ISSN 1981-416X
https://doi.org/10.7213/1981-416X.26.090.DS07

CC BY

Dossiê

Revista Diálogo Educacional

PUCPRESS

periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional

Pensar sobre aprender: metacognição, reflexão e autonomia em práticas de teletandem

Thinking about learning: metacognition, reflection, and autonomy in teletandem practices

Reflexiones sobre el aprendizaje: metacognición, reflexión y autonomía en las prácticas de teletándem

Micheli Gomes de Souza [a]
Assis, SP, Brasil
Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Departamento de Educação

Marcia Mendes McLean [b]
Cambridge, MA, Estados Unidos
Harvard University, Romance Languages and Literatures (RLL - Harvard)

Bruna da Silva Campos [c]
Jacareí, SP, Brasil
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Campus Jacareí

Como citar: SOUZA, M. G.; MCLEAN, M. M.; CAMPOS, B. S. Pensar sobre aprender: metacognição, reflexão e autonomia em práticas de teletandem. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, PUCPRESS, v. 26, n. 90, p. 1511-1526, 2026. https://doi.org/10.7213/1981-416X.25.086.DS07

[a] Doutora em Estudos Linguísticos, e-mail: micheli.souza@unesp.br
[b] MBA em Gestão Escolar, e-mail: marcia.mendes.mclean@gmail.com
[c] Doutora em Linguística e Língua Portuguesa, e-mail: bruna.campos@ifsp.edu.br

Resumo

Em práticas de teletandem, modalidade de intercâmbio virtual para a aprendizagem de línguas, a metacognição ocupa um papel central na integração entre os saberes linguísticos, estratégicos e a prática comunicativa. O presente trabalho contempla os resultados de uma análise exploratória interpretativa de formulários de autoavaliação respondidos por estudantes participantes de uma parceria de teletandem institucional entre uma universidade brasileira, aprendizes de inglês e/ou espanhol, e uma universidade norte-americana, aprendizes de português. A partir de uma revisão bibliográfica de trabalhos sobre metacognição no teletandem (Cavalari, 2009; Garcia; O'Connor; Cappellini, 2017; Campos, 2018; 2023), buscamos contribuir para os estudos nesta área, tendo em vista como essa modalidade de aprendizagem se configura como uma prática centrada no participante, que se reconhece como aprendiz e, ao longo de todo o processo de parceria, planeja, monitora, regula e avalia o próprio desempenho. Como resultados da análise, consideramos que a reflexão sobre seus próprios processos de aprendizagem possibilita aos aprendizes revisitar suas experiências, analisar os resultados obtidos, distinguir êxitos e limitações e redefinir objetivos para encontros futuros, promovendo uma integração contínua entre o conhecimento e o uso efetivo da língua em situações comunicativas autênticas.

Palavras-chave: Teletandem. Aprendizagem de línguas. Metacognição. Reflexividade. Autonomia.

Abstract

In teletandem practices, a modality of virtual exchange for language learning, metacognition plays a central role in integrating linguistic and strategic knowledge with communicative practice. This paper presents the results of an exploratory interpretive analysis of self-assessment forms completed by students participating in an institutional teletandem partnership between a Brazilian university, whose students were learning English and/or Spanish, and a North American university, whose students were learning Portuguese. Drawing on a literature review of works on metacognition in teletandem (Cavalari, 2009; Garcia; O'Connor; Cappellini, 2017; Campos, 2018; 2023), this study aims to contribute to research in this area by examining how this learning modality is configured as a participant-centered practice, in which learners recognize themselves as such and, throughout the entire partnership process, plan, monitor, regulate, and evaluate their own performance. As a result of the analysis, we argue that reflecting on their own learning processes enables learners to revisit what was accomplished, analyze the outcomes obtained, distinguish successes from limitations, and redefine goals for future sessions, thereby promoting a continuous integration between knowledge and the effective use of the language in authentic communicative situations.

***Keywords**: Teletandem. Language learning. Metacognition. Reflexivity. Autonomy.*

1. Introdução

Nas últimas décadas, diversas parcerias institucionais de teletandem têm se consolidado voltadas à oferta de oportunidades de interação entre aprendizes de línguas adicionais em diferentes partes do mundo e à internacionalização dos ambientes institucionais. Ao promover encontros síncronos entre falantes de línguas distintas, fundamentados nos princípios de reciprocidade, divisão equitativa do tempo para a prática de cada língua e autonomia (Brammerts, 1996; Telles; Vassallo, 2006), essa modalidade de aprendizagem colaborativa à distância, mediada por ferramentas de webconferência, favorece a criação de um ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras que transcende os limites da sala de aula presencial. Ao colocar o estudante ativamente no centro de seu próprio processo de aprendizagem, o teletandem favorece o desenvolvimento da metacognição, na medida em que os aprendizes são levados a refletir sobre suas estratégias de planejamento, monitoramento, regulação e avaliação do aprendizado da L2 (Cavalari, 2009; Garcia; O'Connor; Cappellini, 2017; Campos, 2018; 2023).

Por ser um contexto de aprendizagem autônoma e colaborativa, no qual cada participante ensina sua língua de proficiência e aprende a língua do outro (Telles, 2006; Telles; Vassallo, 2009), o teletandem exige e, ao mesmo tempo, favorece o desenvolvimento da metacognição em sua prática (Cavalari, 2009; Garcia; O'Connor; Cappellini, 2017). Essa consciência reflexiva sobre o próprio processo constitui a base para a construção da autonomia do aprendiz, pois é a partir dessa reflexão que o estudante pode tomar decisões mais informadas, ajustar percursos, selecionar recursos e definir metas de estudo de forma independente.

Segundo Garcia (2012, *apud* Telles, 2006, p. 23), a autonomia e a reflexão serviram de inspiração para a criação do Projeto Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos (Telles, 2006), que fundou a modalidade teletandem de aprendizagem de línguas ao agregar à já consolidada modalidade tandem de aprendizagem, o uso de tecnologias digitais de comunicação e interação (Brammerts, 1996). Nesse sentido, esse projeto foi elaborado com o propósito de promover interações colaborativas entre falantes de diferentes línguas, nas quais cada participante assume um papel ativo na gestão de sua aprendizagem, refletindo continuamente sobre seus objetivos, estratégias e resultados. Dessa forma, essa modalidade fomenta, em sua própria concepção, o princípio da autonomia e propicia aos participantes a reflexão sobre as diferentes dimensões do processo de aprendizagem colaborativa, ao promover sua capacidade de planejar, monitorar e avaliar seu desenvolvimento a partir da e na experiência de suas parcerias, isto é, o teletandem favorece a prática metacognitiva.

A metacognição tem sido explorada no ensino de línguas desde as décadas de 1980 e 1990. Dentre seus estudiosos, destaca-se John Flavell, responsável por cunhar o termo na década de 1970. Para o autor, a metacognição diz respeito ao conhecimento de quando e como empregar estratégias de aprendizagem, assim como à expertise de planificar, de dirigir a compreensão e de avaliar o que foi aprendido por parte do aprendiz (Ribeiro, 2003).

