

UM ESTUDO SOBRE NÍVEIS DE REFLEXÃO EM DIÁRIOS DE APRENDIZES DE LÍNGUAS NO CONTEXTO TELETANDEM

A STUDY ON LEVELS OF REFLECTION IN LANGUAGE LEARNERS' JOURNALS IN THE TELETANDEM CONTEXT

Suzi Marque Spatti Cavalari (UNESP)¹
Laís Magalhães Real Buschieri (UNESP)²

Resumo: Este artigo busca investigar os diários reflexivos de aprendizes em contexto teletandem (Telles, 2006). O estudo objetiva contribuir para as análises de Leone, Aranha e Cavalari (2023), que examinaram diários escritos em inglês enfocando os trechos em que *interaction*, o termo mais frequente encontrado nos diários é localizado. Nesta pesquisa, são analisados trechos que apresentam a palavra “interação” em diários escritos em português. Os dados utilizados estão armazenados no *MuTeC (Multimodal Teletandem Corpus)* (Aranha; Lopes, 2019). A metodologia segue a proposta da análise temática (Braun; Clarke, 2012), a partir das categorias de reflexão de Moon (2004, 2010), adaptadas por Leone, Aranha e Cavalari (2023). Os resultados revelam que, entre os fragmentos analisados, 60,9% foram classificados na categoria descritiva, 29,7% no nível 1 de reflexão e 9,4% no nível 2 de reflexão. Esses dados corroboram os resultados de estudos anteriores (Moon, 2004, 2010), particularmente aqueles de Leone, Aranha e Cavalari (2023), de que a prática de escrever diários pode estimular a reflexão, uma vez que 39,1% dos diários apresentam algum nível de reflexão contribuindo para o desenvolvimento da autonomia no processo de aprendizagem de uma segunda língua. No entanto, apenas 9,4% representam o nível 2, isto é, uma reflexão mais aprofundada sobre o processo de aprendizagem.

Palavras-chave: diários de aprendizagem; teletandem; autonomia do aprendiz; ensino e aprendizagem de línguas.

Abstract: This article aims to investigate the reflective journals of learners in a teletandem context (Telles, 2006). The study seeks to contribute to the analyses of Leone, Aranha and Cavalari (2023), who examined journals written in English, focusing on excerpts containing the term *interaction*, the most frequently occurring word in the diaries. In this research, we analyze excerpts that include the word *interação* in diaries written in Portuguese. The data used are stored in *MuTeC (Multimodal Teletandem Corpus)* (Aranha; Lopes, 2019). The methodology follows the thematic analysis approach (Braun & Clarke, 2012), based on Moon's (2004, 2010) categories of reflection, as adapted by Leone, Aranha and Cavalari (2023). The results show that, among the analyzed excerpts, 60.9% were classified as descriptive, 29.7% as level 1 of reflection, and 9.4% as level 2 of reflection. These findings support previous studies (Moon, 2004, 2010), particularly the one by Leone, Aranha e Cavalari (2023), which suggest that the practice of writing diaries can foster reflection, as 39.1% of the diaries showed some level of reflection, contributing to the development of autonomy in second language learning. However, only 9.4% of the excerpts represent level 2 reflection, that is, a deeper reflection on the learning process.

Keywords: learning diaries; teletandem; learner autonomy; language teaching and learning.

¹ É docente e pesquisadora na UNESP-São José do Rio Preto, onde ministra disciplinas para graduação e pós-graduação (Programa em Estudos Linguísticos). Atua, desde 2011, como coordenadora do Laboratório Teletandem do IBILCE/UNESP. Email: suzi.cavalari@unesp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7748-8516>.

² Possui Mestrado e Doutorado em Estudos Linguísticos pela UNESP São José do Rio Preto. Email: lais.real@unesp.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1188-0846>.

Introdução

A escrita de diários tem sido investigada por diversos autores (Bailey, 1991; Moon, 2004, 2010; Cavalari; Del Monte, 2021; Beseghi, 2021; Leone; Aranha; Cavalari, 2023) ao longo dos anos dentro do contexto da educação e essas pesquisas têm apontado a relevância do diário reflexivo no processo de aprendizagem, uma vez que se trata de um instrumento que pode promover a análise das experiências vividas pelo aprendiz durante esse percurso. Bailey e Oschner (1983), que realizaram um estudo em contexto de educação no ensino de línguas, definem os diários como “um relato de uma experiência em segunda língua registrado em um jornal pessoal em primeira pessoa”³ (1983, p. 189). Para esses autores, os diários representam um registro na língua-alvo a respeito dos acontecimentos, sentimentos e experiências vividos por um determinado indivíduo no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira⁴.

Neste estudo, enfocamos a escrita de diários no contexto do teletandem (vide descrição na seção a seguir), que se caracteriza como uma abordagem telecolaborativa em que pares de falantes de línguas diferentes interagem via ferramentas de videoconferência (tais como Google Meet, Zoom, Skype e outras) com o propósito de aprenderem a língua um do outro (Telles, 2009; Cavalari; Aranha, 2016). Os diários de aprendizagem escritos por participantes desse contexto foram investigados em vários estudos (Del Monte, 2021; Cavalari, Del Monte, 2021; Leone; Aranha; Cavalari, 2023) que, embora adotem diferentes perspectivas teórico-metodológicas, revelam que a reflexão parece se caracterizar pela verbalização de aspectos relacionados a processos metacognitivos, tais como definição de metas, seleção de recursos e de estratégias, monitoramento e avaliação da própria aprendizagem e da experiência, e questões afetivas envolvidas na aprendizagem.

Nesse cenário, a presente pesquisa tem como objetivo específico avançar os estudos realizados por Leone, Aranha e Cavalari (2023) e Leone, Aranha e Cavalari (2024) que utilizaram dados retirados do *MuTeC: Multimodal Teletandem Corpus*⁵ (Aranha; Lopes, 2019) examinando 664 diários escritos por aprendizes entre 2012 e 2015. A análise quantitativa revelou que o termo mais frequente nesses diários é “interação” (em diários escritos em português) e *interaction* (em diários escritos em língua inglesa). Na análise qualitativa, partindo da premissa de que é na interação que ocorre a aprendizagem, o trabalho enfocou os trechos dos diários escritos em língua inglesa em que a palavra *interaction* é mencionada. Esses trechos foram analisados com base em Garcia, O'Connor e Cappellini. (2017), que propõem categorias baseadas nos processos metacognitivos acima mencionados (definição de metas, seleção de recursos e de estratégias, monitoramento e avaliação da própria aprendizagem e da experiência, e questões afetivas).

