

Observação pedagógica em contexto de aprendizagem telecolaborativa

Pedagogical observation in telecollaborative learning contexts

Ludmila Belotti Andreu Funo¹

lbandreu@hotmail.com

Universidade Estadual Paulista

Anna-Katharina Elstermann¹

elstermannak@gmail.com

Universidade Estadual Paulista

Maisa Alcântara Zakir¹

maisazakir@gmail.com

Universidade Estadual Paulista

RESUMO - O presente artigo tem como objetivo propor uma grade de observação para professores que atuam em contextos telecolaborativos de aprendizagem. Para isso, apresentamos um quadro teórico sobre ambientes telecolaborativos de aprendizagem, mediação e observação, e propomos um estudo de caso sobre as práticas de observação desempenhadas por mediadores vinculados a um contexto telecolaborativo de aprendizagem de línguas, o projeto *Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. Os dados são constituídos por oito questionários abertos sobre as práticas de observação desses mediadores e a análise se enquadra em uma abordagem qualitativa de interpretação orientada pelos construtos da Teoria Fundamentada em Dados, ou *Grounded Theory*. Assim, com base na literatura, nos resultados do estudo de caso aqui analisado e em nossa experiência como pesquisadoras de projetos de aprendizagem em tandem, apresentamos, ao final do artigo, um quadro reflexivo e embasado em pesquisa sobre práticas de observação pedagógica em contextos telecolaborativos e multimodais de aprendizagem.

Palavras-chave: observação pedagógica, telecolaboração, teletandem.

ABSTRACT – This article aims at proposing an observation grid for teachers who work in telecollaborative learning contexts. In order to do that, a theoretical framework about telecollaborative learning environments, mediation and observation is presented. We develop a case study about observation practices performed by mediators related to the project ‘Teletandem Brazil: foreign languages for all’, which can be defined as a telecollaborative context for language learning. The research data consist of eight open-ended questionnaires about mediators observation performances. The analysis affiliates a qualitative interpretation approach guided by Grounded Theory constructs. Finally, based on the literature, on the case study results discussed herein and on our experiences as researchers in tandem learning projects, we present a reflexive framework about pedagogical observation practices in telecollaborative and multimodal learning contexts.

Keywords: pedagogical observation, telecollaboration, teletandem.

Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e tecnologia: introdução

A comunicação autêntica e o desenvolvimento da competência intercultural, hoje em dia, são parte integral da didática em aulas de língua estrangeira (LE). São também objetivos principais do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), o qual não descreve

apenas as competências linguísticas que um aprendiz deve desenvolver, mas também as competências socioculturais e pragmáticas de uma língua (Conselho da Europa 2001: 19). Uma das formas de se atingir tal objetivo é promover a interação oral autêntica, de preferência com falantes nativos e/ou proficientes na língua-alvo.

Levando em consideração o tempo limitado de muitos estudantes na sala de aula de LE e a falta de

¹ Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras Assis, Departamento de Letras Modernas. Av. Dom Antônio, 2100, 19806-000, Assis, SP, Brasil.

oportunidades para praticar a língua-alvo (por meio de conversas com falantes nativos ou de programas de intercâmbio), as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) têm sido capazes de oferecer aos aprendizes de LE oportunidades de se estabelecer comunicação autêntica entre membros de diferentes culturas. Diante desse contexto, o ensino de LE tem se transformado à medida que surgem novas TDICs. É notório o aumento do acesso a outras línguas e culturas por meio de ferramentas que, em tempo real, colocam pessoas de diferentes partes do mundo em contato umas com as outras, diminuindo as fronteiras geográficas que, até pouco tempo atrás, dificultavam essa comunicação.

A comunicação mediada por computador (CMC) e, mais precisamente, a comunicação síncrona mediada por computador (SCMC), inegavelmente tiveram um impacto na didática de LE. Nesse sentido, multiplicam-se os contextos de aprendizagem chamados de *e-learning* em diferentes esferas da educação de LE. Rösler define *e-learning* da seguinte maneira: “em um sentido muito amplo poderíamos já falar de *e-learning* se no processo de aprendizagem será integrado qualquer material digital ou o uso de canais de comunicação digitais” (Rösler, 2007, p. 8, tradução nossa). Isso inclui quase tudo, desde o CD com exercícios de compreensão auditiva até plataformas de aprendizagem como o Moodle, ou comunicação síncrona através de *softwares* de mensageria, por exemplo.

O termo *e-learning* abrange, então, aspectos diferenciados como a distribuição de material didático, a comunicação entre aprendizes e professores como também entre aprendizes e professores entre si, respectivamente, diferentes maneiras de cooperação entre instituições, grupos maiores de aprendizagem ou grupos menores como, por exemplo, o tandem (Rösler, 2007, p. 9, tradução nossa).

Atualmente, muitos contextos educacionais promovem a aprendizagem de línguas assistida por computador (CALL, no termo em inglês). Para Egbert e Petrie (2005), “CALL significa: aprendizes aprendendo línguas em qualquer contexto, através e em volta de tecnologias de computador” (Egbert e Petrie, 2005, p. 4, tradução nossa).

Dentro do escopo da CMC e da CALL, à medida que cresce a quantidade de instituições que incluem a tecnologia como componente essencial na didática de LE, é preciso pensar no conceito de *telecolaboração*. De acordo com Belz (2003, p. 2), em sua clássica definição,

A telecolaboração envolve a aplicação de redes globais de computador para a aprendizagem de língua estrangeira (e segunda língua) em ambientes institucionalizados. Em parcerias telecolaborativas, aprendizes internacionalmente dispersos paralelamente nas aulas de língua utilizam ferramentas de comunicação pela internet, tais como *e-mail*, bate-papo, fóruns

de discussão, e MOOs [*MUD – Multi-user domain – Object Oriented*] (bem como outras formas de comunicação eletronicamente mediada) para dar suporte à interação social, ao diálogo, ao debate e à troca intercultural.

O’Dowd (2011), em sua definição para o termo, destaca que o objetivo da telecolaboração é “reunir grupos de aprendizes de línguas em locais geograficamente distantes para desenvolver suas habilidades linguísticas e competência intercultural por meio de tarefas colaborativas e trabalho de projeto” (p. 342). Mais recentemente, o termo tem sido substituído por *Online Interaction and Exchange* (OIE) (Dooly e O’Dowd, 2012).

Muito embora as práticas de telecolaboração em contextos assíncronos ainda superem as que fazem uso de ferramentas de comunicação em tempo real, estas têm se tornado cada vez mais frequentes. Uma das formas de se trabalhar com a telecolaboração no ensino de línguas que mais tem se destacado nas práticas atuais é a aprendizagem em *eTandem* (*electronic-tandem*) (Cziko, 2004; O’Dowd, 2011) ou *teletandem*, para usarmos o termo criado por Telles (2006) no projeto *Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos* (doravante TTB)².

Projetos de telecolaboração: a diminuição de fronteiras geográficas

Desde o desenvolvimento das redes de telefonia e internet, professores e pesquisadores no âmbito de ensino-aprendizagem de LE têm utilizado as “novas” tecnologias para aproveitar recursos tecnológicos para as aulas de LE. O objetivo mais importante, na maioria dos casos, era a comunicação autêntica e real (escrita ou falada) com falantes nativos de outras culturas.

Com o advento da internet, primeiramente surgiram projetos de troca de *e-mail* (Brammerts e Little, 1996; Cziko, 2004; Macaire, 2004; Woodin, 1997), que substituíram os projetos de *penpals*. Devido ao seu caráter de comunicação assíncrona, tais projetos eram mais fáceis de serem inseridos nas aulas de LE. Também há relatórios sobre projetos de videoconferência utilizando televisores e linhas telefônicas para uma interação síncrona entre os aprendizes de LE já durante os anos noventa (Belz e Müller-Hartmann, 2002; Butler e Fawkes, 1999; Kelm, 1992; Kinginger, 1998; O’Dowd, 2000).