Ribeiro (2003), subsidiada por Brown (1987), afirma que a metacognição envolve dois aspectos principais: *o conhecimento sobre o conhecimento*, que diz respeito à consciência que o aprendente tem de seus próprios processos mentais como, por exemplo, conhecer suas habilidades e inaptidões, as tarefas que terá de realizar, assim como as estratégias que deverá empregar de modo a realizar tais tarefas. O segundo é a *autorregulação*, que refere-se à capacidade do aprendiz de planejar, monitorar, avaliar e corrigir seu aprendizado. Nessa direção, verifica-se a manifestação da consciência metacognitiva, que diz respeito à compreensão que o sujeito tem acerca de seus próprios processos mentais, o que lhe permite identificar suas potencialidades como aprendiz, as tarefas que realiza e as estratégias mais adequadas para executá-las. Esse tipo de consciência pode ser desenvolvido a partir de práticas formativas que estimulem a reflexão sobre as maneiras de aprender e de resolver problemas.

Diante desse contexto, este estudo parte da seguinte questão de pesquisa: como os participantes de uma parceria institucional de teletandem constroem sentidos sobre seu processo de aprendizagem linguística em registros de autoavaliação produzidos ao longo das interações? Em consonância com essa questão, o objetivo geral é analisar essas construções de sentido, com atenção às manifestações de consciência metacognitiva, às estratégias mobilizadas, às dificuldades identificadas e aos processos de monitoramento e autorregulação da aprendizagem. Nesse sentido, os

dados analisados neste estudo derivam de registros reflexivos de experiências de aprendizagem em teletandem, documentados por meio de formulários *on-line* assíncronos. Tais instrumentos visam contribuir para o progresso no processo de aprendizagem dos participantes, da mesma forma que diários, *journals* e *logs*.

2. Contexto e metodologia

Esta pesquisa tem natureza qualitativa e caráter exploratório e interpretativo, desenvolvida a partir da análise de registros escritos de autoavaliação produzidos por participantes de uma parceria institucional de teletandem entre uma universidade brasileira e uma norte-americana na qual duas autoras deste trabalho atuam como mediadoras. A abordagem qualitativa mostra-se pertinente ao propósito desta investigação, tendo em vista que o foco não recai na mensuração do desempenho linguístico dos participantes, mas na compreensão dos sentidos construídos por eles a respeito de suas próprias experiências de aprendizagem. O caráter exploratório decorre do interesse em investigar manifestações de processos metacognitivos por meio desses registros, ao passo que a perspectiva interpretativa orienta a análise dos sentidos atribuídos pelos participantes às suas experiências, dificuldades, estratégias e progressos.

Como objetivos metodológicos, busca-se: (i) identificar nos registros de autoavaliação manifestações relacionadas à consciência metacognitiva, tais como planejamento, monitoramento, avaliação e autorregulação da aprendizagem; (ii) categorizar essas unidades segundo dimensões temáticas recorrentes; e (iii) interpretar tais categorias à luz do referencial teórico sobre metacognição, autonomia e reflexão adotado neste trabalho. Para tanto, foram analisadas as respostas dos participantes aos formulários de autoavaliação utilizados ao longo das interações.

A referida parceria institucional é mantida pelas equipes docentes de ambas as instituições. No início de cada semestre letivo, as professoras mediadoras realizam o pareamento entre os aprendizes, considerando interesses e áreas de estudo em comum informados em um formulário de inscrição. As interações, geralmente em português–inglês ou português–espanhol, ocorrem por seis semanas consecutivas, com duração de uma hora, por meio da plataforma *Zoom*. Na universidade norte-americana, o teletandem integra o currículo de português como língua estrangeira e é realizado durante o horário de uma das aulas semanais. Já na brasileira, o teletandem configura-se como atividade de extensão, oferecida tanto à comunidade interna quanto à externa, valendo-se da infraestrutura de um centro de línguas e de desenvolvimento de professores, um ambiente extensionista, para a divulgação, o gerenciamento do processo de inscrição e das parcerias, o fomento a pesquisas, formação e oferta de bolsas para mediadores, o que contribui para consolidar essa colaboração internacional ao longo do tempo.

Para os objetivos deste trabalho, o material documental analisado é formado pelo recorte de respostas ao formulário de autoavaliação[1] produzido pelas professoras mediadoras autoras deste trabalho, via *Google Forms,* para mediação das parcerias entre os participantes no período de setembro a novembro de 2025. Para fins de organização do volume de dados gerados em cada semestre desta parceria institucional, a partir desse período, foi criado um único formulário de autoavaliação que reúne, em diferentes seções, uma para cada momento da parceria, as perguntas reflexivas respondidas pelos participantes após cada interação ou ao final de todo o processo. Do total de 54 aprendizes (27 da instituição brasileira e 27 da instituição norte-americana), 44 responderam ao formulário, e os excertos de 33 participantes foram selecionados para este trabalho. Foram priorizados excertos que: (i) explicitassem de forma clara alguma dimensão metacognitiva (planejamento, monitoramento, avaliação ou regulação); (ii) representassem a diversidade de perfis dos participantes, contemplando respostas de aprendizes de diferentes níveis de proficiência[2] e das duas instituições envolvidas; e (iii) evitassem a repetição de conteúdos semelhantes já contemplados por outros

[1] No contexto dessa parceria, ao longo da sequência de interações semestrais realizadas, diferentes instrumentos de mediação e autoavaliação são utilizados. O que identificamos neste trabalho como *formulário de autoavaliação*, pode ser denominado também *formulário de mediação ou diário de interação*, já que são utilizados após cada interação, gerando dados para que os mediadores acompanhem o processo das parcerias. Após a última interação prevista, os participantes também preenchem um formulário específico para autoavaliação geral de todo o processo. Para fins deste estudo, optamos pelo termo "formulário de autoavaliação", por enfatizar a dimensão reflexiva individual que constitui o foco da análise. Cabe destacar também que esses instrumentos não são estanques e podem sofrer alterações conforme avaliação da necessidade pelas mediadoras.

[2] A identificação dos níveis de proficiência ocorreu a partir da autodeclaração de proficiência dos participantes no formulário de inscrição no Teletandem.

excertos selecionados, de modo a garantir maior representatividade do conjunto de dados. Trata-se de um formulário de natureza escrita, composto por 16 perguntas dissertativas, as quais variam a cada interação. Ao longo do processo das parcerias, observamos que o formulário de autoavaliação mostrou-se efetivo para a promoção da reflexão dos participantes sobre suas experiências de aprendizagem, já que cada participante pode respondê-lo individualmente e em seu próprio tempo, até a data da próxima sessão. No quadro a seguir, apresentamos as perguntas que compõem o formulário. Em negrito, estão destacadas aquelas cujas respostas foram selecionadas para a análise.

Quadro 1- Perguntas do Formulário de Autoavaliação (*Google Forms*) e suas respectivas semanas de interação

Interação nº	Pergunta
1	*1. Discorra sobre o que você aprendeu hoje sobre seu/sua/seu parceiro(a/e).*
1	***2. Como você se sentiu em relação ao uso/comunicação da língua?***
1	*3. O que vocês planejaram para as próximas interações?*
2	*1. Qual o tema predominante na interação? De que forma ele foi abordado (perspectivas, opiniões, impressões, etc.)? Alguma informação ou abordagem referente ao tema te surpreendeu?*
2	***2. Qual o ponto mais desafiador da interação de hoje? Como você o encarou ou quais ações pode adotar para as próximas interações?***
2	***3. Quais estratégias você utilizou para se comunicar quando não sabia uma palavra ou expressão?***
3	*1. Quais aspectos culturais têm sido analisados em suas interações?*
3	*2. Como a parceria tem contribuído (ou não) para suas reflexões sobre estereótipos sobre etnia, raça, classe, gênero, nacionalidade, entre outros?*
3	*3. O que você aprendeu sobre a cultura de seu/sua/seu parceiro(a/e)? Como ela se parece ou se diferencia da sua?*
4	*1. Deixe abaixo uma narrativa livre sobre sua interação de teletandem desta semana. Destaque, por exemplo, algo que tenha sido importante para sua aprendizagem de aspectos linguísticos e interculturais.*
5	***1. Como você avalia seu desenvolvimento na comunicação na sua língua alvo de aprendizagem (português ou inglês) por meio do teletandem até aqui?***
5	*2. Como você avalia seu desenvolvimento intercultural por meio do teletandem até aqui?*
5	***3. Como você acha que o teletandem contribui para seu crescimento pessoal e acadêmico?***
6	*1. Olhando para trás, quais foram os principais aprendizados que você obteve ao longo das interações?*
6	***2. Que desafios você superou durante o processo? Como isso impactou seu desenvolvimento?***
6	*3. Qual foi o momento mais marcante (positivo ou negativo) dessas interações?*

Fonte: elaborado pelas autoras (2026).