Os resultados indicam que os diários se caracterizam por trechos meramente descritivos, isto é, em que se encontram apenas relatos ou descrições de eventos, e também trechos reflexivos, que podem se classificar em dois níveis: (i) reflexão nível 1, que apresenta avaliação da aprendizagem, acompanhada de outros processos metacognitivos, e (ii) reflexão nível 2, que, além de apresentar avaliação da aprendizagem acompanhada de outros processos metacognitivos, enfoca reconhecimento dos elementos particulares do contexto teletandem em relação aos próprios processos metacognitivos. Considerando-se que o *Multec* contém um corpus de diários escritos em língua portuguesa que ainda não foi investigado, este trabalho segue a proposta teórico-metodológica de Leone, Aranha e Cavalari (2023) e busca responder às seguintes perguntas de pesquisa: (i) o que os aprendizes dizem quando se referem à interação; (ii) quão reflexivos são os diários em que o termo “interação” é mencionado? Espera-se que este estudo possa contribuir para

³ No original, em inglês: “An account of a second language experience as recorded in a first-person journal” (Bailey; Oschner, 1983, p. 189). Todas as traduções no presente artigo são de nossa responsabilidade.

⁴ Neste trabalho, segunda língua e língua estrangeira são termos usados de maneira intercambiável, no sentido de língua não-materna, conforme discutido por Pupp Spinassé (2006).

outras pesquisas sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, mais especificamente no que diz respeito à promoção da reflexão de aprendizes de línguas em contexto de um intercâmbio virtual.

1 Fundamentação teórica: diários de aprendizes e o contexto teletandem

Diários escritos por aprendizes têm sido ferramentas usadas há décadas em diversos contextos educacionais, incluindo áreas como psicologia, negócios e línguas estrangeiras (Liberali, 1999; Moon, 2004, 2010; Litzler; Bakieva, 2017). De acordo com Mann (2005), “manter um diário é uma forma produtiva de reflexão, introspecção e autoavaliação”⁶ (p. 109) que permite que o indivíduo revise suas ações e percepções ao longo do processo de aprendizagem em busca de descobertas sobre suas práticas e crenças pedagógicas. Apesar de diferentes nomenclaturas encontradas na literatura, tais como *journal*, *log*, *diário de aprendizagem* ou *diário reflexivo*, e apesar de variações em suas definições, esses termos “têm em comum a natureza documental e a finalidade de oportunizar o registro e a reflexão sobre acontecimentos ocorridos em contextos de ensino-aprendizagem” (Cavalari, Del Monte, 2021, p. 120). Utilizamos, neste estudo, o termo “diário” com base na premissa de que se trata de um dos instrumentos utilizados em contextos educacionais com o propósito de promover reflexão sobre o processo de aprendizagem.

Nesse sentido, pesquisas sobre o uso de diários (Bailey; Ochsner, 1983; Bailey, 1991; Liberali, 1999; Moon 2004, 2010; Del Monte, 2021; Leone; Aranha; Cavalari, 2023) indicam que a escrita reflexiva enfoca diferentes fatores envolvidos no processo de aprendizagem, tais como processos metacognitivos (definição de metas, seleção de recursos, uso de estratégias, monitoramento e avaliação), questões afetivo-emocionais, e possibilidades e restrições impostas pelo contexto pedagógico. A reflexão sobre esses fatores, de acordo com Garcia, O’Connor e Capellini (2017) e Cappellini, Eisnbeis e Mompean (2016), parece ser essencial para o desenvolvimento da autonomia, que é concebida como uma habilidade que pode ser ensinada-aprendida para tomar decisões e assumir o controle da própria aprendizagem (Holec, 1980; Little, 2012).

Esse é um pressuposto importante para o presente estudo, uma vez que enfoca o uso de diários no teletandem (Telles, 2006), um contexto telecolaborativo de aprendizagem de línguas, que tem a autonomia como um de seus fundamentos teóricos. Esse contexto se caracteriza por pares de falantes de línguas e países diferentes que realizam encontros síncronos e regulares por meio de ferramentas de videoconferência com o objetivo de aprenderem a língua um do outro (Telles; Vassallo, 2006). A prática pedagógica no contexto teletandem é orientada pelos seguintes princípios, de acordo com Aranha e Cavalari (2014, p. 186):

- (i) *separação de línguas*: cada língua deve ter o seu momento de prática, o que promove uma dedicação equilibrada às duas línguas envolvidas;
- (ii) *reciprocidade*: cada participante exerce o papel de tutor da língua em que é proficiente e aprendiz da língua-alvo, o que pressupõe um comprometimento em participar e contribuir para que o parceiro também atinja seus objetivos;
- (iii) *autonomia*: cada participante é responsável pelas decisões e gerenciamento do próprio processo de aprendizagem.

Seguindo-se esses princípios, conforme aponta Aranha e Cavalari (2014, p. 184), espera-se que “os participantes se revezem nos papéis de aprendizes de uma língua estrangeira e tutores de sua própria língua ou de uma língua estrangeira na qual sejam proficientes, negociando suas necessidades e preferências ao ensinar-aprender”. Dessa maneira, em momentos diferentes da

⁶ No original, em inglês: “*Keeping a journal or a diary is a productive form of reflection, introspection and self-evaluation.*” (Mann, 2005, p. 109)

interação oral, cada um dos participantes torna-se responsável por seu próprio processo de aprendizagem e colabora para a aprendizagem de seu par.

As autoras (Aranha; Cavalari, 2014) destacam que os princípios norteadores do teletandem (separação de línguas, reciprocidade e autonomia) se mantém, mesmo com adaptações da prática à realidade de cada contexto. Este estudo foca na modalidade teletandem institucional integrado (doravante TTDii), em que a prática é promovida por instituições de ensino como parte obrigatória do currículo de um curso. Especificamente, o estudo enfoca sua implementação no campus da UNESP-São José do Rio Preto (UNESP-SJRP), nas disciplinas de Língua Inglesa dos cursos de Bacharelado em Letras – Tradução e Licenciatura em Letras. Nessa modalidade (TTDii), segundo Cavalari e Aranha (2016), os participantes realizam tarefas ao longo de 8 semanas, com o objetivo de integrar o teletandem ao programa e às atividades pedagógicas da disciplina de língua estrangeira. Conforme explicam as autoras, as tarefas integradoras que caracterizam o TTDii são as seguintes:

- tutorial: reunião de orientação realizada entre o professor e os alunos participantes em que são apresentados os pressupostos teóricos que norteiam a prática e as questões e procedimentos práticos (calendário, recursos a serem utilizados e tarefas a serem realizadas);
- questionários: inicial - com os propósitos de (i) promover diagnóstico do nível de proficiência linguística com base na grade de autoavaliação do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas e (ii) auxiliar o aprendiz a estabelecer metas de aprendizagem; E também um final - com o propósito de promover avaliação da experiência de aprendizagem em teletandem;
- sessão oral de teletandem (SOT): encontro semanal de uma hora (meia hora em cada língua) realizados entre os pares de alunos;
- tarefa colaborativa: tarefa realizada entre os pares de alunos durante as SOTs; pode se caracterizar por troca de textos (escrita de textos na língua-alvo e revisão de textos na língua materna ou de proficiência) ou preparação em conjunto de uma apresentação acadêmica oral (seminário) na língua-alvo;
- diário de aprendizagem: após cada sessão oral, os participantes devem escrever um texto reflexivo, que tem o propósito de promover a reflexão a respeito da aprendizagem no teletandem e que será compartilhado com o professor da disciplina;
- sessão de mediação: reuniões quinzenais de orientação em que o professor promove discussões com o intuito de oferecer apoio pedagógico aos aprendizes.

