

**TELETANDEM E O ENSINO E APRENDIZAGEM DE PLE:  
O PAPEL DOS EDUCADORES**



DOI: [10.56515/PLJ562476621](https://doi.org/10.56515/PLJ562476621)

**Edvan P. Brito<sup>1</sup>**

*University of Arkansas, Fayetteville*

**Resumo:** Este estudo faz uma reflexão sobre o papel de educadores no contexto do uso de recursos telecolaborativos nas aulas de português como língua estrangeira (PLE). Tal reflexão toma por base sessões de teletandem ocorridas em 2017 entre aprendizes de PLE localizados nos Estados Unidos e falantes nativos de português localizados no Brasil. Considerando a narrativa pessoal do instrutor da turma de PLE como um registro autoetnográfico desta experiência, este estudo questiona abordagens tradicionais do processo de ensino e aprendizagem tendo em vista os diversos modos de aprender e ensinar que vêm ganhando espaço por conta das inúmeras possibilidades trazidas pelas novas tecnologias de informação e comunicação, especialmente as ferramentas usadas para intercâmbio virtual. Este estudo reforça a ideia de que o uso de recursos tecnológicos que facilitam a comunicação e a colaboração entre aprendizes de línguas estrangeiras e falantes nativos está relacionado não só a uma reestruturação das noções de tempo e espaço e um aumento da autonomia dos aprendizes, mas também a uma redefinição dos papéis socioculturais e institucionais desempenhados por todos os indivíduos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

**Palavras-chave:** Intercâmbio virtual; teletandem; português como língua estrangeira; pedagogia crítica da linguagem; autonomia; autoetnografia

**Abstract:** This study discusses the role of educators in the context of the use of telecollaborative resources in Portuguese as a foreign language (PFL) classrooms. This discussion is based on teletandem sessions that took place in 2017 among learners of PFL located in the United States and native speakers of Portuguese located in Brazil. Considering the PFL instructor's personal narrative as an autoethnographic record of this experience, this study challenges traditional approaches to the teaching and learning process in view of the different ways of teaching and learning that have been gaining ground due to the countless possibilities brought by new information and communication technologies, especially the tools used for virtual exchange. This study reinforces the idea that the use of technological resources that facilitate the communication and collaboration among foreign language learners and native speakers is related to not only a restructuring of the notions of time and space and an increase of learners' autonomy, but also a redefinition of the sociocultural and institutional roles played by all the individuals involved in the teaching and learning process.

**Keywords:** Virtual exchange; teletandem; Portuguese as a foreign language; critical language pedagogy; autonomy; autoethnography

---

<sup>1</sup> Edvan P. Brito é doutor e mestre em Linguística com especialização em Sociolinguística pela Georgetown University, mestre em Comunicação e Estudos Midiáticos pela Howard University e bacharel em Letras —Português e Linguística— pela Universidade de São Paulo (USP). Seus campos de interesse em pesquisa incluem português como língua estrangeira e/ou adicional, língua, identidade e poder, variação e mudança linguística, língua e raça, análise do discurso, análise crítica do discurso e discurso midiático. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7347-5259>

## 1. Introdução

Este trabalho faz uma reflexão sobre o impacto das tecnologias telecolaborativas no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, dentre elas o português, focalizando principalmente no efeito que esses recursos podem ter no sentido de reorientar os papéis exercidos por todos os envolvidos nesse processo, principalmente os educadores. Tomando como ponto de partida as discussões sobre a autonomia tanto no campo de intersecção entre intercâmbio virtual e ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (Telles, 2009; Telles, 2015; Vassalo & Telles, 2006) quanto no âmbito da Pedagogia Crítica da Linguagem – PCL (Freire, 2011b, 2011c; hooks, 1994; Pennycook, 1990), eu utilizo a minha narrativa pessoal como um registro autoetnográfico (Ellis et al., 2011), para responder a seguinte pergunta: De que forma a incorporação de um intercâmbio virtual como o teletandem nas minhas aulas de PLE tem influenciado a concepção de autonomia que venho construindo ao longo da minha formação profissional e da minha trajetória como educador?

Tendo em vista os diversos modos de aprender e ensinar que vêm ganhando espaço por conta das inúmeras possibilidades trazidas pelas novas tecnologias de informação e comunicação, especialmente as ferramentas usadas para promover o intercâmbio virtual entre aprendizes de línguas estrangeiras, é importante que todos os profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem reflitam sobre o seu posicionamento diante dessas possibilidades e modifiquem a sua prática de modo que ela se ajuste ao ideal de educação que se busca atingir com o desenvolvimento tecnológico.

Sendo assim, a proposta do presente trabalho é refletir sobre os papéis exercidos por educadores no contexto atual, no qual mais e mais indivíduos estão tendo a experiência de aprender línguas estrangeiras se comunicando com falantes nativos e outros aprendizes de línguas estrangeiras por meio de tecnologias telecolaborativas. Como a proposta deste trabalho é discutir sobretudo o papel dos educadores e educadoras, visto que essas pessoas são representadas um dos pilares do processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras nas instituições de ensino, este trabalho contribui para fechar uma lacuna na área de estudos sobre a autonomia, que ao enfatizar as diferentes dimensões desta habilidade nos aprendizes, muitas vezes ignoram o fato de que a construção de um ambiente mais autônomo e colaborativo depende também de uma mudança de percepção e de conduta por parte de educadores.

## 2. Recursos telecolaborativos e o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras

As primeiras experiências com a implementação de tecnologias ligadas ao uso do computador no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras foram iniciadas por alguns professores e pesquisadores em universidades entre as décadas de 1960 e 1980 (Heift & Chapelle, 2012). O foco dessas primeiras iniciativas era o ensino de vocabulário e gramática, algo que refletia a visão estrutural de língua dominante nos Estados Unidos na época. Esse enfoque estrutural acabou por representar o início da área de ensino e aprendizagem de línguas com o auxílio de computadores (Computer-Assisted Language Learning – CALL).