Para a constituição do corpus, inicialmente, foram examinadas as respostas produzidas pelos participantes ao longo das interações. Em seguida, foram selecionados os excertos que apresentavam maior densidade reflexiva, operacionalizada pela presença de marcadores linguísticos indicativos de processos metacognitivos - tais como verbos de cognição e percepção (por exemplo, "percebi", "aprendi", "notei", "senti") - , bem como pela pertinência em relação ao objetivo desta investigação. Foram priorizados, particularmente, excertos nos quais os participantes explicitaram percepções acerca de sua aprendizagem, dificuldades enfrentadas, estratégias mobilizadas, avaliação do próprio desempenho e ações planejadas para interações posteriores. A partir desse procedimento, seis questões do formulário de autoavaliação revelaram-se as mais produtivas para a extração desses excertos, compondo a base da análise qualitativa.

A análise dos dados foi conduzida em uma perspectiva qualitativa e interpretativa, mediante leitura sistemática dos excertos selecionados e identificação de recorrências semânticas relacionadas às dimensões metacognitivas investigadas, baseando-nos na análise empenhada no estudo de Campos (2018), que levantou palavras-chave relacionadas à metacognição em contexto teletandem. Inicialmente, foram identificadas unidades de

sentido presentes nos excertos, considerando-se os conteúdos referentes à percepção de si como aprendiz, às dificuldades e aos desafios enfrentados, às estratégias de comunicação e aprendizagem, ao monitoramento do desempenho, à avaliação dos resultados e ao planejamento de ações futuras. Posteriormente, os excertos foram agrupados segundo aproximações temáticas e interpretados à luz dos pressupostos teóricos sobre metacognição, autonomia e reflexão mobilizados neste estudo.

Desse processo, emergiram seis categorias analíticas: consciência afetiva; autoavaliação do desempenho; estratégias de comunicação; regulação do processo de aprendizagem; consciência linguística; e consciência intercultural e ganhos pessoais. A categorização permitiu organizar os dados segundo as principais manifestações metacognitivas identificadas nos registros e estabelecer relações entre os relatos dos participantes e os conceitos discutidos na fundamentação teórica. Cabe ressaltar que, no processo de categorização, alguns excertos apresentavam potencial de enquadramento em mais de uma categoria (como relatos de estratégias comunicativas que revelavam, simultaneamente, traços de consciência linguística). Diante dessas sobreposições, optou-se por classificar cada excerto conforme o traço metacognitivo mais saliente no trecho, procedimento que preservou a coerência interna do sistema categorial. Esse critério foi aplicado de forma sistemática ao longo de toda a análise, com revisões sucessivas das categorias emergentes à medida que novos excertos eram examinados, o que permitiu consolidar sua consistência e estabilidade. A inclusão de novos dados foi interrompida quando se observou que excertos adicionais deixaram de contribuir para a emergência de categorias distintas, mas apenas reforçavam padrões já identificados quanto às dimensões metacognitivas investigadas.

3. Entre diários, *journals*, logs e formulários: registros autorreflexivos da aprendizagem em teletandem

Apesar das diferentes nomenclaturas e de suas características próprias, todos esses termos são correlatos e remetem a possibilidades de registro autoavaliativo da aprendizagem em diferentes contextos pedagógicos. Bailey (1990) afirma que os registros em diário consistem em anotações regulares e sinceras em um diário pessoal, posteriormente analisadas pelos aprendizes em busca de padrões ou eventos relevantes. Nesse sentido, funcionam como instrumentos de reflexão sistemática sobre a própria aprendizagem, por meio dos quais os aprendizes planejam, monitoram, regulam e avaliam suas ações, explicitando processos metacognitivos ao relatarem o que tentaram fazer, o que deu certo e o que precisam modificar.

No contexto teletandem, esse processo de escrita individual pode ser considerado um instrumento de (auto)avaliação ao término de cada interação, momento em que se espera que o participante dedique-se à reflexão e à análise de aspectos específicos da sessão e de seu próprio desempenho, ou ao final de um ciclo parcial ou completo de interações (Campos, 2018). Neste estudo, ao optarmos pelo termo “formulário de autoavaliação”, entendemos que, assim como os diários, esse instrumento favorece uma tarefa reflexiva realizada pelos participantes após cada sessão de teletandem, com o objetivo de registrar suas percepções e experiências e de informar e orientar as ações de mediação realizadas pelos mediadores e professores envolvidos.

Como aponta Del Monte (2021), os diários têm se consolidado como instrumentos valiosos para a compreensão de variáveis de ordem pessoal no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Com frequência, assumem formatos diversos, podendo ou não incluir perguntas norteadoras e recorrer a diferentes suportes e ferramentas. Ainda, de acordo com a autora, termos como *journal, log, diário reflexivo ou diário de aprendizagem* são utilizados para designar instrumentos escritos voltados à reflexão e ao registro de acontecimentos vivenciados em sala de aula por estudantes e/ou professores. Também, conforme Cavalari e Del Monte (2021), no contexto teletandem, a escrita de diários promove a reflexão do aprendiz sobre diferentes estágios de seu processo de aprendizagem, entre os quais a identificação de lacunas, o planejamento, a descrição da prática, a seleção de recursos, a monitoração e a avaliação da própria aprendizagem e das interações. Trata-se de um momento em que o participante revisita o que

não foi compreendido durante a sessão e avalia o que ainda precisa aprender, recordando em quais situações não conseguiu se expressar adequadamente e quais estratégias se mostraram eficazes para contornar as dificuldades. Ao reunir esses elementos em forma de diário, constitui-se um registro contínuo das experiências vividas no teletandem, que documenta tanto o percurso de aprendizagem quanto as condições em que as interações ocorreram.

Um aspecto positivo decorrente do uso pedagógico de registros reflexivos é a promoção do protagonismo e da autonomia crítica. Segundo Garcia (2012, p. 32), "a telecolaboração tem se mostrado muito importante, pois, além de enriquecer o trabalho em sala de aula, permite que os aprendizes desenvolvam posturas autônomas e reflexivas, tornando-se ativamente participantes e responsáveis pela construção de conhecimento". Ao serem convidados a refletirem ao final de cada interação de teletandem, os estudantes têm a oportunidade de explicitar o que aprenderam, o que desejam aprimorar, quais desafios encontraram e como os enfrentaram, considerando aspectos linguísticos, relacionais e interculturais emergentes da experiência telecolaborativa. Nesse sentido, formulários de autoavaliação, assim como outros instrumentos utilizados no teletandem para fomentar a reflexão, podem se configurar como ferramentas estruturadas que propiciam aos aprendizes o empreendimento de análise metacognitiva, e o desenvolvimento de suas capacidades de autorregulação no processo de aprendizagem.