Uma vez que este estudo enfoca os diários de aprendizagem, é relevante apresentar e discutir as questões referentes ao seu uso no TTDii. De acordo com Cavalari, Aranha (2016), as seguintes perguntas são apresentadas aos aprendizes para nortear a escrita dos diários:

- a) O que você e/ou seu parceiro aprenderam durante a interação de teletandem de hoje?
- b) Escreva sobre i) os momentos em que houve algum tipo de desconforto (ou conflito), ou quando você se sentiu constrangido por algum motivo; (ii) como ou se o conflito ou o constrangimento foi tratado.
- c) Volte ao questionário que você respondeu e (re)pense sobre os objetivos que você estabeleceu; depois tente explicar como a experiência de teletandem tem (ou não) ajudado a alcançar esses objetivos. Quais ajustes você pode precisar fazer?⁷ (Cavalari; Aranha, 2016, p. 332)

⁷ No original, em inglês: *What have you and/or your partner learned during today's teletandem interaction? Write about i) the moments when there was some kind of discomfort (or conflict), or when you felt embarrassed for some reason: (i) how or if the conflict or embarrassment was dealt with. Go back to the questionnaire you answered and (re)think about goals you have established; then try to*

As autoras explicam que os alunos são informados que não é necessário responder tais perguntas, pois elas servem para apoiar a escrita e a reflexão sobre questões relevantes do processo de aprendizagem no teletandem. Além disso, os alunos podem escrever os diários em inglês ou em português e o professor da disciplina faz a leitura semanal dos documentos com o objetivo de acompanhar o que está acontecendo durante as SOTs e oferecer apoio individual (na forma de comentários inseridos no arquivo) àqueles alunos que enfrentam dificuldades.

Apesar de ser considerado um instrumento valioso para promover reflexão sobre o processo de aprendizagem, estudos realizados sobre o uso de diários (Moon, 2004; 2010; Del Monte, 2021; Leone; Aranha; Cavalari, 2023) apontam que a escrita reflexiva pode apresentar desafios para alguns alunos, que mantêm a escrita em um nível de relato descritivo dos acontecimentos. Nesse sentido, Moon (2004, 2010), ao investigar variados contextos educacionais, evidencia que os diários se caracterizam por dois níveis de escrita descritiva e dois níveis de escrita reflexiva. Entre os níveis de escrita descritiva, o primeiro trata apenas de um relato dos fatos, enquanto o segundo revela pequenas reflexões superficiais e reações emocionais, que não estão necessariamente ligadas à aprendizagem. Já a escrita reflexiva, segundo a autora, implica a emergência de um senso crítico e uma postura metacognitiva. Assim, entre os níveis reflexivos, o primeiro apresenta uma avaliação e um “autoquestionamento e disposição para reconhecer o efeito geral do evento sobre si mesmo”⁸ (Moon, 2004, p. 215), o que gera senso crítico sobre o processo; o segundo se caracteriza por “evidências claras de distanciamento e análise em relação a um evento, além de diálogo interno”⁹ (Moon, 2004, p. 216). No nível 2, segundo Moon, o aprendiz analisa profunda e criticamente seu desenvolvimento, levando em consideração questões sociais a seu redor e os seus próprios processos metacognitivos.

Os estudos de Leone, Aranha e Cavalari (2023) e Leone, Aranha e Cavalari (2024), que investigaram o contexto teletandem institucional integrado, utilizaram a proposta de Moon (2004) para examinar diários escritos por brasileiros, aprendizes de inglês. A partir de uma análise quantitativa realizada com a ferramenta *Sketch Engine*, as autoras descobriram que os termos mais frequentemente mencionados são *interação* (em diários escritos em português) e *interaction* (em diários escritos em inglês). A partir desse achado, o estudo realizou análise qualitativa para examinar níveis de reflexão em trechos de diários em língua inglesa em que se encontrava a palavra *interaction*. As autoras explicam que, uma vez que o foco do trabalho está na reflexão, a proposta de Moon foi ajustada para que os dois níveis descritivos se reduzissem a uma única categoria, definida por uma descrição narrativa, sem relação com o processo de aprendizagem. Também foram feitos ajustes aos níveis reflexivos: uma vez que, para Moon (2004), a emergência de uma postura metacognitiva representa um componente essencial da reflexão, as autoras argumentam que os níveis reflexivos devem ser analisados em relação à verbalização, na escrita, de operações metacognitivas. Com base no trabalho de Garcia, O'Connor e Cappellini (2017), que analisaram blogs coletivos escritos por participantes de teletandem, Leone, Aranha e Cavalari (2023, p. 3) utilizam as seguintes categorias de operações metacognitivas em suas análises: (i) definir metas; (ii) planejar atividades de aprendizagem selecionando recursos relevantes e/ou possíveis estratégias de aprendizagem; (iii) avaliar a própria aprendizagem e as estratégias de aprendizagem; e (iv) tornar explícitas as dimensões emocionais da aprendizagem e assumir o controle delas¹⁰.

explain how teletandem experience has (or not) been helping you achieve such goals. What kind of adjustments you might need to make? (Cavalari; Aranha, 2016, p. 332).

⁸ No original, em inglês: “*There is likely to be some self-questioning and willingness also to recognize the overall effect of the event on self.*” (Moon, 2004, p. 2015).

⁹ No original, em inglês: “*There is clear evidence of standing back from an event and there is mulling over and internal dialogue.*” (Moon, 2004, p. 216).

¹⁰ No original, em inglês: “*setting goals; planning learning activities by selecting relevant resources and/or possible learning strategies; evaluating one's own learning and learning strategies; making explicit the emotional dimensions of learning and taking control of them.*” (Leone; Aranha; Cavalari, 2023, p. 3).

