, a participação dos membros nas dinâmicas ocorreu em virtude dos interesses compartilhados e colaboração com o Projeto Teletandem.

Uma vez que o “domínio não é uma área abstrata de interesse, mas consiste em questões ou problemas-chave que os membros comumente experimentam” (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002, p. 32, *tradução nossa*)²³, entende-se que este se constitui a partir dos níveis de participação nas instâncias do projeto, das reflexões a respeito da prática enquanto mediadores, trocas de experiências e identificação de necessidades demandadas pelo contexto, visando seu aperfeiçoamento. Portanto, ao notar uma identidade comum e um contexto de interesse, que se constitui por meio das relações de participação dos membros (WENGER, 1998), compreende-se que o *domínio* de conhecimento da CdPT se volta para o contexto maior de ensino e aprendizagem de línguas em Teletandem.

Tendo em vista que os membros de uma comunidade aprendem juntos por meio da interação (BEDRAN, 2012), apresentando competências capazes de os distinguirem de outros grupos de pessoas, a seção seguinte discutirá a formação da comunidade que compõe a CdPT e suas relações neste espaço.

²³ No original: “A domain is not an abstract area of interest, but consists of key issues or problems that members commonly experience.” (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002, p.32).

4.1.2 Comunidade de pessoas

A partir de um dado domínio de interesse, a *comunidade* se caracteriza como “um grupo de pessoas que interagem, aprendem juntas, constroem relacionamentos e no processo desenvolvem um senso de pertencimento e compromisso mútuo” (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002, p. 34, *tradução nossa*)²⁴. Com as respostas obtidas por meio do questionário inicial, foi possível caracterizar a formação do grupo que compõe a CdPT de acordo com os níveis acadêmicos, experiências como professor de línguas e tempo de atuação como mediador no Projeto Teletandem. O Quadro 7 a seguir, elaborado pela pesquisadora, reúne tais informações.

Quadro 7: Membros da Comunidade de Prática de Teletandem.

Membros	Nível acadêmico	Experiência docente	Experiência em Teletandem
MG1	3º ano de Letras	Não possui experiência como professora de línguas	Atua como mediadora de Teletandem de 2 a 3 anos
MG2	2º ano de Letras	Professora de língua inglesa por 1 ano	Não atuou como mediadora de Teletandem
MG3	4º ano de Letras	Professora de língua inglesa há quase 2 anos	Atua como mediadora de Teletandem há 1 semestre
MM1	1º ano de Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa	Professora de língua inglesa por 4 anos	Atua como mediadora de Teletandem de 1 a 2 anos
MM2	1º ano de mestrado em Educação Escolar	Professora de inglês estagiária do EJA por 2 anos	Atua como mediadora de Teletandem de 1 a 2 anos
MD1	3º ano de Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa	Professora de língua inglesa por 6 anos	Atua como mediadora de Teletandem de 3 a 4 anos
MD2	3º ano de Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa	Professora de língua inglesa por 19 anos (no ensino superior, escola de idiomas e cursos preparatórios para exame de proficiência)	Atua como mediadora de Teletandem de 1 a 2 anos
MD3	1º ano de Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa	Professora de língua italiana por 3 anos	Atua como mediadora de Teletandem há mais de 4 anos

Fonte: Elaboração própria

²⁴ No original: “(...) a group of people who interact, learn together, build relationships, and in the process develop a sense of belonging and mutual commitment” (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002, p. 34).

Além da participação como interagente, monitor e mediador (conforme o Gráfico 1, apresentado na página 69), o grupo da CdPT se caracteriza por alunos de graduação em Letras; pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa, nível mestrado e doutorado; e uma aluna mestranda do programa de pós-graduação em Educação. As experiências quanto professores de línguas se diferenciam, tendo em vista a não atuação de MG1; o trabalho com a língua italiana por MD3 e experiências com o ensino de língua inglesa de MD1, MD2, MM1, MM2, MG2 e MG3. Nota-se, assim, que a atuação como professores de língua inglesa é majoritária entre os membros, variando quanto ao tempo de experiência. É interessante pontuar que o maior tempo de atuação de MD2 no ensino superior, em escola de idiomas e cursos preparatórios para exames de proficiência, além do nível de formação, não influenciam no tempo de atuação como mediadora, uma vez que, ao comparar os dados fornecidos por MD2 e MG1, observa-se que mesmo em nível de graduação e não atuação como professora de línguas, MG1 afirma possuir maior tempo de experiência como mediadora de Teletandem.

A partir de tais dados, é possível notar a existência de pontos de interesse em relação ao domínio, tendo em vista a grande área de formação e atuação no contexto de ensino e aprendizagem de línguas telecolaborativo. Além do mais, ressalta-se que os diferentes níveis de formação e experiências neste contexto propiciam ao grupo perspectivas diferentes em relação ao domínio, de forma que a interação neste contexto se torna benéfica no processo de formação. Através das apresentações dos membros da CdPT, realizadas no *Google Classroom*, observa-se que as experiências relativas ao Projeto Teletandem são compartilhadas, como mostra o excerto 4 mediante a trechos dos relatos de MD1, MM1 e MG1.

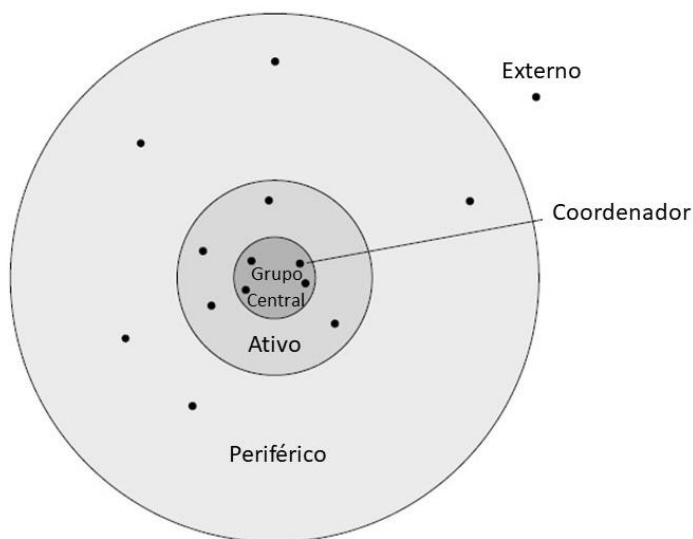
Excerto 4: Dinâmica assíncrona 11/08/2021 - Apresentação de alguns membros da CdPT.

- 1 **MD1:** (...) Trabalho com o contexto Teletandem desde o ano de 2016, quando ingressei no Mestrado
- 2 em Linguística e Língua Portuguesa. Nessa oportunidade, atuei como monitora e mediadora (...).
- 3 Atualmente, sou aluna do terceiro ano do doutorado, continuo trabalhando como mediadora e
- 4 pesquisando (...). Tenho certeza que esse espaço será super válido para aperfeiçoarmos nosso querido
- 5 Teletandem Araraquara!
- 6 **MM1:** (...) sou aluna de mestrado da FCLAr (...). Tive minha primeira experiência com o projeto
- 7 Teletandem durante o meu primeiro semestre no curso de Letras. (...); participei do projeto até o ano
- 8 de 2018 como interagente. No ano de 2019, comecei a atuar como mediadora no Teletandem e apesar
- 9 de atualmente estar fazendo minha pesquisa no contexto do Programa BRaVE, ainda mantenho meus
- 10 laços com o Teletandem, pois é um projeto muito querido para mim.
- 11 **MG1:** Boa tarde, pessoal. Sou graduanda em Letras, conheci o Teletandem durante meu primeiro
- 12 ano e, desde então, fiz parte do projeto como interagente. Agora, no terceiro ano, atuei como mediadora
- 13 pela primeira vez e pretendo pesquisar dentro do projeto. O Teletandem me atraiu pelo modo particular
- 14 que se dão as relações de ensino e aprendizagem de língua estrangeira nesse contexto, além das trocas
- 15 culturais e contribuições que ele proporciona para os professores em formação.

A fim de desenvolverem capacidades e construírem conhecimento, identificam-se pontos em comum nas trajetórias dos membros a partir das diferentes atuações. MM1 e MG1 relatam seu contato com o projeto nos anos iniciais do curso de Letras, através da participação como interagente e posterior atuação como mediadores (linhas 6 a 8; 11 e 12). MD1 e MM1 mencionam a realização de pesquisas em contexto telecolaborativo, ao ingressarem na pós-graduação (linhas 3 e 4; linha 9), e MG1 afirma suas intenções em realizar pesquisa no projeto (linha 13). Tendo em vista a confiança e identificação com os demais, os membros de uma CdP se autosselecionam e permanecem como um grupo (BEDRAN, 2012), ou seja, movidos pelo interesse e laços estabelecidos com o domínio, bem como as contribuições para a formação de professores a partir das experiências neste contexto, os membros interagem continuamente visando o aperfeiçoamento do Projeto Teletandem.

Ao formar-se uma CdP, Wenger, Mcdermott e Snyder (2002) apontam para a existência de diferentes níveis de participação, compostos por um grupo central (*core group*), geralmente pequeno, que participa ativamente nas discussões, identifica pontos para serem debatidos, assumem projetos e grande parte da liderança da comunidade. Outro importante nível é o grupo ativo (*active group*), no qual os membros participam das reuniões regularmente e ocasionalmente dos fóruns da comunidade, porém, com uma regularidade e intensidade menor que o grupo central. Ainda, por razões de disponibilidade ou até mesmo por julgarem que suas observações não são apropriadas para o todo ou não têm autoridade, identifica-se um grupo periférico (*peripheral*) que participa raramente das atividades da CdP. Além do mais, os autores mencionam a presença de pessoas externas ao grupo, que não se colocam como membros, mas apresentam interesse na comunidade (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002). Tais níveis de participação podem ser observados na Figura 6 a seguir.

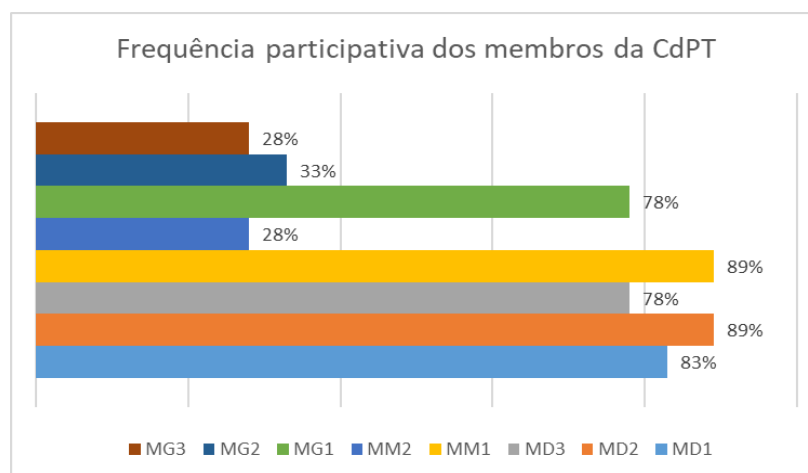
Figura 6: Níveis de participação nas Comunidades de Prática.



Fonte: Wenger, Mcdermott e Snyder (2002), p. 57 – figura traduzida pela pesquisadora.

Tendo em vista a participação dos membros da CdPT, o que totaliza dezoito encontros entre agosto e dezembro de 2021, é possível compreender suas atuações de acordo com os diferentes níveis apresentados na Figura 6, a partir das notas de campo redigidas por MPesquisadora ao longo do desenvolvimento da CdPT. Ao considerar a resolução das dinâmicas propostas no ambiente do *Google Classroom* e a presença dos membros nas reuniões realizadas quinzenalmente pelo *Google Meet*, foi possível contabilizar²⁵, aproximadamente, a frequência participativa dos membros, como apresenta o Gráfico 2 a seguir.

Gráfico 2: Frequência participativa dos membros da CdPT.



Fonte: Elaboração própria, a partir das notas de campo tomadas por MPesquisadora.

²⁵ Por meio da soma do número de presenças nas dinâmicas síncronas e respostas nas dinâmicas assíncronas, calculou-se a porcentagem correspondente em relação ao número total de encontros realizados na CdPT.

Embora entendamos que a frequente presença nas reuniões do *Google Meet* não defina completamente se a participação dos membros foi ativa ou periférica, optou-se por utilizar tal critério de presença, tendo em vista o comprometimento dos membros com as reuniões, além da exposição de suas ideias e colaboração ao longo das discussões, como mostraram os dados coletados por MPesquisadora. Isto posto, apesar das diferentes frequências participativas entre os membros da CdPT, depara-se com a dificuldade de distinguir as participações nos níveis central e ativo, uma vez que os limites das CdP são flexíveis e à medida que as discussões se aproximam/distanciam de determinados assuntos, os membros migram de um determinado nível de participação para o outro (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002).

Dessa forma, dada a alta participação de MD1 (83%), MD2 (89%), MD3 (78%), MM1 (89%) e MG1 (78%), além de MPesquisadora (uma vez que este espaço é parte de seu trabalho de mestrado, de modo a se fazer presente em todas as atividades síncronas e interagir de maneira assíncrona), notou-se que tais membros puderam compor o grupo central e ativo, tendo em vista que, a depender das temáticas abordadas, a participação destes membros era expressiva nas dinâmicas, liderando algumas discussões, trazendo tópicos para serem debatidos, e por vezes, as colaborações não tinham o mesmo engajamento nas atividades.

Observou-se, ainda, que a pouca participação de alguns membros nas dinâmicas síncronas e assíncronas possibilita a formação de um grupo periférico, em que se encontram os membros MG2 (33%), MG3 (28%) e MM2 (28%), de forma que suas participações variaram de acordo com suas disponibilidades no comparecimento das reuniões e interação no espaço assíncrono. Desta forma, argumenta-se que o maior ou menor índice de participação dos membros se davam devido ao tempo de atuação como mediador e experiências no projeto Teletandem, como é possível notar no Quadro 7 (página 76), em que MG2 afirma nunca ter atuado como mediadora, MG3 atuou por 1 semestre e MM2 de 1 a 2 anos. Além disso, entende-se que os membros com a maior porcentagem participativa, majoritariamente pós-graduandos, possuíam um período maior de tempo de experiência no projeto, o que poderia ocorrer em virtude do desenvolvimento de pesquisas relativas ao contexto de ensino e aprendizagem de línguas telecolaborativo, possibilitando um envolvimento nas atividades e conhecimentos teóricos da área.

Além dos níveis de participação, Wenger, Mcdermott e Snyder (2002) afirmam que as comunidades de prática dependem de uma liderança interna, o que não pressupõe a liderança de uma só pessoa, tendo em vista os diferentes papéis que os membros podem assumir. Os autores ainda explicam que “[c]omunidades vivas, sejam planejadas ou espontâneas, têm um

"coordenador" que organiza eventos e conecta os membros da comunidade" (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002, p. 55, *tradução nossa*)²⁶. Observou-se que, embora as características de uma CdP tenham sido explicitadas desde o primeiro formulário elaborado para composição do grupo, ao longo das interações, as responsabilidades voltadas à manutenção dos espaços síncrono e assíncrono, como o envio de *links*, criação de tópicos no *Classroom* e organização de determinados temas para a discussão, ficaram a critério da pesquisadora responsável.

MPesquisadora, aluna de mestrado do Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa, mediadora e pesquisadora do Projeto Teletandem Araraquara desde 2018, esteve presente como membro nas dinâmicas da CdPT, tendo em vista suas relações de interesse e identificação com o domínio. Os excertos 5 e 6 a seguir ilustram algumas das funções exercidas por MPesquisadora quanto ao gerenciamento das dinâmicas, a partir de duas postagens realizadas no espaço assíncrono do *Google Classroom* e a organização de materiais para o encontro síncrono, a partir de questões problemáticas elencadas pelos membros da CdPT.

Excerto 5: Alguns dos avisos no mural do Google Classroom por MPesquisadora.

- 1 *MPesquisadora (31 de ago. de 2021): Oi, gente! Como vocês estão?*
 2 *Estou passando para lembrar que amanhã (01/09) temos nosso encontro síncrono da CP às 14h.*
 3 *O arquivo sobre as problemáticas de nosso contexto de Teletandem está sendo preenchido e quem*
 4 *tiver mais ideias, por favor, acrescentem lá para podermos concluir em conjunto amanhã, ok?*
 5 *Peço também que quem tiver sugestões de temas para serem discutidos, leituras, ou alguma*
 6 *dinâmica para realizarmos em nossa Comunidade de Prática, por favor, deixem aqui no nosso mural:)*
 7 *Toda ideia será muito bem-vinda e tenho certeza que colaborará para o aperfeiçoamento de nossas*
 8 *práticas em contexto de Teletandem!*
 9 *Nos vemos amanhã!*
 10 *Abraços*
 11 *MPesquisadora (1 de set. de 2021): Oi, gente!*
 12 *Hoje nossa reunião será pelo Google Meet, às 14h! Deixo aqui o link para acesso:*
 13 *Link para encontros síncronos: meet.google.com/eoq-yjhg-svv*
 14 *Até daqui a pouco ;)*

O “coordenador” em uma CdP, papel este exercido por MPesquisadora na CdPT, coloca-se como um membro que auxilia a comunidade a focar em seu domínio, manter as relações e desenvolver a prática (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002, p. 80). Entende-se que, por meio da manutenção das dinâmicas desenvolvidas na CdPT, no que cabe a avisos (linha 2), disponibilização de *links* de acesso para reuniões (linha 13) e criação de atividades assíncronas (linhas 3 e 4), MPesquisadora visava incentivar o engajamento mútuo dos participantes, de

²⁶ No original: “Alive communities, whether planned or spontaneous, have a “coordinator” who organizes events and connects community members” (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002, p. 55).

modo a contribuírem com demais sugestões e se comprometerem com as dinâmicas (linha 5 a 8).

Nota-se que, ao atuar como coordenadora na CdPT, demais funções são desenvolvidas por MPesquisadora no que cabe ao planejamento e viabilização de eventos, auxílio na construção da prática (através de conhecimentos básicos, melhores práticas, instrumentos, métodos) e avaliação das contribuições da comunidade para os membros e para o projeto (BEDRAN, 2012; WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002), como ilustra o excerto 6.

Excerto 6: Transcrição das reflexões dos membros na dinâmica síncrona – 01/09/2021.

1 *MPesquisadora: (...) na semana retrasada, na verdade, a gente tinha feito aquele levantamento das*
 2 *nossas problemáticas né tal e aí eu tinha deixado na semana passada o arquivo né com as ideias para*
 3 *gente escrever melhor (...) aí eu li, aí depois eu estava mais focada em fazer um slide que agora vou*
 4 *colocar aqui para vocês é...e eu juntei todas as informações no slide aqui [compartilha a tela](...) aqui*
 5 *tá só o arquivo né (...)Enfim, as outras coisas que eu pinte aqui de verdinho foi acho que coisas que a*
 6 *gente conseguiu colocar ideias né, e solucionar. E eu não sei quem escreveu “estabelecer relação entre*
 7 *prática e teoria”, mas eu achei muito bom (...) achei interessante eu acho que é uma coisa que a gente*
 8 *poderia pensar mesmo né, para eu acho que deixar a nossa prática, enquanto mediadores, também*
 9 *autônoma, recíproca, telecolaborativa, enfim. Ai depois aqui tem as sugestões né, eu coloquei tudo aqui*
 10 *num PowerPoint (...) o que a gente tinha levantado né, sobre... discutido mais sobre as mediações nesse*
 11 *contexto on-line né. E aí a gente tinha comentado sobre o tamanho das turmas. Então para a gente*
 12 *sistematizar e depois poder passar para Professora-Coordenadora do Teletandem né as dinâmicas que*
 13 *a gente vai seguir, para ver se todo mundo concorda, a gente mantém um grupo só de WhatsApp, para*
 14 *não gerar confusões né, eu acho que isso aqui todo mundo tá de acordo, alguém não?... Eu acho que*
 15 *não né? (silêncio) E aí a gente divide as turmas para mediação.*

Após a primeira reunião da CdPT, foi disponibilizado no *Classroom*, como dinâmica assíncrona, um arquivo editável para que as problemáticas discutidas anteriormente pudessem ser sistematizadas (linha 1 a 3). Com a colaboração dos membros para o preenchimento do documento, MPesquisadora reuniu tais informações em uma apresentação de slides a fim de organizar as ideias elencadas para o próximo encontro síncrono (linhas 3 e 4; 9 e 10).

A fim de identificar questões importantes, MPesquisadora ressalta a proposta de “estabelecer relação entre prática e teoria” (linhas 6 e 7) mencionada por um dos membros, visto que “o que e como ensinar – o que e como aprender manifestam-se espontaneamente e, com o auxílio de um formador (professor-mediador de teletandem), podem tornar-se pauta para reflexão e contribuir com a formação efetiva do professor de línguas” (MESSIAS; TELLES, 2020, p. 738), de modo que aspectos teóricos e práticos se articulam em contexto de Teletandem. Portanto, com as discussões desenvolvidas na CdPT, MPesquisadora visa auxiliar os membros a focalizarem no domínio, ao trazerem bases teóricas da aprendizagem

colaborativa com o objetivo de conduzir a postura dos mediadores e as mediações, também de forma autônoma, recíproca e colaborativa (linha 7 a 9).

Wenger, Mcdermott e Snyder (2002, p.36) explicam que, ao invés de se ter determinados líderes e seguidores, cabe pensar sobre tais papéis em termos de uma ecologia de liderança, de forma a serem variados e distribuídos por toda a comunidade, incluindo não só o papel de um “coordenador”, mas também lideranças externas, organizadores da comunidade, especialistas, “líderes de pensamento”, precursores, administradores e aqueles que transpassam as fronteiras e trazem novos conhecimentos (*boundary spanners*). Assim, foi possível perceber que, por vezes, alguns membros mais ativos da CdPT puderam assumir papéis de liderança em determinadas discussões, como apresenta o excerto a seguir.

Excerto 7: Transcrição das reflexões dos membros na dinâmica síncrona 03/11/2021.

1 *MD1: É, então gente, é... eu vou fazer um comentário aqui, não me levem a mal, é uma impressão*
 2 *que eu tenho das atividades assíncronas que eu vou fazer a relação com a minha experiência, tá bom?*
 3 *É.. então, eu relatei na semana passada, que eu tive um problema muito grande, porque assim deram*
 4 *várias gaps, eu colocava gatilhos eles não me respondiam, então assim, ficou meio para mim, meio*
 5 *agonizante sabe, e a MG1 estava comigo, então depois a gente conversou, compartilhou (...) E eu relatei*
 6 *na comunidade, e eu coloquei lá, falei “gente o quê que vocês acham que eu poderia fazer?”, então...*
 7 *eu esperava- não tô cobrando gente, mas como é uma comunidade de prática, como eu tô ali na prática,*
 8 *talvez eu sei que tá todo mundo atolado de coisa para fazer, mas a gente tentar dialogar um pouquinho,*
 9 *porque para mim foi bem, bem complicado, porque nos seis anos que eu tô no Teletandem, é a primeira*
 10 *vez que isso aconteceu, de eu falar e eu ficar no vácuo, eu tentar outras estratégias, outros recursos.*
 11 *(...) Mas aí a MD2 me acudiu, aí depois MPesquisadora colocou um comentário hoje mais cedo né, mas*
 12 *eu não consegui colocar em prática o que a MPesquisadora colocou. Mas enfim é só um comentário*
 13 *mesmo assim, e se for o caso eu posso pôr no grupo do WhatsApp porque é mais fácil, eu acho mais*
 14 *fácil de ter o acesso no grupo do WhatsApp para responder (...)*

Ao relatar sua mediação do dia, MD1 comenta a respeito da dificuldade de conduzir a sessão, uma vez que os alunos não se envolviam nas discussões, mesmo a mediadora propondo diferentes estratégias (linha 3 a 5; 10). Assim, ao trazer a problemática para o grupo da CdPT (linha 5 e 6), MD1 aponta a falta de interação dos membros no *Google Classroom*, de forma que frente a uma problemática, apenas alguns membros a auxiliaram (linha 11 a 14). É interessante observar que, tendo em vista os diferentes papéis de liderança que os membros podem assumir, MD1 chama a atenção do grupo para a participação de todos não só nas atividades síncronas, mas também assíncronas (linhas 1 e 2; 7 a 9), de forma a incentivar o engajamento mútuo da CdPT, uma vez que “para que uma comunidade de prática evolua como

um grupo coerente, seus membros precisam interagir em uma base regular” (EHRENREICH, 2017, p. 39, *tradução nossa*)²⁷.

Argumenta-se que o nível de formação acadêmica e tempo de atuação no Projeto Teletandem são fatores que colaboram para que MD1 possua uma legitimidade interna e, ao fazer parte do grupo central, atuando mais intensivamente nas dinâmicas, assume papéis de liderança na relação com os demais membros do grupo. É interessante notar que os diferentes níveis de formação na CdPT tornam a interação benéfica em termos de formação de professores, porém, com base nos papéis assumidos pelos membros pós-graduandos, depreende-se que a falta de participação mais ativa dos membros graduandos na contribuição de ideias para solucionar possíveis desafios possa ocorrer em virtude das próprias diferenças entre tais níveis de formação e experiências tanto como mediador e professor.

Ao se formar um grupo envolvido em um determinado domínio, nota-se a possibilidade de os membros assumirem papéis como o de organizadores da comunidade e até mesmo de “líderes de pensamento”, uma vez que reconhecendo a importância do trabalho desenvolvido no Projeto Teletandem e frente às dificuldades de conduzir as mediações de forma a promover *scaffoldings* (andaimes), percebe-se por meio do excerto 7 que MD1 ressalta a importância de se trabalhar como um grupo para que os objetivos com a prática mediadora sejam alcançados.

Entende-se que ao atuarem como líderes de pensamento, os membros definem novas questões para o domínio ou qualificam-se como praticantes experientes e bem respeitados (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002). Partindo dessa premissa e considerando ainda a frequência participativa e experiências no contexto de Teletandem, a postura de líder de pensamento pode ser notada, também, em MD3. Visando aperfeiçoar a condução das mediações e promover o fomento de reflexão aos interagentes, MD3 articula novas ideias adquiridas com o contexto do projeto, como observa-se no excerto 8.

Excerto 8: Transcrição das reflexões dos membros na dinâmica síncrona 01/12/2021.

1 *MD3: (...) eu ia comentar que se a MG1 quiser eu também posso disponibilizar as anotações da aula*
 2 *da professora [cita o nome] (...) o que eu achei muito interessante na aula dela foi ela mostrar o passo*
 3 *a passo do que ela fez ou do que ela faz para esse aconselhamento, para essa tutoria, de você pensar,*
 4 *montar um cronograma da sua vida geralzona para você ver os momentos que você tem tempo livre,*
 5 *para você se organizar para estudar, para separar material, então eu acho que seria legal fazer isso*
 6 *numa mediação do Teletandem- quantas mediações são? Quatro. Na primeira você vai conhecer o seu*
 7 *parceiro né, e aí vocês vão negociar algumas coisas da aprendizagem, então qual vai ser o seu objetivo*
 8 *para você já conversar com seu parceiro né, e nisso eu fico até pensando seria interessante até uma*
 9 *mediação antes das interações para a gente passar essas ideias pros interagentes. (...) Então qual que*

²⁷ No original: “For a community of practice to evolve as a coherent group, its members need to interact on a regular basis.” (EHRENREICH, 2017, p. 39).

10 *é o seu objetivo geral, já tenha isso na primeira interação para você negociar com seu parceiro. O que*
 11 *que vocês vão fazer na segunda interação, o que que o seu parceiro quer também, para vocês*
 12 *negociarem se vocês vão cumprir os objetivos de cada um, um em uma interação e outra em outra ou*
 13 *então meia hora de uma interação e meia hora de outra, vocês vão se concentrar no objetivo de cada*
 14 *um. Ao fim de 4 interações, 5, 8, qual o objetivo que vocês querem chegar né, e ir montando esse passo*
 15 *a passo mesmo pra pessoa ter consciência né. Eu acho isso interessante para a gente voltar aquilo que*
 16 *a gente sempre fala do Teletandem, que não é um bate-papo né e acaba entrando isso na importância*
 17 *da mediação. Não é só para ele conversar com o parceiro e depois bater o ponto para a gente para*
 18 *falar que ele conversou, mas também ter essa proposta didática mesmo, pedagógica, de orientação. (...)*

A partir de conhecimentos proporcionados em uma disciplina da pós-graduação, MD3 traz conceitos a respeito do Aconselhamento Linguageiro (AL) para o contexto do projeto Teletandem. O AL se caracteriza como um suporte para a aprendizagem de línguas estrangeiras que coloca o aprendiz como responsável pela construção de seu conhecimento por meio da figura de um conselheiro que, baseado em postulados da Teoria Sociocultural de Vygotsky, auxilia o aconselhado quando necessário (MORHY, 2015)²⁸.

Ao utilizar tais ideias como recurso importante para a condução da reflexão dos interagentes em seus processos de ensino e aprendizagem (linha 3 a 6), MD3 explica que, tendo em vista o passo a passo do Aconselhamento Linguageiro, seria possível seguir tais etapas durante as mediações (linha 6 a 13), ao se conhecerem, definirem objetivos e formas de aprendizagem (linha 6 a 8); e nas demais sessões como os interagentes podem trabalhar em conjunto para atingirem seus objetivos (linha 11 a 13). Ainda, MD3 pontua que no início das interações, os mediadores auxiliariam os interagentes a traçarem seus objetivos na aprendizagem telecolaborativa e trabalhar conjuntamente para alcançá-los (linhas 14 e 15).

É interessante notar que MD3 reforça a importância da mediação como proposta pedagógica do Teletandem (linha 15 a 18) e, a partir dos conhecimentos adquiridos teoricamente, paralelos entre a figura do mediador e do conselheiro linguageiro são estabelecidos. Argumenta-se assim, que, tendo em vista os papéis de liderança exercidos pelos membros da CdPT, MD3 exerce o papel de *boundary spanner* (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002), de forma a partilhar ideias e demais pressupostos teóricos da área de aprendizagem de línguas que podem ser articulados no contexto de Teletandem. Ressalta-se que, ao interagirem nesse espaço da CdPT, MD3 permite o fomento de discussões a respeito da temática de modo que os demais membros aprendam novos conceitos que podem ser utilizados

²⁸ Neste trabalho, compreendemos a mediação em Teletandem como distinta do Aconselhamento Linguageiro. Assim, tal construto é abordado uma vez que, nos dados da CdPT, o Aconselhamento Linguageiro foi mencionado pelos participantes de pesquisa, tendo em vista algumas semelhanças entre a figura do conselheiro e do mediador, encontradas pelos membros da CdPT.

não só no contexto das mediações, mas também em demais práticas pedagógicas que venham atuar futuramente.