Segundo Heift e Chapelle (2012), só nos anos 1990, com a criação e o desenvolvimento da rede mundial de computadores, a internet, é que os recursos tecnológicos ligados ao uso de computadores, principalmente a comunicação mediada por computadores (CMC), começaram a ser usados com mais ênfase por profissionais da área de aquisição de segunda língua (Second Language Acquisition – SLA), incluindo o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Portanto, o ensino e

aprendizagem de línguas estrangeiras em ambientes telecolaborativos é um desdobramento dessas experiências iniciais, que vem sendo desenvolvidas e aperfeiçoadas ao longo do tempo.

Em linhas gerais, a telecolaboração pode ser entendida simplesmente como um tipo de colaboração à distância. No entanto, Dooly (2017) entende que esta forma de interação não está restrita apenas ao campo da educação, muito menos à área de ensino e aprendizagem de línguas. Por isso, ela entende o trabalho telecolaborativo como “o processo de comunicar e trabalhar em conjunto com outras pessoas ou grupos de diferentes lugares através de ferramentas de comunicação online ou digital (por exemplo, computadores, tablets e celulares) para coproduzir um resultado de trabalho desejado” (Dooly, 2017, p. 169).<sup>2</sup> Para a autora, no contexto do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, a telecolaboração está focalizada principalmente “na aprendizagem, na interação social, no diálogo, no intercâmbio cultural e na comunicação” (p. 170).

De acordo com O’Dowd (2018), na área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, a telecolaboração ou o intercâmbio virtual podem ser definidos como processos que envolvem

o engajamento de grupos de aprendizes em longos períodos de interação e colaboração online com parceiros de outros contextos culturais ou localizações geográficas como uma parte integrada dos seus programas educacionais e sob a orientação de educadores e/ou facilitadores experientes. (p. 5)

Intercâmbio virtual é atualmente o termo empregado para agregar uma variedade de modelos e práticas de troca linguística que foram criados e desenvolvidos para atender às necessidades de comunidades ou grupos específicos em diferentes partes do mundo (O’Dowd, 2018). Essas iniciativas incluem projetos como tais como e-twinning, e-tandem, teletandem, entre outros).

As reflexões feitas no presente artigo se baseiam na experiência com o teletandem, um projeto que proporciona sessões de interação entre pares de falantes de duas línguas diferentes —também chamados *interagentes*— que se comunicam usando recursos de texto, áudio e vídeo com a finalidade de aprenderem a língua um do outro (Telles, 2015; Telles & Vassalo, 2006; Vassallo & Telles, 2006; Zakir, 2015). A aprendizagem de línguas estrangeiras no âmbito do teletandem se fundamenta a partir de três princípios básicos: a autonomia, a reciprocidade e a separação de línguas (Brammerts, 1996). Sendo assim, o projeto representa uma oportunidade única na qual aprendizes de línguas estrangeiras experimentam a empolgação de usar a língua que estão aprendendo para se comunicar com falantes nativos dessa língua ao mesmo tempo em que se colocam, de certa forma, na posição de professores da sua própria língua nativa (Simões & Lima, 2009).

Um dos benefícios da incorporação de recursos telecolaborativos como o teletandem nas aulas de língua estrangeira é o aumento da consciência dos aprendizes sobre a noção de variação linguística na língua-alvo. Como as aulas de língua estrangeira geralmente seguem os parâmetros institucionais e/ou acadêmicos de ensino de línguas, cuja ênfase é o ensino da norma padrão e dos estilos de fala e escrita mais formais, o acesso e a participação em ambientes de intercâmbio virtual oferece aos aprendizes a possibilidade de se comunicar com falantes nativos usando estilos de fala e escrita menos formais (Bayley & Tarone, 2012; Ushioda, 2000). Dentre estes estilos está o que Labov (1972) chama de *vernáculo* da língua, ou seja, a variedade em que menos atenção é dada à fala. De acordo com Bayley e Tarone (2012), o acesso a essa variedade de estilos em contextos reais capacitaria os aprendizes a se comunicarem de forma mais apropriada em situações que exigem um estilo de fala menos formal, o que representa um grande desafio para muitas pessoas que aprendem língua estrangeiras em contextos acadêmicos.

---

<sup>2</sup> Essa e outras traduções ao longo do texto são de minha autoria.

Além de contribuir para uma maior consciência sobre o uso da língua, experiências de troca linguística em ambientes virtuais como o do teletandem favorecem o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes.

## 2.1 A autonomia e os papéis de aprendiz e mediador

O uso de tecnologias telecolaborativas tem permitido que os usuários se reconheçam cada vez mais como agentes ou sujeitos da própria aprendizagem (Garcia, 2012a, 2012b). Sendo assim, em linhas gerais, a autonomia pode ser definida como “a habilidade de se responsabilizar pela própria aprendizagem” (Holec, 1981, p. 3, como citado em Benson, 2006, p. 22). Na verdade, definir autonomia não é uma tarefa fácil, já que esse termo é permeado por várias complexidades causadas por uma série de condições internas e externas (Paiva, 2006). De qualquer modo, tendo em mente as discussões feitas no decorrer deste texto, aqui nos interessa explorar a dimensão política do conceito de autonomia.

Discutindo uma classificação feita por Benson (1997), Luz (2009) explica que a autonomia política envolve aspectos institucionais, de conteúdo, e de processos de aprendizagem, com os quais o aprendiz se depara dentro do seu contexto estrutural e social. No contexto de educação formal, por exemplo, a autonomia faz com que os aprendizes aumentem sua capacidade de aprender de modo independente, extrapolando os limites temporais, espaciais e de conteúdo estabelecidos pelas instituições de ensino. No entanto, como veremos mais adiante, esta mudança de ponto de vista e de comportamento em relação ao processo de ensino e aprendizagem por parte dos aprendizes pode se tornar ainda mais significativa se houver também uma reconfiguração dos papéis exercidos por educadores, uma redefinição da sua identidade profissional e uma reorientação das relações de poder dentro da sala de aula (Paiva, 2006).