Os resultados do estudo corroboram os achados de Moon (2004) no sentido de que há trechos de diários (41% dos fragmentos analisados) que se caracterizam como descrições dos eventos ocorridos durante as SOTs, enquanto a maioria (59% dos fragmentos) se caracterizam como reflexivos (36% no nível 1; 23% no nível 2). No que diz respeito à caracterização dos níveis reflexivos, os achados indicam a presença da operação metacognitiva de avaliação. No nível reflexivo 1, os resultados evidenciam a presença da avaliação de temas abordados durante a sessão oral, acompanhada de outras operações metacognitivas que não necessariamente estão relacionadas com a aprendizagem de línguas no contexto teletandem. A caracterização do nível reflexivo 2 revela a avaliação e a presença de outras operações metacognitivas, aprofundando a análise das relações estabelecidas entre especificidades da experiência no contexto teletandem (a tarefa, o parceiro, seus próprios objetivos) e o próprio processo de aprendizagem ou de formação para atuar na futura profissão. Segundo as autoras, os dados indicam que os participantes demonstram uma escrita crítica e analítica, uma vez que:

(i) mencionam questões linguísticas relacionadas à tarefa ou à interação no teletandem em relação à própria aprendizagem; (ii) consideram ideias conflitantes e comparam experiências de aprendizagem com seus parceiros; (iii) destacam as melhores práticas e estratégias para melhorar as condições de aprendizagem no teletandem; (iv) avaliam a interação e a experiência de aprendizagem tanto da perspectiva de seu parceiro quanto da sua própria; e (v) monitoram a tarefa refletindo sobre diferentes estágios de realização da tarefa durante a interação¹¹ (Leone; Aranha; Cavalari, 2023, p. 9).

Com base neste levantamento seguimos, portanto, para a apresentação da metodologia aplicada no presente trabalho, baseada nos procedimentos adotados por Leone, Aranha e Cavalari (2023), mencionados ao longo desta seção.

2 Metodologia

O presente estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa exploratória, que utiliza a análise temática (Braun; Clarke, 2012) para caracterizar os níveis de reflexão em diários escritos em língua portuguesa por aprendizes de língua inglesa do contexto teletandem. Os dados utilizados estão armazenados no *MuTec* (*Multimodal Teletandem Corpus*) (Aranha e Lopes, 2019; Lopes, 2019), um corpus multimodal de acesso aberto, constituído a partir de dados coletados mediante consentimento dos participantes e aprovação do Comitê de Ética local (CAEE: 59975916.1.0000.5466)¹². A proposta metodológica para composição do corpus e análise dos dados se embasa nos estudos de Leone, Aranha e Cavalari (2023) e Leone, Aranha e Cavalari (2024).

2.1 A composição do corpus de análise

O corpus utilizado para a análise aqui apresentada foi composto por 319 diários escritos em língua portuguesa por 58 participantes do contexto teletandem, armazenados no *MuTeC* (*Multimodal Teletandem Corpus*) (Aranha; Lopes, 2019), referentes aos anos de 2012 (123 diários), 2013 (106 diários), 2014 (32 diários) e 2015 (58 diários). Com base nos achados de Leone, Aranha e Cavalari (2023) e Leone, Aranha e Cavalari (2024), que revelaram que “interação” é o termo mais

¹¹ No original, em inglês: (i) mention language issues related to the task or the teletandem interaction; (ii) consider conflicting ideas and compare learning experiences with their partners; (iii) highlight the best practice and strategies in order to improve conditions for learning in teletandem; (iv) evaluate the interaction and the learning experience from their partner's perspective as well as from their own; and (v) monitor the task by reflecting on different task accomplishment stages during the interaction (Leone; Aranha; Cavalari, 2023, p. 9).

¹² Para mais informações e acesso ao *MuTec*, entre em contato através do e-mail da autora suzi.cavalari@unesp.br.

frequentemente mencionado nos diários em português, e na premissa (também proposta pelas autoras) de que é na interação que a aprendizagem ocorre, utilizamos a plataforma *Sketch Engine*¹³ para buscar os trechos de diários em que se encontram a palavra “interação”, o que rendeu 628 fragmentos. Com esse procedimento, criamos um corpus denominado “Diários Português”.

Ainda seguindo os procedimentos metodológicos propostos por Leone, Aranha e Cavalari (2023) e Leone, Aranha e Cavalari (2024), utilizamos uma ferramenta do *Sketch Engine* chamada *Concordance* que nos permite localizar a ocorrência da palavra “interação” dentro de um contexto com 500 caracteres à sua direita e à sua esquerda nas linhas de concordância, isto é, o contexto ao seu redor. Assim como as autoras, denominamos essas linhas de concordância como “fragmentos” na presente pesquisa. Vale ressaltar que, por conta desse procedimento, muitas vezes nos deparamos com o mesmo diário reflexivo, porém apresentado em diferentes fragmentos pela plataforma, pois a palavra “interação” pode ocorrer mais de uma vez em um mesmo diário. Assim, em consonância com a proposta de Leone, Aranha e Cavalari (2023) e Leone, Aranha e Cavalari (2024), nos casos em que a palavra “interação” aparece muito próxima de outra dentro do mesmo diário reflexivo (ocorrendo na linha de concordância com até 50 palavras à direita ou à esquerda), consideramos essas como o mesmo fragmento. Assim, totalizaram-se 266 fragmentos no total.

2.2 Procedimentos de análise

A presente pesquisa utiliza os métodos de análise da Análise Temática (AT), definida por Braun e Clarke (2012) como “um método para identificar, organizar e oferecer uma visão sobre padrões de significado (temas) em um conjunto de dados”¹⁴. Segundo os autores, ao concentrar-se nas informações presentes em um conjunto de dados, a AT possibilita que o pesquisador identifique e entenda as experiências, revelando padrões que refletem a forma como diferentes indivíduos percebem e vivenciam um determinado tema ou fenômeno.

No presente trabalho, buscamos identificar e analisar sistematicamente dados relevantes que indiquem a ocorrência dos níveis de reflexão, conforme as categorias de Leone, Aranha e Cavalari (2023), com base em Moon (2004), e a partir da presença de operações metacognitivas apresentadas por Garcia, O’Connor e Cappellini (2017). Demonstramos no quadro a seguir as categorias utilizadas na análise do presente trabalho.

Quadro 1: Caracterização dos níveis com base em Moon (2004) e em Leone, Aranha e Cavalari (2023)

	Níveis (Moon, 2004)	Níveis (Leone, Aranha e Cavalari, 2023)
Escrita descritiva	1º nível: relatos de eventos.	Categoria descritiva: Engloba o 1º nível e 2º nível de Moon (2004). Descrição ou narrativa de eventos, sem menção de como (ou se) houve alguma contribuição para o processo de aprendizagem.
	2º nível: relatos descritivos que revelam “pontos de reflexão” e menções de reações emocionais que não promovem a aprendizagem.	

¹³ Plataforma que permite o manuseio de *corpora* para análises linguísticas, que permite utilizar diversos *corpora* em diversos idiomas já nela inseridos ou até mesmo criar um novo corpus ao inserir nela os arquivos em formato txt.

¹⁴ No original, em inglês: “a method for systematically identifying, organizing, and offering insight into patterns of meaning (themes) across a data set.” (Braun; Clarke, 2012, p. 57)

Escrita Reflexiva	1º nível: a experiência é “submetida à reflexão” quando o aluno expressa “disposição para ser crítico em relação à ação de si mesmo ou dos outros” (Moon, 2004, p. 215).	Nível 1 de reflexão: indícios de consciência de oportunidades de aprendizagem e presença da operação metacognitiva de avaliação, porém, não relacionada a aspectos específicos do contexto teletandem. Podem estar presentes outras operações metacognitivas (além da avaliação): definição de metas, planejamento, explicitação e controle das emoções.
	2º nível: reflexão profunda, na qual uma postura metacognitiva clara é adotada e os próprios processos são discutidos e criticados, examinando pensamentos, considerando também “a visão dos motivos do outro” (Moon, 2004, p. 216).	Nível 2 de reflexão: avaliação da interação envolve características relacionadas às especificidades do teletandem. Presença de outras operações metacognitivas (além da avaliação): definição de metas, planejamento, explicitação e controle das emoções.