Entende-se que através da legitimidade interna assumida por MD1 e MD3 na comunidade (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002), por meio da intensa participação nas dinâmicas síncronas e assíncronas da CdPT, além das experiências acadêmicas e no contexto do projeto Teletandem, os membros exercem determinados papéis de liderança, colaborando para o fortalecimento das dimensões de engajamento mútuo, iniciativa conjunta e repertório compartilhado (EHRENREICH, 2017) que levam ao aprimoramento das práticas relativas ao domínio.

Ao atentarmos-nos, ainda, para as formas de participação e diferentes lideranças na CdPT, entende-se que, em determinados momentos, os membros periféricos podem se deslocar para os níveis central e ativo, em que “mesmo aqueles fora da comunidade podem se envolver bastante por um tempo, à medida que o foco da comunidade se desloca para suas áreas de interesse e especialização” (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002, p. 57, *tradução nossa*)²⁹. Assim, ao nos reunirmos com a Professora-Coordenadora durante a dinâmica síncrona em que se discutia o início das interações do Teletandem Araraquara no segundo semestre de 2021, nota-se que, estando presente apenas em algumas dinâmicas da CdPT, colocando-se como membro periférico, MM2 passa a atuar no nível central e ativo. O excerto a seguir reúne algumas das contribuições trazidas por MM2 frente a questões organizacionais do projeto.

Excerto 9: Transcrição das reflexões dos membros na dinâmica síncrona 22/09/2021 – Participação da Professora-Coordenadora do Projeto Teletandem Araraquara.

- 1 **Professora-Coordenadora:** Então é... Vamos começar a falar dos horários né, de [cita o nome da
2 universidade estrangeira] (...) Aí, vai ser o professor [cita o nome] e vai ser às quartas-feiras, a
3 interação é da 13h as 14h né, MM2? Você tá com aquele horário aí que você podia mostrar pra gente?
4 **MM2:** Tô... Eu posso apresentar? (compartilha a tela) (...) Gente, essa aqui é aquela a lista original
5 né, essa turma a gente não vai ter mais e a gente ficou com essa turma de 17 alunos. O horário lá de
6 aula é da meio-dia à 13:15h, mas pelo que eu entendi vai ser uma hora só de interação. Então no caso
7 nós pensamos em deixar o horário da interação da uma às duas, só que as duas últimas interações vai
8 mudar o horário né, por causa do fuso horário, então eu até fiz um asteriscozinho nos formulários de
9 inscrição: atenção para mudança de horário. (...) Aqui já tá tudo certo (mostra a pasta do Drive)
10 Inclusive eu já tinha deixado pronto o questionário inicial e o questionário final. Então pelo visto eu
11 vou ter que mudar o questionário final, mas o inicial pode deixar?
12 **Professora-Coordenadora:** Ah, a gente pode dar uma olhada neles até e mudar, né
13 (...)
14 **Professora-Coordenadora:** (...) primeiro todo mundo faz a inscrição, eu não to lembrada disso, e
15 depois você manda um questionário inicial para eles responderem, logo para confirmar a inscrição

²⁹ No original: “(...) even those outside the community can become quite involved for a time, as the focus of the community shifts to their areas of interest and expertise.” (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002, p. 57)

16 *MM2: É, primeiro eles se inscrevem, só que aí como tem mais inscrições do que vagas, a gente tem*
17 *que confirmar para alguns e para os outros a gente tem que falar “infelizmente as vagas estão*
18 *esgotadas”. Para esses alunos- para mim confirmar a vaga deles, que eles realmente vão participar,*
19 *eu mando um e-mail e nesse e-mail em anexo o questionário inicial. O que eu geralmente faço, eu não*
20 *espero eles responderem o e-mail, porque se acaso eles já responderam o questionário inicial, eu já*
21 *marco lá “confirmado”. Então para mim eu admito essas duas formas de confirmação. (...)*

A partir de sua atuação como monitora colaboradora do Teletandem Araraquara, MM2 se responsabiliza pela organização inicial das atividades (linha 3), como a elaboração das listas (linhas 4 e 5); pareamento de alunos brasileiros e estrangeiros (linha 5 a 9); criação dos espaços no *Google Drive* (linha 9) para armazenamento de tais listas; gravação das mediações; e confecção de certificados. Ao nos reunirmos conjuntamente com a Professora-Coordenadora para a organização das atividades a serem desenvolvidas, MM2 passa a atuar na CdPT de forma ativa, ajudando diretamente à Professora-Coordenadora na logística do Projeto Teletandem e repassando aos demais membros do grupo as informações e atividades planejadas para o semestre.

Dessa forma, para que as participações em ambiente da CdPT sejam eficazes e ocorram movimentações saudáveis entre os níveis, é importante promover atividades que permitam a todos os membros se sentirem realmente membros da comunidade, de forma a colaborarem para que as dinâmicas sejam bem-sucedidas e todos os demais membros compreendam os processos que envolvem o domínio (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002). Portanto, argumenta-se que, através da função de MM2 no projeto, no que cabe aos termos organizacionais, é possível compreender o *backstage* do Teletandem Araraquara e as demandas para a realização de uma parceria telecolaborativa. Assim, os demais membros da comunidade podem entender as necessidades e também atuarem em diferentes papéis que visem ao desenvolvimento e aprimoramento do Teletandem, como demonstram as linhas 14 a 21.

Wenger, Mcdermott e Snyder (2002) ainda ressaltam a importância de membros externos às CdP, em que se enquadra a Professora-Coordenadora do Projeto Teletandem Araraquara, que não se coloca como membro da CdPT, mas representa uma figura importante para o andamento das dinâmicas, de modo a acompanhar e supervisionar as atividades desenvolvidas nesse espaço. Ao engajarem mutuamente nas discussões e desenvolverem uma prática compartilhada, os membros levam ideias e iniciativas à Professora-Coordenadora, ou seja, a uma liderança externa que possui legitimidade interna (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002), responsável por selecionar e proporcionar os recursos necessários para o desenvolvimento das propostas geradas, como é possível observar no excerto a seguir.

Excerto 10: Transcrição das reflexões dos membros na dinâmica síncrona 22/09/2021 –

Participação da Professora-Coordenadora do Projeto Teletandem Araraquara.

1 *MD2: Eu fiquei pensando o [questionário] final, de 26 questões, acho que dava para reduzir para*
 2 *10, o que eu tava vendo de manhã, e aí acho que talvez tenha o mesmo problema no questionário inicial,*
 3 *né Professora-Coordenadora, a gente decidir, tem muitas questões que eu acho que eram voltadas para*
 4 *pesquisa, então fica um questionário cansativo de responder, às vezes as pessoas vão escrever qualquer*
 5 *coisa, e talvez a informação não seja tão útil né? Então se tem necessidade de fazer o inicial, talvez*
 6 *resumir então, porque eu nem lembro quais são as questões...*

7 *Professora-Coordenadora: A gente pode até mexer nele aqui hoje, se vocês puderem mexer nos dois.*
 8 *Se a MPesquisadora puder colocar os links pra gente aqui dos questionários inicial e final, esses links*
 9 *desses novos que você criou, porque a gente já mexe neles e eles estão linkados lá no Teletandem, não*
 10 *tão lá na pasta do Teletandem?*

11 *MD2: Porque aí se for o caso, deixar só as perguntas básicas para que o questionário fique enxuto*
 12 *e quando tiver ali interesse em dados para pesquisa, fazer igual a MD1 fazia, né de colocar mais*
 13 *questões no próprio questionário... mas que acho que não é o caso desse semestre (...)*

14 *[OBS.: começamos a fazer alterações também no formulário de inscrição e questionário inicial,*
 15 *decidindo juntas alguns pontos, analisando-o para reformular, incluir ou excluir questões. Por conta*
 16 *do tempo, a reelaboração do questionário final ficou como dinâmica assíncrona da CdPT]³⁰.*

A partir de discussões realizadas durante as dinâmicas da CdPT, foi pontuado como necessidade a reelaboração dos questionários inicial e final para que correspondessem a um *feedback* do projeto, com um número de questões mais reduzidas (linhas 1 e 2), o que não envolve questões para fins de pesquisas realizadas em Teletandem (linha 3 a 6; 11 a 13). Assim, considerando o papel de liderança da Professora-Coordenadora, tal ideia foi passada a ela. É interessante observar que, como líder, a Professora-Coordenadora permite que os membros da CdPT trabalhem de maneira autônoma, uma vez que o controle dos *links* de acesso, espaços no *Google Drive* para armazenamento de listas, certificados, questionários, a tomada de decisão e novas ideias para a melhor aplicabilidade das ferramentas utilizadas, ficam a cargo dos membros da CdPT (linha 7 a 10; 14 a 16), de forma que ela possa sempre auxiliar e conduzir as atividades sugeridas visando ao aperfeiçoamento das práticas do Teletandem Araraquara.

Desta forma, é possível afirmar que a CdPT é composta pelos mediadores do Projeto Teletandem Araraquara, que ao pertencerem à mesma instituição e ao exercerem atividades ligadas ao projeto são amigos/colegas. Além do mais, tais membros também se caracterizam por serem alunos de graduação em Letras e pós-graduandos em Linguística, o que também os qualifica como professores de línguas em formação. Ressalta-se ainda, a participação de MPesquisadora como membro da CdPT, atuando como coordenadora e, também, a presença da Professora-Coordenadora do Teletandem Araraquara, assumindo uma liderança externa.

³⁰ Entre colchetes encontra-se uma nota de MPesquisadora na transcrição dos dados que se refere às discussões realizadas ao reformularem os arquivos do *Google Forms*.

4.1.3 Prática compartilhada

A partir de um determinado domínio de conhecimento, compartilhado entre um grupo de pessoas que apresentam competências e interesses por este domínio, entende-se que a *prática* desenvolvida por estas pessoas se configura em “um conjunto de modelos, ideias, ferramentas, informações, estilos, linguagem, histórias e documentos que os membros da comunidade partilham” (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002, p. 29). Por meio das dinâmicas realizadas no ambiente da CdPT, os mediadores do Projeto Teletandem compartilhavam suas experiências ao conduzirem as sessões de mediação realizadas no segundo semestre de 2021.

Excerto 11: Trechos do relato de mediação no mural do Google Classroom por MD1 – 13/10/2021.

1 *MD1: Reflexão sobre a sessão de mediação do Grupo A (13/10/2021)*
 2 *Primeiramente, eu fiquei contente pelo fato de novos alunos ingressarem no Teletandem(...)*
 3 *Infelizmente, não participei da reunião de orientação, mas como conheço bem o projeto, achei esse*
 4 *momento importante, pois, dentro da sessão de mediação, pude focar em outros aspectos, ou seja, não*
 5 *precisei falar sobre a separação de línguas, possíveis faltas dos nossos interagentes etc, tendo em vista*
 6 *que tudo isso deve ter sido falado nessa reunião. (...) Ter menos interagentes na sessão de mediação faz*
 7 *com que eles tenham mais voz, não sejam apenas um número. Todos conseguiram participar, outros*
 8 *menos, outros mais, de acordo com as características de cada um. (...) Infelizmente, tive um problema*
 9 *com o meu microfone, (...) ter esse problema técnico me desconcentrou um pouco, me deixou um pouco*
 10 *tensa, já que eu não sabia se o áudio sairia na gravação. (...) Dias antes, ao saber quem seriam os*
 11 *interagentes do meu grupo, eu abri os questionários que eles responderam, de modo a conhecê-los um*
 12 *pouco. Na sessão de mediação, eu tinha todos os dados impressos, e comentava que já sabia um pouco*
 13 *do curso que faziam, dos objetivos que eles tinham no Teletandem, se já haviam participado. Acho que*
 14 *isso fez eu me aproximar um pouco deles e fez com que eles pudessem perceber que o questionário é*
 15 *lido, sim, não apenas por quem faz pesquisa. Pensei em fazer uma mediação mais "geral", saber como*
 16 *foi esse primeiro contato com o parceiro e em especial para os novatos, o que eles acharam. Indaguei*
 17 *os interagentes se eles tiveram alguma dificuldade, e todos só relataram coisas legais! Eu abri a lista*
 18 *de sugestão de perguntas, mas não a usei, não senti necessidade. Acredito que a partir da segunda*
 19 *mediação, poderei ser mais específica em alguns tópicos e precisarei utilizar a lista. Sobre anotações,*
 20 *coloquei-as no grupo dos alunos de modo que seja um lembrete, anotações que eles possam recorrer*
 21 *sempre que quiserem. Até também um lembrete pra mim! (...)*

No excerto 11, MD1 elenca como aspecto negativo problemas técnicos (que surgem em decorrência do modelo *on-line*) (linha 8 a 10) e aspectos positivos da sessão, como o ingresso de novos interagentes (linha 2); a participação de todos na mediação (linhas 7 e 8) e falta de problemas na interação (linhas 16 e 17). Além do mais, nota-se que algumas das iniciativas discutidas na CdPT, como a retomada de reuniões de orientação (linhas 3 e 4), divisão de turmas maiores em dois grupos (linhas 6 e 7) e elaboração de um roteiro de perguntas para a condução das sessões (linha 17 a 18), foram aplicadas ao longo do semestre e avaliadas positivamente por MD1.

Por meio do engajamento na CdPT, os membros são capazes de refletir sobre suas atuações enquanto mediadores e “dar sentido às ferramentas, conceitos e processos que constroem e cultivam a prática”, de modo que “as identidades e compreensões dos participantes tornam-se cada vez mais alinhadas à prática, à medida que se tornam mais habilidosos em seu conhecimento da prática” (JIMENEZ-SILVA; OLSON, 2012, p. 336, *tradução nossa*)³¹. Assim, ao utilizar o questionário inicial aplicado aos interagentes como parte da sessão de Teletandem Araraquara, MD1 visou conhecer e identificar os objetivos dos participantes brasileiros com a aprendizagem em contexto telecolaborativo (linha 10 a 12).

Ao realizar a leitura das respostas obtidas, os participantes percebem a finalidade do instrumento, não só para questões de pesquisa, e permite a aproximação dos mediadores e seus interagentes, explica MD1 (linha 12 a 15). Argumenta-se que, ao utilizá-los como forma de identificar os objetivos, anseios e expectativas dos participantes e, na mediação questioná-los quanto as vivências neste primeiro contato com o parceiro, MD1 ressignifica o uso de tal ferramenta, de forma a levar os interagentes a refletirem sobre suas atitudes em contexto telecolaborativo.

Frente a um planejamento para as próximas sessões (linhas 15 e 16; 18 e 19), a mediadora afirma utilizar anotações a respeito das temáticas discutidas como forma de lembrete para ela e para os interagentes, de modo que tais notas são disponibilizadas no grupo de *WhatsApp* da turma em questão (linha 19 a 21). A fim de trazer temas mais específicos para as discussões, a mediadora propõe o uso da lista de perguntas para a condução das sessões, reestruturada pelos membros da CdPT (linhas 18 e 19).

Ao relatarem suas experiências, estratégias e problemáticas com as mediações, nota-se que os membros da CdPT “sustentam interações e desenvolvem um repertório de recursos, tais como experiências, histórias, instrumentos, modos para resolver problemas, ou seja, compartilham uma prática de maneira mais ou menos consciente” (BEDRAN; BARBOSA, 2017, p. 38). Assim, após acompanhar a atuação de demais mediadores e tornar-se membro da CdPT, MG1 disserta a respeito das mediações conduzidas por ela e MG2 em uma dinâmica assíncrona.

Excerto 12: Relato de mediação no mural do Google Classroom por MG1 – 24/11/2021.

1 **MG1:** *Mediação Washington Turma 2 (23/11/2021)*

³¹ No original: “in making meaning of the tools, concepts, and processes that co-construct and cultivate the practice” (...) “participants’ identities and understandings become increasingly aligned to the practice, as they become more skilled in their knowledge of the practice.” (JIMENEZ-SILVA; OLSON, 2012, p.336)

2 *Boa tarde, meninas! Durante esse segundo encontro, eu havia planejado visitar os objetivos deles a*
 3 *partir das duas perguntas abaixo, mais ou menos como eu havia visto a MD1 e a MD2 fazendo, porque*
 4 *eu pessoalmente gostei bastante dessa ideia. Acho que se eles tiverem em vista os objetivos deles e o*
 5 *que eles fazem pra atingir é possível que ao final desse round de interações eles possam fazer avaliação*
 6 *da trajetória. Também pensei em perguntar sobre os parceiros deles, porque acredito que assim eles*
 7 *poderiam contribuir melhor com o outro.*

8 ***Quais atitudes/estratégias você está adotando ou pensa em adotar durante as interações para***
 9 ***atingir os seus objetivos ao participar do Teletandem?***

10 ***Você sabe o porquê o parceiro está aprendendo português/quais são os objetivos dele?***

11 *Mas essa segunda sessão refletiu um dia atípico, eu não consegui executar a mediação da maneira*
 12 *como eu havia planejado. Os interagentes chegaram 10 minutos depois, então vou reforçar semana que*
 13 *vem a questão dos horários, e o meu áudio e a minha internet estavam horríveis, porque de última hora*
 14 *precisei ir para um canto da casa sem boa conexão. Começamos de fato a mediação, tendo em vista*
 15 *esses problemas, muito tempo depois do previsto e por isso senti que ela foi toda "atropelada". De*
 16 *qualquer forma, os interagentes responderam as perguntas, deu tempo de todos falarem, mas eu não*
 17 *sinto que dei a atenção que gostaria de dar pra cada um, mas acho que todas as coisas que aconteceram*
 18 *com a prática (e um pouco de gestão de crise) se ajustam. Essa turma tem planejado ou pensado em*
 19 *planejar slides, eu peço sempre pra eles compartilharem no grupo e também pedirem para o parceiro*
 20 *se eles quiserem receber também algum tipo de material. Questões sobre as trocas para o espanhol e*
 21 *divisão das línguas apareceram de novo, então acho que vale a pena eu e a MG2 trazer isso na próxima*
 22 *mediação. Assim como a MPesquisadora, queria trazer alguma ferramenta para dinamizar a mediação,*
 23 *como tem essas duas questões que eu gostaria de abordar, pensei então, aliar isso com alguma*
 24 *ferramenta, pensar em alguma dinâmica talvez. Aceito e adoraria sugestões!*

Mediante as práticas dos membros em uma CdP, visando ao desenvolvimento de um repertório compartilhado (EHRENREICH, 2017), percebe-se que MG1 busca utilizar estratégias aplicadas por demais membros (linha 2 a 4) com a finalidade de promover *scaffoldings* (andaimes) aos interagentes para que sejam capazes de se autoavaliarem, ao terem em mente seus objetivos (linha 4 a 6). Entende-se, assim, que, ao revisitar os questionários (excerto 11, linhas 10 e 11) e propor questões norteadoras (excerto 12, linha 8 a 10), MD1 e MG1 preocupam-se em alinhar as metas às práticas dos interagentes com a finalidade de conduzi-los à reflexão a respeito de alternativas e atitudes condizentes que alcancem os objetivos traçados para a aprendizagem autônoma.

Ainda, através do excerto 12, MG2 relata seus anseios com as problemáticas surgidas na mediação, como o atraso dos interagentes e problemas técnicos (linha 11 a 15). Apesar disso, ela reforça a participação dos interagentes (linha 16 a 18) e as iniciativas tomadas por eles, como a preparação de slides (linhas 18 e 19). Tendo em vista a aprendizagem recíproca (linhas 6 e 7), observa-se que a mediadora sugere que os interagentes brasileiros solicitem materiais que desejarem aos parceiros, a fim de trabalharem colaborativamente (linhas 19 e 20) e, a partir de relatos que envolvem a presença do espanhol nas interações, a mediadora afirma trazer essa temática para a próxima sessão, em que é possível argumentar que MG1 reconhece a importância de se discutir o princípio da igualdade ou separação de línguas (linha 20 a 22).

Considerando, ainda, outros aspectos mencionados pelos interagentes na mediação, as mediadoras visam utilizar recursos tecnológicos que dinamizem a sessão (linha 22 a 24).

Entende-se assim que MG1 e MG2 reconhecem seu papel de par mais competente em um contexto autônomo de aprendizagem de línguas (SALOMÃO, 2008), visto que, sem os *scaffoldings* (andaimes) oferecidos pelo mediador, é possível que os interagentes não reflitam sobre tais aspectos de sua aprendizagem. Argumenta-se que com a intensiva participação no Projeto Teletandem Araraquara, por meio do acompanhamento de mediações anteriores e nas dinâmicas desenvolvidas pela CdPT, MG1 e MG2 propõem discussões a partir de questões norteadoras, que permitem aos interagentes o olhar sobre suas práticas alicerçados pelos princípios do Teletandem, bem como o uso de diferentes ferramentas digitais para a condução das mediações.

De acordo com Wenger, Mcdermott e Snyder (2002), ao compartilharem suas visões gerais do domínio e ainda trazerem perspectivas individuais, cria-se um sistema de aprendizagem social de modo que os membros se utilizam uns aos outros e interagem em função de questões importantes para seu domínio. Ao responderem à pergunta “De que modo você acredita que a criação e desenvolvimento da Comunidade de Prática de Teletandem colaborou para sua atuação como mediador e formação como professor de línguas?”, observa-se como iniciativa conjunta dos membros resulta em atitudes e reflexões consonante à prática, como ilustram os excertos 13 e 14.

Excerto 13: Respostas à pergunta 5 do Questionário Final para Mediadores.

1 **MG2:** *Quando tivemos problemas com certos alunos, a Comunidade Prática ajudava na melhor*
2 *maneira de lidar com a situação.*

3 **MD2:** *A Comunidade de Prática de Teletandem foi muito importante para levantarmos os problemas*
4 *em comum e pensar juntos em uma solução. Foi muito produtivo o trabalho colaborativo ao revisar os*
5 *questionários, os slides para a reunião de orientação, é fundamental ter vários pontos de vistas para*
6 *melhorar a qualidade do material. Além disso, foi resgatada a ideia de oferecer as reuniões de*
7 *orientação, procedimento que ocorre nos outros campi da UNESP. Foi importante olharmos juntas*
8 *para alguns problemas que emergiram das mediações a distância como o gerenciamento do tempo, a*
9 *divisão das turmas, a sugestão em mudar para o Google Meet, a ideia de usarmos ferramentas*
10 *tecnológicas para dinamizar as sessões de mediação. Considerei essa Comunidade de Prática como um*
11 *grande laboratório, onde pudemos testar várias coisas juntas e refletir sobre a nossa atuação. Toda a*
12 *discussão sobre as dificuldades de interação e ferramentas tecnológicas corroboram com a atualidade*
13 *do ensino de línguas a distância.*

14 **MG1:** *A Comunidade de Prática me ajudou a entender de forma mais concreta o porquê da*
15 *mediação, então eu pude sair da percepção de que esse momento era "só contar como foi o dia", não*
16 *me limitar a superfície das reflexões e assim entender mais sobre os princípios do Teletandem e como*
17 *eles se materializam na prática e, por consequência, trazer isso para a minha performance de*
18 *mediadora. Também, a Comunidade forneceu diversas possibilidades de intercâmbio entre sala de aula*
19 *e mediação: como o próprio mediador ser essa figura que pode transitar entre esses dois contextos,*

20 *mas também estratégias pedagógicas como o "aconselhamento linguageiro", o uso de plataformas mais*
 21 *interativas etc.*

De forma a refletirem sobre as dinâmicas ocorridas no ambiente da CdPT, MG2 e MD2 mencionam a contribuição para a solução de problemas enfrentados (linha 1 a 4), de modo que MD2 ressalta a importância do trabalho colaborativo (linha 4) para a resolução de tais questões relativas ao domínio, ao citar medidas práticas propostas pelos membros que visaram ao aperfeiçoamento das atividades desenvolvidas no projeto, como a reformulação dos questionários e retomada das reuniões de orientação (linha 5 a 7). Ainda, nota-se que, por meio do engajamento mútuo entre os membros, a CdPT possibilitou reflexões a respeito da prática mediadora, não só no que cabe à realização das mediações *on-line* (linhas 7 e 8), como também seus propósitos pedagógicos em contexto telecolaborativo, por meio de reflexões a respeito do processo de ensino e aprendizagem de línguas (linha 14 a 16).

A partir das experiências e aprendizagens geradas neste “*grande laboratório*”, como afirma MD2 (linha 11), que levaram os membros à reflexão sobre suas atuações enquanto mediadores, entende-se que “[a]través de sua prática - seus conceitos, símbolos e métodos analíticos - a comunidade opera como um currículo vivo” (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002, p. 38, *tradução nossa*)³². Nota-se, ainda, por meio da resposta de MG1, que a CdPT permitiu reflexões no que cabe a “*estratégias pedagógicas*” (linha 20), de modo que os mediadores também puderam estabelecer relações entre a mediação e a sala de aula (linhas 18 e 19). Cabe ressaltar que MG1, aluna de graduação, reconhece as contribuições para sua formação inicial enquanto professora de línguas, ao elencar algumas das discussões e reflexões realizadas no ambiente da CdPT (linha 19 a 21), tendo em vista os *scaffoldings* (andaimes) oferecidos na interação com os alunos de pós-graduação, que se colocavam como pares mais competentes, em virtude de suas formações acadêmicas e experiências como professores.

O excerto a seguir ilustra demais respostas dos membros ao questionário final, em que se observa, mais uma vez, as contribuições da CdPT para a reflexão a respeito do papel de mediador, tendo em vista a possibilidade de repensar atitudes e explorar outras questões nas sessões, mencionado por MD1 (excerto 14, linha 1 a 5) e MD3 (excerto 14, linhas 12 e 13), de forma que MM1 também pontua em sua resposta a leitura dos questionários iniciais como uma das práticas compartilhadas pelos membros e aplicadas em mediações seguintes (excerto 14, linha 16 a 20), além da retomada de reuniões de orientação (excerto 14, linha 20 a 22).

³² No original: “Through its practice - its concepts, symbols, and analytic methods - the community operates as a living curriculum.” (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002, p.38).

Excerto 14: Respostas à pergunta 5 do Questionário Final para Mediadores.

1 **MD1:** Enquanto mediadora, acredito que a Comunidade de Prática colaborou no sentido de eu
2 refletir, pensar sobre questões que muitas vezes não passavam pela minha cabeça e perceber que o
3 Teletandem enquanto projeto é muito grande e muito dinâmico em diversos aspectos. Além disso, a
4 Comunidade me fez refletir mais especificamente na minha prática mediadora, me fez ser mais crítica
5 e exigente, tentando aplicar nas mediações o que foi discutido nas nossas reuniões. Enquanto professora
6 de línguas, percebi muitas semelhanças entre o Teletandem e uma sala de aula (sim, nós não somos
7 professoras dentro da mediação, mas a relação Teletandem x sala de aula é muito tênue, a meu ver,
8 elas caminham muito próximas e uma influencia a outra). A Comunidade me fez refletir sobre o meu
9 papel enquanto docente assim que eu concluir meu doutorado, como atuar frente ao novo cenário
10 educacional imposto pela pandemia, como, talvez, até trabalhar com a telecolaboração com os meus
11 futuros alunos.

12 **MD3:** A comunidade de prática me auxiliou a repensar a forma como conduzo as mediações.
13 Percebo agora que outras atividades podem se inserir na mediação.

14 **MM1:** A comunidade contribuiu para que houvesse o compartilhamento de experiências, dúvidas e
15 anseios acerca das mediações; tornou-se também uma rede de apoio entre as mediadoras, o que nos
16 permitiu aprender novas práticas e pensar sobre a aplicação delas. Um exemplo bem claro foi uma
17 questão que apareceu durante as reuniões, em que duas mediadoras compartilharam o fato de lerem o
18 questionário inicial dos alunos que mediarão para então discutir suas expectativas e objetivos no
19 projeto. Lembro-me que nas próximas sessões, outras mediadoras elogiaram essa prática e decidiram
20 incorporá-la em suas turmas. Outro exemplo foi a adoção de reuniões de orientação antes da primeira
21 sessão de mediação das turmas, essa discussão foi levantada na comunidade e posteriormente colocada
22 em prática, parecendo ter funcionado muito bem. Já enquanto professora de línguas, acredito que ter
23 a oportunidade de compartilhar e "trocar figurinhas" com outras professoras foi sensacional, com a
24 diminuição de encontros na escola por conta da pandemia, esse espaço proporcionou momentos de
25 troca com colegas de profissão.

É interessante ressaltar que, além das contribuições elencadas pelos membros quanto às suas práticas como mediadores, as questões que envolvem a formação de professores de línguas dizem respeito a reflexões quanto ao papel docente frente ao novo cenário de aulas *on-line*, instaurado pela pandemia, como aponta MD1 (linha 6 a 11), MM1 (linhas 23 e 24) e MD2 (excerto 13, linhas 12 e 13). Além do mais, MM1 afirma que a “*rede de apoio*” criada entre os professores foi importante neste momento para que houvesse troca de experiências entre eles, promovendo a aprendizagem e aplicação de novas práticas (linha 14 a 16; 22 a 25). Dessa forma, foi possível estabelecer relações e influências mútuas entre a atuação como mediador e como professor de línguas, como cita MD1 (excerto 14, linhas 7 e 8) e MG1 (excerto 13, linhas 18 e 19).