Portanto, um dos pontos centrais dessa discussão é que o aumento da autonomia dos aprendizes de línguas em ambientes de intercâmbio virtual depende de e é facilitado por uma redefinição dos papéis socioculturais e institucionais que os indivíduos desempenham no processo de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, na medida em que aprendizes evoluem na sua caminhada rumo a uma conduta mais autônoma e menos dependente com relação à sua aprendizagem, educadores devem proporcionar a condições necessárias para que esse processo se concretize de fato (Lewis, 2003, p. 15, como citado em Simões & Lima (2009, p. 225).

Nesse contexto de reorientação dos papéis de aprendizes e educadores no âmbito de ambientes telecolaborativos como o teletandem, faz-se necessário pensar na função de professor mediador, ou seja, “a pessoa que é ‘especialista’ na área de ensino e aprendizagem de línguas e que auxilia, ensina, conscientiza um dos parceiros de *tandem*” (Simões & Lima, 2009, p. 226). Nesse sentido, seguindo a proposta de Simões e Lima (2009), é importante lembrar que, professores de línguas estrangeiras também tem que ser ensinados e incentivados a serem autônomos para que assim eles possam proporcionar um ambiente mais propício à autonomia dos seus aprendizes. Para Garcia (2012a), o professor não está excluído do processo de desenvolvimento da autonomia dos seus aprendizes, “mas a ele são atribuídos novos papéis à medida que auxilia o aprendiz nesse caminhar autônomo, como o de facilitador, mediador” (p. 45).

Gerlach e Spaniel-Weise (2018) descrevem um exemplo dessa reconfiguração dos papéis exercidos por educadores que trabalham com intercâmbio virtual no ensino e aprendizagem de línguas ao falar do projeto Aprendizagem de Terceira Língua em Tandem Skype (Third Language Learning in Tandem Skype – L3TASK Project), que foi financiado pela União Europeia entre 2013 e 2016. Após três anos acompanhando a trajetória dos educadores participantes, as autoras constataram que os papéis exercidos por estes profissionais foram mudando de acordo com cada uma das fases do projeto, como mostra a Tabela 1.

**Tabela 1**

*Papéis desempenhados por educadores nas três fases do projeto L3TASK<sup>3</sup>*

Antes	Durante	Depois
facilitador(a)		
técnico(a)	técnico(a)	
motivador(a)	motivador(a) e mediador(a)	mediador(a)
	tutor(a)/ professor(a)	tutor(a)/ professor(a)
	produtor(a)/organizador(a) de material didático	

Como podemos ver na Tabela 1, no período de preparação para as interações, os papéis exercidos pelos professores tiveram um caráter mais técnico, o que se justifica pelo fato de que eles geralmente têm que gerenciar os diferentes níveis de conhecimento que os interagentes têm sobre as ferramentas necessárias para o uso efetivo dos recursos tecnológicos usados nas interações. Durante o período das interações, às atribuições de ordem técnica, somaram-se aquelas mais ligadas à profissão docente propriamente dita, tais como tutor(a)/ professor(a), motivador(a)/ mediador(a) e produtor(a)/ organizador(a) de material didático. Como esperado, depois do final do projeto, os papéis dos educadores do projeto estiveram mais restritos às funções de mediação e tutoria.

Gerlach e Spaniel-Weise (2018) concluem então que, nas três fases do projeto, o papel dos educadores foi se flexibilizando para dar lugar a formas mais participativas e colaborativas de educar. É possível dizer também que essas mudanças foram acontecendo de forma gradativa na medida em que a autonomia dos interagentes se desenvolvia. De qualquer modo, é preciso levar em conta que o projeto L3TaSK envolvia o uso de recursos telecolaborativos na aprendizagem de línguas estrangeiras num contexto não-formal, ou seja, os interagentes não estavam matriculados em um curso de línguas enquanto participavam do projeto. Mesmo assim, as conclusões oriundas desta experiência são tão ou ainda mais relevantes para os contextos formais de aprendizagem de línguas estrangeiras porque nesses espaços podem existir desafios ainda maiores para que a autonomia dos aprendizes seja verdadeiramente alcançada.

Tendo em vista os pontos discutidos acima sobre o princípio da autonomia, sobretudo em relação à sua dimensão política, é possível concluir que este princípio básico do processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no âmbito de projetos de intercâmbio virtual como o teletandem têm o potencial de redefinir os papéis exercidos por aprendizes e educadores, desestabilizando assim modelos mais tradicionais de educação. Esse ponto é complementado na próxima sessão com uma discussão breve sobre a forma como o conceito de autonomia é abordado dentro da perspectiva da Pedagogia Crítica da Linguagem (Freire, 2011b; 2011c; hooks, 1994; Pennycook, 1990), que também é usada como referencial teórico para as discussões deste trabalho.

## **2.2 A autonomia dentro da perspectiva da Pedagogia Crítica da Linguagem**

A Pedagogia Crítica da Linguagem - PCL (Freire, 2011b, 2011c; hooks, 1994; Pennycook, 1990) “refere-se a abordagens teóricas de ensino que orientam os aprendizes a fazerem análises críticas sobre as ideologias associadas a línguas e dialetos, as relações de poder entre ideologias e as formas de

<sup>3</sup> Traduzido e adaptado de Gerlach e Spaniel-Weise (2018).

mudá-las” (Godley & Minnici, 2008, p. 320). Esta abordagem teórica se fundamenta no princípio de que educadores e educandos se constroem enquanto sujeitos ou agentes do processo de ensino e aprendizagem através da comunicação e do diálogo. Este processo de contínua construção se dá na medida em que os indivíduos vão se conscientizando sobre o seu papel no mundo e como este papel se manifesta na linguagem. Trata-se, portanto, de uma pedagogia que advoga por uma educação libertadora e transformadora que faz da sala de aula um espaço democrático onde todas as pessoas sentem a responsabilidade de contribuir (Freire, 2011b, 2011c; hooks, 1994; Pennycook, 1990).