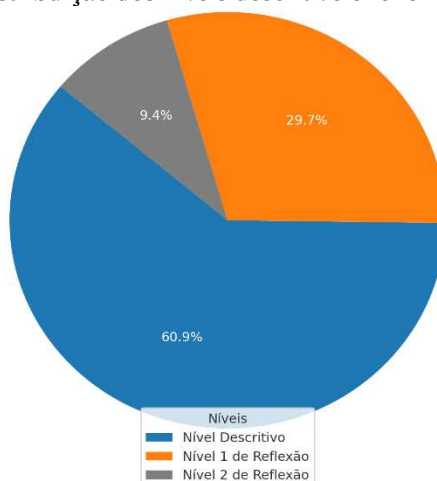
Fonte: Elaborado pelas Autoras (2025).

Com base nessas categorias e nos procedimentos descritos por Leone, Aranha e Cavalari (2023), cada autora deste estudo realizou, de forma independente, a análise dos dados utilizando a ferramenta Excel, que possibilita a identificação de fragmentos e a filtragem das informações com base em códigos específicos. Posteriormente, os resultados foram compartilhados para discussão conjunta. Em casos de divergência nas interpretações, os pesquisadores dialogaram até alcançar um consenso.

3. Resultados e discussão

A análise realizada a partir da proposta metodológica de Leone, Aranha e Cavalari (2023) revelou que, dos 266 fragmentos analisados, 162 foram categorizados no nível descritivo (60,9%), 79 no nível 1 de reflexão (29,7%) e 25 no nível 2 de reflexão (9,4%), como demonstra o Gráfico 1.

Gráfico 1: Distribuição dos níveis descritivo e reflexivos, nível 1 e 2



Fonte: Autoria própria (2025).

Alguns dos fragmentos analisados serão apresentados e explorados nas próximas subseções a fim de ilustrar a análise empreendida.

3.1 A categoria descritiva

A análise evidenciou 162 ocorrências da categoria descritiva. Os fragmentos a seguir representam essa categoria:

Fragmento 1: 2012 I9M18_U0M28 D4¹⁵

Iniciamos esta **interação** em português. Falamos basicamente da Universidade de Geórgia. O participante falou sobre a 'Ivy League' e sobre o calendário escolar norte-americano. Em seguida, trocamos o idioma e falei sobre algumas coisas do Ibilce e como funciona o calendário escolar. Por fim, o participante demonstrou certo interesse em música brasileira e fiquei de mandar algumas músicas (de qualidade) por meio do site Spotify, indicado pelo próprio participante.

O fragmento 1 apresenta uma enumeração de assuntos abordados e não faz alusão ao processo de ensino e aprendizagem da língua, nem a qualquer contribuição que a interação possa ter fornecido aos participantes. Outros fragmentos nesta categoria exibem a presença de palavras que demonstram um juízo de valor que pode ser considerado uma forma de avaliação da interação, tal como adjetivos que descrevem a interação, como demonstra o fragmento 2:

Fragmento 2: 2012 I9M1_U0F29 D5

A **interação** de hoje foi muito produtiva. Iniciamos a conversação em inglês para discutirmos sobre os erros de minha segunda redação em inglês. Por um problema no envio de e-mail, minha parceira não me enviou a redação corrigida, mas ela tinha a mesma em posse dela e ela discutiu comigo sobre os meus erros. Isso durou toda a parte da **interação** em inglês. Depois, em português, continuamos a discutir a redação e, após isso, tivemos uma conversa informal sobre assuntos variados.

Quando o participante avalia a interação como “muito produtiva” podemos inferir que há um ponto de reflexão sobre a interação, conforme também encontrado nos dados de Moon (2004) e Leone, Aranha e Cavalari (2023). Apesar de um juízo de valor poder demonstrar certo grau de avaliação sobre a interação, o fragmento não representa uma operação metacognitiva de avaliação sobre o processo de aprendizagem, uma vez que logo em seguida a estudante faz um relato descritivo do que foi discutido com a parceira (“Iniciamos a conversação em inglês para discutirmos sobre os erros de minha segunda redação em inglês.”). Como aponta Moon (2004), “há um senso de reconhecimento de que este é um incidente do qual o aprendizado pode ser obtido, mas a reflexão não é suficientemente profunda para permitir que o aprendizado comece a ocorrer”¹⁶ (Moon, 2004, p. 215). Isto é, ao apontar que a interação foi produtiva o estudante julga o valor da conversa, mas não explicita suas relações com aprendizagem.

¹⁵ Esses códigos, de acordo com Aranha e Lopes (2019) são utilizados no processo de anonimização dos dados e indicam a instituição de ensino, o curso, gênero, número do computador ou *Skype* em que o aluno era logado para a interação. Por exemplo, o código 2012 I9M18_U0M28 D4, refere-se ao quarto diário escrito pelo participante em 2012.

¹⁶ No original, em inglês: “*There is a sense of recognition this is an incident from which learning can be gained, but the reflection does not go sufficiently deep to enable the learning to begin to occur.*” (Moon, 2004, p. 215)

3.2 O nível 1 de reflexão

Entre os excertos analisados, encontramos 79 categorizados como nível 1 de reflexão, que apresenta a operação metacognitiva de avaliação como forma de analisar criticamente o processo de aprendizagem, e a experiência em si se torna um objeto de reflexão (Moon, 2004, p. 215). Um dos exemplos típicos foi o fragmento 3, em que o estudante apresenta uma avaliação da interação relacionada a questões ligadas à sua produção linguística e às suas expectativas iniciais.

Fragmento 3: 2012 I9M1_U0F29 D1

Por fim, posso dizer que a **interação** foi proveitosa. Houve muita reciprocidade e conseguimos utilizar muito bem o tempo de nossa **interação**, com poucas pausas, havendo sempre muitos assuntos a serem discutidos. Notei que o parceiro foi tolerante quanto à minha pronúncia em inglês e procurei sê-lo, também, quando ele utilizou o português (ele era um bom falante, inclusive). Pensava que teria mais dificuldade para me comunicar em inglês, mas acredito que consegui fazê-lo razoavelmente bem. Devo dizer que, então, a interação foi muito produtiva, superando minhas expectativas iniciais.