Ao observar as respostas das mediadoras, nota-se que não só problemáticas encontradas na mediação *on-line* e uma maior compreensão a respeito da prática mediadora foram discutidas ao longo da CdPT, mas também diferentes aspectos que se relacionam à sessão de Teletandem, como a reestruturação de questionários, uso de diferentes plataformas e também a retomada de reuniões de orientação, realizadas anteriormente no modo presencial. Portanto, a prática

compartilhada na CdPT volta-se para o repertório de ferramentas, estratégias e atitudes dos membros que os auxiliam na condução das sessões de mediação e no desenvolvimento da sua função enquanto mediador ao oferecer *scaffoldings* (andaimes), de forma a fomentar reflexões que orientem os interagentes a serem agentes de sua aprendizagem, desenvolvendo maneiras de aprender que visem o alcance de seus objetivos e colaborem para a aprendizagem de seus parceiros.

Por se caracterizarem como professores de línguas, a prática compartilhada na CdPT permitiu, ainda, reflexões sobre qual o papel desempenhado pelo mediador no contexto de Teletandem e quais as influências de tal atuação para as práticas docentes. Assim, a CdPT coloca-se como um ambiente favorável para a formação de professores reflexivos que, pertencentes a um mesmo coletivo, compartilham conhecimentos de base comum, permitindo o trabalho conjunto (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002).

Tendo em vista o *domínio* de conhecimento relativo ao ensino e aprendizagem de línguas telecolaborativo, que conta com a presença de uma *comunidade* composta por mediadores e professores de línguas em formação, a CdPT volta-se também para a formação docente a partir do desenvolvimento de uma *prática social e compartilhada* entre os membros. Dessa forma, a seção seguinte visa explorar as contribuições da CdPT para a formação de professores, a partir das reflexões sobre o que é ser mediador em contexto telecolaborativo e o que tais experiências implicam na formação dos professores de línguas.

4.2 Contribuições da CdPT para a formação de mediadores e professores de línguas

Tendo em vista que a construção das CdPs fundamentam-se na teoria sociocultural de Vygotsky, de forma que a CdPT reúne mediadores/professores em formação, ocupamo-nos em investigar quais as contribuições da CdPT para a formação dos mediadores e professores de línguas inseridos em contexto telecolaborativo, a partir de uma formação reflexiva e de uma perspectiva sociocultural, visando assim responder à segunda pergunta de pesquisa, a saber “Como a CdPT pode contribuir para a formação reflexiva dos mediadores e professores, em uma perspectiva sociocultural?”.

Interagindo virtualmente neste espaço da CdPT, os membros puderam levantar problemáticas e propor alternativas que objetivam o aperfeiçoamento do Teletandem Araraquara de acordo com as demandas do nosso contexto. Ainda, a partir da prática compartilhada por esta comunidade de professores de línguas em diferentes níveis de formação, reflexões quanto ao domínio e à área de atuação puderam ser proporcionadas em discussões

fomentadas pelos pares ao longo das dinâmicas realizadas nos ambientes síncronos e assíncronos.

Portanto, a primeira subcategoria de análise visa explorar o processo de mediação dialógica e reflexão realizados por meio dos encontros entre os membros e as contribuições que estas permitiram à formação destes professores de línguas. Já a segunda subcategoria apresentada se ocupa em descrever como o Projeto Teletandem Araraquara se reestruturou em período remoto, tendo em vista as ideias propostas e realizadas pelos membros da CdPT ao longo do segundo semestre de 2021, bem como os aspectos positivos e negativos de tais implementações.

4.2.1 Processo de reflexão e mediação dialógica

A CdPT como espaço coletivo de mediadores e professores em formação coloca-se como lócus para a reflexão (SCHÖN, 1987, 2000; VAN MANEN, 1977) a respeito das práticas desenvolvidas dentro do contexto de Teletandem. Dessa forma, a CdPT também se caracteriza por ser um ambiente colaborativo, em que a partir de problemas, dificuldades e diferentes práticas de condução das mediações, é possível que os mediadores e membros trabalhem conjuntamente e reflitam sobre suas experiências na interação com os demais.

Uma vez que os membros dessa comunidade se caracterizam por serem professores de línguas em formação, possuindo experiências e níveis acadêmicos distintos, é interessante pontuar que, de uma perspectiva sociocultural (VYGOTSKY, 2007), o espaço da CdPT permite que os conhecimentos teóricos advindos da formação do curso de Letras e pós-graduação em Linguística, e conhecimentos advindos da prática enquanto professor de línguas e mediador de Teletandem dos membros, sejam compartilhados e assim, ao interagirem uns com os outros, um processo de mediação pode ser observado, de forma a potencializar o desenvolvimento cognitivo dos professores em formação inseridos nesse contexto.

Frente ao início das atividades do Teletandem Araraquara no segundo semestre de 2021, MD1 e MD2 se prontificaram a dar início a condução das sessões de mediação com a primeira turma do semestre, que foi dividida em dois grupos (A e B), em razão do número maior de participantes. Uma vez que MG1 e MG2 afirmaram ter pouca experiência como mediadoras, as graduandas passaram a acompanhar as mediações conduzidas por MD1 e MD2, na condição de observadoras, como forma de refletirem sobre a atuação das doutorandas e, posteriormente, conduzirem demais mediações do semestre. Cabe ressaltar que, para fins de pesquisa,

MPesquisadora também acompanhava as mediações realizadas pelos membros e atuou como mediadora de uma das turmas.

Durante a reunião do dia 20/10/2021, a partir do relato de mediação de MD2, que comentava a respeito do uso do inglês como língua-alvo durante a mediação, MG1 que havia acompanhado aquela sessão, trouxe reflexões sobre tal ponto (excerto 15), uma vez que mesmo não sendo algo planejado por MD2 (linha 1), lhe chamou a atenção.

Excerto 15: Transcrição das reflexões dos membros na dinâmica síncrona – 20/10/2021.

- 1 *MG1: Quando a MD2 falou que não foi planejado, eu já achava que era planejado, porque eu pensei*
 2 *“nossa, bacana para experiência de imersão do participante na língua, também no momento da*
 3 *mediação”, porque é uma prática que ele tá ali para aprender a língua do parceiro então isso continua*
 4 *em certa medida na mediação. Eu achei que a MD2 tinha pensado dessa maneira. Só que eu também,*
 5 *ao mesmo tempo eu pensei “poxa, se a gente escolher fazer mediações na língua-alvo, eu me preocupo”-*
 6 *não sei se é a palavra é preocupar, mas eu penso assim: o mediador ele não tá ali como professor, a*
 7 *mediação não é uma aula da língua-alvo, e eu penso bastante nessa questão, será que o participante,*
 8 *ele vai achar que ali ele tá numa sala de aula da língua? Eu não sei o que vocês pensam... (...) Eu fico*
 9 *nessa, nessa linha de transformar a mediação numa aula de língua e não é o objetivo da mediação.*
 10 *MPesquisadora: Mas aí vem a minha pergunta: mas você, MG1, por exemplo, que levantou essa*
 11 *pergunta, pode ser você ou outra pessoa, você não concorda que enquanto professor de línguas, esse*
 12 *momento é interessante para você pensar sobre isso? Para você pensar em que tipo de abordagem*
 13 *linguística você usa? Você toma a língua como o que para tipo, pensar nesse ensino de línguas? Língua*
 14 *para você é o que? É interação? Para você segue uma questão mais sistemática, estruturalista da*
 15 *língua, tipo, você não acha que isso interfere, esses momentos não colaboraram enquanto graduanda?*

Ao observarmos as considerações feitas por MG1, quanto à possibilidade dos interagentes utilizarem a língua-alvo nas mediações como forma de dar continuidade à aprendizagem linguística, tendo em vista os propósitos do projeto Teletandem, de ensino e aprendizagem de línguas (tele)colaborativo (linha 2 a 4), argumenta-se que a possibilidade de acompanhar as mediações se coloca como uma forma de observar o conhecer-na-ação (SCHÖN, 1987) realizado pelas demais mediadoras que se encontram em nível de doutorado, de forma que MG1 reflete sobre tais ações (linha 2) (SCHÖN, 1987) e, a partir de reflexões relatadas no ambiente da CdPT, demais momentos de reflexão são propiciados aos membros (linhas 5 e 6). Nota-se que MG1 compreende os objetivos didáticos da mediação e depara-se com questionamentos a respeito dos limites entre o que é realizado pelo mediador e pelo professor de línguas (linhas 7 a 9).

Apesar do contexto do Teletandem Araraquara se caracterizar como institucional não integrado, contando com a presença de interagentes pertencentes a diversos cursos de graduação, os mediadores do projeto são alunos de graduação em Letras e pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa e Educação. Dessa forma, MPesquisadora visa instigar a

reflexão de MG1 por meio de questionamentos voltados para o reconhecimento de seu papel e de que forma suas experiências como mediadora e professora de línguas influenciam ambas as práticas, proporcionando assim reflexões voltadas a aspectos relativos à formação de professores de línguas (linha 10 a 12; 15).

Andreu-Funo (2015, p. 39) explica que “o conceito de mediação em Teletandem tem inspiração vygotskiana e pressupõe que aprendizagem e desenvolvimento são processos inter-relacionados e que podem sofrer alterações mediante o fenômeno de uma assistência ou andaime (scaffolding – em inglês)”. Dessa forma, mesmo que o momento da mediação não corresponda a uma aula de língua, em que o mediador não ensina aspectos lexicais e gramaticais da língua materna ou estrangeira, as discussões proporcionadas nesse espaço podem permitir que o professor em formação reflita levando em conta a prática, frente a experiências vivenciadas pelos participantes nas interações.

Visto que MPesquisadora assume a liderança como coordenadora da CdPT, possui experiências como mediadora e encontra-se em nível de mestrado, entende-se que, neste momento, ela atua também como professora formadora, visto que suas perguntas inseridas para o fomento de discussão, funcionam como *scaffoldings* (andaimes) a fim de trazer questões teóricas quanto a abordagens linguísticas (linha 12 a 14) e articulá-las à vivência da mediação. Permite-se assim, que MG1 reflita de que modo a condução das sessões proporciona ao mediador o contato com diferentes aspectos e experiências no que cabe aos processos de aprendizagem que o levam a (re)pensar os conceitos teóricos vistos durante a formação docente, como, por exemplo as concepções de língua (linhas 13 e 14). Assim, é possível que, ao exercer o papel de professor, as práticas de ensino e aprendizagem possam ser adaptadas às demandas do contexto em que estiver inserido. A partir disso, o excerto 16 ilustra a continuidade das reflexões de MG1, ao dialogar com MPesquisadora (linha 1 e 2).

Excerto 16: Transcrição das reflexões dos membros na dinâmica síncrona – 20/10/2021.

1 *MG1: Então eu nunca tinha pensado nessa questão, você me coloca contra a parede agora (...) Eu*
 2 *vou tentar responder o porquê eu tava pensando dessa maneira, até o momento da sua pergunta (...) É*
 3 *que, eu ainda não tenho uma experiência como professora de língua, eu nunca tive uma sala de aula.*
 4 *O meu primeiro contato assim com uma turma que é minha, veio do Teletandem e aí eu sou muito*
 5 *influenciada pelas leituras que eu fiz até agora, que fazem meio que essa separação de sala de aula de*
 6 *língua, mediação, o mediador do Teletandem não é a mesma coisa que um professor de língua, só que*
 7 *todas nós somos professoras de língua, seremos professoras de língua, então em que medida isso*
 8 *influencia eu ainda não tenho uma resposta pra isso. Não sei se ficou nítido o meu ponto, mas eu penso*
 9 *muito nessas leituras que eu fiz dos textos que separam e às vezes até algumas falas da Professora-*
 10 *Coordenadora que fazem essa distinção. Então foi por isso que eu falei “ah, eu transformo ou não esse*
 11 *momento da mediação numa sala de aula?” (...) Isso me faz lembrar do termo né, o professor-mediador.*
 12 *Eu acho que, principalmente agora nesse contexto on-line, o professor ele é mais mediador porque acho*

13 que como ta cada um na sua casa, aí na sala de aula, tem um pouco da questão da autonomia que a
 14 gente vê no Teletandem, é... da reciprocidade ali com o seu parceiro, não... com o seu parceiro de
 15 turma, com o seu professor. Acho que a separação das línguas não se aplica na sala de aula no geral,
 16 mas no contexto das salas de aula no momento que ta na pandemia, eu acho que eu consigo ver o
 17 mediador na figura do professor.

Tendo em vista os pressupostos teóricos que embasam a mediação em Teletandem a partir da perspectiva sociocultural e do conceito de mediação (VYGOTSKY, 2007), MG1 afirma que suas percepções quanto ao papel de mediadora são influenciadas pelas leituras realizadas por ela (linhas 5 e 6), visto sua pouca experiência prática como professora de línguas em contexto de sala de aula (linhas 3 e 4). É interessante notar que as diferenças feitas por MG1 entre a atuação do mediador e do professor de línguas (linhas 5 e 6) encontram-se a nível técnico (VAN MANEN, 1977), ao pautarem-se em conhecimentos científicos trazidos pelas pesquisas da área (linhas 9 e 10). Porém, a partir das observações e conversas com as mediadoras pós-graduandas, situadas na CdPT, MG1 estabelece relações teóricas (a partir de leituras realizadas sobre o projeto) e práticas (tendo em vista o papel do professor no contexto *on-line*) (linha 12 a 15), de forma a confrontar as suas percepções e refletir sobre as influências entre esses dois papéis exercidos pelos membros (linha 7 e 8; 10 e 11).

Entende-se que o processo de *scaffolding* (andaime) e mediação dialógica não ocorre apenas ao longo das mediações em Teletandem. Em uma perspectiva de formação sociocultural, as interações entre os membros realizadas no ambiente da CdPT possibilitam que a troca de experiências e conhecimentos teóricos sejam articulados, em que os membros que se colocam como líderes de pensamento por possuírem níveis mais altos de formação e maior tempo de atuação como mediador e professor de línguas, podem fomentar espaços de reflexão e atuarem como pares mais competentes dentro desse contexto, de forma que “(...) o engajamento na mediação dialógica como componente da atividade prática orientada por metas leva e molda o desenvolvimento cognitivo de alto nível (...)” (JOHNSON, 2009, p. 19, *tradução nossa*)³³.

Nota-se, a partir do excerto 16, que MG1 afirma não conseguir conceber tais limites e influências entre o papel exercido pelo mediador e pelo professor de línguas devido à sua pouca experiência acadêmica e prática (linha 3; 7 e 8). Supõe-se que tal percepção da aluna de graduação se dê uma vez que a CdPT permite a interação entre pares mais competentes e menos competentes, o que nos leva a pensar na existência de relações de poder, visto a postura dos membros mais experientes como líderes de pensamento. Porém, argumenta-se que reflexões

³³ No original: “(...) engagement in dialogic mediation as a component of goal-directed practical activity leads to and shapes higher-level cognitive development (...)” (JOHNSON, 2009, p. 19).

técnicas e práticas (VAN MANEN, 1977) são feitas por MG1, mesmo em nível de graduação, ao relacionar explicações científicas à realidade prática em que se insere (linha 11 a 15) e, com isso, é possível que ela compreenda seu papel social frente aos diferentes contextos em que pode atuar como mediadora e como professora. Isso se mostra a partir das relações feitas por ela quanto as mediações e aulas realizadas *on-line* ao longo da pandemia, em que ela pontua “*ver o mediador na figura do professor*” (linha 16 e 17).

Com isso, pressupõe-se que a mediadora compreende as distinções feitas entre os papéis discutidos (linha 6), visto que a função exercida pelo mediador não é, primeiramente, a de ensinar aspectos linguísticos e culturais que envolvem a língua-alvo dos interagentes brasileiros. Porém, é interessante observarmos que os conhecimentos teóricos obtidos ao longo da formação acadêmica, ao se articularem com as vivências em diversos contextos de ensino, acabam por influenciar a forma como o mediador leva o interagente a refletir sobre seu processo de aprendizagem no Teletandem. Desta forma, frente às discussões a respeito do papel exercido pelo mediador e as relações estabelecidas com o papel de professor de línguas, MPesquisadora traz suas experiências vivenciadas no projeto ao observar, também, a prática de demais mediadores, como forma de fomentar discussões no contexto da CdPT quanto a maneira de se abordar questões linguísticas ao longo das mediações.

Excerto 17: Transcrição das reflexões dos membros na dinâmica síncrona – 20/10/2021.

1 **MPesquisadora:** (...) eu analisei na IC os dados da MD1 até, e tinha uma menina até que comentou
 2 “ah...porque às vezes eu vou falar e eu não sei se eu tô fazendo a inversão correta da ordem do auxiliar
 3 para poder”- não sei se você lembra disso, MD1 (...) “e eu não sei se eu faço essa troca, não sei o que”,
 4 e a MD1, tipo assim, em nenhum momento falou assim pra ela “nossa, é verdade, porque normalmente,
 5 pra gente fazer perguntas em inglês, a gente faz de tal forma, não sei o quê, mas no informal a gente...”,
 6 ela só perguntou assim “mas você acha que você fazer ou não esse tipo de troca influencia na
 7 comunicação?”, tipo assim, vem muito de uma abordagem teórica que ela segue para poder pensar
 8 nisso né, de olhar a língua como comunicação, se for parar pra pensar. Mas eu fico assim “e aí? Será
 9 que a gente poderia avançar nesse tipo de comentário, enquanto professor de línguas? Ou não, a gente
 10 estaria- que foi exatamente o que a MG1 falou, entrando muito numa coisa que não é.

Através do excerto 17, em que MPesquisadora retoma o momento de uma mediação conduzida por MD1 em um outro semestre (linha 1), é possível que discussões voltadas ao uso da língua inglesa em determinados contextos seja discutido (linha 2 a 5). Ao relatar a fala de MD1 durante a condução da mediação (linhas 6 e 7), MPesquisadora expõe sua análise da situação ao argumentar que a tomada de decisão de MD1 reflete a abordagem teórica seguida para oferecer auxílios aos interagentes, em um contexto não formal de ensino e aprendizagem de línguas, como o Teletandem (linhas 7 e 8). Assim, depreende-se que a CdPT pode se

caracterizar como uma mediação da mediação, em que além do compartilhamento de experiências, os membros podem refletir sobre a atuação como mediador e professor de línguas (linhas 9 e 10).

Uma vez que as sessões de mediação em Teletandem contam com a interação entre pares mais competentes (denominados mediadores) e pares menos competentes (interagentes), fomentando discussões a respeito das experiências vivenciadas durante as sessões de interação, o mediador proporciona espaços para que os participantes consigam olhar para suas práticas de forma a refletirem sobre seu processo de aprendizagem. Nota-se que, assim como os mediadores auxiliam os interagentes, ao se reunirem na CdPT, os membros podem compartilhar suas experiências na condução das mediações e dessa forma, com o auxílio dos demais, que possuem níveis de formação e tempo de experiência distintos, colocando-se por vezes como pares mais competentes, novos espaços para a reflexão sobre as ações (SCHÖN, 1987) são propiciados.

Argumenta-se que, da mesma forma que as sessões de mediação em grupo permitem que “alunos individuais que trabalham independentemente com um parceiro de teletandem se reúnem com colegas para trocar suas experiências e refletir conjuntamente sobre seus processos de aprendizagem” (ELSTERMANN, 2017, p. 342, *tradução nossa*)³⁴, as dinâmicas realizadas no espaço da CdPT permitem que mediadores que atuam frente a um grupo de participantes de Teletandem, possam interagir com demais mediadores e refletir conjuntamente a respeito de suas práticas na condução das sessões.

Por meio de seus interesses compartilhados no que cabe ao domínio do projeto Teletandem, os membros e mediadores podem assim oferecer *scaffoldings* (andaimes) entre eles trabalhando colaborativamente para suas formações, ao exporem suas reflexões sobre a reflexão na ação (SCHÖN, 1987). A CdPT se coloca como ambiente para a interação entre diversos pares e, ao trabalharem de maneira colaborativa, é possível desenvolver habilidades cognitivas ao refletir sobre conceitos cotidianos e introduzir conceitos científicos em atividades significativas e intencionais (JOHNSON, 2009). O excerto a seguir resume a reflexão de MD1 a respeito de uma de suas experiências como professora e de que forma estas se articulam com a atuação enquanto mediadora.

Excerto 18: Transcrição das reflexões dos membros na dinâmica síncrona – 20/10/2021.

³⁴ No original: “individual learners who work independently with a teletandem partner meet with peers to exchange their experiences and reflect jointly on their learning processes” (ELSTERMANN, 2017, p. 342).

1 **MD1:** *Eu acho que tem muito a ver com a relação, até o artigo eu acho que era da Messias com o*
 2 *Telles, que a MD2 colocou, essa questão do ser professor influenciar o ser mediador. Então quando eu*
 3 *falei para [cita o nome da interagente] “mas isso tá te atrapalhando? Isso tá comprometendo a*
 4 *comunicação?”, eu acho que vem muito da minha experiência de sala de aula. Então, por exemplo,*
 5 *algo que aconteceu que ficou marcado para mim. Eu dava aula para o ensino fundamental 1, eu apliquei*
 6 *uma provinha e tinha que escrever em embaixo da palavra, tinha um banco de palavras, os brinquedos,*
 7 *e a criança tinha que escrever embaixo o que era. E era uma bike. Ai o menino escreveu o “b-a-i-k-e”*
 8 *e eu dei certo. Eu sabia que tava escrito errado. Ai a mãe veio atrás de mim “nossa professora, mas*
 9 *como assim? O (cita o nome da criança) ele escreveu “baike” com “A e I”, mas a escrita é “I”.” (...)*
 10 *ela falou comigo, fiz um bilhete e falei “minha senhora, ele tem a consciência fonológica perfeita, ele*
 11 *sabe que o “I” vai ter som de “A”, eu não tô considerando o fato de ele escrever, ele tem seis anos, ele*
 12 *está sendo alfabetizado em língua portuguesa, eu não posso exigir da criança que ela domine isso. Eu*
 13 *tô preocupada, ela vê e fazer as conexões entre a palavra, o som, a imagem... Eu não tô preocupada*
 14 *com o que ela vai escrever”. Então, com essas experiências, é que eu trouxe isso pra [cita o nome da*
 15 *interagente], eu falei “[cita o nome da interagente], até que ponto isso tá te influenciando? A [cita o*
 16 *nome da parceira] (...) ela tá achando ruim? Ela tá te corrigindo? Não”. (...) Então eu fico pensando,*
 17 *por que que eu vou cobrar isso num contexto que é informal, de certa forma, é uma atividade*
 18 *extracurricular, então como que eu vou cobrar isso. Então minha linha de raciocínio foi por esse lado,*
 19 *sabe gente, eu vou muito por isso assim, acredito muito nisso. É claro, se for dependendo do contexto,*
 20 *eu tô numa escola conteudista “piriri parara”, ter uma metodologia tal, x, eu vou ter que seguir. (...)*

Quando MD1 explica suas ideias frente ao comentário linguístico da interagente, nota-se que ela visa associar questões teóricas aprendidas ao longo de sua formação acadêmica e sua experiência de sala de aula, inseridas em um contexto social específico, para o momento da mediação (linha 1 a 4; 14 a 16). Mesmo em sala de aula em que a língua estrangeira é ensinada pelo professor, como no exemplo relatado por MD1 (linha 5 a 9), ela expõe seus objetivos com a prática e justifica suas atitudes tendo em vista os propósitos da atividade aplicada, que seriam o estabelecimento de “conexões entre a palavra, o som, a imagem” (linha 10 a 14). Com isso, tais reflexões compartilhadas pela mediadora no contexto da CdPT (linha 17 a 20) proporciona espaços para que os demais membros repensem, também, suas próprias atitudes ao conduzirem as mediações.

Cabe ressaltar que o processo reflexivo é realizado por meio do agenciamento humano, de forma que os membros da CdPT reflitam conjuntamente a respeito do que se entende por língua, como podem permitir que os interagentes compreendam tais aspectos e coloquem em prática suas perspectivas ao interagirem com os parceiros. Assim, Johnson (2009) explica que em uma perspectiva sociocultural, a agência humana exerce um papel importante uma vez que “professores são posicionados como indivíduos que tanto se apropriam quanto reconstróem os recursos que foram desenvolvidos e colocados à sua disposição, ao mesmo tempo em que

reformulam esses recursos para enfrentar novos desafios” (JOHNSON, 2009, p. 13, *tradução nossa*)³⁵.

Portanto, em uma perspectiva sociocultural, é interessante notar como a interação destes professores em diferentes níveis de formação colabora para o aprendizado e reflexão daqueles que ainda estão em formação inicial, de forma que interagindo em um contexto socio-histórico, a formação desses professores se dá mediante a um “processo de reflexão, (re)construção e (trans)formação de saberes, práticas e teorias, realizado de maneira contextualizada, a partir da relação dialética que se estabelece entre teoria e prática e entre conceitos científicos e cotidianos (...)” (BEDRAN, 2020, p. 38).

Visto que o Teletandem se coloca como um contexto propício para a relação intrínseca entre teoria e prática, a dinâmica assíncrona no dia 13/10/2021, objetivava a reflexão a respeito de aspectos teóricos e maneiras de inseri-los na prática das mediações, que haviam sido debatidos na reunião anterior. A partir da pergunta “1) Enquanto mediador, de que forma você procura fomentar a reflexão dos participantes sobre os princípios do projeto?”, foi possível levar os membros a refletirem sobre as possibilidades de articulação dos conceitos científicos que embasam o Teletandem, e cotidianos relativos à própria prática de condução das mediações.

Excerto 19: Respostas de alguns dos membros à questão “1) Enquanto mediador, de que forma você procura fomentar a reflexão dos participantes sobre os princípios do projeto?”, proposta na dinâmica assíncrona de 13/10/2021.

1 **MD1:** Enquanto mediadora, eu não falo de forma tão explícita sobre os princípios. Acho que se eu
2 falar de uma maneira sistematizada, deixará a mediação mais "teórica", talvez, chata. Sempre falo
3 sobre a necessidade dos pares serem recíprocos e colaborarem entre si. Falo também sobre a
4 autonomia no sentido de escolher com que língua iniciar a sessão, quais temas conversar, como
5 negociar alguns elementos que aparecem nas sessões. Ontem, comentei um pouco sobre a separação
6 de línguas e me baseando na dissertação da Picoli (2019), disse para os interagentes que se for
7 necessário recorrer ao português na hora da conversação do inglês, eles podem fazer isso, porque isso
8 não é de todo mal, sendo uma estratégia de modo a dar continuidade na conversa. (...)

9 **MD2:** Tento relacionar os princípios a partir do que os interagentes trazem para a sessão de
10 mediação. Por exemplo, quando eles falam da mistura de línguas, lembro sobre a importância do
11 princípio de separação de línguas. Tento lembrá-los da autonomia que possuem para definir o que
12 gostaria de conversar nas interações e da importância da reciprocidade, ou seja, de que ambos da
13 parceria colaborem com o aprendizado do outro.

14 **MD3:** Procuro falar sobre isso depois de escutar as falas dos participantes. Por exemplo, se alguém
15 diz que o parceiro não está cooperando, ou, então, que está cooperando bastante, lembro do princípio
16 da reciprocidade. Quando falam que cada um está falando na língua-alvo durante toda a interação,
17 lembro da separação de línguas. Também lembro da separação quando dizem que estão falando mais
18 em uma língua do que em outra; e neste ponto falo novamente sobre a reciprocidade, mas também sobre

³⁵ No original: “teachers are positioned as individuals who both appropriate and reconstruct the resources that have been developed and made available to them while simultaneously refashioning those resources to meet new challenges” (JOHNSON, 2009, p. 13).

19 *a autonomia, pois talvez ambos os parceiros prefiram realizar a interação com um tempo "desigual"*
20 *entre as línguas, mas que funciona.*

É interessante observar que, ao refletirem sobre suas práticas a respeito das maneiras de abordarem os princípios que embasam o projeto Teletandem durante a condução das mediações, os membros não se restringem a reflexões técnicas (VAN MANEN, 1977), ou seja, somente à aplicação de conceitos científicos, de modo a teorizar as sessões (linhas 1 e 2). Embora tais princípios se fazem importantes e são lembrados nas sessões (linha 3 a 5), nem sempre sua total adesão em determinados contextos torna-se a melhor solução para as práticas entre os interagentes.

Observa-se que MD1, por exemplo, procura outros aportes teóricos que auxiliem os interagentes a aplicarem tais princípios, como o da separação de línguas (linhas 5 a 8), de forma a entenderem seus contextos de uso, frente à necessidade de recorrer à língua materna para a manutenção da interação. É importante que o mediador não seja apenas um implementador de teorias e se limite a reflexões técnicas (VAN MANEN, 1977), mas que se atente ao contexto que o cerca e possibilite, por meio da linguagem, a compreensão dos interagentes para o bom uso dos recursos teóricos.

Ainda, nota-se que os membros também realizam reflexões práticas (VAN MANEN, 1977), tendo em vista o que é relatado pelos interagentes (linhas 9 e 14), uma vez que os princípios são mencionados como forma de auxiliá-los a partir de situações ocorridas durante as conversas com os parceiros no exterior. MD2 e MD3 mencionam exemplos relativos ao princípio da separação de línguas (linhas 10 e 11; 16 a 18), autonomia e reciprocidade (linha 11 a 13; 18 a 20), visando que tanto o interagente brasileiro quanto o estrangeiro alinhem suas práticas, a respeito de tais princípios, de modo que possam atingir seus objetivos e colaborar um com o outro. Entende-se que, frente a contextos distintos apresentados por cada par de interagentes, é importante que o mediador saiba articular tais conhecimentos teóricos e apresentá-los de uma forma crítica e que leve em consideração as particularidades de cada parceria.

Ao refletirem sobre suas reflexões na ação (SCHÖN, 1987, 2000), a fim de aperfeiçoarem suas práticas em diversos contextos, as atividades realizadas nos fóruns de discussão e reuniões, permitem aos membros a compreensão de seu papel como mediador e as diversas formas de propiciar aos interagentes momentos para que eles identifiquem ou não, apliquem ou não, os princípios do projeto Teletandem nas práticas (tele)colaborativas.