Sendo assim, a PCL é contrária a posicionamentos e condutas que se alinham com a *educação bancária*, que pode ser definida como um sistema de transferência que reserva aos aprendizes apenas o *status* de meros recipientes do conhecimento dos educadores (Freire, 2011c). Como nos ensina Freire (2011c), esta proposta limitante e antidemocrática deve ser substituída por uma abordagem libertadora, na qual todos se “sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão de mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros” (p. 166). Nesta perspectiva, a PCL está atrelada a um compromisso contínuo com o fortalecimento da autonomia do aprendiz, através do reconhecimento da sua capacidade de atuar ao mesmo tempo como agente da sua própria aprendizagem e como coadjuvante do processo de aprendizagem dos outros (Freire, 2011c). Portanto, a busca pela autonomia dos aprendizes representa um ponto importante de interseção entre a PCL e o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras facilitado por redes telecolaborativas.

No âmbito da PCL a autonomia é concebida como uma qualidade inerente aos indivíduos, qualidade esta que deve ser melhorada ou desenvolvida na medida em que estes se tornam mais conscientes e se posicionam criticamente em relação a sua aprendizagem. Além disso, esse termo tem uma associação muito forte com as noções de integridade e individualidade, algo que deve ser levado em conta pelos educadores. É importante lembrar que estes profissionais são fundamentais no processo de busca e fortalecimento da autonomia dos aprendizes porque a eles cabe assegurar que as condições necessárias para o alcance dessa meta estejam presentes no espaço da sala de aula (Freire, 2011a). E é impossível atingir esse ideal de educação emancipadora e libertadora sem a participação ativa de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, já que a “[a]utonomia, inevitavelmente, envolve uma mudança nas relações de poder (Paiva, 2006, p. 90). Como os seres se formam em conjunto, a autonomia de que fala a PCL não liberta ou transforma só os aprendizes, e sim todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, incluindo os educadores.

No caso do uso de recursos telecolaborativos nas aulas de língua estrangeira, tanto a autonomia como a separação de línguas e a reciprocidade são vistas como um conjunto de princípios que devem ser seguidos pelos participantes para que tenham uma troca linguística que seja satisfatória para ambos (Brammerts, 1996, 2002). Aqui está implícita a ideia de que a autonomia se refere a um acordo através do qual os participantes envolvidos se responsabilizam pela própria aprendizagem. Isso inclui, por exemplo, decidir a respeito de quando e como as interações devem ocorrer, que assuntos serão discutidos, quais métodos de avaliação do processo desejam seguir entre outros pontos (Luz, 2009; Vassalo & Telles, 2006; Garcia, 2012a, 2012b). Como resultado de um ensino mais colaborativo, temos um educador descentralizado, cujo papel “não é mais [o] de detentor do conhecimento, mas de incentivador da autonomia do aluno e de orientador das atividades pedagógicas” (Simões & Lima, 2009, p. 229).

Apesar de a abordagem teórica do ensino e aprendizagem de línguas em ambientes de intercâmbio virtual divergir em alguns pontos da abordagem da PCL, na prática ambas compartilham do mesmo objetivo, que é o de “libertar o aprendiz da dependência do professor e fazer com que ele se torne autônomo (Lewis, 2003, como citado em Simões & Lima, 2009, p. 225).” Por essa razão, essas duas correntes teóricas são usadas aqui para embasar as discussões aqui propostas.

### 3. Métodos

No presente estudo, a conexão entre teoria e prática é feita com base no método autoetnográfico. Seguindo os estudos de Ellis (2004) e Holman Jones (2005), Ellis, Adams e Bochner (2011, para. 1) definem a autoetnografia como “uma abordagem de pesquisa e escrita que procura descrever e analisar sistematicamente (grafia) a experiência pessoal (auto) a fim de entender a experiência coletiva (etno).” Sendo assim, coloco-me ao mesmo tempo como pesquisador e participante deste estudo ao refletir e fazer relações entre os pressupostos teóricos aqui discutidos e a minha narrativa pessoal, que apresento na próxima sessão e que abrange tanto um pouco da minha trajetória profissional quanto a minha prática pedagógica, especialmente no que diz respeito a minha experiência na área de português como língua estrangeira (PLE).

Como foi dito anteriormente, as reflexões feitas no presente estudo se baseiam na experiência com quatro sessões de teletandem. Nesse tipo de intercâmbio virtual, as interações entre os participantes se dão através do uso de recursos VOIP (*Voice Over Internet Protocol*), que permitem a transmissão de texto, áudio e vídeo (Telles, 2015). As interações foram realizadas no segundo semestre de 2017 entre 14 aprendizes de PLE localizados nos Estados Unidos, e 14 falantes nativos de português também aprendizes de inglês localizados no Brasil. Essas interações ocorreram num contexto de *teletandem institucional semi-integrado* (Messias, *mimeo*, como citado em Zakir, 2015, p. 35), significando que na instituição em que trabalhava as interações faziam parte do programa do curso e eram obrigatórias para os aprendizes de português, mas na instituição parceira, o teletandem era reconhecido como uma atividade opcional. As sessões de interação duravam 50 minutos (tempo de uma hora aula na instituição norte-americana), dos quais 20 minutos eram dedicados para conversas em português e 20 minutos para conversas em inglês. Os 10 minutos restantes eram usados para as considerações e comentários dos interagentes sobre a experiência. A mediação era feita por mim e ocorria geralmente nos primeiros 15-30 minutos da aula seguinte.