Hoje, na segunda década dos anos 2000 e com aplicativos como *Skype* e *Google Hangout* muito presentes até na nossa vida pessoal, já nos parece obsoleto utilizar uma linha ISDN³ para realizar uma videoconferência em uma televisão – embora ela ainda exista, mas com uma tecnologia mais avançada. A rede de internet cada vez mais potente nos possibilita, por exemplo, a interação

² Projeto temático FAPESP (Proc. FAPESP – 2006/03204-2). Para maiores informações, consultar www.teletandembrasil.org.

³ ISDN: Integrated Services Digital Network, ou, em português, Rede Digital de Serviços Integrados (RDSI).

síncrona e individual entre 40 ou mais aprendizes ao mesmo tempo do mesmo lugar. É por causa desse fácil acesso às novas tecnologias em vários lugares do mundo que emergem cada vez mais projetos de telecolaboração que utilizam também a videoconferência através da internet (Lee, 2007, 2009; Telles, 2009; Wang, 2004; Zouru, 2009, entre outros).

Atualmente, dentre as iniciativas que colocam aprendizes de LE em contato com falantes nativos e/ou proficientes da/na língua-alvo por meio de ferramentas VOIP (*Voice Over Internet Protocol*), destacamos o projeto INTENT (*Integrating Telecollaborative Networks into Foreign Language Higher Education*), cuja plataforma virtual “Unicollaboration” promove várias atividades para viabilizar a integração de trocas telecolaborativas na educação de nível superior. O projeto atua principalmente em universidades europeias, mas também está aberto a outras instituições ao redor do mundo, interessadas nas parcerias.

Podemos destacar, ainda, o projeto TILA (*Telecollaboration for Intercultural Language Acquisition*), que tem como objetivo melhorar a qualidade do ensino de LE e de processos de aprendizagem por meio da telecolaboração significativa entre os pares. O projeto, que teve duração de dois anos (2013 a 2015), foi financiado pela Comissão Europeia no âmbito do *Life Long Learning Programme*.

Além desses projetos, há portais *online* como o *eTwinning* e *ePals*, os quais, de acordo com O’Dowd (2013), têm possibilitado um número significativo de projetos de trocas colaborativas desenvolvidas por professores ao redor do mundo. A seção a seguir enfoca o projeto Teletandem Brasil, que é o contexto no qual foram coletados os dados que embasam a proposta deste estudo.

Teletandem Brasil: contextualização do projeto

O projeto Teletandem Brasil (Telles, 2006, 2011), criado no Brasil e desenvolvido na Universidade Estadual Paulista, tem uma área de atuação abrangente, mantendo parcerias em diferentes países da América, Europa e Ásia. O objetivo é colocar alunos de universidades estrangeiras que estão aprendendo português em contato com alunos brasileiros que estão aprendendo LE.

A proposta de aprendizagem de línguas em teletandem fundamenta-se nos princípios da aprendizagem em tandem, descritos por Brammerts (1996): *autonomia, reciprocidade e separação de línguas*. Devido à facilidade de locomoção entre pessoas de países europeus e ao frequente contato cultural entre elas, a prática de tandem presencial é antiga na Europa. Entretanto, no Brasil, país no qual o projeto TTB surgiu, o contato de brasileiros

com estrangeiros, embora esteja aumentando, ainda não é muito frequente. Isso dificulta e até inviabiliza a prática de tandem presencial, tal qual ocorre na Europa.

Considerando essa situação, o projeto TTB tem uma dimensão política, na medida em que possibilita a alunos universitários brasileiros⁴ o contato com alunos estrangeiros como num intercâmbio sem sair do país. Isso porque o teletandem é um contexto virtual síncrono e colaborativo de aprendizagem que envolve dois falantes nativos (ou proficientes) de diferentes línguas. Os parceiros trabalham de forma colaborativa, utilizando recursos de voz, texto e imagens de webcam de aplicativos gratuitos como o *Skype* ou *Google Hangout*, a fim de aprenderem a língua um do outro. O tempo é dividido em duas partes iguais, nas quais os parceiros interagem em uma língua de cada vez, ajudando o outro a aprender a sua língua. Ao final da primeira parte, os parceiros trocam, então, de papéis e de línguas.

A partir de 2010, o projeto TTB passou a priorizar parcerias interinstitucionais com professores e pesquisadores de diferentes partes do mundo em vez do teletandem individual. Fundamentando-se em Brammerts (2002), que classifica a prática de tandem em modalidades determinadas pelas características do contexto, Aranha e Cavalari (2014) denominam as interações do projeto TTB como “teletandem institucional integrado”, uma vez que os envolvidos são vinculados a uma instituição de ensino e a um curso que prevê em seu programa as atividades do teletandem. No entanto, em um dos *campi* da universidade brasileira onde se desenvolve o projeto TTB, não há a obrigatoriedade de se incluir o teletandem no currículo e nas aulas de LE. Nesse caso, temos um contexto de “teletandem institucional semi-integrado” (Messias, s.d.). Além dessas duas modalidades, há ainda o “teletandem institucional não-integrado”, ou seja, quando as interações são realizadas em um instituição de ensino, mas não estão vinculadas a nenhum curso, e o “teletandem não-institucional ou independente”, que é realizado fora de uma instituição de ensino e totalmente gerenciado pelos próprios interagentes.

Com a institucionalização do teletandem, além das interações entre os alunos que querem aprender uma LE, foram incluídas entre as atividades do projeto sessões de reflexão entre os interagentes e pesquisadores do projeto TTB. Em muitos casos, esses pesquisadores são também professores da LE dos interagentes. Desse modo, temos um contexto no qual estão envolvidos alunos⁵ de graduação e de pós-graduação, professores e pesquisadores, além de técnicos de informática e monitores que atuam no Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da universidade na qual é desenvolvido o projeto.

⁴ Alunos de universidades públicas que cursam majoritariamente cursos de licenciatura em Letras.

⁵ Atualmente têm sido desenvolvidos projetos pilotos de parcerias com escolas de Ensino Fundamental brasileiras e estrangeiras para a prática experimental de teletandem entre adolescentes.

É dessa experiência de institucionalização do teletandem que surge a necessidade de se criar um contexto de compartilhamento de experiências e de reflexão sobre o que acontece nas interações. Chamamos esse contexto de “sessão de mediação” e abrimos espaço também para se pensar o papel do professor diante desse cenário das novas tecnologias. É importante esclarecer que o contexto brasileiro conta, em sua maioria, com interagentes que são professores de LE em formação inicial, ao passo que, no contexto estrangeiro, os alunos têm diferentes áreas de especialização.

O teletandem, em todas as suas modalidades, pode ser considerado um contexto de aprendizagem situada (Lave e Wenger, 1991; Tardif, 1998) na medida em que o conhecimento e a competência linguística são coconstruídos pelos envolvidos no processo de interação. Leone (*mimeo*) atribui essa “situacionalidade” ao contexto teletandem devido ao fato de que, após as interações, durante seminários com o professor/mediador, os alunos refletem sobre seus diálogos e sua experiência comunicativa. Nesse sentido, o conhecimento é produzido pelos interagentes a partir de uma experiência social da troca interativa cujo propósito é a aprendizagem de LE (Kasper, 2004, *in* Leone, s.d.). Tanto no contexto de interação (o teletandem em si) quanto no de mediação, a aprendizagem é o que Lave e Wenger (1991, p. 33) chamam de “constituente integral”, sendo, portanto, o resultado do processo social.

A mediação no contexto de aprendizagem teletandem

As universidades que participam no projeto TTB desenvolveram diferentes tipos de mediação ao longo dos últimos anos. Nas duas unidades da universidade que iniciaram o projeto em 2006⁶, surgiram dois tipos de mediação diferentes (em grupo e individual), em uma das universidades alemãs participantes foi introduzida a “supervisão virtual” (Augustin, 2012), e nas universidades nas quais o teletandem faz parte do currículo, a mediação muitas vezes é incluída em momentos de reflexão durante as aulas de LE.