Os formulários de autoavaliação configuram-se, portanto, como instrumentos que favorecem a geração de dados de pesquisa, uma vez que reúnem informações relevantes passíveis de interpretação em estudos sobre aprendizagem de línguas, atitudes e crenças dos estudantes, bem como aspectos (inter)culturais. Esses dados contribuem para o mapeamento dos aprendizados, percepções, conquistas e dificuldades dos participantes, possibilitando a produção de trabalhos científicos em diferentes temáticas. Além disso, permitem o acesso à avaliação das estratégias de aprendizagem adotadas, na medida em que os participantes relatam os recursos mobilizados diante de dificuldades de diferentes naturezas. Professores e mediadores também se beneficiam amplamente desses registros, pois passam a conhecer as percepções dos estudantes sobre as interações, o que lhes possibilita conduzir o processo de mediação.

4. Autonomia, reflexão e metacognição: algumas considerações

Dickinson (1994) afirma que um aprendiz autônomo é aquele que encarrega-se da responsabilidade por sua própria aprendizagem. Na mesma direção, conforme explica Holec (1981), assumir o controle do próprio aprendizado implica manter a responsabilidade por todas as decisões relativas aos diferentes aspectos desse processo. Para o autor, isso envolve a definição de objetivos, conteúdos e métodos; o monitoramento do ritmo, do tempo e do contexto em que o estudo ocorre; e a avaliação do que foi efetivamente aprendido.

Indo ao encontro de Dickinson (1994) e Holec (1981), Little (1991) defende que a autonomia na aprendizagem de línguas está relacionada ao desenvolvimento e à prática de habilidades como o distanciamento, a reflexão crítica, a tomada de decisões e a atuação independente. Nessa mesma direção, Garcia (2012) afirma que a autonomia confere aos aprendizes a responsabilidade pela própria aprendizagem, entendendo-a não como uma característica natural e espontânea, mas como uma capacidade que se desenvolve e se consolida ao longo do processo educativo. Para a estudiosa, o aprendiz autônomo é aquele que demonstra, de forma independente e consciente, a capacidade de tomar as decisões relativas ao processo de aprendizagem em que está ou pretende estar envolvido, orientando suas escolhas com base em um conhecimento progressivamente mais apurado de si mesmo e de suas necessidades.

Compreendemos que a autonomia, como um princípio estruturante das práticas em teletandem, estimula o emprego de estratégias metacognitivas pelos aprendizes, tornando o processo de aprendizagem mais eficiente e significativo. Estudos de Oxford (1990), O'Malley e Chamot (1990) e Cohen (2012) indicam que estratégias metacognitivas vão além do ato de aprender, incluindo a capacidade de administrar e controlar, conscientemente, o uso de estratégias de aprendizagem adequadas a diferentes contextos. Além disso, de acordo com esses pesquisadores, tais estratégias se manifestam quando o aprendiz monitora sua própria produção ou compreensão da

língua-alvo, corrige eventuais erros e avalia seu desempenho após a realização de uma atividade completa. Nesse viés, o teletandem pode ser compreendido como um contexto particularmente propício ao desenvolvimento de processos reflexivos e de gestão da própria aprendizagem, à luz das estratégias metacognitivas de tomada de consciência, autorregulação e autopoiese propostas por Sánchez, Suengas e Marqués (1995).

Na tomada de consciência, o aprendiz reconhece e tem consciência dos seus próprios processos cognitivos, ou seja, sabe o que sabe, o que não sabe e como aprende. A autorregulação revela-se como a capacidade de monitorar, planejar e controlar os processos cognitivos durante a realização de uma tarefa. Por fim, a autopoiese refere-se à capacidade autoconstrutiva, por meio da qual o aprendiz reorganiza sua compreensão e produz algo novo a partir dessa reflexão. Ao trazer esses conceitos para a análise dos formulários de autoavaliação aplicados após as interações de teletandem, evidencia-se que tal instrumento não funciona apenas como registros reflexivos, mas como espaços de construção metacognitiva nos quais o aprendiz toma consciência de sua prática, regula suas estratégias e, progressivamente, reconstrói sua relação com a própria aprendizagem. Os autores e a autora afirmam que a tomada de consciência manifesta-se quando o aprendiz, ao engajar-se em interações autênticas com o parceiro de língua, identifica dificuldades de compreensão e de produção, bem como suas preferências e modos de aprender, especialmente quando essas percepções são explicitadas em diários ou outros registros reflexivos. A autorregulação, por sua vez, é mobilizada à medida que o participante planeja objetivos para as sessões, seleciona estratégias e recursos, monitora o próprio desempenho durante a interação e avalia, posteriormente, a eficácia de suas escolhas, ajustando-as para encontros futuros. Por fim, a dimensão da autopoiese pode ser observada no modo como o aprendiz, ao longo de experiências sucessivas em teletandem, (re)organiza e (re)significa seu sistema de aprendizagem de línguas, reconstruindo continuamente seu modo de aprender.

No teletandem, a distinção entre os conceitos de reflexão e metacognição torna-se ainda mais notável. Leone, Aranha e Cavalari (2023) descrevem que alguns estudos sobre o uso de diários em contextos educacionais revelaram que reflexão e metacognição são dois aspectos importantes da escrita de diários. Moon (2004 *apud* Leone; Aranha; Cavalari, 2023) afirma que, na educação formal, a visão de reflexão deve ir além de uma abordagem de senso comum. Em questões cotidianas, a reflexão é associada ao pensamento voltado à organização de eventos incomuns e de ideias relativamente complicadas, mal estruturadas, para as quais não há uma solução óbvia e que já se baseiam em um processamento adicional do conhecimento e da compreensão que já possuímos. No contexto acadêmico, por sua vez, a reflexão deve ser mais tangível e direcionada, constituindo um processo profundo relacionado a um resultado declarado, como a escrita reflexiva (Moon, 2004 *apud* Leone; Aranha; Cavalari, 2023). Portanto, evidencia-se que a reflexão refere-se ao processo de revisitar e analisar a experiência vivida, em que o participante relata o que ocorreu na interação, examinando elementos como dificuldades linguísticas, choques culturais ou o conteúdo da conversa.

A metacognição, por sua vez, emerge quando o aprendiz direciona a atenção não para a experiência em si, mas para o seu próprio processo de aprendizagem, avaliando estratégias, identificando quais estímulos favoreceram o desenvolvimento de sua fluência ou reconhecendo em que aspectos seu desempenho ficou aquém do esperado. O conhecimento metacognitivo, conforme Cotterall e Murray (2009), abrange o que os aprendizes sabem sobre si mesmos, sobre as tarefas que realizam e suas estratégias de aprendizagem, dimensões consideradas fundamentais para o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem. Em outras palavras, enquanto a reflexão interroga o que ocorreu, a metacognição interroga *como aprendo* e *o que posso regular*.

5. Análise dos dados

Nesta seção, apresentamos a análise dos dados, buscando não apenas identificar recorrências temáticas nos registros de autoavaliação, mas compreender de que modo os participantes constroem sentidos sobre sua própria aprendizagem e como esses sentidos se articulam às dimensões de consciência metacognitiva, reflexão, autorregulação e autonomia discutidas neste estudo. Parte-se, portanto, da compreensão de que os excertos não

constituem simples relatos das experiências vivenciadas, mas registros nos quais os aprendizes interpretam o que ocorreu, atribuem significado às próprias dificuldades, avaliam estratégias e, em alguns casos, projetam ações para interações futuras.