A partir dos relatos das mediações realizadas no mural do *Classroom*, os membros tinham a possibilidade de acompanhar como havia sido a condução das mediações do semestre e oferecer sugestões práticas e auxílios teóricos uns aos outros, quando possível. Ao relatar sua mediação do dia 23/11/2021, MG1 havia afirmado suas intenções de levar os interagentes a recordarem seus objetivos com a prática de Teletandem, por meio de algumas perguntas norteadoras. Desta forma, em resposta ao relato de MG1, MD3 sugere alguns insumos teóricos relativos ao conceito de Aconselhamento Linguageiro (RILEY, 1997) e a possibilidade de discutir tal tópico nos encontros da CdPT, de modo a auxiliar as práticas mediadoras, a fim de proporcionar espaços para a autonomia dos aprendizes.

No Aconselhamento Linguageiro, usado em contexto de aprendizagem de línguas, tem-se a figura de um conselheiro que desempenha o papel de par mais competente, auxiliando o aconselhado ao longo de seu processo de aprendizagem, conforme os pressupostos da teoria sociocultural (MORHY, 2015). Dessa forma, o conselheiro se coloca entre a figura do professor e do monitor (MAGNO E SILVA et al., 2013), sendo capaz de acompanhar o processo de aprendizagem dos aconselhados e não só fornecer materiais para o ensino da língua, mas também auxiliá-los na compreensão de seus estilos e estratégias de aprendizagem, permitindo-os atingir os objetivos na língua-alvo.

É importante ressaltar que a mediação em Teletandem se difere do Aconselhamento Linguageiro, uma vez que não houve discussão sobre as possíveis diferenças teórico-metodológicas entre os conceitos durante as dinâmicas e não nos atentaremos a elas neste trabalho. Ao abordar o Aconselhamento Linguageiro nas dinâmicas da CdPT, teve-se com objetivo discutir e estabelecer paralelos entre ambas as práticas, a fim de conhecer alguns dos pressupostos teóricos de tal conceito que poderiam ser utilizados pelo mediador durante as sessões de mediação. Desta forma, embora a figura do mediador em contexto de Teletandem e do conselheiro no Aconselhamento Linguageiro sejam distintas, o papel exercido por ambas as figuras se aproximam, uma vez que podem atuar como pares mais competentes, visando auxiliar os aprendizes ao longo da aprendizagem de línguas.

Nota-se que, o encontro síncrono da CdPT em 01/12/2021, se ocupou em discutir e refletir a respeito de tais pressupostos teóricos e suas possíveis contribuições para o contexto da mediação em Teletandem e, conseqüentemente, para a formação de professores de línguas. MD3, MM1 e MPesquisadora, alunas da pós-graduação e que tiveram contato com aportes teóricos voltados ao Aconselhamento Linguageiro em uma disciplina oferecida pelo PPG em Linguística e Língua Portuguesa, trouxeram suas reflexões, como ilustra o excerto 20.

Excerto 20: Transcrição das reflexões dos membros na dinâmica síncrona – 01/12/2021.

1 **MM1:** [aconselhamento] *não é um contexto tão comum pra gente aqui, mas achei legal porque mais*
 2 *uma vez assim lendo aquilo eu falei assim “nossa, é mais um contexto né que a gente percebe que a*
 3 *nossa vivência prática, o tempo que a gente passa no Teletandem, está nos preparando, nos ajudando,*
 4 *nos auxiliando”, enfim, muitas das coisas que estavam ali na premissa, que nem a professora [cita o*
 5 *nome], quando ela trabalhou com o texto, se não me engano ela até comentou, ela falou assim “ai, tipo*
 6 *assim, mesmo que não dê para fazer exatamente isso, dá para ter umas ideias né disso, e implementar*
 7 *na sua aula de línguas”, e é a mesma coisa, com tanta coisa que a gente vai pegando né, na prática do*
 8 *Teletandem, enquanto mediador, essas ideias de fomento de autonomia e até concepções e crenças que*
 9 *a gente vai reformulando e aprendendo e tudo mais, acredito que vão né mesclando, nos preparando e*
 10 *auxiliando na prática, enfim. (...)*
 11 **MD3:** (...) *isso que a MG1 falou de ser uma aprendizagem solitária me lembra o que a professora*
 12 *[cita o nome] falou sobre Teletandem e sobre autonomia em geral, porque é uma aprendizagem*
 13 *autônoma, mas às vezes a pessoa não sabe como ela se organiza sozinha para aprender, as vezes ela*
 14 *nem sabe como ela aprende né. E aí no nosso papel juntando essas pecinhas, nesse papel de mediador,*
 15 *o que eu via nas palestras, nos textos, que me remontava muito a uma coisa de você prestar atenção ao*
 16 *conteúdo que aquele interagente tá te falando para você tentar dialogar com ele, fazer todo mundo*
 17 *dialogar, mas sempre no que ele traz da interação para você conversar sobre aquilo. E aí, pensando*
 18 *nessa questão dos objetivos da tutoria, counseling etc., aconselhamento, eu acho que é interessante*
 19 *para a gente pensar na forma também da mediação né, não só a gente sentar e ter uma conversa, mas*
 20 *que nem vocês falaram de fazer como o [cita o nome de um antigo mediador], de sortear temas ou de*
 21 *fazer grupos, de a gente pensar na mediação como um momento de aprendizagem mas não só como*
 22 *uma extensão da interação, mas de meta-aprendizagem, da pessoa refletir como que ela aprende, não*
 23 *só no Teletandem mas como ela pode se organizar para aprender.*

É possível notar que inseridas na prática mediadora, podendo conduzir as sessões e atuar como par mais competente dos interagentes brasileiros em Teletandem, o mediador reconhece as necessidades e as diferentes maneiras de proporcionar espaços de reflexão (linha 8; 15 a 17; 20 e 21) que levem os participantes a reconhecer seus objetivos e estratégias utilizadas em colaboração com o parceiro no exterior, visando avançar no processo de aprendizagem da língua-alvo. Ainda, sendo estes mediadores professores em formação, diferentes aportes teóricos são trazidos, como o caso do Aconselhamento Linguageiro (linha 1 e 18) e associados, tanto ao contexto de atuação do Teletandem, visto os paralelos estabelecidos com as mediações (linha 14; 19; 22), quanto à prática de sala de aula (linha 6 e 7; 23).

Entende-se que, ao associar suas experiências e conhecimentos teóricos, os membros da CdPT podem refletir sobre suas ações (SCHÖN, 1987, 2000) objetivando trazer outras dinâmicas que podem colaborar para a compreensão do seu papel como mediador e aperfeiçoá-lo. MM1 e MD3, por meio de suas experiências com o Projeto Teletandem, experiências como professores de línguas e formação em nível de pós-graduação, ressaltam questões interessantes entre as figuras do mediador e do conselheiro que podem ser articuladas em contexto de sala de aula, como aspectos relativos à autonomia, concepções e crenças (linhas 8 e 9), além de formas

de auxiliar os alunos em seus processos de aprendizagem (linhas 12 a 14; 23). Ao comparar o mediador e o conselheiro, argumenta-se que os membros reconhecem o que é ser mediador e articulando tais conhecimentos científicos e cotidianos (JOHNSON, 2009), buscam estratégias e maneiras que visam ao aperfeiçoamento de suas práticas.

Ao trazerem tais ideias para as discussões da CdPT, MM1 e MD3 têm a possibilidade de atuarem como professoras formadoras, visto que, por meio de uma mediação dialógica, demais reflexões sobre as contribuições da prática telecolaborativa para a formação dos demais membros como professores (linha 2 a 4; 9 e 10), bem como diferentes estratégias para a condução das mediações são fomentadas (linha 18 a 22). Argumenta-se, assim, que com o objetivo de “expor os professores a conceitos científicos relevantes e, ao mesmo tempo, ajudá-los a explicitar conceitos cotidianos e, assim, usá-los como um meio de internalizar conceitos científicos” (JOHNSON, 2009, p. 63, *tradução nossa*)³⁶, as discussões fomentadas no contexto da CdPT atuam como *scaffoldings* (andaimes) para o desenvolvimento cognitivo dos professores, em um processo de mediação dialógica realizado, na maior parte das vezes, pelos membros já graduados e com experiências como mediadores.

A partir da dinamicidade e autenticidade das relações em contexto de Teletandem, entende-se que diferentes iniciativas e estratégias para a aprendizagem de línguas, desenvolvidas pelo mediador, também podem ser levadas para o contexto de sala de aula. É interessante observarmos que, em resposta à pergunta 14 do questionário inicial - “14) De que forma você acredita que sua atuação como mediador colabora para a sua formação como professor de línguas?” – os membros da CdPT trouxeram considerações tendo em vista aspectos que se voltam para as três esferas da mediação: aspectos linguísticos, culturais e interacionais (MESSIAS; TELLES, 2020).

Excerto 21: Respostas de alguns dos membros à questão “14) De que forma você acredita que sua atuação como mediador colabora para a sua formação como professor de línguas?”, do Questionário Inicial para Mediadores.

1 *MD1: Acredito que ao ouvir os interagentes, eu consigo conhecer melhor como um aprendiz de*
 2 *língua estrangeira aprende a língua, quais são suas angústias, problemas, dificuldades assim como o*
 3 *que pode facilitar esse processo. Além disso, mediar me faz pensar em diferentes cenários, haja vista*
 4 *que cada aprendiz aprende de uma maneira diferente, tem suas particularidades. Portanto, ser*
 5 *mediadora tem grande influência na minha formação enquanto professora de línguas, pois nossos*
 6 *alunos são heterogêneos.*

³⁶ No original: “(...) to expose teachers to relevant scientific concepts while at the same time assisting them in making everyday concepts explicit and thereby using them as a means of internalizing scientific concepts. (JOHNSON, 2009, p. 63)

7 **MD2:** *A minha atuação como mediadora me faz refletir sobre língua, cultura e interação, elementos*
 8 *essenciais ao ensinar uma língua estrangeira. A atuação como mediadora e participante do Teletandem*
 9 *me fez refletir mais sobre questões culturais, compreender melhor as diferenças entre "cultura" e*
 10 *"Cultura", desconstruir estereótipos, compreender a complexidade da interação com pessoas de outras*
 11 *culturas. Todo esse conhecimento é fundamental quando estamos ensinando uma língua, pois*
 12 *conseguimos ir além das estruturas e dar mais vida à língua que está sendo ensinada. Além disso, esse*
 13 *conhecimento nos auxilia para atuar em outros projetos telecolaborativos e nos dá confiança para*
 14 *formar parcerias com professores estrangeiros.*

15 **MMI:** *No meu caso, a experiência como professora de línguas antecedeu minha atuação enquanto*
 16 *mediadora no projeto Teletandem. Entretanto, percebo que é possível estabelecer paralelos entre esses*
 17 *contextos, especialmente no que diz respeito ao aspecto cultural. Minha atuação como mediadora tem*
 18 *me permitido observar o quanto as concepções acerca do outro (estrangeiro) e de um falante ideal são*
 19 *amplamente difundidas entre os alunos de língua estrangeira, especialmente no caso do Inglês. Além*
 20 *disso, a "alegria" e o "alívio" que uns participantes afirmam sentir-se ao conseguirem comunicar-se*
 21 *em LI me fazem pensar sobre o tipo de ambiente que desejo criar em minhas aulas, de forma que os*
 22 *aprendizes sintam-se confortáveis para ao menos tentar a comunicação na língua-alvo.*

Neste período inicial das dinâmicas síncronas e assíncronas da CdPT, observa-se, por meio das respostas obtidas no questionário inicial que, ao refletirem sobre suas ações enquanto mediador (SCHÖN, 1987, 2000), os membros já reconhecem como as instâncias de língua, cultura e a própria interação (linha 7) podem contribuir para sua atuação como professor de línguas (linhas 5 e 6; 16 e 17). A centralidade das reflexões se volta para a atenção dada à problemas, questionamentos e estratégias utilizadas pelos interagentes em suas parcerias (linha 2); questões que envolvem o ensino da língua (linha 7; 12; 20); refletir sobre concepções de cultura, estereótipos e a complexidade das relações entre pessoas de culturas distintas (linha 3 e 4; 9 e 10; 17 a 19); uma maior confiança para a comunicação com os demais na língua-alvo (linha 20), além da familiaridade com o ambiente telecolaborativo (linhas 13 e 14).

Todos esses aspectos pontuados se tornam relevantes para a formação do mediador e professor de línguas. Ao atuarem em um contexto autônomo e colaborativo de ensino e aprendizagem de línguas, é importante que os mediadores se atentem às questões linguísticas que poderão surgir e as diferentes estratégias de comunicação e aprendizagem utilizadas (linha 1 a 3), desenvolvendo a capacidade comunicativa e aumento a confiança. Dessa forma, cabe aos docentes não somente conhecerem as estruturas normativas da língua-alvo, mas serem capazes de ir além da forma e discutir sobre a importância dos usos em diferentes contextos e como os aspectos culturais estão intrinsecamente relacionados (linhas 11 e 12). Além do mais, diante de falantes nativos ou proficientes de línguas distintas, inúmeras questões culturais emergem nesse contexto (linha 10; 18), o que permite, por exemplo, reflexões quanto à própria cultura brasileira.

Entende-se que, na mediação realizada no Teletandem, “os alunos são assistidos conforme se apropriam de recursos linguísticos e culturais relevantes e são guiados conforme

usam e transformam esses recursos para atingir determinados objetivos” (JOHNSON, 2009, p. 63, *tradução nossa*)³⁷, por meio da interação com o mediador. Visando proporcionar aos futuros alunos espaços para que estes se tornem mais autônomos e reflexivos sobre a própria aprendizagem, defende-se que as experiências como mediador contribuem para a formação docente, uma vez que o professor de línguas possa explorar aspectos voltados ao uso da língua nos seus mais variados contextos e discuta aspectos culturais que envolvem todo o processo de ensino e aprendizagem de línguas. Assim, o contexto de aprendizagem em Teletandem permite que os docentes em formação reflitam sobre tais aspectos linguísticos e culturais, e possibilitem aos alunos momentos para que tais reflexões sejam realizadas durante o seu processo de aprendizagem na língua-alvo.

Tendo em vista as demais respostas dos membros à questão 14 do questionário inicial, é interessante observar que o projeto Teletandem coloca-se como um espaço propício para a formação docente (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010) não só no que cabe as experiências do mediador que envolvem aspectos linguísticos, culturais e da própria interação, mas também nas participações das demais instâncias do projeto e o reconhecimento do papel exercido pelo mediador no contexto *on-line*, como apresenta o excerto a seguir.

Excerto 22: Respostas de alguns dos membros à questão “14) De que forma você acredita que sua atuação como mediador colabora para a sua formação como professor de línguas?”, do Questionário Inicial para Mediadores.

1 *MD3: Na graduação, participar como monitora/mediadora do Teletandem foi importante para que*
 2 *eu lidasse melhor com a minha timidez, não só no fato de conversar com um falante estrangeiro, mas*
 3 *principalmente por ter que me envolver com diferentes pessoas do mesmo lugar onde eu estudava. Foi*
 4 *um momento de socialização que contribuiu para a minha vivência acadêmica. Como interagente, foi*
 5 *importante para que eu adquirisse mais confiança com relação às línguas que pratiquei. Talvez o ponto*
 6 *mais "fresco" que eu tenha em mente seja com relação às aulas de ensino remoto emergencial no*
 7 *período da pandemia de Covid-19. Ensinar em contexto on-line foi diferente, mas não foi assustador*
 8 *porque eu já estava acostumada a interagir com pessoas em um computador. (...) Quando passei a*
 9 *lecionar on-line de fato, já havia feito mediações pelo Zoom no semestre anterior, então já sabia mais*
 10 *ou menos como chamar as pessoas para a conversa, a conciliar as falas em microfone com as falas em*
 11 *chat, como organizar as falas das pessoas, comentar etc.*

12 *MGI: Acredito que atuar como mediadora colabora com a minha formação enquanto professora de*
 13 *língua, no sentido de que não tenho apenas a preocupação de ensinar a língua e seus aspectos*
 14 *linguísticos e culturais, mas também a preocupação de oferecer mecanismos ou os "andaimes" para*
 15 *que o meu aluno faça o exercício de refletir sobre a própria aprendizagem e ele possa identificar quais*
 16 *são as estratégias que cabem melhor ao aprendizado dele. Também, atuar como mediadora do*
 17 *Teletandem oferece uma posição privilegiada de saber quais são algumas das situações que podem*
 18 *ocorrer em uma interação real com um falante de outra língua e acredito que isso possa ajudar a tornar*
 19 *as aulas de língua menos "plásticas". Além disso, o mediador precisa praticar uma escuta ativa e fazer*

³⁷ No original: “(...) learners are assisted as they appropriate relevant linguistic and cultural resources and are guided as they use and transform those resources to accomplish certain goals” (JOHNSON, 2009, p. 63).

20 o ambiente da mediação um lugar seguro para o interagente compartilhar a sua prática, essa mesma
21 escuta ativa é uma postura importante de se ter em sala de aula em relação ao aluno. No contexto on-
22 line, acredito que as aulas de modo geral se aproximam mais da mediação on-line do que uma aula
23 presencial, acho que o papel do professor agora é o papel de um professor-mediador.

A partir da resposta de MD3, entende-se que, desde os momentos iniciais da formação, durante a graduação, as participações no projeto contribuem para o estabelecimento de laços e criação de um senso de identidade em relação a um determinado grupo, que colabora para a interação do futuro professor com o meio acadêmico (linha 1 a 4). Ainda, a participação dos membros como interagentes, possibilitam o ganho de confiança em relação às línguas-alvo (linha 5) em que o futuro docente está se formando e ainda, durante a alternância dos papéis de tutor da língua materna e aprendiz da língua estrangeira (VASSALLO; TELLES, 2009), o professor de línguas tem contato com diferentes maneiras e recursos para que o processo de ensino e aprendizagem de um idioma ocorra em um contexto virtual e colaborativo.

Cabe ressaltar, por meio do excerto 22, que as experiências do contexto *on-line* contribuem significativamente para a familiaridade deste tipo de comunicação e permitem ao mediador explorar recursos tecnológicos que possam contribuir para a dinamicidade e a maior interatividade na relação professor-aluno e aluno-aluno. MG1 ressalta que, com o ensino remoto emergencial, as aulas *on-line* se assemelham muito ao contexto da mediação *on-line*, permitindo que o professor passe a atuar, também, como mediador neste novo contexto de ensino (linhas 22 e 23). MD3 pontua que ao longo das aulas no período pandêmico, lecionar de forma virtual foi uma nova experiência, mas não assustadora (linha 6 a 8), tendo em vista que a atuação nas mediações *on-line* possibilitou experiências frente à condução de uma turma, de modo a se familiarizar com os recursos e procedimentos demandados pelo novo espaço (linha 9 a 11).

É interessante notar que MG1 reflete sobre a ação (SCHÖN, 1987, 2000) em sua resposta, a respeito das contribuições do contexto de Teletandem para a formação de professores, ao enfatizar a função exercida pelo mediador, como aquele que não olha somente para o processo de aprendizagem da língua (linha 12 a 14), mas, principalmente, aquele que é responsável pelo oferecimento de *scaffoldings* (andaimes) aos interagentes, de forma a criar espaços de reflexão sobre a aprendizagem e fomento de autonomia (linha 14 a 16). Além disso, a graduanda pontua que a condução das mediações possibilita o contato direto com diferentes situações de comunicação real (linha 17 a 19) e a criação de um espaço amigável e de confiança (linha 19 a 21) (SALOMÃO, 2008) para que os interagentes tragam não só sucessos de seu processo de aprendizagem, mas também os desafios enfrentados.

Dessa forma, a fim de compreendermos como as interações colaborativas entre os membros da CdPT permitiram o aprofundamento das reflexões sobre as reflexões na ação (SCHÖN, 1987, 2000), com o objetivo de contribuir para suas formações como mediadores e professores de línguas, os membros foram levados a refletir, novamente, a respeito das influências e contribuições mútuas entre as atuações de mediador e professor exercidas. A partir das respostas à pergunta 4 do questionário final - “4) De que forma você acredita que sua atuação como mediador colabora para a sua formação como professor de línguas na atualidade?” – os membros da CdPT expuseram suas reflexões, como nota-se no excerto a seguir.

Excerto 23: Respostas de alguns dos membros à questão “4) De que forma você acredita que sua atuação como mediador colabora para a sua formação como professor de línguas na atualidade?”, do Questionário Final para Mediadores.

- 1 *MD1: Considerando nosso contexto atual, acredito que ser mediadora colabora no sentido de eu*
 2 *utilizar as ferramentas digitais na minha prática docente (ferramentas essenciais no momento e que*
 3 *acredito que serão cada vez mais com o passar do tempo). Além de saber utilizar tais ferramentas, é*
 4 *necessário saber lidar com os interagentes/alunos (no caso da docência) quanto a questões específicas*
 5 *desse novo meio: engajá-los, lidar com problemas tecnológicos que tanto eu quanto eles podem ter,*
 6 *timidez por parte deles em abrir a câmera, em falar, por exemplo. O meio digital trouxe suas*
 7 *particularidades, que devem ser consideradas.*
- 8 *MD2: A atuação como mediadora me permite conhecer diferentes ferramentas tecnológicas que são*
 9 *muito utilizadas nos tempos atuais pós-pandemia, momento em que muito se fala sobre o ensino híbrido.*
 10 *Além disso, me prepara para conduzir outros projetos telecolaborativos/intercâmbios virtuais, onde*
 11 *atuarei como mediadora durante as aulas, conduzindo os alunos a refletirem sobre as diferenças*
 12 *culturais e estereótipos para melhor compreender o parceiro e, assim, conseguirem trabalhar em*
 13 *equipe.*
- 14 *MM1: Penso que uma grande contribuição tem sido o trabalho com a tecnologia, mesmo antes do*
 15 *contexto pandêmico, a participação na mediação do Teletandem nos proporcionava a oportunidade de*
 16 *atuar em um contexto novo e totalmente virtual de ensino e aprendizagem de línguas, esse tipo de*
 17 *experiência nos proporciona um outro olhar sobre a sala de aula. Além disso, atuar em um ambiente*
 18 *no qual os alunos detêm um grau mais elevado de autonomia colaborou, pelo menos na minha*
 19 *experiência, para que eu buscasse incorporar esse aspecto às minhas aulas. Por último, a questão da*
 20 *cultura é essencial também, durante minha trajetória enquanto mediadora pude perceber que diversas*
 21 *vezes o que nos é ensinado enquanto alunos de língua e que, muitas vezes, também replicamos enquanto*
 22 *professores está bem distante da realidade e contribui para que se perpetue uma visão de cultura*
 23 *"unificada" e não autêntica.*

Dentre as respostas, destaca-se como maior contribuição os aspectos ligados à tecnologia, uma vez que a aprendizagem (tele)colaborativa abre espaço para que os mediadores explorem os recursos e as diversas ferramentas oferecidas (linha 1 a 3; 8 e 9; 14 a 16) podendo aplicá-las durante as práticas docentes. Além dessas contribuições voltadas ao uso técnico das ferramentas, destaca-se, em uma perspectiva sociocultural de formação, a possibilidade de se criarem contextos autênticos de interação entre falantes nativos e/ou proficientes de diferentes

línguas, por meio de outros projetos de intercâmbio virtual (linha 10), que levam os professores de línguas em formação a compreender os usos reais dessa língua e a riqueza dos aspectos culturais que são abordados (linha 11 a 13), permitindo que haja um desenvolvimento da competência cultural, em que estereótipos e preconceitos possam ser desconstruídos, como afirma MM1 (linha 20 a 23).

Ainda, ao lidar com os interagentes durante as mediações, estratégias para engajá-los nas atividades e fomentar discussões (linha 4 a 7) que os levem a trabalhar de maneira autônoma e colaborativa, são ações pedagógicas necessárias à aprendizagem de línguas (linha 17 a 19), de forma que, para atingir seus objetivos, é importante que os próprios alunos busquem recursos e estejam sempre em contato com a língua que aprendem. Dessa forma, colocar em prática atitudes mais humanas e ligadas à interação ao atuar como professor advém de práticas como mediador.

Tendo em vista as reflexões práticas (VAN MANEN, 1977) dos membros a respeito de suas ações (SCHÖN, 1987, 2000) como mediador e em que medidas suas experiências são levadas para a prática docente, como o uso de ferramentas tecnológicas (linhas 2; 8; 14) e a oportunidade de estar em contato com diferentes pessoas, o que permite a reflexão sobre as diferenças (linha 11) e a identificação de traços autênticos de cada cultura (linha 22 e 23), além das oportunidades de se estimular a autonomia (linhas 18 e 19), nota-se, por meio do excerto 24, as tentativas dos mediadores de promoverem espaços para fomento de discussões e trabalho colaborativo, também em suas salas de aula (linha 1 a 4).

Excerto 24: Respostas de alguns dos membros à questão “4) De que forma você acredita que sua atuação como mediador colabora para a sua formação como professor de línguas na atualidade?”, do Questionário Final para Mediadores.

- 1 *MD3: Acredito que sejam vários fatores que se operem conjuntamente e não apenas a mediação.*
- 2 *Tanto a tentativa de debates (auto)críticos na mediação quanto a proposta de fazer com que os*
- 3 *participantes/alunos contribuam para a aprendizagem uns dos outros é algo que tento implementar*
- 4 *tanto em minha prática docente quanto como mediadora. Entretanto, sinto que meu engajamento com*
- 5 *essas propostas surja principalmente de minha formação docente na graduação e na pós-graduação.*
- 6 *Porém, ressalto que o papel como mediadora me auxiliou bastante em me sentir mais confortável para*
- 7 *me colocar como alguém que é um "guia"/"orientador"/"aconselhador"/etc. no ensino de alguém.*
- 8 *MGI: Acredito que a formação como mediador possibilita reavaliar o lugar eu vou assumir no*
- 9 *processo de aprendizagem do meu aluno, uma vez que a perspectiva que a atuação como mediador*
- 10 *oferece é de fornecer mecanismos para o aluno fazer um exercício de "meta aprendizagem", ou seja, de*
- 11 *refletir sobre o seu próprio processo de construção do conhecimento dessa outra língua, a fim de criar*
- 12 *autonomia sobre seu desenvolvimento na língua. Para mim, é uma postura que complementa o exercício*
- 13 *de um professor de línguas, porque enquanto o professor tem por função transmitir o conteúdo e*
- 14 *assegurar que esse conteúdo seja apreendido, mapear as dificuldades e as necessidades desse aprendiz,*
- 15 *o "lado mediador" quer que esse aprendiz tenha insights e possa identificar quais são as estratégias*
- 16 *que cabem melhor ao aprendizado dele. Na atualidade, em que ter acesso a outras línguas é facilmente*

17 *acessível para a maioria dos alunos (porque há casos e casos) todo o conhecimento linguístico e*
18 *cultural não vem só do professor, então essa construção da autonomia e de refletir sobre o que se*
19 *aprende que o mediador oferece através dos "andaimes" é necessário para que esse aluno aprenda*
20 *produtivamente a língua-alvo.*

Pensando nas possibilidades que o contexto *on-line* permitiu à atuação do professor, além do fácil acesso a conteúdo linguísticos e culturais, o professor de línguas na atualidade precisa assumir uma postura mais colaborativa, como cita MD3, alguém que se coloca como "guia"/"orientador"/"aconselhador" (linha 6 e 7), ao oferecer auxílios tanto individualizados quanto coletivos e promover espaços para que os alunos reflitam criticamente sobre suas aprendizagens e busquem alcançar seus objetivos, como disserta MG1 (linha 10 a 12). Os professores não são, sozinhos, os responsáveis pelo aprendizado dos alunos, mas são aqueles que fornecem conhecimentos, ferramentas e alternativas que podem auxiliar os caminhos escolhidos pelos alunos para que eles trabalhem de forma autônoma (linha 13 a 16). Assim como afirma MG1, a atuação do professor em contextos mais diversos permite-nos refletir sobre qual é o nosso lugar nesse processo de aprendizagem, quais são as nossas demandas e funções (linhas 8 e 9).

Em uma perspectiva sociocultural de formação de professores, argumenta-se que a atuação dos mediadores em Teletandem se coloca como um contexto favorável para a sua formação como professor de línguas, visto que, ao conduzirem as sessões, é possível que os mediadores ultrapassem suas experiências cotidianas em direção a práticas teóricas e pedagógicas. Inserida no ambiente da CdPT, tendo em vista os diferentes aportes teóricos (a respeito da prática telecolaborativa, de abordagens linguísticas e do Aconselhamento Linguageiro, por exemplo) e reflexões práticas fomentadas nesse espaço pelos mediadores mais experientes, nota-se que MG1 estabelece relações entre a atuação do professor em contexto virtual e os pressupostos teóricos que fundamentam o papel do mediador, como aquele que oferece *scaffoldings* (andaimes) necessários para o fomento da autonomia dos aprendizes (linha 17 a 20).

A partir dos excertos 23 e 24, argumenta-se que, ao atuarem como mediadores em um ambiente (tele)colaborativo e fazerem parte da CdPT, é possível que os professores em formação estejam em contato não só com diversas ferramentas tecnológicas e plataformas digitais, mas também, por meio das experiências trazidas nesses espaços, os mediadores podem refletir sobre suas próprias concepções teóricas e práticas. De modo que os conhecimentos científicos, advindos da formação acadêmica, e os conhecimentos cotidianos (sejam eles advindos das experiências enquanto aluno, interagente, mediador ou mesmo professor em

outros contextos) possam ser articulados, os mediadores e membros da CdPT se inserem em espaços e discussões diversas a respeito de questões linguísticas, culturais, tecnológicas e pedagógicas que colaboram para suas futuras atuações como professor de línguas.

Tendo em vista que a CdPT proporciona um espaço de reflexão importante, de modo que os mediadores se dediquem a refletir sobre suas práticas, visando compreendê-las, esta subcategoria buscou analisar como o Teletandem caracteriza-se como lócus para a formação de professores. Entende-se que, ao constituir uma CdPT formada somente por mediadores, um processo de mediação dialógica entre os pares mais e menos competentes foi favorecido, de modo que os questionamentos e atividades realizadas como um *scaffolding* (andaime) objetivaram “(...) avançar as habilidades cognitivas dos alunos para que eles possam atingir objetivos ou resolver problemas por conta própria (...)” (JOHNSON, 2009, p. 63, *tradução nossa*)³⁸. Ainda, foi possível notar que a CdPT permitiu, também, que tais professores em formação pudessem atuar como formadores de professores, articulando conhecimentos científicos e cotidianos da área de ensino e aprendizagem de línguas.