No início do projeto, em 2006, em uma das unidades da universidade na qual o teletandem se desenvolve, quando as sessões eram realizadas individualmente entre os participantes, a mediação como uma forma de apoio ao aprendiz ocorria informalmente entre os alunos e seus respectivos professores que acompanhavam o projeto TTB. Esse tipo de mediação dependia muito do interesse dos alunos, da busca de discussão sobre o processo de aprendizagem deles com seus professores, e/ou do interesse dos professores no desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos.

Ao mesmo tempo, eram realizadas sessões de orientação como outra forma de apoio ao aprendiz que podem ser definidas como oficinas introdutórias para aprendizes interessados no projeto TTB, ministradas com o objetivo de apresentar o projeto e seus princípios aos interessados a fim de prepará-los para as futuras parcerias de TT. Como o contexto de aprendizagem “em tandem” não era muito conhecido no Brasil, julgou-se necessário fazer uma introdução às ideias básicas por trás do projeto e passar algumas dicas para a preparação e autoavaliação da aprendizagem nas sessões de TT (Furtoso, 2011).

A partir de 2010, foram desenvolvidas as mediações em grupo devido ao aumento das interações de teletandem institucional semi-integradas. A primeira mediação em grupo foi desenvolvida em um projeto de doutorado (Elstermann, 2016) voltado à mediação no âmbito de teletandem português-alemão com base nas experiências desse tipo de mediação em projetos de tandem presencial (Helmling, 2001, 2006).

Com a implementação do TT institucional-integrado, especialmente nas universidades parceiras nos Estados Unidos, e o constante acompanhamento dos alunos pelos professores-mediadores durante as interações, surgiu a necessidade de um maior apoio aos aprendizes.

As mediações se realizam logo após as interações e têm uma duração de aproximadamente 30 minutos. Ainda não há uma base conceitual homogênea para a realização das mediações ou um guia para o mediador. Portanto, observamos que cada mediador realiza as mediações com base nas necessidades deflagradas pelo grupo, nas percepções do colaborador estrangeiro sobre o grupo dele, nas percepções deflagradas pelo acompanhamento das interações, bem como em interesses de pesquisa que emergem dessas percepções e necessidades. Isso significa que, por exemplo, um mediador pode escolher fazer a mediação na língua materna (neste caso, português), ao passo que outro mediador pode promover a prática da língua estrangeira utilizada na interação e mediar a discussão na LE. Alguns mediadores focam em aspectos (inter)culturais na reflexão com os aprendizes enquanto outros enfatizam aspectos linguísticos.

Quase todos os mediadores, porém, fazem uso de plataformas eletrônicas como *Moodle*, *TelEduc* ou também redes sociais como o *Facebook* para dar continuidade à reflexão iniciada nas sessões de mediação presencial. Nesses grupos fechados, os mediadores iniciam discussões em fóruns, pedem textos refletivos sobre as interações de seus alunos e mandam avisos e informações sobre as interações com a universidade parceira.

Já em outra unidade da universidade na qual o teletandem se desenvolve, a mediação formal foi parte

⁶ A universidade brasileira que iniciou o projeto Teletandem Brasil (Telles, 2006) é uma instituição multicampus em várias cidades distribuídas pelo estado.

integral desde o início do projeto TTB. Os coordenadores locais do projeto implementaram um tipo de mediação que consistia em sessões individuais entre mestrandos ou doutorandos (como mediadores), que estavam realizando pesquisas no projeto TTB, e graduandos que participavam nas parcerias de teletandem.

Assim, mediadores e alunos desse *campus* se encontravam regularmente em sessões presenciais ou virtuais para discutir as interações individuais dos alunos com seus respectivos parceiros. Na maioria dos casos, as sessões de mediação eram feitas somente com os alunos brasileiros (Salomão, 2008, p. 92; Luz, 2009, p. 41). Os mediadores também se encontravam regularmente com os colegas e os coordenadores do projeto para trocar experiências e informações sobre a prática de mediação. Um dos resultados desse grupo de mediadores é uma lista com 15 diretrizes⁷ para o mediador de TT.

Desde 2011, o projeto TTB em uma das unidades da universidade brasileira que o desenvolve mudou a modalidade do TT individual para o TT institucional integrado e, por consequência, também mudou a forma de mediação. Antes de começar as atividades de aprendizagem nas interações de TT, o grupo brasileiro recebe um tutorial de uma hora no qual a professora explica alguns aspectos teóricos e práticos sobre a aprendizagem de LE em teletandem. Ela também discute objetivos de aprendizagem (utilizando questionários para os alunos a fim de estabelecer os objetivos de aprendizagem pessoais) e explica o uso dos diários reflexivos que devem ser escritos após cada interação de TT. A aula de LE (neste caso, inglês) tem uma duração de duas horas, das quais uma hora está sendo utilizada para a interação de teletandem, a outra para uma discussão em grupo sobre as interações e para a reflexão individual através da confecção dos diários reflexivos (Aranha e Cavalari, 2014).

A seguir, apresentamos uma breve consideração acerca da observação para fins pedagógicos, relacionando-a ao contexto telecolaborativo que embasa a elaboração da grade de observação aqui proposta.

Práticas de observação e(m) sessões de mediação

Assim como em contextos presenciais, em contextos telecolaborativos é fundamental considerar o papel do professor/mediador e o modo como o conhecimento é tratado/produzido pelos agentes envolvidos no processo de aprendizagem. Os cursos de formação inicial de professores de LE contam com disciplinas relacionadas ao exercício da docência. Essas disciplinas têm o objetivo de inserir os futuros profissionais num contexto no qual eles

já estiveram como alunos e ao qual retornam na posição de observadores. Os estágios de observação constituem, desse modo, um importante componente curricular para a formação do professor não só de LE, mas de qualquer área do conhecimento.

No caso específico do contexto telecolaborativo focalizado neste artigo, as sessões de mediação, realizadas entre professores/pesquisadores e alunos interagentes após as sessões de teletandem, são o cenário no qual a observação se realiza.

A observação científica, exercida para fins pedagógicos ou de pesquisa, por certo difere de práticas contemplativas ou casuais de observação. As práticas contemplativas, por mais que engendrem estranhamentos e reflexões, não buscam necessariamente por indícios plausíveis, confiáveis, com o propósito de subsidiar o desenvolvimento de uma reflexão, de uma orientação ou de uma pesquisa.

Em outras palavras, as práticas de observação casuais não buscam dados, não estão vinculadas a nenhum processo de coleta, abordagem metodológica, nem associadas a outras estratégias de coleta, muito menos acontecem em grupos de controle. Assim, essas mesmas características que não são consideradas de modo consciente em práticas casuais de observação são tidas como constante ponto de reflexão em práticas de observação científicas, realizadas em contextos de formação docente.

Alarcão (2003), em livro que trata do professor reflexivo, pontua que a observação é uma das estratégias pertinentes em pesquisa-ação e que pode servir a favor da prática docente como parte de um “processo de desocultação da situação problemática”, que deve anteceder etapas de reflexão, planejamento e intervenção pedagógica (Alarcão, 2003, p. 48-50).

A importância da observação também é abordada por Bortoni-Ricardo (2008), em seu livro sobre docência e pesquisa. A autora descreve a “observação participante” como uma prática que envolve a compreensão dos modos segundo os quais as pessoas atribuem significados às ações de suas vivências sociais (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 33-34). A observação participante é capaz de deflagrar indícios profícuos à construção de teorias acerca das realidades sócio-históricas que nos cercam (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 37) e, assim, de ajudar a tecer uma “visão mais completa e detalhada possível da ecologia social da sala de aula”, por exemplo (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 75).

Destarte, é evidente o potencial que as práticas de observação científica têm para subsidiar a ação pedagógica de docentes/mediadores que atuam tanto em contextos presenciais quanto em contextos multimodais e telecolaborativos de aprendizagem de línguas. Em obra especifi-

⁷ A lista encontra-se publicada no Teletandem News, Ano I, número 1 (http://www.teletandembrasil.org/site/docs/Newsletter_Ano_I_n_1.pdf) e também na dissertação de mestrado de Salomão (2008).

camente voltada para a prática de observação científica, Vianna (2003) traz contribuições que são consideradas como horizonte interpretativo no escopo do presente estudo. De acordo com o pesquisador, existem tipos de observação, existem questionamentos que devem ser considerados antes da observação, existem limitações de alcance comuns ao uso da observação e existem outras práticas científicas que necessariamente acompanham a observação.