Com base nas discussões feitas até aqui, este trabalho visa refletir sobre os papéis exercidos por todos os envolvidos no processo ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no contexto do uso de recursos telecolaborativos como o teletandem. Concentrando-me no papel dos educadores, meu objetivo principal é responder a seguinte pergunta: De que forma a incorporação de um intercâmbio virtual como o teletandem nas minhas aulas de PLE tem influenciado a concepção de autonomia que venho construindo ao longo da minha formação profissional e da minha trajetória como educador?

#### 3.1 De professor a mediador: Um breve histórico autoetnográfico

O desejo de seguir a docência como profissão surgiu bem cedo, ainda na pré-adolescência, no final da década de 1980. Por volta dos onze ou doze anos de idade, eu já tinha plena consciência de que era isso que eu queria ser. Até essa fase da minha vida, eu tinha tido ótimas professoras, as quais eu admirava muito pela forma comprometida com que despertavam em mim o interesse em aprender e a curiosidade sobre o desconhecido. Algumas delas, no entanto, ainda se valiam de métodos violentos para reprimir casos de indisciplina, falta de compostura, e descaso com os estudos. Um exemplo disso era o uso de palmatória de madeira como forma de punição para aqueles e aquelas que não memorizavam as quatro operações matemáticas da tabuada. Vale dizer que esta era uma prática relativamente comum no interior do estado da Bahia, mesmo depois de 1985, ano que marcou o fim da ditadura militar. Este tipo de violência só passou a ser reprimido com mais rigor depois da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e da aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA de 1990.

Nos anos 1990, quando cursei a segunda fase do ensino fundamental e o ensino médio, estive muito envolvido com as atividades comunitárias da igreja católica no bairro onde eu morava. Uma destas atividades era a catequese. Posso dizer que esta foi a minha primeira experiência com o ensino, ainda que num contexto diferente daquele da escola.

Eu cursei o bacharelado e a licenciatura em Letras na Universidade de São Paulo – USP na primeira metade da década de 2000. Naquela época, fui apresentado ao chamado “Método Paulo Freire,” uma referência à aplicação dos princípios do pensamento freiriano em projetos de alfabetização e letramento de crianças, jovens e adultos. No mesmo período, também trabalhei por alguns anos num projeto chamado “Educomunicação nas Ondas do Rádio” (Soares, 2000), administrado pelo Núcleo de Comunicação e Educação – NCE da Escola de Comunicações e Artes da USP. Este projeto tinha a obra de Paulo Freire como uma de suas bases teóricas para as atividades desenvolvidas nas escolas públicas no município de São Paulo. Foi nessa época que eu também fui apresentado à mediação como prática indispensável para a criação de espaços colaborativos e inclusivos. Com essa experiência, eu pude me aprofundar ainda mais nos conceitos básicos da obra freiriana, consolidando assim a minha atuação como educador ou “educador,” o que foi um passo muito importante para a minha formação docente. Um reflexo positivo disso foi a minha primeira experiência com o ensino de português língua materna, que aconteceu em um curso pré-vestibular comunitário em Guarulhos, no estado de São Paulo. Com base na minha formação em linguística, eu adotava uma abordagem que enfatizava a troca de experiências sobre o uso da língua como um dos passos para a construção do conhecimento sobre a língua e o lugar desta na sociedade.

A partir de 2010, eu comecei a trabalhar como professor de PLE nos Estados Unidos e acredito que a Perspectiva Crítica da Linguagem tem permeado grande parte da minha prática pedagógica em sala de aula. Motivado pelo potencial transformador que as novas tecnologias podem ter na educação, nestes mais de doze anos de atuação na área de PLE eu tenho acompanhado com bastante interesse as experiências de outros colegas com a incorporação de recursos telecolaborativos, especialmente o teletandem, em suas aulas.

Em 2017, eu tive a oportunidade de ter as minhas primeiras experiências com teletandem. Nos últimos cinco anos, também colaborei com outros parceiros de modo mais independente. Desde que eu passei a incorporar intercâmbios virtuais nas minhas aulas de PLE, venho tentando aprender a como usufruir mais de todos os recursos que essas parcerias de troca linguística podem proporcionar aos meus alunos e alunas. Apesar de ter essa percepção sobre o teletandem e os outros tipos de parceria das quais participei, às vezes eu percebia em mim um certo incômodo, uma certa inquietação, que ia crescendo na medida em que as minhas atribuições com relação aos meus alunos iam se modificando. Aqui eu me refiro justamente à gradativa mudança de papéis descrita por Gerlach e Spaniel-Weise (2018) sobre os participantes do projeto L3TASK. Havia um questionamento interno sobre a minha identidade como profissional da educação, sobre o meu papel e sobre como a introdução de recursos telecolaborativos nas minhas aulas estava me fazendo reavaliar tudo isso. Vou discutir essas questões com mais profundidade na próxima seção.

#### **4. Pensando criticamente sobre intercâmbio virtual e pedagogia**

Há muito tempo venho pensando sobre as bases teóricas da minha filosofia de ensino, a qual eu acredito que seja fortemente influenciada pelos princípios da Pedagogia Crítica da Linguagem (Freire, 2011b, 2011c; hooks, 1994; Pennycook, 1990), que foram discutidos anteriormente. Como nos ensina Paulo Freire (2011a, p. 42-43), “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.” Entretanto, estas reflexões se intensificaram ainda mais no segundo semestre de 2017, quando eu comecei a mediar as sessões de teletandem entre as minhas turmas de PLE e falantes nativos de português no Brasil. Nessa



mesma época, eu participei do *Curso de Formação de Mediadores em Teletandem* oferecido por pesquisadores da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista – UNESP, de Assis. O curso foi fundamental para que eu entendesse e tivesse respostas para a maior parte das perguntas que iam surgindo ao longo dessa experiência.

