



SUZI MARQUES SPATTI CAVALARI

# A Auto-Avaliação em um Contexto de Ensino-Aprendizagem de Línguas em Tandem via Chat

São José do Rio Preto  
2009

SUZI MARQUES SPATTI CAVALARI

# A Auto-Avaliação em um Contexto de Ensino-Aprendizagem de Línguas em Tandem via Chat

Tese apresentada ao Instituto de Biociências, Letras e  
Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista,  
Câmpus de São José do Rio Preto, para obtenção do título  
de Doutor em Estudos Lingüísticos  
Área de Concentração: Lingüística Aplicada

Orientadora: Profa. Dra. Ana Mariza Benedetti

São José do Rio Preto  
2009

## BANCA EXAMINADORA

## TITULARES

Prof.ª Dra. Ana Mariza Benedetti (orientadora)  
(UNESP – São José do Rio Preto)

Prof. Dr. Ricardo Augusto de Souza  
(Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG)

Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo  
(Universidade Federal de Goiás – UFG)

Prof. Dr. João Antonio Telles  
(UNESP – Assis)

Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo  
(UNESP – São José do Rio Preto)

## SUPLENTE

Prof. Dr. Nelson Viana  
(Universidade Federal de São Carlos – UFSCar)

Prof. Dr. John Robert Schmitz  
(Universidade de Campinas – UNICAMP)

Prof.ª Dra. Solange Aranha  
(UNESP – São José do Rio Preto)

## AGRADECIMENTOS

À Professora Dra. Ana Mariza Benedetti que, além de me oferecer orientação acadêmica e profissional, me presenteou com sua amizade acolhedora.

Ao Vagner, companheiro inabalável, e à minha família, por acreditarem em meu trabalho e me incentivarem de forma incondicional.

À FAPESP, pelo apoio financeiro e acadêmico que contribuiu para viabilizar, difundir e valorizar as idéias defendidas nesta investigação.

Aos Professores Doutores João Antonio Telles e Douglas Altamiro Consolo, pela atenção e pelas valiosas contribuições feitas por ocasião do Exame de Qualificação desta tese.

Aos professores que aceitaram ao convite para compor essa banca examinadora, por oferecerem uma rica oportunidade de debater e aprimorar este trabalho.

Aos Professores Doutores, Luciani Tenani, Manoel Corrêa e Fabiana Komesu que, além de terem profundo conhecimento nos estudos do discurso, se mostraram generosos e pacientes por ocasião do Exame de Qualificação Especial.

À Profa. Dra. Maria Helena Vieira Abrahão, por compartilhar sua experiência e conhecimento e pelo incentivo e carinho, constantes em minha vida acadêmica.

Ao Prof. Dr. Nelson Viana, pelos comentários que muito enriqueceram o desenvolvimento deste trabalho durante o VIII Selin (Seminário de Estudos Lingüísticos) da UNESP – Rio Preto.

Aos professores deste programa de Pós-graduação que, pela seriedade e nível de exigência com que desempenham seu trabalho, muito contribuem para o desenvolvimento e reconhecimento do curso.

Aos participantes desta pesquisa, pelo espírito de colaboração, pela disponibilidade e comprometimento.

Aos colegas do programa de Pós-graduação em Estudos Lingüísticos, em especial, Melissa, Ana Cristina, Ciro, Patrícia, Emeli e Lidiane, pela solidariedade e amizade nos momentos mais críticos.

Aos pesquisadores do Projeto Teletandem Brasil que, sem preconceitos, acreditam em novas e diferentes alternativas para se ensinar-aprender línguas.

Aos funcionários do IBILCE – UNESP, pela eficiência e presteza de seu trabalho.

Ninguém pode conhecer por mim assim como não posso conhecer pelo aluno. O que posso e o que devo fazer é, ao ensinar-lhe certo conteúdo, desafiá-lo a que se vá percebendo na e pela própria prática, sujeito capaz de saber – arquiteto da construção de seu próprio conhecimento.

Paulo Freire

## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| LISTA DE QUADROS E DIAGRAMAS.....   | 07  |
| LISTA DE ABREVIATURAS.....  | 08  |
| RESUMO.....   | 09  |
| ABSTRACT.....   | 10  |
| <br>  |     |
| INTRODUÇÃO.....   | 11  |
| Objetivos e perguntas de pesquisa.....  | 15  |
| Justificativa e organização do trabalho.....  | 17  |
| <br>  |     |
| CAPÍTULO I: METODOLOGIA DA PESQUISA.....  | 25  |
| 1.1 Natureza e caracterização da pesquisa.....  | 26  |
| 1.2 Caracterização do contexto e dos participantes .....  | 28  |
| 1.3 Os instrumentos e procedimentos de coleta de dados.....   | 36  |
| 1.4 Procedimentos de análise.....   | 39  |
| <br>  |     |
| CAPÍTULO II: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....   | 41  |
| 2.1 A educação e o uso de novas tecnologias de informação e comunicação.....                                  | 42  |
| 2.1.1 Projeto Teletandem Brasil: princípios teóricos.....   | 47  |
| 2.1.2 O conceito de colaboração.....  | 50  |
| 2.1.3 O conceito de autonomia.....  | 55  |
| 2.1.4 Relações entre os conceitos de autonomia, colaboração, aprendizagem<br>e ensino no contexto tandem..... | 65  |
| 2.1.4.1 Como se aprende a ensinar: questões sobre o papel da formação<br>no TTD.....                          | 68  |
| 2.2 O papel das diferenças individuais no processo auto-avaliativo.....                                       | 74  |
| 2.2.1 Motivação .....   | 77  |
| 2.2.2 Estratégias de aprendizagem.....  | 82  |
| 2.2.3 Metacognição: estratégias metacognitivas e conhecimento<br>metacognitivo.....                           | 88  |
| 2.3 Avaliação.....  | 92  |
| 2.3.1 Avaliação on-line.....  | 103 |
| 2.3.2 Auto-avaliação: caracterização e definição do conceito.....   | 112 |
| 2.3.2.1 Instrumentos e propostas de implementação de auto-avaliação....                                       | 128 |

|  |     |
|--|-----|
| 2.4 A comunicação mediada pelo computador: a internet, seus recursos e efeitos na língua(gem) .....                        | 137 |
| 2.4.1 Comunicação sincrônica por escrito – o chat – e as implicações para o ensino-aprendizagem de LE.....                 | 140 |
| 2.4.1.1 A linguagem do chat e as relações fala/escrita.....  | 147 |
| 2.4.1.2 Fonologia Prosódica: a frase entoacional.....  | 152 |
| CAPÍTULO III: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....   | 156 |
| 3.1 Os dados lingüístico-comunicativos da produção escrita de Carol e as implicações para o processo auto-avaliativo ..... | 157 |
| 3.1.1 A linguagem do chat no TTD e a natureza heterogênea da língua.....   | 159 |
| 3.1.2 As interações por chat no TTD e as imagens construídas por Carol.....  | 165 |
| 3.1.3 As interações por chat no TTD e a (auto)monitoração.....   | 171 |
| 3.2 Metas de aprendizagem, critérios e parâmetros de (auto)avaliação.....  | 179 |
| 3.2.1 As metas sob a perspectiva da ensinante/professora de PLE.....   | 180 |
| 3.2.2 As metas sob a perspectiva da aprendiz de ILE.....   | 186 |
| 3.2.3 Os parâmetros da AA .....  | 189 |
| 3.2.4 Os critérios da AA .....   | 193 |
| 3.2.4.1 Critério afetivo.....  | 193 |
| 3.2.4.2 Critério com base na presença ou ausência de feedback.....   | 195 |
| 3.2.4.3 Critérios lingüístico-comunicativos.....   | 201 |
| CAPÍTULO IV: CONSIDERAÇÕES FINAIS .....  | 219 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....  | 228 |
| ANEXOS.....  | 247 |

## LISTA DE QUADROS E DIAGRAMAS

|  |     |
|--|-----|
| Quadro 01: Resumo da participação de Carol no TTD.....   | 32  |
| Quadro 02: Resumo dos instrumentos de geração de dados .....   | 37  |
| Quadro 03: Conceitos de autonomia em relação às teorias do conhecimento .....  | 55  |
| Quadro 04: Classificação das estratégias de aprendizagem, com base em Oxford (2007).....   | 82  |
| Quadro 05: Classificação das estratégias de aprendizagem, com base em O'Malley e Chamot (1990).....                                | 83  |
| Quadro 06: Taxonomia de estratégias de comunicação (SILVA, 2008) .....   | 84  |
| Quadro 07: Classificação das estratégias metacognitivas, com base em O'Malley e Chamot (1990).....                                 | 88  |
| Quadro 08: A autonomia e a prática auto-avaliativa em relação aos interesses humanos e às filosofias de aprendizagem.....          | 121 |
| Quadro 09: Algumas diferenças entre o ambiente chat no TTD e o ambiente chat Segundo Crystal (2001, 2005) e Marcuschi (2004) ..... | 155 |
| Quadro 10: Semelhanças entre o chat caracterizado por outros autores e o chat no TTD   | 163 |
| Quadro 11: Diferenças entre o ambiente chat no TTD e o ambiente chat, segundo Crystal (2001, 2005), Marcuschi (2004) (cont.) ..... | 176 |
| Quadro 12: Aspectos relevantes da prática auto-avaliativa de Carol.....  | 216 |
| Diagrama 01: Relação de intercâmbio entre aspectos metacognitivos e sociais no desenvolvimento da autonomia.....                   | 60  |
| Diagrama 02: Ciclo metacognitivo.....  | 89  |
| Diagrama 03: Processo auto-avaliativo.....   | 125 |



## LISTA DE ABREVIATURAS

AA: Auto-avaliação

CM: Conhecimento Metacognitivo

DIs: Diferenças Individuais

EA: Estratégia de Aprendizagem

EsA: Estratégias de Aprendizagem

EC: Estratégia de Comunicação

EsC: Estratégias de Comunicação

EM: Estratégia Metacognitiva

EsM: Estratégias Metacognitivas

ILE: Inglês Língua Estrangeira

LA: Lingüística Aplicada

L-alvo: Língua-alvo

LE: Língua Estrangeira

LI: Língua inglesa

LM: Língua Materna

LP: Língua Portuguesa

NTICS: Novas Tecnologias de Informação e Comunicação

PLE: Português Língua Estrangeira

PPM: Pesquisadora-professora-mediadora

SLA: Second Language Acquisition

TTD: Teletandem

## RESUMO

Esta investigação se caracteriza como um estudo de caso que trata do processo auto-avaliativo em um contexto de ensino-aprendizagem de línguas em tandem à distância (teletandem). De forma mais específica, investiga-se a auto-avaliação em relação às peculiaridades da comunicação no ambiente chat, que promove uma linguagem bastante específica no que tange às relações entre a língua falada e a língua escrita. Partindo desse pressuposto, o estudo envolve a caracterização (i) da linguagem do chat no teletandem e (ii) dos objetivos de aprendizagem e dos critérios e parâmetros de avaliação sob a perspectiva de uma brasileira, aprendiz de inglês como língua estrangeira, formanda em um curso de Licenciatura em Letras. Em acordo com uma pesquisa qualitativa de base etnográfica, os dados foram gerados por meio de questionário, entrevista, registros de (i) interações via chat, (ii) reuniões de mediação e (iii) e-mails, e confecção de diários reflexivos. A análise dos dados mostrou que a linguagem do chat apresenta características específicas no ambiente TTD e refletem a posição enunciativa em que a participante brasileira se coloca. Tais características têm implicações para o processo auto-avaliativo, uma vez que o registro escrito favorece a revisão lingüística com foco na forma. Observou-se que a alternância entre línguas e, conseqüentemente, entre os papéis desempenhados pelos participantes motivaram a brasileira a estabelecer metas, tanto sob a perspectiva de sua formação, quanto de sua aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Nesse sentido, notou-se que a participante estabelece parâmetros altos para a avaliação do próprio desempenho, além de critérios afetivos, lingüístico-comunicativos e com base na presença ou ausência de feedback para avaliar sua atuação no teletandem.

Palavras-chave: auto-avaliação; ensino-aprendizagem de línguas em tandem;  
linguagem do chat

## ABSTRACT

This investigation is characterized as a case study which deals with the self-assessment process in a distant tandem language teaching and learning context (teletandem). It focuses self-assessment in its relation to the peculiarities of chat communication, which promotes specific language features considering how spoken and written languages are described. The study involves the description of the chat language in teletandem, the learning goals and the assessment standards and criteria under the perspective of a Brazilian participant who is a learner of English as a second language and an undergraduate student in a teacher development course. In accordance with a qualitative research, data were collected by means of questionnaire; interview; recordings of teletandem sessions, mediation meetings and e-mail exchange; and reflexive diary writing. Data analysis showed that the chat language presents some specific features in teletandem context which are fostered by the enunciative position taken by the Brazilian participant. Such features have some implications on the self-assessment process, once the written record of linguistic production favors revision with focus on form. Besides, shifting language as well as participants' roles seemed to motivate the Brazilian interactant to establish goals both as a language learner and as a language teacher under development. Eventually, analysis proved that the participant sets high standards as well as affective, linguistic-communicative and based-on-feedback criteria to assess her own performance in teletandem.

Keywords: self-assessment; tandem language teaching and learning; chat language

# INTRODUÇÃO

Apesar das muitas pesquisas desenvolvidas na área de Linguística Aplicada (doravante LA), o cenário educacional brasileiro ainda apresenta uma série de dificuldades nos diferentes níveis de formação escolar, no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (doravante LE). Alguns desses problemas, de acordo com Nicolaidis (2003, p.11), caracterizam-se da seguinte maneira:

- pouco espaço na grade curricular que permita oferecer aos aprendizes insumos suficientes para desenvolver competência lingüística em LE;
- falta de validação de metodologias apropriadas à sala de aula de ensino regular com grande número de alunos, não respeitando as necessidades individuais dos aprendizes; (...)
- em alguns casos, docentes de LE com precário preparo acadêmico, deficiente domínio lingüístico e comunicativo.

Levando em consideração essas e outras dificuldades encontradas nas instituições de ensino brasileiras, e almejando oferecer alternativas plausíveis, este trabalho<sup>1</sup> investiga uma modalidade de ensino-aprendizagem de línguas mediada pelo computador, ou CALL (computer assisted language learning). Trata-se, mais precisamente, da combinação de uma prática de CALL (o uso da internet) com o regime tandem (BRAMMERTS, 1996; TELLES, 2005), o qual envolve pares de falantes nativos (ou competentes) de línguas diferentes, trabalhando de forma autônoma e colaborativa para aprenderem a língua um do outro.

De acordo com Souza (2003), a partir da década de noventa, o uso da tecnologia contribuiu muito para a ampliação da prática do tandem, uma vez que substituiu a necessidade de co-presença dos parceiros em um mesmo ambiente, promovendo, assim, um tandem à distância, mediado tanto pela comunicação assíncrona quanto sincrônica. Nessa perspectiva, encontra-se o projeto Teletandem Brasil: língua estrangeira para todos<sup>2</sup> (TELLES, 2005), o qual prevê a possibilidade de utilização de algumas ferramentas tecnológicas ligadas à web, como webcam e microfone, além de aplicativos

---

<sup>1</sup> Projeto de doutorado apoiado pela FAPESP (processo [2007/01637-1](#))

<sup>2</sup> Projeto Temático FAPESP (processo 2006/03204-2) ao qual esta investigação se encontra vinculada. Cf [www.teletandembrasil.org](http://www.teletandembrasil.org) para maiores detalhes sobre o projeto.

como Windows Live Messenger, Oovoo ou Skype, a fim de viabilizar o Teletandem (doravante TTD) – um tandem a distância que faça uso do aspecto oral (ouvir e falar) e do aspecto escrito (escrever e ler), por meio de conferências em áudio/vídeo (TELLES, 2005, p.08). Além do uso da tecnologia, o ensino-aprendizagem de línguas via teletandem se caracteriza pela interação estabelecida entre os parceiros, pela resolução de tarefas em conjunto e pela troca de feedback e auxílio (princípio de reciprocidade), havendo, ainda, liberdade para que cada parceiro possa definir suas prioridades e seus objetivos de aprendizagem (princípio de autonomia).

Sob o ponto de vista formativo e educacional, o projeto oferece, nos campi da UNESP em Assis e São José do Rio Preto, uma oportunidade gratuita para que os alunos do curso de Licenciatura em Letras desenvolvam não apenas suas habilidades e competências lingüísticas (em LE), mas também, aquelas relacionadas a sua atuação em um mercado de trabalho que, segundo Brunner (2004), está em constante transformação, devido ao uso das novas tecnologias da informação e comunicação (NTICs). Além disso, ao promover o trabalho autônomo e colaborativo, o projeto contribui para o desenvolvimento do tipo de competências necessárias para a aprendizagem contínua para a vida toda (BRUNNER, 2004).

Por outro lado, do ponto de vista científico, ao representar um ambiente inovador no que tangem à comunicação e à aprendizagem, o TTD promove, também, inovações na maneira como se concebe e se utiliza a língua(gem). Por esse motivo, tem suscitado muita reflexão e muito debate a respeito do processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Nesse sentido, cumpre mencionar a discussão sobre o fato de o contexto TTD apresentar características tanto de um contexto de ensino-aprendizagem de segunda língua (L2), uma vez que promove a interação com um falante nativo, quanto de língua estrangeira (LE), uma vez que o aprendiz não se

encontra na comunidade onde a L-alvo é falada. Com base em Luz e Cavalari (2009), neste trabalho, o ambiente promovido pelo TTD será considerado um contexto de aprendizagem de LE por dois motivos principais: o fato de a língua do “outro” ser igualmente valorizada pelos parceiros e o fato de os aprendizes poderem utilizar sua própria língua como andaimes para o seu processo de aprendizagem, em alguns momentos da interação.

Apesar de se tratar de uma iniciativa ainda tímida (do ponto de vista de sua abrangência), o TTD propõe três frentes de investigação científica (TELLES, 2005, p.03):

1. O funcionamento do aplicativo MSN Messenger como ferramenta e contexto multimedial para a aprendizagem de línguas estrangeiras intandem a distância; em particular os seus recursos de vídeo e de som na interação oral e escrita em língua estrangeira;
2. Os processos de interação e de aprendizagem entre os pares de jovens, participantes do tandem a distância;
3. Os quesitos necessários à formação inicial e continuada do professor e seu papel de professor-mediador e gerenciador da aprendizagem neste novo contexto interativo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras intandem a distância.

Tais questões vêm causando uma “tormenta reflexiva” não apenas entre os membros do projeto, mas, também, entre outros pesquisadores que entram em contato com a proposta. Dentre os muitos questionamentos, menciono apenas alguns, a título de ilustração:

- Como se configura uma sessão TTD? Quais ferramentas podem ser usadas e quais as implicações do uso das diferentes ferramentas tecnológicas para a linguagem utilizada e para o processo de aprendizagem?
- Quais as implicações para o processo (i) quando ambos (ou apenas um dos) parceiros têm alguma experiência ou formação na área de ensino de línguas e/ou (ii) quando um ou ambos os parceiros estão vinculados a uma instituição?

- Uma vez que se trata de um contexto que privilegia a aprendizagem autônoma, qual o conceito de ensino que se adota?
- Como se estabelecem as relações de poder, uma vez que o papel de par mais competente se inverte com a mudança de línguas e uma vez que os parceiros são de contextos culturalmente distintos?
- Qual o papel do professor-mediador<sup>3</sup>? Quais as implicações quando apenas um dos parceiros recebe o apoio do professor-mediador?

Algumas dessas questões começam a ser respondidas por meio das pesquisas já concluídas em nível de mestrado e doutorado no programa de Pós-graduação em Estudos Lingüísticos da UNESP-Rio Preto. Trata-se das dissertações de mestrado de Salomão (2008), Silva (2008), Mesquita (2008), Bedran (2008), Santos (2008), Fernandes (2008), Mendes (2009) e Luz (2009), além da tese de doutorado de Kfoury-Kaneoya (2008). Salomão (op.cit.) investiga o papel do professor-mediador e os reflexos da mediação para as práticas pedagógicas dos interagentes. A autora ressalta o potencial do TTD para o campo da formação de professores de línguas, uma vez que proporciona oportunidades para a formação reflexiva, não apenas do interagente (enquanto aluno-professor), mas também, do mediador (enquanto futuro formador de professores). O trabalho de Silva (op.cit.), por sua vez, enfoca o uso de estratégias de aprendizagem e de comunicação por aprendizes de línguas próximas (português-espanhol) e as implicações para o processamento de insumo em LE.

A investigação de Bedran (2008) trata da (re)construção das crenças dos parceiros (italiano-português) e de seus respectivos professores-mediadores, evidenciando a multiplicidade de crenças trazidas pelos participantes na tentativa de buscarem formas de aprender e ensinar coerentes com suas expectativas em relação ao

---

<sup>3</sup> O professor-mediador é um aluno de mestrado ou doutorado que fornece apoio tecnológico, pedagógico etc. ao interagente brasileiro durante sua experiência no TTD. Cf. os trabalhos de Salomão (2008) e Bedran (2008) para informações mais detalhadas.



contexto TTD. Mesquita (op.cit.) também focaliza a temática das crenças, mas, nesse caso, as crenças de uma brasileira, aprendiz de ILE, e de sua professora-mediadora, sobre a avaliação do processo de ensino-aprendizagem no TTD. Ainda sobre crenças, encontram-se os trabalhos de Mendes (2009) e Kfoury-Kaneoya (2008). O primeiro investiga as crenças sobre a língua inglesa, relacionando o antiamericanismo e o processo de ensino-aprendizagem de professores em formação que participam do TTD. Já o segundo trabalho, trata das relações entre crenças, discurso e reflexões na formação inicial de professores de línguas para/em contexto mediado por computador.

A pesquisa de Fernandes (2008) enfoca a contribuição dos recursos tecnológicos utilizados no TTD e o papel do professor-mediador para o processo de ensino-aprendizagem da língua francesa por participantes brasileiros. Santos (2008) caracteriza as interações TTD, sob a perspectiva da reformulação do output na produção oral de uma participante brasileira, aprendiz de ILE e, finalmente, Luz (2009) investiga a construção da autonomia por uma dupla de interagentes, falantes de inglês-português e a relação com o processo de ensino-aprendizagem de LE via teletandem.

Ainda na área de estudos do ensino e aprendizagem de línguas em regime tandem, observam-se os trabalhos de Souza (2003) e Braga (2004). Em sua tese de doutorado, Souza (2003) investiga como as divergências dos contextos de aprendizes de inglês (LE) e português (LE) que participam em um projeto de telecolaboração em tandem afetam a realização dos princípios teoricamente previstos para esse tipo de arranjo pedagógico (autonomia, reciprocidade e separação das línguas). Segundo o autor, tais divergências têm um impacto significativo nos eventos analisados, o que ressalta a importância da operacionalização de um conceito ampliado de autonomia a fim de que os outros princípios sejam também operacionalizados com sucesso. A dissertação de mestrado de Braga (op.cit.), por sua vez, enfoca o uso de estratégias de

aprendizagem (sociais e de compensação) em tandem via e-mail. A autora conclui que o uso dessas estratégias pode auxiliar os aprendizes na construção de conhecimento na língua-alvo (L-alvo) e que o ambiente virtual promove o desenvolvimento lingüístico e da autonomia do aprendiz.

### Objetivos e perguntas de pesquisa

Com base nos trabalhos de Souza (2003), Braga (2004), Luz (2008), entre outros que enfatizam a importância do desenvolvimento da autonomia neste ambiente pedagógico, a presente pesquisa enfoca o processo de auto-avaliação no TTD, sob a perspectiva de uma brasileira, aprendiz de ILE. Parte-se do pressuposto de que, em um contexto de ensino-aprendizagem telecolaborativo, que busca promover a autonomia do aprendiz, a auto-avaliação deve desempenhar um papel crucial, na medida em que permite ao participante refletir sobre o próprio processo de aprendizagem e fazer um diagnóstico de seu desempenho, de suas habilidades, e das estratégias que utiliza, o que pode levar a um aperfeiçoamento não apenas do ponto de vista lingüístico, mas também cognitivo. Nesse sentido, vale lembrar Scaramucci (1999), ao afirmar que, para ser orientadora do processo de ensino e aprendizagem, toda e qualquer prática avaliativa requer uma definição clara de seus objetivos e critérios. Consoante com esse ponto de vista, a auto-avaliação é investigada, neste trabalho, sob uma perspectiva processual, que envolve a relação entre as metas estabelecidas pelo próprio aprendiz, as ações implementadas para a obtenção dessas metas e os critérios e parâmetros (implicitamente) definidos por ele ao se avaliar.

Além disso, por se tratar da avaliação da aprendizagem de línguas, mais precisamente de ILE, é crucial que se reconheça a importância dos dados lingüísticos utilizados pelo aprendiz ao avaliar seu desempenho. Os dados utilizados nesta pesquisa foram gerados no ambiente chat (ambiente de comunicação síncrona por escrito). Segundo Souza (2000) e Crystal (2001, 2005), essa modalidade de comunicação promove características lingüísticas bastante peculiares que vão além das descrições tradicionais em termos de fala e escrita, o que pode influenciar o processo de ensino-aprendizagem de línguas e, conseqüentemente, de auto-avaliação. A partir desses argumentos, o objetivo deste trabalho é investigar o processo de auto-avaliação de uma aprendiz brasileira de ILE em um ambiente de comunicação por chat (sem o uso de áudio e/ou vídeo), que se inscreveu voluntariamente para participar do contexto TTD. Espera-se, de maneira mais específica:

- descrever a produção lingüística da brasileira durante as interações em chat, em termos das evidências da convivência do falado e do escrito e as possíveis implicações para o processo de auto-avaliação;
- investigar os objetivos e a motivação dessa aprendiz ao se engajar no contexto TTD a fim de descrever os critérios e parâmetros que ela utiliza ao avaliar seu desempenho, suas habilidades e suas atitudes de aprendizagem em diferentes momentos do processo.

Para nortear a investigação, enfoca-se a auto-avaliação sob duas perspectivas, que se traduzem nas seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais as características da linguagem do chat no contexto TTD e quais as implicações para a auto-avaliação?
2. Como se caracteriza o processo de auto-avaliação no contexto TTD, sob a perspectiva da definição das metas de aprendizagem, critérios e parâmetros de avaliação?

Convém observar que, apesar de acreditar que o processo de auto-avaliação possa promover um aperfeiçoamento do desenvolvimento lingüístico, o foco do trabalho não é, necessariamente, o resultado final que a participante possa atingir em termos de sua competência em LE, mas, registrar os aspectos por ela considerados na avaliação de seu processo de aprendizagem. De maneira indireta, espera-se, também, que as reflexões promovidas pelo processo de auto-avaliação possam gerar oportunidades para o desenvolvimento da autonomia, o que, no entanto, também não representa um objetivo formal na presente investigação.

#### Justificativa e organização do trabalho

Ao tratar do processo de auto-avaliação com base na descrição dos dados lingüísticos utilizados pelo aprendiz, esta pesquisa trata de um tema original e de clara relevância que, no entanto, não foi investigado pelos trabalhos sobre ensino e aprendizagem em tandem no cenário brasileiro. É possível que apenas esse fato pudesse justificar sua realização, mas é importante ressaltar que o processo de auto-avaliação é um tema pouco recorrente também entre os estudos na área de ensino-aprendizagem de LE em geral, principalmente no Brasil.

No que concerne à descrição da linguagem utilizada em modalidades sincrônicas de comunicação (chat), destacamos, no Brasil, os trabalhos de Souza (2000), Costa (2001), Hilgert (2001), Sabbag (2002), Araújo (2003, 2007a, 2007b), Marcuschi (2004), Terzian (2004), Komesu (2005, 2006), Paiva e Rodrigues-Júnior (2007), Fusca (2007) e, em outros países, as investigações de Warshawer, Shetzer e Meloni, (2000), Crystal

(2001, 2005), O'Rourke e Schwienhorst (2003), Tudini (2005), O'Rourke (2005, 2007, 2008), O'Dowd (2007), Lamy e Hampel (2007), entre outros.

No que tange à avaliação de línguas, a literatura encontrada é bastante significativa em contextos tradicionais de sala de aula, enfocando, especialmente, os aspectos envolvidos no ensino ou na prática avaliativa do professor de línguas, conforme se observa pela temática de dissertações e teses encontradas a partir de 2000: Nascimento (2001), Caldas (2001), Fidalgo (2002), Belam (2004), Batista (2004), Suassuna (2004), Lanzoni (2004), Moraes (2005), Silva (2006), Araujo (2007), Lisboa (2007), Baffi-Bonvino (2007), Pellisson (2007), Souza (2007), Duboc (2007), entre outros. Cumpre esclarecer que alguns desses trabalhos buscam valorizar o papel do aprendiz, enquanto participante ativo na prática avaliativa, como as pesquisas de Lanzoni (2004) e Silva (2006). Ao tratarem da questão do efeito retroativo de exames de proficiência lingüística, esses trabalhos consideram o efeito de tais exames nas percepções e atitudes dos aprendizes-candidatos. Isso representa uma mudança sutil, mas importante, no foco das investigações.

Além disso, ressaltamos as investigações de Fidalgo (2007) e Duboc (2007), que se baseiam em uma perspectiva formativa de avaliação e reconhecem a importância de se incluir a perspectiva do aprendiz no processo avaliativo. Fidalgo (op.cit.) investiga dezessete instrumentos de avaliação e suas implicações para a formação de agentes críticos e relata que mesmo os instrumentos considerados democráticos podem mascarar formas de controle, uma vez que todas as práticas avaliativas são, em maior ou menor grau, representações sociais (não necessariamente conscientes) sobre o que e como se deve avaliar. A autora salienta, no entanto, que o uso da argumentação como parte do processo avaliativo pode auxiliar (i) o professor a perceber essas formas de controle e (ii) o aprendiz a perceber o que, de fato, conhece.

Duboc (op.cit.), por sua vez, discute a re-conceituação da avaliação sob a perspectiva das novas teorias de letramento, o que pressupõe uma prática avaliativa distribuída, colaborativa e negociada, em oposição a uma prática individualista, estanque, homogênea e objetiva. Segundo a autora, isso não significa, necessariamente, a substituição de instrumentos de avaliação pré-existentes por outros mais recentes e inovadores, mas reconhecer a possibilidade de professores e aprendizes compartilharem suas apreciações e deliberações, tornado-as mais públicas e menos verticalizadas, priorizando o conceito de verdades provisórias e de validade móvel que emergem do contexto de uso da língua.

O foco predominante no ensino também é recorrente nas publicações de capítulos de livros e artigos em revistas e periódicos sobre a avaliação de línguas no Brasil. Nesse sentido, merece destaque o volume temático da revista *Trabalhos em Lingüística Aplicada* (2004), inteiramente dedicado a pesquisas e reflexões sobre avaliação em contextos (presenciais) de ensino e aprendizagem de línguas (materna e estrangeira). No que tange à avaliação em ambiente digital, ressaltamos o livro organizado por Silva e Santos (2006), o qual enfoca a avaliação da aprendizagem na educação on-line. Os capítulos abordam (i) fundamentos, (ii) interfaces e dispositivos e (iii) relatos de experiências sobre a avaliação da aprendizagem em cursos via internet. Os autores lembram que essa é uma área carente de pesquisas e publicações e salientam que algumas posturas cristalizadas na sala de aula presencial nem sempre são válidas no ambiente on-line, o que sugere a importância de trabalhos que articulem a teoria e a prática da avaliação em ambientes digitais.

De forma mais específica, são dignos de nota na literatura nacional, os trabalhos de Silva, Bartholomeu e Claus (2007), Vidal (2007) e Masetto (2004), por tratarem particularmente da auto-avaliação. O primeiro trabalho traz um panorama geral sobre a

auto-avaliação em seus diferentes aspectos: auto-avaliação discente, docente, institucional, da produção/compreensão oral e escrita. Os autores concluem que a auto-avaliação pode promover um efeito retroativo benéfico para o processo de ensino e aprendizagem, desde que os objetivos sejam explicitados, os critérios estabelecidos e o planejamento bem estruturado entre os participantes, levando-se em conta suas necessidades. O trabalho de Vidal (op.cit.), por outro lado, investiga a auto-avaliação dos processos de aprendizagem em um contexto de ensino de línguas baseado em tarefas. A autora aponta que (i) aprendizes mais eficientes são capazes de compreender o processo subjacente a sua aprendizagem e (ii) tarefas com foco na forma que exploram o diálogo colaborativo apresentam grande potencial para o desenvolvimento lingüístico do aprendiz. No caso do trabalho de Masetto (2004), trata-se da auto-avaliação dos programas de pós-graduação, enfocando, principalmente, aspectos relativos a gestão escolar e avaliação institucional.

Quanto aos trabalhos encontrados na literatura estrangeira, observa-se um maior interesse pelas questões envolvidas na auto-avaliação (BOUD 1994, 1995, 2000; BOUD, BREW, 1995; KRUGER, DUNNING, 1999; WAGNER, LILLY, 1999; JANSSEN-van DIETEN, 2000; SRIMAVIN, DARASAWANG, 2003; SAITO, 2003; RIVERS, 2005; LITTLE, 2005; YANG; XU, 2008, entre outros), principalmente as questões relativas à correlação entre auto-avaliação e avaliação externa (LeBLANC, PAINCHAUD, 1985; BLANCHE, MERINO, 1989; COOMBE, 2002; ALDERSON, McINTYRE, 2006; CHEN, 2008; PINYANA, 2008).

Vale ressaltar que a aprendizagem autônoma é considerada, neste trabalho, em sua relação com o princípio de reciprocidade, o que evidencia a necessidade de os aprendizes inseridos no contexto TTD realizarem suas prioridades e preferências de aprendizagem em colaboração com seu parceiro, que pode ter outras prioridades e

preferências. É importante lembrar, ainda, que, durante o período de coleta de dados, a participante brasileira era aluna do último ano de um curso de formação de professores de línguas (Licenciatura em Letras) e participava das reuniões do Projeto Teletandem Brasil, o que sugere um perfil bastante diferenciado em relação a outros participantes do contexto tandem.

Destarte, a fim de discutir teoricamente esta proposta de trabalho, torna-se imprescindível a consideração tanto dos aspectos lingüísticos, quanto sociais e individuais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de LE. Tal proposta se alinha com Breen (2001, p.172), para quem, uma explicação adequada sobre como as pessoas aprendem uma LE precisa dar conta de quatro variáveis principais: (i) com o que os aprendizes contribuem para o processo; (ii) os dados lingüísticos disponíveis no ambiente comunicativo em que a aprendizagem ocorre, (iii) como é a interação entre os aprendizes e o ambiente social e (iv) os resultados da aprendizagem.

Conforme apontado, nesta investigação, são enfatizadas as três primeiras variáveis mencionadas por Breen (op.cit.), reconhecendo-se que a inter-relação entre elas tem um impacto nos resultados. Isso implica um aporte teórico que inclua teorias lingüísticas sobre a comunicação mediada pelo computador (CMC), teorias socioculturais, humanistas, cognitivas e metacognitivas sobre ensino-aprendizagem de LE e teorias sobre a formação do professor. Abordar perspectivas tão diversas é um desafio que se justifica em Oxford (no prelo, p.08) quando afirma que as múltiplas perspectivas são, na verdade, diferentes aspectos de um mesmo prisma e podem ser compatíveis, se forem produtivamente discutidas, comparadas e usadas para enriquecerem umas às outras. Essa preocupação com um diálogo produtivo entre diferentes correntes teóricas perpassa as várias seções deste trabalho, que se divide em cinco partes: Introdução; Metodologia de Pesquisa; Fundamentação Teórica; Análise e



Discussão dos Dados e Considerações Finais. Ao final, observam-se as Referências e os Anexos.

A introdução apresentou brevemente o contexto TTD, enfatizando as questões que justificam o estudo da linguagem do chat e do processo de auto-avaliação de LE nesse contexto. Esta seção também explicitou os objetivos e as perguntas de pesquisa que norteiam o desenvolvimento da investigação, além da organização deste trabalho. O capítulo um trata da metodologia de pesquisa e envolve uma discussão sobre a natureza da pesquisa, perfil detalhado do contexto e dos participantes da pesquisa, e descrição dos instrumentos e procedimentos de geração e de análise dos dados. O capítulo dois trata do embasamento teórico e discute os seguintes aspectos:

1. a educação, o uso de novas tecnologias de informação e comunicação e as questões de ensino-aprendizagem de LE em relação aos princípios teóricos propostos pelo projeto Teletandem Brasil;
2. o papel das diferenças individuais no processo de ensino-aprendizagem de LE, enfatizando-se as questões envolvidas no desenvolvimento da motivação, das estratégias de aprendizagem e da metacognição;
3. a (auto)-avaliação do processo de ensino-aprendizagem de LE;
4. as teorias sobre a relação língua falada e escrita que sustentam a análise da linguagem do chat;

O capítulo três aborda a análise e discussão dos dados, à luz das teorias previamente apresentadas e, finalmente, o capítulo quatro traz os comentários finais sobre a análise, seguidos das limitações desta pesquisa e de alguns encaminhamentos para pesquisas futuras.

# CAPÍTULO I

## Metodologia da pesquisa

Esse capítulo trata da natureza da presente pesquisa e apresenta uma descrição do contexto teletandem sob a perspectiva de sua implementação no campus da UNESP em São José do Rio Preto e da articulação das parcerias enfocadas, o que inclui a caracterização dos participantes. Além disso, discutem-se os instrumentos e procedimentos de geração e o método de análise dos dados. É importante explicitar que, nesta tese, as questões metodológicas são discutidas antes daquelas que dizem respeito às teorias porque a caracterização do contexto de desenvolvimento da pesquisa é de extrema importância para que se compreendam alguns aspectos levantados na discussão teórica.

### 1.1 Natureza e caracterização da pesquisa

A presente investigação se caracteriza como uma pesquisa qualitativa com características etnográficas, por se basear na perspectiva de que em um ambiente de ensino-aprendizagem não existe um significado único, mas a construção de significados pelos participantes do contexto social (CAVALCANTI; MOITA LOPES, 1991, p.139). De acordo com André (2005), esse tipo de pesquisa envolve (i) interação constante entre o pesquisador e o “objeto” pesquisado, (ii) ênfase no processo, (iii) trabalho de campo, (iv) descrição detalhada das situações educacionais específicas e dos contextos em que ocorrem e (v) indução, o que gera uma ampla gama de dados, oriundos de diferentes fontes (observação, entrevistas, diários etc.). A autora ressalta que a ênfase no processo de geração de dados e sua interpretação levam a um plano de trabalho aberto e flexível. Assim, na pesquisa com base etnográfica, questões e hipóteses podem surgir durante o próprio processo de investigação, implicando uma reavaliação do foco do trabalho, dos

instrumentos de geração de dados ou dos fundamentos teóricos. Esse aspecto implica o reconhecimento do papel do pesquisador como participante da pesquisa e evidencia o caráter dialógico do processo de geração de dados (DUFVA, 2003).

No caso da presente investigação, apesar de o processo de geração dos dados contar com minha participação como professora-mediadora, de dois estadunidenses (aprendizes de PLE no TTD) e uma brasileira (aprendiz de ILE no TTD), o foco da análise está na participação da brasileira, o que caracteriza um estudo de caso. Segundo André (2005, p. 30), esse desenho de pesquisa busca o estudo exaustivo de um caso ou o estudo descritivo de uma unidade, seja uma escola, um professor, um aluno, uma sala de aula. Dessa maneira, ao se considerar a auto-avaliação (AA) sob seu aspecto processual, entende-se que um estudo criterioso de caso pode fornecer dados mais detalhados sobre o processo em foco.

Cumprido considerar, ainda, que, por apresentar a descrição e interpretação das ações, conhecimentos e crenças da participante em um contexto de ensino-aprendizagem de línguas em tandem à distância, este estudo apresenta um desenho pedagógico que implica a consideração de alguns aspectos de uma pesquisa telecolaborativa (BELZ, 2002). Nesse tipo de pesquisa, a tecnologia tem um papel fundamental na comunicação e na relação entre os participantes, os quais se encontram em países diferentes e são falantes de línguas diferentes. Isso implica a consideração de (i) questões éticas e metodológicas referentes à diversidade cultural, como, por exemplo, a utilização de dados coletados via internet por meio de áudio e vídeo e a proteção à identidade dos participantes; (ii) objetivos e expectativas de cada participante; (iii) fatores afetivos relacionados à cultura e à língua-alvo; (iv) nível de comprometimento e colaboração entre os parceiros refletido no princípio de reciprocidade etc. No caso desta investigação, implica, principalmente, o

reconhecimento de que, do ponto de vista do arranjo tecnológico estabelecido entre os participantes da pesquisa, existem incontáveis variações que, inevitavelmente, causarão alterações, também, na relação entre eles e no processo de ensino-aprendizagem (incluindo-se a avaliação).