Dentre os tipos de observação, Vianna (2003) pontua que existem: (a) a observação oculta, quando os participantes de pesquisa não sabem que estão sendo observados; (b) aberta, quando esses participantes têm ciência da observação; (c) participativa, quando o observador está envolvido com o contexto a ser investigado e considera analiticamente esse envolvimento; (d) não participativa, quando o observador não é parte do contexto ou grupo investigado, é alheio a eles; (e) sistemática, quando as observações são feitas em grupos controle, nas quais é possível controlar algumas variáveis e observar as demais; (f) não sistemática, quando se trata de observações flexíveis e responsivas às dinâmicas do fenômeno observado; (g) *in natura*, quando acontece em ambiente real; (h) artificial, quando se dá em ambiente artificial, simulando o ambiente autêntico ou real (como em um laboratório); (i) auto-observação; (j) e a observação de outros.

Dentre os questionamentos que devem ser considerados antes do exercício da observação, Vianna (2003) destaca que os fundamentais são estes:

O que deve ser efetivamente observado? Como proceder para efetuar o registro dessas observações? Quais os procedimentos a utilizar para garantir a validade das observações? Que tipo de relação estabelecer entre o observador e o observado, qual a natureza e como implementar essa relação? (Vianna, 2003, p. 20).

A observação, embora seja um importante instrumento de coleta de dados, também tem limitações. Vianna (2003, p. 28) chama a atenção para o fato de que o observador pode ser engodado pelas próprias percepções, sendo muitas vezes levado a generalizar inapropriadamente, por exemplo. Assim, juntamente com a observação, outros instrumentos de coleta de dados podem ser utilizados, com o intuito de triangular indícios e interpretações e, assim, assegurar a confiabilidade da pesquisa.

Por fim, o autor pontua que outras práticas científicas estão interligadas à observação, como a redação de notas de campo descritivas, registrando o que ocorreu, quem eram os envolvidos, quais as implicações dessa ocorrência, por exemplo.

A observação é uma prática constante no contexto do projeto TTB. Ela é responsável pelos encaminhamentos das interações entre os alunos de LE que praticam teletandem. Observar as interações, os recursos utilizados pelos interagentes e até mesmo a dinâmica das interações, com foco na postura e até nas expressões faciais dos envolvidos, permite ao professor/pesquisador partir de suas

impressões para encaminhar a discussão que ocorre após as interações nas sessões de mediação.

Abordagem metodológica do estudo e procedimentos de análise

A teoria fundamentada em dados, segundo Charmaz (2009), tem como propósito a construção de teorias fundamentadas na análise dos dados de pesquisa, de modo que os dados e as evidências depreendidas pela análise são o cerne dessa teoria (Charmaz, 2009, p. 15). Contudo, é importante ressaltar que, embora Charmaz (2009) proponha que teorias sejam construídas a partir da análise de dados, a teoria fundamentada não ignora os saberes teóricos e as perspectivas disciplinares já existentes.

Pelo contrário, reconhece esses saberes como horizontes de interpretação, que oferecem pontos de partida para a pesquisa e “sensibilizam os pesquisadores” (Charmaz, 2009, p. 33), mas não definem deterministicamente os resultados da análise. Segundo a autora:

Os pressupostos contextuais e as perspectivas disciplinares dos pesquisadores que utilizam a teoria fundamentada alertam-nos para a busca de determinadas possibilidades e processos em seus dados. Esses pressupostos e pesquisas [...] definem tópicos de pesquisa ênfases conceituais (Charmaz, 2009, p. 33).

Seguindo a proposta da teoria fundamentada em dados, analisamos o material coletado primeiramente por meio da construção de memorandos reflexivos, baseados em nossas primeiras anotações analíticas. A partir desses memorandos, foram definidas categorias analíticas provisórias.

Trabalhamos com essas categorias analíticas provisórias de modo mais detalhado, buscando indícios recorrentes e interpretações plausíveis e confiáveis desses indícios, que fossem pertinentes aos objetivos de nosso estudo. Assim, das reflexões deflagradas por esse estudo, consolidamos nossa compreensão analítica sobre como diferentes mediadores que atuam no escopo do projeto TTB pensam a questão da observação. De acordo com as orientações de Charmaz (2009, p. 16), “conforme aprendemos como os participantes de pesquisa percebem as suas experiências, começamos a ter uma *compreensão analítica* das suas ações e dos seus significados”.

Então, finalmente, pudemos propor um quadro sobre práticas de observação sistematizada para mediadores que atuam em contextos de aprendizagem telecolaborativa, levando em conta tanto a literatura sobre o assunto, quanto os resultados apresentados a partir da análise dos dados.

O questionário utilizado foi elaborado pelas pesquisadoras em formato aberto. Na primeira parte, foram coletados dados gerais, tais como: (a) a função dos participantes da pesquisa na universidade brasileira; (b) as instituições parceiras com as quais haviam feito interações de teletandem; (c) o tempo de experiência com mediações; (d) a condução das mediações de modo autônomo e/ou em parceria com um

aluno-monitor; (e) a divisão das tarefas durante a mediação, no caso de ter sido realizada em parceria. A segunda parte do questionário visou a gerar dados sobre a atuação dos mediadores nas mediações e suas observações em relação a aspectos levantados pelos interagentes de TT, sobre o fluxo de conversação, sobre objetivos pessoais para a mediação e a língua utilizada (o questionário encontra-se no Apêndice 1).

O contexto de pesquisa e os colaboradores

Os dados referentes ao estudo de caso foram coletados por meio de questionários abertos de pesquisa

(Gillham, 2000), aplicados em Junho de 2014, e respondidos por educadores que atuam como mediadores da aprendizagem em laboratórios universitários brasileiros, credenciados para a prática de teletandem.

No total, foram 8 questionários coletados. Apresentamos um quadro sinóptico (Quadro 1), no qual há a apresentação do perfil dos mediadores que colaboraram para este estudo.

Além das perguntas referentes ao perfil dos participantes, havia mais três perguntas a serem respondidas, a partir das quais pudemos desencadear o processo de reflexão que engendrou nossa proposta de uma grade de

Quadro 1. Caracterização dos colaboradores segundo o questionário aberto.

Chart 1. Participants' profile according to the open-ended questionnaire.

Perfil das Colaboradores			
Nomes fictícios das colaboradoras	Status na universidade	Tempo de mediação em semestres:	Outras especificações
Dália	Mestranda cuja pesquisa está vinculada ao TT	7	Iniciou sua experiência como aluna-mediadora ⁸ .
Cássia	Professora Universitária	8	Iniciou como mediadora e orientadora de alunos-mediadores
Margarida	Doutoranda cuja pesquisa está vinculada ao TT	12	Iniciou como aluna-mediadora, atualmente atua como mediadora e orienta outros estagiários
Rosa	Professora Universitária	Pelo menos 10	Iniciou como mediadora, tendo desenvolvido parcerias com professores estrangeiros. Alunos estagiários estavam presentes apenas para apoio técnico com ferramentas de interação e comunicação multimodais.
Violeta	Professora Universitária	9	Iniciou como mediadora e, “nos últimos 4 semestres”, conta com o apoio de alunos-mediadores
Érika	Professora Universitária	alega não ter certeza, supõe 7 semestres	Conta com a ajuda de graduandos, que desenvolvem “auxílio nas listagens, problemas técnicos, coleta de dados (aplicação de questionários, gravações), no gerenciamento dos grupos no Facebook”.
Açucena	Professora Universitária	6	Conta com auxílio de graduandos, atua em um <i>campus</i> universitário distinto dos demais mediadores e pontua que há diferenças na sistematização da mediação na universidade onde leciona.
Jacinto	Professor Universitário	18	Conta com a ajuda de graduandos e diz: “alguns tomam à frente da mediação”.