Cabe destacar, nesse sentido, o estudo de Cavalari e Buschieri (2026) sobre níveis de reflexão identificados em diários de aprendizes em teletandem. Segundo as autoras, apesar de as pesquisas demonstrarem a contribuição da escrita desse gênero para a promoção da reflexão (Leone; Aranha; Cavalari, 2023), observa-se, em seu escopo de estudo, uma predominância de produções descritivas, com menor ocorrência de reflexões mais aprofundadas, ou de nível 2, descritas por elas como aquelas que "[...] além de apresentar avaliação da aprendizagem acompanhada de outros processos metacognitivos, enfoca reconhecimento dos elementos particulares do contexto teletandem em relação aos próprios processos metacognitivos" (Cavalari; Bushieri, 2026, p. 2). Consideramos, à luz desses achados, que os níveis de reflexão podem apresentar variações decorrentes de diferentes fatores, como a natureza das próprias perguntas formuladas nos formulários e as especificidades contextuais de cada aprendiz. A Tabela 1 apresenta a distribuição dos 65 excertos selecionados entre as categorias analíticas. É importante destacar que as ocorrências correspondem aos excertos analisados, e não necessariamente ao número de participantes, uma vez que um mesmo participante pode apresentar manifestações relacionadas a mais de uma dimensão metacognitiva.

Tabela 1- Categorização das áreas metacognitivas identificadas

Categorização	Ocorrências no formulário de autoavaliação
Consciência afetiva	14
Autoavaliação do desempenho	11
Estratégias de comunicação	11
Regulação do processo de aprendizagem	9
Consciência linguística	10
Consciência intercultural e ganhos pessoais	10
Total	65

Fonte: elaborado pelas autoras (2026).

A distribuição apresentada na tabela permite uma primeira problematização dos dados. Embora as categorias tenham sido organizadas separadamente para fins analíticos, os relatos revelam que as dimensões metacognitivas se encontram fortemente inter-relacionadas, como já evidenciado por diversas pesquisas que respaldam este trabalho (Campos, 2018; 2023; Ribeiro, 2003, entre outras). Um mesmo excerto, por exemplo, pode articular a percepção de uma dificuldade linguística, reação afetiva diante dessa dificuldade, seleção de uma estratégia para contorná-la e planejamento de uma ação futura. Dessa forma, mais do que categorias estanques, os dados sugerem a existência de um funcionamento integrado da atividade metacognitiva, no qual conhecer-se como aprendiz, monitorar o próprio desempenho, mobilizar estratégias e avaliar resultados constituem movimentos de um mesmo processo.

5.1 Consciência de si como aprendiz: planejamento de estratégias dos aprendizes

Uma análise temática dos excertos dos participantes revela reflexões sobre o progresso linguístico, nas quais eles identificam abertamente seus pontos fortes e fracos, particularmente em relação à compreensão auditiva, à fala, à escrita e às habilidades gramaticais. Os dados também evidenciam tentativas de planejamento referentes tanto ao conteúdo (definição de tópicos, elaboração de uma agenda) quanto ao foco linguístico (vocabulário relacionado a feriados, comida, filmes, tempos verbais e números) para sessões futuras. Estas reflexões podem ser compreendidas a partir da discussão empenhada por Ribeiro (2003), que entende que quando o aprendiz reconhece o que não sabe e

não domina e as condições nas quais ele tem maior dificuldade, produz conhecimento sobre si mesmo, e isso pode orientar seu processo de aprendizagem.

Entre os exemplos de planejamento explicitados pelos estudantes, encontram-se enunciados como: *"vou estudar mais vocabulário* (P30)*"* (antes da próxima interação)*, "vamos definir uma pauta e-mail* (P7)*"* e "*é útil ter alguns tópicos preparados com antecedência*" (P28). Do ponto de vista cognitivo, a análise desses excertos indica que os participantes transformam uma percepção construída em uma interação anterior em uma hipótese de ação para uma interação futura. A etapa de planejamento de estratégias evidencia a autonomia e a consciência do aprendiz, sobretudo por envolver ações voltadas à seleção de recursos que minimizem o impacto de lacunas linguísticas durante as interações em teletandem.

A análise das respostas no formulário de autoavaliação indica que vários participantes mencionaram o recurso a estratégias de compensação lexical nos momentos em que não conseguiram se expressar como desejavam. A recorrência de várias sessões de teletandem com o(a) mesmo(a) parceiro(a) viabiliza, assim, um ciclo metacognitivo contínuo: executar uma ação → avaliar os resultados → ajustar a performance → realizar nova tentativa. Esse movimento aproxima-se da concepção de metacognição como processo autorregulatório e permite compreender por que a continuidade da parceria é pedagogicamente importante. O aprendiz dispõe de novas oportunidades para verificar se as estratégias selecionadas anteriormente foram, por exemplo, suficientes, adequadas ou inadequadas nas situações comunicativas que emergem nas sessões de interação no teletandem.

5.2 Decisões e ajustes que os estudantes fazem: monitoramento e autorregulação

No tocante às principais limitações percebidas pelos aprendizes, um aspecto recorrentemente mencionado nas reflexões diz respeito à insegurança linguística inicial ao falar na língua-alvo. Nessa dimensão, os participantes reconhecem estados emocionais e demonstram consciência sobre seu desempenho, tanto linguístico quanto afetivo, como em relatos do tipo "eu *estava nervosa falando português"* (P2), "*me senti envergonhada de começo, pois não falo inglês a dois anos* (P34)", "*foi super tranquilo* (P35)", "*me senti muito bem e confiante* (P40)" e "*fiquei realmente surpreso por ter entendido tanta coisa* (P3)". Alguns indicam ter iniciado o teletandem se sentindo "*travados"* (P5, P13, P21), "*tímidos*" (P1, P4, P23, P43) ou *"com vergonha*" (P4, P23, P43) de falar com um falante nativo ou mais proficiente. Ainda que formuladas de maneiras distintas, são frequentes as referências ao medo de errar, à sensação de não se lembrar de palavras consideradas simples no momento da fala e à ansiedade gerada pela sessão.

Outra dimensão ligada a aspectos sociais e relacionais é o desenvolvimento da confiança decorrente da situação interacional em teletandem. Alguns participantes relatam que o parceiro "*me corrigia*" (P5, P24, P34, P36) "*me apoiava*" (P16, P24) e "*me tranquilizou*" (P5, P41) em momentos de dúvidas e insegurança. A possibilidade de solicitar auxílio ao parceiro, muitas vezes descrito como "*paciente*" (P2, P9, P12, P40, P43), "*compreensivo*" (P23), "*gentil*" (P12, P25) e "*acolhedor*" (P1), parece desempenhar papel central na construção de uma maior segurança no uso da língua. Com o decorrer das sessões, parte dos estudantes afirma ter passado a sentir-se mais à vontade para errar e pedir correções; outros destacam que a sequência de interações com a mesma pessoa favoreceu o estabelecimento de uma relação de amizade, que contribuiu para reduzir a ansiedade e possibilitou discussões mais profundas, inclusive sobre temas mais sensíveis. Nessa perspectiva, o aumento da confiança para a interação na língua-alvo apresenta-se como uma das consequências decorrentes da experiência em teletandem, coconstruída na interação por meio de estratégias linguísticas, afetivas e relacionais.