Sob essa perspectiva, é vital que se considere, nesta investigação, a configuração tecnológica do ambiente de geração de dados e, em se tratando de um estudo de caso com características da etnografia, a utilização de diferentes instrumentos de geração de dados (questionário, entrevista, registros das interações e das sessões de mediação, diários reflexivos etc., conforme descritos na seção 1.3 deste capítulo), na tentativa de se observarem diferentes aspectos do processo de AA da participante brasileira.

## 1.2 Caracterização do contexto e dos participantes

Conforme mencionado na introdução, o projeto Teletandem (TTD) se apresenta como uma iniciativa de uso das NTICs no que tange ao ensino e aprendizagem de LE no Brasil, uma vez que envolve dois falantes de línguas diferentes interagindo a fim de aprender a língua um do outro por meio de computadores conectados à internet, utilizando aplicativos como Windows Live Messenger, Skype ou Oovoo, além de ferramentas de áudio (microfone) e vídeo (webcam). O projeto está em andamento desde fevereiro de 2006 e foi implementado por meio (i) de uma iniciativa interdepartamental e interinstitucional de pesquisa na área de ensino de LE à distância, a qual envolve alunos de pós-graduação e graduação de duas unidades da UNESP - Universidade Estadual Paulista (Assis – Departamento de Educação; S.J. Rio Preto – Departamento de Letras Modernas e Programa de Pós-Graduação em Estudos

Linguísticos) e (ii) de parcerias estabelecidas com os departamentos de língua portuguesa de universidades estrangeiras.

Os interessados em participar do projeto como interagentes podem fazê-lo de forma gratuita por meio do site do projeto (<http://www.teletandembrasil.org>), no qual o link 'achar um parceiro estrangeiro de teletandem' se destina ao cadastro de algumas informações pessoais que serão utilizadas no estabelecimento das parcerias. A partir do momento em que as parcerias são formadas, cada membro da dupla recebe uma mensagem por e-mail que fornece as informações pessoais e o endereço eletrônico do parceiro para que possam entrar em contato e começar as interações. As duplas têm liberdade para decidir suas agendas de interação e cada participante é responsável pela própria aprendizagem e pelo apoio ao processo de aprendizagem do parceiro. Pode-se notar, assim, a articulação de dois princípios imprescindíveis à aprendizagem tandem – autonomia e reciprocidade, os quais serão discutidos no capítulo que trata da fundamentação teórica deste trabalho.

É importante salientar que, entre os alunos da UNESP, os alunos dos cursos de Licenciatura em Letras têm prioridade no momento de formação das parcerias, uma vez que o projeto traz em seu bojo uma agenda educacional e intercultural, tanto nas áreas de ensino-aprendizagem de LE assistidos por computador, quanto na área de desenvolvimento de professores para este fim. Nesse sentido, cumpre lembrar a participação dos alunos do programa de pós-graduação da UNESP-Rio Preto como professores-mediadores, ou seja, aqueles que trabalham colaborativamente com os alunos da graduação, apoiando-os em seu processo de ensino-aprendizagem em TTD<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Os alunos da pós-graduação que desempenharam o papel de professores mediadores em S. J. Rio Preto criaram algumas diretrizes que nortearam seu trabalho, conforme publicação em [http://www.teletandembrasil.org/site/docs/Newsletter\\_Ano\\_I\\_n\\_1.pdf](http://www.teletandembrasil.org/site/docs/Newsletter_Ano_I_n_1.pdf) (acesso em 20/05/08). Para uma discussão aprofundada a respeito do papel dos professores mediadores, c.f. Bedran (2008), Silva (2006), e Salomão (2008).

Isso significa que o interagente brasileiro pode contar com o apoio de um pós-graduando na solução de conflitos e problemas que possam surgir durante as interações, por meio de reuniões de mediação a serem marcadas conforme a necessidade do interagente. No caso desta investigação, o papel de professora-mediadora do interagente brasileiro coube a esta pesquisadora, o que evidencia meu papel, também, como participante da pesquisa. Essa participação como professora-mediadora foi essencial para minha melhor compreensão sobre as peculiaridades do processo de ensino-aprendizagem de línguas no TTD.

É importante ressaltar que, quando as primeiras parcerias foram formadas em São José do Rio Preto, este trabalho tratava do processo avaliativo da produção oral de três participantes brasileiros no contexto TTD, ou seja, seu foco era a avaliação formativa do desempenho oral dos aprendizes de ILE. Em virtude de algumas características peculiares observadas durante a geração de dados, esse projeto foi gradualmente se transformando em um estudo de caso sobre o processo de AA no TTD. De maneira geral, essas mudanças se deram devido à observação de que:

- a) apesar de serem voluntários (o que evidencia a iniciativa autônoma por parte dos participantes brasileiros), alguns deles pareciam confusos e inseguros para a prática efetiva do aprendizado autônomo (CAVALARI, 2006), sugerindo a importância da AA, enquanto agente orientadora da aprendizagem;
- b) apesar de todos os participantes receberem instruções quanto ao tipo de tecnologia envolvida nas interações TTD, e apesar de os professores envolvidos no projeto (campus da UNESP-Rio Preto)<sup>5</sup> disponibilizarem o equipamento necessário aos interagentes brasileiros, nem sempre existia isonomia de condições tecnológicas por parte dos interagentes estrangeiros (BENEDETTI, 2006; SILVA, 2008),

---

<sup>5</sup> Hoje, tanto o campus de Assis, quanto o de Rio Preto contam com um laboratório que disponibiliza, aos participantes, toda a infra-estrutura necessária para a prática do TTD.

levando à ocorrência de formas variadas de interação: via correio eletrônico, chats, chats com áudio, chats com vídeo, entre outras combinações. Isso inviabilizou o desenvolvimento da investigação originalmente planejada, com foco na produção oral e, ainda, ressaltou a necessidade de se descreverem as características advindas dos diferentes arranjos tecnológicos;

c) dos três participantes previamente enfocados, um deles (Carol<sup>6</sup>) apresentou uma geração de dados mais consistente em termos de uso dos instrumentos sugeridos.

A presente pesquisa focaliza, então, os dados gerados de maio de 2006 a maio de 2007 pela brasileira Carol, aprendiz de ILE, ao interagir com dois estadunidenses (Steve e Joe) no ambiente chat via Windows Live Messenger (sem a utilização das ferramentas de áudio e vídeo). Cumpre esclarecer que, apesar de não se tratar de um ambiente teletandem prototípico<sup>7</sup>, ou seja, que utilize todas as ferramentas previstas por Telles (2005), esse contexto, ainda assim, está vinculado à proposta do projeto TTD e merece atenção no que tange às características da linguagem utilizada para comunicação, o que pode se refletir no processo de ensino-aprendizagem de LE.

Tanto Carol quanto sua professora-mediadora participaram das reuniões iniciais de implementação do TTD em São José do Rio Preto. Essas reuniões eram quinzenais e envolviam (i) os pesquisadores principais (professores do programa de pós-graduação), (ii) os alunos do referido programa que tinham suas pesquisas individuais vinculadas ao programa e (iii) os interagentes, alunos do curso de Licenciatura em Letras, voluntários interessados em aprender uma LE via TTD e contribuir com a geração de dados para as pesquisas. Durante essas reuniões, discutiam-se as diretrizes do projeto para as interações com o parceiro estrangeiro, além das questões pertinentes ao ensino e

---

<sup>6</sup> Os nomes dos participantes são fictícios para que suas identidades sejam preservadas.

<sup>7</sup> A esse respeito, sugerimos a leitura do trabalho de Salomão (2006), disponível em [http://www.teletandembrasil.org/site/docs/Newsletter\\_Ano\\_I\\_n\\_3.pdf](http://www.teletandembrasil.org/site/docs/Newsletter_Ano_I_n_3.pdf).



aprendizagem mediados pela tecnologia e questões éticas referentes ao tipo de pesquisa desenvolvida.

Por se tratar de um tandem institucional<sup>8</sup>, pressupunha-se a observação de algumas sugestões<sup>9</sup> oferecidas pelo projeto aos participantes a fim de diferenciar uma sessão TTD de um simples bate-papo via internet, auxiliando os participantes a focarem o processo de ensino-aprendizagem. Tais sugestões incluem, entre outras coisas, a divisão da sessão em partes: cerca de trinta minutos de conversação sobre assuntos de interesse dos parceiros; vinte minutos para feedback lingüístico e aproximadamente dez minutos para a avaliação da sessão.

Após aproximadamente dois meses do início das reuniões, Carol conseguiu seu primeiro parceiro estadunidense (Steve) e, em maio de 2006, iniciamos a geração de dados. Em junho, Steve deixou de comparecer às interações marcadas e de responder os e-mails enviados por Carol. Assim, em julho, ela fez uma nova inscrição no site do projeto a fim de conseguir outro parceiro, o que ocorreu em setembro, quando iniciou as interações com Joe. Durante esse período, Carol cursava o último ano de Licenciatura em Letras e havia iniciado um curso de inglês em uma escola de idiomas. Ao final da geração de dados, logo após a entrevista final (aproximadamente em maio de 2007), ela foi trabalhar nos EUA por meio de um programa de Au Pair, com o intuito de continuar seus estudos em língua inglesa.

Com relação a sua formação escolar, Carol sempre estudou em escolas públicas e relata que não teve uma formação satisfatória em língua estrangeira nos ensinos fundamental e médio, o que a levou a apresentar dificuldades na disciplina de língua inglesa na universidade desde o primeiro ano. Sob a perspectiva de sua formação, ela

---

<sup>8</sup> Cf. o trabalho de Vassallo (2006) sobre as diferenças terminológicas entre as modalidades de tandem.

<sup>9</sup> A esse respeito, sugiro a leitura do *handout* de instruções enviado aos participantes assim que eles recebem a confirmação de seus parceiros. Disponível em:  
[http://www.teletandembrasil.org/site/docs/instrucao\\_portugues.pdf](http://www.teletandembrasil.org/site/docs/instrucao_portugues.pdf)

declara que pretende atuar como professora de ILE e, ainda, que sempre se interessou por questões referentes ao ensino de PLE. Concomitantemente com sua participação no TTD, passou a desenvolver um trabalho de iniciação científica (IC) que visava à investigação do ensino e aprendizagem da gramática em tal contexto – de maneira mais específica, o ensino indutivo da gramática no TTD.

O primeiro parceiro de Carol (Steve) era, na época, estudante universitário em um curso de religião, nos EUA. Steve tinha intenção de se tornar professor universitário, praticava capoeira e tinha um grande interesse pelas questões culturais do Brasil. Esse foi o motivo que o levou a se inscrever na disciplina de língua portuguesa, na qual, parte dos créditos eram dados pela apresentação de registros de interações via TTD. Talvez por esse motivo, ou devido ao início das férias de verão nos EUA, em junho, após três sessões bilíngües (todas via chat), Steve não mais compareceu aos encontros combinados para a realização das interações com Carol.

O segundo parceiro de Carol, Joe, também era estadunidense e, na época da geração de dados, também era estudante universitário, porém, de um curso de literatura. Joe já morou na Costa Rica e, por esse motivo, fala espanhol com fluência, o que influenciava sua produção em português. Seu interesse pela língua portuguesa residia no fato de ele pretender conquistar uma bolsa Fullbright (Comissão para o intercâmbio educacional entre os Estados Unidos e o Brasil) para vir ao Brasil. Carol e Joe interagiram entre setembro de 2006 a janeiro de 2007, realizando um total de 13 interações, das quais 9 foram em uma única língua, 4 bilíngües e apenas uma por áudio, cuja gravação apresentou problemas técnicos e não pode ser aproveitada para a análise dos dados. O quadro a seguir ilustra a participação de Carol no TTD:

Quadro 01: Resumo da participação de Carol no TTD

| DATA     | EVENTO  | MEIO       | TEMAS ABORDADOS   |
|----------|---|------------|---|
| 28/05/06 | Interação I<br>Carol - Steve<br>(ing/ port)   | Chat (MSN) | - negociação dos dias/horários das interações;<br>- troca de fotos;<br>- comentários sobre cultura e belezas naturais do Brasil;  |
| junho/06 | Interação II<br>Carol - Steve<br>(ing/ port)  | Chat (MSN) | - informações pessoais (idade, família etc)<br>- períodos de férias (Brasil x EUA);<br>- carga horária na universidade;<br>- orientações para sessões TTD;                            |
| junho/06 | Interação III<br>Carol - Steve<br>(ing/ port) | Chat (MSN) | - motivos para participarem do TTD;<br>- capoeira, samba.   |
| 24/07/06 | Mediação I<br>Carol – PPM                     | Presencial | - avaliação da experiência com Steve<br>- causas para a desistência do parceiro   |
| 12/09/06 | Interação 01<br>Carol - Joe<br>(ing /port)    | Chat (MSN) | - negociação sobre dias e horários de interação;<br>- motivos para participarem do TTD;<br>- consentimento para utilização das interações como dados de pesquisa;<br>- troca de fotos |
| 17/09/06 | Interação 02<br>Carol - Joe<br>(port)         | Chat (MSN) | - fim de semana;<br>- filmes;<br>- festas (Octoberfest, Carnaval)<br>- estereótipos<br>- avaliação  |
| 20/09/06 | Interação 03<br>Carol - Joe<br>(ing)          | Chat (MSN) | - estereótipos;<br>- atividades de lazer;<br>- clima;<br>- religião (brevemente)  |
| 24/09/06 | Interação 04<br>Carol - Joe<br>(port)         | Chat (MSN) | - atividades escolares em que estavam envolvidos (relatórios, seminários);<br>- filmes, livros  |
| 25/09/06 | Mediação 01<br>Carol – PPM                    | Presencial | - questões sobre correção de erros durante as interações;<br>- dificuldades de ensinar PLE;<br>- avaliação de Carol de seu desempenho em LI durante as interações                     |
| 27/09/06 | Interação 05<br>(ing)                         | Chat (MSN) | (interação não foi registrada por problemas técnicos)   |
| 01/10/06 | Interação 06<br>(port)                        | Chat (MSN) | - eleições no Brasil;<br>- filme Cidade de Deus;<br>- regiões e estados do Brasil no mapa;<br>- graduação, formatura;<br>- avaliação  |
| 08/10/06 | Interação 07<br>(port)                        | Chat (MSN) | - renegociação dos dias de interação<br>(Carol tem um compromisso e a interação dura apenas 20 minutos)   |
| 09/10/06 | Interação 08<br>(ing)                         | Chat (MSN) | - congresso na Bahia (do qual Carol vai participar);<br>- acidente de avião da TAM;<br>- troca de fotos;<br>- planos para as férias   |
| 18/10/06 | Mediação 02<br>Carol – PPM                    | Presencial | - problemas para interagir por áudio<br>- avaliação da aprendizagem<br>- parceiro não vê a relevância do momento de avaliação ao final das interações                                 |
| 27/10/06 | Interação 09<br>(port/ing)                    | Chat (MSN) | - uso de microfone e webcam;<br>- filmes, música;<br>- seminário que Carol apresentou (sobre entertainment);<br>- seminário que Joe vai apresentar (sobre literatura)                 |

|          |                            |                  |   |
|----------|----------------------------|------------------|---|
|          |                            |                  | brasileira);<br>- planos de Carol (trabalhar como au pair nos EUA);<br>- renegociação dos horários de encontro (horário de verão)   |
| 29/10/06 | Interação 10<br>(ing)      | Chat (MSN)       | - fim de semana (Halloween, festa de formatura)<br>- clima;<br>- troca de fotos (das respectivas universidades);  |
| 05/11/06 | Interação 11<br>(port)     | Chat (MSN)       | - horário de verão;<br>- final de semana;<br>- esporte;<br>- filmes;<br>- negociação de horários (devido à viagem da Carol para Bahia);<br>- planos futuros                   |
| 21/11/06 | Interação 12<br>(ing/port) | Áudio<br>(Skype) | (interação descartada - áudio comprometido durante a gravação)  |
| 07/12/06 | Mediação 03<br>Carol – PPM | Presencial       | - articulação dos princípios de autonomia e reciprocidade em relação ao projeto de IC<br>- avaliação do próprio desempenho como aprendiz, assim como o desempenho do parceiro |
| 13/01/07 | Interação 13<br>(port/ing) | Chat (MSN)       | - férias e viagens;<br>- possível vinda de Joe ao Brasil e ida de Carol aos EUA   |

Com relação ao papel de participante que exerço na presente pesquisa, cumpre esclarecer que sou identificada como pesquisadora-professora-mediadora (PPM). Isso quer dizer que o processo de geração de dados me interessava duplamente – como pesquisadora, eu me interessava pela maneira como Carol conduziria a avaliação de sua aprendizagem via TTD e, como professora-mediadora, eu me interessava pelas questões e pelas dificuldades por ela apresentadas durante as interações.

De maneira geral, o trabalho de mediação é feito conforme as necessidades do participante. Segundo mostra o quadro 01, no caso desta investigação, foram um total de 4 reuniões de mediação. Vale ressaltar que esse trabalho se configurou como um dos grandes desafios por mim enfrentados, uma vez que o professor-mediador é uma figura nova no contexto de ensino-aprendizagem de línguas, cujo papel ainda está se definindo, de acordo com as experiências relatadas em forma de pesquisa. Dessa maneira, apesar de ter experiência como professora de língua inglesa e de sempre ter tido muito interesse pelas questões educacionais, em geral, e sobre ensino-aprendizagem

de línguas, de maneira específica, minha participação como professora-mediadora se revelou mais complexa do que eu esperava.

Quanto à minha formação, graduei-me em Letras com Habilitação para Tradutor pela UNESP – Rio Preto, sou mestre em LA pela mesma instituição e venho atuando como professora de ILE desde 1992, em diferentes contextos: escolas de línguas, ensinos médio e superior, incluindo um curso de pós-graduação lato sensu. No ano anterior à geração de dados, fui professora de Carol na graduação, na disciplina de “Língua Inglesa III”, o que pode auxiliar minhas interpretações a respeito de sua participação no contexto TTD.

### 1.3 Instrumentos e procedimentos de geração dos dados

Em harmonia com a natureza desta investigação, para o seu desenvolvimento, faz-se uso de instrumentos qualitativos de geração de dados, a saber: autobiografias das participantes brasileiras (Carol e PPM), questionários por elas respondidos antes das interações TTD começarem, uma entrevista final com Carol, registros das interações, diários reflexivos confeccionados por Carol após as interações, registros em áudio das reuniões de mediação realizadas entre a interagente brasileira e a PPM; diários reflexivos confeccionados pela PPM após cada reunião de mediação; e-mails trocados entre Carol e seus parceiros e Carol e PPM.

Por considerar a visão dos participantes em seu contexto de interação social, esta investigação utiliza a triangulação dos dados coletados como procedimento de análise. Esse procedimento cria uma intersubjetividade, ou várias maneiras de olhar para o mesmo objeto de investigação, minimizando a possibilidade de pré-concepções e

preferências do pesquisador na tarefa de interpretação dos dados, aumentando, assim, sua confiabilidade, ou sua validade interna<sup>10</sup> (McDONOUGH; McDONOUGH, 1997; CAVALCANTI; MOITA LOPES, 1991). Por outro lado, no que toca à validade externa, ou generalização<sup>11</sup>, Allwright e Bailey (1991) defendem que toda pesquisa qualitativa deverá levar em conta que o entendimento conseguido pela investigação exaustiva de um determinado contexto da vida real poderá gerar insights sobre outros contextos.

A partir de tais pressupostos, cumpre esclarecer os propósitos que se esperavam alcançar ao se utilizarem os instrumentos de geração de dados<sup>12</sup> mencionados:

- Questionário, autobiografia – realizados no início da geração de dados, favoreceram o levantamento das concepções de ensino, aprendizagem, avaliação etc., bem como observação (i) da motivação e das metas de Carol ao participar do contexto TTD e (ii) de alguns aspectos da AA. Apesar de se tratar de uma etapa inicial de coleta, a autobiografia mostrou-se um instrumento que promoveu a reflexão de Carol sobre o próprio processo de aprendizagem, revelando alguns aspectos de sua AA.
- Registros das interações – no caso das interações por escrito (e-mail ou chat), os registros foram feitos em arquivos salvos no programa Microsoft Office Word e, no caso de interações com o uso de áudio e vídeo, os registros foram feitos por meio de programas próprios para a gravação de imagem e som (ZD Soft Screen Recorder ou Camtasia Studio Pro). Tais registros serviram de subsídio (i) para a elaboração dos diários, (i) para a observação das habilidades linguísticas e

---

<sup>10</sup> Confiabilidade (ou validade interna) diz respeito à consistência dos procedimentos de coleta e análise de dados independentemente de quanto tempo passe ou de quantas pessoas os apliquem. (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991).

<sup>11</sup> A generalização (ou validade externa) está relacionada aos limites da pesquisa em relação à aplicação de seus achados a outros contextos, ou seja, até que ponto seus resultados podem ser generalizados a estudos sobre contextos diferentes. (ALLWRIGHT; BAILEY, op.cit.).

<sup>12</sup> Vide seção de anexo para uma amostra dos instrumentos utilizados

atitudes de aprendizagem dos aprendizes durante as interações, incluindo as auto-monitorações e (iii) para as questões discutidas nas sessões de mediação;

- Diários reflexivos – apresentam a percepção de Carol a respeito das interações e de PPM quanto ao processo de ensino-aprendizagem no TTD, oferecendo oportunidades para (i) a reflexão sobre os fatos que consideram relevantes em tal processo, principalmente no que tange à AA. O uso de diários se justifica por seu potencial de proporcionar oportunidades de reflexão sobre as experiências vividas pelo participante, uma vez que o fato de escrever, em si, é uma maneira de estruturar, formular e reagir a essas experiências, que ficam, então, disponíveis para análise (McDONOUGH; McDONOUGH, 1997).
- Registro em áudio das reuniões de mediação realizadas entre PPM e Carol – apresentam as discussões sobre aspectos levantados por Carol a respeito do processo de ensino-aprendizagem no contexto TTD, o que pode, eventualmente, promover a AA .
- Entrevista – realizada ao final da geração de dados, apresenta uma visão panorâmica da participante com relação ao processo de ensino-aprendizagem no TTD.
- E-mails – entre Carol e os participantes estadunidenses e entre Carol e PPM.

Com o intuito de proporcionar uma visualização mais abrangente dos procedimentos de geração de dados, o quadro a seguir apresenta um resumo dos instrumentos utilizados, sua cronologia, objetivos e o meio utilizado:

Quadro 02: Resumo dos instrumentos de geração de dados

| CRONOLOGIA               | INSTRUMENTO/<br>PARTICIPANTES                                    | MEIO                | OBJETIVOS   |
|--------------------------|--|---------------------|---|
| Abril/06                 | Questionário e autobiografia (Carol e PPM)                       | Arquivos do Word    | - concepções das participantes quanto ao processo de ensino-aprendizagem, uso de tecnologia, experiências prévias etc.<br>- levantamento das metas de aprendizagem de Carol.    |
| Maio/06 a junho/06       | Registros das interações Carol - Steve                           | Chat (MSN)          | - observar os eventos de ensino-aprendizagem tratados nas reuniões de mediação;<br>- registro dos dados relevantes para a análise sobre o processo auto-avaliativo;             |
| Setembro/06 a janeiro/07 | Registros das Interações Carol - Joe                             | Chat (MSN)<br>Skype | - observar os eventos de ensino-aprendizagem tratados nas reuniões de mediação;<br>- registro dos dados relevantes para a análise sobre o processo auto-avaliativo;             |
| Maio/06 a janeiro/07     | Diários reflexivos Carol – PPM                                   | Arquivos do Word    | - levantamento das reflexões das participantes a respeito do processo de ensino-aprendizagem no TTD;  |
| Julho/06 a Dezembro /06  | Registros das reuniões de mediação Carol – PPM                   | Presencial          | - discutir os aspectos levantados por Carol em relação a sua participação no TTD;<br>- observar a avaliação de Carol a respeito das experiências de ensino aprendizagem no TTD; |
| Abril/06 a maio/07       | Registro dos E-mails Carol – PPM<br>Carol - Steve<br>Carol - Joe | E-mail              | - observar aspectos que possam escapar aos outros instrumentos de pesquisa quanto aos aspectos relevantes para a investigação;  |
| 22/05/07                 | Entrevista   | Presencial          | - avaliação de Carol sobre sua experiência no TTD   |

#### 1.4 Procedimentos de análise

Os procedimentos iniciais para a análise dos dados, conforme proposto por Allwright e Bailey (1991) e McDonough e McDonough (1997), consistem na leitura e releitura dos registros a fim de que os temas significativos relacionados ao processo de AA de Carol gradualmente se destacassem por meio da frequência, da distribuição e da saliência com que são mencionados, ou seja, da força da expressão com a qual os temas são registrados. Com relação à operacionalização desses aspectos, cumpre esclarecer que a frequência e à distribuição foram observadas por meio da constância com que os



temas foram retomados pela participante e em quais instrumentos de geração de dados. Quanto à saliência, focou-se a maneira como esses temas eram abordados, ou seja, as atitudes da participante em relação a eles.

Com base nas perguntas de pesquisa<sup>13</sup>, adotamos como procedimento de análise partir dos dados lingüísticos característicos das interações via chat no contexto TTD. Isso significa que, ao abordarmos as duas perspectivas que nos interessam, levamos em consideração, em primeiro lugar, os fatos lingüísticos registrados durante as interações. Dessa maneira, a fragmentação da análise em seções diferentes, apesar de necessária, torna-se um elemento limitador da discussão, uma vez que, por vezes, exploramos um mesmo dado lingüístico a partir de diferentes ângulos. Isso quer dizer que, ao discutirmos os dados referentes à primeira pergunta (relativa aos fatos lingüístico-interativos observados na produção da brasileira via chat), esperamos contribuir com subsídios para a discussão da segunda pergunta de pesquisa.

Partindo desse pressuposto, o procedimento de análise dos dados se baseia nas questões lingüístico-interativas observadas por meio dos registros das sessões de interação via chat entre Carol e seus parceiros. É importante destacar que dados lingüístico-interativos, neste trabalho, são concebidos como os eventos que caracterizam a maneira como Carol manipula a língua(gem) em um ambiente de interação sincrônica por escrito. Os dados gerados pelos outros instrumentos (autobiografia, questionário, registros das reuniões de mediação, diários, entrevista, e-mails) visam corroborar (ou não) a discussão preliminar sobre as características da AA da participante brasileira em relação ao tipo de ambiente tecnológico onde ela atua. A partir dessa análise preliminar, enfoca-se a definição das metas de aprendizagem, parâmetros e critérios de avaliação.

---

<sup>13</sup> (1) Quais as características da linguagem do chat no contexto TTD e quais as implicações para a auto-avaliação? e (2) Como se caracteriza o processo de auto-avaliação no contexto TTD, sob a perspectiva da definição das metas de aprendizagem, critérios e parâmetros de avaliação?

## CAPÍTULO II

### Fundamentação Teórica

Este capítulo apresenta os fundamentos teóricos que dão sustentação à análise e discussão dos dados sobre a auto-avaliação de uma participante brasileira no TTD. Conforme apontam Luoma (2004), Moraes (2005), Paiva e Sade (2006), Consolo (2007), entre outros, toda prática avaliativa deve estar vinculada à maneira como o ensino e a aprendizagem são concebidos pelos participantes (instituição escolar, professores, alunos). No caso desta investigação, isso implica, a princípio, definir como tal contexto é concebido e de que maneira é articulado do ponto de vista teórico. Em seguida, é importante observar as características individuais que têm algum impacto na experiência de ensino-aprendizagem no TTD, a fim de se compreenderem as decisões da aprendiz quanto à auto-avaliação em tal contexto. Além disso, é preciso considerar quais dados são utilizados na prática auto-avaliativa, uma vez que se trata de um contexto inovador do ponto de vista do uso tecnológico.

A partir dessas premissas, este capítulo trata dos fundamentos do tipo de processo educativo que estaria em harmonia com a prática auto-avaliativa e, para tanto, está organizado em torno dos seguintes eixos temáticos: (i) o uso das novas tecnologias de informação e comunicação em relação aos princípios teóricos do contexto TTD; (ii) o papel das diferenças individuais na aprendizagem de LE, enfatizando-se as teorias sobre motivação, estratégias de aprendizagem e metacognição; (iii) a (auto)avaliação; (iv) a comunicação mediada pelo computador e a linguagem do chat.

## 2.1 A educação e o uso de novas tecnologias de informação e comunicação

Rada (2004, p.119) afirma que vivemos o paradoxo asfixiante de um sistema que busca educar as gerações futuras com o conhecimento codificado do passado. Apenas essa consideração parece justificar o fato de “a inclusão das novas tecnologias

da informação e da comunicação (NTICs)<sup>14</sup> no sistema educacional” ser tema de inúmeras discussões, tanto no âmbito da Lingüística Aplicada, quanto dos estudos sobre Educação, em diferentes países<sup>15</sup>. Dentre os vários aspectos levantados por essas discussões, esta seção aborda de maneira mais detalhada o potencial das NTICs (i) para a inclusão social, uma vez que se espera que a escola cumpra seu papel na superação das diferenças entre uma minoria digitalmente privilegiada e uma maioria despreparada e (ii) para promover a aprendizagem autônoma de LE, uma vez que o projeto TTD seria uma proposta de implementação das NTICs com esse propósito.

Para iniciar a discussão, vale mencionar Brunner (2000, 2004), segundo o qual a revolução tecnológica, fenômeno que originou a chamada “sociedade da informação”, modificou o contexto educacional em diferentes aspectos. Um dos aspectos levantados pelo autor diz respeito à multiplicidade de canais, já que há muito tempo a escola não é mais o único canal por meio do qual as novas gerações entram em contato com o conhecimento e a informação. Os meios de comunicação ligados a redes eletrônicas criam uma verdadeira indústria do conhecimento e o autor sugere que as NTICs parecem promover uma revolução de significado comparável àquela provocada pela imprensa, conforme também argumenta Chartier (1997).

Além disso, Johnson (2005) argumenta que a internet, assim como outras tecnologias, parecem ser responsáveis por um aumento da complexidade da atividade cognitiva de seus usuários. Dessa maneira, parece inevitável que a revolução tecnológica possa trazer mudanças ao contexto educacional, principalmente, no que se refere à expansão da plataforma de informação e conhecimento (BRUNNER, 2004), uma vez que (i) existe cada vez mais informação disponível e acessível e (ii) que o

---

<sup>14</sup> Os termos “novas tecnologias da informação e comunicação” (NTICs) e “tecnologias da informação e comunicação” (TICs) parecem não se diferenciar na literatura consultada e, portanto, são usados indistintamente neste trabalho.

<sup>15</sup> Cf. alguns trabalhos representativos da área de educação e da lingüística aplicada: Brunner 2000; Warschauer, 2002; Souza, 2003; Tedesco, 2004; Araújo, 2007.

conhecimento aumenta e muda cada vez mais rapidamente. Isso, necessariamente, implica uma redefinição das competências que as sociedades devem ensinar e aprender, pois é preciso aprender a lidar com um mundo em constantes transformações, as quais ocorrem de maneira cada vez mais rápida. O autor sugere que os princípios subjacentes ao desenvolvimento dessas novas competências parecem envolver (i) atenção às características pessoais dos aprendizes e o desenvolvimento das múltiplas inteligências a fim de que cada aluno seja capaz de resolver os problemas de um mundo em constante mudança, (ii) desenvolvimento da habilidade para trabalhar de maneira colaborativa em ambientes cada vez mais tecnologicamente sofisticados e (iii) valorização da iniciativa pessoal e da disposição para assumir responsabilidades.

Brunner (op.cit.) admite que tais considerações trazem uma série de desafios para o sistema educacional, pois é uma tarefa extremamente complexa oferecer acesso à informação e ao conhecimento sem exclusões e, ao mesmo tempo, aprender e ensinar a seleccioná-los, avaliá-los interpretá-los, classificá-los e usá-los. Nas palavras de Brunner (2004, pp. 25 e 27), o desafio se delinea da seguinte maneira:

Como desenvolver as funções cognitivas superiores (solução de problemas, detecção de problemas, planejamento, reflexão, criatividade, compreensão detalhada) indispensáveis num meio saturado de informação, evitando assim, que o ensino fique reduzido ao nível de destrezas elementares? (...) Como organizar curricularmente um conhecimento global em permanente mudança e expansão? Como dar conta de tal processo em que uma proporção crescente do conhecimento relevante se mostra trans-disciplinar?

De acordo com o autor, existem duas estratégias possíveis na tentativa de adaptar a educação às mudanças de contexto: (i) implementação de uma concepção de educação contínua para todos ou lifelong learning for all<sup>16</sup>, apoiada por uma institucionalização em redes e (ii) educação à distância e aprendizagem distribuída.

---

<sup>16</sup> Conceito criado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD), UNESCO e Council of Europe na década de noventa. Para uma discussão mais detalhada, C.f. [http://www1.oecd.org/publications/observer/214/editorial\\_eng.htm](http://www1.oecd.org/publications/observer/214/editorial_eng.htm)

O conceito de educação contínua para todos se trata, de acordo com Brunner (2004, p. 40), de um novo modo de produzir educação, segundo o qual, qualquer pessoa deve estar em condições de aprender continuamente por toda sua vida. Esse enfoque procura atender às demandas do mercado de trabalho, às mudanças nos contextos de informação e conhecimento e à necessidade de proporcionar o contínuo crescimento das capacidades de desenvolvimento pessoal. Isso requer, obviamente, uma redefinição da instituição educacional atual (centrada na escola e pensada para proporcionar uma formação inicial) para uma plataforma institucional mais diversificada e flexível, que opere em termos de uma arquitetura de rede (BRUNNER, *op.cit.*, p.42). O autor afirma que as características de tal modalidade institucional podem oferecer múltiplas interfaces com o meio global, bem como uma maior capacidade, velocidade e precisão de resposta, que seria a única forma de facilitar a constante adaptação das pessoas e dos meios formativos aos mutáveis contextos de informação, conhecimento, trabalho, tecnologia e cultura.

Quanto às questões referentes à educação à distancia e aprendizagem distribuída, o autor afirma que qualquer que seja a forma institucional que o novo modo de produzir educação contínua adote, existe um consenso entre os especialistas de que esse modo só poderá se sustentar mediante o uso intensivo das NTICs. Isso implica uma gradual transformação, por parte da escola, de um contexto low tech (uso da palavra do professor, giz, lousa, lápis, texto impresso) em um contexto high tech (uso das tecnologias de aprendizagem que vão, desde a TV e o computador até a Internet, considerada em todas as suas possibilidades).

É preciso considerar, no entanto, que uma discussão profícua sobre esses aspectos não pode reduzir a questão a suas dimensões técnicas, como se a tecnologia fosse um adorno ou um adendo superficial que se possa incrustar no velho prédio sem

que outras partes sejam afetadas (WERTHEIN, 2004, p.8). Ao contrário, para que a aplicação de novas tecnologias à educação se converta em agente redutor de disparidades sociais e educacionais, é essencial que se considerem suas implicações nas relações entre os atores e entre os componentes do sistema (WERTHEIN, op.cit., p.8).

No contexto da América Latina, segundo Tedesco (2004), isso significa que a incorporação das NTICs deveria ser considerada como parte de uma estratégia global de política educativa (p.11), o que pressupõe a discussão de uma série de aspectos, dos quais ressalto:

- as estratégias relativas a NTIC exigem tanto uma aliança entre o setor público e o setor privado, bem como alianças no interior do próprio setor público – nessas alianças é essencial que o setor público represente o interesse geral, que se sobrepõe à lógica de mercado (e de curto prazo), expressa pelo setor privado;
- as estratégias devem considerar, de forma prioritária, os professores, uma vez que as NTIC modificam significativamente o papel do professor no processo de aprendizagem e as pesquisas disponíveis não indicam caminhos claros para enfrentar o desafio da formação e do desempenho docente nesse novo contexto;
- a cooperação regional e internacional pode desempenhar um papel importante, visto que cada país nem sempre pode, isoladamente, enfrentar todos os desafios, em termos de pesquisa, formação de recursos humanos etc.

Tedesco (2004) ressalta que várias iniciativas<sup>17</sup> estão em desenvolvimento na América Latina, mostrando uma grande diversidade de experiências que articulam (i) diferentes modalidades tecnológicas, (ii) diferentes alianças entre o setor público e privado e (iii) diferentes modalidades institucionais. O autor lembra, no entanto, que muitas dessas iniciativas não fazem parte de uma estratégia regional ou nacional de

---

<sup>17</sup> Essas iniciativas incluem, segundo o autor, programas de educação à distância, por televisão, no México e no Brasil; portais educativos na Argentina e no Chile; programas de incorporação de computadores nas escolas de ensino fundamental (Argentina, Chile e Costa Rica), entre outros.

longo prazo, mas resultam das demandas sociais e das pressões das empresas produtoras de equipamentos (p.12). O autor alerta para o fato de que tais demandas são legítimas e é necessário atendê-las, mas é preciso atentar para os riscos de se partir de uma demanda comercial privada e não educativa e científica.

Nesse sentido, cumpre reconhecer a iniciativa do projeto TTD que, conforme apontado na introdução deste trabalho, se ocupa de questões educativas e científicas e, assim, cumpre seu papel social, uma vez que oferece uma oportunidade gratuita de aprendizagem de línguas a futuros professores de LE, além de atender às necessidades referentes à formação desses professores para atuarem em um mercado de trabalho em transformação. Além disso, conforme será discutido a seguir, a proposta do TTD inclui oportunidades de desenvolvimento autônomo e trabalho colaborativo – dois conceitos essenciais para o desenvolvimento do tipo de competências que Brunner (op.cit.) julga necessárias para a aprendizagem contínua para a vida toda e para a inclusão na “sociedade da informação”.

### 2.1.1 Projeto Teletandem Brasil: princípios teóricos

De acordo com Brammerts (1996), Telles e Vassallo (2006, 2009) e Vassallo e Telles (2006, 2009), a modalidade tandem se desenvolveu primeiramente de maneira presencial e se adaptou a diferentes contextos desde 1960, quando cursos tandem eram organizados entre França e Alemanha em encontros de jovens (youth meetings). A partir de 1992, tal proposta passou a ser implementada por meio da internet, quando a Universidade de Bochum, na Alemanha, e a Universidade de Rhode Island, nos EUA, estabeleceram uma parceria que colocava aprendizes americanos e alemães em contato



para aprenderem a língua materna um do outro por meio da troca de e-mails (LITTLE; BRAMMERTS, 1996; SCHWIENHORST, 1998). A partir dessa experiência, a Universidade de Bochum expandiu suas parcerias por meio do projeto International E-mail Tandem Network<sup>18</sup>, que até hoje atua na promoção da aprendizagem em tandem à distância. Schwienhorst (1998) e O'Rourke (2005) relatam, ainda, a implementação do regime tandem por meio do uso de ambientes MOO, uma ferramenta que possibilita a comunicação síncrona por escrito. Souza (2000, 2003, 2006) e Braga (2004) investigaram as implicações da modalidade tandem em contexto brasileiro. Telles (2005), conforme mencionado, propõe o teletandem, um tipo de tandem à distância que faz uso de equipamentos como microfone e webcam e aplicativos como Windows Live Messenger, Oovoo e Skype<sup>19</sup>.

O que todas as iniciativas de implementação do ambiente de ensino e aprendizagem em tandem parecem ter em comum são os pressupostos da aprendizagem baseada (i) na comunicação autêntica em LE, (ii) na habilidade estratégica para aprender e (iii) na colaboração entre os parceiros. Schwienhorst (1998) ressalta que o aprendiz em contexto tandem deve (i) planejar, monitorar e avaliar seu próprio processo de aprendizagem, (ii) explorar a competência lingüística do parceiro que é um falante nativo e (iii) desenvolver uma percepção sobre o processo de aprendizagem de línguas, o que lhe permite, ao mesmo tempo, gerenciar o próprio processo e apoiar o de seu parceiro. Além disso, Brammerts (1996) afirma que o fato de ambos os participantes se encontrarem na situação de aprendizes de LE pode minimizar inibições e potencializar a compreensão dos problemas enfrentados pelo parceiro no processo de aprendizagem.

---

<sup>18</sup> Para maiores detalhes sobre esse e outros projetos sobre aprendizagem em tandem, cf. <http://tandem.uni-trier.de/Tandem/index.html>

<sup>19</sup> Sugiro a leitura de Telles e Vassallo (2006, 2009) e Vassallo e Telles (2006, 2009) para uma discussão detalhada sobre a evolução da modalidade tandem.

Tais considerações explicitam a articulação dos três princípios teóricos da aprendizagem em tandem apontados por Brammerts (1996), Telles (2005) e Vassallo e Telles (2006, 2009):

- (i) princípio da separação de línguas – cada língua deve ter o seu momento apropriado de prática, o que promove uma exposição equilibrada entre as duas línguas;
- (ii) princípio da reciprocidade – cada participante exerce o papel de ensinante<sup>20</sup> da língua em que é proficiente e aprendiz de sua língua-alvo, o que exige um comprometimento a participar e contribuir de forma equilibrada para que o parceiro também atinja seus objetivos;
- (iii) princípio da autonomia – cada participante é responsável pelas decisões e gerenciamento do próprio processo de aprendizagem.