A partir das reflexões proporcionadas pelos membros, a seção seguinte se ocupa em discutir como as discussões ocorridas em ambiente da CdPT contribuíram para a reestruturação e ressignificação das sessões do Teletandem Araraquara, tendo em vista o período remoto.

4.2.2 Reestruturação e ressignificação das sessões remotas do Teletandem Araraquara

Durante as atividades da CdPT, foi possível (re)pensarmos medidas importantes para as sessões realizadas no Teletandem Araraquara de forma a solucionar algumas problemáticas levantadas pelo grupo de mediadores. Assim, nas dinâmicas síncrona de 18/08 e assíncrona de 25/08, os membros, colaborativamente, mencionaram diversas questões e propuseram soluções para as problemáticas pontuadas, de modo a organizá-las em um arquivo presente no espaço do *Google Classroom*. A reunião realizada em 01/09, visou a discussão de tais pontos elencados e a definição das alternativas mais adequadas a serem seguidas.

A partir das opiniões e sugestões inseridas pelos membros no arquivo da dinâmica assíncrona e as discussões fomentadas durante o encontro síncrono, foi possível identificar e reunir no Quadro 8, as problemáticas do contexto de Araraquara e as possíveis sugestões para solucioná-las.

³⁸ No original: “(...) advancing learners’ cognitive abilities so that they can accomplish goals or solve problems on their own (...). (JOHNSON, 2009, p. 63)

Quadro 8: Problemáticas e possíveis soluções para o Teletandem FCL Araraquara.

Problemáticas do contexto de Araraquara	Possíveis alternativas para solucioná-las
Tempo limite do <i>Zoom</i> (na conta <i>free</i>) para as mediações <i>on-line</i>	Realizar as sessões pelo <i>Google Meet</i> , em que o acesso pela conta da UNESP não tem limite de tempo
Tamanho das turmas devido ao tempo de 30 minutos para a realização da mediação	Dividir as turmas maiores em dois grupos: Um mediador responsável por cada grupo. Mediador reforça o link de acesso no grupo do <i>WhatsApp</i> da turma em questão
Procedimentos para as mediações no contexto <i>on-line</i>	Lançar perguntas gerais no início da sessão e a partir dos relatos discutir aspectos mais específicos
	Criarmos uma tabela/check list com possíveis perguntas
	Utilizar ferramentas digitais para dinamizar as sessões
	Tecer relações entre as sessões e promover a interação também entre os participantes brasileiros na mediação
Novas demandas do contexto <i>on-line</i>	Retomada das reuniões de orientação a fim de proporcionar um espaço de diálogo para a explanação das sessões do projeto em contexto <i>on-line</i> :
	Uso dos grupos do <i>WhatsApp</i>
	Explicar o Projeto Teletandem: objetivos e princípios
	Importância das mediações
	Pontuar o que se espera da postura dos interagentes brasileiros quanto a faltas e atrasos
	Orientar os participantes quanto a prática (tele)colaborativa: troca de contato, negociação de temas, postura autônoma e recíproca
Questionários inicial e final extensos	Elaborar questões voltadas para a avaliação do Teletandem Araraquara, uma vez que não havia coleta de dados para pesquisa por meio desta ferramenta
	Maior número de perguntas alternativas e demais perguntas dissertativas para comentários

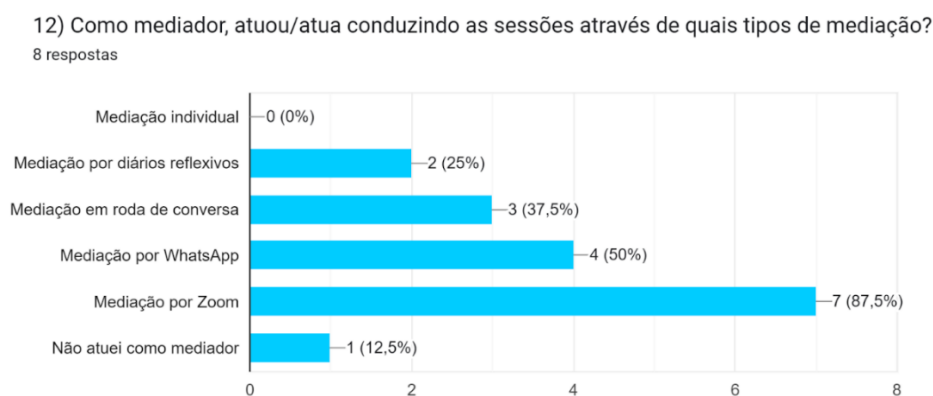
Fonte: Elaboração própria

De forma geral, é possível notar que as problemáticas e propostas elencadas pelos membros da CdPT corresponderam à organização e sessão geral do Teletandem Araraquara, visando à adaptação das reuniões de orientação e reformulação dos questionários inicial e final. Porém, é importante mencionar que, sendo os membros da CdPT mediadores do Teletandem,

as sessões de mediação ganharam centralidade nas discussões, visto que estas se colocam como parte importante da aprendizagem autônoma e colaborativa em que o par mais competente exerce um papel fundamental ao propiciar espaços para reflexão e auxiliar os interagentes.

Ao atentarmo-nos para a pergunta de número 12 do questionário inicial, que visa identificar a atuação dos membros em diferentes tipos de mediação já realizadas, nota-se que em grande parte, estes atuaram na condução das mediações por *Zoom*, como observa-se no Gráfico 3 a seguir.

Gráfico 3: Respostas à pergunta 12 do Questionário Inicial para Mediadores.



Fonte: Gráfico gerado pelo *Google Forms*.

Mesmo com tempos de atuação distintos, é interessante observar que nenhum dos membros conduziu mediações individuais e apenas um deles afirmou não ter atuado como mediador. Ainda, uma pequena parte dos mediadores (25%) atuou na condução das mediações por diários reflexivos, realizados na plataforma *Moodle* (EVANGELISTA; SALOMÃO, 2019), nos anos iniciais do projeto em Araraquara, sendo esta uma forma de mediação individual. No que cabe à condução das mediações realizadas em roda de conversa, apenas 37,5% dos mediadores afirmaram terem tido esta experiência. Segundo Matiola (2019), tais sessões passaram a acontecer de forma presencial e coletiva em Araraquara a partir de 2017, de forma que as experiências dos participantes eram compartilhadas com todo o grupo.

Com a pandemia causada pela COVID-19, as mediações passaram a acontecer, a princípio, de forma virtual e assíncrona pelo *WhatsApp*, em que 50% dos membros da CdPT afirmaram terem atuado como mediadores por meio desta plataforma. Dada a dificuldade de manejar o fluxo de mensagens, controlar os turnos de fala e atentar-se às respostas de cada participante, podendo respondê-los prontamente (CAMPOS; KAMI; SALOMÃO, 2021), as

mediações passaram a acontecer via *Zoom*. Com 87,5% das respostas, a mediação por videochamada foi conduzida pela maior parte dos membros, em que no cenário pandêmico, este tipo de mediação “se mostrou como o formato mais próximo ao da mediação presencial, realizada no laboratório de idiomas, tendo receptividade por participantes e mediadoras, enquanto a mediação via *WhatsApp* não trouxe à tona a completude de uma conversa reflexiva, síncrona e fluida” (CAMPOS; KAMI; SALOMÃO, 2021, p. 15).

Tendo em vista que as mediações em grupo, sejam elas virtuais ou presenciais, ao serem comparadas com os demais tipos de mediação, podem influenciar a forma como os participantes se engajam nas sessões, nos relatos, nas reflexões e no papel exercido pelo mediador neste contexto (MATIOLA, 2019), foi possível notar que, reunidos na CdPT, os membros passaram a discutir medidas que pudessem auxiliá-los na condução das sessões nesse novo espaço. Já no modo presencial, uma lista de perguntas frequentes para a mediação tinha sido criada, porém, frente aos novos desafios do contexto *on-line*, os membros discutem formas de dinamizá-las, visando a criação de espaços de reflexão a respeito da aprendizagem dos interagentes brasileiros, como mostra o excerto a seguir.

Excerto 25: Transcrição das reflexões dos membros na dinâmica síncrona 01/09/2021.

1 *MD2: (...) E talvez acho que seja importante pensar num roteirinho, igual alguém tinha sugerido*
 2 *até porque pode ser que tenha pessoas mais novas, que fica um pouco mais insegura. Então talvez seja*
 3 *importante a gente estabelecer esse roteiro, como uma sugestão, para não ficar sempre só assim “como*
 4 *foi interação, o que que você aprendeu hoje, dos aspectos culturais, e os aspectos linguísticos” né. Eu*
 5 *acho- eu tô falando isso porque essa é uma dificuldade minha também e... de pensa assim, que por*
 6 *exemplo, a autoavaliação faz parte né, esse processo de autoavaliação, nem sempre a gente tem*
 7 *oportunidade de retomar isso na medição né. Então talvez pensar assim, pegando nesses conceitos de*
 8 *mediação tudo que as pessoas definem né. E... eu li um último texto aí da Rosana, eu achei bem*
 9 *interessante, depois eu posso compartilhar, porque meio que resumi sabe, que a mediação é uma*
 10 *reflexão que ocorre em três esferas né, da interação, a questão linguística e cultural. Então acho que a*
 11 *gente pode pensar sabe, em todos os itens que são importantes de acordo com essas definições que a*
 12 *gente tem lido sobre a mediação, para não ficar focando sempre nas mesmas coisas né*

Como forma de auxiliar os mediadores na condução das sessões, os membros da CdPT sugerem que pontos importantes para a aprendizagem telecolaborativa sejam sistematizados, de forma que tal recurso sirva de apoio aos mediadores menos experientes (linha 1 a 4). É interessante observar que tal comentário parte de MD2, colocando-se também como líder de pensamento (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002) na CdPT, tendo em vista seu nível de formação e experiências no projeto desde anos iniciais. Nota-se assim, que questões teóricas voltadas ao projeto são articuladas a práxis da mediação (linha 7 a 10), permitindo que o conhecimento seja colocado em prática por meio de recursos que auxiliam os mediadores a

exercerem seu papel de par mais competente ao conduzir as mediações em grupo (linhas 5 a 7; 11 e 12).

Tendo em vista as problemáticas listadas, os membros da CdPT propuseram alternativas para a resolução de tais problemas, de forma a utilizar o espaço assíncrono do *Google Classroom* em 08/09 para a criação dos materiais necessários para as novas medidas, como a reestruturação do questionário final, elaboração de slides para a reunião de orientação e lista de sugestão de perguntas para a mediação. Tais propostas foram levadas à Professora-Coordenadora do Projeto Teletandem Araraquara, em reunião síncrona no dia 22/09, de forma a apresentar tais proposições para o projeto. O arquivo com o levantamento das problemáticas e o ambiente do *Google Classroom* destinado à reelaboração de tais ferramentas para a sessão do Teletandem podem ser encontrados nos Apêndices H e I, respectivamente.

Com o início das interações e mediações realizadas no Teletandem Araraquara, os membros da CdPT adotaram algumas das medidas para as sessões e atuaram como mediadores em diferentes turmas ao longo do semestre. Com isso, as experiências obtidas durante a condução das mediações eram relatadas por eles nos espaços síncronos e assíncronos da CdPT, de modo que se torna possível identificar quais alternativas foram utilizadas por cada membro e suas opiniões a respeito das mudanças. No segundo semestre de 2021, MD1 e MD2 iniciaram suas mediações colocando em prática algumas das propostas discutidas no contexto da CdPT, como se observa no excerto 26, através do relato de mediação de MD2.

Como esta era a primeira sessão de mediação do semestre, iniciada com a divisão da turma em dois grupos que foram mediados pelas alunas de doutorado, MPesquisadora propôs, para esse primeiro relato de mediação com novos procedimentos, algumas perguntas³⁹ que objetivavam levar as mediadoras a se atentarem à nova configuração dos grupos, uso de outra plataforma, realização da reunião de orientação previamente, pontos positivos e negativos, estratégias utilizadas e planejamento da mediação. Tendo em vista que tais problemáticas do contexto de Araraquara haviam sido pontuadas pelos membros da CdPT, MPesquisadora visou direcionar as reflexões uma vez que as perguntas visavam fomentar discussões e reflexões a

³⁹ Perguntas para fomentar a reflexão a respeito das mediações: 1) O que achou dessa primeira mediação tendo em vista a reunião de orientação feita na semana anterior e o grande número de alunos “novos”?; 2) Como foi trabalhar com as turmas divididas? Em relação ao tempo, todos os participantes tiveram mais espaço para expor suas ideias?; 3) Em relação ao Google Meet, o que achou de realizar a mediação por meio dessa plataforma?; 4) A mediação foi planejada? Você pensou em aspectos/questões que gostaria de levar os participantes a refletirem nesse primeiro momento?; 5) Quais estratégias você utilizou para a condução da sessão? Fez anotações? Utilizou a lista de sugestões de perguntas?; 6) De maneira geral, quais foram os aspectos positivos e negativos?

respeito da condução das sessões e compreender quais efeitos as novas medidas repercutiriam na prática mediadora.

Excerto 26: Relato de mediação no mural do Google Classroom por MD2 – 13/10/2021.

1 *MD2: Reflexão sobre a mediação do Grupo B (13/10/21)*
 2 *Infelizmente, tive problemas com meu fone de ouvido e não pude ouvir todos com clareza. No*
 3 *entanto, o objetivo principal era que os interagentes falassem sobre seus interagentes. Todos os*
 4 *participantes estavam muito animados com as parcerias, ninguém relatou nenhum problema.*
 5 *Tive um pouco de dificuldade para visualizar todos que estavam na reunião, nem todas as janelas*
 6 *apareciam, talvez, precise mudar a configuração semana que vem. Essas dificuldades técnicas fizeram*
 7 *com que eu me perdesse um pouco.*
 8 *Com relação à divisão da turma, foi bom ter 8 alunos na mediação, pois todos conseguiram falar.*
 9 *Os alunos que interagiram pela primeira vez não relataram nenhuma dificuldade, pelo contrário,*
 10 *gostaram muito de seus parceiros e acharam que a primeira interação foi muito tranquila, não ficaram*
 11 *nervosos.*
 12 *Para essa mediação, havia pensado em pedir que falassem sobre seus parceiros, e como se sentiram*
 13 *falando em inglês, uma vez que no questionário alguns relataram que se sentiam inseguros para falar.*
 14 *Por meio dos relatos positivos já mencionados, percebi que não ficaram nervosos pois encontraram*
 15 *parceiros bem receptivos e alguns deles tinham um conhecimento maior sobre o Brasil. Os interagentes*
 16 *brasileiros se identificaram com os estrangeiros, o que pode ter contribuído para a diminuição do*
 17 *nervosismo.*
 18 *Hoje não utilizei a lista de perguntas, mas observei alguns pontos mencionados que podem ser*
 19 *trabalhados a semana que vem como a interferência do espanhol e a correção. Irei ver a gravação da*
 20 *sessão e confirmar tais assuntos para abordá-los semana que vem.*

Dessa forma, mesmo com problemas relacionados ao microfone e a configuração de *layout* do *Google Meet*, que atrapalharam de certa forma a condução da mediação (linha 2; 5 a 7), MD2 ressalta que a divisão da turma em dois grupos foi uma proposta positiva, visto que todos os interagentes conseguiram participar da mediação (linha 8) e se mostraram animados com as parcerias (linhas 3 e 4), principalmente aqueles que interagiram pela primeira vez no projeto e não relataram nenhuma dificuldade (linha 9 a 11). MD2 afirma, ainda, que por meio dos relatos positivos, foi possível notar uma identificação entre os interagentes brasileiros e estrangeiros, além de uma receptividade por parte deles, o que colaborou para a diminuição do nervosismo neste primeiro contato das parcerias (linha 14 a 17).

É interessante ressaltar que MD2 menciona a leitura prévia dos questionários iniciais, que são respondidos pelos participantes como parte do projeto em Araraquara (linha 13). Tal estratégia utilizada por ela permite que o mediador conheça os interagentes e seus objetivos com a prática de Teletandem. Tendo em vista o limite de 30 minutos para a condução das mediações, não só as reuniões de orientação, mas também os questionários, são utilizados e ressignificados pelos mediadores como forma de otimizar o tempo de contato síncrono das mediações. É interessante observar que MD2 planeja a sessão visando compreender como

foram os primeiros contatos dos interagentes com os parceiros em relação ao inglês, visto os relatos de insegurança ao se comunicarem na língua-alvo (linha 13). A partir de tal estratégia, é possível que o mediador ofereça *scaffoldings* (andaimes) ao longo das próximas sessões, levando-os a reflexão a respeito de suas práticas e realização de seus objetivos.

Argumenta-se que as mudanças colocadas em prática pelos membros da CdPT foram positivas, uma vez que a condução das mediações em grupos menores de participantes possibilita a criação de um ambiente amigável e próximo aos interagentes, de forma a abrir um espaço maior de participação e alcançar os objetivos estabelecidos previamente pelo mediador neste primeiro contato (linha 3; 12 e 13) e traçar novos objetivos para as sessões futuras que atendam às necessidades dos participantes (linha 18 a 20, possibilitando o aprofundamento das discussões e novos espaços para a reflexão a respeito da aprendizagem telecolaborativa.

Assim, a possibilidade de relatar as mediações permite que os mediadores *reflitam sobre suas ações* (SCHÖN, 2000) em um momento posterior, como observa-se nas linhas 6 e 7, em que MD2 menciona que “*essas dificuldades técnicas [os problemas com o microfone e configuração da reunião] fizeram com que eu me perdesse um pouco*”. Ao verbalizarem tais reflexões, é possível que os mediadores *reflitam sobre a reflexão na ação* (SCHÖN, 2000), de forma a proporem soluções para tais dificuldades, como realizar alterações no *layout* da plataforma (linha 6) e reassistir à gravação da sessão (linhas 19 e 20).

Com isso, situados em um ambiente de socialização de suas práticas, as atitudes frente à condução das mediações podem ser refletidas, também, pelos demais mediadores, ao trazerem diferentes perspectivas visto que o espaço da CdPT se coloca como lócus para a mediação dialógica entre professores em formação continuada e inicial. Ainda que a prática reflexiva proposta por Schön (2000) coloca-se como individual, é importante entendermos que, de uma perspectiva sociocultural, a CdPT abre espaço para o pensar coletivamente, em um contexto e na interação com as pessoas, tornando-se fundamental para a formação de professores reflexivos críticos, capazes de trabalhar conjuntamente e transformar o meio em que se inserem.

Ao longo das mediações realizadas por MD1 e MD2, MG1 esteve presente nas sessões de forma a observar a condução das mediações e posteriormente atuar como a mediadora principal de uma turma. Isso se deu por fatores como o nível acadêmico e as experiências ainda iniciais como professora e mediadora, de forma que o acompanhamento das sessões conduzidas pelas alunas de doutorado e as discussões fomentadas na CdPT, se colocam como ferramentas mediadoras do processo de formação de MG1. De acordo com Johnson (2009, p. 17, *tradução nossa*) em uma perspectiva sociocultural, é possível acompanhar o aprendizado do professor

“observando o movimento progressivo desde atividades externas, socialmente mediadas, até a mediação interna controlada pelo professor individual”⁴⁰.

Assim, a participação de MG1 torna-se importante para sua formação enquanto professora de línguas e mediadora, mas também, para a colaboração das discussões ocorridas no ambiente da CdPT, visto que era possível obter reflexões de uma outra perspectiva. Ao acompanhar a mediação de MD1, MPesquisadora também solicitou a MG1 que relatasse suas reflexões, como apresentado a seguir.

Excerto 27: Relato de observação da mediação de MD1 em 13/10/2021 realizada por MG1.

1 **MG1: Reflexões Mediação 13/10**

2 *Também, atendendo ao pedido da MPesquisadora, deixarei as minhas reflexões sobre a Mediação*
3 *[cita o nome da universidade parceira] do 13/10 em que acompanhei como ouvinte o grupo A mediado*
4 *pela MD1. Peço perdão pela demora, meninas. Responderei à questão na perspectiva de uma*
5 *observadora e em diálogo com as respostas da MD1.*

6 *Não acompanhei a sessão de orientação, mas como a MD1 pontuou, acredito que esse momento*
7 *tenha sido importante no sentido de que os participantes já estavam cientes da logística geral do*
8 *Teletandem e esse tempo foi poupado para outras questões da mediação.*

9 *[sobre a divisão dos grupos] Achei ótimo, com uma turma maior provavelmente o tempo teria sido*
10 *muito apertado, ainda mais tendo em perspectiva que a medição é de 30 minutos (...)*

11 *Para mim, o Meet é uma plataforma mais confortável que o zoom, já que não tem o mesmo problema*
12 *da limitação de tempo e talvez seja mais intuitivo. A MD1 teve um problema técnico, que provavelmente*
13 *foi causado fone dela, mas conseguimos resolver. (...) No caso da MD2, também acredito que seja uma*
14 *questão de ajuste das configurações. Com esses comentários quero dizer que os problemas técnicos que*
15 *tivemos não foram causados pela plataforma em si (como o caso do zoom e a limitação de tempo) e que*
16 *por mim seguimos com ela.*

17 *(...) Achei que ela [MD1] ter usado o questionário inicial dos interagentes ofereceu um tratamento*
18 *mais personalizado para eles, ainda que a mediação seja feita em grupo. Além de "provar" que o*
19 *questionário é lido, demonstrou, na minha perspectiva, que todos ali vão receber atenção e que as*
20 *expectativas e dúvidas de cada um são válidas. Como a MD1 disse, essa primeira mediação foi centrada*
21 *em expectativas e impressões da primeira interação - aspectos mais gerais.*

22 *Ainda que a MD1 não tenha feito uso da lista de perguntas e se concentrado em aspectos gerais. Eu*
23 *reconheci na mediação dela algumas questões que aparecem na lista e que podem ser abordadas em*
24 *um próximo encontro. (...)*

25 *Estou de acordo com a fala da MD1, a mediação foi produtiva na minha opinião, os interagentes*
26 *estavam animados e como a MD2 disse sobre a turma dela, os interagentes do Grupo A também*
27 *encontraram parceiros receptivos pelo o que eles relataram. Talvez o único aspecto negativo (mínimo)*
28 *foi a questão do áudio no início da mediação.*

Ao relatar suas observações a respeito da mediação de MD1 (linhas 1 a 5), nota-se que, assim como as demais mediadoras em seus relatos, MG1 também avaliou positivamente as iniciativas propostas durante as dinâmicas da CdPT (linha 25 a 27), como a realização da reunião de orientação (linhas 6 e 7); divisão dos grupos (linha 9) e uso do *Google Meet*, sendo

⁴⁰ No original: “(...) looking at the progressive movement from externally, socially mediated activities to internal mediation controlled by the individual teacher.” (JOHNSON, 2009, p. 17)

este uma plataforma intuitiva e que, com o acesso pelo e-mail institucional da universidade, permite tempo ilimitado para as reuniões (linhas 11 e 12). Com isso, MG1 afirma que os problemas tecnológicos enfrentados tanto por MD1 quanto MD2 não ocorreram em virtude da plataforma utilizada e sim por outras razões (linha 12 a 16; 27 e 28). Além do mais, a reunião de orientação e a divisão das turmas em grupos permitiu que, durante as mediações, determinadas questões pudessem dar espaço à outras discussões, bem como ter mais tempo disponível para refletir a respeito delas (linha 6 a 10), de modo que a logística do projeto já havia sido passada previamente aos interagentes na reunião de orientação.

Ao observar as estratégias utilizadas por MD1 durante esta primeira mediação, MG1 afirma que a leitura dos questionários iniciais dos interagentes “*ofereceu um tratamento mais personalizado para eles, ainda que a mediação seja feita em grupo*” (linha 17 a 20). Cabe ressaltar que MD1 entende seu papel enquanto mediadora e mesmo ao conduzir sessões de mediação em grupo, de forma *on-line*, ela busca recursos que permitam oferecer *scaffoldings* (andaimes) a cada interagente, individualmente, em um ambiente coletivo, trazendo os objetivos de cada participante para a discussão e permitindo momentos de reflexão, de modo que no primeiro encontro com os interagentes, MD1 retomou as expectativas e impressões com a prática (linhas 20 e 21).

Algo interessante pontuado por MG1 em seu relato, refere-se a lista de perguntas/temas reconfigurada pelos membros da CdPT para auxiliar os mediadores com possíveis sugestões para as mediações, uma vez que, mesmo MD1 não fazendo o uso de tal ferramenta, é possível identificar pontos comentados por ela já no primeiro encontro. Argumenta-se que a possibilidade de MD1 abordar questões relativas ao Teletandem, mesmo sem o apoio de ferramentas (como a lista de temas) utilizadas para o fomento de reflexões, ocorra visto o maior tempo de experiências como mediadora e também pesquisadora do projeto.

Entende-se que a possibilidade de acompanhar as mediações realizadas pelas alunas de doutorado, neste primeiro momento, permite uma prática reflexiva por parte de MG1, visto que ao identificar as formas de condução das sessões, os tópicos abordados e as ferramentas utilizadas para auxiliar e dinamizar o processo reflexivo, é possível que MG1 compreenda seu papel enquanto mediadora e seja capaz de levar os futuros interagentes a explorarem suas práticas telecolaborativas. Assim, é possível notar que a interação entre graduandos e graduados no espaço da CdPT, bem como suas reflexões sobre a prática, proporcionaram atitudes e estratégias que visaram auxiliar os interagentes a refletirem sobre suas interações.

Ao atentarmos-nos para a primeira sessão de mediação realizada por MG1 e MG2, identifica-se a utilização de algumas estratégias e a atenção das alunas de graduação ao se responsabilizarem pela turma, como ilustra o excerto 28 a seguir.

Excerto 28: Relato de mediação no mural do Google Classroom por MG1 – 16/11/2021.

MG1: Mediação Washington Turma 2 (16/11/2021).

(...) Nós [MG1 e MG2] estruturamos nossa mediação da seguinte maneira: primeiro nos apresentamos e relembramos o porquê da mediação, pois eles já participaram da reunião de orientação, mas achamos bom dizer novamente o motivo deles estarem ali e a importância da participação. Como foi a primeira mediação desse round de interações, nós não fizemos perguntas específicas. Nós pedimos para eles compartilharem como foi essa primeira interação e como eles sentiram os parceiros.

Alguns dos nossos interagentes precisaram ser organizados em trios pela falta dos interagentes de Washington: eles não gostaram tanto disso, mas essa foi a única ressalva. Eles parecem animados com o projeto e todos os comentários foram positivos.

A questão da divisão de línguas apareceu com mais frequência: eles relataram sobre a timidez do parceiro (essas falas vieram mais dos trios) e sobre trocas para o espanhol. A MG2 e eu reforçamos a importância da divisão das línguas, mas acho que isso pode ser revisitado nas próximas mediações, assim como quais os acordos eles estabeleceram para correção.

Outro ponto, foi uma interagente que antes das mediações perguntou se ela poderia preparar algum slide/material para apresentar e sobre o que ela poderia apresentar. Eu disse que ela poderia mostrar alguns lugares do Brasil, festas, o campus, uma coisa que ela acha bacana e quer compartilhar ou alguma coisa que ela no futuro combine com o parceiro. Ela preparou e (...) Pedimos para ela compartilhar no grupo. Ainda sobre isso comentamos para eles saírem do lugar comum quando fossem preparar algum material e que eles também deveriam pedir/combinar com o parceiro caso eles queiram receber algo nesse sentido, já que eles estão nesse espaço para colaborar um com o outro. (...)

Assim como MD1 havia feito ao iniciar as mediações com sua turma, MG1 e MG2 adotaram a estratégia de relembrar o motivo pelo qual as sessões são importantes em contexto telecolaborativo (linha 2 a 5), além de proporem discussões mais gerais a fim de saberem como ocorreram os primeiros contatos entre os participantes brasileiros e estrangeiros (linhas 6 e 7), visando mapear aspectos positivos (linhas 9 e 10) e negativos (linhas 8 e 9).

A partir do relato de MG1, nota-se que as alunas de graduação se preocuparam em trazer os princípios do Teletandem para o oferecimento de *scaffolding* (andaime), em que frente a menção da mistura de línguas (linha 11), o princípio da igualdade foi discutido (linhas 12 e 13). Porém, MG1 e MG2 visam retomar tal aspecto teórico, juntamente com questões de reciprocidade (linha 14) para as correções nas próximas sessões (linhas 13 e 14), visto que o trabalho colaborativo se faz importante para o alcance dos objetivos ao longo da aprendizagem dos interagentes. Ao dar continuidade ao relato de mediação, observa-se que as alunas de graduação trabalham o princípio da autonomia frente ao questionamento da participante sobre a elaboração de materiais, antes do início das interações (linhas 15 e 16).

É interessante observar como MG1 procura oferecer *scaffoldings* (andaimes) à participante, de maneira não diretiva (SALOMÃO, 2008), ao sugerir algumas temáticas nas quais ela poderia explorar juntamente com o parceiro, como “*alguns lugares do Brasil, festas, o campus, uma coisa que ela acha bacana e quer compartilhar ou alguma coisa que ela no futuro combine com o parceiro*” (linha 16 a 18). Ainda, a mediadora sugere que temas diversificados sejam abordados pelos alunos brasileiros (linha 19) e, tratando-se do princípio da reciprocidade, sugerem ainda que os interagentes brasileiros solicitem a seus parceiros a preparação de material, caso adotem tal estratégia durante as interações, como forma de trabalharem colaborativamente (linhas 20 e 21).

Percebe-se que, inseridas no contexto da CdPT, as mediadoras graduandas puderam ter contato não só com questões que envolvem maneiras de se conduzir as mediações, mas também a importância de articular questões teóricas à prática, visando sua efetividade, “de maneira a teorizar a partir da prática e revisitar, compreender e (re)formular a prática a partir da teoria, em uma relação dinâmica e dialética” (BEDRAN, 2020, p. 43). O estabelecimento de questões teóricas que baseiam o projeto Teletandem articulados à prática da mediação, são ilustrados nas linhas 12 e 13, a partir do relato de divisão das línguas e influências do espanhol, dada a interação inglês-português; linhas 15 e 16 que dizem respeito ao princípio da autonomia, visto a preparação de materiais; e linhas 20 e 21 relativas à reciprocidade, ao sugerirem aos interagentes o estabelecimento de acordos e compartilhamento de materiais e/ou temáticas que atendam aos objetivos traçados inicialmente.