Alguns participantes relatam iniciar o contato com seus pares com vergonha, receio de errar ou a percepção de limitações quanto à competência comunicativa necessária para interagir com falantes nativos ou de proficiência superior. Ao acompanhar o passar das interações, entretanto, descrevem um progressivo desbloqueio da expressão oral e de aumento da segurança para assumir riscos, tanto do ponto de vista linguístico quanto discursivo. Um exemplo é o relato de um participante que descreveu uma melhora significativa na fluência oral: "*Com certeza me destravei*

muito mais. Não praticava inglês fazia um tempo. Minha comunicação estava muito enferrujada nas tentativas esporádicas que tinha que utilizá-lo na graduação e na vida pessoal. Depois, com o teletandem, certas lacunas de comunicação foram supridas e a linha de pensamento ficou mais fluida" (P14). Outros excertos revelam comparações entre línguas, principalmente português e espanhol, que evidenciam sujeitos capazes de observar, julgar e comparar o próprio desempenho, núcleo da atividade metacognitiva. Um dos participantes, por exemplo, reflete que "*acho que diferenciar espanhol e português sempre será difícil, mas aprender a separar os dois, especialmente ao explorar novos territórios linguísticos, é sempre um bom desafio"* (P11), reconhecendo ainda que "*eu usei portunhol, mas quero evitar isso ao máximo para garantir o aprendizado*" (P11). Nesses casos, o participante identifica o que considera serem suas dificuldades e formula metas e ações concretas para superá-las.

Nos excertos selecionados, diversos estudantes relatam recorrer a estratégias comunicativas como o uso de paráfrases e sinônimos (*"explicar a palavra em si para meu parceiro, que tentava entender e me ajudar com isso"* (P5), *"explicar o contexto"* (P23, P27) ou*"eu tento achar uma [palavra] que expresse o mesmo sentido*") (P1); uso pontual da língua materna ou de uma terceira língua (por exemplo, "portunhol", inglês) para elicitar a forma correta; descrições de contexto ou exemplos até que o parceiro infira a palavra buscada; recursos tecnológicos (tradutores on-line, dicionários virtuais, *chat* escrito); e pedidos diretos de ajuda (*"como se diz…?", "isso faz sentido*?") (P12, P13, P23, P33), a fim de que o(a) parceiro(a) auxilie a preencher a lacuna comunicativa. Essas estratégias reaparecem de forma implícita em diferentes formulações como, por exemplo, em "*quando eu não sabia uma palavra, tentava fazer uma pausa e pedir a tradução para o inglês, se ela não soubesse, eu rapidamente pesquisava no Google*" (P5), "*eu tentava explicar o que a palavra queria dizer ou tentava falar em português para ver se ela conseguia associar a pronúncia com algo que ela conhecia*" (P44) e "*tentei usar o espanhol primeiro, já que a palavra é semelhante, ou, quando não funcionou, o inglês. Também tentei traduzir sempre que possível*" (P35). Em vez de serem interpretadas como sinal de fracasso, tais práticas são ressignificadas como parte do repertório legítimo de um falante em processo de aprendizagem. Esse movimento indica um nível de monitoramento metacognitivo em que o estudante antecipa a possibilidade de bloqueio comunicativo e elege, de antemão, determinados recursos para sustentar o turno de fala e negociar significados.

As respostas dos participantes indicam que grande parte dos desafios enfrentados nas sessões está associada a limitações lexicais e a dificuldades de produção de enunciados de maior complexidade sintática e discursiva. Esse padrão se evidencia especialmente em conversas sobre temas de natureza social e psicológica, contextos em que os participantes relataram dificuldade em expressar ideias complexas na língua-alvo, incluindo opiniões, posicionamentos e relatos pessoais. Alguns excertos selecionados ilustram a percepção dos participantes sobre seus desafios, como em *"achei meio difícil falar sobre política, me faltou um pouco de vocabulário*" (P2), "*foi difícil falar de coisas de direito -- eu não sei essas palavras*" (P39), *"falar sobre nossa sociedade ou falar sobre assuntos pessoais ainda é desafiador principalmente tratando de outra língua, a sensação é de que algumas palavras parecem não ser suficientes quando queremos dizer algo específico*" (P27) e que *"o ponto mais desafiante foi o vocabulário complexo para descrever comida e filmes, mas o meu parceiro ajudou-me a encontrar as palavras que faltavam"* (P19). Nesse contexto, a autorregulação emerge como componente central da metacognição, na medida em que constitui o mecanismo capaz de converter a tomada de consciência em ação pedagógica orientada e, portanto, favorável ao processo de aprendizagem.

A análise e a explicitação dos mecanismos de regulação da aprendizagem podem propiciar aos aprendizes o emprego de estratégias de forma intencional, propiciando a aprendizagem a partir da própria experiência e a revisão contínua das formas de estudo e interação, como se observa em enunciados do tipo: "*nas próximas* [interações] *posso tentar me acalmar mais, falo muito rápido e travo muito por nervosismo"* (P24) *e "não quero criar um roteiro e fazer com que a interação pareça artificial, então acho que vou estudar mais vocabulário na próxima vez"* (P8). Em contextos como o teletandem, esse movimento é particularmente relevante, pois o aprendiz precisa administrar, em tempo real, tanto emoções como nervosismo e timidez quanto às demandas comunicativas da interação. Ao se autoavaliarem em relação ao uso da língua, os participantes afirmaram, por exemplo, "*percebi que me sinto muito mais à vontade para*

falar em português e cometer erros" (P28) e que *"consegui desenvolver mais minha capacidade oral em temas mais delicados e específicos e falar com mais segurança"* (P27).

Cabe problematizar, no entanto, que a manifestação de estratégias de autorregulação nos formulários nem sempre implica sua efetiva aplicação nas interações subsequentes. Os dados aqui analisados registram intenções e percepções verbalizadas pelos aprendizes, o que não garante correspondência direta com mudanças observáveis em seu desempenho oral. Essa tensão entre o que é relatado e o que é efetivamente realizado dialoga com as discussões trazidas por Cavalari (2009) sobre a validade e a confiabilidade da autoavaliação como instrumento de mensuração da aprendizagem, ainda uma questão em aberto nos estudos de avaliação de línguas. Tal ressalva reforça a importância de se considerar os formulários como janelas para os processos reflexivos dos aprendizes, e não como evidência conclusiva de mudança comportamental ou linguística.

5.3 Desafios e aprendizados: avaliando o próprio aprender

Os excertos analisados nesta seção dizem respeito a participantes que relatam avaliar continuamente suas realizações e desafios. Mais do que isso, tais enunciados evidenciam como os aprendizes refletem sobre suas possíveis dificuldades e progressos ao longo do percurso de aprendizagem do idioma. Frases como "*essa interação foi bem melhor que a da semana passada em termos de fluência*" (P11), "*notei que palavras de tal área ainda são muito difíceis*" e "*percebi que meu parceiro me entende mesmo quando cometo erros*" constituem indicadores recorrentes de autoavaliação em suas falas. Esses relatos fornecem indícios de que tais participantes monitoram sua performance linguística e desenvolvimento comunicativo. Esse movimento é significativo, pois ao comparar a interação atual com a anterior, o aprendiz avalia seu processo de aprendizagem indo ao encontro da concepção de metacognição enquanto capacidade de avaliar o próprio desempenho e de empregar os resultados dessa avaliação para orientar ações futuras.