⁸ Nomenclatura atribuída aos alunos de Licenciatura em Letras com habilitação em alguma língua estrangeira que, além de interagirem em teletandem, se interessam pela mediação e estagiam e fazem iniciação científica nessa área.

observação pedagógica para mediadores em contextos multimodais de aprendizagem como o Teletandem:

- (i) Quais critérios você leva em conta para mediar as sessões de teletandem?
- (ii) Por quais aspectos da mediação os alunos demonstram interesse?
- (iii) Como você age como mediador(a)/observador(a) durante as sessões de teletandem e de mediação?

As questões supracitadas foram elaboradas com o intuito tanto de deflagrar (a) indícios sobre a prática da observação exercida por esses mediadores e as demais práticas pedagógicas a ela correlacionadas, quanto (b) indícios sobre a avaliação de sua prática que esses mediadores conseguem depreender através da convivência com os alunos interagentes.

Análise dos dados

Pergunta 1: quais critérios você leva em conta para mediar as sessões de teletandem?

Com relação à primeira pergunta do questionário, observamos que, dentre os critérios elencados pelos mediadores, há algumas coincidências. Para Dália, Margarida, Érika e Jacinto é importante que (a) *se proponha um ambiente profícuo para que os interagentes compartilhem as experiências advindas das interações, reflitam sobre elas para, então, problematizá-las* (“trabalhar a partir delas”).

Além disso, Dália, Cássia, Margarida, Rosa, Violeta, Açucena e Jacinto consideram como critério relevante que (b) *se proponham espaços para que os interagentes reflitam sobre suas dúvidas de aprendizagem da língua-alvo e da cultura estrangeira*, tendo em vista que essas dúvidas culturais podem incluir questões de relacionamento com o parceiro.

Acompanhar o processo de aprendizagem dos interagentes, (c) *observando “as estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas durante a interação”*, por sua vez, foi um critério pontuado por Cássia e Érika.

Além desses critérios, (d) *preparar orientações sobre a prática de teletandem*, elencando temas como a importância do uso separado de línguas, estratégias de correção, o estabelecimento de metas de aprendizagem, por exemplo, também aparece dentre os critérios elencados pelos mediadores Cássia, Margarida e Violeta.

Margarida, além de pontuar as orientações como um de seus critérios, ainda coloca as estratégias das quais faz uso para sistematizar esses momentos de instrução mais diretiva: “elaborar e disponibilizar materiais de apoio para tentar antecipar os problemas”, e “forneço relatos baseados na minha experiência [como interagente e pesquisadora] ou em leituras teóricas

que possam dar uma bagagem maior de estratégias e caminhos para os aprendizes”.

Por fim, (e) *a escolha do idioma usado para a sessão de mediação* também é considerada como um dos critérios relevantes para os mediadores, sendo a língua-alvo ou a língua materna opções que devem levar em conta questões como: o nível de proficiência dos alunos, seus objetivos de aprendizagem, o tempo disponível para a mediação e as crenças que o mediador traz sobre a sessão que ele orientará.

Como notamos, os mediadores levantaram pontos de diferentes naturezas, conforme os critérios que afirmam considerar ao conduzirem as sessões de mediação. Há ocorrências que partem dos relatos dos participantes de teletandem sobre sua interação com seu parceiro para embasar a discussão da sessão de mediação (a e c), ao mesmo tempo em que há a proposta de se fazer uma mediação mais diretiva com base nos conhecimentos teórico e prático do mediador (d). Questões relacionadas a dúvidas sobre a língua e a cultura, focando a relação entre os participantes (b) e a escolha da língua na qual a mediação é feita (e) também foram elencadas.

Os dados evidenciam que os critérios não são excludentes e podem ser utilizados pelo mesmo mediador, dada a autonomia que os envolvidos têm para abordar os temas e considerando o modo como os grupos de alunos respondem à ação do mediador. Devido ao fato de que os mediadores que responderam ao questionário fazem parte do mesmo grupo de pesquisa, a recorrência de critérios mencionados por eles pode ser explicada pela própria troca de experiências proporcionada nas reuniões do grupo, bem como em outros ambientes de pesquisa, como congressos e produção acadêmica.

Pergunta 2: por quais aspectos da mediação os alunos demonstram interesse?

Os colaboradores do presente estudo apontaram quatro aspectos da mediação pelos quais os interagentes mais se interessariam. De forma unânime, o grupo aponta que (a) *as questões envolvendo cultura*, identidade cultural, estereótipos relacionados a cultura, por exemplo, são as que mais prendem a atenção de seus alunos.

Em segundo lugar, foi pontuado por Dália, Cássia, Açucena e Jacinto (b) *o interesse por questões linguísticas*, tais como: estratégias de ensino da língua materna (no caso PLE), ensino e aprendizagem de gírias, vocabulário, pronúncia, ou dúvidas de aprendizagem da língua-alvo em geral.

Contudo, esse mesmo tema (interesse por questões linguísticas) foi percebido como desinteressante para os interagentes por parte de Margarida e Violeta: “Aspectos linguísticos, geralmente, passam despercebidos ou eles não se lembram (às vezes porque não anotam)” (Margarida); “Percebo que aspectos específicos de gramática são pouco mencionados” (Violeta).

O terceiro item mais mencionado diz respeito (c) *a aspectos afetivos e de gerenciamento da parceria*. Cássia cita “compatibilidades, tais como, gostar das mesmas coisas”, Margarida pontua que “eles preferem falar sobre a relação com o parceiro”, Rosa coloca que os interagentes se interessam “em compartilhar experiências especialmente casos inusitados”, e, por fim, Jacinto explica que “escutam muito quando tratamos de questões problemáticas de relacionamento de parcerias”.

O último item a ser abordado nessa seção da análise foi pontuado por Violeta e diz respeito à (d) *política*. Segundo a mediadora, “questões ligadas à política sobressaem entre parceiros mais maduros não necessariamente de idade, mas de conhecimento de mundo”.

O aspecto pelo qual a maioria dos mediadores afirma que os alunos se interessam (a) pode ser interpretado como um indício de que a atual fase do projeto TTB, que investiga a dimensão cultural nas interações, tem certo impacto nas sessões de mediação. O interesse de pesquisa do mediador pode direcionar os assuntos abordados nas sessões de mediação, conforme aponta Funo (2015).

Tendo em vista que, no contexto brasileiro, a maioria dos participantes são professores de línguas em formação, podemos entender que o interesse por questões linguísticas (b) é um indício de que a área de formação também tem impacto nos temas mais ou menos interessantes para os alunos. Nesse ponto, em que há posições divergentes sobre a questão linguística, podemos inferir que o contexto teletandem, por priorizar a comunicação autêntica entre os pares, não focando prioritariamente na forma, mas na forma e no conteúdo (Varonis e Gass, 1985, p. 73), atenua a importância ou o interesse de certos alunos pelos “aspectos linguísticos” ou “específicos da gramática” durante as sessões de mediação.

O interesse pelos aspectos afetivos e gerenciamento das parcerias (c) pode estar relacionado ao fato de que os “casos inusitados” ou as “questões problemáticas de relacionamento de parcerias” possivelmente sejam um traço comum entre os pares e gerem situações de partilha de experiências que podem ser identificadas nas respectivas parcerias. O interesse pela política (d), mencionado por uma das mediadoras, como ela mesma explica, depende da “maturidade” dos interagentes, não com relação à idade, mas ao “conhecimento de mundo.” Possivelmente, outros assuntos mais pontuais como esse poderiam ter sido citados, caso o questionário visasse a especificar mais e propor alternativas para os temas de interesse dos alunos.

Pergunta 3: como você age como mediador(a)/observador(a) durante as sessões de teletandem e de mediação?

A terceira pergunta do questionário abordava diretamente o tema das ações exercidas pelo mediador, com ênfase na observação, tanto que os termos “mediador”

e “observador” dividem o mesmo eixo paradigmático dessa questão. Quase todas as respostas afirmam que o(a) mediador(a) *desempenha a observação enquanto os aprendizes interagem, de modo síncrono*. Apenas Açucena não pontuou como os demais. Segundo essa colaboradora: “Não entendi direito a pergunta. Ajo como facilitador das questões trazidas pelos alunos. Saliento mais uma vez que em ((nome da cidade onde está uma das universidades credenciadas)) a mediação me parece ter características diferentes”.