Ao observarmos o uso de estratégias utilizadas para a condução das mediações, através do relato da segunda mediação realizada por MD2 durante a reunião da CdPT, alguns momentos relativos à primeira sessão foram retomados por ela. Com isso, é possível notarmos pontos em comum na atuação de MD1 e MD2 (excerto 29, linha 1 a 5), ao mencionarem aspectos relevantes de suas mediações, como ilustrado a seguir.

Excerto 29: Transcrição das reflexões dos membros na dinâmica síncrona – 20/10/2021.

1 **MD2:** (...) *Gente, eu falo que eu e a MD1 tem uma conexão que é, deve ter alguma explicação.*
 2 *Porque semana passada eu com problema no microfone, eu vou ver as suas anotações, problema*
 3 *microfone. Aí você falou do Mentimeter, aí eu fiquei pensando, hoje eu tava lendo um pouco as respostas*
 4 *da comunidade né, eu falei “ah, quer saber, eu vou trabalhar com a nuvem de palavras” e qual foi a*
 5 *pergunta que eu fiz, né MG1? Resumir em uma palavra como foi interação. Come on! (risos) Mas, a*
 6 *MG1 tá de prova aqui também, foi coincidência porque a gente não conversou né. (...) uma coisa que*
 7 *eu acho que facilitou hoje foi que eu mudei a configuração aqui no Google Meet para alterar o layout,*
 8 *eu coloquei em mosaico, para ver o rostinho de todo mundo, porque eu me atrapalho quando eu não tô*
 9 *vendo todo mundo aqui na tela, eu me perco, saber quem já falou, quem não falou né (...) na minha*
 10 *turma eu sempre começo com o [cita o nome do interagente], porque ele tem que sair (...) é interessante*

11 *que depois também todo mundo começa a erguer a mão, então assim dos 8, 7 ergueram a mão, então*
 12 *aí eu fui chamando na sequência mesmo né. (...)*

13 *MG1: (...) Eu achei bacana esse jeito de começar com uma pergunta direto, porque eu acho que daí*
 14 *eles já pensam, já direciona a resposta deles e o que eles têm que comentar para mediação. (...)*

15 *MD2: (...) Mas achei interessante dessa nuvem, que eles falaram né, resumiram a interação (...)e*
 16 *tem alguns interagentes que falam até que... se surpreenderam com essa questão de “ah, parece um*
 17 *bate-papo do bar né, uma conversa entre amigos”, aí eu falei que justamente é esse o propósito, de*
 18 *aprender a língua de uma forma descontraída né, que por meio aí da conversa a gente consegue*
 19 *aprender questões linguísticas, culturais, de uma forma dinâmica, descontraída. (...)*

Frente a utilização de recursos tecnológicos nas mediações *on-line*, foi necessário que os mediadores procurassem maneiras de se adaptarem a tais recursos e se organizarem para a condução das mediações, como retoma MD2 sobre a questão dos problemas com o microfone (linha 2) e a reconfiguração do *Google Meet* para o modo mosaico, podendo assim visualizar todos os participantes (linha 6 a 9). Assim, é interessante notarmos que as mediadoras propuseram estratégias para levar os respectivos participantes a refletir sobre suas interações, de modo que na primeira mediação com a turma, as respostas dos questionários iniciais dos participantes foram lidas previamente, a fim de terem conhecimento a respeito dos cursos de graduação, anteriores participações no projeto e objetivos dos participantes.

No que cabe à segunda sessão de mediação, MD2 afirma que ela e MD1 aplicaram uma atividade logo no início da reunião, ao solicitarem que os participantes definissem suas interações em uma palavra (linhas 5 e 6), a fim de fomentar discussões sobre os mais variados temas abordados em cada interação. Ainda, a partir de ideias geradas pelos membros no ambiente da CdPT, MD2 menciona a escolha pelo uso de uma plataforma digital, o Mentimeter, de forma que, com as palavras escolhidas para resumir as interações, uma nuvem de palavras pudesse ser formada (linhas 3 e 4; 15).

Vale ressaltar que as atividades relatadas pelas mediadoras vão ao encontro de algumas das diretrizes para a mediação presentes na literatura (SALOMÃO, 2008), uma vez que se promove um ambiente de descontração e confiança, de forma a permitir que os interagentes tragam para a discussão pontos positivos e negativos de suas interações e com isso diferentes *scaffoldings* (andaimes) podem ser oferecidos a cada interagente. Ainda, a escolha por tal estratégia permite que a própria turma siga uma estrutura para o compartilhamento das experiências, de modo a se mostrarem participativos neste momento de reflexão (linha 10 a 12).

MG1, que acompanhava a sessão como observadora neste dia, afirma que o uso desta atividade se torna benéfica (linhas 13 e 14), visto que as perguntas iniciais atuam como *scaffoldings* (andaimes), oportunizando assim, momentos de reflexão. Entende-se que, ao observar as mediações e posteriormente refletir, juntamente com os demais membros da CdPT,

sobre as formas de condução das mediações, MG1 pode ter *insights* para sua futura prática como mediadora. Dessa forma, ao acompanharem a condução das mediações e participarem ativamente das discussões realizadas na CdPT, os membros de diferentes níveis acadêmicos, podem aprender conjuntamente e aperfeiçoarem suas práticas, tendo em vista os apoios fornecidos e experiências compartilhadas por aqueles professores que se colocam como “mais competentes” no processo de formação, atuando como professores formadores.

Frente a comentários relativos à descontração das interações (linha 16 e 17), MD2 explica a proposta teórica da aprendizagem colaborativa, em que situados em um ambiente autônomo e recíproco, os aspectos culturais e linguísticos são dinamicamente trabalhados nas parcerias (linha 17 a 19). Argumenta-se, assim, que, ao colocarem-se como líderes de pensamento ao longo das dinâmicas propostas na CdPT, tendo em vista seus níveis acadêmicos, experiências enquanto professoras de línguas e mediadoras do Teletandem, é possível que MD1 e MD2 procurem conduzir as sessões de forma a articular conhecimentos teóricos e práticos, a fim de levar os interagentes brasileiros a refletir sobre suas aprendizagens neste contexto.

Portanto, o engajamento mútuo dos membros e o repertório compartilhado na CdPT permitiu que iniciativas para o contexto de Araraquara fossem discutidas e aplicadas ao longo do semestre, resultando assim em novas atividades e estratégias que visassem explorar o contexto da mediação *on-line*, de modo a criar espaços de reflexão para os interagentes brasileiros, uma vez que o mediador se caracteriza por ser aquele que questiona os participantes, confronta percepções, compartilha saberes e experiências trazidas por outros interagentes (ANDREU-FUNO, 2015).

Além do mais, o uso de ferramentas digitais auxiliou os mediadores a dinamizarem as sessões e a organizarem as discussões. Ao compartilharem suas experiências e refletirem sobre o papel exercido nesse contexto, a CdPT contribuiu para a formação dos membros não só como mediadores de Teletandem, mas também como professores de línguas em formação, capazes de atuar em contextos diversos de ensino e aprendizagem.

Tendo em vista as análises realizadas nas categorias anteriores, que objetivaram identificar como se deram as configurações da CdPT, a partir de pressupostos teóricos que embasam o conceito de Comunidades de Prática e compreender como a CdPT coloca-se como locus propício para a reflexão dos membros como mediadores e professores de línguas em formação, a seção a seguir reúne as considerações finais, bem como as limitações da presente pesquisa e possíveis encaminhamentos para trabalhos futuros.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o propósito de compreender como o contexto telecolaborativo pode contribuir para a formação de professores de línguas, a presente pesquisa propôs a criação e o desenvolvimento de uma Comunidade de Prática de Teletandem (CdPT), de forma a promover um espaço de interação, troca de conhecimentos e desenvolvimento das capacidades individuais (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002) destinado aos mediadores do Teletandem Araraquara. Assim, primeiramente buscou-se descrever a configuração da CdPT, a partir dos pressupostos teóricos apontados por Lave e Wenger (1991), Wenger (1998) e Wenger, McDermott e Snyder (2002) no que diz respeito às Comunidades de Prática (CdP).

A fim de responder à primeira pergunta de pesquisa “Como se configura a CdPT, tendo em vista os pressupostos teóricos encontrados na literatura?”, argumenta-se que, dada as características estruturais de uma CdP, as atividades desenvolvidas virtualmente na CdPT se estruturaram a partir de um **domínio** de conhecimento e interesse relativo ao contexto de ensino e aprendizagem de línguas em Teletandem, partilhados por uma **comunidade** de mediadores e professores de línguas em formação, além da presença da pesquisadora principal no papel de coordenadora e a liderança externa da Professora-Coordenadora do Projeto Teletandem Araraquara, de forma a desenvolverem uma **prática** compartilhada que corresponde ao uso de ferramentas digitais no Teletandem; reestruturação e uso de atividades do projeto para a condução das sessões de mediação; além de reflexões a respeito da atuação enquanto mediador e professor de línguas.

Por meio do desenvolvimento de uma prática social neste contexto, os membros da CdPT se mantiveram juntos visto o senso de identidade entre eles. Assumindo diferentes papéis de liderança e níveis de participação, puderam compartilhar suas experiências enquanto mediador e professor de línguas em formação, e discutir diferentes maneiras de se conduzir as mediações, principalmente em contexto *on-line*. Ao levantarem problemáticas e proporem possíveis soluções, os membros puderam reelaborar as ferramentas e reestruturar as atividades desenvolvidas no projeto, como os questionários iniciais e finais, lista de sugestão de perguntas para a mediação, divisão de turmas maiores em dois grupos para a melhor condução das sessões e a retomada de reuniões de orientação antes do início das interações.

A partir das estruturas básicas de domínio, comunidade e prática, a CdPT apresenta traços autênticos de forma a pertencer ao grupo de mediadores e professores em formação do Teletandem Araraquara, que interagiram neste espaço definido a partir das relações de afeto com o projeto, identificação com o contexto e com o grupo, sendo convidados por

MPesquisadora para compor a CdPT uma vez que a proposta de criação do espaço se deu em virtude de seu projeto de mestrado.

Objetivando responder à segunda pergunta de pesquisa, “Como a CdPT pode contribuir para a formação reflexiva dos mediadores e professores, em uma perspectiva sociocultural?”, defende-se que a CdPT se colocou como uma mediação da mediação, um espaço vivo e interativo entre os membros, para que estes se identificassem e compartilhassem seus anseios e sucessos, refletindo sobre suas próprias ações, de forma crítica, articulando seus conhecimentos científicos e cotidianos. Ainda, foi possível atuarem como mediadores e formadores de professores entre si, por meio do processo de mediação dialógica, visto os *scaffoldings* (andaimes) oferecidos pelos alunos de pós-graduação, as leituras teóricas e a própria prática mediadora.

Desta forma, a presente pesquisa ressalta a importância de se criarem e se desenvolverem espaços como estes para que professores se encontrem e se auxiliem em suas formações, sejam elas iniciais ou continuadas. No que cabe à formação de mediadores, argumenta-se que a realização da prática mediadora por si só não se faz suficiente, uma vez que a mediação não é um lugar comum de relato das práticas dos interagentes, mas, sim, um espaço fundamental e de extrema importância em um contexto autônomo e colaborativo, em que o oferecimento de espaços para a reflexão promovidos pelos mediadores se faz necessário. Assim, por vezes, a prática mediadora não é explorada em sua totalidade, e, dessa forma, faz-se necessário compreender as bases teóricas que fundamentam o papel do mediador e articulá-las a cada contexto particular relatado, atingindo os propósitos pedagógicos do contexto telecolaborativo.

Ao voltarmos-nos para a formação de professores em uma perspectiva sociocultural, em que os membros da CdPT puderam interagir entre si neste espaço destinado a reflexões sobre suas ações, é possível que conhecimentos cotidianos advindos das experiências como mediadores e conhecimentos científicos presentes em suas formações e leituras teóricas que embasam a aprendizagem de línguas fossem articulados mediante o fomento de discussão e compartilhamento de experiências que foram realizados nas diversas dinâmicas propostas dentro da CdPT.

Portanto, este trabalho corrobora o fato de que o contexto do Projeto Teletandem Brasil se coloca como um espaço fundamental para a formação de professores, tendo em vista que a atuação docente neste contexto real de ensino e aprendizagem promove reflexões necessárias a uma formação crítica e também colaborativa. A atuação como mediador permite que o professor em formação se depare com um grupo heterogêneo de aprendizes, com objetivos distintos,

contextos e experiências diferentes e, frente a isso, o mediador precisa repensar suas atitudes, seus conhecimentos, lidar com contratempos e permitir que aquele interagente explore ao máximo todo o contexto em que ele se insere.

Ainda, este contexto de CdPT em que se situam demais mediadores e professores em formação, é possível que se tenha um espaço para a colaboração entre graduandos e pós-graduandos, podendo auxiliar uns aos outros e identificar as contribuições da atuação como mediador para sua formação, como o uso de ferramentas digitais; formas de lidar com os aprendizes em contexto virtual de ensino; articular aportes teóricos de suas formações, no que cabe a questões linguísticas e culturais, com as vivências práticas relatadas pelos interagentes; e refletir sobre seu papel de professor como um mediador, a fim de estimular a autonomia dos aprendizes, levando tais experiências para a atuação como professor no ensino de línguas.

Ao refletirem sobre seu papel enquanto mediadores de Teletandem e as formas de condução das mediações, podendo assim estabelecer paralelos entre sua atuação neste contexto e sua formação enquanto professor de línguas, foi possível reestruturar algumas das atividades gerais do Teletandem Araraquara para atenderem às demandas do contexto *on-line*. Dessa forma, o momento das reuniões de orientação e os questionários iniciais puderam ser ressignificados com o objetivo de dinamizar as sessões e fazer uso de diferentes recursos tecnológicos que estão à disposição dos mediadores neste ambiente, visando levar os interagentes a refletirem sobre seus processos de aprendizagem em contexto telecolaborativo.

Com isso, argumentamos pela necessidade de se promoverem outros espaços de reflexão que levem os mediadores a pensar sobre sua prática e compartilhar suas experiências enquanto professores e futuros formadores de professores. Da mesma forma que nas mediações com os interagentes de Teletandem, os mediadores fomentam espaços de reflexão a respeito do processo de aprendizagem, a CdPT se coloca como um ambiente de mediação, por meio de *scaffoldings* (andaimes) oferecidos e destinados aos próprios mediadores. Com isso, por caracterizarem-se como professores de línguas em formação, ressalta-se que este coletivo de alunos graduados e graduandos permite experiências que levam à reflexão não só sobre a atuação como professor, mas a possibilidade de atuar como formador de professores uns para os outros, de modo a aperfeiçoar suas práticas em diversos contextos de atuação.

O contexto telecolaborativo como um todo, que reúne as experiências enquanto interagente, mediador e membro da CdPT colabora para a formação de professores de línguas a partir das reflexões que são propiciadas neste espaço. Ele se faz um lócus de formação em que os conhecimentos científicos (não só de aprendizagem (tele)colaborativa, mas conceitos

relativos à língua, linguagem, cultura e interação). Em uma perspectiva sociocultural, ter essa formação acadêmica é importante, mas relacioná-la a um contexto autêntico de interação na língua-alvo é fundamental para que o professor reflita sobre o seu papel, sobre aquilo que ele acredita e quais recursos utilizará para levar os alunos à aprendizagem.

Como limitações desta pesquisa, compreendemos a importância de dar continuidade nas dinâmicas da CdPT, uma vez que articuladas à coleta de dados deste trabalho, a interação entre os membros cessou-se com a dinâmica do dia 15 de dezembro de 2021. Entende-se que esses espaços oportunizam uma participação democrática e ativa dos mediadores, sendo possível que estes observem ideias e propostas de discussões realizadas pelos demais membros, atendendo às necessidades do contexto e do momento em que as atividades se realizam, aperfeiçoando assim as mediações do projeto. Com isso, seria possível que as dinâmicas da CdPT fossem reorganizadas e propostas a fim de atenderem às demandas de um dado momento, como as temáticas a serem discutidas e as formas de se discutirem, a frequência e duração dos encontros, bem como a escolha dos *softwares* para comunicação entre os membros.

Além do mais, por ser uma pesquisa de mestrado, possuindo um prazo de dois anos, as análises se restringiram às interações ocorridas nos ambientes síncronos e assíncronos da CdPT, bem como os dados coletados pelos questionários e notas de campo da pesquisadora. Embora as sessões de mediação realizadas por parte dos membros da CdPT, ao longo do segundo semestre de 2021, haviam sido acompanhadas pela pesquisadora, não foi possível analisá-las, tendo em vista o tempo limitante para a realização da pesquisa e a gama de dados coletados.

Como encaminhamentos futuros, propomos a análise das mediações realizadas pelos membros da CdPT, de forma a acompanhar e compreender a (des)continuidade do processo reflexivo, durante a condução das mediações e atuação dos membros como mediadores. Ainda, sugerimos a retomada e continuidade das dinâmicas da CdPT, em que a realização de uma primeira reunião com os membros para delimitar e organizar as atividades a serem realizadas seria interessante. Ressaltamos, mais uma vez, a importância de tais interações, visto que este ambiente destinado aos mediadores permite o contato próximo entre eles, de forma a solucionarem possíveis contratempos e adaptarem as atividades do Teletandem Araraquara para atender às necessidades e, principalmente, possibilitar reflexões críticas a respeito de suas atuações como mediador, professor e formador de línguas, ao interagirem e fornecerem *scaffoldings* (andaimes) uns aos outros nesse espaço.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. V. A formação inicial e o desenvolvimento profissional do professor de línguas estrangeiras: práticas e pesquisas. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 6–23, 2006. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/28323>. Acesso em: 10 jan. 2023.

ALVES, L. C. *Crenças sobre o falante nativo de língua inglesa no contexto teletandem*. 2021. 165 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara). 2021.

ANDRÉ, M. E. D. A. Diferentes tipos de pesquisa qualitativa. In: *Etnografia da Prática Escolar*. 1.ed. Campinas: Papyrus, 1995.

ANDREU-FUNO, L. B. *Teletandem e formação contínua de professores vinculados à rede pública de ensino do interior paulista: um estudo de caso*. 2011. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/93894>>. Acesso em: 01 nov. 2020.

_____. *Teletandem: Um estudo sobre identidades culturais e sessões de mediação da aprendizagem*. 2015. Tese de Doutorado. P.P.G. em Estudos Linguísticos, UNESP-Universidade Estadual Paulista, 2015.

ARANHA, S.; CAVALARI, S. M. S. A trajetória do projeto teletandem Brasil: da modalidade institucional não-integrada à institucional integrada. *The Specialist (PUCSP)*, v. 35, p. 70-88, 2014.

ARANHA, S.; LOPES, Q. B. Moving from an internal databank to a sharable multimodal corpus: the MulTeC case. *The ESPECIALIST*, [S. l.], v. 40, n. 1, 2019. DOI: 10.23925/2318-7115.2019v40i1a8.

ARANHA, S.; LUVIZARI-MURAD, L.; MORENO, A.C. A criação de um banco de dados para pesquisas sobre aprendizagem via teletandem institucional integrado (TTDII). *Revista (Com)Textos Linguísticos*, 9(12), 274-293, 2015.

BEDRAN, P. F. *A formação inicial do professor de línguas no e para o contexto virtual e a construção de comunidades de prática*. 2012. 305 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/103510>>. Acesso em: 22 mar. 2021.

_____. *A (re) construção das crenças do par interagente e dos professores-mediadores no teletandem*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, UNESP – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

_____. Recursos tecnológicos e metodológicos no desenvolvimento de prática(s) reflexiva(s) em um contexto de formação de professores de língua com foco na (co)construção de conhecimento. In: DELLAGNELO, A. C. K.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Estudos sobre ensino-aprendizagem e formação de professores de línguas de uma perspectiva sociocultural*. 1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

BEDRAN, P. F.; BARBOSA, S. M. A. D. ‘AFINAL, O QUE É UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA – CdP?’. *EntreLetras*, v. 8, n. 2, p. 35 - 56, 24 nov. 2017.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education: an introduction to theories and methods*. 5 ed. Boston: Pearson Education, 2006.

BONFIM, M. V. *A autonomia no contexto teletandem institucional integrado*. 2014. Dissertação de Mestrado. UNESP - P.P.G. em Estudos Linguísticos, 2014.

BROCCO, A. S. *Avaliação de produções escritas em português para falantes de outras línguas em contexto teletandem: contribuições para a formação inicial de professores*. 2014. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. 2014.

CANDIDO, J. *Teletandem: sessões de orientação e suas perspectivas para o curso de Letras*. 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2010.

CAMPOS, B. S. *Estratégias de aprendizagem e Teletandem: o que os aprendizes de língua inglesa afirmam fazer para aprender neste contexto?* 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2018.

CAMPOS, B. S, KAMI, C. M. C., SALOMÃO, A. C. B. A mediação no Teletandem durante a pandemia da COVID-19. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 20, n. 1, p. DT3, 2021.

CAVALARI, S. M. S. *A auto-avaliação em um contexto de ensino-aprendizagem de línguas em tandem via chat*. 2009. Tese de Doutorado. PPG em Estudos Linguísticos, UNESP-S.J. Rio Preto, 2009.

CAVALARI, S. M. S; FRESCHI, A. C. A correção de erros e as relações entre avaliação por pares e autoavaliação no ambiente teletandem. *Revista do GEL*, 2018. Disponível em: <<https://revistas.gel.org.br/rg/article/viewFile/2413/1456>>. Acesso em: 29 out. 2020.

COSTA, L.M.G. *Performatividade e gênero nas interações em teletandem*. Tese de Doutorado. P.P.G. em Estudos Linguísticos, UNESP - Universidade Estadual Paulista, 2015.

DEWEY, J. What is thinking?. In: _____. *How we think*. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Boston: D. C. Heath: 1993.

DÖRNYEI, Z. *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

EHRENREICH, S. Communities of practice and English as a lingua franca. In: JENKINS, J.; BAKER, W.; DEWEY, M. *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca*: Routledge, 2017, p. 37-50.

ELSTERMANN, A.K. 2017. *Learner Support in Telecollaboration: Peer Group Mediation in Teletandem*. Doctoral Dissertation, Ruhr-Universität.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTRICK, M.C. (ed.). *Handbook of research on teaching*. 3. ed. New York: MacMillan, 1986.

EVANGELISTA, M. C. R. G.; SALOMÃO, A. C. B.; Mediation in Teletandem: from face to face sessions to reflective journals. *Pandaemonium ger.* [on-line]. 2019, vol.22, n.36, pp.153-177.

FARIAS, S. A.; BORTOLANZA, A. M. E. Concepção de mediação: o papel do professor e da linguagem. *Revista Profissão Docente*, v. 13, n. 29, p. 94-109, 2013.

FIGUEIREDO, F.J.Q. *Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas*. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2019.

FRANCO, G. R. *Aspectos linguísticos emergentes em sessões de teletandem: uma análise a partir da conscientização da linguagem*. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguístico) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2016.

FRESCHI, A. C. *A avaliação por pares no teletandem institucional integrado: um estudo de caso sobre o feedback linguístico nas sessões orais em português*. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2017.

FUNO, L. B. A.; ELSTERMANN, A.-K.; ZAKIR, M. A. Observação pedagógica em contexto de aprendizagem telecolaborativa. *Calidoscópio*, [S. l.], v. 14, n. 3, p. 433–447, 2016. Disponível em: <<https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2016.143.07>>. Acesso em: 10 jan. 2023.

FURTOSO, V.A.B. *Desempenho oral em português para falantes de outras línguas: Da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto online*. 2011. Tese de Doutorado. P.P.G. em Estudos Linguísticos, UNESP, S.J. do Rio Preto, 2011.

GARCIA, D. N. M. O professor e a prática telecolaborativa no teletandem. *The Specialist (PUCSP)*, v. 32(1), p. 81-108, 2011.

_____. Ensino/Aprendizagem de línguas em teletandem: espaços para autonomia e reflexão. *Estudos Linguísticos* (São Paulo. 1978), v. 41, p. 481-494, 2012.

GARCIA, D. N. M.; SOUZA, M. G. Teletandem mediation on Facebook. *Revista do GEL*, v. 15, n. 3, p. 155-175, 2018. Disponível em: <<https://revistadogel.gel.org.br/>>. Acesso em: 10 jan. 2023.

JIMENEZ-SILVA, M.; OLSON, K. A community of practice in teacher education: Insights and perceptions. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, v. 24, n. 3, p. 335-348, 2012.

JOHNSON, K. E. *Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective*. 1.ed. New York: Routledge, 2009.

JOHNSON, K. E.; GOLOMBEK, P. R. A sociocultural Theoretical Perspective on Teacher Professional Development. In: _____. *Research on Second Language Teacher education: a sociocultural perspective on professional development*. 1 ed. New York: Routledge, 2011.

_____. *Mindful L2 Teacher Education: A Sociocultural Perspective on Cultivating Teacher's Professional Development*. New York: Routledge, 2016.

_____. Making L2 Teacher Education Matter Through Vygotskian-Inspired Pedagogy and Research. In: LANTOLF, J. P.; POEHNER, M. E.; SWAIN, M. *The Routledge Handbook of Sociocultural Theory and Second Language Development*. 1 ed. New York: Routledge, 2018.

_____. Informing and transforming language teacher education pedagogy. *Language Teaching Research*, 24 (1), 116-127. 2020.

KAMI, C.M.C. *A motivação na aprendizagem de língua estrangeira via teletandem*. 2011. Dissertação de Mestrado. UNESP, P.P.G. em Estudos Linguísticos, 2011.

KFOURI-KANEOYA, M.L.C. *A formação inicial de professoras de línguas para/em contexto mediado pelo computador (teletandem): um diálogo entre crenças, discurso e reflexão profissional*. 2008. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press, 1991.

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

MAGNO E SILVA, W.; DANTAS, L.; MATOS, M. C. V. S.; MARTINS, M. F. Aconselhamento linguageiro no processo de aprendizagem de inglês. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, 52 (1): 53-72, Jan./Jun. 2013.

MARQUES-SCHÄFER, G.; ROZENFELD, C. C. F. (Orgs.). *Ensino de Línguas e Tecnologias Móveis: políticas públicas, conceitos, pesquisas e práticas em foco*. 1ed. São Paulo: Edições Hipótese, 2018. Disponível em: < <https://cel.fclar.unesp.br/2018-2/>>. Acesso em: 31 out. 2020.

MATIOLA, V. Mediação, colaboração e reflexão compartilhada em Teletandem: apontamentos sobre os diferentes tipos de mediação no Teletandem da Unesp/FCLAR. *Caderno de Letras*, Pelotas, n.35, 2019, p.235-247.

MCDONOUGH, J.; MCDONOUGH, S. *Research Methods for English Language Teachers*. London: Arnold, 1997.

MENDES, C. M. *Crenças sobre a língua inglesa: antiamericanismo e suas influências no processo de ensino-aprendizagem de professores em formação*. 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.

MESQUITA, A. A. F. *Crenças e práticas de avaliação no processo interativo e na mediação de um par no tandem à distância: um estudo de caso*. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

MESSIAS, R. A. L.; TELLES, J. A. Teletandem como “terceiro espaço” no desenvolvimento de professores de línguas estrangeiras. *ETD-Educação Temática Digital*, v. 22, n. 3, p. 731-750, 2020.

MINAYO, M.C.S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MORHY, S. *A influência do aconselhamento linguageiro na trajetória de uma aluna de Letras em inglês*. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Pará. Brasil. 2015.

PICOLI, F. *Projeto Teletandem Brasil: um estudo do princípio da igualdade nas interações sob a ótica da alternância de códigos*. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara – SP, 2019.

PICOLI, F.; SALOMÃO, A.C.B. O princípio da separação de línguas no teletandem: o que as teorias propõem e como ele funciona na prática. *Revista Estudos Linguísticos*, v. 49, n. 3, p. 1605-1623, 2020.

RAMPAZZO, L. *Gêneros do intercâmbio virtual: recorrência retórica e uso de polidez no primeiro encontro síncrono*. 2021. 168f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista 'Júlio de Mesquita Filho', São José do Rio Preto, 2021.

_____. *Gêneros textuais e telecolaboração: uma investigação da sessão oral de teletandem inicial*. 2017. 134f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2017.

RODRIGUES, L. C. B. A formação do professor de língua estrangeira no século XXI: Entre as antigas pressões e os novos desafios. *Signum: Estudos da Linguagem*, [S.l.], v. 19, n. 2, p. 13-34, dez. 2016. ISSN 2237-4876. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/21848>>. Acesso em: 06 nov. 2020.

RILEY, P. The guru and the conjurer: aspects of counseling for self-access. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (Eds.). *Autonomy and independence in language learning*. London: Longman, 1997. p. 114-131.

SALOMÃO, A. C. B. *Gerenciamento e estratégias pedagógicas na mediação dos pares no teletandem e seus reflexos para as práticas pedagógicas dos interagentes*. 2008. 316f. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos). IBILCE, UNESP, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

_____. A formação do formador de professores: perspectivas de colaboração entre graduandos e pós-graduandos no projeto Teletandem Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* [on-line], vol.11, n.3, p. 653-677, 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982011000300004>>. Acesso em: 02 nov. 2020.

_____. *A cultura e o ensino de língua estrangeira: Perspectivas para a formação continuada no projeto teletandem*. 2012. Tese de Doutorado. P.P.G. em Estudos Linguísticos, UNESP – Universidade Estadual Paulista, 2012.

_____. A perspectiva sociocultural e a formação de professores de línguas. *Revista do GEL*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 42-76, 2013.

SALOMÃO, A. C. B.; BEDRAN, P. F. Formação Reflexiva em Contextos Virtuais: a experiência do projeto Teletandem Brasil. *Revista Intercâmbio*, v. XXVII: 1-23, 2013. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759x.