A respeito da relação entre os princípios, cumpre lembrar Brammerts<sup>21</sup> (2003, p.33), segundo o qual,

o princípio da autonomia dá aos aprendizes a responsabilidade pelo próprio aprendizado, e portanto confere a eles a obrigação e a oportunidade de definir seus objetivos de trabalho no tandem, e de pensar sobre como esses objetivos podem ser alcançados em colaboração com seus parceiros de tandem. (grifo nosso)

Tal consideração permite observar a relação inextricável que existe entre os conceitos de autonomia e de colaboração, o qual se reflete no princípio de reciprocidade. Neste trabalho, entendemos que essa relação caracteriza a essência do ambiente tandem e, por esse motivo, discutimos a articulação teórica entre esses conceitos nas próximas seções.

---

<sup>20</sup> Discutiremos o uso desse termo na seção 2.1.4 deste capítulo.

<sup>21</sup> Exceto pelo trabalho de Crystal (2005), as traduções das citações são de minha responsabilidade.

### 2.1.2 O conceito de colaboração

O conceito de colaboração adotado nesta investigação se fundamenta nas premissas teóricas do construtivismo (PIAGET, 1958; 1975; 1993) e do sócio-interacionismo (VYGOTSKY, 1978; 1999). Tais premissas são baseadas em conceitos do materialismo dialético<sup>22</sup>, segundo os quais, todos os fenômenos são processos em movimento e transformação e, em se tratando dos estudos de Piaget (op.cit.) e Vygotsky (op.cit.), o fenômeno investigado é a construção do conhecimento pelos indivíduos. No caso do construtivismo, Piaget (1975) postula que o desenvolvimento do indivíduo e a formação do conhecimento se baseiam num processo que busca o equilíbrio das estruturas cognitivas do sujeito. De forma mais específica, Piaget (op.cit) afirma que esse processo de equilibração se define em termos de duas ações complementares, por parte do sujeito: a assimilação e a acomodação. Por meio da assimilação, o sujeito age sobre os objetos a fim de assimilá-los/incorporá-los a suas estruturas cognitivas, o que modifica os objetos e provoca no sujeito uma reestruturação/acomodação de suas estruturas aos objetos. O autor acredita, portanto, que o desenvolvimento ocorre pelo equilíbrio das permutas mediatas entre sujeito e objeto (PIAGET, 1958, p.30), uma vez que as ações do sujeito sobre o objeto provocam modificações que, por sua vez, transformam também o sujeito.

Isso quer dizer que o conhecimento não nasce com o indivíduo, nem é dado pelo meio social, pois o sujeito constrói seu conhecimento na interação com o meio, tanto físico como social. Tais considerações evidenciam a razão de o trabalho de Piaget (op.cit) ter recebido críticas em relação à negligência dos aspectos sociais que

---

<sup>22</sup> A teoria de Marx e Engels (1968) sobre o materialismo histórico e dialético defende que (i) as transformações históricas na sociedade e na vida material produzem transformações na natureza humana e (ii) o trabalho humano e o uso de instrumentos são os meios pelos quais o homem transforma o meio, e ao fazer isso, transforma a si mesmo. Vide <http://www.marxists.org/portugues/marx/1868/03/28-ga.htm>

influenciam a construção do conhecimento (BANKS-LEITE, 1993). Esse fato explica também por que muitos estudos na área da educação e da LA considerarem a combinação dos princípios do construtivismo àqueles da teoria sócio-interacionista ou sociocultural de Vygotsky (1978; 1999), que enfatiza o aspecto social. A perspectiva de Vygotsky (op.cit.) propõe que a construção do conhecimento e o desenvolvimento cognitivo ocorrem por meio da utilização de instrumentos que podem ser físicos ou psicológicos (como os sistemas simbólicos – língua/gem, escrita, sistema numérico). Segundo o autor,

o efeito, sobre o ser humano, do uso de tais instrumentos é fundamental não apenas porque o ajudaram a se relacionar com o ambiente externo de forma mais eficaz, mas também porque o uso dos instrumentos tem efeitos nas relações funcionais do cérebro humano. (VYGOTSKY, op.cit., p.133)

Observa-se, assim, a premissa de que o desenvolvimento humano ocorre pela interação com o meio, sendo essa interação mediada por instrumentos ou sistemas simbólicos. Mediação é, nesse sentido, uma atividade da cognição humana que interfere dialeticamente na relação entre sujeito-objeto, ou seja, a atividade humana sobre o meio não se faz de forma direta, mas por meio de instrumentos mediadores que promovem transformações, ao mesmo tempo, no meio e no sujeito. Tal conceito de mediação leva a uma imagem do desenvolvimento cognitivo como se fosse um processo em espiral, uma vez que passa pelo mesmo ponto a cada revolução enquanto avança para um nível superior (VYGOTSKY, op.cit. p. 56).

Essa imagem de um processo em espiral, que reconhece e valoriza o ponto inicial a fim de ascender a um nível superior, leva a outro conceito estabelecido por Vygotsky (op.cit.) para a compreensão do processo de desenvolvimento humano, que é a zona de desenvolvimento proximal (ZDP). A ZDP caracteriza a distância entre o nível de desenvolvimento real (determinado pela solução independente de problemas) e o nível de desenvolvimento potencial (determinado pela solução de problemas com o

apoio de um par mais competente). O apoio do par mais competente, por sua vez, ocorre por meio do fornecimento de andaimes (scaffolding), ou seja, estruturas de apoio que permitem ao par menos competente atingir um objetivo que estaria além de seus esforços. Observa-se, então, que o processo de desenvolvimento se caracteriza por um estágio de regulação pelo outro (atividade interpsicológica) até que o indivíduo alcance autonomia, ou seja, passe para um estágio de auto-regulação (atividade intrapsicológica), o que parece o processo inverso ao proposto pela perspectiva construtivista.

A respeito da questão sobre a relação entre os aspectos individuais x sociais no processo de aprendizagem, cumpre ressaltar Becker (1992). O autor afirma que não é possível valorizar o indivíduo, subestimando o poder de determinação da sociedade e, ao mesmo tempo, não se pode valorizar a sociedade, subestimando-se a capacidade de transformação do indivíduo e, portanto, a novidade cria-se na exata medida da relação dinâmica entre indivíduo e sociedade, entre sujeito e objeto, entre organismo e meio (BECKER, op.cit., p.91). Em alinhamento com essa perspectiva, o projeto TTD concebe a aprendizagem de LE como construção de significados pelo indivíduo, de maneira singular, levando-se em consideração o papel da interação social mediada pela linguagem. A aprendizagem entre os pares, portanto, é vista como construção compartilhada de conhecimentos e o próprio conhecimento como co-construção de significados (TELLES, 2005). Além disso, central à idéia de colaboração no contexto de aprendizagem é o pressuposto de que a colaboração envolve alcançar uma meta que seria inalcançável sem o comprometimento do outro<sup>23</sup> (SALTIEL, 1998). Tal

---

<sup>23</sup> Aparentemente, esse é o principal argumento que diferencia colaboração de cooperação na aprendizagem. Vários autores (WIERSEMA, 2000; FIGUEIREDO, 2006) apontam que a aprendizagem cooperativa pode ser descrita como uma técnica cujo principal objetivo é terminar a tarefa em grupo, ou seja, os alunos trabalham juntos, mas cada um tem uma função específica e pré-determinada a fim de minimizar o esforço dos membros do grupo.

pressuposto explicita o conceito de colaboração que está subjacente ao princípio de reciprocidade do TTD e, ao mesmo tempo, sugere a importância da ação individual e autônoma, por meio da definição das metas de aprendizagem. Vale lembrar que os participantes brasileiros do contexto TTD podem contar, também, com um professor-mediador para auxiliá-los em seu processo de aprendizagem. Dessa maneira, pressupõe-se uma relação de colaboração entre os pares de interagentes, assim como entre o interagente brasileiro e o professor-mediador, que desempenha o papel de par mais competente nas tentativas do aprendiz para se auto-regular.

Além da iniciativa do TTD, observam-se outras propostas que investigaram a aprendizagem colaborativa de LE no Brasil. Souza (2003, 2006) investiga a telecolaboração na aprendizagem de línguas em tandem e aponta que os casos por ele analisados apresentam grandes diferenças quanto à realização dos princípios e fundamentos teóricos que sustentam esse modelo de telecolaboração. Nos casos que o autor chamou de exemplares, ou seja, em que o princípio da reciprocidade operou de maneira harmônica, a interação diádica em tandem permite perceber claramente a noção de zona de desenvolvimento proximal, uma vez que o aprendiz de LE e seu par mais proficiente atuam conjuntamente para a co-construção do conhecimento, sendo que o par se alterna constantemente nesses papéis, promovendo benefícios para ambos. No entanto, os casos que o autor chamou de especiais mostraram baixa reciprocidade entre os participantes, o que resultou na não realização de uma experiência de aprendizagem verdadeiramente colaborativa.

De acordo com o autor, isso se deveu ao fracasso no estabelecimento de prioridades, de negociação e conciliação de interesses entre os parceiros, uma vez que o princípio de reciprocidade, assim como o de separação das línguas, são dispositivos de realização do princípio de autonomia. Tais considerações sugerem que nessa

modalidade de telecolaboração entre aprendizes de LE a colaboração está mais do que relacionada – está, na verdade, condicionada ao desenvolvimento da autonomia, conforme será discutido na próxima seção.

Em contexto presencial, Figueiredo (2005) relata um estudo sobre a correção de textos escritos em pares e a correção por meio de conferência (encontros para correção e discussão) com o professor. O autor ressalta que ambas as formas de correção favorecem a interação, a troca de idéias e possíveis soluções colaborativas para as dúvidas dos alunos. Além disso, o tipo de colaboração envolvida na atividade de correção parece promover, ainda, um sentimento positivo em relação aos erros, uma vez que os aprendizes percebem que todos cometem erros ao produzirem em LE. Em Figueiredo (2006), o autor retoma a questão da importância de se considerar a colaboração no processo de ensino-aprendizagem de LE, argumentando que atividades colaborativas tornam os alunos mais reflexivos, favorecem o desenvolvimento das habilidades intelectuais e afetivas, além de promoverem a interação e a autonomia (p.28).

Ainda sobre o aspecto colaborativo da prática corretiva, Figueiredo e Assis (2006) tratam da questão afetiva ao investigarem a relação entre o trabalho de correção, a auto-estima e a atitude quanto à escrita entre alunos do último ano de um curso de Letras. Os autores apontam um aumento na auto-estima dos alunos quanto a sua capacidade de escrever em inglês, uma vez que o trabalho colaborativo entre os pares pode ajudar os aprendizes a perceberem (i) as estratégias utilizadas para expressarem suas idéias, (ii) a causa dos erros, (iii) os problemas enfrentados pelos colegas no processo de produção do texto, (iv) seus objetivos pessoais como aprendizes e (v) o aperfeiçoamento de sua competência como escritores.

### 2.1.3 O conceito de autonomia

No âmbito dos estudos sobre aquisição/aprendizagem<sup>24</sup> de LE, observam-se tantas definições de autonomia quantos forem os autores consultados, e as discussões se mostram, muitas vezes, controversas. Ao iniciar essa discussão, faz-se mister compreender porque o desenvolvimento da autonomia seria desejável no contexto educacional. Para tanto, cumpre ressaltar o trabalho de Crabbe (1993) que nos oferece três razões: a ideológica, a psicológica e a econômica. Do ponto de vista ideológico e psicológico, os motivos para se desenvolver a autonomia estão intimamente ligados. Ideologicamente, é importante que o aprendiz seja livre para (e capaz de) fazer as próprias escolhas quanto ao conteúdo, ao planejamento e à melhor maneira para aprender. Da perspectiva da psicologia cognitiva, isso pode promover nesse aprendiz uma maior motivação para a aprendizagem, uma vez que essa passa a ser mais significativa. Além disso, espera-se que essa atitude pró-ativa do aprendiz em relação ao seu processo de aprendizagem no contexto educacional possa ser posta a serviço, também, de sua agenda mais ampla, seja profissional ou pessoal (LITTLE, 2003).

Já a justificativa econômica para o desenvolvimento de um aprendiz autônomo não é tão simples. De um lado, conforme aponta Nicolaidis (2003), em um sistema educacional como o brasileiro, que, em geral, apresenta salas de aula numerosas e recursos escassos e no qual não se encontram condições para uma instrução que respeite as individualidades de cada aluno, o desenvolvimento da autonomia parece uma solução óbvia, pois um aprendiz autônomo poderia buscar o conhecimento de maneira mais independente e eficaz. No entanto, faz-se necessário reconhecer que esse mesmo sistema de educação, na maioria das vezes, oferece grande resistência à introdução de

---

<sup>24</sup> Apesar de reconhecer a importância do trabalho de Krashen (1987) e sua distinção entre aquisição e aprendizagem, neste trabalho, são utilizados indistintamente.



aspectos que caracterizam uma abordagem que privilegie a aprendizagem autônoma, tais como autenticidade, aprendizagem socialmente mediada, negociação das tarefas de aprendizagem, reflexão sobre o processo de aprendizagem, auto-avaliação (DAM 1995 apud WOLF, 2003). Por esses motivos, Nicolaidis (op.cit.) aponta que, para o desenvolvimento da autonomia no contexto escolar, é preciso investimentos pesados não só em tecnologia e estudos das formas mais adequadas para desenvolvê-la, como ainda no preparo de pessoal qualificado (p.17). A autora acredita, portanto, que o desenvolvimento da autonomia seria uma alternativa de longo prazo que se mostra não apenas viável, mas também desejável, uma vez que oferece ao aprendiz oportunidades para se conhecer e se tornar capaz de aperfeiçoar seus conhecimentos no contexto escolar e, eventualmente, em sua vida profissional.

Apesar de se referirem à aprendizagem em geral, os argumentos até aqui apresentados são também compatíveis com a aprendizagem de línguas, que é o foco deste trabalho. Nesse sentido, Little (2003) afirma que existe uma razão específica a favor do desenvolvimento de uma aprendizagem autônoma de línguas (segunda ou estrangeira): a comunicação depende de complexas habilidades processuais (procedural skills) que só se desenvolvem através do uso. Dessa maneira, se a aprendizagem de línguas depende crucialmente do uso da língua, os aprendizes que possuem mais oportunidades de autonomia social em seu ambiente de aprendizagem poderão dominar mais facilmente a variedade de papéis discursivos dos quais depende a comunicação espontânea. É assim que a modalidade tandem de aprendizagem de línguas se apresenta como uma alternativa interessante para viabilizar o aprendizado autônomo de língua estrangeira.

Dadas as considerações que justificam uma abordagem que privilegie a aprendizagem autônoma, passamos à discussão das diferentes definições de autonomia e

das condições para o seu desenvolvimento no contexto de ensino-aprendizagem de LE. Não considerando uma ordem cronológica para a discussão, começamos pelas reflexões de Benson (1997) que relaciona três versões sobre o conceito de autonomia (técnica, psicológica e política) a três teorias do conhecimento que se vinculam, por sua vez, a três abordagens de aprendizagem (positivismo, construtivismo e pedagogia crítica). Propomos o quadro a seguir como uma síntese sobre a posição do autor:

Quadro 03: Conceitos de autonomia em relação às teorias do conhecimento (baseado em BENSON, 1997)

| Versões de autonomia   | Filosofias de aprendizagem   |
|--|--|
| 1. Técnica: o desenvolvimento da autonomia ocorre por meio do treinamento, por parte dos aprendizes, de estratégias e técnicas de aprendizagem para que possam trabalhar independentemente.                      | 1. Positivismo: o conhecimento é uma reflexão mais ou menos precisa sobre a realidade objetiva e a aprendizagem pode ser vista (i) como transmissão do conhecimento ou (ii) como um processo de descoberta; testagem de hipóteses. |
| 2. Psicológica: o desenvolvimento da autonomia ocorre por meio de uma transformação interna em termos das atitudes e habilidades que permitem aos aprendizes se tornarem mais responsáveis por sua aprendizagem. | 2. Construtivismo: o conhecimento é representado pela construção de significados e, assim, a aprendizagem se dá pelo processo de organização e reestruturação das experiências do aprendiz em seu ambiente social.                 |
| 3. Política: o desenvolvimento da autonomia se baseia no controle dos processos e conteúdos de aprendizagem.   | 3. Pedagogia Crítica: o conhecimento é ideologicamente marcado e o processo de aprendizagem consiste num processo de engajamento com o contexto social que leva à possibilidade de ação política e mudança social.                 |

Benson (op.cit.) reconhece que essas categorias podem não representar teorias de aprendizagem claramente articuladas e que as relações por ele estabelecidas não são óbvias e diretas. No entanto, o autor argumenta que essas categorias e suas relações podem ser úteis na reflexão sobre os problemas relativos ao conhecimento e à aprendizagem no escopo das ciências humanas, mais especificamente no escopo da LA, partindo-se do princípio de que as idéias sobre como as línguas são aprendidas se relacionam a concepções particulares sobre os tipos de conhecimento que a língua

representa e esses, por sua vez, se baseiam nas concepções particulares sobre a constituição do conhecimento em si (p.20).

Assim, de acordo com o autor, na área de ensino e aprendizagem de línguas, a visão técnica de desenvolvimento da autonomia e sua relação com o positivismo refletem uma concepção de língua enquanto representação direta da realidade objetiva e uma metodologia de ensino que se apóia em práticas estruturais. A visão psicológica em relação ao construtivismo concebe a língua como a matéria-prima do significado, ou seja, o meio pelo qual as realidades subjetivas são construídas e assim, enfatiza as abordagens que priorizam o papel do aprendiz na construção da sua versão da L-alvo e do seu próprio processo de aprendizagem.

Finalmente, a visão política de autonomia em relação à pedagogia crítica equipara língua à ideologia, ou seja, a forma lingüística é inseparável do significado social que ela expressa e dos interesses sociais que apóia. Dessa maneira, as abordagens críticas (i) enfatizam os problemas de poder e controle relacionados à aprendizagem da língua e (ii) preconizam que aprender a usar a língua deve envolver aprender sobre a língua e seus contextos sociais, assim como sobre o potencial da aprendizagem de línguas para a mudança social.

É importante esclarecer que a intenção do autor, ao propor essas categorias (e a minha ao citá-las), não é forçar uma classificação dos conceitos de autonomia existentes na literatura, mas, (i) evidenciar a complexidade inerente ao conceito e, principalmente, (ii) argumentar a favor de uma abordagem de aprendizagem de línguas (e de desenvolvimento da autonomia) explicitamente política, uma vez que mesmo as abordagens que se dizem apolíticas são conduzidas dentro de algum contexto político e implementadas, ainda que implicitamente, de acordo com uma política lingüística.

Também Freire (1996) e Pennycook (1997) argumentam a favor de uma abordagem explicitamente política para o processo de aprendizagem autônoma a fim de despertar uma consciência crítica no aprendiz. Na área de LA, o trabalho de Pennycook (op.cit.) destaca a importância dos aspectos culturais e políticos envolvidos no conceito de autonomia, o que implica (i) a conscientização, pelos aprendizes, sobre os contextos econômico, político e cultural em que a aprendizagem ocorre e (ii) o desenvolvimento, pelo aprendiz, de sua própria “voz” na transformação do contexto sócio-cultural em que se insere. Freire (p.cit.), por sua vez, afirma que somos seres condicionados (genética e culturalmente), mas não determinados e, portanto, toda ação político-pedagógica deve partir do pressuposto de que mudar é difícil mas é possível (p.79). O autor enfatiza o papel ativo que ambos, professor e aluno, devem desempenhar no intuito de “Ser Mais” dentro do contexto sócio-histórico em que estão inseridos.

Assim como esses autores, acredito na importância de se considerarem os aspectos políticos no processo de aprendizagem. No entanto, é preciso que se considerem os diferentes conceitos de autonomia trazidos pela literatura, sob a perspectiva de sua evolução no escopo dos estudos em LA, para que se possa perceber o que cada conceito contribui para o avanço da discussão sobre a aprendizagem autônoma de línguas. Com esse objetivo, adoto uma perspectiva cronológica, mas não exaustiva, dos conceitos de autonomia encontrados na literatura.

Holec (1981) foi um dos primeiros autores a discutir o conceito de autonomia na educação. Segundo o autor, seu interesse pelo tema é resultado irreversível da preocupação dos países ocidentais (nas décadas de sessenta e setenta) com o desenvolvimento de um respeito pelo indivíduo na sociedade e com o papel que a educação pode e deve desempenhar no questionamento das relações entre indivíduo e sociedade (p.1). As discussões motivadas por tal preocupação geraram propostas

educacionais baseadas na idéia de um homem produtor de sua sociedade ao invés de um homem como produto de sua sociedade (JANNE, 1977 apud HOLEC, 1981).

Baseado nessas reflexões, Holec (op.cit.) define autonomia como a habilidade para encarregar-se de sua própria aprendizagem (p.3). O autor afirma que tal habilidade (i) não é nata, mas pode ser adquirida tanto de maneira natural como pela aprendizagem formal e (ii) não é um comportamento, mas o poder ou a capacidade para fazer algo. De acordo com Holec (op.cit.), “encarregar-se de sua própria aprendizagem” significa ter e manter a responsabilidade por todas as decisões relacionadas a todos os aspectos dessa aprendizagem, ou seja:

- (i) determinar seus objetivos com base na análise de suas necessidades e alterá-los se necessário;
- (ii) definir os conteúdos e as progressões, i.e., a organização dos materiais disponíveis;
- (iii) selecionar os métodos e técnicas a serem usados entre aqueles que o aprendiz já conhece, aqueles que ele observa outros aprendizes utilizando e aqueles que ele próprio pode inventar;
- (iv) monitorar os procedimentos de aquisição (onde, como, com que frequência, com que ritmo, etc. a aquisição está ocorrendo);
- (v) avaliar o que foi adquirido a fim de determinar até que ponto os resultados obtidos estão de acordo com seus objetivos.

O autor acredita na interdependência entre as decisões tomadas a cada passo do processo de aprendizagem e enfatiza a importância da auto-avaliação enquanto integradora de tal processo, uma vez que permite explicitar a compatibilidade entre os métodos propostos em relação a restrições internas e externas, a fim de se atingirem os objetivos estabelecidos. Explicita-se, assim, a relevância de se investigarem as maneiras

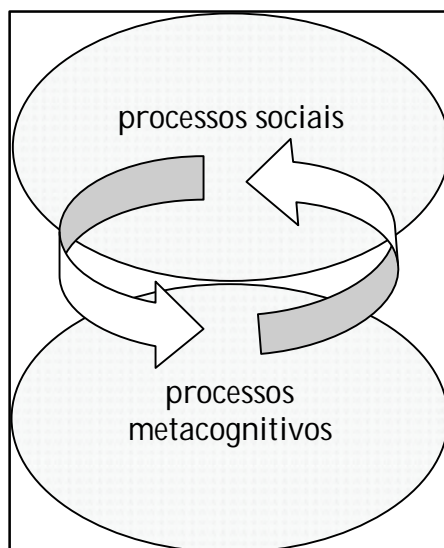
pelas quais a auto-avaliação desempenha tal papel integrador, o que será discutido adiante.

Little (1996) reconhece a importância do trabalho de Holec (op.cit.), destacando que a autonomia não é algo que se atinge via uma pedagogia específica, mas sim uma capacidade humana geral, pois somos todos autônomos na medida em que somos capazes de pensamentos e ações independentes. O autor define autonomia dentro do contexto de aprendizagem formal como uma capacidade de autodireção (p. 23) que é exercida no planejamento, monitoração e avaliação das atividades de aprendizagem e que necessariamente envolve tanto o conteúdo quanto o processo de aprendizagem. O autor entende que o desenvolvimento da autonomia implica (i) a aceitação consciente, por parte do aprendiz, da responsabilidade por sua própria aprendizagem e (ii) um esforço contínuo para entender o que se está aprendendo, por que, como e com que grau de sucesso. Cumpre observar que isso implica admitir, assim como no trabalho de Holec (1981), um papel importante a ser desempenhado pela auto-avaliação no processo de desenvolvimento da autonomia, uma vez que ambos os autores deixam implícita a importância dos processos metacognitivos necessários para o autogerenciamento eficaz.

É importante lembrar que o trabalho de Little (op.cit.), apesar de definir autonomia como capacidade de autodireção, não exclui a relação entre a aprendizagem e o contexto sociocultural, uma vez que o autor considera a aprendizagem como um processo no qual o novo conhecimento e as novas habilidades são gradualmente assimilados, por meio da interação social, ao repertório de conhecimento e habilidades que já possuímos. Da mesma maneira, Schwienhorst (1998), Brammerts (2003) e Little (2003) advogam a favor do caráter complementar e inseparável entre as interações sociais externas e as interações cognitivas internas no processo de aprendizagem autônoma.

A esse respeito, Little (2003) aponta a existência de uma relação “de mão dupla” entre os processos metacognitivos e os processos sociais. Segundo o autor, uma dinâmica social eficaz estimula, mas também é nutrida por uma atividade metacognitiva apropriada e essa interação entre o social e o metacognitivo é fundamental não apenas para o desenvolvimento da autonomia em aprendizes de língua estrangeira, mas também para o sucesso de uma parceria tandem. O diagrama abaixo é nossa tentativa de ilustrar tal relação:

Diagrama 01: Relação de intercâmbio entre aspectos metacognitivos e sociais no desenvolvimento da autonomia



Ainda a esse respeito, Lave e Wenger (1991 apud OXFORD, no prelo) e Lewis (2003) lembram a importância, para o desenvolvimento da autonomia, da participação em uma “comunidade de prática”, enfatizando o papel da interação dos aprendizes com experts (professores, falantes nativos, parceiros etc.). Segundo essa perspectiva, a prática compartilhada (de conhecimento, habilidades, estratégias etc.) ocorre em uma comunidade. Isso significa que a aprendizagem é “distribuída” e que toda a comunidade aprende, evidenciando, portanto, a importância da relação simbiótica entre aspectos individuais e sociais no desenvolvimento da aprendizagem autônoma.

Otto (2003) ainda sugere que, em um contexto de aprendizagem autônoma de línguas (em tandem), é essencial a participação dos aprendizes em um treinamento para o uso das estratégias de aprendizagem. O autor lembra que um treinamento desse tipo deva levar em consideração as estratégias em relação ao conjunto de contextos sociais (macro x micro contextos que variam desde uma política lingüística global até a sala de aula) em que o aprendiz se insere. Isso evidencia o papel crucial desempenhado (i) pelos tutores em sessões de aconselhamento e (ii) pela confecção de diários pelos aprendizes como formas de promover reflexão sobre a aprendizagem.

Thomsen (2003), Dam (2003), Legenhausen (2003), O'Rourke e Schwienworst (2003) e Cotterall (2003) também salientam a importância da reflexão e da conscientização (awareness raising) sobre a língua em si, sobre o processo de comunicação e sobre o processo de aprendizagem como ferramentas promotoras da autonomia. Ridley (2003), Hurd (2005), Murphy (2005), entre outros enfatizam o papel do desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica (por meio do engajamento em estratégias metacognitivas) a fim de se promover a aprendizagem autônoma. A reflexão e a metacognição são reconhecidas, assim, como aspectos envolvidos no conceito e no desenvolvimento da autonomia.

Outro aspecto destacado pelos trabalhos consultados é o papel do professor-mediador (tutor), uma vez que o aprendizado autônomo não ocorre pelo simples fato de o aprendiz ter se engajado em determinado contexto (NICOLAIDES, 2003, 2005; CHANOCK, 2004; FERNANDES, 2005; CAVALARI, 2006). A esse respeito, observa-se que, mesmo em contextos que oferecem oportunidades para a aprendizagem autônoma (como os centros de auto-acesso e os ambientes de aprendizagem em tandem) a figura do tutor ou professor-mediador (counselor) é reconhecida como uma importante forma de apoio ao aprendiz no desenvolvimento da autonomia e da



aprendizagem de línguas (LITTLE, 1996; CALVERT, 1996; O'ROURKE e SHWIENHORST, 2003; BRAMMERTS, JONSSON, KLEPPIN, SACCO 2003; TELLES e VASSALLO, 2009, entre outros).

A discussão ora promovida revela que o conceito de autonomia envolve muitos fatores que se combinam e se relacionam de maneira imprevisível. Talvez esse seja o motivo para que esse conceito seja considerado por Benson (1997) como complexo e multifacetado (p.29). Considerando tal complexidade, neste trabalho, adoto a definição de Paiva (2005). A autora afirma que

autonomia é um sistema sócio-cognitivo complexo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula. (p.13,14)

Nessa definição, a autora enfatiza o caráter imprevisível que advém das muitas variáveis envolvidas na evolução de um sistema complexo e que caracterizam os estudos sobre a aprendizagem autônoma. Além disso, Paiva (2006) afirma que a autonomia, enquanto um sistema complexo, está inserida dentro de outro sistema complexo, que é a aquisição de segunda língua (Second Language Acquisition - SLA). Segundo a autora, a autonomia é responsável por um aspecto essencial do sistema complexo da SLA – a auto-organização –, pois os processos cognitivos e algumas escolhas de aprendizagem dependem dos aprendizes, mesmo quando eles estão sobre (sic) pressão de ambientes educacionais muito controlados (PAIVA, 2006, p.16). Isso quer dizer que dentro de um sistema complexo como o da SLA, a autonomia tem um papel crucial, independentemente do grau com que é exercida. A esse respeito, vale lembrar Souza (2006) e Luz e Cavalari (2009) que, ao discutirem o conceito de autonomia em um ambiente de aprendizagem de línguas em tandem à distância, também

compartilham dessa noção de que a autonomia é um aspecto essencial do processo de aprendizagem, uma vez que pode potencializar tal processo.

No presente estudo, reconhece-se o caráter vital da autonomia no processo de ensino e aprendizagem de línguas, em geral, e num ambiente tandem, em particular, e argumenta-se a favor da auto-avaliação como constituindo outro sistema complexo envolvido na auto-organização da SLA e, portanto, no desenvolvimento da autonomia. Não se pretende, com isso, implementar um estudo sobre sistemas complexos, mas explicitar a importância da auto-avaliação para que a aprendizagem autônoma se desenvolva de forma eficaz. Esse tema, no entanto, é tratado mais detalhadamente na seção 2.3 deste trabalho.

#### 2.1.4 Relações entre os conceitos de autonomia, colaboração, aprendizagem e ensino no contexto tandem

Ao reconhecer a importância do desenvolvimento da autonomia para a articulação entre os princípios do processo de ensino-aprendizagem em tandem (SOUZA, 2003; LUZ; CAVALARI, 2009; PAIVA, 2006), esta investigação se coloca o desafio de explicar como os conceitos de autonomia e colaboração podem se relacionar com a noção de ensino, principalmente ao se considerar que a participante brasileira é uma professora de línguas em formação. Em outras palavras, a questão que se coloca é: como o ensino é concebido se a eficácia da experiência em tandem está condicionada ao desenvolvimento da autonomia pelo aprendiz para conseguir a colaboração de seu parceiro e, portanto, tal experiência se define em termos de aprendizagem autônoma e colaborativa?

A princípio, é preciso descartar (i) a noção de ensino enquanto transmissão de conhecimento e aplicação de métodos (TRAPPES-LOMAX; McGRATH, 2001), e (ii) a idéia de que aprender autonomamente é ter liberdade para fazer o que se quer, sem nenhum tipo de intervenção de um professor ou tutor (NICOLAIDES, 2003). Ao mesmo tempo, é necessário vislumbrar uma noção de ensino que esteja em alinhamento com as exigências feitas pela “sociedade da informação”, conforme aponta Brunner (2004)<sup>25</sup>, que respeite as diferenças individuais dos aprendizes, promova a colaboração e valorize a iniciativa pessoal. Tal visão de ensino, conforme aponta Banks-Leite (1993) ressalta a atuação do professor em conjunto com seus alunos, suprindo as informações que estes lhe pedem, interpretando os passos e os erros que surgem, procurando entender o significado de suas produções, a fim de que o conhecimento possa se construir na interação entre eles. A partir desse ponto de vista, a noção de aprendizagem autônoma e colaborativa deixa de ser antagônica à idéia de ensino, corroborando a definição do TTD como um contexto de ‘ensino e aprendizagem’ de línguas. É importante notar que, sob essa perspectiva, ensino e aprendizagem não são conceitos dicotômicos, mas complementares, fundidos em um mesmo propósito, a ponto de, no processo, não ser possível determinar o que é ensino e o que é aprendizagem.

Porém, uma outra questão se coloca para o escrutínio desta investigação: não se pode ignorar o fato de que parte da literatura sobre aprendizagem de línguas em tandem (LITTLE; BRAMMERTS, 1996; LEWIS; WALKER, 2003) não se baseia em um contexto cujos participantes sejam professores em formação, como é o caso do contexto investigado por este trabalho. Naqueles casos, é razoável que o participante com mais proficiência lingüística não seja considerado ‘professor’ de línguas, no sentido daquele profissional que tem formação para atuar como tal. Porém, ao mesmo tempo, não se

---

<sup>25</sup> C.f. seção 2.1 deste trabalho para uma discussão sobre as idéias desse autor.

pode dizer que ele não atue como aquele que ensina, segundo a concepção de ensino assumida por este trabalho. Assim, parece razoável que o parceiro tandem mais proficiente possa ser considerado um ensinante – aquele que ensina em um contexto de aprendizagem autônoma e colaborativa – sem, necessariamente, ser um professor com formação específica.

Ainda sobre as relações professor x aprendiz, vale mencionar alguns trabalhos na área de psicopedagogia que apontam para o fato de que uma postura dicotômica em relação aos fazeres desses dois sujeitos em interação não abrange o processo dinâmico que assim se desenvolve. De acordo com Andrade (2006), as relações entre esses dois sujeitos podem ser vistas como (i) professor/aluno, desde que se trate do processo de ensino-aprendizagem formal dos conteúdos de uma determinada disciplina; (ii) educador/educando, quando o processo é pautado em questões mais amplas, como os ideais, os valores culturais e morais de um povo e (iii) ensinante/aprendente quando o processo parte de um modo subjetivo de se posicionar perante o conhecer e o aprender, por meio do qual se estabelecem vínculos e trocas entre quem ensina e quem aprende.

Segundo Beauclair (2008, s/p) essa nova visão sobre as relações que se estabelecem entre as ações de ensinar e aprender presentes no processo de aquisição do conhecimento permite uma flexibilidade no exercício de cada um desses papéis, uma vez que em determinados momentos o sujeito é o ensinante e em outros, o aprendente. Dessa maneira, o ensino-aprendizagem é um processo que envolve a ação daquele que aprende (atitude autônoma) e o desenvolvimento de vínculos entre quem aprende e quem ensina (colaboração) de forma que se estabeleça uma relação de troca, por meio da qual quem ensina aprende e vice-versa (reciprocidade). Sob essa perspectiva:

- o ensinante é, também, aprendiz, o que parece vir ao encontro das especificidades terminológicas de um contexto novo, como é o TTD;
- os conceitos de ensino e aprendizagem são indissociáveis, desde que atendam aos estilos e às preferências individuais dos parceiros durante as interações.

Essas questões se mostram ainda mais relevantes ao se considerar que a participante focal desta pesquisa estava, durante o período de geração de dados, no último ano de um curso de formação de professores de línguas. Por esse motivo, discute-se, na seção seguinte, o papel da formação em um contexto como o TTD.

#### 2.1.4.1 Como se aprende a ensinar: questões sobre o papel da formação no TTD

A literatura em LA reconhece o poder do que Lortie (1975 apud VIEIRA-ABRAHÃO, 2002) cunhou como “aprendizagem por observação” (apprenticeship of observation), ou seja, o conceito de que se aprende a ensinar através de uma vida inteira de observação e participação de aulas. Segundo Johnson (1999) e Vieira-Abrahão (2002), essas experiências têm um impacto muito mais duradouro no tipo de professor que se pretende ser do que o conteúdo discutido ou a prática pedagógica desenvolvida nos programas de formação de professores.

Isso sugere a existência de uma tensão entre as teorias sobre ensino-aprendizagem (construídas pela academia) e a prática (pessoal de cada aluno-professor); tensão essa que os programas de formação de professores, idealmente, deveriam ser capazes de resolver. De acordo com Vieira-Abrahão (2006) e Liberali (2006), é por esse motivo que a formação do professor de línguas, sob a perspectiva da LA, assume um caráter essencialmente teórico-prático. Partindo dessas considerações, as autoras

discutem três perspectivas a respeito de como as pesquisas e os programas de formação buscaram a transformação da prática docente. É interessante notar que as perspectivas apresentadas pelas autoras refletem a evolução das concepções de língua(gem), ensino e aprendizagem, uma vez que se reconheça que qualquer programa de formação de professores é construído a partir de uma concepção de ensino (implícita ou explícita) a qual define os procedimentos utilizados, as habilidades e o conteúdo desenvolvidos, entre outros aspectos.

A primeira perspectiva está relacionada a uma concepção estruturalista da linguagem, aliada a uma supervalorização dos métodos prescritivos de ensino. Na área de formação de professores, isso se reflete na forma de treinamentos que buscam prever e controlar a ocorrência de erros em relação aos métodos utilizados, anulando a capacidade autônoma do professor, uma vez que traduzem o que as teorias “ditam” à prática docente por meio de normas a serem seguidas.

A partir de mudanças graduais na concepção de linguagem, em direção à consideração de outros aspectos lingüísticos que não os formais, observa-se uma ênfase no papel desempenhado pelo aluno ao utilizar e aprender a língua-alvo, o que resulta em uma sucessão de métodos e abordagens de ensino que consideram ambos os aspectos cognitivos e psicológicos envolvidos na aprendizagem. Tal perspectiva revela-se, na área de formação de professores, a partir do conceito de desenvolvimento ou capacitação de professores que valoriza o conhecimento e a experiência do professor. No entanto, conforme aponta Liberali (2006, p.21), muitas vezes, os professores ficam presos a discussões pautadas pelo senso comum, sem encontrar formas de superar suas possibilidades já construídas, uma vez que existe uma distância entre as teorias historicamente construídas e o conhecimento e a prática cotidiana do professor.

A terceira perspectiva se apóia em concepções de linguagem, de ensino e aprendizagem que se revelam extremamente complexas, uma vez que admitem as relações inextricáveis entre os fatores individuais, sociais, tecnológicos, etc., próprios de cada situação. Isso quer dizer que tais concepções (e as opções metodológicas delas decorrentes) são consideradas à luz da interação entre os aspectos específicos de cada contexto. Nas pesquisas sobre ensino e aprendizagem de línguas, essa perspectiva é encontrada nos trabalhos de:

- Tudor (2001) sobre a “perspectiva ecológica de ensino” que considera o ensino de línguas como um fenômeno que emerge dinamicamente das ações e interações de indivíduos, operando de acordo com regras próprias de cada contexto (p.02);
- Brown (2002) que redefine “abordagem” como uma combinação dinâmica de energias que se modifica com a experiência de ensinar e aprender;
- Kumaravadivelu (2003) que defende a “condição pós-método”, uma postura crítica que implica a busca por uma alternativa ao método e não um método alternativo (p. 32).

O que os trabalhos desses autores têm em comum é a noção de que a prática do professor seja adequada às necessidades locais, considerando-se as identidades dos alunos e professores e os contextos em toda sua diversidade (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, s/p), uma vez que ambos (professor e aluno) têm um papel importante a desempenhar na transformação de seu contexto de atuação. Essa é a perspectiva da formação crítica dos professores que, enquanto eternos aprendizes de sua profissão, são incitados a construir formas de agir pautadas por critérios construídos a partir da compreensão das questões sociais, históricas e culturais, dentro das quais vive e se constitui, para que justamente possa transformá-las (LIBERALI, 2006, p. 24). Dessa

maneira, a formação crítica implica descrever a ação e refletir sobre a prática em sua relação com as teorias que dão suporte para uma proposta de transformação que é construída pelos participantes do contexto.

A partir da década de noventa, baseados nos trabalhos de Dewey (1933, 1938 apud VIEIRA-ABRÃO, 2002), muitos autores se mostram preocupados em discutir a formação crítica reflexiva (FREIRE, 1996; SCHÖN, 1992; ZEICHNER; LISTON, 1996; ZEICHNER, 1996, 2003; BARTLETT, 1990, RICHARDS, 1990; WALLACE, 1991; RICHARDS; LOCKHART, 1994; TELLES, 1998, 2002; VIEIRA-ABRÃO, 1999; 2002, 2004, 2005, 2006; PIMENTA, 2002; LIBÂNEO, 2002; LIBERALI, 2006; CELANI, 2003; entre outros). Apesar de apresentarem diferenças terminológicas e, por vezes metodológicas, essas propostas parecem ter alguns elementos em comum, dentre os quais ressaltamos: (i) valorização do conhecimento pessoal (crenças, representações, valores, opiniões e experiências) trazido pelo professor para o contexto de atuação; (ii) reconhecimento das variáveis locais que interagem com esse conhecimento pessoal; (iii) provisão de oportunidades para que o professor possa questionar e refletir sobre as implicações dessa interação em sua prática, à luz de teorias que possam fundamentar decisões sobre seu processo de formação (que deve ser contínuo e não necessariamente termina com a graduação), a fim de transformar a realidade em que atua.