Vale relembrar que a maioria das interações realizadas na universidade que idealizou e viabilizou o projeto é caracterizada como *teletandem institucional não integrado* (Aranha e Cavalari, 2014), ou seja, uma modalidade de teletandem apoiada pela instituição credenciada como boa (ou aconselhável) prática de aprendizagem, mas sem legitimação curricular no *campus*, ou seja, sem atribuição de nota por avaliação de aproveitamento. Tanto a modalidade institucional integrada quanto a não integrada possibilitam a *observação síncrona, in loco*, o que enriquece as possibilidades de atuação para o mediador.

Outro aspecto pontuado pelos mediadores é a prática de registros durante a observação, conforme pode ser notado na resposta de Dália: “Observo as interações, prestando atenção nas conversas sem interferir ativamente, *anoto o que me chama atenção*, independente de ser um aspecto linguístico ou cultural” (grifo nosso).

Além de *observar e registrar* o que lhes chama a atenção durante a interação, os mediadores *problematizam* aquilo que observaram, conforme afirma Jacinto: “*Traço relações e procuro explicações*, compartilhando-as com o grupo e escutando suas reflexões sobre as relações traçadas. Em se tratando de mediação, tanto na língua-alvo quanto na língua materna, minha regra básica é *escutar e colocar o aluno para falar e traçar relações dele próprio*” (ênfases do colaborador).

Quanto à questão *observar o quê?*, os mediadores citam: *recorrências, pontos críticos* (numa provável alusão a conflitos ou desconfortos), e *questões vinculadas às suas pesquisas* em teletandem. Segundo Violeta, os mediadores são pesquisadores, e é difícil desvincular esses dois papéis: “É difícil separar a função de mediador e pesquisador, o que nos leva a buscar respostas que auxiliem em nossas investigações, mas acho muito importante que façamos esse esforço. A mediação, penso eu, deve servir mais para auxiliar no processo ensino/aprendizagem”.

As respostas à terceira pergunta do questionário evidenciam que as ações do mediador são pautadas por suas experiências no contexto teletandem, bem como pelas questões que investigam como pesquisadores. Há ainda poucos estudos sobre o contexto de mediação em teletandem. Destarte, não podemos apresentar resultados do impacto das ações do mediador na formação dos alunos envolvidos e nem no processo de teletandem em si. No entanto, identificar essas ações pode ser um primeiro passo para pensarmos o ensino de línguas estrangeiras em con-

Quadro 2. Observação em contextos de aprendizagem telecolaborativos: propostas de orientação.

Chart 2. Observation in contexts of telecollaborative learning: proposal of guidelines.

Observação aberta e participativa <i>in loco</i>			
Antes das interações			
Observar	Sim	Não	Observações
Há um canal de contato síncrono e eficiente entre os mediadores das duas universidades parceiras?			
A universidade parceira dispõe de um laboratório específico para práticas telecolaborativas?			
Os equipamentos da universidade parceira estão em ordem e em perfeitas condições de uso?			
Os envolvidos sabem o que farão e de quanto tempo deverão despende?			
Os envolvidos estão presentes? Caso faltem interagentes, que estratégias são utilizadas?			
Os professores/mediadores envolvidos sugerem temas para os alunos discutirem nas interações?			
Outras observações pertinentes sobre a relação entre as universidades parceiras (como teve início a parceria, que tipo de contato foi feito etc.)			
Observação aberta e participativa <i>in loco</i>			
Durante as interações			
Observar	Sim	Não	Observações
Todos estão se comunicando oralmente?			
Todos fazem uso da webcam de modo que consigam se ver?			
Há indícios de outros usos da webcam, tais como: usá-la para mostrar o ambiente, fazer um tour por uma sala de aula? Se sim, descreva os indícios.			
Há uso de chat concomitante à interação oral?			
Os interagentes acessam <i>sites</i> da internet, tradutores e dicionários eletrônicos durante a interação?			
Os interagentes acessam <i>sites</i> da internet durante a interação?			
Há troca de arquivos virtuais entre os interagentes?			
Há longos períodos de silêncio no decorrer das interações?			
Os interagentes consultam ou solicitam a presença do mediador durante a interação? Se sim, descreva por quais motivos o mediador é consultado.			
Os interagentes fazem anotações ou armazenam dados da interação? Se sim, especifique os indícios que considerou.			
Há alteração de volume da voz, indícios de irritabilidade ou de constrangimento que possam sinalizar uma situação de conflito?			
Você consegue depreender indícios dos temas abordados pelos interagentes? Se sim, descreva como e quais indícios são esses.			
Outras observações pertinentes:			

Quadro 2. Continuação.
Chart 2. Continuation.

Observação aberta e participativa <i>in loco</i>			
Após as interações (sessões de mediação)			
Observar	Sim	Não	Observações
Os interagentes concordam em relatar suas experiências?			
Há interagentes que não se lembram dos eventos da interação?			
Há indícios de temas norteadores da interação, nos relatos dos interagentes? Quais temas?			
Há indícios de aprendizagem de vocabulário, nos relatos dos interagentes? Quais expressões foram destacadas pelos alunos?			
Há indícios de aprendizagem estrutural da língua, nos relatos dos interagentes? Quais indícios?			
Há indícios de aprendizagem classificada pelos interagentes como “cultural”? Quais?			
Há indícios de conflito ou constrangimento, nos relatos dos interagentes? Quais?			
Há indícios de estratégias de correção ao longo das interações? Quais?			
Há indícios de estranhamento quanto à aparência ou a qualquer outra característica do parceiro? Quais?			
Há indícios de que o princípio da reciprocidade não foi respeitado? Quais?			
Há indícios de que o princípio da autonomia não foi respeitado? Quais?			
Há indícios de que o princípio do uso separado de línguas não foi respeitado? Quais?			
Há indícios de troca de arquivos online? Quais?			
Há indícios de anotações ou de qualquer forma de registro para fins de estudo e consolidação da aprendizagem? Quais?			
Há indícios de acordos ou de outras estratégias de gerenciamento para otimizar as interações futuras? Quais?			
Outras observações sobre a mediação			
Observação aberta e participativa <i>in loco</i>			
Dinâmica mediador x aluno			
O mediador primeiramente abre espaço para os interagentes alunos falarem e, a partir disso, promove contextos de reflexão?			
O mediador propõe espaços para que os interagentes reflitam sobre suas dúvidas de aprendizagem da língua-alvo e da cultura estrangeira?			
O mediador observa as estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas durante a interação?			
O mediador <i>prepara orientações sobre a prática de teletandem</i> , elencando temas como a importância do uso separado de línguas, estratégias de correção, o estabelecimento de metas de aprendizagem?			
A língua utilizada na sessão de mediação é sempre a L1? A escolha é feita coletivamente?			
O mediador motiva os interagentes com temas que os motivam? Se sim, descreva quais.			
Há influência dos interesses de pesquisa do mediador nas sessões de mediação? Se sim, em que medida essa postura afeta a dinâmica da sessão?			
Outras observações sobre a dinâmica da relação mediador/interagentes			

textos telecolaborativos, sobretudo os que estão voltados à formação de professores, como é o caso do teletandem.

Síntese da análise

Os questionários aplicados aos pesquisadores do projeto TTB trazem indícios da diversidade de temas abordados e de ações realizadas pelos mediadores, de acordo com suas experiências prévias no contexto teletandem, bem como de seus interesses de pesquisa. É importante ressaltar

que os questionários contemplam uma parte importante desse contexto teletandem, tendo em vista que é nas sessões de mediação que ocorre a prática de observação. No entanto, para a proposta de uma grade de observação que atenda não só este, mas outros contextos telecolaborativos de aprendizagem de LE, vamos considerar outros aspectos da implementação de uma parceria interinstitucional, os quais precedem a realização das sessões de interação e mediação.

Com base nas experiências prévias de implementação do teletandem em diferentes instituições pelo

Quadro 3. Orientações para observação.