Formulações como "*eu entendo bem, mas travo na hora de falar*" (P45), "*eu tenho vocabulário, mas erro muito na gramática*" (P14), "*fazia tempo que não praticava oralmente e isso me deixou inseguro*" (P23) indicam que os aprendizes distinguem suas habilidades comunicativas a partir da distinção entre compreensão e produção oral. Eles também associam tais habilidades ao histórico de aprendizagem, como em "*estudo há X anos só em contexto formal* (P43)", "*uso pouco fora da aula*" (P25), ao mesmo tempo que identificam elementos que associam a fragilidades e lacunas (pronúncia, confiança, vocabulário de temas específicos) que impactam a oralidade no diálogo em teletandem.

Um participante, por exemplo, relata que no início "*tinha muita vergonha de falar inglês*" (P24) e recorria com frequência ao tradutor; outro relata que, apesar de compreender bem a língua-alvo, "*fazia tempo que não praticava falar*" (P5), o que gerava insegurança e pausas excessivas. De modo geral, os relatos evidenciam uma discrepância percebida entre o conhecimento adquirido em sala de aula e a capacidade de mobilizá-lo em situações de interação espontânea, como em comentários do tipo "*senti timidez/nervosismo para falar e liderar a conversa"* (P13). Essas percepções articulam-se com a autoavaliação inicial da capacidade oral, na medida em que muitos participantes se classificam em níveis intermediários ou baixos de proficiência, mesmo após anos de estudo formal. Tal descompasso reforça a importância de oportunidades reais de uso da língua. Nesse sentido, alguns participantes destacam que "*sinto que o Teletandem complementa o que aprendo em aula, trazendo prática real e contínua*" (P11) e "*[a prática] permitiu praticar conversas longas e espontâneas e não apenas exercícios de sala de aula"* (P13).

Destaca-se a maneira como muitos participantes articulam os ganhos obtidos nas interações a dimensões pessoais e acadêmicas mais amplas. Diversos relatam que o teletandem ampliou sua visão de mundo, ao propiciar contato com realidades culturais distintas; fortaleceu sua autoimagem como aprendizes capazes de estabelecer relações significativas em outra língua; e despertou o interesse por futuras oportunidades de mobilidade acadêmica, profissional ou de internacionalização.

Ao descreverem como o teletandem contribuiu para a fluência oral, muitos participantes recorrem a metáforas de movimento e liberação, como "*destravar a fala*" (P6, P12, P14), estar "*mais desenvolta com a língua*"

(P24), "*me soltar*" (P5, P41), "*ganhar confiança para falar*" (P1, P21, P24, P34, P45) e *"consigo me comunicar oralmente com mais facilidade e naturalidade*" (P26). Uma estudante comenta que não tinha o hábito de falar em inglês e que o teletandem lhe proporcionou "*a oportunidade de praticar uma parte da língua que acreditava só poder praticar se viajasse para fora do Brasil*" (P40). Essa dimensão reforça a necessidade de compreender a metacognição de forma articulada às dimensões afetivas e relacionais da aprendizagem. Se o aprendiz reconhece que sua ansiedade interfere na produção oral e, posteriormente, percebe-se mais seguro para falar e cometer erros, então a avaliação do próprio desempenho envolve também uma avaliação das condições subjetivas que tornam esse desempenho possível.

A partir de tais relatos, compreendemos também que a oferta de aprendizagem de línguas por meio do teletandem configura-se como uma estratégia concreta de internacionalização em casa (Salomão, 2020), ao promover o contato direto entre estudantes de diferentes países, integrar o uso real da língua ao currículo e desenvolver competências linguísticas e interculturais em contexto autêntico. Além disso, o teletandem contribui para o fortalecimento das parcerias acadêmicas internacionais das instituições envolvidas.

Uma estudante relatou que a parceria contribuiu para a ampliação do repertório lexical, de modo a "*se sentir mais segura para conversar sobre temas delicados e específicos*" (P27) e que graças às interações *"ampliei meu entendimento sobre questões sensíveis em outro contexto cultural"* (P27). Nessa perspectiva, a autonomia fomentada pelo processo aparece vinculada a um sentimento mais amplo de autoeficácia: ao perceber-se capaz de interagir com um parceiro estrangeiro, negociar significados e sustentar conversas sobre temas complexos, o participante tende também a reconhecer-se como sujeito mais autônomo, apto a transitar em contextos internacionais e a assumir novos desafios acadêmicos.

Parte das respostas fornecidas evidencia aspectos relevantes para o crescimento pessoal e acadêmico dos participantes. No âmbito pessoal, os participantes destacaram benefícios relacionados à construção de vínculos afetivos, à ampliação da visão de mundo e ao desenvolvimento de habilidades interpessoais. Alguns aspectos pessoais que foram desenvolvidos nas reflexões mencionam que o projeto "*contribuiu para eu criar e nutrir amizades com pessoas de outros países*" (P4)*, "ajudou a ampliar minha visão de mundo, por meio de conversas sobre temas sociais, políticos e culturais"* (P33)*, "ajudou-me a desenvolver paciência, escuta ativa e empatia com o interlocutor"* (P2) e *"o desenvolvimento de uma amizade genuína, com trocas pessoais significativas"* (P13).

No âmbito acadêmico, foram mencionados progressos linguísticos e comunicativos, maior motivação para o estudo da língua e o contato com usos autênticos do idioma. Nesse sentido, uma participante revelou que o teletandem "*tem sido uma experiência muito rica, minha parceira é divertida e nossas conversas sempre fluem de forma leve, o que torna o aprendizado prazeroso"* (P1). Essa percepção é corroborada por outros relatos, que indicam que a experiência *"aumentou minha motivação para estudar a língua fora da aula e me expôs a usos reais do idioma*" (P7)*,* "*melhorou minha conversação oral, o que pode ser útil na graduação, em pesquisas e oportunidades futuras*I (P33), *"fez-me perceber que esforço e prática constante permitem avançar numa língua estrangeira"* (P35)*, "fortaleceu minha capacidade de falar sobre temas complexos em outra língua"* (P28) e *"ofereceu um espaço seguro para experimentar, errar, refletir e melhorar, favorecendo tanto o crescimento pessoal quanto o acadêmico"* (P28). Tais percepções indicam o desenvolvimento de uma postura metacognitiva, na medida em que os participantes demonstram capacidade de refletir sobre o próprio processo de aprendizagem, identificar o que aprenderam e compreender como esse aprendizado ocorreu.

6. Considerações finais

Este estudo objetivou analisar como participantes de uma parceria institucional de teletandem constroem sentidos sobre seu processo de aprendizagem linguística a partir de registros de autoavaliação, com atenção às manifestações de consciência metacognitiva, às estratégias mobilizadas, às dificuldades identificadas e aos processos de monitoramento e autorregulação da aprendizagem. Os resultados indicam que esses participantes não apenas

relatam experiências vivenciadas nas interações, mas também demonstram, de forma recorrente, capacidade de observar, avaliar e ressignificar o próprio percurso de aprendizagem, articulando dimensões cognitivas, linguísticas, afetivas e interculturais em um mesmo movimento reflexivo.

A análise de dados indica que a experiência de teletandem é propiciadora tanto do desenvolvimento linguístico e intercultural quanto da metacognição, na medida em que se configura como uma prática centrada no aprendiz: sujeito que, ao longo de todo o processo de parceria, reconhece-se como agente de sua própria aprendizagem e, de forma contínua, planeja, monitora, regula e avalia o próprio desempenho. Nesse processo de autorreflexão, o estabelecimento de objetivos e estratégias permite identificar quais abordagens se mostram mais eficazes e ajustar aquelas que não produzem os resultados esperados. Além disso, essa prática configura-se como um elemento central tanto para o aprimoramento do planejamento e da estrutura das sessões quanto para a formação de aprendizes mais conscientes de sua própria trajetória.