Nesse trecho, a participante faz avaliação da experiência com base em elementos relacionados à sua produção linguística, pois parece utilizar as pausas como critério para monitorar a qualidade da interação (“com poucas pausas”). O dado revela, ainda, uma avaliação positiva da experiência apesar da percepção das lacunas de aprendizagem e do reconhecimento das dificuldades para se expressar oralmente: “Notei que o parceiro foi tolerante quanto à minha pronúncia em inglês... Pensava que teria mais dificuldade para me comunicar em inglês”. Além disso, o monitoramento se estabelece em relação a “expectativas iniciais” que não são específicas; nesse sentido, a reflexão fica pouco particularizada em relação ao processo de aprendizagem e não se aprofunda.

O fragmento a seguir também representa a categoria nível 1 de reflexão:

Fragmento 4: 2012 I8F17_U0M27 D5

Esta **interação** foi repleta de imprevistos: meu parceiro, U0M27, faltou, e, por isso, conversei com o professor U0M27p. Porém, além do problema do meu parceiro, o professor teve contratempos com o áudio. Demoramos cerca de dez minutos para consertá-lo (o problema era o cabo do fone, então o trocamos). Eu e o professor conversamos por cerca de quinze minutos, pois ele teria que interagir com outros alunos, já que alguns parceiros americanos também faltaram. A partir dessa **interação**, pude perceber que, se tivesse mais afinidades com o meu parceiro, talvez aproveitasse melhor essa experiência, porque, por me sentir desconfortável conversando com ele, acho que não me comunico como pretendia. Com base nisso, não senti muita melhora na minha proficiência e não imagino, portanto, que alcançarei minha meta estabelecida.

A participante analisa a interação a partir da ausência de seu parceiro, que foi substituído pelo professor da disciplina na universidade estrangeira. A análise parece ser pautada em questões afetivas (afinidade, sentir desconfortável), o que leva a uma avaliação negativa da experiência de aprendizagem, pois parece considerar a falta de afinidade com o parceiro um entrave para a comunicação e, portanto, para o desenvolvimento da proficiência linguística oral, que era sua meta de aprendizagem. Essa reflexão evidencia algumas operações metacognitivas, tais como um monitoramento do processo de aprendizagem em relação às metas e às questões socioafetivas, o que parece indicar indícios de uma postura metacognitiva (conexões entre as operações metacognitivas) e senso crítico sobre a experiência com o parceiro.

Esses dados evidenciam que o nível 1 de reflexão apresenta (i) avaliação da experiência e/ou de temas abordados durante a interação que estão relacionados à aprendizagem de línguas no

teletandem, e (ii) indícios de que o participante busca explicar os fatores que embasam a avaliação, tais como: monitoramento do desempenho oral e do trabalho realizado na interação, reconhecimento de lacunas de aprendizagem, papel dos fatores afetivos, e expectativas iniciais ou metas estabelecidas.

3.3 O nível 2 de reflexão

Nossa análise revelou 25 fragmentos no nível 2 de reflexão, em que há a ocorrência de um “diálogo interno” (Moon, 2004, p. 216) e também um tipo de reflexão que aponta uma postura metacognitiva sobre esse processo de análise (Leone; Aranha; Cavalari, 2023) em relação às especificidades do contexto. Os fragmentos a seguir ilustram os trechos de diários assim caracterizados:

Fragmento 5: 2012 I8F6_U0F16 D5

As **interações** são sempre interessantes porque, como disse a ela, quando estou falando, as palavras fogem da minha cabeça e conversar e ouvir a gravação me ajuda a perceber onde costumo errar enquanto falo. O meu principal objetivo no início das **interações** era poder falar com mais naturalidade e, com as correções dos textos, descobrir o que é mais natural, mais comum ou não usual na escrita. Em geral, está funcionando. É muito bom ter o texto corrigido, porque isso mostra onde devemos prestar mais atenção na hora de escrever. E quanto à conversação, acho que estou me soltando um pouco mais ao falar e pretendo continuar conversando com U0F16 quando as **interações** programadas terminarem. Algo que me deixou muito feliz foi que ela disse que tirou nota A na primeira redação que corrigi. Ela escreve muito bem, e conversamos sobre o fato de ela falar espanhol ajudar no português. Foi uma **interação** muito proveitosa e espero que na próxima eu possa me soltar mais ao falar inglês.

Nesse fragmento, a participante analisa a experiência a partir do reconhecimento de lacunas de aprendizagem e da percepção de dificuldades durante a produção oral (“as palavras fogem”), que são os fatores que explicam as metas de aprendizagem que ela estabeleceu (falar com mais naturalidade). Esses processos metacognitivos, por sua vez, orientam o planejamento e os recursos utilizados a fim de superar as dificuldades e atingir o objetivo, pois a aprendiz parece: (i) gravar as sessões orais (“ouvir as gravações me ajuda”), (ii) dar atenção ao trabalho colaborativo de correção do texto (“mostra onde devemos prestar mais atenção”), (iii) reconhecer o progresso gradual de sua habilidade de interação oral (“acho que estou me soltando um pouco mais ao falar”); (iv) pretender dar prosseguimento às sessões orais depois que o calendário proposto terminar (“pretendo continuar conversando com U0F16 quando as interações programadas terminarem”).

Esse dado sugere o que Moon (2004) e Leone, Aranha e Cavalari (2023) chamam de postura metacognitiva se considerarmos que o diagnóstico de lacunas de aprendizagem parece nortear as metas estabelecidas para a participação no teletandem, que, por sua vez, orientam o planejamento, a seleção das estratégias e a autoavaliação que a aprendiz realiza.

O trecho a seguir também é característico do nível 2 de reflexão:

Fragmento 6: 2014 I8F13_U0M6 D3

A terceira **interação** que tive com o meu parceiro foi a melhor desde então. Refletindo sobre meus objetivos com o programa (melhorar *listening* e *speaking skills*) creio que estou progredindo. Na última **interação** discutimos bastante sobre expressões que usamos e foi uma troca de informações proveitosa para ambos. Conversamos mesmo depois das **interações** durante as aulas e me sinto cada vez mais confortável para falar inglês. Um dos aspectos que mais tem sido útil no programa é a correção dos textos. Eu sempre achei que escrevia bem em inglês, mas tinha consciência de que meus textos podiam melhorar bastante

e não sabia como. Meu parceiro tem corrigido detalhadamente meus textos, dando dicas de expressões mais formais e sugerindo outras formas que soam mais naturais para ele. Percebi que meus objetivos estão sendo alcançados e que as interações estão me ajudando mais do que eu esperava.

Esse excerto evidencia a avaliação da experiência em relação às metas inicialmente estabelecidas (melhorar *listening* e *speaking*) e indica que as discussões realizadas durante as sessões orais (“discutimos bastante sobre expressões que usamos”) contribuem para sua percepção de progresso (“me sinto cada vez mais confortável para falar inglês”). Vale destacar, nesse dado, o componente afetivo implicado na meta, pois, para essa participante, melhorar as habilidades de produção e recepção oral está vinculada a se sentir confortável durante as interações.