Chart 3. Guidelines for observation practices.

Orientações para instituição de parcerias telecolaborativas entre universidades
Antes das sessões de interação
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estreite o contato com as instituições parceiras: busque a definição de um responsável pela mediação no exterior para que possam desenvolver um trabalho conjunto, experiência(s) em (e/tele)tandem ajudam, mas não determinam o sucesso das interações. Construam um entendimento mútuo das diretrizes e valores que orientarão o gerenciamento das interações e a mediação. Definam um cronograma que dialogue com as realidades de cada turma, considerando carga horária das interações, estratégias de avaliação que poderão ser adotadas, atividades correlacionadas ao teletandem, escolha de temas, por exemplo. ▪ Avalie a estrutura física da qual as instituições envolvidas dispõem: é interessante observar se as interações acontecerão em laboratórios equipados com material necessário para interações virtuais multimodais e se disporão de pessoal qualificado para subsidiá-la. Pense em: computadores velozes e protegidos de vírus, pois existe intensa troca de arquivos e <i>links</i>; <i>webcams</i> e <i>headsets</i>, pois neutralizam os efeitos de ruídos externos e mantêm a privacidade da interação; conexão capaz de suportar as interações concomitantes; escolha de um software de interação ao qual não exista objeção por parte das instituições envolvidas e que seja apropriado para os objetivos pedagógicos da interação; técnicos para eventuais problemas.
Durante as sessões de interação
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observe se o planejado está funcionando bem: verifique se todos estão presentes e interagindo conforme o esperado, corrija eventuais problemas tecnológicos com a ajuda do técnico; ▪ Observe a performance dos interagentes durante a interação: indícios de temas pertinentes para uma discussão podem emergir nesse momento, desde o uso do chat concomitante à interação audiovisual, até questões relacionadas a gênero, por exemplo. Anote, você é mais do que um <i>lurker</i> nesse contexto. ▪ Esteja conectado com o mediador parceiro: certifique-se que vocês poderão se comunicar em caso de eventualidades.
Depois da sessão de interação: o momento da mediação
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tenha em mente o tempo de duração da sessão de mediação: planeje o tempo pedagógico para essa sessão. ▪ Construa um contexto cordial de trocas de experiência: tenha em mente que os relatos favorecem a tomada de consciência sobre as experiências vividas e, também, fomentam a reflexão do grupo sobre estratégias de aprendizagem e de gerenciamento das interações, por exemplo. ▪ Ouçá os aprendizes: lembre-se de que as sessões de mediação são ótimas oportunidades para coletar indícios que poderão orientar suas próximas observações, faça anotações. ▪ Não imponha seu ponto de vista: tenha argumentos pedagogicamente baseados, explique seu posicionamento quando consultado ou quando houver a necessidade de intervenção, mas a escolha do que fazer nas interações para gerenciar a aprendizagem e as relativas consequências são ambas do domínio do interagente. ▪ Não seja taxativo: proponha contextos profícuos à autoavaliação, ajude o grupo a elencar critérios para isso, não rotule uma parceria como melhor ou mais produtiva que a outra. ▪ Refleta sobre sua atuação durante a mediação: conscientize-se de que autocrítica é essencial.

mundo e nas competências do professor telecolaborativo (O'DOWD, 2013), as quais envolvem competências organizacionais, pedagógicas, digitais e atitudes e crenças do professor telecolaborativo, apresentamos nossa proposta de grade de observação, enfocando três momentos: antes, durante e depois das interações entre os alunos que praticam teletandem. O terceiro momento constitui o que chamamos, no âmbito do projeto, de sessão de mediação. A última parte da grade faz referência à dinâmica da relação entre o mediador e os alunos envolvidos. Ao final, apresentamos algumas diretrizes que têm sido utilizadas pelos pesquisadores que atuam nas diferentes etapas de instituição de parcerias entre a UNESP e as universidades internacionais que colaboram com o projeto.

Conclusão

O objetivo deste artigo foi apresentar uma proposta de grade de observação para contextos telecolaborativos de aprendizagem de línguas estrangeiras. Por meio de um estudo de caso, do qual participaram oito professores pesquisadores que atuam no projeto Teletandem Brasil, identificamos práticas recorrentes que têm sido adotadas nas sessões de mediação, um momento no qual o professor mediador promove uma partilha de experiências com os alunos. Cabe ressaltar que o número de participantes deste estudo abrange grande parte dos profissionais envolvidos com mediação de aprendizagem em Teletandem.

A mediação enfatizada neste artigo acontece no ambiente da interação, o que favorece a prática da observação, pois possibilita momentos de autorreflexão e reflexão compartilhada sobre o processo de aprendizagem dos alunos em sessões telecolaborativas.

Nesses encontros entre interagentes e mediadores, são retomados assuntos abordados nas interações, as dificuldades encontradas, as estratégias de aprendizagem adotadas, bem como o uso de ferramentas da web para auxiliar e/ou registrar aspectos relevantes das interações e do próprio processo de aprendizagem.

Observamos que as sessões de mediação são pautadas pela autonomia, que é um dos princípios do teletandem. Assim, as práticas engendradas pelos mediadores refletem suas teorias implícitas de aprendizagem e língua(gem), além de serem pontuadas pelas necessidades e dinâmicas de cada grupo de alunos.

Com a pesquisa aqui desenvolvida, pudemos refletir sobre quais aspectos fundamentam as escolhas pedagógicas dos mediadores (pergunta 1): busca-se engendrar um ambiente onde compartilhar e problematizar as experiências das interações é de suma importância para facilitar o processo de aprendizagem em Teletandem.

Quando os mediadores dissertaram sobre o interesse dos interagentes com os quais tiveram contato, também deflagraram indícios da observação pedagógica que praticam, mesmo que de forma não sistematizada e

heterogênea (pergunta 2), evidenciando uma tendência em se ater aos aspectos que se relacionam com suas pesquisas e áreas de formação.

Ao responderem como agem enquanto mediadores e observadores, esses professores mostraram que há a necessidade de exercer observação pedagógica e registro dos indícios dessa observação concomitantemente ao desenvolvimento das interações.

Assim, a presente proposta de uma grade de observação considerou esses dados em sua formulação e visou a ser um ponto de partida para:

- (a) a reflexão sobre a sistematização do olhar pedagógico durante as interações, de modo a extrapolar os interesses de pesquisa dos mediadores;
- (b) a coleta de indícios que pudessem auxiliar na problematização e na aprendizagem dos interagentes;
- (c) a problematização das próprias sessões de mediação (autorreflexão sobre a prática docente);
- (d) o atendimento de uma crescente demanda por mediadores ao servir de instrumento para subsidiar a formação de novos professores para contextos multimodais de aprendizagem telecolaborativa.

Enfim, considerando a abrangência e a crescente difusão dos contextos telecolaborativos nas práticas docentes, esperamos que novas propostas de observação sejam inspiradas no estudo de caso que apresentamos de modo pontual, sem, no entanto, termos a pretensão de limitar a discussão à experiência de parcerias interinstitucionais que temos realizado no âmbito do projeto Teletandem Brasil.

Referências

- ALARCÃO, I. 2003. *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo, Cortez Editora, 112 p.
- ARANHA, S; CAVALARI, S. M. S. 2014. A trajetória do projeto Teletandem Brasil: da modalidade institucional não-integrada à institucional integrada. *The ESPecialist*, 35(2):183-201.
- AUGUSTIN, W. 2012. *Kooperativer Fremdspracherwerb in Teletandem - Grundlagen der Lehr- und Lernmethode*. Mainz, Alemanha. Tese de doutorado. Johannes Gutenberg Universität, 475 p.
- BELZ, J.A. 2003. From the special issue editor. *Language Learning & Technology*, 7(2):2-5. Disponível em: <http://lt.msu.edu/vol7num2/specced.html>. Acesso em: 25/05/2011.
- BELZ, J.; MÜLLER-HARTMANN, A. 2002. Deutsch-amerikanische Telekollaboration im Fremdsprachenunterricht – Lernende im Kreuzfeuer der institutionellen Zwänge [German-American telecollaboration in foreign language teaching – learners in the crossfire of institutional constraints]. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 35(1):68-78. <https://doi.org/10.2307/3531955>
- BORTONI-RICARDO, S.M. 2008. *O Professor Pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo, Parábola, 135 p.
- BRAMMERTS, H. 1996. Tandem language learning via the internet and the International E-Mail Tandem Network. In: D. LITTLE; H. BRAMMERTS (eds.), *A Guide to Language Learning in Tandem via the Internet*. CLCS Occasional Paper, 46, p. 1-14.
- BRAMMERTS, H.; LITTLE, D. (eds.). 1996. *A Guide to Language Learning in Tandem via the Internet*. CLCS Occasional Paper, 46. 90 p.