É interessante notar que, em situações de formação pré-serviço, as teorias sobre linguagem, ensino e aprendizagem, abordagens e métodos de ensino continuam tendo lugar na construção de um repertório de ações por parte do professor. Isso significa que a tensão teoria-prática estaria permeada por uma atitude crítica e não prescritiva por parte do formador que apoiaria o futuro professor no desenvolvimento de uma postura reflexiva. Observa-se, portanto, que a reflexão torna-se um conceito-chave na área de formação de professores na era pós-método. De acordo com Zeichner e Liston (1996),



Zeichner (2003), Pimenta (2002) e Vieira-Abrahão (2006), para superar a perspectiva positivista de reflexão enquanto verificação de resultados da prática pedagógica, é necessário considerá-la como uma

prática coletiva, dentro de uma dimensão social e política, que tem por foco a compreensão das práticas pedagógicas que se constroem em sala de aula e as conseqüências dessas práticas para professores, alunos, instituição e sociedade (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006; s/p)

Diferentes autores apontam que a prática crítica reflexiva pressupõe o desenvolvimento da capacidade de auto-avaliação (AA) por parte do professor, uma vez que o ciclo reflexivo (BARTLETT, 1990; WALLACE, 1991) ou o desenvolvimento da consciência crítica (TELLES, 1998) envolve (i) observação e identificação de problemas na prática, (ii) busca de informações que possam embasar a reflexão sobre e na prática, (ii) compartilhamento e discussão das reflexões acerca das possíveis razões para as ações pedagógicas; (iii) ajuste das ações em direção aos objetivos.

Esses pressupostos são de extrema relevância para esta investigação, já que explicita a importância da AA para a aprendizagem, seja de uma língua ou de uma profissão. Além disso, sugerem a necessidade de desenvolvimento de um conceito de ensino, por parte do professor pré-serviço, que se baseia na realidade local, ou seja, nas condições do contexto e nas necessidades do aprendiz. Essas são questões cruciais para a compreensão e operacionalização dos conceitos de autonomia e colaboração/reciprocidade em relação aos conceitos de ensino e aprendizagem coerentes com a prática do tandem, conforme se discutiu na seção anterior. Isso quer dizer que o processo de formação pode promover o tipo de reflexão que ajuda o participante TTD a valorizar o papel que ambos os parceiros têm a desempenhar como ensinantes-aprendentes de línguas. Diferentes instrumentos e abordagens são sugeridos a fim se promover a prática crítica e reflexiva, dentre eles destacam-se: (i) confecção de diários (ou journals) sobre os eventos mais significativos da prática pedagógica ou, no caso do

TTD, da interação; (ii) confecção de autobiografias e auto-narrativas; (iii) registros das aulas ou das interações em áudio e/ou vídeo; (iv) visualização; (v) questionários; (vi) observação.

Espera-se, assim, que um processo de formação cujo foco seja o desenvolvimento da prática crítica e reflexiva possa promover o desenvolvimento de certas competências que vão além da lingüístico-comunicativa. Conforme apontam Almeida Filho (1993), Alvarenga (2004), Rozenfeld, Marques e Viana (2007), Consolo (2007), entre outros, existem outras competências desejáveis a serem desenvolvidas. De acordo com Almeida Filho (op.cit.), as competências dos professores de línguas se constituem de suas concepções de língua(gem) e de ensino-aprendizagem e podem ser classificadas em:

- competência implícita: envolve as crenças e conhecimentos implícitos dos professores, construídos por meio de sua experiência;
- competência lingüístico-comunicativa<sup>26</sup>: envolve a habilidade de uso da língua alvo, envolvendo conhecimento sobre sua estrutura, bem como seu funcionamento em situações reais de uso;
- competência teórico-aplicada: envolve o conhecimento acadêmico sobre ensinar e aprender línguas em sua relação com a experiência prática e permite ao professor explicar teoricamente porque ensina da maneira que ensina (Almeida Filho, op.cit., p.21);
- competência profissional: envolve o conhecimento, por parte do professor, de seus deveres, potencial e importância social no exercício do magistério na área de ensino de línguas (Almeida Filho, op.cit., p.21) a fim de administrar seu crescimento profissional.

---

<sup>26</sup> Esse conceito é discutido na seção 2.3 desse capítulo.

A respeito dessa caracterização, Teixeira da Silva (2007) aponta que o ato de avaliar constitui uma sub-competência da competência teórico-aplicada, uma vez que a avaliação seria um dos aspectos do processo de ensino-aprendizagem sobre os quais o professor deve refletir. Dessa maneira, observa-se, segundo apontam Consolo e Teixeira da Silva (2007), que cada uma dessas competências pode apresentar uma configuração que implica capacidades e habilidades cada vez mais específicas por parte dos professores de línguas. Isso apenas sugere o desafio que se coloca para os cursos de formação, em um momento inicial, e para o próprio professor, durante sua prática docente, do qual se espera, acima de tudo, o desenvolvimento de uma capacidade de aprendizagem continuada. Nesse sentido, mais uma vez o TTD se apresenta como uma ferramenta útil, uma vez que não se pode ignorar o seu potencial para o ensino-aprendizagem baseados nos princípios definidores (autonomia e colaboração) da aprendizagem contínua para a vida toda, conforme apontado por Brunner (2004).

## 2.2 O papel das diferenças individuais no processo auto-avaliativo

De acordo com Wenden (2001), a maior parte das teorias em SLA reconhecem a influência das diferenças individuais (DIs) no processo de aprendizagem. Desde propostas baseadas no desenvolvimento da Gramática Universal até perspectivas que enfatizam os aspectos socioculturais da aprendizagem de LE, muitos estudos fazem referência aos fatores cognitivos e afetivos que operam de maneira única para cada aprendiz e que representam, segundo Mitchell e Myles (1998, p.18), as variáveis que têm maior influência no grau de sucesso atingido. Da mesma maneira, Dörnyei (2005) aponta o papel decisivo que as DIs desempenham nos processos de aprendizagem, uma

vez que são consideradas, por estudos na área de SLA, como os principais “indicadores” do sucesso da aprendizagem. Assim, em um ambiente que busca promover o aprendizado autônomo, é imprescindível que se compreendam quais são tais indicadores e de que maneira eles influenciam o referido processo. Para tanto, essa seção é dedicada à discussão (i) de diferentes perspectivas sobre as DIs e (ii) dos indicadores considerados neste estudo.

Com base em princípios da Psicologia Diferencial, Dörnyei (op.cit., p.01) define as DIs como características ou aspectos em relação aos quais os indivíduos se diferenciam uns dos outros. O autor ressalta que essa variação individual deve ser considerada em relação à estabilidade de certas características no decorrer do tempo, o que significa que as DIs são características pessoais duradouras, que presumidamente se aplicam a todos, mas que diferenciam as pessoas pelo seu grau ou intensidade. Tal construto, ao admitir a tensão entre o geral (inerente a todo ser humano) e o único (característica individual), coloca o desafio de se definirem quais são e de que maneira essas características influenciam e diferenciam o grau de sucesso no domínio de uma LE. Mitchell e Myles (1998, p.18) afirmam que tais variáveis se dividem em dois grupos: (i) fatores cognitivos (inteligência, aptidão lingüística e estratégias de aprendizagem) e (ii) fatores afetivos (atitudes do aprendiz em relação à língua, motivação e ansiedade).

Ehrman et al. (2003, p.313) também adotam uma perspectiva que distingue os fatores cognitivos dos afetivos, ao classificarem as principais DIs relacionadas à aprendizagem de línguas em estilos e estratégias de aprendizagem de um lado e as variáveis afetivas e culturais (motivação, auto-estima, tolerância à ambigüidade, ansiedade, entre outras), de outro. Larsen-Freeman (2001), por sua vez, apesar de

compreender que as DIs são de natureza cognitiva e afetiva, propõe uma classificação em:

- atributos (quem o aprendiz é) – idade, aptidão, personalidade, problemas de aprendizagem, identidades sociais;
- concepções (como o aprendiz concebe a aprendizagem de LE) – motivação, atitude, estilo cognitivo e crenças;
- ações (o que o aprendiz faz) – estratégias de aprendizagem.

As classificações de tais autores, no entanto, não sugerem nenhum tipo de primazia dentre as diferentes categorias. A proposta de Dörnyei (2005), por outro lado, apresenta uma visão que privilegia alguns fatores, a saber:

- DIs principais – personalidade, aptidão, motivação, estilos e estratégias de aprendizagem;
- DIs opcionais – ansiedade, auto-estima, criatividade, disposição para a comunicação (*willingness to communicate*) e crenças.

Além das DIs ora mencionadas, Wenden (2001, p.45) sugere a inclusão do conhecimento metacognitivo (o que os aprendizes sabem sobre a aprendizagem) entre as variáveis individuais que podem influenciar a aprendizagem de LE. A autora argumenta que os estudos sobre essa variável podem mostrar a correlação entre o que o aprendiz sabe e os resultados obtidos, além de oferecer uma explicação sobre a abordagem do aprendiz em relação à aprendizagem de LE.

Tendo como objetivo principal a investigação da auto-avaliação, um processo metacognitivo por excelência, consideramos a proposta de Wenden (*op.cit.*) uma grande contribuição a este trabalho e, portanto, incluímos uma discussão sobre o conhecimento metacognitivo e o uso das estratégias de aprendizagem, entre as DIs enfocadas. Além disso, considerando as especificidades impostas pelas perguntas de pesquisa, parece

igualmente relevante que se discutam questões relativas à motivação no que tange a sua relação com o estabelecimento das metas de aprendizagem.

### 2.2.1 Motivação

Ao iniciar essa seção, é importante deixar claro que, neste trabalho, as palavras “motivo” e “motivação” são empregadas de maneira distinta. O “motivo” é considerado um aspecto pontual e se refere à razão ou causa que leva um aprendiz a tomar decisões, enquanto “motivação” faz referência ao processo, ou seja, ao conjunto de motivos em relação às outras variáveis individuais do aprendiz que explicam e, ao mesmo tempo, são explicadas por suas ações.

Neste trabalho, a relação entre motivação e ações/atitudes é o aspecto que norteia a discussão teórica. Conforme enfatiza a definição de Gardner (1985 apud ALVAREZ, 2007): motivação são as reações e atitudes do discente com respeito a algo (externo) em relação a suas próprias crenças e opiniões (internas). Apesar de apresentar o tema sob uma perspectiva linear, a proposta de Gardner (op.cit.) procura mostrar como a motivação se relaciona com outras DIs no desenvolvimento lingüístico e postula que motivação é uma força dependente de três elementos essenciais: esforço, desejo e atitudes positivas em relação à língua. A relevância desse argumento está no fato de que a ‘atitude’ parece ser um conceito-chave para muitos estudos sobre motivação.

No caso da teoria das metas, a questão da atitude é tratada em termos de sua relação com as necessidades dos indivíduos que, traduzidas na forma de objetivos, servem como uma espécie de energia que os impulsiona à ação. Stipeck (1998, apud RIBAS, 2008) define objetivos/metapas como as razões que levam as pessoas a

apresentarem determinado comportamento e a se engajarem em uma atividade específica. É interessante notar como a concepção do autor equipara os objetivos/metap às razões/motivos que levam as pessoas a tomar determinadas atitudes. Nesse sentido, é possível admitir que, em um estudo sobre a auto-avaliação de LE, seja crucial que se compreenda quais são as metas estabelecidas pelo aprendiz para que se possa compreender suas motivações em relação ao processo avaliativo.

A esse respeito, Dörnyei (2001b) argumenta que o estabelecimento de metas individuais pode promover a motivação dos aprendizes desde que essas metas sejam claras e específicas, mensuráveis, desafiantes e realistas. Também é importante que os aprendizes estabeleçam metas tanto de curto como de longo prazo, além de determinarem o tempo necessário para alcançá-las. O autor afirma, ainda, que as metas não são apenas resultados a serem alcançados, mas podem ser, também, os parâmetros por meio dos quais o aprendiz avalia o próprio progresso, uma vez que servem de base para entender o que é valorizado (a fim de se conseguir determinado certificado ou determinada nota, por exemplo). Além disso, o autor pondera que metas pessoais menos ousadas, como ler um capítulo de livro por semana, por exemplo, podem ser igualmente benéficas para a aprendizagem.

Por esses motivos, Dörnyei (2001a) argumenta a favor de uma abordagem que valoriza o estabelecimento de metas individuais na sala de aula por meio de discussões entre o professor e seus alunos, encorajando o uso de logs que serviriam para o registro das metas e dos planos estabelecidos individualmente. MaCombs e Pope (1994 apud DÖRNYEI, op.cit.) oferecem um modelo de sete passos para ajudar os aprendizes nessa tarefa:

- (i) defina sua meta de forma clara e específica;
- (ii) faça uma lista das ações necessárias para atingir tal meta;

- (iii) pense nos problemas que podem interferir em seus planos;
- (iv) pense em possíveis soluções para esses problemas;
- (v) determine um prazo para alcançar a meta;
- (vi) avalie seu progresso;
- (vii) reconheça suas realizações.

Dörnyei (op.cit.) lembra, no entanto, que a fase seis (avaliação do próprio progresso) pode exigir algum tipo de ajuda por parte do professor, que poderá fornecer feedback a fim de promover a auto-confiança dos aprendizes. Percebe-se, assim, que o estabelecimento de metas individuais, ainda que relevantes e de curto prazo, não é garantia para o desenvolvimento da motivação e para o sucesso da aprendizagem, pois a auto-avaliação envolvida na obtenção da meta parece ser um aspecto delicado e decisivo do processo. Isso também é evidenciado pela proposta de Dörnyei (2001b) que, orientada para a dimensão temporal-processual do desenvolvimento da motivação em LE, reconhece três fases:

- estágio pré-acional: a motivação está relacionada à escolha das ações que caracterizarão a fase seguinte e envolve: estabelecimento de metas, formação de intenção e início da realização da intenção;
- estágio acional: a motivação se relaciona à execução da ação propriamente dita, implementação das tarefas definidas anteriormente e comparação entre o que está de fato ocorrendo e o que foi estabelecido na fase anterior, a fim de buscar estratégias que permitam atingir os objetivos pré-estabelecidos;
- estágio pós-acional: a motivação está relacionada à análise dos eventos depois que a tarefa foi realizada, comparando-se expectativas e planos iniciais com as ações de fato implementadas, i.e., comparando-se o planejamento com a realidade.



Observa-se que, além do estabelecimento das metas, esse modelo também confere um papel importante para a (auto-)avaliação na promoção da motivação e da aprendizagem, uma vez que os estágios acional e pós-acional requerem comparações entre o planejamento e a realidade a fim de realizar possíveis ajustes. Segundo esse modelo, a motivação seria, então, gerada pelo estabelecimento das metas e pelo planejamento (estágio pré-acional), mantida por meio da auto-avaliação (estágio acional) e retrospectiva também através da auto-avaliação (estágio pós-acional).

Entendemos que essa divisão em fases se trata de um artifício teórico-metodológico que busca explicitar a dimensão temporal do processo de aprendizagem sob a perspectiva da motivação dos aprendizes, o que representa uma grande contribuição por enfatizar seu caráter dinâmico. Cumpre observar, no entanto, que, sob uma perspectiva realmente processual, os estágios acional e pós-acional se confundiriam, uma vez que a comparação entre o que está ocorrendo e o que foi planejado levaria a um ajuste das estratégias e atividades que, mesmo em uma etapa final (em que a meta foi finalmente atingida) causaria uma nova comparação/avaliação com o que ainda falta ser alcançado a partir daquela realização, o que poderia (i) motivar novas atitudes em relação a outras metas (perpetuando o ciclo) ou (ii) levar à desistência do processo<sup>27</sup>.

Existe, ainda, outra proposta que relaciona as atitudes ao estabelecimento de metas e que merece consideração neste trabalho. Tratam-se dos trabalhos que investigam a relação entre motivação e identidade ou auto-conceitos. De acordo com Oyserman (2001, p.499), auto-conceito e identidade são o que vem à nossa mente quando pensamos em nós mesmos (...) são nossa teoria sobre a própria personalidade, o que conhecemos ou podemos conhecer sobre nós mesmos. Partindo desse pressuposto,

---

<sup>27</sup> Vide os diagramas e as discussões desenvolvidas nas seções sobre estratégias metacognitivas e sobre auto-avaliação, neste trabalho.

compreende-se o conceito de eus possíveis – visões de si mesmo no futuro que, como placas de sinalização, podem orientar as escolhas e comportamentos atuais (OYSERMAN; JAMES, no prelo, p.2). Os autores afirmam que os eus possíveis são como aspectos do auto-conceito orientados para o futuro, os eus positivos e negativos que se espera alcançar ou evitar (MARKUS; NURIUS, 1986 apud OYSERMAN; JAMES, no prelo). Os autores argumentam, ainda, que os eus-possíveis são como metas auto-direcionadas que servem para regular o comportamento, oferecendo mapas que conectam o presente ao futuro.

Dessa maneira, se o aprendiz tem uma imagem futura positiva de si mesmo como falante competente de LE, espera-se que essa imagem se traduza em motivação para que ele implemente as estratégias e ações necessárias para se tornar essa pessoa. No entanto, Oyserman et al (2004) afirmam que as pessoas nem sempre agem a fim de aumentar suas chances de alcançar seu eu possível positivo e evitar o eu possível negativo, ou seja, nem sempre os eus possíveis levam ao estabelecimento das estratégias auto-regulatórias. Isso quer dizer que, quanto mais os planos forem vinculados a estratégias específicas, mais chances haverá de esses planos serem realizados. Os autores argumentam que os aprendizes que possuem eus possíveis focados na realização e na auto-regulação apresentam maior estímulo e capacidade para mudança de comportamento e de resultados (como notas, por exemplo).

De acordo com Oyserman e James (no prelo), os comportamentos auto-regulatórios, por sua vez, são estimulados quando (i) os eus possíveis não se chocam com outros aspectos do auto-conceito, (ii) lacunas relevantes entre a situação atual e as metas são salientes e (iii) a experiência subjetiva (a dificuldade, por exemplo) é interpretada como esforço significativo e necessário. Essas premissas justificam uma abordagem de estudo em que perspectivas motivacionais e auto-regulatórias podem

contribuir para a compreensão de como e quando os eus-possíveis podem se tornar auto-reguladores motivacionais eficazes.

Observa-se que existem múltiplas variáveis envolvidas no conceito de motivação. Com base nessa visão eclética e processual, adotamos a definição de Ribas (2008, p.53), segundo a qual motivação é

um impulso, força, desejo ou estímulo, que varia de indivíduo para indivíduo e que o conduz à ação, fazendo-o se esforçar e persistir numa tarefa. Ela é dependente de fatores pessoais (crenças, auto-conceitos, objetivos, expectativas), metodológicos (postura e forma de trabalhar do professor) e físicos, materiais e administrativos da escola (normas e recursos oferecidos), estando, por isso, em constante mudança. (grifo nosso)

Essa definição traz uma grande contribuição a este trabalho, apesar de a investigação não tratar de um contexto escolar, por explicitar a relação entre conceitos essenciais envolvidos na motivação (estabelecimento de metas de aprendizagem, crenças, auto-conceitos, auto-regulação, condições contextuais). Entendemos que esses conceitos se vinculam de forma indireta, mas decisiva, com a auto-avaliação sob sua perspectiva processual.

## 2.2.2 Estratégias de aprendizagem

Existem muitos trabalhos na área de aquisição de línguas que procuram definir estratégias de aprendizagem (EsA) e parece haver um consenso entre eles de que as EsA implicam um movimento consciente por parte do aprendiz em direção a um objetivo lingüístico. O'Malley e Chamot (1990, p.1), baseados em uma perspectiva cognitiva de processamento da informação, definem as estratégias de aprendizagem como pensamentos ou comportamentos especiais que os indivíduos utilizam para ajudá-los a compreender, aprender ou reter informações novas.

No que tange à teoria defendida por esses autores, vale destacar o reconhecimento de que a língua é uma habilidade cognitiva complexa cuja aprendizagem bem-sucedida pode ser explicada por modos específicos de processamento da informação. De acordo com os autores, os processos mentais envolvidos na aprendizagem são aqueles que levam à armazenagem de informações na memória de longo prazo. Tais informações podem se constituir em dois tipos de conhecimento: estático ou declarativo (conhecimento sobre a língua) e dinâmico ou processual (conhecimento sobre como usar a língua). Enquanto o conhecimento declarativo pode ser rapidamente aprendido, a aprendizagem do conhecimento processual é gradual e requer muitas oportunidades de prática, as quais evoluem de um estágio cognitivo (envolve apoio de um especialista e de esforço consciente por parte do aprendiz), para um estágio autônomo (em que a habilidade pode ser executada de modo automático, sem apoio, nem esforço consciente por parte do aprendiz). Sob essa perspectiva, as estratégias de aprendizagem de línguas seriam habilidades cognitivas que podem ser aprendidas a fim de tornar a aprendizagem mais eficaz.

Oxford (no prelo, p.2), por sua vez, parte de uma perspectiva de aprendizagem mais abrangente, que considera teorias cognitivas, metacognitivas e sócio-interacionistas. A autora define EsA como

ações ou ferramentas dinâmicas, auto-regulatórias e direcionadas a uma meta, podendo ser observáveis (ex. comportamento) ou não (ex. pensamento), as quais o aprendiz emprega com certo grau de consciência a fim de facilitar (ou melhorar) sua aprendizagem.

Observa-se que a autora propõe uma relação entre o uso das EsA e as metas de aprendizagem, o que também justifica o recorte proposto pelo presente trabalho que busca, ainda, observar essa relação em termos das crenças e da motivação.

No que tange aos modelos de classificação, podem-se observar semelhanças, mas não coincidência entre eles, uma vez que os autores propõem algumas categorias diferentes na descrição das EsA. Acreditamos, no entanto, que os modelos propostos por O'Malley e Chamot (1990) e Oxford (1990; 2007; no prelo) sejam os mais aceitos na área de Lingüística Aplicada, além de serem suficientemente abrangentes para os propósitos desta investigação, justificando a opção por incluí-los neste trabalho. Oxford (1990; 2007), que desenvolveu o Inventário de Estratégias para a Aprendizagem de Línguas (SILL – Strategy Inventory for Language Learning), propõe uma classificação de seis categorias de estratégias, conforme se observa a seguir:

Quadro 04: Classificação das estratégias de aprendizagem, com base em Oxford (2007)

| ESTRATÉGIAS    | DESCRIÇÃO   |
|----------------|---|
| Cognitivas     | permitem ao aprendiz manipular, internalizar, reorganizar, transformar o material lingüístico (ao tomar nota, resumir etc);   |
| Metacognitivas | usadas no gerenciamento do processo de aprendizagem, como planejamento, auto-monitoração e auto-avaliação. A autora chama essas estratégias de <i>guiding hand</i> , por direcionarem o processo de aprendizagem. |
| de Memória     | ajudam no armazenamento e recuperação de informações novas por meio de imagens, rimas, palavras-chaves etc.   |
| De Compensação | ajudam a superar um problema causado pela limitação lingüística, como gestos, circunlocação etc.  |
| Afetivas       | ajudam o aprendiz a gerenciar suas emoções e motivação ao falar sobre seus sentimentos, por meio do pensamento positivo e/ou técnicas de respiração para controlar a ansiedade etc.                               |
| Sociais        | ajudam na aprendizagem com o outro, via interação, e na compreensão da cultura da língua-alvo por meio de pedidos de esclarecimento, conversas com falantes nativos etc   |

O modelo proposto por O'Malley e Chamot (1990), por outro lado, distingue três categorias de estratégias, dependendo do tipo de processamento envolvido, conforme mostra o quadro:

Quadro 05: Classificação das estratégias de aprendizagem, com base em O'Malley e Chamot (1990)

| ESTRATÉGIAS      | DESCRIÇÃO   |
|------------------|---|
| Cognitivas       | Operam diretamente no processamento da informação, manipulando-a a fim de melhorar a aprendizagem (repetir e agrupar palavras; fazer inferência; resumir etc.)                      |
| Metacognitivas   | envolvem habilidades executivas de ordem superior que estão envolvidas no gerenciamento (planejamento, atenção seletiva, monitoração e avaliação) de uma atividade de aprendizagem. |
| Sociais/afetivas | grupo de estratégias que envolvem a interação com outra pessoa ou o controle sobre aspectos afetivos (trabalho em pares ou grupos, pedidos de esclarecimento etc.)                  |

A respeito do papel das estratégias no contexto TTD, vale lembrar Silva (2008) que investiga o uso das estratégias de aprendizagem (EsA) e de comunicação (EsC) por uma brasileira (aprendiz de espanhol LE), interagindo com uma argentina (aprendiz de português LE). De acordo com a autora, as EsC são empregadas para tentar resolver possíveis truncamentos comunicacionais na interação em língua estrangeira (p. 122). Em seu trabalho, Silva (op.cit.) faz um mapeamento do uso das EsA e das EsC e suas possíveis implicações para o processamento do insumo em língua estrangeira. A autora conclui, entre outras coisas, que as EsC desempenharam um papel singular durante as interações a ponto de algumas poderem até mesmo ser consideradas como resultantes de processos cognitivos que não os apontados pela literatura da área (p.13).

Em virtude da importância das EsC para o processo de aprendizagem neste contexto, apresentamos, a seguir, um quadro proposto por Silva (2008, p.120) que define e classifica as EsC. A proposta da autora integra os aspectos mais relevantes levantados na literatura sobre EsA e EsC, além de aspectos observados por sua investigação.

Quadro 06: Taxonomia de EsC (SILVA, 2008, p. 120)

| Estratégia de Comunicação   | Definição  |
|---|--|
| Estratégias de ativação / compensação/ recuperação<br>Envolvem a tentativa de resolução de problemas comunicativos pela expansão das fontes comunicativas |  |
| Conceitual – solução baseada na compensação   |  |
| Holística – relação do conceito com outro conceito de semântica similar   |  |
| Aproximação   | Usa-se um item que compartilha algum aspecto semântico com o item desejado, mas que não é o correto.       |
| Contigüidade semântica  | Usa-se um item que é “vizinho” ao item que se objetiva.  |
| Analogia  | Usa-se um item ou estrutura semelhante ou com traços em comum para comunicar-se.                           |
| Antonímia   | Diz-se o contrário do item alvo.   |
| Metonímia   | Altera-se o sentido natural das palavras pelo emprego da causa pelo efeito.                                |
| Sinonímia   | Usa-se um sinônimo do item ou estrutura.   |
| Superordenação  | Realiza-se a ordenação dos constituintes para comunicar um conceito mais amplo.                            |
| Analíticas - análise do conceito com base em suas propriedades  |  |
| Circunlocução   | Descreve-se o que se tenta comunicar.  |
| Explicação  | Explica-se as funções do item.   |
| Super-explicação  | Explica-se, longamente, sobre o item que se quer transmitir.   |
| Repetição   | Produz-se, repetidamente, para garantir a compreensão.   |
| Exemplificação  | Fornece-se exemplos do item desejado para a produção de inferências pelo interlocutor.                     |
| Reformulação  | Reestrutura-se a oração ou item de modo a atingir o alvo comunicativo.                                     |
| No código   |  |
| Transferência e Morfo-criação – estratégias influenciadas por características da LM   |  |
| Empréstimo  | Usa-se um item lexical da LM.  |
| Estrangeirização  | Usa-se um termo ou estrutura da LM com características de outra LE, que não a aprendida.                   |
| Tradução Literal  | Traduz-se palavra por palavra para a LE.   |
| Cunhagem de palavras  | Cria-se uma nova palavra para comunicar o conceito desejado, quando o aprendiz ignora o código em sua IIL. |
| Transferência de gênero   | Produz-se uma palavra da LE, mas que ainda conserva o gênero da LM.  |
| Supergeneralização da IIL   | Combina-se características da IIL e da LM, o que pode ocorrer também nos níveis pragmáticos e discursivos. |

| Estratégias de Redução/ Evasão<br>Envolvem atitudes de não tomar risco                                 |   |
|--|---|
| Formal   |   |
|  | Comunica-se um significado por meio de um sistema reduzido, para evitar produzir orações não-fluentes ou incorretas pela realização de regras insuficientes ou hipotéticas. |
| Funcional  |   |
| Abandono da Mensagem   | Pára-se no meio da oração porque não se tem a proficiência para comunicar o item ou a estrutura.  |
| Reorganização da mensagem  | Fala-se "quase" o que se queria dizer, por isso, reorganiza-se a mensagem produzida.  |
| Evitar o tópico  | Simplesmente não se fala sobre o tópico desconhecido.   |
| Estratégias Interativas<br>Envolvem interação com o outro para auxiliar o alcance da meta comunicativa |   |
| Pedido de ajuda  | Pede-se pelo item ou estrutura desejado ao parceiro.  |
| Pedido de confirmação  | Pergunta-se se o item que se tem em mente é o correto.  |
| Mímica / Gestos  | Usa-se estratégias não-verbais para comunicar o item.   |
| Ostensão   | Mostra-se, por meio de sinais físicos (especialmente faciais), que não se conhece o item ou estrutura desejada.   |

Silva (2008) aponta que muitos usos estratégicos podem revelar problemas de acuidade lingüística (p.340), uma vez que (i) as EsA explicitam a maneira como o aprendiz manipula o insumo e (ii) as EsC refletem as tentativas de comunicação de quem tem uma interlíngua em desenvolvimento. Isso, segundo a autora, otimiza as oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento lingüístico, principalmente quando o parceiro mais competente fornece o feedback apropriado.

Ainda a respeito do uso estratégico em ambiente tandem, vale ressaltar o trabalho de Otto (2003) que investiga as estratégias (de aprendizagem e de comunicação) em contexto tandem presencial. O autor afirma que, nesse tipo de contexto, o aprendiz não apenas precisa de um repertório de estratégias, como também precisa aprender a controlar e modificar esse repertório constantemente, o que só será possível se tiver acesso a sua metacognição (o conhecimento sobre como aprende). Uma vez que o contexto tandem promove a negociação e a verbalização das necessidades,



por parte do aprendiz, o autor espera que isso implique uma reflexão sobre o uso das estratégias, o que pode potencializar a capacidade do aprendiz para a regulação de seu aprendizado.

Apesar de reconhecermos a importância do sistema de estratégias (de aprendizagem ou de comunicação) para o processo de aprendizagem de LE, tendo em vista os objetivos deste estudo, voltamos nossa atenção para a categoria de estratégias envolvidas na regulação ou gerenciamento do processo de aprendizagem – as estratégias metacognitivas (EsM). A próxima seção discute a caracterização e o papel das EsM em relação aos estudos sobre metacognição e conhecimento metacognitivo.

### 2.2.3 Metacognição: estratégias metacognitivas e conhecimento metacognitivo

De acordo com O'Malley e Chamot (1990, p.105), estratégias metacognitivas (EsM) são aquelas envolvidas no pensar sobre e no controle do processo de aprendizagem, enquanto o conhecimento metacognitivo (CM) é o conhecimento que se tem dos próprios processos cognitivos, assim como dos processos cognitivos de outras pessoas, em relação à aprendizagem. Considerando-se que “pensar sobre e controlar o processo de aprendizagem” necessariamente envolve “o conhecimento que se tem sobre como se aprende” pode-se inferir que o uso que se faz das EsM é um reflexo do CM. Essa inferência tem respaldo em Wenden (1999, 2001), que afirma que o CM e EsM são aspectos complementares do conceito de metacognição<sup>28</sup>. Em seu trabalho de 1998, a mesma autora classifica essa porção especializada do conhecimento em três tipos:

---

<sup>28</sup> A esse respeito, vale notar alguns aspectos coincidentes entre a definição de metacognição e crenças (BORG, 2006): aquilo que se pensa, sabe, acredita e faz em um contexto de ensino-aprendizagem.

- conhecimento pessoal – conhecimento que os aprendizes possuem a respeito das maneiras como fatores cognitivos e afetivos podem influenciar a aprendizagem e como tais fatores se aplicam a suas experiências pessoais;
- conhecimento da tarefa – subdivide-se em (i) conhecimento do propósito da tarefa (e a relação com as próprias necessidades de aprendizagem), (ii) conhecimento do tipo de tarefa, (iii) conhecimento sobre as exigências da tarefa (e a relação com as habilidades necessárias para realizá-la);
- conhecimento estratégico – conhecimento sobre quais estratégias utilizar, quando e como usá-las, incluindo conhecimento sobre como melhor abordar a aprendizagem de línguas.

Wenden (2001) ainda afirma que o CM tem um papel crítico na auto-regulação da aprendizagem desde que as EsM (planejamento, monitoração e avaliação) que operacionalizam tal conhecimento tenham contato com uma base rica de conhecimento. Esse pressuposto também parece estar em harmonia com os achados de O'Malley e Chamot (op.cit.) que articulam uma relação íntima e indissociável entre EsM e CM. Apontando na mesma direção, Anderson (2002 s/p) sugere que a metacognição envolve entender (CM) e controlar (EsM) os processos cognitivos e, por esse motivo, tem um papel crucial na aprendizagem. Segundo o autor, a metacognição envolve:

- (i) preparar ou planejar a aprendizagem (em relação a uma meta) – envolve pensar sobre o que se precisa (ou quer) realizar e como se pretende fazer isso;
- (ii) selecionar e usar estratégias de aprendizagem – envolve pensar e tomar decisões conscientes sobre o processo de aprendizagem;
- (iii) monitorar o uso das estratégias – envolve se perguntar periodicamente se o uso das estratégias está em harmonia com suas intenções a fim de se manter na rota desejada;

- (iv) orquestrar várias estratégias – coordenar, organizar e fazer associações entre as várias estratégias disponíveis;
- (v) avaliar o uso das estratégias e a aprendizagem – envolve refletir sobre o ciclo como um todo e se perguntar: o que estou tentando realizar/alcançar? quais estratégias estou usando?; quão bem estou usando as estratégias?; o que mais posso fazer?.

Cumpra observar que os estágios da metacognição propostos por Anderson (op.cit.) apresentam alguns aspectos em comum com as definições das diferentes estratégias metacognitivas propostas por O'Malley e Chamot (1990), conforme mostra o quadro que resume a proposta desses autores:

Quadro 07: Classificação das estratégias metacognitivas, com base em O'Malley e Chamot (1990)

| ESTRATÉGIA                 | DESCRIÇÃO  |
|----------------------------|--|
| Planejamento               | Estratégia envolvida no início do processo, na organização da aprendizagem (prever resultados, programar atividades etc), podendo ser influenciada pelos objetivos de aprendizagem e pelo insumo |
| Atenção seletiva           | Decidir com antecedência os aspectos específicos que serão focados durante a tarefa de aprendizagem  |
| Atenção direcionada        | Decidir com antecedência manter a atenção durante a execução da tarefa   |
| Auto-gerenciamento         | Entender as condições que auxiliam o sucesso na execução da tarefa de aprendizagem e providenciar para que tais condições estejam presentes  |
| Auto-monitoração           | Verificar ou corrigir a própria compreensão/produção (escrita ou oral) no decorrer da tarefa de aprendizagem   |
| Identificação de problemas | Identificar o ponto central que necessita de solução em uma tarefa ou um aspecto da tarefa que pode prejudicar o sucesso de sua realização   |
| Auto-avaliação             | Verificar os resultados da própria aprendizagem em relação a um parâmetro interno, depois que a aprendizagem se completou  |

Assim como a classificação dos estágios metacognitivos de Anderson (2002), as definições propostas por O'Malley e Chamot (1990) evidenciam a importância desses processos para a regulação da aprendizagem por explicitarem seu envolvimento em todas as etapas do processo: antes (por meio do planejamento e seleção), durante (por

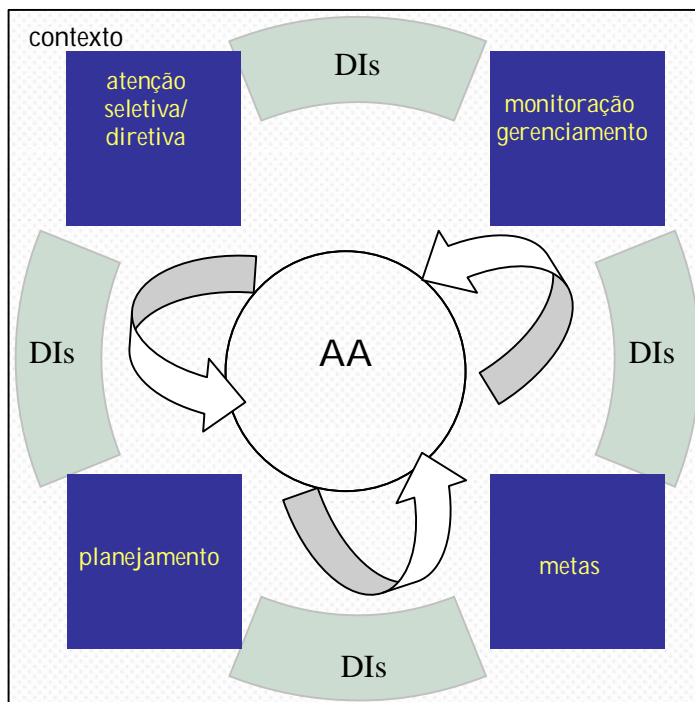
meio da atenção, monitoração e gerenciamento) e depois que a tarefa de aprendizagem se completa (por meio da auto-avaliação).

No entanto, observa-se que, principalmente as definições de O'Malley e Chamot (op.cit.), sugerem conceitos estáticos, como se o processo de aprendizagem fosse facilmente fragmentado para fins de observação. Sob essa perspectiva, a auto-avaliação parece encerrar o ciclo de aprendizagem, o que não é exatamente a perspectiva adotada nesta investigação.

O conceito de auto-avaliação adotado neste trabalho será discutido mais detalhadamente na seção 2.3. Por ora, é importante que se considere, com base no quadro sobre estratégias metacognitivas, e na classificação de Anderson (op.cit.) a “relação cíclica” que parece se estabelecer entre as estratégias metacognitivas por meio da auto-avaliação. Levando-se em conta as perguntas propostas por Anderson (op.cit.) no estágio avaliativo de seu modelo metacognitivo, observa-se que os subsídios para a realização da auto-avaliação são obtidos a partir do monitoramento, que opera de acordo com os aspectos focados pela atenção e pelo planejamento que, por sua vez, estão relacionados às metas estabelecidas. Isso implica reconhecer o papel integrador desempenhado pela auto-avaliação entre as fases sugeridas para o processo metacognitivo.

Além disso, se considerarmos que a operacionalização das estratégias é um reflexo do conhecimento metacognitivo e que esse está articulado às outras características individuais dos aprendizes e que esses, por sua vez, estão inseridos em contextos que impõe diferentes restrições a suas atuações, podemos perceber um caráter relacional e cíclico entre essas variáveis. Propomos o diagrama a seguir como uma tentativa de ilustrar a maneira como as variáveis podem operar nesse ciclo:

Diagrama 02: Ciclo metacognitivo



O diagrama sugere que a auto-avaliação alimenta o ciclo e promove os ajustes necessários, caracterizando a regulação ou gerenciamento da aprendizagem e, ao mesmo tempo, se alimenta das informações fornecidas pelos outros componentes do ciclo, tornando-se gradualmente mais complexa e precisa, num processo em espiral. Esse pressuposto está em consonância com o que afirmam O'Malley e Chamot (1990, p.99) a respeito dos aprendizes sem abordagens metacognitivas: são essencialmente aprendizes sem direção e habilidade para revisar seu progresso, realizações e direções de aprendizagem futuras (grifo meu).

### 2.3 Avaliação

Conforme aponta McNamara (2000, p.3), a avaliação é um aspecto universal da vida em sociedade. Apesar de a auto-avaliação de LE/L2 consistir em um tipo bastante específico de prática avaliativa, acredito que existam certos aspectos do ato de avaliar

que possam ser comuns a qualquer contexto ou domínio do conhecimento. Esse também é um pressuposto de Brown (1994) ao afirmar que nós avaliamos e fazemos julgamentos em virtualmente todo e qualquer esforço cognitivo que empreendemos (ao lermos um livro, assistirmos TV ou experimentarmos um novo par de sapatos). Sob essa perspectiva, o autor alega que os aprendizes de línguas, por exemplo, estão avaliando as formas lingüísticas recém adquiridas a cada momento que utilizam a língua, tomando decisões com base no feedback que recebem.