Além disso, a avaliação destaca as oportunidades de aprendizagem disponibilizadas pela tarefa de troca de textos. Apesar de sua meta inicial não focar a habilidade de produção escrita (“sempre achei que escrevia bem em inglês”), a aprendiz percebe, ao longo da experiência, que os recursos do contexto teletandem seriam relevantes para desenvolver também este aspecto da aprendizagem de línguas. Sua análise parece revelar uma compreensão a respeito dos recursos específicos do contexto que podem ser significativos em relação a diferentes dimensões do próprio processo de aprendizagem.

A análise do nível 2 de reflexão parece estar em consonância com os achados de Leone, Aranha e Cavalari (2023) que caracterizam esse nível como mais complexo devido à avaliação e monitoração em relação a outras operações metacognitivas e às especificidades do contexto, além da consideração da experiência na perspectiva da própria aprendizagem, mas também a do parceiro.

Considerações finais

O presente artigo analisou trechos de diários de aprendizagem em que os participantes do contexto teletandem institucional integrado escrevem, em português, sobre a “interação” com o intuito de examinar como os escreventes refletiram sobre a própria aprendizagem. A análise seguiu a proposta de Leone, Aranha e Cavalari (2023), que investigaram trechos de diários escritos em língua inglesa com o termo *interaction*. A abordagem utilizada pelas autoras foi replicada no presente artigo com o uso da ferramenta *Sketch Engine* para a busca dos fragmentos com a palavra “interação”, que foram analisados a partir de procedimentos da análise temática.

Os resultados do presente estudo revelaram que a maioria dos fragmentos analisados (60,9%) com a palavra “interação” são descritivos, ao passo que 39,1% evidenciaram algum grau de reflexão, sendo 29,7% no nível 1 e 9,4% no nível 2, conforme a Figura 1 inserida na seção 3. Esses resultados corroboram parcialmente os resultados encontrados por Leone, Aranha e Cavalari (2023). Por um lado, em ambos os estudos, verificam-se indícios da escrita reflexiva e características semelhantes na definição dos dois níveis de reflexão. A proposta metodológica possibilitou a identificação da avaliação como a operação metacognitiva que define a reflexão, acompanhada pela verbalização de outras operações metacognitivas (definição de metas, planejamento e seleção de estratégias, monitoramento, reconhecimento do papel dos fatores afetivos). Por outro, observam-se divergências quantitativas entre os achados deste estudo e daquele realizado pelas autoras: Leone, Aranha e Cavalari (2023) identificaram maioria (59%) de fragmentos caracterizados como reflexivos (36% nível 1 e 23% nível 2 de reflexão) e 41% com caráter descritivo, enquanto o presente estudo identificou maioria de fragmentos caracterizados como descritivos (60,9%) e minoria (39,1%) de natureza reflexiva.

Considerando-se que Leone, Aranha e Cavalari (2023) analisaram apenas diários escritos em inglês e, neste estudo, examinamos aqueles escritos em português, essa diferença quantitativa parece sugerir a necessidade de pesquisas mais detalhadas que levem em consideração o papel que a língua empregada na escrita dos diários pode desempenhar. Ao mesmo tempo, vale ressaltar que não há diferença significativa entre as porcentagens entre os níveis 1 e 2 de reflexão nos dois

estudos, o que parece indicar a pertinência da proposta de considerar as operações metacognitivas na caracterização da reflexão.

Os achados obtidos também confirmam os estudos de Moon (2004, 2010) no sentido de que os diários reflexivos demonstraram, de fato, exibir níveis de reflexões dos aprendizes sobre seus objetivos e desenvolvimento em uma segunda língua, seja de forma mais simplificada (nível 1 de reflexão) ou de maneira mais complexa e crítica (nível 2 de reflexão). Assim como em Leone, Aranha e Cavalari (2023), os níveis de reflexão são revelados na presença de operações metacognitivas, endossando as ideias apresentadas por Garcia, O'Connor e Cappellini (2017). Ao analisar os fragmentos dos diários reflexivos neste corpus, depreendemos que a presença de operações metacognitivas (i) frequentes, tais como definição de metas de aprendizagem e avaliação (ou autoavaliação) do processo, e (ii) raras, tais como seleção de recursos relevantes e/ou possíveis estratégias de aprendizagem, além da explicitação (e controle) das dimensões emocionais, estão diretamente relacionadas à reflexão dos participantes sobre sua experiência.

Tal como nas análises realizadas por Leone, Aranha e Cavalari (2023), nos diários em que foram encontradas evidências de reflexão nível 1, localizamos operações metacognitivas, especialmente relacionadas à avaliação do participante em relação a si mesmo e à experiência do teletandem. Já nos fragmentos inseridos no nível reflexivo 2, evidenciamos um grau maior de profundidade, com uma postura metacognitiva mais clara, em que ao redigir o diário, o participante considera especificidades da experiência do teletandem para avaliar seu desenvolvimento. Notam-se operações metacognitivas mais conscientes, em que o participante estabelece relações entre sua aprendizagem e a interação com o parceiro, com a tarefa e, avaliando e comparando seu desenvolvimento às suas metas estabelecidas anteriormente.

No que diz respeito às operações metacognitivas relacionadas ao estabelecimento de metas de aprendizagem, pode-se questionar o fato de que a ocorrência dessas operações esteja ligada às perguntas norteadoras apresentadas aos participantes antes da redação dos diários reflexivos (“(re)pense sobre os objetivos que você estabeleceu; depois tente explicar como a experiência de teletandem tem (ou não) ajudado a alcançar esses objetivos. Quais ajustes você pode precisar fazer?”), uma vez que elas podem instigar os aprendizes a direcionar sua análise para a avaliação e comparação entre seus objetivos e sua experiência ao longo das interações no teletandem. Nesse sentido, são necessárias novas pesquisas, que enfoquem especificamente as questões propostas para a escrita dos diários.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 88881.879034/2023-01.

Referências

ARANHA, Solange; CAVALARI, Suzi Marques Spatti. A trajetória do projeto Teletandem Brasil: da modalidade institucional não-integrada à institucional integrada. *The ESPecialist*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 183-201, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/21467/15694>. Acesso em: 8 jan. 2025.

ARANHA, Solange.; LOPES, Queila. Moving from an internal databank to a sharable multimodal corpus: the MulTeC case. *The ESPecialist*, São Paulo, v. 40, n. 1, [p. 1-19], 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/41127/28991>. Acesso em: 8 jan. 2025.

ARANHA, Solange; WIGHAM, Ciara. Virtual exchanges as complex research environments: Facing the data management challenge. A case study of Teletandem Brasil. *Journal of Virtual*

Exchange, Groningen, v. 3, p. 13-38, 2020. Disponível em: <https://journal.unicollaboration.org/article/view/35748/34470>. Acesso em: 8 jan. 2025.

BAILEY, Kathleen. Diary studies of classroom language learning: the doubting and the believing game. In: SADTONO, Eugenius. (ed.). *Language acquisition and the second/foreign language classroom*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre, 1991. p. 60-102. (Anthology series 28). Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED367161.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2025.