Para a área da Educação, o estudo contribui ao evidenciar a importância de práticas pedagógicas que desloquem o aprendiz de um papel predominantemente receptivo para um papel de maior participação e responsabilidade sobre seu processo formativo, integrando práticas de aprendizagem linguística, reflexão e autonomia. No plano da mediação pedagógica, essa contribuição se traduz no reconhecimento e na legitimação de estratégias de compensação lexical e discursiva como parte integrante da competência comunicativa, o que permite aos mediadores explorar, a partir de situações concretas vivenciadas nas interações, o que funcionou e quais formas de negociação de sentido os estudantes mobilizaram. Mostra-se igualmente relevante o investimento em atividades que abordem o manejo da ansiedade e do medo de errar, bem como a construção de um clima de apoio mútuo entre os parceiros. Nesse sentido, o estudo também contribui para o campo ao evidenciar as dimensões afetivas e relacionais dos processos metacognitivos: sentimentos como vergonha e ansiedade podem interferir na participação dos interagentes, ao passo que relações de confiança tendem a beneficiá-la. Assim, esta investigação sugere que a metacognição, no contexto educacional, não deve ser pensada apenas em termos de estratégias cognitivas e linguísticas, mas também de fatores emocionais e relacionais que atravessam a aprendizagem.

Como limitações, ressaltamos que as análises aqui apresentadas se baseiam em autoavaliações e relatos escritos, não em medidas diretas de desempenho oral. Acreditamos que estudos posteriores poderão, ainda, articular os registros autorreflexivos às gravações das interações, às análises do desempenho linguístico e a outros instrumentos de acompanhamento da aprendizagem, permitindo estabelecer relações mais aprofundadas entre aquilo que os aprendizes percebem sobre seu processo e aquilo que efetivamente realizam durante as interações. Investigações longitudinais também poderão acompanhar os mesmos participantes por períodos mais extensos, buscando compreender de que modo a consciência metacognitiva, a autonomia e as estratégias de aprendizagem se transformam ao longo de diferentes experiências de teletandem. Ao apontar essas possibilidades, este estudo contribui para a consolidação de uma agenda de pesquisa sobre metacognição em contextos de teletandem, dando continuidade a uma tradição de estudos já explorada por outros autores (Cavalari, 2009; Garcia; O'Connor; Cappellini, 2017; Campos, 2018; 2023). Apesar das limitações, o estudo reforça a constatação de que o teletandem é um espaço privilegiado para observar e potencializar o desenvolvimento linguístico, da autonomia e da metacognição dos aprendizes, constituindo uma alternativa promissora para projetos de ensino de línguas e de internacionalização em contextos universitários.

Referências

BAILEY, K. M. The use of diary studies in teacher education programmes. In: RICHARDS, J.; NUNAN, D. (Eds.). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press. 1990. p. 215-226.

BRAMMERTS, H. Tandem language learning via the internet and the International E-Mail Tandem Network. In: LITTLE, D.; BRAMMERTS, H. (Eds), *A Guide to Language Learning in Tandem via the Internet*. Dublin: Trinity College. 1996. p. 9-21.

CAMPOS, B. S. *Estratégias de aprendizagem e Teletandem:* o que os aprendizes de língua inglesa afirmam fazer para aprender neste contexto?. 2018. 110f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara, 2018.

CAMPOS, B. S. *Teletandem e estratégias de aprendizagem:* um estudo à luz da Teoria da Complexidade. 2023. 213f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara, 2023.

CAVALARI, S. M. S. *A auto-avaliação em um contexto de ensino-aprendizagem de línguas em tandem via chat*. 2009. 243f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, UNESP, São José do Rio Preto, 2009.

CAVALARI, S. M. S.; DEL MONTE, S. C. S. Escrita de diários e autonomia em contexto de aprendizagem telecolaborativa de línguas. *Diálogos Pertinentes*, v. 17, p. 112-137, 2021.

CAVALARI, S. M. S.; BUSCHIERI, L. M. R. Um estudo sobre níveis de reflexão em diários de aprendizes de línguas no contexto teletandem. *Revista do GELNE*, v. 28, n. 1, 2026.

COHEN, A. D. Strategies: the interface of styles, strategies, and motivation on tasks. In: MERCER, S.; RYAN, S.; WILLIAMS, M. (Eds.). *Psychology for language learning:* insights from research, theory and practice. Basingstoke, England: Palgrave Macmillan, 2012. p. 136-150.

COTTERALL, S.; MURRAY, G. Enhancing metacognitive knowledge: Structure, affordances and self. *System*, v. 37, p. 34–45, 2009.

DEL MONTE, S. C. S. *A autonomia por meio da escrita de diários de aprendizagem no contexto Teletandem Institucional Integrado:* um estudo longitudinal. 2021. 154f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2021.

DICKINSON, L. Learner Autonomy: what, why and how. In: LEFFA, V. J. (Ed.). *Autonomy in Language Learning*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1994, p.2-12.

GARCIA, D. N. de M. Autonomia e reflexão nas práticas telecolaborativas em teletandem. *Revista Letras*, v. 85, p. 29-47, 2012.

GARCIA, D. N. de M.; O'CONNOR, K.; CAPPELLINI, M. Typology of Metacognition: Examining Autonomy in a Collective Blog Compiled in a Teletandem Environment. Equinox. *Learner Autonomy and Web 2.0.* , v. 2, p. 69-92, 2017.

HOLEC, H. *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon Press. 1981.

LEONE, P.; ARANHA, S.; CAVALARI, S. M. S. "Our interaction was very productive": levels of reflection in learners' diaries in teletandem. *Alsic*, v. 26, n. 3, 2023.

LITTLE, D. *Learner autonomy:* Definitions, issues and problems. Authentik Language Learning Resources Ltd, 1991.

O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. U. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

OXFORD, R. L. *Language Learning Strategies:* What Every Teacher Should Know. Boston: Heinle & Heinle, 1990.

RIBEIRO, C. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. *Psicologia: reflexão e crítica*, v. 16, n. 1, p. 109-116, 2003.

SALOMÃO, A. C. B. Intercâmbios virtuais e a internacionalização em casa: reflexões e implicações para a Linguística Aplicada. *Revista Estudos Linguísticos*, v. 49, n. 1, p. 152-174, 2020.

SÁNCHEZ, J. M.; SUENGAS, A.; MARQUÉS, J. G. *Estrategias metacognitivas:* aprender a aprender y aprender a pensar. Madrid: Síntesis, 1995.

TELLES, J. A. *Projeto Teletandem Brasil:* línguas estrangeiras para todos - ensinando e aprendendo línguas estrangeiras in-tandem via MSN Messenger. Faculdade de Ciências e Letras de Assis, UNESP, 2006.

TELLES, J. A.; VASSALLO, M. L. Foreign language learning in-tandem: teletandem as an alternative proposal in CALLT. *The ESPecialist*, v. 27, n. 2, p. 189-212, 2006.

TELLES, J. A.; VASSALLO, M. L. Teletandem: uma proposta alternativa no ensino/aprendizagem assistidos por computadores. In: TELLES, J. A. (Org.). *Teletandem:* Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas no século XXI. Pontes, 2009. p. 43-61.

Editor Responsável/Editor-in-Chief: Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

Recebido/Received: 04.05.2026 / 05.04.2026

Aprovado/Approved: 15.08.2026 / 08.15.2026