- BRAMMERTS, H. 2002. Aprendizagem autónoma de línguas em Tandem: desenvolvimento de um conceito. In: K.H. DELILLE; A. CHICHORRO (orgs.), *Aprendizagem Autónoma de línguas em Tandem*. Coimbra, Colibri, p. 15-26.
- BUTLER, M.; FAWKES, S. 1999. Videoconferencing for language learners. *Language Learning Journal*, **10**(1):46-49. <https://doi.org/10.1080/09571739985200091>
- CHARMAZ, K. 2009. *A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa*. Porto Alegre, Artmed, 272 p.
- CZIKO, G.A. 2004. Electronic Tandem Language Learning (eTandem): A third approach to 2nd LL for the 21 st Century. *CALICO Journal*, **22**(1):25-39.
- DOOLY, M.; O'DOWD, R. 2012. *Researching online foreign language interaction and exchange: Theories, methods and challenges*. Peter Lang Publishing, 347 p. (Telecollaboration in Education Volume 3). <https://doi.org/10.3726/978-3-0351-0414-1>
- EGBERT, J.L.; PETRIE, G.M. (eds.). 2005. *CALL research perspectives*. New York/London, Lawrence Erlbaum Associates, 217 p.
- ELSTERMANN, A.-K. 2016. *Learner Support in Telecollaboration: Peer Group Mediation in Teletandem*. Bochum, Alemanha. Tese de Doutorado. Ruhr-Universität Bochum, 414 p.
- FUNO, L.B.A. 2015. *Teletandem: um estudo sobre identidades culturais e sessões de mediação da aprendizagem*. São José do Rio Preto, SP. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista, 192 p.
- FURTOSO, V.B. 2011. *Desempenho oral em português para falantes de outras línguas: da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto online*. São José do Rio Preto, SP. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista, 284 p.
- GILLHAM, B. 2000. *Developing a questionnaire*. London, Continuum, 93 p.
- HELMILING, B. 2001. Peergruppenarbeit - Tandems lernen von Tandems. In: H. BRAMMERTS; K. KLEPPIN (eds.), *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem*. Tübingen, Stauffenburg, p. 83-94.
- HELMILING, B. 2006. Peergruppenarbeit. *Zeitschrift Für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, **11**(2). Disponível em: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/helmiling1.htm>. Acesso em: 13/04/2016.
- KELM, O. 1992. The Use of Synchronous Computer Networks in Second Language Instruction: A Preliminary Report. *Foreign Language Annals*, **25**(5):441-454. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1992.tb01127.x>
- KINGINGER, C. 1998. Videoconferencing as Access to Spoken French. *The Modern Language Journal*, **82**(4):502-513. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05537.x>
- LAVE, J.; WENGER, E. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, Cambridge University Press, 138 p. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- LEE, H.J. 2009. *Internet-mediated videoconferencing for the development of intercultural communication in second language (L2) education*. Tese de Doutorado. University Of Wisconsin-Madison, 258 p.
- LEE, L. 2007. Fostering Second Language Oral Communication through Constructivist Interaction in Desktop Videoconferencing. *Foreign Language Annals*, **40**(4):635-649. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2007.tb02885.x>
- LEONE, P. [s.d.]. *From Teletandem to usage based tasks: learning after doing*. [mimeo].
- LUZ, E.B.P. 2009. *A autonomia no processo de ensino e aprendizagem de línguas em ambiente virtual (teletandem)*. São José do Rio Preto, SP. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista, 230 p.
- MACAIRE, D. 2004. Vom Tandem zum Tele-Tandem. Neue Lerntechniken, neue Lernmittel, neue Rollenverteilung. Disponível em <http://www.tele-tandem.org/doclies/macaire-ufmde/macaire-ufmde.html>. Acesso em: 23/06/2016.
- MESSIAS, R.A.L. [s.d.]. *Teletandem e Formação de Professores: um contexto para reflexão sobre o ensino de línguas português/ espanhol*. [mimeo].
- O'DOWD, R. 2000. Intercultural Learning via videoconferencing: a pilot exchange project. *ReCALL*, **12**(1):49-61. <https://doi.org/10.1017/S0958344000000616>
- O'DOWD, R. 2013. The competences of the telecollaborative teacher. *The Language Learning Journal*, 2013. <https://doi.org/10.1080/09571736.2013.853374>
- O'DOWD, R. 2011. Intercultural communicative competence through telecollaboration. In: J. JACKSON (dir.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. New York, Routledge, p. 342-358.
- RÖSLER, D. 2007. *E-Learning und Fremdsprachen – eine kritische Einführung*. Tübingen, Stauffenburg Verlag, 246 p.
- SALOMÃO, A.C.B. 2008. *Gerenciamento e estratégias pedagógicas na mediação dos pares no Teletandem e seus reflexos para as práticas pedagógicas dos interagentes*. São José do Rio Preto, SP. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista, 317 p.
- TARDIF, J. 1998. *Intégrer les nouvelles technologies de l'information / Quel cadre pédagogique?* Paris, ESF, p. 54-56.
- TELLES, J.A. 2006. *Projeto Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos – Ensinando e Aprendendo línguas estrangeiras in-tandem via MSN Messenger*. São Paulo, UNESP. Disponível em: http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM_BRA-SIL_completo.pdf. Acesso em: 02/09/2010.
- TELLES, J.A. 2009. *Teletandem - Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas, Pontes Editores, 346 p.
- TELLES, J.A. 2011. *Teletandem e Transculturalidade na interação on-line em línguas estrangeiras por webcam*. Projeto de pesquisa financiado pela FAPESP, 2011.
- CONSELHO DA EUROPA. 2001. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Straßburg, Europarat, 244 p.
- VARONIS, E.M.; GASS, S. 1985. Non-native/Non-native conversations: A model for Negotiation of Meaning. *Applied Linguistics*, **6**(1):71-90. <https://doi.org/10.1093/applin/6.1.71>
- VIANNA, H.M. 2003. *Pesquisa em Educação: a observação*. Brasília, Plano Editora, 106 p.
- WANG, Y. 2004. Distance Language Learning : Interactivity and Fourth-generation Internet-based Videoconferencing. *CALICO Journal*, **21**(2):373-395.
- WOODIN, J. 1997. Email tandem learning and the communicative curriculum. *ReCALL*, **9**(1):22-33. <https://doi.org/10.1017/S0958344000004596>
- ZOUROU, K. 2009. Corrective feedback in telecollaborative L2 learning settings: Reflections on symmetry and interaction. *JALT CALL SIG*, **5**(1):3-20.

Submetido: 23/06/2016

Aceito: 04/11/2016

Apêndice 1. Questionário sobre práticas de mediação.

Appendix 1. Questionnaire about mediation practices.

Questionário sobre práticas de mediação

Dados gerais

1. Seu status na universidade: _____
2. Há quantos semestres já está trabalhando com mediação no TT? _____
3. As mediações foram com quais grupos? UNESP X _____
4. Teve um aluno-mediador para ajudar nas interações/mediações? _____
5. Se sim, como foi a divisão das tarefas? _____

Dados específicos

Quais critérios você leva em conta para mediar as sessões de teletandem? (seus objetivos na mediação, a língua utilizada, etc.)

Os alunos demonstraram interesse em alguns aspectos específicos? Quais?

Como você age como mediador/observador durante as sessões de teletandem e de mediação? Como deveria ser o fluxo de conversação?