Cumprе mencionar que o autor considera essa, uma visão ‘informal’ da avaliação, por utilizar a observação e os julgamentos intuitivos, considerados pouco suscetíveis à quantificação. É interessante notar que tal perspectiva informal tem aspectos em comum com o ambiente onde esta investigação se desenvolveu, uma vez que, no contexto TTD, não existe a preocupação com a avaliação formal voltada para a questão quantitativa, por meio do desenvolvimento e aplicação de provas ou testes, por exemplo.

Ao se considerar, entretanto, que toda prática avaliativa é guiada pela (i) definição de metas/propósitos, (ii) identificação e coleta de informações relevantes, (iii) análise e interpretação dessas informações e (iv) tomada de decisões (GENESE, 2001), faz-se necessário admitir a existência de aspectos inerentes à avaliação que parecem ser comuns tanto à prática informal, por meio da qual os julgamentos são feitos em termos gerais e “subjetivos”, quanto à prática formal, na qual é importante planejar técnicas de avaliação que permitam a quantificação (BROWN, 1994).

A partir desse pressuposto, faz-se necessário discutir algumas diferenças conceituais no que tange à área de estudos de avaliação. Brindley (2001) apresenta três termos, em inglês – assessment, testing e evaluation – para o que, em português, chamamos avaliação. Segundo o autor, assessment e testing, podem ser utilizados de

maneira indistinta, embora o último se refira, de forma mais específica, ao desenvolvimento e aplicação de instrumentos de aferição da aprendizagem, como testes ou provas. Assessment, por sua vez, seria um termo guarda-chuva que englobaria, também, métodos qualitativos de monitoração e registro da aprendizagem. Já evaluation trataria da avaliação de um programa como um todo e não do que os alunos aprenderam de forma individual<sup>29</sup>.

Além disso, Haydt (1995), Brindley (2001), Genesee (2001), entre outros, afirmam que, quanto a seus propósitos, a prática avaliativa pode ser somativa, cujo objetivo é classificar e atribuir notas ou conceitos aos aprendizes, ou formativa, quando tem o propósito de diagnosticar e retroalimentar o processo de aprendizagem para melhor gerenciá-lo. A respeito dessa distinção, observam-se muitos trabalhos, a partir da década de noventa (HOFFMAN, 1991; 1997; LUCKESI, 1994; BOUD, 1995; 2000; HAYDT, 1995; XAVIER, 1999; SCARAMUCCI, 1999; GENESEE, 2001; entre outros), que descrevem uma prática de avaliação preocupada com a relação simbiótica que esta pode estabelecer com o processo de ensino-aprendizagem. Isso implica uma concepção de avaliação que, por um lado, enfatiza a participação do aluno e, por outro, minimiza as dicotomias, considerando o caráter complementar entre as práticas avaliativas aparentemente opostas como a classificatória e a diagnóstica.

Sob essa perspectiva, o problema que tradicionalmente se atribui à avaliação somativa não seria, necessariamente, a classificação – ou a nota em si – mas, a maneira como essa classificação é utilizada. De acordo com Demo (2002a, 2002b), em uma prática avaliativa emancipadora, que considera o compromisso de classificar para educar, aprender, tomar decisões e garantir oportunidades, os efeitos classificatórios podem ser positivos desde que se reconheça o papel diagnóstico da classificação e o

---

<sup>29</sup> Apesar de reconhecermos a existência de outras perspectivas a respeito da terminologia, em língua inglesa, sobre avaliação, adotamos as definições de Brindley (2001) por considerarmos que são coerentes com nossa visão dos diferentes aspectos investigados na área de avaliação em LA.

papel construtivo do erro no processo de avaliação. Tal consideração também se mostra na definição de avaliação mediadora de Hoffman (1993), que defende

uma postura pedagógica que respeite o saber elaborado pelo aluno, espontâneo, partindo de ações desencadeadoras de reflexão sobre tal saber, desafiando-o a evoluir, encontrar novas e diferentes soluções às questões sucessivamente apresentadas pelo professor. (capa)

Luckesi (1994), por sua vez, enfatiza o papel político da avaliação ao defini-la como um instrumento dialético de diagnóstico para o crescimento, a serviço de uma pedagogia que considere a educação como mecanismo de transformação social (p.28). O autor propõe o resgate da avaliação em sua essência constitutiva, ou seja, enquanto julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade para uma tomada de decisão (p.33) e, para tanto, aponta a necessidade da conscientização, por parte dos professores, que devem buscar uma tradução histórica pessoal da teoria em prática.

Nota-se que essa perspectiva ‘político-emancipadora-mediadora’ sobre a avaliação concebe o processo avaliativo de maneira holística, ou seja, como um processo de observação, análise diagnóstica e tratamento do que se pretende ensinar-aprender, reconhecendo a natureza dialética de tal processo ao considerar a participação ativa tanto do professor quanto do aprendiz, a fim de promover mudanças. Tal concepção se mostra relevante para este trabalho por reconhecer que avaliar é mais do que aplicar testes e atribuir notas, enfatizando a natureza cíclica e processual da avaliação.

Além da distinção entre avaliação somativa e formativa, muitos trabalhos sobre avaliação de línguas (SAVIGNON, 1983; McNAMARA, 2000; BRINDLEY, 2001; BROWN, 1994) explicitam, ainda, que a avaliação pode ser, quanto ao seu propósito, diferenciada entre avaliação de proficiência e avaliação de rendimento. A avaliação de proficiência é aquela geralmente implementada por meio da aplicação de testes comerciais padronizados, cujo foco são as habilidades lingüísticas gerais do aprendiz



para lidar com situações futuras de uso da língua, independentemente de um programa ou curso específicos. A avaliação de rendimento, por sua vez, é aquela cujo objetivo é estabelecer o que o aluno aprendeu em relação a um curso ou uma agenda em particular (McNAMARA, 2000; BRINDLEY, 2001).

Segundo MacNamara (op.cit.), por se comprometer com o processo de instrução, a avaliação de rendimento pode ser implementada de diferentes formas e, portanto, está associada aos mais interessantes avanços na área de avaliação de línguas – o movimento conhecido como avaliação alternativa. Essa abordagem enfatiza a necessidade de que a avaliação se integre às metas do curriculum e tenha uma relação construtiva com o ensino e com a aprendizagem (p.07). Exemplos dessa abordagem são procedimentos de observação do trabalho dos alunos na sala de aula ou as práticas avaliativas que encorajam os aprendizes a participarem da avaliação, por meio da avaliação dos pares, da confecção de portfólios<sup>30</sup> pelos próprios aprendizes, ou do treinamento para a avaliação de suas capacidades.

Observa-se, ainda, em Brindley (1998) e Schlatter et al (2004), a definição de um outro tipo de avaliação – a avaliação de desempenho. Para Brindley (1998, p. 46), a avaliação de desempenho ou alternativa reflete diretamente as atividades de aprendizagem desenvolvidas no contexto em que a aprendizagem ocorreu. Os autores afirmam que essa prática avaliativa se caracteriza pela utilização de uma variedade de instrumentos, como observação estruturada, relatório de progressos (progress profile), vários tipos de tarefas baseadas no desempenho e auto-avaliação (AA), a fim de se construir uma imagem complexa e multidimensional do desempenho do aprendiz (p.46). O autor explicita, portanto, as semelhanças que se estabelecem entre avaliação alternativa, de rendimento e de desempenho.

---

<sup>30</sup> Portfólios são coleções de atividades, desenvolvidas e selecionadas pelo próprio aprendiz, a fim de documentar o que (e como) aprendeu. O uso desse instrumento será discutido mais detalhadamente na seção sobre auto-avaliação.

De acordo com Schlatter et al (2004, p.366), por outro lado, a avaliação de desempenho pressupõe a demonstração direta da proficiência almejada ou das capacidades adquiridas, em vez de limitar-se a avaliar indiretamente essa proficiência através de instrumentos que focalizam itens isolados de gramática. Dessa maneira, os autores contrapõem a avaliação de desempenho a uma prática avaliativa tida como tradicional, do tipo lápis e papel (p.367), preocupada com a competência lingüística. Além disso, tal definição reconhece que essa prática pode ser encontrada não apenas em situações de avaliação de rendimento (interna aos processos de ensino-aprendizagem), como também nas de proficiência (que pressupõe o uso futuro da língua). Os autores apontam, ainda, que a avaliação de desempenho pode ser operacionalizada de diferentes maneiras, como elaboração de projetos, portfólios, simulação de problemas reais, debates, entrevistas, entre outras possibilidades. Dessa maneira, observa-se que Schlatter et al (op.ci.t) também admitem aspectos coincidentes entre os instrumentos que operacionalizam a avaliação de desempenho e a avaliação alternativa, previamente discutida nesta seção. Sob a perspectiva desses autores, no entanto, a avaliação de desempenho/alternativa pode estar relacionada, tanto aos propósitos de avaliação de rendimento quanto de proficiência. A esse respeito, concordamos com Schlatter et al. (2004), pois entendemos que, se o propósito de um programa for a preparação dos aprendizes para interagirem em situações reais de uso da língua, a avaliação poderá ser uma demonstração, ao mesmo tempo do desempenho e da proficiência desses aprendizes para atuarem nas situações consideradas.

A discussão sobre os diferentes tipos avaliação de LE/L2 mostra que essas definições se tornam cada vez mais complexas, em virtude da multiplicidade de conceitos envolvidos na caracterização da prática avaliativa na área de LA. Cumpre esclarecer, então, como esses conceitos se articulam neste trabalho. Começamos pelos

conceitos de competência e desempenho e a relação entre eles estabelecida a partir do conceito de competência comunicativa.

As definições clássicas de competência e desempenho são aquelas propostas por Chomsky (1973), que marcam a dicotomia entre o conhecimento que se tem da língua, em termos de suas regras e estruturas (competência) e o uso real da língua em situações concretas (desempenho). Teixeira da Silva (2004) aponta que o trabalho de Hymes (1979) foi o primeiro a incorporar a dimensão social e a capacidade de usar a língua ao conceito de competência, ao criar o conceito de competência comunicativa. Para Hymes (op.cit.), mais do que saber vocabulário e gramática, para demonstrar competência em uma língua, é necessário saber quando falar (ou não), a quem falar, onde e de que maneira. Isso implica reconhecer, conforme aponta Savignon (1983, p.09), que a competência comunicativa é relativa, e não absoluta, pois depende da cooperação de todos os participantes envolvidos.

A partir desse pressuposto, vários outros autores (CANALE; SWAIN, 1980; CANALE, 1983; BACHMAN; PALMER, 1996; ALMEIDA FILHO, 1997, 1998; TEIXEIRA DA SILVA, 2004) tentaram criar um modelo teórico que descrevesse os elementos que constituem essa perspectiva ampliada de competência, o que não tem se mostrado uma tarefa simples, uma vez que, segundo Teixeira da Silva (op.cit.), ainda se busca consensualidade para a definição do termo. O modelo de Bachman e Palmer (1996) tem sido o mais frequentemente utilizado (McKAY, 1995; SILVA, 2004; LUOMA, 2004; BAFFI-BONVINO, 2007) nos trabalhos sobre avaliação de LE/L2 por ser suficientemente detalhado e, portanto, será também o modelo considerado neste estudo.

De acordo com Bachman e Palmer (op.cit.), usar a língua envolve a relação entre os seguintes elementos:

- Conhecimento lingüístico – refere-se aos vários tipos de conhecimento sobre a língua na memória do usuário;
- Conhecimento tópico – refere-se ao conhecimento dos diferentes tópicos que o usuário traz para a situação de uso da língua;
- Características pessoais – idade, gênero, língua nativa, entre outras;
- Competência estratégica – refere-se à capacidade metacognitiva (estabelecimento de metas, avaliação, tomada de decisões) em relação à situação de uso;
- Fatores afetivos – reações emocionais do usuário em relação à situação.

Segundo os autores, as categorias referentes ao conhecimento e às características pessoais são mediadas pela competência estratégica e pelos fatores afetivos, o que sugere a idéia de um elo que interliga e operacionaliza todos os elementos no uso real da língua.

A partir dessa premissa, os autores postulam que a competência comunicativa, que eles chamam de habilidade lingüística, se constitui de dois elementos principais: o conhecimento lingüístico (elemento estático) e a competência estratégica (elemento dinâmico que caracteriza a atividade interna quando o indivíduo está interagindo). Os componentes do conhecimento lingüístico, de acordo com Bachman e Palmer (1996), são:

- Conhecimento organizacional (como as sentenças ou textos são organizados), que se subdivide em (i) conhecimento gramatical (vocabulário, sintaxe, morfologia, fonologia, grafologia) e (ii) conhecimento textual (coesão e retórica ou organização conversacional);
- Conhecimento pragmático (como as sentenças ou textos se relacionam com os objetivos comunicativos dos usuários e com as características do contexto), que

se subdivide em (i) conhecimento funcional (relação entre as formas lingüísticas e os objetivos comunicativos do usuário, de acordo com as funções comunicativas de Halliday (1978)); (ii) conhecimento sociolingüístico (relação entre as formas lingüísticas e o contexto de uso da língua, ou seja, o conhecimento que o usuário tem das variedades lingüísticas, dialetos, registros, etc.).

Conforme aponta Teixeira da Silva (2004), tal modelo se destaca por (i) explicitar a complementaridade entre a noção de competência (conhecimento estático) e de desempenho (habilidade de usar), uma vez que a primeira, por sua natureza abstrata, só pode ser percebida através do segundo, e (ii) incluir o conhecimento de mundo, os fatores afetivos e a metacognição (estratégias) em relação a essa habilidade lingüística.

A esse respeito, cumpre lembrar Scaramucci (2000) que, em alinhamento com a proposta de Bachman e Palmer (op.cit.), sugere que o termo competência (estático) deveria ser substituído por habilidade (voltada para os processos de uso da língua), criando, assim, o termo habilidade lingüístico-comunicativa. Entendemos que tal mudança terminológica faz justiça às transformações sofridas pelo conceito de competência comunicativa e passamos a considerá-la em nosso trabalho.

Outro conceito que gera polêmica entre os estudos na área de avaliação de LE/L2 é o conceito de proficiência (SCARAMUCCI, 2000; CONSOLO, 2005; TEIXEIRA DA SILVA, 2004; CONSOLO; TEIXEIRA DA SILVA, 2007). Se considerarmos que, em termos gerais, a proficiência está relacionada à noção de domínio da língua em determinada situação de uso (SCHLATTER et al, 2004), podemos concordar com os apontamentos feitos por Marcuschi (2003, p.14 apud BAFFI-BONVINO, 2007), segundo os quais,

o domínio de uma língua ou a proficiência nessa língua (LM, L2 ou LE) não se dá como a apropriação de um sistema completo e acabado, mas como a capacidade de operar com a língua em situações interativas de modo adequado em níveis de exigência solicitados. Assim, ser proficiente não seria um domínio completo e total (...) mas um domínio para uma dada finalidade, o que nos permite falar em 'contextos ou domínios de proficiência'. (grifo nosso)

Segundo essa definição, pode-se notar, conforme aponta Baffi-Bonvino (op.cit.), que a proficiência engloba a competência (conhecimento lingüístico) e o desempenho (uso que se faz desse conhecimento em uma situação real).

Partindo desse princípio, há que se considerar um outro conceito que está implícito na definição de proficiência, uma vez que esse, de acordo com Lennon (1990) e Teixeira da Silva (2000) é um fenômeno relacionado ao desempenho – a fluência. Lennon (op.cit.) define fluência<sup>31</sup> como a impressão, por parte do interlocutor, de que os processos psicolingüísticos de planejamento e produção estão funcionando fácil e eficientemente (p.05). Pode-se inferir que, ao causar a impressão de que tais processos estão funcionando fácil e eficientemente, a fluência envolveria aspectos afetivos e (meta)cognitivos.

Considerando que a proficiência deve ser concebida como dependente de outras variáveis, tanto contextuais quanto lingüísticas, fica evidente, conforme aponta Scaramucci (2000), a necessidade de uma gradação que reflita os diferentes níveis de proficiência nas situações de testes em que falantes considerados nível 1 são considerados menos proficientes do que aqueles considerados nível 2, mas, ainda assim, proficientes.

Ainda sobre o conceito de proficiência, é importante mencionar Consolo e Teixeira da Silva (2007, p.04). Os autores procuram contemplar os principais aspectos levantados pela literatura em LA e definem proficiência como

---

<sup>31</sup> Vale ressaltar que o autor reconhece a possibilidade de se desenvolver tanto a fluência oral quanto a escrita, apesar de a literatura tratar mais comumente do desenvolvimento da fluência oral.

uma habilidade com características processuais para usar a competência lingüística, assim como um construto teórico que depende dos objetivos para o desenvolvimento lingüístico e que se alinha com a abordagem adotada ao se ensinar e aprender uma língua. (p.04)

Observa-se, assim, que a proficiência tem um aspecto prático e observável, assim como um aspecto teórico orientado por variáveis de diferentes naturezas. Nesse sentido, é interessante notar como os conceitos de proficiência e de habilidade lingüístico-comunicativa parecem ter elementos em comum, uma vez que (i) a habilidade lingüístico-comunicativa envolve competência e desempenho em relação a fatores afetivos, conhecimento de mundo e conhecimento estratégico, e (ii) a proficiência envolve a relação entre competência, desempenho e fluência e variáveis contextuais. Com base nessas premissas, pode-se inferir que, essencialmente, ao se avaliar a proficiência, está-se avaliando, também, a habilidade lingüístico-comunicativa. Em relação à avaliação de línguas, isso quer dizer que o modelo de habilidade lingüística de Bachman e Palmer (1996) contribui para o entendimento dos elementos que são relevantes em todas as modalidades de uso da língua (escrita ou falada, produção ou compreensão), além de oferecer uma amostra abrangente dos critérios a serem considerados na avaliação da proficiência.

A esse respeito, cumpre esclarecer que os critérios de avaliação são entendidos, neste trabalho, como evidências de que o objetivo estabelecido foi – total ou parcialmente – atingido (HAYDT, 1995). Tais evidências, que Short (2000) chama de indicadores de progresso (progress indicators), podem ser obtidas por meio de atividades que medem o crescimento dos alunos em direção aos parâmetros estabelecidos. Segundo a autora, os parâmetros, por sua vez, (i) revelam o que os alunos devem saber e ser capazes de fazer como resultado da instrução (o escopo de sua atuação) e (ii) definem as metas para o desenvolvimento lingüístico-comunicativo dos alunos.

Essas considerações evidenciam que os critérios de avaliação dependem do estabelecimento dos objetivos do ensino-aprendizagem que, por sua vez, estão relacionados aos parâmetros de desempenho estabelecidos como máximo e mínimo. Isso quer dizer que (i) os objetivos/metasp do ensino-aprendizagem são definidos a partir de uma “medida” de proficiência tomada como mínima ou máxima (os parâmetros) e (ii) os critérios de julgamento são como princípios de diferenciação que se estabelecem a partir dessa relação entre os objetivos e os parâmetros.

No que concerne ao conceito de parâmetro máximo na avaliação de LE/L2, vale lembrar a noção de “falante nativo”. Segundo Fulcher (2003, p.93), ao se utilizar esse parâmetro para julgar a proficiência lingüística de um aprendiz de LE/L2, é preciso considerar quem é esse nativo, sobre o que ele fala e com quem, uma vez que falantes nativos reais (em oposição à noção de “falante ideal”) apresentam uma variação considerável na habilidade lingüístico-comunicativa dependendo da situação em que se encontram. O autor sugere que um parâmetro mais realista seria aquele que considera o desempenho de aprendizes de LE/L2 mais proficientes nas mesmas situações de atuação. Conforme sugerido no início desta seção, acredito que os conceitos ora discutidos possam caracterizar toda e qualquer prática avaliativa e, portanto, servem de fundamento também para as discussões sobre a avaliação on-line e a auto-avaliação que serão apresentadas a seguir.

### 2.3.1 Avaliação on-line

Conforme o título sugere, o objetivo desta seção é apresentar considerações teóricas a respeito da avaliação mediada pelo computador. Segundo Leite (2006) e



Barilli (2006), a área de educação a distância (EaD) ainda busca a formalização de uma base teórica própria, principalmente no que diz respeito às especificidades dos ambientes on-line que fazem uso de inúmeras NTICs, como web cams, microfones, simuladores de salas de aula (como a plataforma Macromedia Breeze<sup>32</sup>), entre outros. Observa-se, assim, um número crescente de trabalhos que enfocam diferentes aspectos do processo de ensino-aprendizagem em geral (FUKS et al., 2003, 2006; OTSUDA; ROCHA, 2002, 2005; SILVA; SANTOS, 2006; KRATOCHWILL; SAMPAIO, 2006) e de línguas, em particular (ALDERSON; McINTYRE, 2006; THORNE, 2006). Como consequência disso, Sardelich (2006, p. 213) observa a existência de um grande número de expressões utilizadas na bibliografia educacional em referência ao processo de ensino-aprendizagem mediado pelo computador, tais como, educação à distância, ensino on-line, teleformação, instrução baseada na web, educação baseada na web, e-learning, entre outras.

É preciso admitir que o contexto TTD de ensino-aprendizagem de línguas se diferencia do contexto EAD em uma série de aspectos, dentre eles, o fato de a EAD se basear em uma agenda pré-estabelecida e poder ser realizada por meio da mediação de outras ferramentas tecnológicas além da internet. No entanto, acredito que seja possível tirar proveito das reflexões teóricas a respeito da avaliação em um contexto que pressupõe a atividade autônoma do aprendiz em um contexto digital, uma vez que, conforme mencionado, se trata de um cenário de busca de embasamento teórico próprio e de práticas educativas coerentes com essas teorias.

Além disso, entre as questões da prática educativa on-line, a avaliação da aprendizagem é considerada como uma das questões mais delicadas devido às

---

<sup>32</sup> Cf. <http://www.macromedia.com.br> para mais informações.

implicações de se implementar um ambiente educativo inovador que contemple práticas avaliativas cristalizadas em ambientes tradicionais<sup>33</sup>.

De maneira geral, segundo aponta Sardelich (2006, p. 216), os estudos sobre a prática da avaliação on-line propõem as seguintes estratégias:

a retroalimentação por meio do correio eletrônico como estratégia de avaliação formativa, o chat para “avaliação formativa interativa” imediata por favorecer a reflexão; o fórum como estratégia de avaliação somativa; o portfólio on-line para co-avaliação, e o vídeo, para que o participante se auto-avale e co-avale.

Essas considerações revelam três aspectos relevantes para este trabalho (i) o reconhecimento do chat como um ambiente propício à reflexão sobre a aprendizagem, (ii) a importância da colaboração, por meio do conceito de co-avaliação, e (iii) a inclusão de estratégias de auto-avaliação.

Muitos trabalhos sobre a avaliação on-line (SILVA, 2006; BRUNO; MORAES, 2006; PESCE; BRAKLING, 2006; RICARDO; FONSECA, 2006, entre outros) destacam a importância de se articularem os princípios do paradigma sócio-construtivista de aprendizagem àqueles da avaliação formativa, a fim de que se valorize a participação contínua do aprendiz no levantamento de dados e na tomada de decisões sobre o processo de ensino-aprendizagem. Uma vez que as NTICS proporcionam diferentes maneiras de acessar, gerar e transmitir dados, não é difícil reconhecer a coerência de tal proposta com as características esperadas de um ambiente de aprendizagem on-line, como flexibilidade, interatividade, autonomia e colaboração. No entanto, vale lembrar que o modelo tradicional (racionalista) de ciência e educação há muito tempo tornou o papel do aluno insignificante e a avaliação, mesmo a chamada avaliação “formativa” ou processual, pode fragmentar os eventos da prática educativa,

---

<sup>33</sup> Cf. o livro de Silva e Santos (2006), com mais de trinta trabalhos especificamente sobre a questão da avaliação da aprendizagem on-line.

ao ser realizada em momentos considerados, pelo professor, como “ideais” para se avaliar o desenvolvimento do aprendiz (cf. BRUNO; MORAES, 2006).

Isso significa que o simples fato de se disponibilizar um curso on-line não garante flexibilidade, interatividade, autonomia e colaboração ao processo de ensino-aprendizagem (SANTOS, 2006). Faz-se necessário considerar as relações estabelecidas não apenas entre os agentes envolvidos (professor e aluno), mas também, entre esses e a instituição ou os outros componentes do sistema educativo. Em outras palavras, a tecnologia per se não imprime tais características na participação de aprendizes e professores-mediadores-tutores, mas, o desenvolvimento de atitudes que valorizem o papel ativo do aprendiz na co-construção do conhecimento. O objetivo desta seção, portanto, é promover uma discussão sobre a avaliação da aprendizagem em ambientes on-line, levando em consideração os princípios teóricos da avaliação formativa e as sugestões de implementação desse tipo avaliação nesse tipo de ambiente, principalmente aquelas que estejam em harmonia com os pressupostos teóricos do contexto TTD e que levem em conta a implementação da AA.

Blikstein (2006) afirma que existe um número crescente de ambientes de educação eletrônica que procuram conciliar as premissas do sócio-construtivismo com o uso das NTICs. O autor chama a atenção, no entanto, para o fato de que, apesar da denominação “tecnologia da informação e comunicação”, essa tecnologia não serve apenas para informar e comunicar, mas principalmente para fazer (p.185). Isso quer dizer que, mais do que um instrumento utilizado para falar sobre o conhecimento construído, as NTICs devem servir para se fazer algo com o conhecimento construído, o que tem implicações diretas para a avaliação, pois mais do que julgar o discurso sobre os conteúdos, é preciso valorar a habilidade de atuar no mundo fazendo uso deles.

No contexto desta investigação, essa observação evidencia o fato de que, do ponto de vista do ensino-aprendizagem de línguas, o discurso, é, em si, fazer algo com o conhecimento construído. Nesse sentido, o uso das NTICs pelo TTD parece cumprir seu papel, ao colocar em contato dois falantes de línguas diferentes que querem aprender a língua um do outro por meio da interação. Pode-se dizer que, neste contexto, avaliar o discurso nas interações é o mesmo que avaliar o processo de aprendizagem.

Também em consonância com a proposta do contexto TTD, Bruno e Moraes (2006) argumentam a favor de uma prática avaliativa mediadora (HOFFMAN, 1993,1997) e reguladora que seria “invisível”, exatamente por que ocorre ao longo das interações em uma dinâmica em que tanto professor quanto aluno se auto-avaliam (sic) e se auto-regulam (sic) à medida que interagem (BRUNO; MORAES, op.cit., p.62). Tal perspectiva se baseia em teorias sobre o pensamento complexo e sobre os aspectos afetivo-emocionais envolvidos na educação. De acordo com as autoras, as teorias sobre o pensamento complexo se fundamentam na física quântica, na nova biologia, na cibernética, na teoria do caos e das estruturas dissipativas, as quais sugerem que o mundo funciona de maneira sistêmico-organizacional, o que pressupõe (i) a inseparabilidade entre sujeito-objeto, segundo a qual, fatos, fenômenos e objetos são inter-relacionados, multidimensionais e interativos e (ii) a existência de componentes de aleatoriedade (acaso, indeterminação) nos mais diferentes aspectos que caracterizam a dinâmica da vida.

As autoras alegam que, como consequência disso, os sistemas complexos são (i) dinâmicos e processuais; (ii) imprevisíveis; (iii) não-lineares (causa e efeito se transformam mutuamente); (iv) inter-relacionais; (v) reconstrutivos e flexíveis (passível de mudanças e processos auto-organizadores); e (vi) ambíguos ou ambivalentes (os processos não são antagônicos, mas complementares, i.e., não se pode pensar a

autonomia sem reconhecer a dependência do sistema em relação ao meio). A natureza, portanto, é dotada de uma engenharia complexa que não se fundamenta em certezas absolutas, nem pode ser explicada de maneira linear e fragmentada.

Isso significa que desenvolver um ambiente de aprendizagem e um processo de avaliação sob o enfoque do pensamento complexo significa compreender o ser humano em sua relação com o outro, com o meio e consigo mesmo, uma vez que a construção do conhecimento pressupõe (i) a intersubjetividade, ou seja, a relação entre sujeito e objeto ou entre sujeitos que participam de um mesmo processo interacional e (ii) a interpretação a partir das estruturas do sujeito que conhece, o que implica múltiplas interações possíveis entre sujeito e objeto, todas elas legítimas.

As implicações de tal perspectiva para o processo de avaliação se fazem ver, de maneira mais específica, na questão da objetividade esperada dos avaliadores e da confiabilidade dos instrumentos de avaliação, pois professor avaliador e objeto avaliado (aluno) constituem um sistema observante, no qual o ato de observação altera a natureza do objeto observado e, portanto, todo avaliador é parte integrante do que deseja avaliar como condição constitutiva inicial (BRUNO; MORAES, 2006, p. 57).

Sob esse enfoque, a avaliação da aprendizagem em ambientes on-line envolve todos os sujeitos no processo de co-construção do conhecimento em uma ação/atitude constante de AA e auto-formação, que respeita e estimula a autonomia de todos. Como exemplo de implementação dessa perspectiva da avaliação, as autoras sugerem a intervenção contextualizada do professor mediador em ambientes de aprendizagem virtual (fóruns), nos quais, os questionamentos do mediador durante a discussão desestruturam os esquemas cognitivos dos alunos, os quais, pela auto-organização sistêmica, buscam estabilizar o organismo. O movimento é, então, reiniciado pelo professor, que oferece novos elementos desestruturantes aos alunos. Essa interferência

se dá recursivamente e esse movimento em espiral só é possível pelo diálogo que é, em si mesmo, o processo de avaliação. Desse modo, o sucesso da avaliação não se deve apenas ao docente ou especialista externo, mas também, ao avaliado.

Além disso, segundo essa perspectiva, os registros dos ambientes de aprendizagem on-line contribuem para a reorganização do saber, uma vez que permitem acompanhar a sistematização do pensamento (principalmente porque o ambiente pesquisado pelas autoras é um fórum de discussão que permite o registro escrito). As autoras salientam, no entanto, que tais registros, apesar de revelarem possíveis saltos qualitativos na construção do conhecimento, não revelam o processo todo, o qual implica múltiplas ações. De qualquer maneira, esses registros são uma maneira de dar visibilidade ao processo avaliativo, uma vez que permitem consultas posteriores ao que foi co-construído no ambiente de ensino-aprendizagem. Re-visitare os arquivos, textos, idéias, sentimentos, argumentos pode auxiliar a avaliação, tanto do ponto de vista do professor sobre o desenvolvimento do aluno, quanto dos próprios alunos sobre o que aprenderam, como aprenderam, por que aprenderam (ou não) e em que precisam investir mais. Para o aluno, re-visitare seu processo e fazer um relatório possibilitariam a organização da própria aprendizagem por meio da AA. Para o professor, além de um olhar sobre o desenvolvimento do aluno, consultar os registros poderia promover uma reflexão sobre seus conceitos e suas práticas.

Por esse motivo, as autoras defendem que o processo de avaliação se caracteriza como um instrumento de regulação das operações metacognitivas, pois objetiva desestruturar esquemas cognitivos pré-existentes e promover o desenvolvimento de novos esquemas, mais complexos. A regulação é, portanto, responsável pelo caráter integrador, articulador, interativo e “invisível” do processo avaliativo, pois envolve a AA tanto por parte do professor quanto do aluno e ocorre ao longo do diálogo, ou seja,

na interação. Em relação ao contexto TTD, essa proposta evidencia duas possibilidades de se estimular a prática auto-avaliativa entre os participantes: uma, por meio dos registros das interações (mesmo daquelas que ocorrem por áudio e vídeo) e a outra, pelas sessões de mediação, considerando-se que o professor-mediador esteja preparado para intervir de modo a encorajar a reorganização das operações metacognitivas.

A proposta de Silva (2006) também parece contribuir para a compreensão do processo avaliativo no contexto TTD. Segundo o autor, as disposições informacionais e comunicacionais do computador on-line estão em sintonia com os fundamentos da avaliação mediadora de Hoffman (1993), uma vez que os usuários dessa mídia podem dar forma à própria prática de informar e comunicar, praticando liberdade de autoria, multiplicidade de acessos e conexões, diálogo, troca de informações e opiniões, participação, intervenção e autoria colaborativa (p.27). Do ponto de vista da sala de aula (on-line), isso exige que o professor disponibilize a possibilidade de múltiplas redes articulatórias entre conteúdos de aprendizagem, permitindo ao aprendiz liberdade de permutar, simular, associar e significar. Assim, Silva (2006, p.33) salienta que, ao avaliar, o professor deve exercer o papel de agenciador da construção do conhecimento, ou arquiteto de percursos, uma vez que professor e aluno constroem uma rede e não uma rota. De acordo com o autor, a efetivação da aprendizagem e da avaliação sob essa perspectiva depende de alguns pré-requisitos, como:

- criação de ambientes hipertextuais portadores de intertextualidade, intratextualidade, multivocalidade, multiplicidade de pontos de vista, fácil navegabilidade e transparência de informações, integração de várias linguagens (sons, texto, imagens dinâmicas e estáticas, gráficos etc.), hipermídia (integração de vários suportes midiáticos abertos a novos links e agregações);
- viabilização da interatividade síncrona e assíncrona;

- criação de atividades de pesquisa que estimulem a construção de conhecimento a partir de situações-problema;
- articulação entre os diversos campos de conhecimento tomados como rede inter/transdisciplinar e estímulo à participação criativa dos aprendizes, considerando-se suas disposições sensoriais, afetivas, cognitivas e culturais;
- criação de ambientes de avaliação formativa, nas quais os saberes sejam construídos num processo de negociações e a tomada de decisões seja uma prática constante para a ressignificação de autorias e co-autorias;
- auto-avaliação, avaliação do grupo e avaliação do professor.

Observa-se que a bibliografia consultada e ora discutida traz um enfoque principal na perspectiva da atuação docente. A questão da AA sob a perspectiva do próprio aprendiz é pouco explorada. Quando considerada, a AA geralmente é tratada como um tipo de teste on-line que pode ser feito e corrigido pelo próprio aluno, o que não condiz com a proposta processual que interessa a esta investigação. Uma exceção é o trabalho de Sardelich (2006), cuja proposta de avaliação se embasa em uma perspectiva que considera as preferências e diferenças culturais dos aprendizes que interagem via internet, evidenciando a heterogeneidade implícita a qualquer ambiente de aprendizagem.

A autora propõe uma abordagem narrativa que possibilita aos sujeitos uma compreensão do significado de sua experiência. Segundo Sardelich (2006, p.221), a avaliação seria como uma prática investigativa na qual uma agência enunciativa narra os acontecimentos e o acontecer do tempo, do que se originam as intervenções e possíveis transformações dos participantes. Assim, cada participante seleciona determinados aspectos, de acordo com sua experiência sociocultural, sendo a narração construída por todos os participantes do processo ao longo do tempo e não apenas no



final. Dessa maneira, a avaliação se constitui em um relato sobre o processo construído pela comunidade de aprendizagem. A autora chama a atenção para o fato de que, na redação do relato, pode-se reconstruir o próprio processo de aprendizagem ao expressar o que aconteceu e registrar o que foi possível perceber por si mesmo ou com a colaboração dos demais, quais intervenções desencadearam alguma transformação etc.

Além disso, as diferentes agências enunciantoras podem contrastar seus relatos e instigar a si mesmos ou aos demais participantes sobre a pertinência das informações registradas a fim de que possam estabelecer relações cada vez mais complexas, não só em relação ao conteúdo, mas também quanto à percepção do que aconteceu. De acordo com a autora, essa narração pode (i) manifestar de que forma as atividades propostas se vinculam ou não com os afetos, interesses, necessidades e inquietações dos participantes; (ii) permitir explicações e recursos para que cada participante possa elaborar critérios, definições, hipóteses, evidências sobre o processo de aprendizagem; (iii) integrar as contribuições de todos aqueles com quem aprendemos e (iv) evidenciar a complexidade de qualquer processo real.

### 2.3.2 Auto-avaliação: caracterização e definição do conceito

Blanche e Merino (1989) afirmam que os primeiros trabalhos encontrados sobre auto-avaliação (AA) de línguas datam de 1976 e, segundo Brindley (1989), até a data de publicação de seu trabalho, a AA ainda era vista com ceticismo por muitos professores e pesquisadores que não acreditavam na habilidade dos aprendizes de fazerem auto-julgamentos confiáveis sobre o próprio desempenho. A situação não parece ter mudado muito desde então, apesar de a AA estar gradualmente se tornando um tema mais

comumente abordado por estudos na área de avaliação de línguas, e apesar do trabalho desenvolvido pelo Conselho da Europa (<http://www.coe.int>) e seus projetos voltados à aprendizagem centrada nas necessidades e motivações do aprendiz<sup>34</sup>.

Em geral, conforme se pode observar pela discussão sobre os tipos de avaliação (seção 2.3), a AA é considerada um dos procedimentos alternativos utilizados na prática avaliativa, o qual se compromete com o processo de ensino-aprendizagem e que busca envolver tanto professor quanto aluno no julgamento do progresso lingüístico (HANCOK, 1994; BRINDLEY, 1998, McNAMARA 2000; COOMBE; BARLOW, 2004). A esse respeito, Coombe e Barlow (op.cit.) apontam que os procedimentos alternativos de avaliação de LE/L2 satisfazem os seguintes critérios: (i) foco no crescimento do aluno através do tempo; (ii) ênfase naquilo que os aprendizes são capazes de fazer com a língua; (iii) consideração dos estilos de aprendizagem, proficiência lingüística, contexto educacional e cultural; (iv) autenticidade – avaliação se baseia em atividades que representam o progresso na direção dos objetivos, de acordo com as tarefas da sala de aula e da vida real.

É interessante notar, no entanto, que, apesar do reconhecimento de que todos os seres humanos estão envolvidos de forma consciente ou inconsciente, em um processo contínuo de AA (COOMBE, 2002; BROWN, 1994) e de muitos trabalhos valorizarem o papel do aprendiz no processo de avaliação (BLANCHE; MERINO, 1989; HOFFMAN, 1993; LUCKESI, 1994; HANCOK, 1994; SCARAMUCCI, 1999; JANSEN-van DIETEN, 2000; BOUD E BREW 1995; BOUD 1995, 2000; SRIMAVIN; DARASAWANG, 2003; SILVA et al, 2007; entre outros), a AA não costuma ser uma prática valorizada no cenário educativo (SCARAMUCCI, 1999; DEMO, 2002). Pode-se

---

<sup>34</sup> No que tange à aprendizagem de línguas, vale mencionar os programas de desenvolvimento e implementação de políticas lingüísticas. Para informações detalhadas, acesse [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Domaines\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Domaines_EN.asp) e <http://www.ecml.at/>

inferir que isso se deva ao fato de que tais propostas alternativas de avaliação, segundo Scaramucci (op.cit.), geralmente estejam associadas a uma idéia de informalidade e a um caráter impressionista, considerados pouco úteis para a aprendizagem.

Nesse sentido, não nos surpreende o fato de que as características e a construção do processo avaliativo sob a perspectiva do aluno seja um aspecto pouco abordado ou abordado de modo superficial pela maior parte dos trabalhos consultados. Tais trabalhos, conforme mostra a discussão a seguir, enfocam: (i) comparações, geralmente quantitativas, entre AA e medidas da proficiência lingüística que se baseiam em critérios externos; e (ii) o papel que o professor deve desempenhar para promover a participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem e, portanto, de avaliação. Não se pretende, com isso, sugerir que esses não sejam enfoques relevantes. Ao contrário, entendo que seja essencial poder confiar na capacidade auto-avaliativa dos aprendizes e redefinir os papéis desempenhados na relação que se estabelece entre o aluno e o professor/avaliador. Afinal, as abordagens centradas no aprendiz supõem atitudes pedagógicas, por parte do professor, cada vez mais coerentes com iniciativas autônomas, por parte dos alunos. Sobre essa mudança nos papéis desempenhados tanto pelo professor quanto pelo aprendiz, Scaramucci (1999) aponta que

envolver o aluno em seu processo avaliativo (...) não pressupõe substituir a avaliação do professor pela auto-avaliação do aluno, mas trazer o olhar do aluno juntamente com o do professor, de uma maneira gradual e responsável a fim de não banalizar o processo avaliativo.

A autora ressalta que um sistema educacional que centraliza todas as decisões na figura do professor exige um período de adaptação e conscientização tanto por parte do aluno (para que possa compreender como desempenhar seu papel ativo no processo de aprendizagem), quanto por parte do professor (para que possa promover e confiar nessa atitude pró-ativa por parte do aprendiz).

Little (2005) afirma que, se os aprendizes não souberem o que eles podem desempenhar na língua-alvo e com que nível de fluência e precisão, é provável que suas decisões não terão propósito, nem mesmo valor. Essa consideração indica, conforme apontam Oscarson<sup>35</sup> (1997 apud XIN; CHEN, 2005), Otto (2003) e Chen (2008), que a AA requer treino por parte do aprendiz e apoio por parte do professor. De acordo com Oscarson (op.cit.), durante esse período de treino, o aprendiz passa por diferentes fases, com relação ao suporte oferecido pelo professor, a saber: (i) fase dependente (total dependência da avaliação externa); (ii) fase co-operativa (combinação de práticas colaborativas de avaliação, incluindo a AA e a avaliação externa); (iii) fase independente (confiança na AA).