SALOMÃO, A. C. B.; SILVA, A. C.; DANIEL, F. G. A aprendizagem colaborativa intandem: 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*. 1ed. Campinas: Pontes, 2009, v., p. 75-92.

SARTORI, J. S. *A sessão de mediação no teletandem: um estudo sobre sua estrutura com base na Análise da Conversação*. 2021. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2021.

SCHÖN, D. A. *Educating the reflective practitioner*. 1ed. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. 1987.

_____. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad.: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, J. M. *O Projeto Teletandem Brasil: as relações entre as comunidades virtuais, as comunidades discursivas e as comunidades de prática*. 2012. Dissertação (Mestrado em

Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”, São Jose do Rio Preto, 2012.

SILVA, K.A. *O professor mediador e os interagentes (brasileiro e estrangeiro) no projeto “Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos”: legitimação de crenças e/ou (re)construção de competências?*. 2010. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2010.

SOUZA, M. G. *Os primeiros contatos de professores de línguas estrangeiras com a prática de teletandem*. 2012. Dissertação de Mestrado. UNESP, P.P.G. em Estudos Linguísticos, 2012.

_____. *Teletandem e mal-entendidos na comunicação intercultural on-line em língua estrangeira*. 2016. Tese de Doutorado. P.P.G. em Estudos Linguísticos, UNESP - Universidade Estadual Paulista, 2016.

SOUZA, R. A. Telecolaboração e divergência em uma experiência de aprendizagem de português e inglês como línguas estrangeiras. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 3, n. 2, p. 73-96, 2003.

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

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

VAN MANEN, M. Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, 6, p. 205-228, 1977.

VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Foreign language learning in-tandem: Theoretical principles and research perspectives. *The ESPECIALIST*, v. 27(1), Brasil, PUC-SP, 2006, p. 83 – 118.

_____. 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*. 1ed. Campinas: Pontes, 2009, p. 19-40.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação acadêmica e a iniciação profissional do professor de línguas: Um estudo da relação teoria e prática. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 37, 2001. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639326>>. Acesso em: 6 nov. 2020.

_____. A formação do Professor de Línguas de uma Perspectiva Sociocultural. *Signum: Estudos da Linguagem*, [S.l.], v. 15, n. 2, p. 457-480, dez. 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/12736>>. Acesso em: 06 nov. 2020.

_____. Teletandem Brasil – Línguas Estrangeiras para todos: um espaço para a formação de professores de línguas. In: BENEDETTI, A.M.; CONSOLO, D.A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Orgs.). *Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. Campinas: Pontes, 2010. p. 219-242.

VYGOTSKY, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. 1 ed. Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7ª ed. Trad.: J. Cipolla Neto, L. S. M. Barreto, S. C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WENGER, E. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WENGER, E.; MCDERMOTT, R.; SNYDER, W. M. *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press, 2002.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. 1976. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17: 89-100.

ZAKIR, M. A. *Cultura e(m) telecolaboração: Uma análise de parcerias de teletandem institucional*. 2015. Tese de Doutorado. P.P.G. em Estudos Linguísticos, UNESP – Universidade Estadual Paulista, 2015.

ZAMPIERI, L. B. *O olhar de participantes sobre (inter)cultura(lidade) em contexto de Teletandem: o visionamento como (trans)formação*. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara). 2019.

APÊNDICES

Apêndice A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa **"A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS EM CONTEXTO DE TELETANDEM: DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS POR MEIO DE UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA"**.
2. O "Teletandem: Línguas estrangeiras para todos" está presente na Faculdade de Ciências e Letras da UNESP campus de Araraquara há nove anos. Ele configura-se como uma modalidade de aprendizagem de línguas mediada pelas tecnologias digitais da informação e da comunicação, e tem como uma de suas finalidades, o contato de universitários brasileiros com universitários estrangeiros, promovendo o intercâmbio de suas respectivas línguas e culturas, de forma que três princípios são inerentes a este projeto: separação de línguas, autonomia e reciprocidade. Após as sessões de interação, os alunos brasileiros se reúnem juntamente com um (ou mais) mediador(es) para as sessões de mediação. Através delas, os participantes podem refletir sobre seus processos de ensino e aprendizagem em ambiente telecolaborativo, auxiliados pelos mediadores. Tendo em vista que tais mediadores são alunos de graduação/pós-graduação, caracterizando-se como professores em formação, identifica-se a necessidade de explorar as contribuições do contexto mediativo para a formação pré-serviço. Assim, com o desenvolvimento desta pesquisa de natureza qualitativa, visa-se de maneira remota, por meio de um questionário inicial, notas de campo, gravações das sessões de mediação, criação e desenvolvimento de uma Comunidade de Prática de Mediadores de Teletandem, bem como uma entrevista final, investigar de que forma a mediação contribui para a formação inicial de professores de línguas. Você foi selecionado por ser um mediador do Teletandem na UNESP Araraquara, e sua participação não é obrigatória. Caso dê seu consentimento para participação na pesquisa, ela consistirá em responder um questionário, uma entrevista, participar das discussões síncronas e assíncronas realizadas na Comunidade de Prática e conceder as gravações das mediações realizadas por você ao longo do semestre.
3. A participação na pesquisa pode fazer com que você se sinta ameaçado caso suas respostas tenham conteúdo crítico ao referido projeto. Entretanto, gostaríamos de salientar que minimizaremos os riscos de danos imediatos ou posteriores à sua pessoa, no plano coletivo ou individual, por meio da não identificação dos participantes no momento da coleta de dados e na utilização na pesquisa. Além disso, os dados serão usados somente pela pesquisadora principal. Caso necessário, um nome fictício ou número será criado para representá-lo na análise dos dados. Em relação aos benefícios, acreditamos que, por meio desta investigação, será possível apresentar aos participantes de pesquisa de que forma sua atuação como mediador contribui para sua formação como futuro docente, proporcionando ainda, um ambiente de reflexão sobre sua própria prática no Projeto Teletandem.
4. Asseguramos a garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.
5. Você poderá pedir esclarecimentos, antes e durante o curso da pesquisa, a respeito dos procedimentos.
6. Essa pesquisa será executada pela pesquisadora principal, que assina esse documento e se compromete a cumprir o estabelecido nele.
7. Os materiais coletados serão guardados durante 10 anos pela pesquisadora. Após esse período, se a pesquisa já estiver concluída e não houver mais a necessidade de uso dos dados, todos os materiais coletados serão apagados e/ou destruídos.
8. Você poderá se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.
 - a. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.
 - b. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.
9. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.
10. Sua participação nessa pesquisa não incorrerá em despesas. Caso haja alguma despesa decorrente de sua participação que não estava prevista no planejamento da pesquisa, ela será ressarcida pela pesquisadora principal mediante apresentação de comprovante do gasto (cupom fiscal).
11. Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

 Ana Luiza Guisso de Moraes
 Mestranda em Linguística e Língua Portuguesa
 Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara
 f. (19) 99137-5785

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Local e data: _____, ____ de _____ de 2021

 Assinatura do sujeito da pesquisa

Apêndice B: Formulário Comunidade de Prática de Teletandem

Comunidade de Prática de Teletandem

A criação e o desenvolvimento de uma Comunidade de Prática de Teletandem se insere no Projeto de Mestrado intitulado "A formação de professores de línguas em contexto de Teletandem: desenvolvendo competências por meio de uma Comunidade de Prática", desenvolvido pela aluna Ana Luíza Moraes e orientado pela Profa. Dra. Ana Cristina Salomão.

*Obrigatório

O conceito:



Comunidade
de Prática
de
Teletandem:
como será a
dinâmica?

1) A Comunidade de Prática de Teletandem terá início a partir do mês de Agosto de 2021;

2) Devido a pandemia causada pela COVID-19, propõe-se que as atividades assíncronas se desenvolvam através do GOOGLE CLASSROOM;

3) As discussões síncronas serão realizadas pelo GOOGLE MEET. Tais encontros ocorrerão quinzenalmente, com duração de 1h30;

4) Através de leituras e discussões relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas em ambiente telecolaborativo, é possível criar um espaço em que mediadores e (futuros) professores de línguas possam compartilhar suas experiências e conhecimentos, refletindo a respeito da própria prática.

E você? Gostaria de ser um membro da Comunidade de Prática de Teletandem?

Para participar, por favor, preencha os campos abaixo com seus dados e logo entraremos em contato!

Contamos com a sua presença! Obrigada!

1. Nome completo *

2. Endereço de e-mail *

3. Já participou do projeto Teletandem? Se sim, como? *

Marque todas que se aplicam.

- Interagente
- Mediador
- Monitor
- Não participei do Teletandem

4. Dentre os horários abaixo, qual seria sua disponibilidade para participar das reuniões da Comunidade de Prática de Teletandem? *

Marcar apenas uma oval.

- Quartas-feiras (14h - 15:30h)
- Quintas-feiras (14 - 15:30h)
- Outro: _____

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Apêndice C: Questionário Inicial para Mediadores de Teletandem

Questionário Inicial para Mediadores de Teletandem

O presente questionário está inserido no projeto de mestrado intitulado "A formação de professores de línguas em contexto de Teletandem: desenvolvendo competências por meio de uma Comunidade de Prática".

Objetiva-se, assim, identificar o perfil dos mediadores de Teletandem da UNESP - Campus de Araraquara, a fim de se conhecer os participantes de pesquisa, seu percurso de formação e suas experiências como mediadores no projeto Teletandem.

A seguir, as perguntas estão divididas em quatro seções:

- 1) Mapeamento pessoal e acadêmico;
- 2) Experiência profissional;
- 3) Atuação no Projeto Teletandem;
- 4) Noções sobre Comunidade de Prática.

É importante ressaltar que sua identidade não será divulgada.

Desde já, agradecemos sua participação!

*Obrigatório

Mapeamento pessoal e acadêmico

1. 1) Nome completo (não será divulgado) *

2. 2) Endereço de e-mail *

3. 3) Qual seu nível acadêmico? *

Marcar apenas uma oval.

- Graduação
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-doutorado

4. 4) Por favor, especifique seu curso de graduação ou programa de pós-graduação, e o ano em que está ou se este foi finalizado. *

5. 5) Realiza ou realizou pesquisa em contexto telecolaborativo? Se sim, especifique qual (ex.: Teletandem, BRaVE) e comente brevemente sobre seu trabalho. *

Experiência profissional

6. 6) Tem experiência como professor de línguas? Se sim, há quanto tempo e com quais línguas trabalha? *

7. 7) Trabalhou/trabalha em qual instituição como professor? *

Marque todas que se aplicam.

- Escola pública
- Escola particular
- Escola de idiomas
- Universidade
- Não trabalhei/trabalho como professor
- Outro: _____

8. 8) Qual a faixa etária dos alunos com quem atuou/atua como professor de línguas? *

Marque todas que se aplicam.

- Crianças
- Pré-adolescentes
- Adolescentes
- Adultos
- Terceira idade
- Não se aplica

Atuação no Projeto Teletandem

9. 9) Quando foi seu primeiro contato com o Teletandem? *

Marcar apenas uma oval.

- Antes de 2015
- 2015
- 2016
- 2017
- 2018
- 2019
- 2020
- 2021

10. 10) Como já atuou no Teletandem? *

Marque todas que se aplicam.

- Interagente
- Mediador
- Monitor (elaboração das listas, dos certificados etc.)
- Outro: _____

11. 11) Atua/atuou no Teletandem como mediador por quanto tempo? *

Marcar apenas uma oval.

- Por 1 semestre
- Por 1 ano
- De 1 a 2 anos
- De 2 a 3 anos
- De 3 a 4 anos
- Há mais de 4 anos
- Não atuei como mediador

12. 12) Como mediador, atuou/atua conduzindo as sessões através de quais tipos * de mediação?

Marque todas que se aplicam.

- Mediação individual
- Mediação por diários reflexivos
- Mediação em roda de conversa
- Mediação por WhatsApp
- Mediação por Zoom
- Não atuei como mediador
- Outro: _____

13. 13) De que forma você acredita que as sessões de mediação colaboram para a aprendizagem dos interagentes em contexto telecolaborativo? *

14. 14) De que forma você acredita que sua atuação como mediador colabora para a sua formação como professor de línguas? *

15. 15) Você já fez uso de algum/alguns dos recursos abaixo para fomentar discussões nas mediações presenciais? (marque todas as alternativas aplicáveis) *

Marque todas que se aplicam.

- Dinâmicas de grupo
- Proposta de atividades
- Vídeos/imagens/músicas
- Textos (de diversos gêneros)
- Bloco de notas (em papel/Word/demais programas)
- Nenhum
- Outro: _____

16. 16) De que forma fez uso de tal/tais recursos? *

17. 17) Passou a utilizar algum/alguns dos recursos acima na condução das sessões de mediação à distância? Se sim, quais e de que forma? *

Noções
sobre
Comunidade
de Prática

Tendo em vista que o projeto de mestrado "A formação de professores de línguas em contexto de Teletandem: desenvolvendo competências por meio de uma Comunidade de Prática", propõe a criação e desenvolvimento de uma Comunidade de Prática de Teletandem, por favor, responda as questões abaixo.

18. 18) Você já tinha ouvido falar a respeito das "Comunidades de Prática"? Se sim, quais conhecimentos você tinha sobre tal conceito? *

19. 19) Você já tinha feito parte de uma Comunidade de Prática? Se sim, relate sua experiência. *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Apêndice D: Questionário Final para Mediadores

Questionário Final para Mediadores

O presente questionário está inserido no projeto de mestrado intitulado "A formação de professores de línguas em contexto de Teletandem: desenvolvendo competências por meio de uma Comunidade de Prática".

Por caracterizar-se como participante desta pesquisa e membro da Comunidade de Prática de Teletandem, por favor responda as questões abaixo.

É importante ressaltar que sua identidade não será divulgada.

Desde já, agradecemos sua contribuição!

*Obrigatório

1. 1) Nome completo (não será divulgado) *

2. 2) De que forma você avalia a sua atuação como mediador do Teletandem? Em que aspectos acredita que poderia melhorar? *

3. 3) Quais competências de um professor de línguas você acredita que são exercidas no seu papel como mediador? *

4. 4) De que forma você acredita que sua atuação como mediador colabora para a sua formação como professor de línguas na atualidade? *

5. 5) De que modo você acredita que a criação e desenvolvimento da Comunidade de Prática de Teletandem colaborou para sua atuação como mediador e formação como professor de línguas? *

6. 6) O que poderia ser melhorado em relação à Comunidade de Prática de Teletandem e quais outros temas você sugeriria para futuras discussões? *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Apêndice E: Atividades da Comunidade de Prática de Teletandem – Google Classroom

Comunidade de Prática de Teletandem

Mural **Atividades** Pessoas Notas

+ Criar Meet Google Agenda Pasta da turma no Google Drive

Termo de Consentimento Livre e Esclarecid... Item postado em 18 de ago...

Informações Gerais

Introdução à Comunidade de Prática de Tel... Item postado em 11 de ago...

Dinâmica das atividades: como acontec... 2 Item postado em 10 de ago...

Sugestão de leituras Item postado em 10 de ago...

11/08/2021 - Dinâmica assíncrona

Apresentações Data de entrega: 18 de ago...

Como membro da Comunidade de Prática d... Data de entrega: 18 de ago...

18/08/2021 - Dinâmica síncrona

Os estudantes verão este tópico assim que um trabalho for adicionado a ele

Todos os temas

Informações Gerais

11/08/2021 - Dinâm...

18/08/2021 - Dinâm...

25/08/2021 - Dinâm...

01/09/2021 - Dinâm...

08/09/2021 - Dinâm...

15/09/2021 - SELin

22/09/2021 - Dinâm...

29/09/2021 - Dinâm...

06/10/2021 - Dinâm...

13/10/2021 - Dinâm...

20/10/2021 - Dinâm...

27/10/2021 - Dinâm...

03/11/2021 - Dinâm...

10/11/2021 - Dinâm...

17/11/2021 - Dinâm...

Comunidade de Prática de Teletandem

Mural **Atividades** Pessoas Notas

25/08/2021 - Dinâmica assíncrona

Sistematização das problemáticas - Teletan... Data de entrega: 1 de set. de...

01/09/2021 - Dinâmica síncrona

Os estudantes verão este tópico assim que um trabalho for adicionado a ele

08/09/2021 - Dinâmica assíncrona

Questionário Final - 2º semestre/2021 Data de entrega: 21 de set. d...

Slides para a reunião de orientação 2 Data de entrega: 21 de set. d...

Possíveis perguntas/temáticas para a condu... Data de entrega: 21 de set. d...

15/09/2021 - SELin

Os estudantes verão este tópico assim que um trabalho for adicionado a ele

22/09/2021 - Dinâmica síncrona

Os estudantes verão este tópico assim que um trabalho for adicionado a ele

24/11/2021 - Dinâm...

01/12/2021 - Dinâm...

08/12/2021 - Dinâm...

15/12/2021 - Dinâm...

Comunidade de Prática de Teletandem

Mural Atividades Pessoas Notas

29/09/2021 - Dinâmica assíncrona

- Reflexões sobre o texto: "TELETANDEM: EN... Data de entrega: 5 de out. de...
- Reflexões sobre o texto: "TELETANDEM CO... Data de entrega: 6 de out. de...

06/10/2021 - Dinâmica síncrona

Os estudantes verão este tópico assim que um trabalho for adicionado a ele

13/10/2021 - Dinâmica assíncrona

- 1) Enquanto mediador, de que forma você p... Data de entrega: 19 de out. d...
- 2) Quais estratégias você utiliza como form... Data de entrega: 19 de out. d...
- 3) Quais dinâmicas/atividades poderíamos ... Data de entrega: 19 de out. d...

20/10/2021 - Dinâmica síncrona

Os estudantes verão este tópico assim que um trabalho for adicionado a ele

Comunidade de Prática de Teletandem

Mural Atividades Pessoas Notas

27/10/2021 - Dinâmica assíncrona

- Dirtrizes para a mediação (SALOMÃO, 200... Item postado em 27 de out. ...
- 1) Levando em consideração as questões lin... Data de entrega: 3 de nov. de...
- 2) De que forma você acredita que ao cond... Data de entrega: 3 de nov. de...

03/11/2021 - Dinâmica síncrona

Os estudantes verão este tópico assim que um trabalho for adicionado a ele

10/11/2021 - Dinâmica assíncrona

- Textos a respeito dos princípios do Teletand... Item postado em 10 de nov. ...
- De que maneira poderíamos transpor, nas ... Data de entrega: 16 de nov. d...
- Questionário Final Data de entrega: 16 de nov. d...

17/11/2021 - Dinâmica síncrona

Os estudantes verão este tópico assim que um trabalho for adicionado a ele

Questionário Final Data de entrega: 15 de nov. d...

17/11/2021 - Dinâmica síncrona ⋮

Os estudantes verão este tópico assim que um trabalho for adicionado a ele

24/11/2021 - Dinâmica assíncrona ⋮

 Análisar e refletir sobre a atuação do media... Data de entrega: 30 de nov. d...

01/12/2021 - Dinâmica síncrona ⋮

 Sugestão de leituras sobre o Aconselha... Item postado em 2 de dez. d...

08/12/2021 - Dinâmica assíncrona ⋮

 QUESTIONÁRIO FINAL PARA MEDIADORES Data de entrega: 14 de dez. d...

15/12/2021 - Dinâmica síncrona ⋮

Os estudantes verão este tópico assim que um trabalho for adicionado a ele

Apêndice F: Reunião síncrona de 01/09/2021: Exemplo de transcrição em ilhas.

[Reunião 2] CP Teletandem 01/09/21 – transcrição em ilhas

00:10 **MPesquisadora:** (...) na semana retrasada na verdade a gente tinha feito aquele levantamento das nossas problemáticas né tal e aí eu tinha deixado uma semana passada o arquivo né com as ideias para gente escrever melhor (...) 01:16 aí eu li, aí depois eu estava mais focada e fazer um slide que agora vou colocar aqui para vocês é...e eu juntei todas as informações no slide aqui (começa a compartilhar a tela) 01:42 (...) aqui tá só o arquivo né, eu... tava pintando aqui algumas coisas. Eu acho que a gente tinha colocado sobre a duração das interações né, como uma problemática né, mas infelizmente isso não cabe a nós né, porque enfim, é uma questão das parcerias, não tem muito que a gente fazer. Eu acho que depois o que a gente poderia pensar, até deixei lá o slide, é sobre a quantidade das mediações, né que a gente... a gente vai manter como antes mesmo? Então a gente vai fazer: tem quatro interações, faz três mediações ou o on-line nos permite fazer diferente. Então a gente poderia só pensar nisso e deixar sistematizado né pra começar. Enfim, as outras coisas que eu pinte aqui de verdinho foi acho que coisas que a gente conseguiu colocar ideias né, e solucionar. E eu não sei quem escreveu “estabelecer relação entre prática e teoria”, mas eu achei muito bom (...) 02:55 achei interessante eu acho que é uma coisa que a gente poderia pensar mesmo né, para eu acho que deixar a nossa prática, enquanto mediadores, também autônoma, recíproca, telecolaborativa, enfim. Ai depois aqui tem a sugestões né, eu coloquei tudo aqui num PowerPoint (...) 03:30 o que a gente tinha levantado né, sobre... discutido mais sobre as mediações nesse contexto on-line né. E aí a gente tinha comentado sobre o tamanho das turmas. Então para a gente sistematizar e depois poder passar para Professora-Coordenadora né as dinâmicas que a gente vai seguir, para ver se todo mundo concorda, a gente mantém um grupo só de WhatsApp, para não é gerar confusões né, eu acho que isso aqui todo mundo de acordo, alguém não? Eu acho que não né? (silêncio) E aí a gente divide as turmas para mediação. Eu tava pensando, não sei que vocês acham, mas que tanto essas ideias da tabela, quanto deixar a tabela às vezes eu acho que ajudaria mais a gente, mediador, embora eles tenham acesso ao link, mas e aí colocar os links no... na própria descrição do WhatsApp. O que que vocês acham? Vocês acham que a gente opta por uma coisa ou outra ou a gente faz as duas coisas? Eu entendi que daria para fazer as duas coisas, não sei se foi isso mesmo...

04:39 **MD3:** e eu acho que dá, eu acho que qualquer uma das ideias é boa, é claro que dá mais trabalho adotar as duas, mas conhecendo participantes e alunos da UNESP, acho que todo reforço é pouco. Eu não mudo quando a gente colocava dia da semana, dia, qual turma, qual língua, a pessoa escrevia no lugar errado. Eu acho que qualquer reforço é produtivo...

05:00 **MD1:** Eu acho que é legal pecar, entre aspás, pelo excesso (...) 05:11 acho que sim, manter os dois (...)

05:38 **MPesquisadora:** A gente continua se dividindo acho que em dois mediadores, e aí eu acho que a gente vai só reforçando né. (...)

05:55 **MD1:** Então, MPesquisadora, eu acho que a gente dividir as turmas, poderia dividir também o número de mediadores também (...) e a gente tem que pensar agora que são três turmas né, então três de Washington, três de Harvard e eu não sei quantas turmas agora vão vir com esse professor novo.... Então eu não sei se a gente vai ter o número de mediadores possíveis até nos horários, né? (...)

06:40 **MPesquisadora:** (...) Você acha que a gente não deveria ficar então dois mediadores pra cada turma?

06:45 **MD1:** Sim, eu acho. Porque vamos imaginar que seja uma turma de 12, total aí dois grupos de seis. Eu acho que 2 mediadores com seis alunos é muito. Então talvez deslocar, porque o número de turmas aumentou agora, vai aumentar felizmente, e a gente, talvez a

logística, os nossos horários e tudo mais, fica complicado, às vezes eu vou ter que pegar duas turmas para mediar nessa dinâmica né, então é uma sugestão.

07:18 **MD2:** É, também concordo com a MD1 (...) porque eu acho que realmente nós não teremos gente suficiente para colocar em dupla.

07:32 **MPesquisadora:** Entendi, então aí turmas menores, fica com um mediador só, e as turmas maiores, dois mediadores, mas cada um fica responsável por um grupo. (...)

08:55 **MD2:** (...) E talvez acho que seja importante pensar num roteirinho, igual alguém tinha sugerido até porque pode ser que tenha pessoas mais novas, que fica um pouco mais insegura. Então talvez seja importante a gente estabelecer esse roteiro, como uma sugestão, para não ficar sempre só assim “como foi interação, o que que você aprendeu hoje, dos aspectos culturais, e os aspectos linguísticos” né. Eu acho- eu tô falando isso porque essa é uma dificuldade minha também e... de pensa assim, que por exemplo, a autoavaliação faz parte né, esse processo de autoavaliação, nem sempre a gente tem oportunidade de retomar isso na medição né. Então talvez pensar assim, pegando nesses conceitos de mediação tudo que as pessoas definem né. E... eu li um último texto aí da Rosana, eu achei bem interessante, depois eu posso compartilhar, porque meio que resumi sabe, que a mediação é uma reflexão que ocorre em três esferas né, da interação, a questão linguística e cultural. Então acho que a gente pode pensar sabe, em todos os itens que são importantes de acordo com essas definições que a gente tem lido sobre a mediação, para não ficar focando sempre nas mesmas coisas né

11:41 **MD3:** (...) Eu ia falar de talvez a gente elaborar em conjunto uma- duas tabelas talvez, organizadas de um jeito diferente, com sugestões de perguntas para mediação. Então uma separada, sei lá, pela primeira interação, segunda interação, terceira interação, e outra separada por temas, temas culturais, tema de língua, temas de outras coisas, mas separar tabelas para ficar mais organizado, não ficar só um monte de perguntas para você não saber como se conduzindo aquilo, eu acho uma boa ideia

13:01 **MD2:** (...) Acho que tem, lá no Drive, tem a sua lista de perguntas né Ana, então é só uma questão de voltar, reorganizar né (...) eu sempre usava também essas perguntas

13:22 **MG3:** Eu tenho elas, posso mandar se quiserem

13:24 **MPesquisadora:** Isso, se puder colocar lá então MG3, a gente deixa tipo compartilhado para gente ir separando né, os temas tal, acho que é bacana. Talvez possa ser nossa próxima atividade assíncrona, sabe, mexer nessa lista e tudo mais (...) 16:45 Então a gente criaria essa tabela, beleza, e aí dos mediadores, a gente é... então quando a Professora-Coordenadora lançar as turmas lá e falar quem pode, a gente né... se divide dessa forma, pela quantidade de interagentes. (...)

17:55 **MPesquisadora:** (...) Sugeriram da gente mandar os links pelo Google Agenda, e aí a gente fazer essas reuniões [mediações] pelo Google Meet, mas tipo assim, isso é uma coisa boa? A gente mantém tudo no Zoom? E deixa 40 min?

18:14 **MD3:** Eu sugeri mas mais pensando de não ficar nessa tensão de quando aparecer o aviso lá que você tem que sair correndo pra acabar logo. Talvez seja interessante pros próprios participantes verem tipo “ó, se você quer falar alguma coisa, seja breve porque o nosso tempo tá acabando”. Mas... eu acho que não diferencia tanto, de qualquer forma a gente tem que controlar o nosso tempo. É que o Zoom aparece um aviso lá, mas o Meet você controla também (...) O que eu acho positivo e negativo de colocar no Google Agenda é que a pessoa recebe o alerta se ela aceitar participar do evento que você colocar o link, então nem todo mundo pode aceitar e aí entra aquilo de ter que procurar meios de reforço. Mas o que eu acho positivo é que o Meet já tá vinculado a uma conta da Unesp, então a gente não precisa pedir para eles pegarem e criarem uma conta no Zoom- mas se bem que as pessoas talvez tenham que fazer isso em Washington, por exemplo, porque acontece pelo Zoom, mas eu pensei mais na praticidade de já ser um recurso institucional. Mas tanto faz, foi só uma sugestão

19:19 **MM3:** Ah, eu acho que tem várias... vários pontos positivos na verdade, isso que você comentou da pessoa não precisar ter que fazer a conta, que já tem e... eu acho que... nossa, dá um nervoso aquele countdown do Zoom (risos) eu particularmente não gosto. É, eu acho que sei lá, dá para gente avisar quando tiver faltando 5 minutinhos para quem for falar ser breve porque... às vezes se passar um ou dois é melhor para finalizar com mais calma do que falar: “ta bom gente, acabou tchau”, e caiu a reunião, sabe? Ah, sei lá, talvez eu vote Meet.

20:45 **MD2:** É... eu acho legal sim, pra não ficar esse sufoco aí dos 40 minutos né, da meia hora lá...e também os alunos vão tá acostumados já a entrar no Google Meet por conta das aulas né acho que é bem, bem tranquilo (...)

21:41 **MD1:** E o Zoom, a gente tem que baixar o Zoom né, então já aconteceu muitas vezes do interagente “nossa tem que baixar o Zoom”, aí sai naquela correria. “Ah no meu celular não abre”. Então assim, o Meet você abre o seu gmail, clica ali no link e acabou, ele faz tudo por você né, por esse lado eu prefiro também, acho bem melhor

22:02 **MPesquisadora:** Ah, então fica mais fácil né (...) 23:52 Bom, e aí com as turmas menores a gente conseguiria coletar essas informações de cada interagente, né? Melhor eu acho porque não tem que ficar essa correria, e a quantidade das mediações? A gente faz o que? A gente continua deixando sempre uma a menos, para deixar o questionário final? Será que eles realmente responderiam se a gente fizesse diferente?

24:15 **MD1:** Então, eu tava pensando aqui, MPesquisadora. Esse semestre, poderia até conversar com a Professora-Coordenadora, ninguém está pesquisando, coletando dados. Então, particularmente, eu acho que questionário tanto inicial quanto final, meio desnecessário nesse momento. Só se a Professora-Coordenadora achar necessidade. Eu acho que poderia ser um instrumento utilizado quando tivesse uma pesquisa de fato acontecendo sabe, até porque senão fica muito repetitivo igual esse último ciclo que a gente fez, foi o questionário da minha pesquisa, então ele foi voltado para as coisas da minha pesquisa. E tem interagentes também que fazem, por exemplo, (cita o nome de um participante) (...) ele faz todo semestre, então todo semestre ele responde do questionário. Então, às vezes até o instrumento, ele perde um pouco a força e a validade por isso, porque tá lá todo semestre, torna-se uma obrigação, até eu pegar questionário que tipo, é ponto. Eu ponho todas obrigatórias, o ser vai lá: ponto, traço, entende? Para dizer que respondeu. Então talvez seria uma questão, caso vocês achem pertinente, a gente passar pra Ana. (...)