Fazendo uma conexão entre o processo de mudança pelo qual passaram os professores envolvidos nas sessões de intercâmbio virtual do projeto L3TASK (Gerlach & Spaniel-Weise, 2018) e as questões relativas à autonomia que foram discutidas ao longo deste trabalho, a minha percepção foi a de que, na medida em que os meus alunos iam se tornando mais engajados, motivados, ativos e, portanto, mais autônomos com relação à sua própria aprendizagem da língua portuguesa, eu passava a questionar mais o meu papel naquele processo. Esse questionamento, no entanto, não era uma reação contrária a esta nova conduta que os meus alunos estavam adotando, até porque eu estava celebrando junto com eles o fato de que eles tinham encontrado mais uma motivação e uma razão mais concreta para aprender o português. Tratava-se, então, de uma série de questões que certamente emanavam das minhas observações sobre o progresso dos meus alunos com o teletandem, mas que, na verdade, apontavam para aspectos socioculturais e institucionais da docência como profissão. Ou seja, o problema não estava neles, e sim, em mim.

Observando a minha trajetória no campo da educação, eu percebo que o meu fazer pedagógico é resultado tanto do posicionamento crítico que eu assumi depois de ser apresentado à obra de Paulo Freire e outros estudiosos de áreas afins quanto de ideias alinhadas a uma concepção mais tradicional de educação. Em outras palavras, apesar de o meu posicionamento teórico e prático dentro da sala de aula condizer, em grande parte, com os pressupostos da Pedagogia Crítica da Linguagem, a realidade é que a minha conduta e a minha abordagem pedagógica encontram-se circunscritas dentro de normas sociais e institucionais que em geral refletem ideologias e princípios do modelo de educação mais tradicional. Sendo assim, o incômodo que eu mencionei acima dizia respeito ao fato de que eu precisava repensar a minha prática e os papéis que eu desempenhava dentro dela. Era preciso, então, desconstruir algumas ideias e posicionamentos para acomodar as novas atribuições que o projeto teletandem apresentava, dentre elas a de mediador.

Este ponto se torna ainda mais evidente se olharmos a questão da formação ou da preparação para a docência. Nos anos de formação, os novos educadores são apresentados a um conjunto de teorias e práticas pedagógicas que servem como uma base para suas futuras ações no campo educacional. Além disso, as práticas desses novos profissionais se baseiam, em grande medida, nas observações que eles fizeram dos seus próprios professores ao longo de toda a sua carreira acadêmica. É observando outros professores, seja antes ou durante a nossa formação, que aprendemos a nos portar física e discursivamente na sala de aula, distribuir o tempo entre as atividades e resolver uma série de problemas. Em suma, nesse processo muitas vezes inconsciente e desinteressado de observar exemplos concretos do fazer pedagógico, adquirimos alguns dos princípios básicos da profissão, ou o que Goodwin (1994) chama de visão profissional, ou seja, “os modos socialmente organizados de ver e entender eventos que dizem respeito aos interesses distintos de um determinado grupo social (p. 606).” Para o autor, por meio da observação, adquirimos “um conjunto de práticas socialmente situadas e historicamente constituídas através das quais os elementos do conhecimento que movimentam o discurso da profissão são construídos e adaptados” (p. 605).

Considerando este ponto, conclui-se que as nossas práticas pedagógicas resultam em boa parte das observações que nós fizemos ao longo de toda a nossa formação acadêmica. Isso equivale a dizer que esse repertório de memórias e saberes acumulados ao longo do tempo são uma referência para as nossas práticas pedagógicas. Essa correlação é ainda mais forte no caso dos profissionais que não foram devidamente treinados academicamente para exercerem a função de professores de língua estrangeira. Essa situação é muito comum em contextos nos quais a escassez de profissionais habilitados para ensinar línguas leva instituições de ensino a contratar falantes nativos, por exemplo.

Na falta de uma formação adequada ou na existência de uma formação deficitária, esses profissionais vão utilizar o conhecimento acumulado nos bancos escolares como um dos seus principais pontos de referência para a sua pedagogia, forçando-os a replicar o que acreditam ser uma boa prática de ensino nas suas aulas.

Dentro da sala de aula, esse conjunto de conhecimentos oriundos tanto da formação propriamente dita quanto das observações que fizemos ao longo do tempo é sempre situado dentro do contexto institucional em que estamos incluídos. Contexto institucional, neste caso, compreende não só as normas da instituição de ensino que representamos, mas também as leis governamentais que orientam implícita ou explicitamente o que se deve ou não ensinar na sala de aula. Assim, do ponto de vista institucional, é possível afirmar que boa parte dos professores de língua estrangeira trabalha em contextos que oferecem pouca ou nenhuma flexibilidade com relação aos papéis exercidos por eles e seus aprendizes.

E como somos a mola propulsora de todo o processo de ensino e aprendizagem, a nossa posição nos coloca num constante paradoxo. Por um lado, somos orientados a impulsionar a aprendizagem dos aprendizes usando métodos e técnicas de ensino que, em boa parte dos casos, ajudam a desenvolver a autonomia deles, visto que tais métodos e técnicas se fundamentam na ideia de ensino centrado no aprendiz, nas suas individualidades, nas suas diferentes formas de aprender, etc. Por outro lado, estas práticas são muitas vezes forçadas e executadas dentro de contextos institucionais que oferecem pouco ou nenhum espaço para a democracia de fato, uma vez que as decisões mais importantes são previamente estabelecidas, seja pelas nossas instituições de ensino ou por nós mesmos, sem que haja a possibilidade de discussão e negociação sobre elas. Dito de outro forma, a nossa atuação dentro da sala de aula deve responder tanto às prerrogativas associadas à nossa profissão e às instituições que representamos (escola, universidade, o Estado, etc.) quanto ao desejo de criação de um ambiente que facilite e encoraje os educandos a serem autônomos.