BAILEY, Kathleen; OCHSNER, Robert. A methodological review of the diary studies: Windmill tilting or social science? In: BAILEY, Kathleen Maushall; LONG, Michael H.; PECK, Sabrina. (ed.). *Second language acquisition studies*. Rowley: Newbury House, 1983. p.188-198.

BESEGGHI, Micòl. The importance of the self: using online diaries in the EFL classroom. *Language Learning in Higher Education: journal of the European Confederation of Language Centres in Higher Education (CercleS)*, Berlin, v. 11, n. 2, p. 395–412, 2021. Disponível em: <https://air.unipr.it/retrieve/e177fbc8-08c4-50b0-e053-d805fe0adaee/2021-Beseghi-Learner%20diaries-cercles.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2025.

BRAMMERTS, Helmut. Tandem language learning via the internet and the International E-Mail Tandem Network. In: LITTLE, David; BRAMMERTS, Helmut. (ed.). *A guide to language learning in tandem via the internet*. Dublin: Centre for Language and Communication Studies, 1996.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Thematic analysis. In: COOPER, Harris. (ed.). *APA handbook of research methods in psychology: Research designs*. Washington, D.C.: American Psychological Association, 2012. v. 2. p. 57-71.

CAPPELLINI, Marco; EISENBEIS, Martine.; RIVENS MOMPEAN, Annick. Interactions plurielles d'étudiants en autoformation guidée et autonomisation. *Canadian Journal of Learning and Technology*, Ottawa, v. 42, n. 4, p. 1-20, Summer 2016. Numéro special. Disponível em: <https://cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/27475/20222>. Acesso em: 8 jan. 2025.

CAVALARI, Suzi Marques Spatti; ARANHA, Solange. Teletandem: integrating e-learning into the foreign language classroom. *Acta Scientiarum: language and culture*, Maringá, v. 38, n. 4, p. 327-336, out./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/28139/pdf>. Acesso em: 8 jan. 2025.

CAVALARI, Suzi Marques Spatti; DEL MONTE, Silvia.. Escrita de diários e autonomia em contexto de aprendizagem telecolaborativa de línguas. *Diálogos Pertinentes: revista científica de letras*, Franca, v. 17, n. 1, p. 112-137, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://publicacoes.unifran.br/index.php/dialogospertinentes/article/view/3725>. Acesso em: 8 jan. 2025.

CAVALARI, Suzi Marques Spatti; ARANHA, Solange. The teacher's role in telecollaborative language learning: The case of institutional integrated teletandem. *Revista brasileira de linguística aplicada*, v. 19, n. 3, p. 555-578, 2019.

DEL MONTE, Silvia Cristina Soggio. *A autonomia por meio da escrita de diários de aprendizagem no contexto Teletandem Institucional Integrado: um estudo longitudinal*. 2021. 153 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual

Paulista, São José do Rio Preto, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/3ac5165e-cd4a-4561-8faf-5b7cdb500142>. Acesso em: 9 jan. 2025.

GARCIA, Daniela Nogueira de Moraes; O'CONNOR, Kathleen; CAPPELLINI, Marco. A typology of metacognition: examining autonomy in a collective blog compiled in a teletandem environment. In: *Learner Autonomy and Web 2.0*. Sheffield: Equinox, 2017. (Advances in CALL Research and Practice). v. 2, Disponível em: <https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-01454878>. Acesso em: 10 fev. 2024.

HOLEC, Henri. *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon. Strasbourg: Council of Europe, 1981

LEONE, Paola; ARANHA, Solange; CAVALARI, Suzi Marques Spatti. "Our interaction was very productive": levels of reflection in learners' diaries in teletandem. *Alsic: Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, Paris, v. 26, n. 3, 2023. Disponível em: <https://journals.openedition.org/alsic/6459>. Acesso em: 9 jan. 2025.

LEONE, Paola; ARANHA, Solange; CAVALARI, Suzi Marques Spatti. Exploring reciprocity in teletandem: A quantitative and qualitative lexical analysis of student diaries. *Lingue e Linguaggi*, v. 67, p. 209-228, 2024. Disponível em: <http://sibaese.unisalento.it/index.php/linguelinguaggi/article/view/28136>. Acesso em: 9 março 2025.

LIBERALI, Fernanda Coelho. *O diário como ferramenta para a reflexão crítica*. 1999. 166 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/fernanda_liberali.pdf. Acesso em: 9 jan. 2025.

LITTLE, David. Two concepts of autonomy in language learning and their consequences for research. In: *Views on motivation and autonomy in ELT. Selected Papers from the XXXVII FAAPI Conference*. 2012. p. 20-26.

LITZLER, Mary Frances; BAKIEVA, Margarita. Learning logs in foreign language study: Student views on their usefulness for learner autonomy. *Didáctica: lengua y literatura*, Madrid, v. 29, p. 65–80, 2017.

MANN, Steve. The language teacher's development. *The Language Teacher*, Tokyo, v. 38, p. 103-118, 2005. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/abs/language-teachers-development/F8EE8A6859D93703B21E16760EB24EAA>. Acesso em: 9 jan. 2025.

MOON, Jennifer Anne. *A handbook of reflective and experiential learning: theory and practice*. New York: Routledge, 2004. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9780203416150/handbook-reflective-experiential-learning-jennifer-moon>. Acesso em: 9 jan. 2025.

MOON, Jennifer Anne. *Learning journals and logs: a handbook for reflective practice and professional development*. Dublin: University College Dublin, Centre for Teaching and Learning, 2010. Disponível em: https://www.eud.ie/teaching/t4media/learning_journals_logs.pdf. Acesso em: 9 jan. 2025.

MuLTEC (Multimodal Teletandem Corpus): *a telecollaborative corpus (ENG-PORT) open to researchers around the world*. São José do Rio Preto: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, [2024]. Disponível em: <http://www.teletandembrasil.org/multec.html>. Acesso em: 9 jan. 2025.

SKETCH ENGINE. *Learn how language works*. [S. l.: s. n.], [c2024]. Disponível em: <https://www.sketchengine.eu>. Acesso em: 9 jan. 2025.

TELETANDEM RIO PRETO. *Como produzir o diário*. São José do Rio Preto: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, [c2017]. Disponível em: <https://teletandemriopreto.wixsite.com/ibilce/como-produzir-o-diario>. Acesso em: 9 jan. 2025.

TELLES, João Antônio. TELETANDEM BRASIL – Línguas Estrangeiras para Todos: projeto de pesquisa. Faculdade de Ciências e Letras de Assis (UNESP), 2006. Disponível em: http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM_BRASIL_completo.pdf. Acesso em: 15 set. 2024.

PUPP SPINASSÉ, Karen. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Contingência*. Porto Alegre. Vol. 1, n. 1 (nov. 2006), p. 1-8, 2006.

Submetido em 20/11/2025

Aceito em 04/06/2026