No tocante à capacidade para avaliar o próprio desenvolvimento lingüístico, cumpre mencionar o trabalho de Blanche e Merino (1989) que, em sua revisão bibliográfica, mostra que os aprendizes parecem considerar mais fácil a auto-avaliação das habilidades comunicativas do que aquela de aspectos isolados, como pronúncia ou gramática, por exemplo. Além disso, os autores apontam que os aprendizes mais proficientes tendem a subestimar suas habilidades lingüísticas, ao passo que os alunos menos proficientes geralmente as superestimam.

Essas considerações são confirmadas pela pesquisa desenvolvida por Kruger e Dunning (1999, p.1121), a qual mostra que as habilidades que promovem a competência em um determinado domínio do conhecimento são, em geral, exatamente as mesmas habilidades necessárias para a avaliação da competência naquele domínio. Dessa maneira, de acordo com os autores, as habilidades<sup>36</sup> que possibilitam aos

---

<sup>35</sup> Apesar de encontrarmos referências em que o nome desse autor se encontra grafado Oskarsson, adotamos Oscarson por encontrarmos tal grafia em sua página na web cf. [http://www.ped.gu.se/sol/Personal/mats\\_eng.htm](http://www.ped.gu.se/sol/Personal/mats_eng.htm)

<sup>36</sup> A esse respeito, é importante salientar a contribuição do Prof. Dr. Ricardo Augusto de Souza que, por ocasião da defesa desta tese, sugeriu a possibilidade de se conceber esse construto em termos de 'representações mentais'.

aprendizes se comunicarem em LE são as mesmas habilidades necessárias para que esse aprendiz julgue seu desempenho em LE e, portanto, determine a existência de alguma deficiência e como ela pode ser resolvida. Isso sugere que uma das dificuldades enfrentadas pelos aprendizes nas fases iniciais está justamente na falta de subsídios para a reflexão, o que pode ser minimizado pelo uso de instrumentos de AA e aconselhamento.

Entre as vantagens da prática auto-avaliativa, Blanche e Merino (1989), Oscarson (1989 apud XIN, CHEN, 2005), Blue (1994 apud CHEN, 2008), entre outros, apontam que a AA:

- promove a aprendizagem;
- aumenta o nível de consciência dos aprendizes sobre suas habilidades;
- orienta o processo avaliativo para os objetivos de aprendizagem (e não para o final de uma unidade);
- expande o escopo da avaliação, por incluir o ponto de vista do aprendiz;
- em contextos de ensino formal, pode aliviar a carga de trabalho do professor, ao permitir que a responsabilidade da avaliação seja compartilhada;
- aumenta a motivação;
- desenvolve a autonomia;
- traz efeitos benéficos que extrapolam a sala de aula, uma vez que é um aspecto necessário para o auto-direcionamento.

A respeito desse último item, é crucial que consideremos a proposta de Boud (2000). Segundo o autor, na educação formal, toda ação avaliativa tem conseqüências que vão além daquelas mais evidentes, pois mais do que julgar o rendimento dos aprendizes em um determinado módulo ou curso, avaliar é um ato de comunicação

sobre aquilo que valorizamos (p.8). Isso evidencia o impacto da prática avaliativa<sup>37</sup> sobre a capacidade e a habilidade que os alunos têm de fazerem julgamentos confiáveis sobre o que sabem (ou não) e implica uma conscientização (por parte de professores e alunos) de que o desenvolvimento dessa habilidade poderá ser muito significativo em suas vidas, também fora da sala de aula. Dessa maneira, espera-se que as instituições educacionais não apenas adotem processos de avaliação formativa de qualidade, mas, ainda, busquem maneiras de encorajar os alunos a desenvolverem as próprias habilidades de organizar esquemas de avaliação formativa.

Partindo dessa premissa, Boud (op.cit.) propõe o conceito de avaliação sustentável<sup>38</sup>, definida como a avaliação que satisfaz as necessidades presentes e prepara o aluno para satisfazer as próprias necessidades futuras de aprendizagem (p.01). O autor sugere que, a fim de se tornarem aprendizes eficientes, eles precisam estar preparados para se comprometerem com a avaliação das tarefas que encontram em todos os aspectos de suas vidas e devem ser capazes de fazer isso de maneira que possam identificar se alcançaram os parâmetros apropriados para a tarefa em questão e procurar formas de feedback em seu ambiente (de colegas, outros praticantes, de fontes escritas, ou outras) a fim de se tornarem capazes de se encarregarem da atividade de aprendizagem subsequente.

Em decorrência disso, espera-se que os aprendizes não sejam dependentes dos professores (ou de outras formas de aconselhamento), mas, capazes de trabalhar com o outro, utilizando o conhecimento especializado de maneira recíproca. Ser capaz de avaliar a própria aprendizagem eficazmente não é entendido como um estado a que se

---

<sup>37</sup> A esse respeito, Boud (1995) ressalta a importância do conceito de validade de consequência, que se refere ao efeito de um teste (ou dos procedimentos de avaliação) sobre a aprendizagem e outras questões educacionais. A validade de consequência é alta, se o efeito retroativo na aprendizagem for positivo e, baixa, se o efeito for negativo. (Para uma discussão mais detalhada sobre esses conceitos, c.f. McNAMARA, T. Language Testing. Oxford:OUP, 2000.)

<sup>38</sup> O autor se baseia no conceito de desenvolvimento sustentável que é o desenvolvimento capaz de suprir as necessidades da geração atual, sem comprometer a capacidade de atender as necessidades das futuras gerações (BRUNDTLAND, 1987 apud BOUD, 2000).

deve chegar em determinado período de tempo, mas como uma habilidade a ser desenvolvida por toda vida, conforme os desafios se apresentam. Isso quer dizer que a máxima “aprender a aprender” deve incluir a noção de “aprender a avaliar”, pois, nas palavras de Boud (2000), qualquer coisa menos do que isso significaria preparar o aprendiz perigosamente mal para lidar com mudanças (p.08).

Por outro lado, o autor considera que aprendizes assim preparados serão capazes de contribuir não apenas com a própria aprendizagem, mas também com a do outro. Tal proposta parece se alinhar com os princípios teóricos envolvidos na proposta de aprendizagem autônoma e colaborativa do contexto TTD (seção 2.1.3), uma vez que coloca a autonomia e a colaboração como conceitos complementares para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Outra grande contribuição da proposta de Boud (op.cit.) está na definição das características que as tarefas avaliativas devem promover segundo uma proposta sustentável:

- confiança de que novas tarefas de aprendizagem possam ser aprendidas com nível de excelência – as atividades de avaliação devem preparar os aprendizes para o desafio seguinte.
- exploração dos critérios e parâmetros que se aplicam a determinada tarefa de aprendizagem – ao se responsabilizar por sua própria avaliação, é vital o desenvolvimento da habilidade de identificar os parâmetros e critérios que se aplicam. Apesar de ocasionalmente explícitos, os critérios e parâmetros, em geral, têm que ser inferidos a partir de sinais e pistas oferecidos pelo contexto, pela investigação de fontes de informação e pelo contato com aprendizes mais experientes;

- engajamento ativo com as tarefas de aprendizagem sob a perspectiva da aplicação dos critérios e parâmetros – para promover confiança, não basta a definição dos critérios e parâmetros; é preciso que o aprendiz (i) os empregue na execução de seu próprio trabalho e (ii) procure feedback quanto à adequação desse emprego. É importante que o foco da atividade não se concentre no indivíduo (como serei visto?) ou nas notas (como posso tirar uma boa nota?), mas na tarefa em si e naquilo que é necessário para completá-la segundo os parâmetros definidos;
- desenvolvimento de mecanismos de auto-monitoração e progressão do julgamento na direção dos objetivos – após a exploração dos parâmetros e critérios e o engajamento na tarefa, é importante que o aprendiz descubra se está indo na direção desejada, ou seja, se o trabalho produzido satisfaz os critérios e parâmetros estabelecidos. Isso envolve o uso (e desenvolvimento) de uma série de estratégias de aprendizagem, especialmente as metacognitivas;
- discernimento para identificar os aspectos críticos dos problemas – demonstração do pensamento crítico é um critério bem estabelecido na avaliação;
- acesso a parceiros de aprendizagem ou outras pessoas com conhecimento especializado a fim de refletir sobre os desafios e conseguir apoio – no processo de aprendizagem, o outro pode servir a diferentes propósitos: ajudar-nos a verificar nossa compreensão e a pensar em maneiras alternativas de interpretar uma tarefa ou situação; dar apoio; identificar novas fontes de informação; fornecer outro ponto de vista;
- uso do feedback para influenciar novas maneiras de se engajar nas tarefas de aprendizagem – é importante que o aprendiz receba feedback e utilize, em sua



resposta, a informação contida nesse feedback a fim de completar o que Boud (op.cit.) chama de laçada do feedback (feedback loop). Somente quando o aprendiz demonstra alguma mudança em seu desempenho é que se pode observar o processo avaliativo integralmente, o que parece ser de vital importância em novas situações de aprendizagem;

- cuidado com a linguagem utilizada – as mensagens enviadas pelos avaliadores têm uma grande influência (positiva ou negativa) sobre as ações dos aprendizes. Da mesma maneira, é crucial que os alunos tenham cuidado com a linguagem utilizada para se referirem à própria aprendizagem e não se tornem críticos demais, pois a auto-opressão pode ser muito mais destrutiva do que a opressão externa.

O autor alerta, ainda, que a avaliação sustentável não pode ser encarada como um método, ou uma técnica a ser operacionalizada de maneira instrumental, mas, em função dos muitos fatores relacionados ao contexto, ou seja, uma prática que depende de como os aprendizes respondem e interpretam as atividades avaliativas.

A respeito dos fatores contextuais que podem influenciar a prática da AA, é preciso mencionar o trabalho de Boud e Brew (1995). Segundo os autores, é preciso que se considerem:

- área e domínio do conhecimento e objetivos específicos de aprendizagem;
- experiência prévia do aprendiz em relação aos tipos de tarefas, nível ou estágio da aprendizagem – um nível mínimo de conhecimento é necessário em qualquer área para que a AA se torne significativa;
- complexidade cognitiva da tarefa e os tipos de esquema de conhecimento necessários – pesquisas em cognição sugerem que os aprendizes precisam

desenvolver esquemas a fim de fazerem sentido do que estão aprendendo e como isso se relaciona com outras idéias;

- auto-confiança e auto-eficácia do aluno;
- grau de envolvimento de outras pessoas – feedback de colegas, professores, etc;
- se o resultado da AA será utilizado apenas para a aprendizagem ou se está associado a notas ou certificação.

Com base na consideração desses aspectos, Boud e Brew (1995) propõem uma categorização da AA. Os autores se apóiam nas idéias de Habermas (1968), de que o conhecimento é moldado de acordo com as necessidades e interesses dos seres-humanos, os quais são, por sua vez, fundamentados, respectivamente, em diferentes aspectos da existência social: trabalho, interação e poder.

Partindo desses pressupostos, os autores definem que a primeira categoria de AA, relacionada ao trabalho, estaria a serviço do interesse técnico. Tal interesse está vinculado ao controle e manipulação do ambiente. Dessa maneira, a aquisição do conhecimento se baseia na observação e mensuração da realidade e é governada por regras técnicas que predizem o comportamento do objeto estudado. No que concerne à AA, o interesse técnico está por trás de uma prática avaliativa na qual o aprendiz verifica quais fatos, idéias ou quanta informação foi compreendida. Portanto, as formas mais comuns de AA nesta categoria incluem a verificação das respostas, feita pelos próprios aprendizes, de acordo com um modelo fornecido ou de acordo com um conjunto de critérios ou escalas pré-estabelecidos.

A segunda categoria de AA, relacionada à interação social humana, está vinculada ao interesse comunicativo. Sob essa perspectiva, o conhecimento social é governado pela combinação de normas consensuais que definem expectativas recíprocas sobre o comportamento entre indivíduos e, portanto, o conhecimento é construído num

processo de mútua negociação, comunicação e compreensão interpretativa. Segundo essa perspectiva, no processo de compreensão, os aprendizes desenvolvem seus significados pessoais e, então, constroem um conhecimento próprio. Em relação à AA, esse tipo de interesse leva a uma prática que envolve a negociação de critérios e à discussão de como os elementos da avaliação se relacionam. Um exemplo de AA, sob essa perspectiva, seria uma discussão entre os alunos e o professor a respeito dos aspectos que constituem uma boa resposta a fim de, então, negociarem os critérios a serem aplicados a seus trabalhos.

Finalmente, a terceira categoria se relaciona ao poder e serve ao interesse emancipatório, o qual envolve auto-conhecimento ou auto-reflexão. De acordo com essa perspectiva, além de construírem conhecimento técnico ou “objetivo” e se engajarem num processo de compreensão interpretativa, as pessoas podem refletir sobre o processo em que estão engajadas. O conhecimento possui, então, um aspecto meta-analítico gerado pela reflexão que leva a uma consciência transformada. Nesse sentido, o caráter emancipatório se justifica pela capacidade de trazer para a consciência as maneiras pelas quais tal conhecimento é construído e, portanto, poder ir além dele. A AA, sob essa perspectiva, deve promover uma mudança na visão dos aprendizes por meio da reflexão crítica sobre os determinantes de seus trabalhos – os alunos não apenas constroem o conhecimento por si mesmos, mas também compreendem como isso é feito.

Boud e Brew (1995) apontam que as habilidades meta-analíticas (incluindo a reflexão crítica) podem ser desenvolvidas por meio de uma mudança no ensino, enfatizando-se o desenvolvimento da autonomia pelos aprendizes ou por meio do uso de estratégias onde se pressupõe o questionamento das hipóteses. Nessa concepção, habilidades, conhecimento, competências e resultados da aprendizagem não são, em

geral, facilmente separáveis. Assim, não se discute se o aprendiz satisfaz um conjunto de critérios negociados, pois os próprios critérios, assim como a compreensão do aprendiz sobre eles, desenvolvem-se durante o processo, de acordo com o engajamento desse aprendiz na reflexão crítica que informa os julgamentos sobre seu trabalho.

Um dos exemplos de AA emancipatória utiliza a escrita reflexiva como forma de ajudar os aprendizes a focarem uma experiência de aprendizagem particular e formar julgamentos sobre ela. Pode-se dizer, portanto, que, a prática da AA sob essa perspectiva é concebida como um processo no qual os aspectos inerentes à avaliação (critérios, parâmetros, julgamento etc.) se diluem na experiência do aprendiz, o que dificultaria sua observação e análise, evidenciando o aspecto “invisível” das práticas de avaliação formativas, conforme também apontam Bruno e Moraes (2006). Cumpre notar a semelhança entre as três categorias de AA propostas por Boud e Brew (1995) e as três categorias propostas por Benson (1997) para definir os tipos de autonomia, evidenciando os vínculos entre o desenvolvimento da autonomia e da AA. A fim de explicitar as semelhanças entre as propostas, retomamos e ampliamos o quadro 03 deste trabalho:

Quadro 08: Autonomia e prática auto-avaliativa em relação aos interesses humanos e às filosofias de aprendizagem (com base em BENSON, 1997 e BOUD; BREW, 1995)

| Versões de autonomia   | Tipos de auto-avaliação  | Filosofias de aprendizagem  |
|--|--|---|
| 1. Técnica: o desenvolvimento da autonomia ocorre por meio do treinamento, por parte dos aprendizes, de estratégias e técnicas de aprendizagem para que possam trabalhar independentemente.                    | Verificação das respostas, feita pelos próprios aprendizes, de acordo com um modelo fornecido ou de acordo com um conjunto de critérios ou escalas pré-estabelecidos.                    | Positivismo: conhecimento é uma reflexão mais ou menos precisa sobre a realidade objetiva e a aprendizagem pode ser vista (i) como transmissão do conhecimento ou (ii) como um processo de descoberta; testagem de hipóteses. |
| 2. Psicológica: desenvolvimento da autonomia ocorre por meio de uma transformação interna em termos das atitudes e habilidades que permitem aos aprendizes se tornarem mais responsáveis por sua aprendizagem. | Discussão entre os alunos e o professor a respeito dos aspectos que constituem uma boa resposta a fim de, então, negociarem os critérios a serem aplicados a seus trabalhos individuais. | Construtivismo: conhecimento representado pela construção de significados; aprendizagem se dá pelo processo de organização e reestruturação das experiências do aprendiz em seu ambiente social.                              |

|   |  |  |
|---|--|--|
| <p>3. Política: o desenvolvimento da autonomia se baseia no controle dos processos e conteúdos de aprendizagem.</p> | <p>AA supõe uma mudança na visão dos aprendizes por meio da reflexão crítica sobre os determinantes de seus trabalhos – os alunos não apenas constroem o conhecimento por si mesmos, mas também compreendem como isso é feito, o que pode ser promovido por meio da escrita reflexiva.</p> | <p>Pedagogia Crítica: o conhecimento é ideologicamente marcado e o processo de aprendizagem consiste num processo de engajamento com o contexto social que leva à possibilidade de ação política e mudança social.</p> |
|---|--|--|

Observa-se que a prática auto-avaliativa sob a perspectiva política tem alguns traços em comum com a perspectiva crítica de formação de professores, uma vez que ambas as práticas envolvem a reflexão que promove transformação da realidade. Nesse sentido, é preciso reconhecer que a proposta da formação crítico-reflexiva, assim como da AA política, envolve promover a capacidade de aprendizagem contínua para a vida toda.

Além disso, a discussão das categorias de AA propostas por Boud e Brew (op.cit.) leva à necessidade de se definir com cuidado o que se espera da AA. De acordo com Blanche e Merino (1989), Boud e Brew (op.cit.) e Saito (2003), o conceito de AA não representa uma idéia unitária. Os autores alertam que as muitas definições e a diversidade de termos utilizados, especialmente em língua inglesa (self-assessment, self-evaluation, self-rating, self-appraisal), fazem com que as pesquisas sobre o tema apresentem, muitas vezes, resultados contraditórios. Nesse sentido, Boud e Brew (op.cit.) apontam as definições dos termos que outros trabalhos consideram sinônimos de AA:

- auto-verificação (self-testing) – envolve os alunos na verificação de seu desempenho de acordo com as respostas fornecidas pelo professor (ou pelo livro);

- auto-julgamento (self-rating) – envolve os alunos na observação do estado de seu conhecimento ou de seu rendimento em determinada data e atribuição de notas em relação a uma escala;
- questionamento reflexivo (reflective questions) – envolve os aprendizes na reflexão sobre como o conteúdo que estão aprendendo se relaciona com suas experiências. Os autores reconhecem que a reflexão e a AA estão intimamente relacionadas, mas ressalta que nem toda reflexão envolve AA.

Os autores entendem que tais conceitos são, por vezes, erroneamente entendidos como AA. Neste trabalho, os termos definidos por Boud e Brew (1995) são entendidos como diferentes procedimentos que podem ser utilizados para a implementação da AA (o que será discutido na seção seguinte), mas se considera que os resultados contraditórios se devem a diferenças na metodologia e nos propósitos estabelecidos para a AA. Sob essa perspectiva, aponta-se o trabalho de Saito (2003) que também argumenta a favor da necessidade de se definirem os propósitos para os quais a AA pode ser utilizada, dentre os quais, dois são ressaltados:

- (i) auto-avaliação orientada para o desempenho em determinado momento do processo de aprendizagem e voltada para uma audiência externa (processos seletivos, certificação, etc);
- (ii) auto-avaliação orientada para o desenvolvimento (avaliação dos participantes por um período de tempo a fim de detectar mudanças e parâmetros de desenvolvimento através do tempo).

O primeiro tipo de AA, com características somativas, tem suscitado uma série de discussões a respeito de sua validade e confiabilidade<sup>39</sup> na área de avaliação de LE/L2. De acordo com Coombe (2002), Xin e Chen (2005) e Chen (2008), essas

---

<sup>39</sup> Validade é um termo empregado na literatura para determinar se a avaliação (um teste) mede bem o que se propõe a medir. Confiabilidade está relacionada à consistência dos resultados da avaliação. (UNDERHILL, 1987; FULCHER, 2003; WEIR, 2004; entre outros).

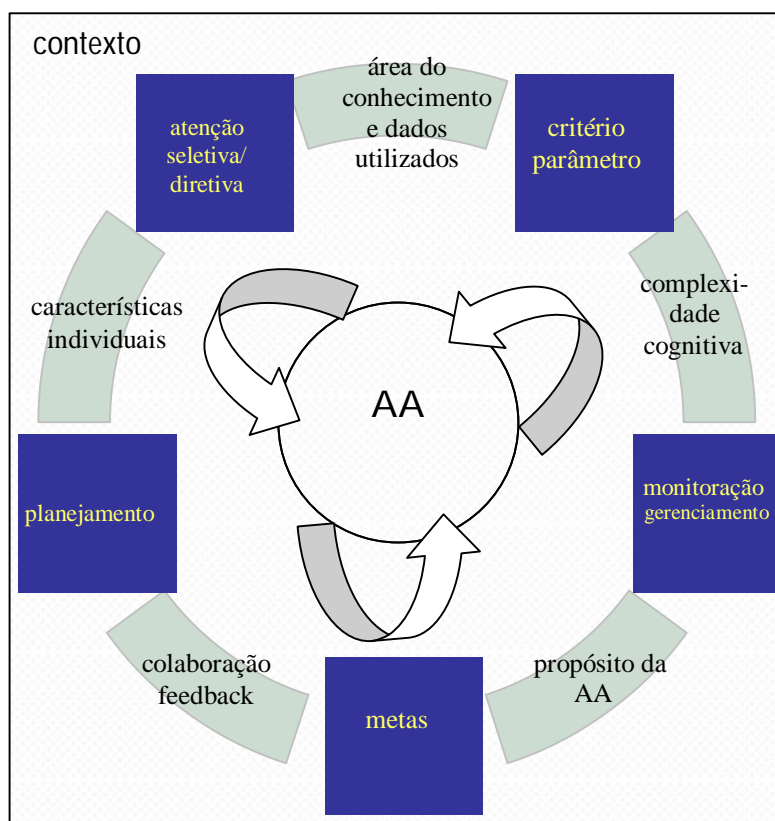
questões ainda estão sob o escrutínio das pesquisas, mas existem estudos que mostram uma alta correlação entre AA e avaliação externa, evidenciando a capacidade dos aprendizes de se avaliarem com precisão (BLANCHE; MERINO, 1989; PINYANA, 2008). O segundo tipo de AA mencionado por Saito (op.cit.), com características formativas, é apontado pela literatura como um grande agente promotor de produtividade, autonomia e motivação entre os aprendizes. Entendemos que esse é o principal propósito da AA e que, sem a prática da AA sob essa perspectiva formativa, não se poderão alcançar resultados válidos e confiáveis sob a perspectiva somativa. Isso nos leva à concepção de AA de LE/L2 privilegiada neste trabalho.

De acordo com Blanche e Merino (1989, p.313), a AA de LE/L2 implica um aprendiz saber quais são suas habilidades, quanto progresso está fazendo e o que pode (ou não) fazer com as habilidades adquiridas. Para Oscarson (1997 apud YANG; XU, 2008, p. 21), a AA envolve saber como, sob quais circunstâncias e com que efeito os aprendizes e usuários de LE/L2 julgam a própria habilidade lingüística, que pode se referir tanto ao rendimento quanto à proficiência. Mais contemporaneamente, Janssen-van Dieten (2000, p.19) define AA como o julgamento (do aprendiz) sobre o próprio comportamento lingüístico ou de aprendizagem, com base na reflexão sobre tal comportamento. Partindo das considerações sobre o aspecto formativo da AA e das definições propostas por esses três autores, é importante destacar que, neste trabalho, a AA é entendida como o processo que envolve o julgamento e a reflexão sobre alguma habilidade lingüística ou de aprendizagem, interrelacionando as metas estabelecidas, o uso das estratégias necessárias para alcançar tais metas e os parâmetros e critérios considerados.

Essa perspectiva de AA se alinha com a concepção de avaliação sustentável (BOUD 2000) e com a visão emancipatória da AA, segundo a proposta de Boud e Brew

(1995), uma vez que envolve a reflexão sobre o processo como um todo, integrando a AA aos outros aspectos inerentes à aprendizagem de línguas bem-sucedida, a fim de gerar mudanças. Dessa maneira, na tentativa de compreender como o aluno constrói a auto-avaliação, retomamos nossa proposta do ciclo metacognitivo (vide diagrama 02 deste capítulo), segundo a qual a AA, enquanto estratégia metacognitiva, estabelece uma relação cíclica com outras estratégias – como a definição de metas, critérios e parâmetros, o monitoramento, a atenção seletiva – e com as características individuais dos aprendizes. De acordo com a caracterização e a definição da AA propostas nesta seção do trabalho, é preciso que se considerem, ainda, outros aspectos a serem incorporados a esse ciclo, tais como: critérios e parâmetros estabelecidos pelo aprendiz; área do conhecimento em que a AA é realizada; experiência prévia do aprendiz; complexidade cognitiva exigida pela tarefa; o trabalho colaborativo e o feedback do outro; o propósito da AA. Com base nesses pressupostos, sugerimos um novo diagrama:

Diagrama 03: Processo auto-avaliativo





O diagrama sugere que o ciclo pode girar em qualquer direção. Pode-se, por exemplo, pensar em uma situação em que o aprendiz pretende conseguir algum tipo de certificação (FCE, TOEFL, etc.). Nesse caso, a definição dos parâmetros e critérios são definidos a priori, de acordo com o certificado almejado. Cabe, ao aprendiz, descobrir quais são esses parâmetros e critérios e, com base nessas informações, fazer o diagnóstico de seu atual estágio de desenvolvimento a fim de que possa estabelecer um plano de atuação, em termos de tempo, ações estratégicas etc. Uma situação diferente seria a percepção de um problema, por parte do aprendiz, ao utilizar a língua, como a deficiência de vocabulário específico em uma conversa sobre negócios, por exemplo. Essa percepção pode levar ao estabelecimento de uma meta, a qual exige um planejamento de ações estratégicas que, por vez, requer a definição de parâmetros e critérios específicos para o julgamento do aprendiz sobre seu progresso.

Em ambas as situações, a AA estaria sujeita às preferências estratégicas do aprendiz, às condições sociais em que o processo ocorre, à experiência prévia do aprendiz em conduzir a AA, ao tipo de feedback ao qual o aprendiz tem acesso, etc. pode-se inferir que tal complexidade de inter-relações torna impossível a tarefa de prever as características da AA. Acredito, no entanto, que se possa descrever, de acordo com situações reais, a maneira como cada aprendiz articula os aspectos do ciclo a fim de construir sua prática auto-avaliativa.

### 2.3.2.1 Instrumentos e propostas de implementação da auto-avaliação

Após as reflexões sobre o conceito de AA, cumpre apresentar alguns dos instrumentos e propostas de implementação da AA e discutir os propósitos para os quais foram utilizados. Sob o argumento de que os aprendizes nem sempre possuem a

habilidade necessária para se avaliarem e de que essa habilidade pode ser desenvolvida com a ajuda de algumas ferramentas, os autores sugerem os seguintes instrumentos promotores da AA: escalas ou grades de avaliação; questionários; diários reflexivos; gravações em áudio e/ou vídeo do desempenho dos aprendizes para observação posterior, portfólios.

Um dos instrumentos mais comuns são as diferentes versões de escalas de avaliação, adaptadas aos propósitos da AA. De acordo com Fulcher (2003), uma escala de avaliação consiste em uma série de níveis descritivos da proficiência lingüística contra os quais o desempenho de um aprendiz de línguas é julgado. De acordo com Underhill (1987 apud BRINDLEY, 1989), essas escalas podem ser classificadas em:

- definidas (descrevem níveis diferentes de habilidade em todos os pontos da escala) ou indefinidas (contém apenas uma descrição dos níveis mais alto e mais baixo);
- gerais (descrevem a habilidade lingüística em termos gerais) ou específicas (se referem ao desempenho do aprendiz em uma situação específica).

Tal classificação sugere que as escalas podem ajudar o aprendiz a julgar suas habilidades na língua-alvo, tanto em termos gerais, quanto em termos de alguma situação específica de uso. Dessa maneira, se as metas de aprendizagem forem definidas com suficiente precisão, é possível transformá-las em uma escala de habilidades na forma de declarações do tipo “sou capaz de...”. Assim, as escalas podem ser operacionalizadas para os propósitos da AA também na forma de checklists ou grades que também se constituem de uma lista de descritores de um determinado nível com relação aos quais o aprendiz pode se avaliar, ou seja, o aprendiz pode verificar se possui determinada habilidade na língua-alvo (ou não), em determinado nível de proficiência (BRINDLEY, 1989).

A esse respeito, cumpre lembrar Bachman e Palmer (1988 apud BRINDLEY, 1989) que alertam para o fato de que as escalas com declarações do tipo sou capaz de... são menos confiáveis do que outros tipos de instrumentos de AA que promovem uma reflexão sobre os problemas individuais enfrentados pelo aprendiz, como os questionários que podem encorajar respostas e reflexões sobre as habilidades de uso da língua ou certos aspectos lingüísticos isolados.

Observa-se que, em geral, os instrumentos são combinados, de acordo com o propósito estabelecido para a AA. LeBlanc e Painchaud (1985) descrevem um estudo em que utilizaram um questionário como teste de nivelamento a fim de descobrirem sua correlação com um teste de proficiência de línguas, cobrindo as quatro habilidades básicas. De acordo com a descrição e alguns exemplos de trechos do questionário fornecidos pelos autores, observa-se que o instrumento que os autores chamam de questionário era, na verdade, composto de uma lista de declarações com relação às quais os candidatos deveriam julgar seu desempenho, em uma escala de 1 (“I cannot do this at all”) a 5 (“I can do this all the time”), ficando os níveis 2, 3 e 4 sem descrições específicas. A seguir, observa-se um trecho do questionário sobre compreensão escrita investigado por LeBalanc e Painchaud (1985, p.681):

I would be able to read and understand the following in French when encountered on campus:

1. signs on doors, etc. indicating entrance, exit, danger, etc.
2. posters, announcements and advertisements
3. written instructions for the use of various equipment (language lab, photocopier, projector, etc.)
4. information in a university calendar such as policies, course descriptions, etc.
5. articles in the student newspaper.

Pode-se notar que tal instrumento é um tipo de checklist combinado a uma escala indefinida. Para os propósitos desta investigação, não se discutirão os detalhes metodológicos de criação dos descritores ou de correlação com o teste de proficiência tradicionalmente utilizado naquele contexto. Cumpre ressaltar, no entanto, os resultados obtidos pelo estudo que, segundo os autores, levou à substituição dos testes de

proficiência pelos questionários de AA, que, além de se provarem tão eficientes quanto os primeiros, como testes de nivelamento, também eliminaram a necessidade de toda a infra-estrutura necessária ao se aplicar um teste, como espaço e tempo suficientes para todos os candidatos, equipamento, pessoal para garantir que não haja “cola” etc..

Chen (2008) conduziu um estudo que utilizou um formulário de auto-avaliação (uma grade que especifica a escala, os critérios de avaliação e os aspectos a serem avaliados) e questionários (com perguntas sobre a opinião dos aprendizes sobre a experiência da AA), com o propósito de ajudar os aprendizes a desenvolverem sua habilidade de AA. O estudo longitudinal envolveu dois ciclos de treinamento e uma comparação entre as auto-avaliações dos aprendizes (por meio do questionário e do formulário) e as avaliações feitas pelos professores em ambos os ciclos. De acordo com o autor, por meio de prática e fornecimento de feedback pelo professor, os aprendizes progrediram significativamente na tarefa de avaliarem o próprio desempenho oral, uma vez que no segundo ciclo de avaliação a correlação entre AA e avaliação do professor foi mais alta e os comentários feitos pelos aprendizes nos questionários e formulários tornaram-se mais positivos e construtivos.

Os diários e journals são usados como ferramentas de AA por seu potencial para promover a reflexão (SRIMAVIN; DARASAWANG, 2004). Também na área de formação de professores a confecção de diários é considerada um recurso útil para desenvolver uma prática pedagógica reflexiva (RICHARDS; LOCKHART, 1994), corroborando a idéia de que escrever sobre a própria experiência de ensino-aprendizagem pode ajudar na compreensão do processo. No estudo de Srimavin e Darasawang (op.cit.) algumas perguntas orientadoras do processo de confecção dos

diários foram sugeridas<sup>40</sup> para promover a AA. Os dados revelaram que os aprendizes tiveram dificuldades para responder às perguntas de maneira reflexiva, mantendo-se em um nível descritivo. Algumas das causas apontadas pelos autores para esse problema podem ser (i) o fato de os aprendizes terem tratado o diário como um exercício de responder perguntas e não como ferramenta de avaliação da aprendizagem (ii) a ausência de feedback por parte dos tutores. Os autores consideram que as perguntas, que ajudaram os aprendizes a iniciarem o processo de escritura, aos poucos começaram a obstruir a reflexão, sugerindo a necessidade de interação com o professor-tutor, que poderia fornecer questionamentos mais pertinentes, levando os aprendizes ao tipo de reflexão que promove a AA.

Sobre essa questão, vale mencionar o trabalho de Dam (1995 apud LITTLE, 2005). A autora ressalta a importância da interação entre o professor e os alunos ao descrever uma abordagem pedagógica que busca promover o desenvolvimento da capacidade auto-avaliativa por meio de uma dinâmica cíclica orientada por cinco perguntas: O que estamos aprendendo? Por que estamos aprendendo isso? Como estamos aprendendo isso? Com que grau de sucesso? O que vamos aprender em seguida?. Observa-se que apenas a pergunta “com que grau de sucesso?” implica a AA no sentido de medida da aprendizagem. No entanto, conforme aponta a autora, essa pergunta perde muito de seu sentido se estiver isolada das outras, o que salienta a natureza processual da AA.

Os portfólios, de acordo com Wagner e Lilly (1999) Coombe e Barlow (2004), Little (2005), Paiva e Sade (2006), entre outros, são coleções de atividades, desenvolvidas e selecionadas pelo próprio aprendiz, a fim de documentar o que (e como) aprendeu. Isso, segundo Wagner e Lilly (op.cit.), implica engajar o aprendiz num

---

<sup>40</sup> Perguntas orientadoras: O que e quanto você aprendeu na aula de hoje? O que ajudou você a aprender nessa aula? Quais foram os problemas que você enfrentou e quais as causas desses problemas? Como você resolveu os problemas? O que você vai fazer no futuro?

processo de reflexão e compartilhamento de informações sobre um assunto sobre o qual é especialista: ele próprio. A compilação e manutenção dos portfólios são aspectos destacados pelos autores como aliados na conscientização dos próprios pontos fortes e pontos fracos, condição essencial para a AA.

Vale ressaltar que, de acordo com Coombe e Barlow (op.cit.), não existe uma única maneira de se criar e implementar um portfólio, uma vez que essa prática deve refletir as características locais. Existem versões de portfólio em que os documentos são armazenados fisicamente (na forma de fotos, arquivos impressos, cópias de documentos etc.) e aqueles em que os documentos são armazenados digitalmente – os portfólios eletrônicos (efolio)<sup>41</sup>.

Ainda a respeito do uso de portfólios, cumpre ressaltar o trabalho da Divisão de Políticas Lingüísticas do Conselho da Europa, que desenvolveu o Portfólio Europeu de Línguas (European Language Portfólio - ELP<sup>42</sup>), um documento no qual os aprendizes de línguas podem registrar e refletir sobre suas experiências culturais e de aprendizagem de línguas. Tal documento é composto de três partes:

- Passaporte Lingüístico (Language Passport) – resumo da identidade lingüística do usuário por meio do registro das línguas estrangeiras aprendidas, das qualificações lingüísticas formais alcançadas, das experiências significativas de uso da LE/L2 e a avaliação do usuário de sua atual proficiência;
- Biografia Lingüística (Language Biography) – documento usado para estabelecer metas de aprendizagem, monitorar o progresso, traçar o desenvolvimento das habilidades de aprendizagem, registrar e refletir sobre as

---

<sup>41</sup> Algumas ferramentas para a criação de efolios podem ser encontradas nos seguintes endereços eletrônicos: [www.weebly.com](http://www.weebly.com) ; [www.taskstream.com.pub](http://www.taskstream.com/pub) ; [www.google.com/sites](http://www.google.com/sites) ; <http://www.frontpage-templates.org/> .

<sup>42</sup> Diferentes versões eletrônicas do portfólio podem ser encontrada em [http://www.coe.int/t/dg4/portfólio/default.asp?l=e&m=/main\\_pages/welcome.html](http://www.coe.int/t/dg4/portfólio/default.asp?l=e&m=/main_pages/welcome.html)

experiências de aprendizagem mais importantes, tanto lingüísticas quanto interculturais;

- Dossier – arquivo da seleção de trabalhos, que, no julgamento do usuário, melhor representa suas capacidades e realizações na LE/L2.

De acordo com Little (2005), o Portfólio Europeu tem funções pedagógicas e de registro ou “prestação de contas” (reporting), pois dá suporte (i) ao desenvolvimento da aprendizagem autônoma e da avaliação formativa, por meio da realização das atividades referentes à definição de metas, monitoração, auto-avaliação, seleção de documentos para o dossier etc., e, ao mesmo tempo, (ii) oferece meios para os interesses somativos da avaliação, por meio da AA realizada no passaporte lingüístico.

Cumpra esclarecer que as grades e escalas utilizadas pelo Portfólio Europeu são embasadas nos níveis de referência comum do Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)<sup>43</sup>, um trabalho do Conselho da Europa com o propósito de fornecer uma base comum para a elaboração de programas e currículos de línguas, exames, livros didáticos etc, por toda a Europa. Tal trabalho descreve de maneira abrangente o que um aprendiz deve aprender a fim de utilizar uma língua para comunicação e quais conhecimentos e habilidades devem desenvolver para que possam atuar de forma eficaz. O trabalho apresenta dois elementos relacionados: (i) os níveis comuns de referência (the Common Reference Levels)<sup>44</sup>, que são o elemento fundamental e o mais conhecido, por um lado, e (ii) uma descrição detalhada do ensino-aprendizagem de línguas sob uma perspectiva orientada para a ação. O propósito do desenvolvimento desse projeto é fornecer um ponto de referência e não um instrumento de avaliação e, portanto, as escalas foram criadas a fim de facilitar a descrição do nível de proficiência obtido em diferentes exames, auxiliando a comparação entre os sistemas

---

<sup>43</sup> [www.uk.cambridge.org/elt](http://www.uk.cambridge.org/elt)

<sup>44</sup> vide seção de anexos (ANEXO 2).

de avaliação. Segundo as informações no site do projeto, os níveis (Common reference levels) definem a proficiência comunicativa em LE/L2 sob diferentes aspectos:

- em termos comportamentais, na forma de declarações do tipo “Sou capaz de...”;
- em seis níveis que compõem uma escala global e são organizados em três bandas: usuário básico (A1, A2), usuário independente (B1, B2) e usuário proficiente (C1, C2);
- em relação a cinco atividades comunicativas: produção escrita e oral, compreensão escrita e oral e interação oral.

A ALTE<sup>45</sup> também desenvolve um projeto de pesquisa (“Can Do” Project) dentro do Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), por meio do qual propõe um conjunto de escalas do tipo “é capaz de” que descrevem o que os aprendizes são, de fato, capazes de fazer em LE/L2. As escalas foram traduzidas para treze línguas e consistem de aproximadamente 400 declarações, organizadas em quatro áreas: (i) overall general ability, (ii) ALTE social & tourist typical abilities, (iii) ALTE work typical abilities, (iv) ALTE study typical abilities. A grande vantagem das escalas do tipo “é capaz de” é que tem o foco no usuário e fornece descrições do desempenho que são simples o suficiente para serem compreendidas por usuários não-especialistas, inclusive aprendizes de LE/L2, na forma de AA.

Além dos projetos ora mencionados, cumpre ressaltar o Projeto DIALANG<sup>46</sup>, que também se baseia no CEFR e tem o apoio do Conselho da Europa para o desenvolvimento de um programa de AA. Esse projeto desenvolveu um instrumento de AA mediado pelo computador que (i) oferece testes de diagnóstico em compreensão

---

<sup>45</sup> Association of Language Testers in Europe (<http://www.alte.org>). Vide seção de anexos (ANEXO 3).

<sup>46</sup> <http://www.dialang.org/english/index.htm>. Vide seção de anexos (ANEXO 4).



escrita e oral, produção escrita, vocabulário e gramática (o teste oral está em desenvolvimento) em quatorze línguas e (ii) pode ser baixado da web<sup>47</sup>.