A influência do contexto institucional se manifesta no nosso fazer pedagógico de diferentes formas, especialmente na forma como exercemos o nosso poder dentro da sala de aula. Por ocuparmos uma posição hierárquica superior neste espaço, a nós é conferido o controle sobre quase tudo o que acontece durante a aula, incluindo as interações verbais. Em contextos em que os envolvidos têm uma relação simétrica de poder, os participantes de uma conversa podem fazer interrupções e selecionar tópicos, mas no contexto educacional são os professores quem decidem o que é dito, quando é dito e por quem é dito (Fairclough, 2001). O ato de perguntar, que é uma das prerrogativas dos professores, é também uma forma de exercer poder sobre quem é perguntado (Freed & Ehrlich, 2010).

Um outro exemplo dessa relação contraditória entre a autonomia discente e as relações de poder dentro da sala de aula são as ementas dos cursos, que em geral são preparadas antes do início das aulas e entregues aos aprendizes no primeiro dia de aula. Apesar de usarmos uma série de técnicas e abordagens que têm a finalidade de possibilitar o fortalecimento da autonomia dos aprendizes, a ementa é muitas vezes construída de modo unilateral, ou seja, todas as decisões são tomadas antes do primeiro dia de aula, quando ainda temos pouco ou nenhum conhecimento sobre os nossos alunos e sem que estes participem efetivamente de sua construção.

Refletindo sobre os pontos acima, conclui-se que a busca pela autonomia dos aprendizes, quer num sentido mais geral quer num contexto de integração de recursos telecolaborativos no ensino e aprendizagem de línguas, é incompatível com ideias associadas à modelos de educação mais tradicionais. Isto porque nestes modelos a prática dos educadores é inconsistente com o ideal de uma educação para a autonomia, justamente porque seus discursos e práticas muitas vezes reproduzem as desigualdades existentes na sociedade. Neste sentido, educadores comprometidos com a autonomia dos seus alunos, com ou sem a ajuda de recursos telecolaborativos, devem se perguntar se suas práticas são compatíveis com um modelo de educação onde as relações de poder sejam menos assimétricas e

onde haja um verdadeiro compartilhamento de responsabilidades nas etapas estratégicas do processo de ensino e aprendizagem.

## 5. Considerações finais

O objetivo deste trabalho foi refletir um pouco sobre as minhas práticas pedagógicas, enfatizando algumas das mudanças que ocorreram ao longo do processo de incorporação de recursos telecolaborativos, neste caso as sessões de teletandem, nas minhas aulas de português como língua estrangeira. No centro desta reflexão estava a constatação de que estes recursos podem sim potencializar o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes, mas que essa mudança de conduta deve ser fortalecida por uma reorientação das práticas pedagógicas dos educadores. E isso equivale a dizer que a autonomia dos aprendizes deve ser diretamente proporcional ao grau de controle exercido pelos educadores em sala de aula. Em outras palavras, quanto maior for o controle dos educadores, menores serão as chances de criação de um ambiente autônomo e colaborativo. Nos contextos de educação formal de línguas em especial, a autonomia resulta de um longo processo de reconhecimento das relações assimétricas de poder dentro e fora da sala de aula e de um esforço conjunto e contínuo pela criação de um espaço onde todos e todas tenham suas vozes ouvidas e se sintam incluídos.

Retomando a pergunta que eu me fiz no início dessa discussão sobre a forma como a incorporação de um intercâmbio virtual como o teletandem nas minhas aulas de PLE influenciou a concepção de autonomia que venho construindo ao longo da minha formação profissional e da minha trajetória como educador, acredito que as inquietações que eu tive durante e depois da minha experiência como mediador me direcionaram para um questionamento mais consciente sobre o modelo de educação em que eu acredito e sobre as teorias e práticas com as quais eu me alinho. Refletir sobre tudo isso, me levou a perceber que, apesar de eu ter desenvolvido um discurso muito bem articulado sobre autonomia, a minha prática nem sempre correspondia aos princípios teóricos que fundamentam esse discurso. No mínimo, utilizar recursos telecolaborativos nas minhas aulas me transformou em um educador muito mais vigilante do meu papel dentro do processo de ensino e aprendizagem com um todo e que tenta flexibilizar a minha prática para que eu consiga proporcionar aos meus alunos o espaço onde eles possam de fato exercer a sua autonomia.

Dentro dessa perspectiva, o ideal de educação emancipadora e libertadora de que trata a Pedagogia Crítica da Linguagem (Freire, 2011b, 2011c; hooks, 1994; Pennycook, 1990) representa uma abordagem teórica que abarca os diversos papéis ou as diversas possibilidades de atuação dos educadores que trabalham com recursos telecolaborativos visando o fortalecimento da autonomia dos seus alunos. Adotar esta perspectiva revolucionária significa, acima de tudo, renunciar ao perfil clássico de professor, estabelecido nos sistemas de educação mais tradicional, para dar lugar a um educador mediador que seja um instrumento potencializador da autonomia dos seus aprendizes (Freire, 2011c). Como mediadores do processo de aprendizagem destes, os educadores devem ser facilitadores da troca de experiências entre todos os envolvidos para que todos atinjam a conscientização crítica e entendam seu papel nas diversas esferas de participação social e possam assim atuar positivamente nelas (Simões & Lima, 2009). Nas palavras de Paulo Freire (2011c, p. 13), “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” Acredito, então, que este pensamento sintetiza brilhantemente as ideias discutidas neste texto e nos desafia a refletir sobre ensino e aprendizagem fora dos moldes tradicionais estabelecidos, para que assim possamos vislumbrar a ideia de que na educação e pela educação nos formamos todos, educadores e aprendizes.