26:05 **MD3:** Eu concordo com a MD1 e eu acho até quando tiver pesquisa, talvez seja um ponto de pensar se a gente não pode fazer ainda assim alguma interação e pedir o questionário, porque do que eu me lembro a gente começou a eliminar a última mediação e colocar o questionário quando surgiram mais pesquisas e também no receio da pessoa não responder o questionário e ficar cansada e tal, mas eu acho que a gente tá em uma outra fase do Teletandem também, com outros tipos de participantes, tem uma outra seriedade nas interações, tudo mais, então eu acho que até quando tiver pesquisa e a gente tem outros meios também, por exemplo, a gente fala que a pessoa só pode pegar o certificado se ela participar da mediação. Então só pode pegar o certificado se você respondeu o questionário, eu não sei se isso é... se tem algum impedimento por causa de pesquisa do Comitê de Ética e tal, mas é... pensando assim, na possibilidade de talvez deixar o questionário como parte da prática do Teletandem, com ou sem pesquisa

27:19 **MPesquisadora:** (...) o que eu só achava é que parece que toda vez a gente meio que tinha que encerrar a mediação sendo que parece que sempre ainda tinha mais coisas, tinha um... a gente vinha “ah, então você falou de tal assunto e na próxima semana você vai falar de tal coisa”, e a gente não sabia como que isso terminou né, e tinha que às vezes avaliar a própria mediação sendo que ainda tinha mais interação né, então as vezes eu acho interessante seguir a mesma quantidade sabe, independente

23:03 **MD3:** (...) eu acho que a gente pode ver esses questionários não só como instrumento de pesquisa, mas como uma avaliação do tandem, do Teletandem pelos participantes. Então assim como a gente vê a mediação como uma forma toda do Teletandem, esse questionário como um instrumento avaliativo da participação, da nossa prática, da percepção, porque a gente coloca perguntas “você acha que poderia mudar alguma coisa” né, então faz parte de uma avaliação geral

29:23 **MPesquisadora:** (...) Eu concordo também. Então o questionário como avaliação do projeto em si (...)

30:12 **MD1:** Então, ô MPesquisadora, já que tem essas considerações, talvez reformular o questionário. Porque algumas perguntas são da minha pesquisa, tá bem voltada para os meus dados, tem algumas que é da pesquisa da Lizandra (...) então talvez reformular e tentar tirar deles mais coisas sobre o projeto como a MD3 pontuou. Então, por exemplo, perguntas mais específicas sobre a mediação (...) Então usar o questionário como um termômetro tanto deles participando da interação, quanto nossa prática quanto mediadoras né, porque eu tenho costume de no meio da sessão de mediação, no meio do ciclo, perguntar “como é que vocês estão achando; como é que tá; tá atingindo os objetivos”, mas talvez ter isso escrito, seria... seria uma boa, seria uma boa solução talvez. (...)

32:15 **MM1:** Eu ia sugerir então, é concordo o que a Bru comentou, se for o caso de manter o questionário, então poderia reformular e talvez, sei lá, a gente poderia definir um número máximo de perguntas, eu não lembro em quanto tá agora, mas talvez transformar as perguntas, deixar com mais perguntas... fechadas né, ou de escala... não lembro agora... (...) a gente poderia colocar mais perguntas desse tipo ou perguntas fechadas no geral que não demandam tanto tempo e aí já que é para ser uma avaliação do projeto né, o legal dessas perguntas é que dá para ter uma noção da...uma avaliação né, de como foi a experiência deles, e aí no final ou depois de duas, três perguntas, colocar partes abertas, questões abertas então para eles fazerem comentários. Então como não vai para pesquisa de ninguém seria só para avaliação do projeto, tudo mais, as vezes para próprio conhecimento da Professora-Coordenadora né, não sei, dos monitores talvez, então a gente poderia fazer assim, pensar em questões fechadas né, a maioria, e aí deixar ou duas questões no final, pra comentários extras ou em algumas perguntas que a gente achar pertinente, sei lá, em relação à dificuldades ou em relação à avaliação da mediação, a gente deixar um espaço pra eles justificarem a resposta e deixar como obrigatório, porque eu acho que cansa menos quem tá respondendo e a gente talvez tenha a oportunidade de que nesse espaço que ficou questão aberta eles tenham mais vontade de falar um pouquinho então, já que não tem tanta pergunta aberta.

46:56 **MPesquisadora:** E aí a gente sempre então faz a última mediação e este questionário menor, mesmo esse semestre... (silêncio) Certo? Beleza. (...) **47:16** Bom, outra coisa que a gente tinha levantado era sobre a dinâmica das mediações né, e essa possível estrutura então. Algumas coisas que estavam lá né, que a gente foi colocando foi é... colocar uma pergunta geral então, e depois deixar todo mundo falar né, e aí fazer considerações, a gente vai tá num grupo menor de alunos, e selecionar tópicos para cada mediação, pra aprofundar os conteúdos. Eu achei isso bem interessante, porque eu acho que as vezes, tipo, questão cultural é o que sempre vai aparecer primeiro, a primeira coisa que conversa, sabe? Então talvez, numa primeira sessão, fazer essas perguntas gerais e talvez focar um pouco nessa parte cultural e depois a gente, sei lá, focar em aspectos linguísticos, em aspectos de correção, que é o que a gente sempre pergunta também... Mais sugestões? ... Acho que dos princípios é interessante falar também

48:23 **MD3:** Ah, eu acho que pode surgir, pensando como naquela ideia da tabela, como uma sugestão... Mas sempre pensando assim: cada interação vai ser diferente, cada mediação vai ser diferente por causa da interação de cada um. Então é só pensando em não ser uma coisa muito fixa, porque as vezes você se preparou para falar de pontos linguísticos naquele dia e a

peessoa tá querendo falar de outra coisa, e todo mundo tá querendo fazer uma coisa, e você tá querendo ir num ponto que talvez a discussão seja muito mais interessante você ir pelo que todo mundo tá querendo conversar espontaneamente, do que pedir para as pessoas ficarem- muito embora mediação talvez seja, talvez a preocupação seja essa, né, pensar em coisas que a pessoa não tá pensando em falar, mas eu penso só em não deixar uma coisa muito fechada e deixar um pouco aberto para cada um agir, mediar da forma como tá jogando melhor naquele momento **49:56** meu receio é não deixa uma coisa muito assim: na primeira interação pergunta sobre isso, na segunda interação pergunta sobre aquilo, porque talvez venha alguma coisa que você não tava nem esperando e que vai ser tão produtivo quanto. Mas também... não querendo deixar livre demais, porque eu vou falando depois eu vou pensando. Às vezes você quer falar de alguma coisa e as pessoas querem falar de outra mas as vezes você nunca vai falar de um ponto específico porque tá todo mundo querendo falar de cultura, então você nunca vai falar- não nunca mas talvez não passe pelo ponto dá aprendizagem de línguas, da prática porque tá todo mundo querendo falar da experiência naquele dia. Então, meio que deixa livre para como você julga melhor então; então se na semana passada eu deixei o pessoal falar do tema que eles queriam, então vou tentar nessa semana falar um pouquinho mais o que eu tava pensando

50:46 MM1: Eu acho que nesse ponto a lista de perguntas, aquele guia, né, roteiro enfim do que a gente quiser chamar, é uma ajuda interessante, é um recurso que pode auxiliar não para seguir, mas como a MD3 falou talvez, não colocar para cada semana né, abordar um tema por exemplo, então a primeira semana a gente vai falar sobre os princípios, a segunda semana a gente vai falar sobre cultura. Talvez não fazer dessa forma, mas tendo, né, aquela lista que a gente- como a MD2 sugeriu, ou a MD1, não lembro, a gente pode reformular, pode dar uma olhada nela novamente é... a gente deixa ela meio assim, né, aberta, ou dá uma olhadinha antes da mediação porque aí se acontecer né, na mediação da gente, enfim, eles compartilharam aí você viu que “ah, dá pra perguntar daquele quesito” ou que você tava esquecendo de falar de alguma coisa, eles estão falando, aí você tá esquecendo, dá pra dar uma olhadinha, não sei. Aí fica meio assim, sabe, eu acho que cada mediação vai ser uma única. Então vai ser mais uma coisa de o mediador ir controlando mesmo “ah nossa, a gente nunca falou sobre correção. Então vou tentar encaixar hoje; a gente nunca falou sobre, sei lá, deixa eu pensar... sobre a questão cultural, exemplo, então hoje eu vou tentar encaixar isso um pouquinho”. Ai nesse sentido acho que a lista poderia ser proveitosa, essa lista de questões, não sei.

(...)

52:25 MD2: Eu concordo com as meninas. Essa tabela mas como se fosse um check list para que você possa consultar e se auto-avaliar né, “será que eu tô repetindo? Será que to ficando só em alguns assuntos e... e não tô né, tipo promovendo a reflexão em todas as esferas que é discutido na literatura”. Então acho que é- não ser fixo, primeira semana faz isso, segundo faz aquilo, mas é como se funcionasse mais como um check list para a gente também se auto-avaliar, né se a gente está refletindo sobre tudo que deveria, né

53:34 MM3: Então, essa tabela, além de ser um check list muito bom, é uma referência muito importante né, porque eu lembro que a primeira mediação que eu fiz foi com a MD2, né e eu tava assim, perdida (risos) não sei se ela lembra, mas eu ficava muito dependente dela para fazer a mediação, porque eu nunca tinha feito, sabe? E agora que a gente vai separar as turmas, vai ficar uma pessoa só com cada turma, para quem nunca fez ou fez só uma ou duas, não tenho já experiência né para ter uma noção melhor e se virar sozinha para fazer todas as perguntas e saber quando colocar uma colocar outra. Então é isso para quem tem menos experiência eu acho que vai ser um suporte muito bacana.

(...)

54:35 MD2: É acho que a gente pode... por exemplo, qual é o assunto recorrente? A dificuldade do parceiro estrangeiro em falar português, né. Então vamos supor, pensar assim, o problema, né ou então as situações recorrentes, qual o suporte teórico a gente pode trazer para

explicar isso. Eu acho que foi bem legal, né aquela questão lá do code-switching, né, tentar trazer o meio termo, mas propor algumas reflexões nesse sentido. Eu acho que pode ser algo desse tipo, sabe, pensar no problema ou nas situações recorrentes, qual o tipo de pergunta que se enquadraria aí, né, talvez um pouquinho do suporte teórico para lidar com isso, não sei

(...)

56:26 **MPesquisadora:** Eu acho ótimo, então a gente não deixa bem uma lista, né, a gente deixa meio que agrupado por temáticas, pra gente conseguir ir abordando. Acho que até conforme a gente vê mesmo, acho que pensando inclusive nas diretrizes para mediação que tá lá na dissertação da Professora-Coordenadora de 2008, eu acho que a gente partir dessas necessidades dos alunos, então consegue fazer com que a gente migre para determinados assuntos e ter esse suporte. Acho que isso também vai de encontro com o “estabelecer essa relação, mais acho que intrínseca, entre a prática e a teoria, né, pra gente fazer do Teletandem, assim, pra eles também, um momento de ter acesso a essas leituras, né. (...) 58:59 Só aqui da estrutura, para a gente fechar essa parte, eu tinha até colocado aqui da gente propor alguma atividade né, que alguém escreveu lá da dificuldade de fazer a mediação ser mais atraente, né. É... eu me lembro, eu tinha analisado esses dados e agora no artigo, o (cita o nome de um mediador), não sei se vocês lembram dele, mas ele tinha proposto uma dinâmica com cartões, então ele cortou cartões, né e distribuiu isso para cada um no final de uma mediação, e ele pediu para que cada um colocasse nesses cartões temas, perguntas, coisas que eles queriam discutir a partir disso. E aí nas outras sessões, nas sessões seguintes, ele sorteava esses cartões e aí tinha essas temáticas, então tipo “ah, dificuldade- igual a MD2 tinha comentado- do parceiro de aprender português” e outros participantes comentavam sobre e isso até gerava outras discussões, né, então a dificuldade com o espanhol (que eram turmas de espanhol) então tipo assim, foi uma estratégia que ele usou que deu uma... motivada aí né, deixou mais dinâmico a sessão e partiu mais uma vez deles, né. Ficou mais fácil para eles conseguirem, para você sistematizar alguma dúvida e depois ir mantendo isso. Então, quando eu fiz essa pergunta aqui, eu tava pensando nessas coisas né, de as vezes a gente propor alguma atividade ou até usar outros recursos né, igual alguém tinha deixado lá, (...)

60:42 **MD1:** O Mentimeter, eu acho que a MD3 vai concordar comigo, vai dar para fazer, se caso a gente quiser fazer, essa dinâmica do (cita o nome do mediador). Porque é como se fosse um link, você gera um link, aí a pessoa entra naquele link, é... digita um código que você dá para essa pessoa e tipo é como se fosse uma caixa de texto, com não sei quantos caracteres, poucos caracteres, e a pessoa digita. Então você põe uma pergunta “ah, sobre o que você gostaria de discutir na próxima sessão de mediação?”, pessoa lança lá, você consegue fazer uma nuvem depois com todas as respostas... Então dá para usar assim, a gente pode até jogar antes da primeira, mas eu acho que quem responderia mais são os veteranos, que já tem noção de como funciona, talvez, mas dá para fazer isso semanalmente, é bem tranquilo

61:34 **MPesquisadora:** Ah sim, a gente pode pensar nisso mesmo, né, em separar minutos finais ou mesmo que iniciais para uma outra sessão, né, para conseguir passar por esses tópicos. E no final de tudo ainda, ele leu os últimos cartões que faltavam para ver se todos os tópicos tinham sido debatidos com todo mundo. Então assim, eu achei que foi uma proposta de atividade que deixou a mediação um pouco mais didática sabe (...)

62: 06 **MD1:** Eu acho, MPesquisadora e meninas, que dá mais voz pro nosso interagente, porque a gente monopoliza né, os turnos, a gente fica preocupada com “n” questões e aí é meio robotizado, faz a pergunta eles respondem; talvez assim eles se sintam mais acolhidos e eles vão ser o centro, que o centro da mediação são eles, dentro do ensino-aprendizagem de “n” coisas é o aluno, então no nosso caso é o nosso interagente pra eles terem esse papel e se sentirem importantes né. Então adorei essa dinâmica, não tinha conhecido e fácil de ser feita, né, simples, algo simples.

[mediadoras comentam sobre plataformas que elas usam e sugeriram durante as dinâmicas síncronas e assíncronas]

67:53 **MPesquisadora:** Outra coisa que tinha lá era sobre a gente apontar os nomes né para quando não tiver essas falas espontâneas, mas não diretivo, acho que a gente já faz né. E alguém também tinha colocado de aprender a lidar com o silêncio também, concordo que as pessoas tá, né, pensando, a gente espera um pouquinho. É... no tecer relações é... eu acho importante isso e eu fiz mediação com a MM3 assim, com a MG1, com a MM1 também, não me lembro se eu e a MD1 também, mas eu sempre anotava numa folha e depois vinha acrescentando tópicos, né então dava para sempre retomar esses assuntos. (...) 70:33: Então acho que aí de propor esses momentos de interação entre eles né, comentar fala do colega, acho que isso também seria possível usando outras ferramentas né, eu acho que isso também fica claro. E dividir em duplas, trios, a gente pode pensar em algumas dinâmicas de atividades que dê para fazer isso também né, fazer tipo ah... é... eu pensei aqui nisso quando eu li de uma mediação também colaborativa, né, então você também ali é o par mais competente do seu colega de mediação, não só com seu parceiro lá, mas você também consegue às vezes “ah gente conversou sobre tal coisa, aí foi interessante, eu tive problema assim” “ah eu também tive, ou fiz isso, faça isso, não sei o que”, aí depois a gente talvez por uma discussão maior, quando possível, talvez, não sei se vocês acham viável ou muita coisa...

[comento sobre o que falta fazer e sobre a próxima dinâmica que a MD2 iria postar no classroom]

72:56 **MPesquisadora:** Bom só da estrutura das sessões de orientação então, né. É... eu tinha achado interessante, que na verdade colocar em outro lugar, sobre “procurar estabelecer um ambiente de diálogo e não de certificação de presença”. Eu acho que talvez gente foi poderia deixar isso claro na sessão de orientação né. Teletandem é interação mais mediação, tipo, isso faz parte do projeto; o projeto não é só você vem aqui conversar com outra pessoa, tem essa parte da mediação, e de responder os questionários, Van, eu concordo de às vezes do comitê de ética 73:30 mas ao mesmo tempo parece que se você 73:32 não estipula certas coisas parece que as 73:35 pessoas não... não 73:36 colaboram assim de livre espontânea 73:38 vontade né às vezes, então “por favor 73:40 responda o questionário” né pra gente 73:43 poder enviar o certificado, parece que as vezes tem que ficar nessa troca. Então ela seriam realizadas pelo Zoom ou pelo Meet, a gente já poderia fazer pelo Meet para poder explicar né como 73:55 funciona... antes da primeira interação (...) então nesse 74:14 dia, sei lá, a gente faz uma meia hora 74:16 antes, antes deles entrarem com as 74:19 turmas, né, dividir com as turmas, seria viável... Então a gente poderia explicar o 74:27 que é o teletandem né, e falar um 74:29 pouquinho dos princípios, para eles já 74:31 tentarem colocar isso em prática, e achei interessante pontuar o que a 74:36 gente espera da postura deles né, de uma 74:39 postura colaborativa, de uma postura autônoma, recíproca e também sobre faltas, atrasos, já 74:46 comentar sobre a troca de contato, os 74:49 temas, enfim, acho que seria interessante deixar 74:53 essas coisas. Apresentaremos a equipe, que a gente 74:56 fazia né, como tinha comentado lá no 74:58 presencial, explicar como que vai ser a dinâmica do grupo do WhatsApp, se a turma já for grande, já falar “olha, a gente vai dividir vocês na mediação. Então a gente vai mandar as informações por lá, fiquem atentos né, quanto a isso...”. É... explicar como funciona as mediações, apresentar quem vai ser o mediador, e colocaram sobre aproveitar o momento para expor as expectativas. Acho interessante também, “você escolheu fazer Teletandem por que? Porque você quis? Qual é o seu objetivo aqui?”, ajudar meio que a traçar essas coisas para eles começarem a interação, e a gente só colher essas informações da mediação. E o tempo pra essa reunião? Meia hora daria? Parece que a gente quer falar tanta coisa (risos)

75:45 **MD1:** Eu acho, MPesquisadora, que ta bom, porque eles já vão ter uma hora de interação depois, eles vão ter a mediação, então eu acho que é muita coisa, que você somar tudo dá duas horas, no mínimo.

76:16 **MM3**: A reunião seria logo antes da primeira interação mesmo? (...) Então, é porque eu tava pensando que se for em meia hora, talvez a gente tenha que cortar coisas mesmo, para pontuar nessa reunião, porque é muita coisa né, principalmente se eles forem compartilhar expectativas. (...) Mas... ao mesmo tempo, acho que são coisas válidas, então talvez marcar um dia antes pra poder se estender um pouco mais (...) não sei

77:19 **MD3**: Então eu acho que a gente pode talvez se pautar em como a gente já fazia no laboratório de idiomas, a gente deixava 77:26 um dia ou dois para quem tivesse um melhor 77:28 horário dos dois dias tentar participar 77:32 e para não ficar também uma coisa... porque se não a gente teria que fazer uma 77:37 sessão de orientação para cada turma e 77:41 ai nesse semestre são nove turmas (...) explicar pra cada uma, tem gente que já participa (...)mas talvez deixar uma reunião ou duas em horários diferentes pra quem puder participar e já reunir todo mundo de todas as turmas.

(...)

81:57 **MPesquisadora**: Então a gente pensa também em estruturar esses slides da reunião de orientação depois então e aí a gente, conforme vai olhando, vê o tempo (...) 83:30 Beleza, então, eu acho que é isso, a gente definiu todas as coisas, eu acho que agora só precisa realmente mexer na tabela né, que deixou mais como esse check list aí (...) os questionários, depois a gente pensa em dar uma reduzida, e os slides da reunião (...) acho que a gente pode deixar essas como atividades assíncronas.

Apêndice G: Dinâmica assíncrona de 25/08/2021: Sistematização de problemáticas no contexto do Teletandem Araraquara, elaborado pelos membros

COMUNIDADE DE PRÁTICA DE TELETANDEM

Levantamento de necessidades em nosso contexto de Teletandem em Araraquara

- *Quais são as nossas maiores problemáticas?*
 - Duração das interações (relativo ao número de encontros semanais entre os participantes);
 - Tempo das mediações (neste contexto on-line, em que o Zoom tem um limite de tempo para as gravações);
 - Tamanho das turmas;
 - Dificuldade dos mediadores em administrar o tempo para que os participantes exponham suas experiências;
 - Dificuldade em conhecer as necessidades de cada interagente para ajudá-los. Talvez, nos grupos menores seja possível prestar mais atenção em cada interagente e lembrar das informações de cada um.
 - Estabelecer uma relação entre a prática e a teoria, proporcionando reflexões um pouco mais aprofundadas.
 -

- *Quais ideias poderíamos propor para solucionar tais desafios?*
 - Divisão das turmas em grupos diferentes para as mediações. **Como administrar?**
 - **Sugestões:**
 - Assim como a Gabriela comentou, ao dividir as turmas para as mediações, colocar na descrição do grupo “central” do WhatsApp, os links Zoom para cada turma acessar de modo a participar da interação. Para isso, seria necessário já explicar essa nova dinâmica para os participantes de modo que eles já saibam em qual link entrar.

- Podemos criar uma tabela com a divisão dos grupos, assim, cada participante saberá em qual link entrar. A cada semana, o mediador responsável coloca no grupo do WhatsApp, por exemplo:

Turma A: link

Acho que podemos manter apenas um grupo de WhatsApp para cada turma.

- Talvez deixar registrado naquele conjunto de tabelas quem participa de cada mediação para que só precise copiar e colar no Whatsapp. Por exemplo: “Mediação - Julia, Beatriz, João Pedro, Mariana e Amanda - link”. (para que os participantes não se confundam, já que tem Turma 1, Turma A etc.)

- Ou, então, fazer a mediação pelo Google Meet e convidar os participantes de cada subgrupo de mediação pelo Google Agenda.

- Criação de grupos diferentes no WhatsApp. **Como faremos? Quais as dificuldades?**

- **Sugestões:**

- Acredito que a divisão em grupos diferentes do WhatsApp deixaria tudo mais trabalhoso e confuso. Se dividirmos os interagentes dentro do próprio grupo de WhatsApp em duas turmas, identificadas na descrição ou até no ícone do grupo, a organização flui melhor, assim como apontado nas sugestões acima. Esse esquema pode ser apresentado aos interagentes em um primeiro encontro exclusivo para explicar como funcionará o projeto naquele semestre e tirar eventuais dúvidas.

-

- Dinâmica das mediações para possibilitar a participação de todos os interagentes. **Quais estratégias poderiam ser utilizadas para tal? Deveríamos propor alguma “estrutura”, “organização” das sessões? Quais as limitações?**

■ **Sugestões:**

- Particularmente, acho que seria interessante que as sessões de mediação sejam “estruturadas”, mas acredito que que cada turma é tão heterogênea que talvez, não seja possível ter uma mediação “prototípica”. Talvez, podemos pensar em um roteiro: a mediadora lança uma questão central, todos falam, após todos falarem, a mediadora faz suas considerações, por exemplo. Nesse caso, poderíamos selecionar um tópico para cada sessão, por exemplo, aspectos culturais, separação de línguas, etc. Seria uma possibilidade de refletir mais sobre um determinado tópico em vez de tentar abordar muitos assuntos e não conseguir aprofundá-los.
 - Estratégias: apontar por nomes quando não houver falas espontâneas (não de forma exigente, mas mostrando que você se importa com a fala daquele participante. Por exemplo: “fulano, você gostaria de compartilhar alguma coisa que chamou sua atenção hoje?” ou “não sei se é impressão minha, fulano, mas você parece que quer falar alguma coisa. É isso?”), comentar o que os participantes falam, tecer relações entre as falas quando possível, promover momentos em que um comente a fala do outro (“fulano falou tal coisa e eu achei muito bacana... mas, antes de comentar, queria escutar de vocês também. O que vocês acham?”), tecer relações entre o que é dito na mediação do dia e em anteriores, procurar estabelecer um ambiente de diálogo, e não de “certificação de presença”, aprender a lidar com os silêncios (às vezes, a pessoa só está pensando por alguns segundos antes de falar ou não está em um bom dia).
 - Estrutura: Acredito que uma estrutura possa ajudar, mas sempre de forma opcional para que cada mediador possa trabalhar como preferir.
- Realizar sessões de orientação. **Como iremos estruturar? Quais aspectos do Teletandem deveríamos abordar?**

■ **Sugestões:**

- Acho que devemos comentar sobre o que é o Teletandem, sobre o que esperamos dos interagentes no que se refere à postura colaborativa e recíproca própria do projeto. Abordar os princípios, dar dicas como: troca de contato com o parceiro, negociar os temas a serem tratados bem como as possíveis correções que os pares farão. Também acho que essa sessão de orientação poderia ser realizada via Zoom ou Meet antes do início da primeira interação.
 - Poderia ser feita como já era feita no modo presencial: apresentar o projeto, os princípios (como dito acima), a equipe, colocar pontos importantes (o atraso/a ausência implica em o seu parceiro ser realocado a outra dupla e atrapalha a organização, trocar contato pode ser interessante para casos de emergência, o grupo de Whatsapp pode ser utilizado para troca de informações entre os participantes, onde podem ir para encontrar mais informações etc.)
 - Não sei se o tempo permitiria, mas talvez poderíamos utilizar esse momento para ouvirmos as expectativas dos interagentes em relação às interações. Talvez proporcionando esse momento de compartilhamento nem todos se sintam confortáveis para falar, mas quem sabe alguém que não falou pode se identificar com uma expectativa de outra pessoa e desse modo também poupamos tempo dessa conversa em uma primeira sessão de mediação, que é tão curtinha. Na sessão de mediação o foco da conversa sobre expectativas, por exemplo, já pode ser focado nas expectativas específicas em relação ao parceiro que acabaram de conhecer.
-
- *Em relação a nossa atuação como mediadores/monitores, há alguma dificuldade quanto à condução das sessões? Em quais aspectos poderíamos melhorar visando fomentar as discussões e atuarmos como pares mais competentes na prática mediativa?*

- Particularmente, acredito que a administração do tempo é uma grande dificuldade a ser superada. Além disso, às vezes, acho que preciso fazer com que as mediações sejam mais “atraentes”, não caindo em uma rotina. Talvez, devo pensar em novas dinâmicas, talvez, dividir os interagentes em pares, trios de modo que eles conversem mais entre si, se ajudem e sejam reflexivos frente a sua participação no Teletandem.
- Achei interessante essa ideia de variar propondo formações de duplas ou pequenos grupos. No entanto, não conseguiríamos usar o breakout rooms nem no Zoom nem no Google Meet.
- É possível deixar links prontos no Google Meet e só copiar e colar no chat.
- Acredito que a escuta, o comentário e a ação de tecer relações entre o que é dito contribuam bastante para que as mediações mudem a cada semana.
- Uma proposta de dinâmica: utilizar plataformas como Mentimeter, Wordwall, Peardeck para criar enquetes, nuvens de palavras, dentre outros recursos.
-

Apêndice H: Dinâmica assíncrona de 08/09/2021: reelaboração de ferramentas para o Teletandem Araraquara

☰ Comunidade de Prática de Teletandem
⚙️ 📄 👤

Mural **Atividades** Pessoas Notas

08/09/2021 - Dinâmica assíncrona

08/09/2021 - Dinâmica assíncrona

⋮

Ana Luíza Guisso de Moraes postou uma nova at...Data de entrega: 21 de set. de 2021
⋮

Item postado em 8 de set. de 2021 Editado às 11 de set. de 2021

Oi, pessoal!

Criei um *Google Forms* para o Questionário Final, a fim de **elaborarmos perguntas** voltadas à avaliação do projeto.

Preferi criar outro arquivo para não mexermos nos modelos que já temos na pasta do Teletandem, assim, podemos consultar e reciclar algumas das perguntas que estão lá.

Este é o link de acesso:
https://docs.google.com/forms/d/1UjVOr2JkoxxfgcM_TndQqC1RtLgZICS7BLjk_006XUQ/edit?usp=sharing>

Lembrando que os slides que reúnem nossas ideias estão aqui no mural do Google Classroom.

Abraços!

3 Entregues	10 Trabalhos atribuídos
---	---

📄 Questionário Final - (20...

➤

Ana Luíza Guisso de Moraes postou uma nova at...Data de entrega: 21 de set. de 2021
⋮

Item postado em 8 de set. de 2021

Oi, pessoal!

❓ Deixo aqui o arquivo dos slides que a Bruna tinha disponibilizado da apresentação do Teletandem na semana dos calouros, para que possamos adaptá-los de acordo com os assuntos a serem abordados nas *reuniões de*



Mural

Atividades

Pessoas

Notas

 Teletandem – FCLAr

 2 comentários para a turma

Ana Luiza Guisso de Moraes 11 de out. de 2021

Muito obrigada, Ana!! :)



Adicionar comentário para a turma...


Ana Luiza Guisso de Moraes postou uma nova at...Data de entrega: 21 de set. de 2021


Item postado em 8 de set. de 2021

Oi, pessoal! Tudo bem?

Assim como havíamos conversado em nossa reunião no dia 01/09, deixo aqui o arquivo editável, que a Marina tinha disponibilizado com as perguntas para a mediação, para que possamos reestruturá-lo para a condução das sessões nesse segundo semestre de 2021.

Lembrando que os slides que reúnem nossas ideias estão aqui no mural do Google Classroom.

Abraços!

3

Entregues

10

Trabalhos atribuídos

 Sugestões de perguntas...


Adicionar comentário para a turma...