Ao entrar no site (<http://www.dialang.org/english/index.htm>) e baixar o programa, o aprendiz escolhe a língua em que quer receber instruções e faz um “teste de nivelamento” que estima a abrangência de seu vocabulário na língua-alvo. A seguir, escolhe a habilidade da língua-alvo que pretende testar e responde a um questionário de auto-avaliação por meio do qual descobre seu nível/banda de proficiência naquela habilidade e, assim, um teste de conhecimento em tal nível lhe é apresentado. Ao terminar o teste, o sistema oferece, ainda, feedback e aconselhamento que ajudam o aprendiz a traçar suas metas e seu plano de ação.

Ainda sobre mecanismos de auto-avaliação em cursos on-line, Alderson e McIntyre (2006) discutem a implementação de um mecanismo de auto-avaliação formativa no curso que oferecem on-line sobre Língua e Estilo<sup>48</sup>. O propósito de tal mecanismo é oferecer oportunidades para que o aluno desenvolva as habilidades de confecção de trabalhos escritos e habilidades analíticas, antes de começarem a lidar com a tarefa da avaliação somativa proposta no curso. Para tanto, os alunos devem analisar um texto quanto aos aspectos previamente discutidos. Ao acessarem o mecanismo de auto-avaliação on-line, incluem sua produção e avaliam seu desempenho atribuindo-lhe uma nota e comparando-o com amostras de trabalhos de antigos alunos, cujas notas se encontram na mesma banda da escala. Essas amostras de trabalhos vêm acompanhadas de comentários dos avaliadores que fornecem, ainda, um modelo de análise a fim de indicar em que direção o trabalho pode progredir.

Os autores ressaltam a importância de se conscientizarem os aprendizes sobre a importância formativa dos mecanismos de auto-avaliação, uma vez que poucos alunos

---

<sup>47</sup> <http://www.lancs.ac.uk/fss/projects/linguistics/experimental/start.htm>

<sup>48</sup> Web-based Language and Style course. Para informações mais detalhadas sobre o mecanismo de auto-avaliação, acesse <http://www.lancs.ac.uk/fass/projects/stylistics/sal/instructions.htm>

se engajaram nas tarefas auto-avaliativas quando elas não eram obrigatórias. Os alunos, por sua vez, alegam falta de tempo para se dedicarem a um trabalho que não vale nota. No entanto, segundo os autores, isso mostra que os alunos não percebem o valor da auto-avaliação para a aprendizagem e, conseqüentemente, para a obtenção de notas melhores. Os autores ainda chamam a atenção para o fato de que, apesar de parecer um mecanismo de baixo custo e que pode aliviar a carga de trabalho do professor, esse tipo de instrumento de AA pode demandar, na verdade, muito dinheiro e tempo para o desenvolvimento do material de apoio ao aluno, como, no caso do estudo em questão, o desenvolvimento dos parâmetros e critérios a serem considerados em cada banda da escala. No que tange aos mecanismos de AA de LE, especificamente, a questão dos critérios e parâmetros parecem ser minimizadas por iniciativas como os projetos desenvolvidos pelo Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), que oferecem as escalas que podem servir como base para o estabelecimento de critérios e parâmetros da AA.

Esta seção (2.3) apresentou uma reflexão sobre as questões mais pertinentes no que tange à (auto)avaliação de LE sob a perspectiva de seu potencial integrador do processo de ensino-aprendizagem com foco nas necessidades do aprendiz. A próxima seção vai além das questões de ensino-aprendizagem em tandem ao apresentar algumas considerações sobre o tipo de linguagem utilizada durante as interações via chat.

#### 2.4 A comunicação mediada pelo computador: a internet, seus recursos e efeitos na língua(gem)

Retomando a discussão que abriu o capítulo teórico, esta seção aborda as implicações da revolução tecnológica (BRUNNER, 2004) no que tange às

características lingüístico-interacionais, ou seja, de que maneira, o uso da tecnologia (mais precisamente da internet) se faz ver nas questões de uso da língua para/na interação via chat. A esse respeito, Chartier (1997) discute as transformações causadas por diferentes tecnologias de produção/reprodução do texto escrito e ressalta as mudanças radicais trazidas pelo meio eletrônico no que se referem não apenas às estruturas do suporte do texto mas, também, às maneiras de ler e produzir significado. Também Crystal (2001, 2005) aponta que toda tecnologia de comunicação (imprensa, telefonia, transmissões de rádio e TV etc.) teve, a seu tempo, um impacto na maneira como as pessoas concebiam e utilizavam a língua(gem), enfatizando que nenhuma dessas tecnologias foi capaz de causar mudanças lingüísticas que fossem tão amplas em suas implicações como é o caso da internet.

Pode-se perceber, pelos trabalhos dos autores, o reconhecimento do caráter revolucionário da internet que, nas palavras de Crystal (2005, p.76), representa uma alternativa nova para as modalidades em que a comunicação humana pode ocorrer. Isso significa, entre outras coisas, que a comunicação mediada pelo computador (CMC) possui características que, segundo Souza (2000) e Crystal (2001, 2005), pertencem tanto à fala quanto à escrita, mas, ao mesmo tempo, não podem ser satisfatoriamente descritas em termos de nenhuma dessas modalidades. Crystal (op.cit.) chama esse discurso eletrônico de *netspeak*<sup>49</sup>, enquanto, no Brasil, Komesu (2006) chama de *internetês*.

Segundo Crystal (2001), se considerarmos que a comunicação é determinada pelo hardware utilizado para o acesso à internet, pode-se dizer que o meio eletrônico representa um canal que facilita e restringe nossa habilidade de comunicação de maneiras que são fundamentalmente diferentes daquelas encontradas em outras

---

<sup>49</sup> O autor lembra que *speak* envolve fala e escrita e também o elemento receptivo (ouvir, ler).

situações semióticas e muitas das expectativas e práticas associadas à língua falada e escrita não se confirmam, enquanto novas opções surgem. Assim, para que se entendam as facilidades e restrições promovidas pela internet, bem como seus efeitos na linguagem, Crystal (2001) e Marcuschi (2004) apontam seis diferentes situações/ambientes de uso proporcionados por esse meio: (i) ambiente web, (ii) ambiente e-mail, (iii) foros de discussão assíncronos (chatgroups em tempo postergado), (iv) ambiente chat síncrono (chatgroups em tempo real), (v) ambiente tipo MUD (ambientes virtuais/jogos onde as pessoas se engajam numa interação social fantasiosa), (vi) ambientes de conferência em áudio e vídeo.

Observa-se que essas situações não são mutuamente exclusivas. No caso desta investigação, encontram-se características do ambiente chat, porém não em forma de discussões em grupo, mas sim, em interações entre duas pessoas. Além disso, vale lembrar que, em um contexto TTD “prototípico”, faz-se uso dos recursos de áudio, vídeo e texto, portanto, tem-se uma interação oral, “face a face” entre os parceiros, embora eles estejam fisicamente distantes.

Crystal (op.cit.) lembra que, ao lidar com esse potencial de comunicação disponível, o usuário da internet tem que lidar com a tensão de ter que aprender regras (como interagir via e-mail ou numa sala de bate papo etc.) que, na verdade, ainda estão se construindo, pois elas não existem no sentido de modos de comportamento universalmente aceitos e estabelecidos pelo uso de gerações (p.79). Segundo o autor, a questão que se coloca a partir dessas considerações é a descrição dos aspectos lingüísticos salientes de cada situação e a identificação de variações na maneira como são usados, o que ajudará (i) na discussão das estratégias que as pessoas utilizam e das atitudes lingüísticas que possuem e (ii) na avaliação de suas crenças e preocupações sobre a linguagem da internet.

Marcuschi (2004) também reconhece as peculiaridades da interação on-line e do discurso eletrônico e sugere que tais peculiaridades nos obrigarão a uma revisão de algumas noções consagradas no que se referem aos gêneros textuais. Além de Marcuschi (op.cit.), outros autores (HILGERT, 2001; ARAÚJO, 2003, 2004, 2007; KOMESU, 2005), discutem os gêneros do discurso que emergem dentro dos diferentes tipos de ambiente da Internet. Apesar de reconhecer a relevância dessa discussão dentro da área dos estudos lingüísticos, neste trabalho, não se pretende tratar a questão do chat em pares sob a perspectiva da emergência (ou não) de um novo gênero.

Vale ressaltar, no entanto, que, sob a perspectiva do princípio dialógico da linguagem, a atividade verbal humana está sempre vinculada a um tipo, i.e., a um gênero do discurso, uma vez que o todo do enunciado (oral ou escrito) é caracterizado por um estilo verbal, uma construção composicional e um conteúdo temático que são, por sua vez, marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação (BAKHTIN, 2003). Isso, segundo Komesu (2005, p. 132), salienta o caráter de extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso e enfatiza o traço histórico constitutivo da própria linguagem. Assim, admite-se que a interação social caracteriza o gênero do discurso, mas, para os propósitos estabelecidos nesta pesquisa, trata-se de descrever os aspectos gerais que, de acordo com Crystal (2001), caracterizam um ambiente de uso da internet, mais especificamente, um ambiente de comunicação sincrônica por escrito entre dois usuários do Windows Live Messenger.

#### 2.4.1 Comunicação sincrônica por escrito – o chat – e as implicações para o ensino-aprendizagem de LE

De acordo com Crystal (op.cit.), na comunicação via chat, o caráter sincrônico é responsável por algumas características importantes encontradas na interação e na linguagem, pois as produções escritas ocorrem na forma de diálogo e adotam alguns princípios da conversação face-a-face, como a noção de tomada de turno. Em situações sincrônicas e simultâneas, é possível observar, além da troca de turnos, a sobreposição das produções. A simultaneidade, segundo Marcuschi (2004), caracteriza uma situação em que os interlocutores operam ao mesmo tempo e podem ver o processo de produção um do outro, ou seja, podem observar o outro enquanto digita o texto e se corrige. Isso quer dizer que as interações enfocadas neste trabalho são síncronas, mas não simultâneas, uma vez que o Windows Live Messenger não permite a visualização do processo de produção de texto pelo parceiro.

Crystal (op.cit.) aponta, ainda, que nas situações de comunicação sincrônica, os turnos geralmente não têm uma seqüência encadeada, em virtude dos aspectos técnicos que podem influenciar na velocidade de transmissão dos dados. Tais aspectos técnicos são a causa do lag – tempo que a mensagem digitada leva para aparecer nas telas de todos os participantes, uma vez que o caráter sincrônico, mas não simultâneo, não permite uma réplica instantânea por parte dos interlocutores. É preciso digitar a mensagem e enviá-la como um todo e, portanto, o tempo gasto para digitar a mensagem, somado ao tempo que a mensagem pode levar para aparecer nas telas dos interlocutores, pode fazer com que aquele comentário perca a relevância para a discussão.

Por esse motivo, segundo Crystal (2001), os participantes do chat utilizam determinadas estratégias com o intuito de manter cada turno o mais curto possível, o que ajuda a promover uma distribuição rápida e permite que a conversa apresente uma

dinâmica de tempo real. O autor lembra que, nesse tipo de ambiente, o “silêncio”<sup>50</sup> é bastante ambíguo, uma vez que pode refletir uma espera deliberada por parte do participante, desatenção temporária, ou ausência física (sem que tenha sido comunicada aos outros participantes). Isso leva os participantes a marcarem sua presença na tela, ainda que não tenham muito a dizer sobre o tópico em discussão, o que pode gerar violações da coerência seqüencial esperada em uma conversa.

Dessa maneira, observa-se que cada turno apresenta algumas poucas palavras – frases simples ou segmentos de frases e, além disso, o comprimento das palavras tende a ser reduzido por meio do uso de abreviaturas e elisões. A esse respeito, vale mencionar o trabalho de Fusca (2008, p.02), segundo o qual as abreviaturas<sup>51</sup> representam mais do que um recurso para agilizar a digitação e participação na “conversa”. Segundo a autora, a abreviação de palavras na internet

transcende os limites da mera redução gráfica de palavras, uma vez que, por meio desse processo, observa-se a manifestação da tentativa, por parte do escrevente, de abreviar tanto a duração temporal do processo de escrita quanto a distância física que o separa de seu interlocutor.

A autora lembra que escrevente e leitor compartilham o mesmo tempo de interação, mas não o mesmo espaço físico. Dessa maneira, a abreviação de palavras evidenciaria a necessidade de encurtar distâncias, tornar a comunicação mais próxima, mais íntima.

Outro aspecto bastante característico dos grupos de bate-papo é o uso de apelidos/codínomes (nicks). A esse respeito, vários autores relatam que o uso de apelidos permite o anonimato e uma relação de desconhecimento pessoal entre os participantes, o que traz conseqüências para a construção da identidade e administração

---

<sup>50</sup> Cf. Freire (2003) para uma discussão sobre os motivos de interação e silêncio, sob a perspectiva do processo de ensino-aprendizagem mediados pelo computador.

<sup>51</sup> Fusca (2008) lembra a distinção entre os termos abreviação e abreviatura, sendo aquele referente ao processo e, esse, ao produto ou resultado. Sob essa perspectiva, nesta investigação, discutem-se as abreviaturas utilizadas pelos participantes no ambiente TTD via chat.

das faces. Nesse sentido, mais uma diferença pode ser notada em relação ao ambiente investigado por esta pesquisa, uma vez que os parceiros utilizam seus próprios nomes e são “apresentados” previamente por meio de uma mensagem eletrônica enviada pelo coordenador do projeto <sup>52</sup>.

É preciso reconhecer, ainda, que, nas interações via chat, uma série de caracteres em um teclado determina a capacidade lingüística produtiva (o tipo de informação a ser enviado); e o tamanho e a configuração da tela definem a capacidade lingüística de recepção (o tipo de informação que pode ser visto) (CRYSTAL, 2005, p.80). Isso, de acordo com o autor, justifica os esforços feitos pelos participantes desse tipo de ambiente para lidar com as dificuldades impostas no que diz respeito às questões prosódicas e para-lingüísticas. De acordo com o autor, em virtude de tais dificuldades, os participantes fazem uso repetido de certas letras ou sinais de pontuação (aaahh!!!!!!), uso de maiúsculas para indicar o grito (SOCORRO), espaçamento de letras para indicar silabação e ênfase (lou-cu-ra) etc.. A respeito dos sinais de pontuação, o trabalho de Chacon (1998, p.167) ressalta o seu uso como uma maneira de trazer para a escrita os vínculos que essa modalidade de expressão lingüística mantém com aquela que a antecede: a oralidade.

Dahlet (2006), por sua vez, argumenta que a noção de que aspectos do oral podem ser veiculados pela pontuação resulta, entre outros fatores, da concepção de que a entonação é primeira condição de manifestação de qualquer objeto linguageiro, conforme Bakhtin (1981), citado por Dahlet (2006, p.298). Isso parece óbvio no caso do oral, mas a autora afirma que é válido, também, para o escrito, e, sendo a entonação o próprio do oral, a escrita não tem opção senão buscar recuperá-la, ainda que de maneira imperfeita e infiel, não apenas por meio da pontuação, mas pelo que a autora

---

<sup>52</sup> Cf. a ficha de inscrição do site do projeto [www.teletandem.org](http://www.teletandem.org)



chama de sinais de conduta de diálogo, como travessões, aspas, reticências, maiúscula contínua, entre outros.

Crystal (2005, p.85) observa, no entanto, que tais estratégias nem sempre dão conta das expressões faciais, gestos, postura corporal, o que pode explicar o uso de smileys ou emoticons – combinações de caracteres do teclado, planejadas para demonstrar uma expressão facial de emoção. É importante observar que, assim como as abreviaturas, o uso peculiar dos sinais de pontuação para formar os emoticons também possa refletir uma tentativa do escrevente de aproximação com seu interlocutor, pois, como os participantes se comunicam em tempo real, mas se encontram afastados espacialmente, é necessário buscar maneiras de se promover um ambiente de intimidade por meio dos recursos gráficos, como a abreviação (FUSCA, 2007, 2008), o uso diferenciado dos sinais de pontuação, o uso de maiúsculas etc..

Os aspectos ora discutidos sobre a linguagem utilizada em chats podem ser explicados, ainda, pelo que Fusca (2008, p.055) chama de um acordo tácito estabelecido entre os usuários desse ambiente. Segundo a autora, tal acordo promove o uso de uma escrita que não tem comprometimento com as normas apregoadas pela instituição escolar tradicional, uma vez que o imaginário do escrevente a respeito das salas de bate-papo condiciona a emergência dessa prática de escrita (...) alheia àquela “tortura prescritiva” imposta pela produção escrita em bancos escolares. A esse respeito, vale lembrar, ainda, o trabalho de Komesu (2006), que trata das representações que os alunos de um curso de formação de professores têm sobre a língua(gem) ao analisarem o discurso eletrônico (internetês). A autora aborda a preocupação desses alunos em relação à degradação da língua portuguesa, em virtude das características peculiares encontradas no internetês, e considera que tal preocupação evidencia uma concepção de língua como sinônimo de “norma gramatical a ser seguida”,

especialmente por se tratar da modalidade escrita. Essas questões remetem à importância dos estudos desse tipo de linguagem também para os cursos de formação de professores de línguas.

Existem, ainda, muitos aspectos discutidos pelos autores a respeito desse ambiente de uso da internet caracterizado como chat. Não obstante, dados os objetivos pedagógicos desta investigação, chamamos a atenção para o fato de esse ambiente se constituir uma experiência interativa de construção do discurso, o que, segundo Souza (2000), traz consigo a abertura de possibilidades pedagógicas e de avanço para prática de CALL. O trabalho do autor enfatiza a possibilidade de se utilizar o chat como oportunidade para os aprendizes experimentarem conversações autênticas na língua estrangeira, esforçando-se para superar dificuldades resultantes de limitações de sua interlíngua, e terem que lidar com questões éticas e culturais que um contexto de sala de aula nem sempre pode oferecer. Além disso, Souza (op.cit.) aponta que os usos especiais (ou ausência) dos sinais de pontuação (incluindo-se os emoticons), o uso de abreviaturas e outros aspectos típicos das interações via chat são sinais do exercício da competência estratégica pelos aprendizes de LE, o que representa um dos aspectos da almejada competência comunicativa.

Outro aspecto importante a respeito da utilização do chat em contextos de ensino-aprendizagem de LE é a maneira como os participantes de uma sessão tandem monitoram suas produções durante as interações. De acordo com Kern e Warschauer (2000), o registro escrito das comunicações síncronas via chat dão ao aprendiz de línguas oportunidades para planejar seu discurso e refletir sobre a forma e o uso da língua, ao comporem e relerem suas mensagens. A esse respeito, O'Rourke (2005) afirma que as características dos ambientes tecnológicos e pedagógicos podem

apresentar uma gradação em relação à ênfase com que podem promover a atenção à forma lingüística. De acordo com o autor, esses ambientes podem promover:

- (i) pressão para a percepção e reflexão sobre a forma lingüística, quando pouca intervenção pedagógica é necessária;
- (ii) possibilidade (affordance) para a percepção e reflexão, quando fatores afetivos, estratégico-comunicativos, etc., tornam essa reflexão natural ou necessária (isso significa que a intervenção pedagógica pode encorajar os aprendizes a tirar melhor vantagem das possibilidades);
- (iii) potencial para a percepção e reflexão, quando os fatores que levam a essa reflexão são invisíveis aos aprendizes (isso significa que a intervenção pedagógica é necessária, na forma de tarefas especificamente planejadas, por exemplo).

O'Rourke (op.cit.) se baseia no pressuposto de que é importante compreender como os arranjos pedagógicos e as ferramentas tecnológicas podem encorajar os aprendizes (e serem manipulados com o intuito de encorajá-los) a explorarem esses arranjos e ferramentas de maneiras que possam facilitar a aprendizagem de línguas. O autor ainda sugere que a capacidade de um ambiente pedagógico/tecnológico promover a negociação do significado em eventuais problemas de comunicação pode ajudar a esclarecer a relação entre as características desse ambiente e o foco metalingüístico, uma vez que a negociação pode levar, em algumas circunstâncias, a um foco temporário na forma lingüística em relação ao significado (LONG, 1985, PICA, 1994, citados em O'ROURKE, 2005; DOUGHTY; WILLIAMS, 1998). Isso, por sua vez, pode levar ao desenvolvimento do conhecimento metalingüístico, o qual, apesar de não necessariamente levar à aquisição, desempenha um papel crucial no desenvolvimento da interlíngua.

Em relação à modalidade chat (via MOO) em um ambiente tandem, o autor afirma que a ausência de dicas não-linguísticas é mais determinante para promover a negociação do que a visibilidade do texto, uma vez que os interlocutores não têm acesso aos gestos e expressões faciais para mostrarem, por exemplo, que existe um problema na comunicação. Fica claro, no trabalho de O'Rourke (op.cit.), que o foco prioritário dos aprendizes é o significado, sugerindo que o foco na forma por meio da negociação seria uma possibilidade, mais do que uma pressão do ambiente. Isso implica a importância do papel do professor (tutor) em promover a conscientização dos aprendizes quanto à necessidade de planejamento e monitoração em uma experiência tandem bem-sucedida.

Ainda sobre a monitoração em ambientes tandem por meio do chat, cumpre ressaltar outro estudo de O'Rourke (2008a), que utiliza um instrumento de coleta de dados inovador – o “rastreador ocular” (Tobii 1750 eye-tracker). O autor investiga as interações tandem em L1 e L2 e descreve os hábitos de monitoração dos participantes do tandem em três momentos: (i) enquanto digitam, (ii) após digitarem e antes de enviarem, (iii) após enviarem as mensagens. Os resultados apontam que a (re)leitura durante a digitação parece variar muito entre os indivíduos, de acordo com o estilo de digitação e que não há diferenças entre a produção em L1 e L2. Com relação à (re)leitura e monitoração durante a digitação, existe uma tendência para que ocorram:

- em intervalos periódicos durante produções mais longas;
- quando erros de digitação são percebidos;
- ao revisar (deletar ou inserir trechos);
- nas pausas geralmente marcadas por fronteiras de frases ou orações;

- quando o parceiro interrompe (e a interrupção é percebida) para que haja uma reavaliação da relevância da produção em curso, o que evidencia a monitoração orientada pelo discurso.

De acordo com o autor, reler e monitorar as produções antes de enviar não parece ser uma prática comum, a não ser para ajustar sua relevância. Portanto, quando tal releitura ocorre, o foco da monitoração não é a forma lingüística, mas o significado. Com relação à leitura e monitoração das próprias produções após o envio, os resultados apontam que essa parece ser uma prática mais recorrente, em virtude do registro escrito que favorece a percepção (noticing). O autor conclui que, na comunicação sincrônica por escrito, (i) a atenção aos aspectos lingüísticos sofre maior pressão ao nível do discurso (e não tanto ortográfico ou morfossintático) e (ii) práticas de monitoração e percepção (noticing) são influenciadas pela natureza do meio em si e não pela intenção do aprendiz de explorar as possibilidades oferecidas pelo meio.

#### 2.4.1.1 A linguagem do chat e as relações entre fala e escrita

Considerando que a linguagem do chat apresenta características que não podem ser descritas somente em relação à escrita, nem tão pouco em relação à fala, faz-se necessário discutir os diferentes modos de se conceber a relação fala/escrita e algumas implicações para o ensino-aprendizagem de línguas. De acordo com Marcuschi (2005), uma das tendências de estudos que tratam dessas relações concebe a fala e a escrita de maneira radicalmente dicotômica. Essa perspectiva evidencia, principalmente, as diferenças, rotulando a escrita como uma modalidade elaborada, planejada, não fragmentada, enquanto a fala seria descontínua, redundante, sem planejamento, considerada o lugar do erro e do caos. Isso se deve, segundo Corrêa (2006), a uma

visão autonomista a respeito da escrita alfabética, uma vez que se pressupõe uma separação definitiva entre práticas sociais caracterizadas pelo uso da escrita e práticas sociais caracterizadas pelo uso da oralidade. Sob essa ótica, o fato de existirem, por exemplo, textos escritos em que se observam características de ambas as práticas constitui-se um problema, uma interferência indesejável do oral no escrito.

Observam-se, no entanto, tendências teóricas que concebem a existência de tais textos como constatação da convivência entre os campos da oralidade e da escrita em sua dinâmica na sociedade (HILGERT, 2001; MARCUSCHI, 2002; 2005; entre outros). Essas tendências concebem as relações entre escrita e oralidade dentro de um quadro mais amplo, um contínuo de variações, gradações e interconexões entre diferentes práticas sociais de produção textual. Segundo essa perspectiva, a questão das relações entre a fala e a escrita deve ser abordada em termos de gêneros textuais que se distribuem ao longo de um contínuo que sobrepõe os gêneros orais e escritos. Dessa maneira, os gêneros de textos se definem (i) pelos traços lingüísticos que compartilham e (ii) de acordo com a posição que ocupam no contínuo em relação aos pólos do tipicamente oral ou do tipicamente escrito. Observa-se, assim, um quadro teórico que procura respeitar as práticas lingüísticas como práticas sociais que interagem e se complementam. Isso implica reconhecer que fala e escrita não constituem dois sistemas lingüísticos diferentes, mas representam práticas e usos da língua com características próprias que se relacionam no eixo de um contínuo sócio-histórico, possibilitando uma gradação ou uma mesclagem de tais características, de acordo com a natureza de tais práticas sociais.

Vale ressaltar, que, ao reconhecer a relação entre fatos lingüísticos (relação fala/escrita) e práticas sociais (oralidade/letramento), essa proposta representa um grande progresso teórico em relação aos estudos que concebem fala e escrita como sistemas

dicotômicos. No entanto, percebe-se que os parâmetros utilizados nos pólos do contínuo de gêneros textuais ainda são, de um lado, gêneros tipicamente falados e, de outro, gêneros tipicamente escritos. Mesmo que tal classificação represente um “artifício metodológico”, ela remete a uma noção de “pureza” em algum momento, na relação entre fala e escrita. Além disso, pode-se notar que a subdivisão se mantém, não na forma de dicotomia, mas de vários segmentos, uma vez que, apesar de híbridos, os gêneros textuais se apresentam como “artefatos” acabados e estáveis, à espera de serem colocados em uso pelo falante/escrevente, o que não permite ver a dinamicidade da língua em uso nos diferentes eventos discursivos.

Em outras palavras, a maneira como esse construto é utilizado nas pesquisas lingüísticas parece não levar em consideração o dialogismo do processo comunicativo, pois, o que, de fato, confere aos gêneros do discurso um caráter dinâmico é a consideração das relações intergenéricas (BAKHTIN, 2003), por meio das quais novas configurações de gêneros discursivos se estabelecem de acordo com a convivência de diferentes gêneros e com os novos contornos estabelecidos entre diferentes atividades humanas. Segundo Corrêa, (2006, p.219), a novidade quanto à produção do texto pode estar justamente em reconhecer a legitimidade de relações intergenéricas não previstas, o que faz, da tentativa de fixar “modelos” de gêneros a priori, uma contradição.

Tal perspectiva dialógica da relação fala/escrita encontra seu reconhecimento em uma terceira tendência teórica, baseada nos trabalhos de Corrêa (1997, 2001, 2004, 2006) que expande o sentido de letramento. Segundo Corrêa (2001, p.137), no sentido restrito e mais comumente aceito pelas pesquisas lingüísticas, letramento é a condição do indivíduo que exerce, direta ou indiretamente, práticas de leitura e escrita. Observa-se, por essa definição, que a possibilidade de um acesso indireto às práticas de leitura e

escrita atenua, mas não elimina, a presença da escrita alfabética como parâmetro para a classificação dos indivíduos em mais ou menos letrados.

Num sentido mais amplo, por outro lado, estende-se a condição de letrado para um momento anterior à alfabetização, pois letramento representaria o caráter escritural de certas práticas (presente mesmo em comunidades que não tiveram contato com a escrita tal como a conhecemos), que é o caráter de registro, de permanência no tempo, semelhante ao que se atribui à escrita (CORRÊA, *op.cit.*, p.137). Existe, assim, nas práticas orais, um grau de permanência que independe da tecnologia da escrita alfabética, o que permite (i) reconhecer o papel da tradição oral enquanto perpetuadora da memória cultural de um povo e (ii) valorizar saberes funcionais que independem da escrita alfabética (CORRÊA, 2006). Ao ampliar a noção de letramento para além das questões de alfabetização, essa perspectiva parece conceber o termo como uma ‘competência’ para fazer algo com a língua, reconhecendo a existência de diferentes graus e, também, de diferentes tipos de letramento. Assim, ao considerar as relações entre fala/escrita como o trânsito entre as práticas sociais orais e letradas, a proposta de Corrêa (*op.cit.*) amplia, também, o entendimento de tais relações, uma vez que esse trânsito é o elemento dinâmico que revela a convivência de marcas lingüísticas dessas práticas nos vários eventos discursivos. Decorre daí a noção da heterogeneidade como constitutiva da escrita (ou da língua), descartando as idéias de que fatores externos determinam a presença do oral no escrito ou de que existe um critério de pureza da escrita em relação à fala.

Metodologicamente, Corrêa (1997, 1998, 2001) propõe o reconhecimento da heterogeneidade da escrita por meio da circulação dialógica do escrevente (no processo de produção de seu texto) em torno de três eixos de representação da escrita: (a) eixo da representação que o escrevente faz da gênese da (sua) escrita, ou o que imagina ser a



representação termo a termo da fala pela escrita; (b) eixo da representação que o escrevente faz do código escrito institucionalizado, ou o que imagina ser o código escrito; (c) eixo da dialogia com o já falado/escrito, ou o que imagina ser a relação com o que constitui o seu texto (outros textos, a própria língua, outros registros, outros enunciados, o próprio leitor).

Segundo o autor, tal proposição metodológica baseia-se: (i) na consideração da heterogeneidade constitutiva da escrita; (ii) na consideração da relação sujeito/linguagem, modo pelo qual o escrevente registra suas marcas lingüístico-históricas na escrita; (iii) na consideração do processo de produção do texto escrito (e não no julgamento do produto escrito); (iv) na consideração da escrita como um modo de enunciação (e não simplesmente como um código). Em termos lingüísticos, o autor define a circulação do escrevente pelos dois primeiros eixos a partir de marcas lingüísticas presentes nas várias dimensões da linguagem – marcas prosódicas e/ou lexicais (incluindo marcas gráficas), marcas sintáticas, marcas organizacionais do texto e marcas dos recursos argumentativos utilizados. O terceiro eixo é considerado como móvel de toda circulação do escrevente, pois reconhece (i) que o escrevente transita pelos dois primeiros eixos da mesma forma que dialoga com as variedades lingüísticas que caracterizam a heterogeneidade estruturalmente marcada na língua e (ii) a circulação do escrevente como um diálogo com outro enunciator, com a própria língua, com um registro discursivo, com o leitor, com o próprio texto e com outros textos.

Em alinhamento com tal perspectiva, os trabalhos de Komesu (2006) e Komesu e Tenani (2009) apontam que o privilégio dado às práticas letradas e aos indivíduos que têm acesso à tecnologia da escrita alfabética em nossa sociedade reflete o critério de pureza idealizado para a escrita, associada à norma culta padrão, em relação à fala. Isso explica, ainda, o preconceito, por parte de muitas pessoas, contra os usos lingüísticos

que emergem da internet, considerados exemplos de degradação ou empobrecimento da escrita/língua. Komesu e Tenani (op.cit., p.06) apontam que a partir da assunção da escrita como modo de enunciação, a idéia de degradação da escrita/língua não mais se sustenta pois os fatos lingüísticos característicos do meio digital estão associados às possibilidades de registro gráfico-visual de certos padrões rítmico-entoacionais que são assim registrados pelo sujeito na heterogeneidade da escrita, ou seja, trata-se de possibilidades da língua ou do discurso. Com efeito, as autoras defendem o pressuposto de que tais fatos lingüísticos representam a utilização, pelo sujeito escrevente, de uma série de conhecimentos de ordem fonológica, morfológica, semântica, enunciativa com o objetivo de constituir uma identidade e por ela ser reconhecido pelo(s) outro(s) nas interações na rede (p.12).

#### 2.4.1.2 Fonologia Prosódica: a frase entoacional

Esta seção traz uma breve introdução de alguns conceitos da Fonologia Prosódica (destacando a constituição das frases entoacionais), uma vez que nossa perspectiva para a investigação das características da linguagem do chat no TTD parte do pressuposto de que a heterogeneidade da escrita (assim como da língua) se reflete na fragmentação das mensagens observadas durante as interações via chat (vide seção sobre análise dos dados), a qual parece estar relacionada ao conceito de frases entoacionais. A Fonologia Prosódica é uma área de estudos definida por Nespor e Vogel (1986, p.6) como uma teoria que organiza a cadeia lingüística em constituintes que, por sua vez, formam os contextos nos quais as regras fonológicas se aplicam. Essa proposta de trabalho trata da constituição da estrutura prosódica e do mapeamento

sintaxe-fonologia e tem como papel mais importante o estabelecimento (i) da noção de que a fala é organizada hierarquicamente em constituintes prosódicos os quais são construídos a partir de informações de outros componentes da gramática, e (ii) dos modelos de análise da relação entre fonologia e os demais módulos da gramática. Cumpre observar que tal relação não é do tipo isomórfica, ou seja, a análise focaliza os constituintes prosódicos construídos, por exemplo, a partir de informações sintáticas, mas esses constituintes prosódicos não correspondem a constituintes sintáticos.

De acordo com tal proposta, os constituintes prosódicos dispõem-se hierarquicamente da seguinte maneira: sílaba (  $\sigma$  ), pé (  $\mu$  ), palavra fonológica (  $\omega$  ), grupo clítico (  $C$  ), frase fonológica (  $\phi$  ), frase entoacional (  $I$  ) e enunciado (  $U$  ). Em razão da natureza dos dados que analisamos, interessa-nos tratar, de maneira mais detalhada, da caracterização da frase entoacional ( $I$ ). Desse modo, assumimos a caracterização das  $I$ s de acordo com Nespor e Vogel (op.cit.):

a regra básica de formação de  $I$  fundamenta-se nas noções de que a frase entoacional é o domínio de um contorno de entoação e que os fins de frases entoacionais coincidem com posições em que pausas podem ser introduzidas na sentença. (p.188)

Uma frase entoacional se caracteriza, ainda, por agrupar uma ou mais frases fonológicas ( $\phi$ ) com base em informação sintática e, segundo as autoras, além dos fatores sintáticos, desempenham um papel importante na formação das  $I$ s, fatores semânticos relacionados à proeminência e a aspectos do desempenho (como rapidez da fala e estilo). Existem certos tipos de construções que formam domínios de entoação próprios, ou seja, que obrigatoriamente constituem  $I$ s, como (i) vocativos, frases parentéticas e intercaladas e (ii) a noção sintática de sentença raiz (root sentence), conforme definidas por Edmonds (1976, apud Nespor; Vogel, op.cit.). Vale ressaltar que, da mesma maneira que ocorre com os outros constituintes prosódicos, a definição de  $I$  utiliza noções (morfo-)sintáticas, mas as estruturas resultantes não apresentam,

necessariamente, uma relação de um-para-um com nenhum constituinte encontrado na gramática.

Ainda segundo o trabalho de Nespor e Vogel (op.cit.), existem alguns fatores que podem determinar a reestruturação de uma *I*, como:

- (i) Comprimento: a reestruturação em constituintes menores ocorre por razões que podem ser fisiológicas (como fôlego) ou por razões relacionadas a cadeias ideais para o processamento lingüístico. Parece haver uma tendência para se estabelecer *I*s de um comprimento médio, mais ou menos uniforme – embora não se possa caracterizar qual é precisamente esse comprimento ideal.
- (ii) Rapidez da fala: a rapidez da fala está intimamente ligada ao comprimento, uma vez que a probabilidade de se fragmentar uma *I* longa aumenta na medida em que ela é enunciada de maneira mais lenta, o que leva à consideração de noções como ritmo e tempo.
- (iii) Estilo: o papel do estilo na reestruturação de uma *I* está relacionado à rapidez da fala, pois um estilo formal normalmente apresenta ritmo de fala mais lento o que leva à fragmentação em várias *I*s menores.
- (iv) Proeminência contrastiva: observa-se que a reestruturação de uma *I* em razão desse fenômeno quando, com o intuito de auxiliar a interpretação de uma *I*, a proeminência é colocada em alguma expressão que normalmente não a receberia, criando um novo contorno entoacional e levando à reestruturação de uma *I* longa em outras menores.

Os autores apontam, ainda, muitos outros aspectos a serem observados quanto à caracterização das frases entoacionais. No entanto, considerando a irrelevância de tais aspectos para os objetivos estabelecidos para esta investigação, remeto os leitores aos trabalhos citados nesta seção.

A título de fechamento desta discussão, faz-se necessário salientar a premissa que ‘alinhava’ o recorte teórico feito neste trabalho. Buscou-se abordar as questões centrais que se inter-relacionam na constituição da aprendizagem contínua para todos na chamada sociedade da informação, (BRUNNER, 2004) por meio da discussão do conceito de ensino e aprendizagem em contexto tandem. Com esse pano de fundo, consideraram-se as características da prática avaliativa, especificamente, da auto-avaliação, a fim de se destacarem os aspectos mais relevantes que tais propostas têm em comum. Nesse sentido, cumpre salientar a premissa da avaliação sustentável (avaliação que satisfaz as necessidades presentes e prepara o aprendiz para satisfazer as próprias necessidades futuras), a qual tem um forte apelo ao desenvolvimento da autonomia sem, no entanto, desconsiderar seu aspecto colaborativo. Isso, em termos vigotskianos, significa o reconhecimento de que o processo de aprendizagem (de línguas, de uma profissão, do uso da tecnologia etc.) se caracteriza pela relação dinâmica entre indivíduo e sociedade que, no caso desta pesquisa, é mediada pela tecnologia. Salienta-se, assim, a necessidade de se discutir de que maneiras o uso da tecnologia influencia a comunicação e o processo de ensino-aprendizagem entre os participantes de uma parceria tandem.

## CAPÍTULO III

### Análise e Discussão dos Dados

Neste capítulo, os dados são apresentados e discutidos a fim de se responderem às perguntas de pesquisa que nortearam a presente investigação, a saber:

1. Quais as características da linguagem do chat no contexto TTD e quais as implicações para a auto-avaliação?
2. Como se caracteriza o processo de auto-avaliação no contexto TTD, sob a perspectiva da definição das metas de aprendizagem, critérios e parâmetros de avaliação?

Conforme mencionado na introdução deste trabalho, parto da premissa de que as especificidades do ambiente chat no TTD podem gerar características lingüístico-interacionais distintas daquelas observadas pelos autores de trabalhos sobre outros contextos de comunicação síncrona por escrito. Além disso, acredito que a maneira como essas características se revelam pode dizer muito sobre a prática avaliativa em sua relação com as concepções da interagente. Dessa maneira, é importante iniciar a discussão por algumas considerações quanto às diferenças mais óbvias entre o ambiente investigado e o chat caracterizado por Crystal (2001, 2005) e Marcuschi (2004). O quadro a seguir revela algumas dessas diferenças:

Quadro 09: Algumas diferenças entre o ambiente chat no TTD e o ambiente chat segundo Crystal (2001, 2005) e Marcuschi (2004)

| Chat caracterizado por Crystal (2001, 2005) e Marcuschi (2004)   | Chat observado nesta pesquisa  |
|--|--|
| as interações ocorrem em salas de bate-papo, entre um grupo de participantes                                 | as interações ocorrem entre um par de participantes  |
| os participantes escondem suas identidades por meio de apelidos (nicks)                                      | os participantes não usam codinomes/apelidos, uma vez que, antes da primeira interação, recebem uma mensagem via e-mail contendo informações pessoais sobre o parceiro |
| os participantes das salas de bate-papo buscam um meio de comunicação ágil sobre assuntos de interesse comum | os objetivos e interesses dos participantes incluem questões pedagógicas relacionadas ao ensino-aprendizagem de LE   |

Os aspectos apresentados pelo quadro sugerem algumas das particularidades do chat no TTD que são consideradas na análise que ora se inicia, como a configuração das

interações, os possíveis interesses dos participantes e o tipo de relação que se estabelece entre eles. A seção seguinte aprofunda essa discussão sob a perspectiva dos eventos lingüístico-interativos desse ambiente. Apesar de não parecer, à primeira vista, relevante para a análise da AA, a análise de tais eventos se faz necessária na medida em que fornece subsídios para as inferências que faço, em outras seções, em relação (i) às concepções e às imagens que a participante brasileira constrói (seção 3.1.2) e (ii) às implicações dessas peculiaridades para as (auto)monitorações (seção 3.1.3).