## Referências

- Bayley, R., & Tarone, E. (2012). Variationist perspectives. In S. M. Gass & A. Mackey (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 41–56). Routledge.
- Benson, P. (1997). The philosophy and politics of learner autonomy. In P. Benson & P. Voller (Eds.), *Autonomy and Independence in Language Learning* (pp. 18–34). Addison-Wesley Longman Limited.
- Benson, P. (2006). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40(1), 21–40. <https://doi.org/10.1017/S0261444806003958>
- 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* (Vol. 46, pp. 9–22). CLCS Occasional Paper.
- Brammerts, H. (2002). Aprendizagem autônoma de línguas em tandem: Desenvolvimento de um conceito. In K. H. Delille & A. Chichorro (Eds.), *Aprendizagem autônoma de línguas em tandem* (pp. 15–25). Edições Colibri.
- Dooly, M. (2017). Telecollaboration. In C. A. Chapelle & S. Sauro (Eds.), *The handbook of technology and second language teaching and learning* (pp. 169–183). Blackwell. <https://uark.illiad.oclc.org/illiad/AFU/illiad.dll?Action=10&Form=75&Value=1201717>
- Ellis, C. (2004). *The ethnographic I: a methodological novel about autoethnography*. Altamira Press.
- Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2011). Autoethnography: An overview. *Forum: Qualitative Social Research*, 12(1), Article 10.
- Fairclough, N. (2001). *Language and power* (2nd.). Longman.
- Freire, P. (2011a). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática da educação*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2011b). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido* (17 edn.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2011c). *Pedagogia do oprimido* (50 edn.). Paz e Terra.
- Garcia, D. N. de M. (2012a). Autonomia e reflexão nas práticas telecolaborativas em teletandem. *Revista Letras*, 85, 29–47. <https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/26196/19480>
- Garcia, D. N. de M. (2012b). Ensino/aprendizagem de línguas em teletandem: espaços para autonomia e reflexão. *Estudos Linguísticos*, 41(2), 481–494. [http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/41/el.2012\\_v2\\_t08.red6.pdf](http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/41/el.2012_v2_t08.red6.pdf)
- Gerlach, M. & Spaniel-Weise, D. (2018, March 24). Between teaching and guiding – The changing role of language teachers in online tandem learning scenarios (Conference presentation]. II IMFLIT – International Meeting on Language Learning in Tandem, University of Miami, Miami, FL, United States.
- Godley, A. J., & Minnici, A. (2008). Critical Language Pedagogy in an Urban High School English Class. *Urban Education*, 43(3), 319–346. <https://doi.org/10.1177/0042085907311801>
- Goodwin, C. (1994). Professional Vision. *American Anthropologist*, 96(4), 606–633. <https://0-www-jstor-org.library.uark.edu/stable/pdf/682303.pdf?refreqid=excelsior%3A1b538277eedcb42a680c6086490f85d7>
- Heift, T., & Chapelle, C. A. (2012). Language learning through technology. In S. M. Gass & A. Mackey (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 555–569). Routledge.
- Holman Jones, S. (2005). Autoethnography: making the personal political. In *Handbook of Qualitative Research* (pp. 763–791).
- hooks, bell. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Labov, W. (1972). Some principles of linguistic methodology. *Language in Society*, 1, 97–120.
- Luz, E. B. P. (2009). *A autonomia no processo de ensino e aprendizagem de línguas em ambiente virtual (teletandem)* [Univesidade Estadual Paulista]. [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93886/luz\\_ebp\\_me\\_sjrp.pdf?sequencia=1](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93886/luz_ebp_me_sjrp.pdf?sequencia=1)

- O'Dowd, R. (2018). From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange*, 1, 1–23. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve.1>
- Paiva, V. L. M. de O. (2006). Autonomia e complexidade. *Linguagem & Ensino*, 9(1), 77–127. <https://doi.org/10.1415/22180>
- Pennycook, A. (1990). Critical pedagogy and second language education. *System*, 18(3), 303–314. <https://uark.illiad.oclc.org/illiad/AFU/illiad.dll?Action=10&Form=75&Value=1202918>
- Simões, G. M., & Lima, S. S. (2009). Autonomia: redefinindo o papel do professor no contexto em tandem. In J. A. Telles (Ed.), *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI* (pp. 221–230). Pontes.
- Soares, I. de O. (2000). Educomunicação: Um campo de mediações. *Comunicação & Educação*, 19, 12–24. <http://criancaconsumo.org.br/wp-content/uploads/2000/09/Educomunicacao-um-campo-de-mediaco.es.pdf>
- Telles, J. A. (2009). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Pontes.
- Telles, J. A. (2015). Learning foreign languages in teletandem: Resources and strategies. *D.E.L.T.A.*, 31(3), 603–632. <https://doi.org/10.1590/0102-4450226475643730772>
- Telles, J. A., & Vassallo, M. L. (2006). Foreign language learning in-tandem: teletandem as an alternative proposal in CALLT. *The ESPEcialist*, 27(2), 189–212.
- Ushioda, E. (2000). Tandem language learning via e-mail: from motivation to autonomy. *ReCALL*, 12(2), 121–128. <https://doi.org/10.1017/S0958344000000124>
- Vassallo, M. L., & Telles, J. A. (2006). Foreign language learning in-tandem: Theoretical principles and research perspectives. *The ESPEcialist*, 27(1), 83–118. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.845.2443&rep=rep1&type=pdf>
- Zakir, M. de A. (2015). *Cultura e(m) telecolaboração: uma análise de parcerias de teletandem institucional* [Dissertation]. Universidade Estadual Paulista.