### 3.1 A linguagem do chat e algumas implicações para a auto-avaliação

A fim de discutirmos a linguagem observada na produção escrita de Carol no TTD, é importante esclarecer que partimos de três pressupostos:

- (i) a natureza heterogênea da escrita se deixa ver na linguagem do chat por meio do envio de mensagens fragmentadas em lugares que podem ser considerados como limites de frases entoacionais (NESPOR;VOGEL, 1986), evidenciando a percepção de um contorno entoacional por parte da escrevente;
- (ii) os fatos lingüísticos observados na produção escrita da brasileira permitem perceber suas concepções (de língua, ensino, aprendizagem etc.) e as imagens que constrói para si e para seu interlocutor durante as interações;
- (iii) o uso das estratégias de monitoração pela participante brasileira durante as interações é favorecido pelas características do ambiente chat e fornece dados quanto a sua prática auto-avaliativa.

A análise desses aspectos será a base para a discussão do processo de auto-avaliação (AA) sob a perspectiva das metas de aprendizagem estabelecidas pela



participante brasileira e dos critérios e parâmetros que ela utiliza para avaliar seu progresso (seção 3.2).

Cumpre esclarecer que a análise da primeira pergunta focaliza a produção da brasileira tanto em português quanto em inglês. Isso não quer dizer que ignoro a existência de literatura específica sobre a constituição dos domínios prosódicos e das frases entoacionais, em cada língua<sup>53</sup>. No entanto, considerando que o objetivo principal da presente investigação não é o estudo exaustivo da linguagem utilizada em ambiente chat, mas, do processo de (auto)avaliação no TTD via chat, a análise se justifica pelo fato de que a observação da maneira como a participante brasileira manipula a língua(gem) nesse contexto de comunicação sincrônica por escrito possa auxiliar a compreensão de sua AA. Uma vez que ela se comunica em português e em inglês, parece pertinente observar se existem características semelhantes (ou discrepantes) entre sua produção em língua materna (LM) e em LE. Deve-se reconhecer que um estudo da produção de outros participantes do TTD seria muito elucidativo para a caracterização da linguagem em chat neste contexto.

### 3.1.1 A linguagem do chat no TTD e a natureza heterogênea da escrita

Dadas as considerações preliminares sobre os dados utilizados nessa análise, passo à discussão dos aspectos relevantes para que se responda à primeira pergunta de pesquisa. Trata-se de um trecho em língua portuguesa, retirado da primeira interação entre Carol e Joe, quando os parceiros discutem seus objetivos:

---

<sup>53</sup> C.f. Tenani (2002) para uma discussão detalhada sobre os domínios prosódicos do português do Brasil.

(01)

|       |  |
|-------|--|
| JOE   | por que você é estudar inglês?                                       |
| CAROL | Eu estudo inglês para ser professora de língua inglesa               |
| CAROL | mas na minha faculdade há a possibilidade do inglês e do espanhol    |
| CAROL | mas eu escolhi o inglês por ser uma língua muito usada no mundo todo |

(interação 01, 12/09/06)

Observa-se que a mensagem foi enviada por Carol por meio de mudanças de linha que causam a fragmentação do conteúdo do que seria uma única unidade de comunicação. Essas mensagens fragmentadas podem ser caracterizadas como limites de frases entoacionais (Is), de acordo com a definição de Nespor e Vogel (1986), uma vez que a fragmentação (refletida na ação de pressionar a tecla enter) parece refletir a maneira como Carol percebe (i) o contorno entoacional característico do constituinte prosódico I e (ii) as pausas que podem existir nos lugares que são considerados limites desse constituinte. Nota-se, portanto, a heterogeneidade da escrita (CORREA, 1997, 1998, 2001) na sua relação com a dimensão gráfica do texto<sup>54</sup>. As estruturas sintáticas das frases dão sustentação para a análise na medida em que a presença do conectivo adversativo *mas*<sup>55</sup> sinaliza uma fronteira sintática relevante para a delimitação de fronteira de frases entoacionais (Is). Isso quer dizer que a fragmentação da mensagem pode ser vista como uma tentativa de plasmar a prosódia no texto escrito.

O mesmo fenômeno é observado quando Carol interage em língua inglesa, conforme mostra o excerto a seguir, retirado da primeira interação com Steve. O trecho mostra o momento em que Steve pergunta se Carol prefere que ele fale de maneira informal ou de maneira formal, como ele faria na sala de aula:

<sup>54</sup> Entendemos (assim como Corrêa, 2001) que a heterogeneidade da escrita pode ser verificada nas várias dimensões da linguagem e que o isolamento de uma dessas dimensões não quer dizer que elas sejam autônomas, mas, que representa um recurso para a análise dos dados.

<sup>55</sup> É importante ressaltar que, neste trecho, “mas” pode ser considerado um marcador conversacional (MARCUSCHI, 1989), uma vez que opera, simultaneamente, como organizador da interação e articulador do texto.

(02)

|       |  |
|-------|--|
| CAROL | I'd like to learn both situation...[a]     |
| CAROL | but you can talk informally...[b]          |
| STEVE | Ok   |
| CAROL | I'd like to learn the daily language...[c] |
| CAROL | When will we talk again?                   |

(interação I, 06/06)

Nesse excerto, assim como em (01), as mudanças de linha evidenciam a fragmentação de uma unidade comunicativa em mensagens mais curtas. Observa-se, além da mudança de linhas, o uso de reticências (...) nos lugares indicados por [a], [b], [c]. O Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa define o uso das reticências como para marcar uma pausa (grifo meu) no enunciado podendo indicar omissão de alguma coisa que não se quer revelar, emoção demasiada, insinuação etc..<sup>56</sup> Isso sugere que a posição escolhida para o uso das reticências parece revelar que a escrevente percebe pausas, no momento da produção de seu texto, e decide marcá-las graficamente, levando à fragmentação da mensagem em quatro trechos que podem ser lidos com uma curva entoacional característica do constituinte prosódico I.

Em [a], nota-se a presença do conectivo *but* que, conforme a análise do excerto (01) indicou, pode marcar uma fronteira sintática que delimita I<sub>s</sub>. Em [b], acredito que o uso de reticências reflita, além da percepção de uma curva entoacional característica de I, uma tentativa de representar o fluxo de sua mensagem (DAHLET, 2006) que ainda não havia terminado, conforme se observa pelo conteúdo do fragmento seguinte (*I'd like to learn the daily language...*). Nesse caso, pode-se inferir que o fato de Carol ter percebido o contorno entoacional também se deva a uma possível relação causal entre os dois fragmentos: *you can talk informally [because] I'd like to learn the daily language.*

<sup>56</sup> Disponível em <http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=retic%EAncia&styp=k> (acesso em 06/11/07)

No caso [c], a fragmentação da mensagem e as reticências sugerem que Carol percebe uma pausa, uma vez que as reticências poderiam ser substituídas por ponto final (.). Segundo o dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa, o ponto indica, no final de uma frase, o encerramento de um período, uma pausa acentuada (grifo meu)<sup>57</sup>. No entanto, o uso de reticências no lugar do ponto pode mais uma vez indicar o fluxo de sua mensagem, uma vez que o fragmento seguinte (when will we talk again?) mostra que ela não tinha intenção de ceder o turno.

O próximo exemplo é retirado de uma interação em português, quando Carol e Joe estão negociando a data do próximo encontro:

(03)

|       |  |
|-------|--|
| CAROL | Hum...   |
| CAROL | estávamos falando sobre a minha viagem... [a]                            |
| CAROL | a questão é a seguinte...[b] eu estarei fora quarta e quinta-feira...[c] |
| CAROL | Então poderemos fazer a interação ou na terça, ou na sexta...[d]         |

(interação 11, 05/11/06)

Assim como no excerto (02), esse trecho mostra a fragmentação da mensagem e o uso de reticências como evidências da natureza heterogênea da escrita. Observa-se, que, em [a], [c] e [d] as reticências poderiam ser trocadas por um ponto final (.). Nesses casos, as reticências revelam a percepção de uma pausa por parte de Carol que também procura mostrar o fluxo de sua mensagem ao seu interlocutor, ou seja, informar Joe que sua mensagem ainda não se completou.

No caso [b], por sua vez, a escrevente utiliza as reticências sem, no entanto, mudar de linha. Nesse caso, as reticências poderiam ser substituídas por dois pontos (:), que, de acordo com o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, são um sinal de pontuação que corresponde, na escrita, a uma pausa breve (grifo meu) da linguagem oral (...) cuja função é preceder uma fala direta, uma citação, uma enumeração, um

<sup>57</sup> Disponível em: <http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=ponto&styp=k> (acesso em 06/11/07)

esclarecimento ou uma síntese do que foi dito antes etc.<sup>58</sup> Dessa maneira, em [b], as reticências parecem marcar a percepção de uma pausa antes de um esclarecimento (eu estarei fora quarta e quinta-feira...).

No entanto, o fato de não haver mudança de linha pode ser um indício de que, além de perceber uma curva entoacional característica de I, a escrevente percebe, ainda, a relação de complemento sintático entre as duas frases. A curva entoacional da primeira frase (a questão é a seguinte...) poderia ser caracterizada como um contorno suspensivo (ROGERI; TENANI, 2005) que indica a falta de um complemento sintático e, assim, a segunda frase é enviada em uma mesma linha, diferente dos casos [a] e [c], nos quais as mensagens são enviadas por meio da mudança de linhas. Dessa maneira, as reticências também representam uma tentativa de marcar aspectos da fala no texto escrito e evidenciam, juntamente com a fragmentação da mensagem, o trânsito da escrevente por práticas orais e letradas no momento de sua produção escrita.

Além disso, levando-se em consideração a natureza dialógica da linguagem e o conhecimento prévio da escrevente (circulação pelo já falado/escrito), observa-se, por meio da expressão “hum”, no início da unidade comunicativa, (i) o reconhecimento, por parte de Carol, de sua relação com o leitor (no caso, interlocutor) e (ii) uma tentativa, de marcar graficamente que está pensando (não está ausente ou desatenta), ou seja, uma maneira de evitar o silêncio durante a interação. Como o ambiente chat não permite a imagem dos gestos ou a verbalização dos momentos de hesitação, pode-se dizer que se trata de uma representação do que ela faria ou diria se fosse uma conversa face a face e estivesse pensando sobre o que tem a dizer. Cumpre observar, ainda, que, a julgar por suas escolhas lexicais (estávamos falando sobre a minha viagem...), Carol parece se

---

<sup>58</sup> Disponível em: <http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=dois+pontos&stipe=k>  
(acesso em 06/11/07)

sentir, de fato, “falando” ao se comunicar por chat. Isso também pode ser inferido pelo seguinte trecho de uma sessão de mediação:

(04)

eu acho que [a principal dificuldade] é a fluência, mesmo que seja em escrito, que é uma representação de fala neste contexto.

(mediação 01, 25/09/06)

o chat não é uma escrita, uma escrita normal, entendeu? Tem um pouco da característica da fala, assim... era o que eu queria falar pra ele que eu tava escrevendo ali. Então eu acho que isso ajudou a melhorar a minha comunicação na língua.

(entrevista)

Os trechos grifados sugerem que Carol concebe a linguagem do chat como uma representação da fala, provavelmente porque percebe os aspectos particulares da interação via chat que a aproximam de uma conversa oral face-a-face. Vale lembrar que o conceito de fluência se refere aos processos envolvidos no planejamento e produção, tanto escrita, quanto oral. Todavia, ao se admitir, nessa análise, que Carol percebe a influência de questões prosódicas em sua produção escrita a ponto de se sentir falando, é preciso reconhecer que ela possa estar se referindo, nesse excerto, a suas dificuldades em relação à fluência oral.

Essa análise evidencia, portanto, que a fragmentação das unidades de comunicação da produção escrita de Carol nas interações TTD, tanto em português quanto em inglês, tem uma motivação prosódica, uma vez que o envio de mensagens fragmentadas, associado ou não à presença de sinais de pontuação (no caso, reticências), indica sua percepção de um contorno entoacional seguido por uma pausa prosódica, que, neste trabalho, são consideradas limites do domínio de frases entoacionais (Is) (NESPOR; VOGEL, 1986).

O dizer de Carol corrobora a análise (excerto 04), ao sugerir sua sensação de que as práticas orais e letradas são indissociáveis, evidenciando a natureza heterogênea da escrita. Além disso, o uso dos sinais de pontuação indica a preferência de Carol pelas reticências em detrimento de outras possibilidades (ponto final, vírgula ou dois pontos).

Esse fato indica que a percepção dos contornos prosódicos parece provocar uma sensação tão forte de estar falando, que o uso canônico dos sinais de pontuação não seja considerado próprio da linguagem por chat. A esse respeito, cumpre considerar que a pressão para enviar as mensagens o mais rapidamente possível (a fim de que não percam a relevância) talvez não permita à escrevente a observação do uso desses sinais da mesma maneira que faria em uma outra situação de produção textual. O quadro a seguir resume as características observadas nesta análise que estão de acordo com outros estudos sobre a linguagem do chat:

Quadro 10: Semelhanças entre o chat caracterizado por outros autores e o chat no TTD

| Semelhanças entre o chat caracterizado por outros autores e o chat no TTD  |
|--|
| turnos curtos que permitem uma dinâmica de tempo real; fragmentação da mensagem devido à percepção das exigências de uma conversa oral |
| uso dos sinais de pontuação como forma de marcar aspectos prosódicos na escrita  |
| consideração da ambigüidade causada pelo silêncio  |

Os dados ora apresentados parecem corroborar o que outros trabalhos (SOUZA, 2000, CRYSTAL, 2001, 2005; MARCUSCHI, 2004, entre outros) apontam a respeito das características do chat no que tange às relações entre a fala e a escrita, evidenciando, o aspecto heterogêneo da escrita que se faz perceber, especialmente, por meio da fragmentação das mensagens e do uso dos sinais de pontuação, de maneira a marcar, na produção escrita, os aspectos típicos do oral. Com base nesses pressupostos, nas seções seguintes (3.1.2 e 3.1.3), discutem-se as características que se revelam no TTD de forma mais específica.

### 3.1.2 As interações por chat no TTD e as imagens construídas por Carol

Conforme mencionado, além dos aspectos analisados que corroboram os resultados a que chegaram outros estudos sobre o chat, existem outros, bastante peculiares da linguagem utilizada por Carol no TTD via chat. Um desses aspectos será discutido a partir do excerto a seguir, retirado de uma interação em português entre Carol e Joe:

(05)

|       |  |
|-------|--|
| CAROL | pelo fato de que esses dados que a gente <u>ta produzindo</u> vão ser usados em pesquisa... lembra que eu te falei no outro dia? |
| CAROL | <u>*está produzindo</u>  |
| JOE   | Sim, lembro  |

(interação 02, 17/09/06)

Nos trechos grifados, destacamos um indício do que consideramos como a representação que Carol tem da sua produção escrita como código institucionalizado. Apesar de a análise dos excertos (01), (02) e (03) apontar que Carol se sente “falando” no ambiente chat, nesse trecho (05), ao reformular sua produção (tá produzindo / \*está produzindo), ela parece mostrar sua atitude lingüística em relação ao discurso eletrônico no TTD, marcando a imagem que faz de sua produção escrita enquanto código institucionalizado.

É possível, conforme aponta Komesu (2006), que isso se deva a uma visão tradicional de língua, que considera o internetês (com todas as suas variações lingüísticas) uma forma de degradação da língua portuguesa. Tal concepção da língua sugere que Carol não considera o internetês apropriado neste contexto. A esse respeito, não se pode ignorar que a participante é formanda em um curso de Licenciatura em Letras e que isso pode influenciar a maneira como ela concebe a língua(gem) e sua produção nas interações TTD.



O que quero dizer é que o fato de Carol ser uma professora de línguas em formação marca as condições de produção do seu discurso e a imagem que parece construir para sua produção escrita, para si mesma e para seu interlocutor durante as interações em TTD. Segundo esse pressuposto, nas interações em língua portuguesa, Carol seria a ensinante/professora e seus parceiros, os aprendizes. Dessa maneira, a reformulação observada no excerto (05) seria motivada por seus objetivos pedagógicos, ou seja, ela julga a variação lingüística tá produzindo inapropriada nesse contexto pelo fato de se colocar na posição de professora de línguas e ter consciência de que sua produção serve de insumo lingüístico ao seu interlocutor.

Apesar de manter contato com Carol via e-mail por algum tempo, após o término da geração de dados, não consegui contatá-la para confirmar essa análise. De qualquer modo, é importante lembrar que, durante a geração de dados, Carol sabia que sua produção seria lida por mim (PPM) e, ao disponibilizar os dados para outros membros do projeto, também pelos mestrandos, doutorandos e professores orientadores do programa de pós-graduação. É possível que esse fato também possa ter influenciado suas opções lingüísticas, levando-a a se preocupar com o julgamento dessas pessoas em relação à linguagem por ela utilizada ao se comunicar com um estrangeiro em um ambiente de ensino-aprendizagem de línguas. Os trechos a seguir, podem trazer alguma luz a essa questão:

(06)

Outra coisa interessante que pude notar é o quanto Joe é organizado. Ele se valeu, espontaneamente, de algumas formalidades como quando ele digita errado alguma palavra e percebe isso, na próxima linha ele já escreve corretamente, precedendo tal palavra de um asterisco

(diário da interação 01, 12/09/06)

O próximo excerto mostra o evento lingüístico ao qual Carol se refere:

(07)

|     |  |
|-----|--|
| JOE | You are doing very well, in my opinion |
| JOE | *opinion                               |

(interação 01, 12/09/06)

O fato de Carol ter prestado atenção ao uso do asterisco (\*) por Joe e também utilizá-lo na reformulação de sua produção (excerto 05) indica que ela, de fato, considera a variação tá produzindo inapropriada. Porém, ao contrário de Joe, que corrige um erro de digitação (excerto 07), nota-se que Carol se preocupa com questões referentes à adequação de sua produção lingüística ao contexto.

Em seus diários, encontram-se outros indícios de que Carol coloca Joe na posição de aprendiz e se coloca como ensinante/professora nas interações em língua portuguesa, corroborando a análise das características lingüísticas de sua produção escrita com base no excerto (05):

(08)

Nas interações de língua portuguesa, Joe é o aluno - ele deve produzir bastante insumo na língua alvo dele, para que eu possa perceber suas dificuldades e ajudá-lo (...)

(diário da interação 02, 17/09/06)

(09)

observei que em muitas ocasiões pude ensiná-lo o uso de muitas palavras tais como “menino” e “menina” - pois ele queria saber se tais palavras se referiam a pessoas jovens ou a todos -, “classe” e “aula” - qual seria diferença entre elas -, “introspectivo”, “ocupado” e “encontro”. Em outro momento, tentei chamar a atenção dele para uma concordância de número desnecessária que ele havia feito (“ nenhuns recentemente”)

(diário da interação 04, 24/09/06)

Os trechos marcados mostram que Carol concebe as interações em português como oportunidades para Joe aprender português e, ao mesmo tempo, reconhece seu papel de ensinante/professora, evidenciando as imagens que projeta para seu parceiro e para si mesma. Percebe-se, ainda, sua preocupação em respeitar o princípio de autonomia (ele deve produzir bastante insumo na língua alvo dele, para que eu possa perceber suas dificuldades e ajudá-lo), pois as ações por ela consideradas como ‘ensino’ (uso das palavras menino, menina, introspectivo; a concordância de número) parecem ser oportunidades para fornecer feedback, motivadas pelas necessidades de aprendizagem apresentadas por seu parceiro durante as interações em português. Isso, por um lado, significa que Carol não tinha uma agenda de ensino previamente planejada a qual pretendia impor ao seu parceiro e, por outro, evidencia sua concepção de que

atitudes autônomas e ensino podem ser ações compatíveis e complementares nesse ambiente. O excerto a seguir mostra um dos momentos da interação, ao qual Carol se refere no excerto (09) como ensino:

(10)

|           |  |
|-----------|--|
| 1. JOE    | uma pergunta...a palavra "menino" o "menina" refere as pessoas jovens? O a todos?                        |
| 2. CAROL  | Ah sim...  |
| 3. CAROL  | Menino é para homens jovens...   |
| 4. CAROL  | meninO (terminado com O)   |
| 5. CAROL  | Menina e para mulheres jovens  |
| 6. CAROL  | meninA (terminado com A)   |
| 7. CAROL  | Entende?   |
| 8. JOE    | mas, si...geralmente as jovens? Não as adultos?  |
| 9. JOE    | Sim, entendo   |
| 10. CAROL | Refere-se a crianças...  |
| 11. JOE   | Sim. esta bem  |
| 12. JOE   | que você fez este fim de semana?   |
| 13. CAROL | Se diz menina e menino para adultos quando se trata de amigos, parentes... é um tratamento mais afetuoso |

(interação 04, 24/09/06)

Nota-se que a dúvida de Joe (linha 1) “desperta” uma atitude professoral em Carol, que procura fornecer informações estruturais a respeito do termo, assim como algumas possibilidades de uso. Isso, no entanto, não parece ferir o princípio de autonomia, na medida em que suas explicações foram suscitadas por uma dúvida de seu parceiro, o qual mudou o foco da interação (linha 12) assim que sentiu que sua dúvida havia sido sanada.

Os dados obtidos por meio dos diários e das reuniões de mediação (excertos 08, 09) dão sustentação a essa análise das características lingüístico-interacionais (excertos 05 e 10) das interações TTD em português, segundo a qual Carol constrói para si a imagem de uma ensinante/professora que procura respeitar as necessidades de aprendizagem de seu parceiro e, consciente das implicações dos conceitos de autonomia e colaboração, busca ajustá-los à sua concepção de ensino-aprendizagem. Esse dado se torna relevante na medida em que se observa, na discussão da segunda pergunta de

pesquisa, que Carol define uma meta de aprendizagem sob a perspectiva de sua formação como professora de línguas. Essa discussão será retomada na próxima seção, mas é relevante ressaltar que sua formação como professora de línguas se reflete de diferentes maneiras em sua experiência TTD, inclusive sob a perspectiva das características lingüísticas de sua produção escrita.

Com relação às interações em língua inglesa, inversamente ao que ocorre nas interações em português, observa-se que Carol se coloca na posição de aprendiz e projeta, para Joe, a imagem de ensinante, conforme mostra o excerto a seguir, quando os parceiros estão comentando a respeito de uma companhia aérea:

(11)

|     |       |   |
|-----|-------|---|
| 1.  | JOE   | i don't know that one   |
| 2.  | CAROL | Me neither  |
| 3.  | CAROL | (is it correct?)  |
| 4.  | JOE   | or, me either   |
| 5.  | JOE   | Both work   |
| 6.  | CAROL | i don't know about the use of neither ou either                     |
| 7.  | CAROL | oh... thanks  |
| 8.  | JOE   | actually, in the united states they are used almost interchangeably |
| 9.  | CAROL | Hum...  |
| 10. | CAROL | ok :)   |
| 11. | JOE   | Understand?   |
| 12. | CAROL | Yeaaaaahhh  |
| 13. | CAROL | thanks so much :)   |

(interação 10, 29/10/06)

O excerto mostra que, apesar de ser falante nativo da língua inglesa, Joe oferece algumas informações equivocadas quanto ao uso de either/neither (linha 8), uma vez que esses termos não deveriam ser usados indistintamente<sup>59</sup>. De qualquer maneira, o que nos interessa nesta análise é o fato de que, nas linhas 2, 3, 6, observa-se a expectativa de Carol de que seu parceiro possa lhe ensinar sobre o uso de either/neither. Embora saiba que Joe não é professor de línguas, ela parece confiar em seu parceiro lingüisticamente mais competente a ponto de colocá-lo nesse papel. Percebe-se, também aqui, a relação simbiótica entre autonomia e ensino, uma vez que ela toma a iniciativa

<sup>59</sup> Cf. SWAN, M. Practical English Usage. Oxford University Press, 2005.

de indicar ao parceiro a questão sobre a qual tem dúvidas a fim de que ele a ajude. Sob a perspectiva vigotskiana, esse momento caracteriza o fornecimento de andaimes pelo parceiro mais competente (linhas 4, 5, 8), vinculando a colaboração ao ato de ‘ensinar’, pois o esclarecimento lingüístico prestado por Joe, nesse momento, parece ser referendado, por Carol, como um evento de ensino sobre a questão lingüística na qual ela estava interessada. Os excertos abaixo parecem corroborar a análise:

(12)

O que eu faço com ele é o que eu esperava que ele fizesse por mim.

(mediação 03, 07/12/06)

[nas últimas interações] Ele assumiu mais o papel de professor, ele me explicou melhor...

(entrevista, 22/03/07)

Se considerarmos que Carol se coloca como ensinante/professora nas interações em PLE e espera que Joe assuma o papel de ensinante de ILE (O que eu faço com ele é o que eu esperava que ele fizesse por mim), podemos inferir sua concepção de que a colaboração entre parceiros são oportunidades para ‘ensinar-aprender’. Isso também evidencia a articulação entre o princípio de reciprocidade e o conceito de colaboração neste contexto. O fato de Carol reconhecer que seu parceiro passou a assumir o papel de professor nas últimas interações pode indicar que, após quatro meses de interações, Joe tenha percebido o que Carol esperava dele e, aos poucos, se tornado mais recíproco em relação à maneira como ela buscava ajudá-lo durante as interações em PLE.

Observou-se, pela análise dos dados dessa seção, que a maneira como Carol concebe sua participação no TTD parece influenciar a maneira como ela manipula e utiliza a língua. Nas interações em LP, sua posição como professora a leva à desconsideração de variações lingüísticas próprias de uma conversa informal oral, típicas do chat, conforme observado em trabalhos sobre o chat em outros contextos. Nas interações em LI, ela se coloca como aprendiz e, como tal, não apenas confia na competência lingüística de seu parceiro como o estimula a explicitar questões referentes

às relações entre forma e uso da língua. A maneira como Carol trata essas questões será o tema da próxima seção.

### 3.1.3 As interações por chat no TTD e a (auto)monitoração

Um importante aspecto decorrente das concepções de Carol quanto a sua participação no TTD é sua postura quanto à importância da provisão de feedback no TTD. Nas interações em LI, observa-se sua atitude autônoma enquanto aprendiz, ao buscar os esclarecimentos de que necessita por meio das estratégias de pedido de esclarecimento ou de confirmação, conforme discutido no excerto (11). Acrescentamos outro trecho que evidencia esse aspecto da participação de Carol:

(13)

|           |   |
|-----------|---|
| 1. JOE    | Did you know that another airplane crashed? (...) |
| 2. CAROL  | My God...   |
| 3. CAROL  | wht happened?                                     |
| 4. CAROL  | What  |
| 5. CAROL  | what did happen                                   |
| 6. CAROL  | Is't better                                       |
| 7. JOE    | there were 100 people in the plane                |
| 8. CAROL  | Hehehe  |
| 9. JOE    | (what happened-sounds best)                       |
| 10. CAROL | :-O   |
| 11. CAROL | Really?   |
| 12. JOE   | Yeah  |
| 13. CAROL | Thanks :)   |

(interação 10, 29/10/06)

As linhas 4 e 5 mostram o momento em que Carol monitora sua produção lingüística e a linha 6 mostra seu pedido de confirmação quanto à forma lingüística. Vários autores (KERN; WARSCHAUER, 2000; O'ROURKE, 2008, entre outros) sugerem que as auto-monitorações são favorecidas, no chat, pelo registro escrito da interação e pela defasagem de tempo entre um enunciado e sua réplica. Nesse sentido, os dados salientam que o fato de as mensagens enviadas serem geralmente fragmentadas

facilita a releitura e a percepção de eventuais problemas, favorecendo a auto-monitoração. No excerto (13), observa-se que entre a pergunta de Carol (linha 3) e a resposta de Joe (linha 7), a participante brasileira monitorou sua produção duas vezes (linhas 04, 05).

Esse dado se torna mais relevante na medida em que, contrariando os apontamentos de O'Rourke (2008) sobre o foco das monitorações dos participantes do tandem via chat estar geralmente voltado para a relevância da mensagem, Carol (excertos 11 e 13) enfoca, em sua auto-monitoração, questões da forma lingüística. Vale considerar que essas questões são enfocadas de maneira contextualizada e negociada, uma vez que ela envolve seu parceiro por meio dos pedidos de esclarecimento. Isso provavelmente está relacionado aos objetivos pedagógicos definidos por Carol em sua participação no TTD, ou seja, ela entende que, ao interagir em inglês, no papel de aprendiz, pode e deve aproveitar as oportunidades que surgem para sanar as deficiências de sua interlíngua em colaboração com o parceiro mais competente. As monitorações de Carol mostram que ela parece estar insegura quanto à precisão lingüística, ou, percebe que há algo errado em sua produção (aspecto importante do processo auto-avaliativo e do aprendizado autônomo), mas não é capaz de contornar o problema sozinha, recorrendo ao parceiro para que a ajude a se monitorar.

As linhas 4, 5, 6 (excerto 13) evidenciam, ainda, a natureza cíclica e imbricada das relações que se estabelecem entre as estratégias metacognitivas, conforme se argumentou na discussão teórica deste trabalho (diagrama 02). A percepção de que há algo 'errado' em sua produção (atenção seletiva) desencadeia a auto-monitoração por parte de Carol (linhas 4 e 5) e a leva a um pedido de confirmação (linha 6). A inclusão do parceiro ao seu processo de monitoração evidencia sua busca por feedback, outro aspecto importante da AA, segundo Boud, 2000, e salienta a natureza colaborativa do

processo auto-avaliativo. Nesse sentido, observa-se o cuidado e a sutileza de Joe ao oferecer o feedback (linha 9) a Carol, evidenciando as questões afetivas envolvidas na avaliação que podem promover um clima favorável ao uso das estratégias de esclarecimento e confirmação.

É interessante observar, ainda, que Carol tem consciência da importância do uso dessas estratégias:

(14)

Eu pergunto muito assim, eu escrevo uma coisa e se eu num to segura naquilo que eu escrevi, eu envio uma pergunta logo em seguida

(mediação 01, 25/09/06)

De acordo com a literatura (O'MALLEY; CHAMOT, 1990; OXFORD, 1990, no prelo; SILVA, 2008), um dos aspectos que caracterizam as ações dos aprendizes como estratégias é o fato de eles serem conscientes do que estão fazendo estrategicamente, ou seja, são capazes de descrever o que fazem a fim de resolver algum problema de aprendizagem. Nesse sentido, os excertos (13) e (14) indicam que Carol utiliza a monitoração de maneira estratégica.

Cumprе ressaltar que, mais do que descrever o uso de uma estratégia, os excertos (11), (13) e (14) mostram que no ambiente chat existe a utilização das estratégias metacognitivas (atenção seletiva e monitoração) e de comunicação (pedido de confirmação), que atuam lado a lado na prática auto-avaliativa de Carol, reiterando a complementaridade e inseparabilidade entre os aspectos sociais e individuais, não apenas no processo de avaliação, mas, também, de ensino-aprendizagem de LE no TTD.

Ainda sobre as características da linguagem utilizada por Carol durante as interações por chat no TTD, é importante observar outra discrepância em relação às descrições do discurso eletrônico em outros contextos no que concerne ao uso de abreviaturas. Os dois excertos a seguir são retirados da mesma interação, na qual Carol



e Joe se comunicam tanto em português quanto em inglês e se podem observar algumas das raras ocorrências de uso de abreviaturas por Carol:

(15)

|       |  |
|-------|--|
| CAROL | <u>Vc</u> vem por sua conta? ou está vendo com algum faculdade ou agência? |
| JOE   | Agencia  |
| JOE   | acho que vai ser mais seguro   |
| CAROL | <u>Tbm</u> acho... com certeza   |

(16)

|       |                                 |
|-------|---------------------------------|
| JOE   | happy new year                  |
| CAROL | happy new year for <u>u</u> too |

(interação 13, 13/01/07)

Observa-se o uso das abreviaturas em português (excerto 15) – vc (você) e tbm (também) – e, em inglês (excerto 16), u (you). No caso das abreviaturas em português, além dessa interação, observam-se três ocorrências em 05/11/06. No caso da abreviatura em inglês, essa é a primeira ocorrência e não parece ter sido motivada pelo uso de abreviaturas por parte de Joe (que não as utilizou em nenhum momento). A presença das abreviaturas sugere que Carol deva utilizá-las quando interage por chat com outras pessoas, porém, o fato de serem tão raras nas interações TTD pode significar que não são consideradas apropriadas por Carol ao interagir nesse ambiente.

Infelizmente, não temos uma amostra da participação de Carol em outros ambientes digitais ou com outros interlocutores, a fim de que possamos corroborar essa hipótese. Além disso, essa não foi uma questão abordada explicitamente em qualquer outro instrumento de coleta de dados para que pudéssemos discuti-la de maneira mais apropriada. A única menção ao uso dessa ferramenta de comunicação foi feita por Carol em um de seus diários:

(17)

Com relação às ferramentas, ocorreu tudo bem posto que a interação foi somente em chat, algo que utilizo todos os dias e então tenho um grande domínio.

(diário da interação 01, 12/09/06)

Nota-se a familiaridade de Carol com o chat, sugerindo que ela esteja habituada aos “contratos” (FUSCA, 2008) feitos entre os usuários dessa ferramenta e, talvez,

utilize abreviaturas em outras situações de interação. De qualquer maneira, pode ser útil considerar os achados de Fusca (2008) sobre o uso de abreviaturas na internet como uma estratégia para reduzir a distância entre os interlocutores e tornar a interação mais próxima. Pode-se inferir que a ausência de abreviaturas até a décima - primeira interação, e as raras ocorrências a partir de então, sugere que Carol considera apropriado manter a distância entre ela e seu parceiro no ambiente TTD, talvez porque ela conceba entre eles uma relação entre aprendiz-professor/ensinante.

Isso significa que, apesar de se sentir falando ao interagir por chat, fato evidenciado pelos excertos (01), (02) e (03), a posição enunciativa assumida por Carol não a permite considerar apropriadas, nem as abreviaturas (excertos 15 e 16), tampouco as variações lingüísticas (excerto 04) típicas do discurso eletrônico. Nesse sentido, a linguagem do chat ora analisada, ao mesmo tempo em que evidencia a natureza heterogênea da escrita (assim como da língua), se mostra menos permeável às variações lingüísticas consideradas não padrão em relação à linguagem via chat em outros ambientes. Os dados sugerem que essa permeabilidade é um reflexo das crenças e concepções dos participantes, assim como da maneira como constroem suas imagens neste contexto.

Outro aspecto que não poderia deixar de ser abordado nesta análise é o uso de emoticons. O excerto a seguir traz o uso de alguns exemplares:

(18)

|           |  |
|-----------|--|
| 1. JOE    | do you have the microphone today?        |
| 2. CAROL  | no :(                                    |
| 3. JOE    | :S                                       |
| 4. CAROL  | the computer is broken again             |
| 5. JOE    | That's ok                                |
| 6. CAROL  | no microphone today                      |
| 7. JOE    | Haha                                     |
| 8. JOE    | what happened to the computer?           |
| 9. CAROL  | I don't know... it was turning off alone |
| 10. CAROL | Understand?                              |

|           |   |
|-----------|---|
| 11. JOE   | Yeah  |
| 12. JOE   | that happens to me sometimes also   |
| 13. CAROL | Hehehehehe  |
| 14. CAROL | I think that some people lost their arquivos (how can i say arquivos in English?) |
| 15. CAROL | lost no, loose  |
| 16. JOE   | Archives  |
| 17. CAROL | ok...   |
| 18. CAROL | thanks :)   |
| 19. JOE   | no problem  |
| 20. CAROL | it's ok my sentence?  |
| 21. JOE   | well, no.   |
| 22. JOE   | it was better first. "i think some people lost their archives"                    |
| 23. JOE   | Loose is something different  |
| 24. CAROL | ah sim :)   |
| 25. JOE   | it means the opposite of tight  |
| 26. CAROL | thanks again :)   |

(interação 08, 09/10/06)

Esse trecho tipifica a proporção de emoticons utilizados durante as interações por Carol e por Joe, uma vez que ela utiliza esse recurso com mais frequência do que o parceiro norte-americano, principalmente, como é o caso das linhas 18, 24 e 26, quando recebe algum feedback, fato que também pode ser observado nos excertos 13 (linha 13) e 14 (linha 7). Esse uso de emoticons na prática avaliativa também pode ser observado nos momentos em que Carol oferece feedback ao seu parceiro:

(19)

|           |   |
|-----------|---|
| 1. CAROL  | é um estilo mais cômico, que não é comum        |
| 2. CAROL  | entende?  |
| 3. JOE    | Sim. de acordo                                  |
| 4. JOE    | o, concordo                                     |
| 5. JOE    | melhor?   |
| 6. CAROL  | concordo é melhor :)                            |
| 7. CAROL  | Esse escritor que você falou agora é colombiano |
| 8. JOE    | Obrigado  |
| 9. CAROL  | Eu não conhecia                                 |
| 10. CAROL | de nada :)                                      |

(interação 09, 27/10/06)

As linhas 6 e 10 mostram os momentos em que Carol fornece feedback ao parceiro, utilizando o mesmo emoticon :) observado nos momentos em que recebe

feedback (excertos 11, 13, 14). A esse respeito, cumpre ressaltar o trabalho de Mesquita (2008), segundo o qual o uso de emoticons por Carol durante as monitorações da própria produção, assim como de seu parceiro, evidencia sua preocupação com as questões afetivas envolvidas na correção e na avaliação. Pode-se inferir que os emoticons são utilizados como ‘amortecedores’, para que as correções e avaliações não soem como críticas ao parceiro.

Observou-se nesta seção sobre a análise dos dados lingüístico-comunicativos que o ambiente chat no TTD apresenta algumas características bastante peculiares em relação às descrições do chat em outros estudos. O quadro a seguir complementa a lista de diferenças entre o ambiente chat investigado por outros autores e o chat no TTD<sup>60</sup>:

Quadro 11: Diferenças entre o ambiente chat no TTD e o ambiente chat segundo Crystal (2001, 2005) e Marcuschi (2004), (cont.)

| Chat caracterizado por outros autores  | Chat observado nesta pesquisa  |
|--|--|
| as interações ocorrem em salas de bate-papo, entre um grupo de participantes                                 | as interações ocorrem entre um par de participantes  |
| os participantes escondem suas identidades por meio de apelidos (nicks)                                      | os participantes não usam codinomes/apelidos, uma vez que, antes da primeira interação, recebem uma mensagem via e-mail contendo informações pessoais sobre o parceiro |
| os participantes das salas de bate-papo buscam um meio de comunicação ágil sobre assuntos de interesse comum | os objetivos e interesses dos participantes incluem questões pedagógicas relacionadas ao ensino-aprendizagem de LE   |
| uso de abreviaturas e emoticons  | uso limitado de abreviaturas e emoticons   |
| uso de uma escrita sem comprometimento com as normas gramaticais   | cuidado com a precisão lingüística   |
| (auto)monitorações com foco no significado, na relevância da mensagem  | (auto)monitorações com foco nas relações entre forma e significado   |

O aspecto mais relevante para este trabalho diz respeito à maneira como Carol monitora sua produção escrita, uma vez que evidencia seu processo auto-avaliativo. A análise dos dados mostrou que as monitorações, nesse ambiente são beneficiadas: (i) pelo registro escrito, que permite a releitura e a consulta ao insumo; (ii) pela

<sup>60</sup> Vide quadro 09 no início da seção de análise dos dados.

interatividade e colaboração entre os parceiros, que permitem os pedidos de esclarecimento e confirmação; (iii) pela maneira como a participante concebe a língua(gem) e os papéis desempenhados por ela própria e por seu parceiro nesse contexto, que justificam as monitorações com foco na forma. Além disso, o fato de a análise da linguagem no Chat do TTD sugerir que Carol se sente, de fato, falando, será útil para a análise da segunda pergunta de pesquisa, uma vez que uma das metas de Carol está relacionada ao desenvolvimento da fluência oral, conforme discutimos na seção a seguir.

### 3.2 Metas de aprendizagem, critérios e parâmetros de (auto)avaliação

De acordo com a discussão teórica deste trabalho, as metas refletem as razões/motivos que levam as pessoas a se engajarem em determinada atividade (STIPECK, 1998 apud RIBAS, 2008). Ao mesmo tempo, observou-se que elas podem promover a motivação que, para ser mantida, requer a AA (DÖRNYEI, 2001, 2005). Além disso, as metas podem, também, identificar os parâmetros considerados na avaliação, sendo os critérios estabelecidos como princípios de diferenciação em relação a esse parâmetro (HAYDT, 1995; SHORT, 2000; DÖRNYEI, 2001; FULCHER, 2003). Partindo desses pressupostos, iniciamos a apresentação dos dados por um excerto bastante revelador, retirado do diário da PPM:

(20)

A Carol me parece muito motivada a participar do projeto – como ponto positivo da experiência, ela menciona que o fato de as interações serem à distância minimiza o “bloqueio” que ela diz ter para falar a língua estrangeira (...) Como ponto negativo (e isso se tornou o ponto central de nossa discussão) ela menciona o fato de não saber qual, exatamente, a razão para o seu interagente ter “desaparecido”.

(diário de PPM, mediação I, julho/06)

Observa-se que PPM julga a participante brasileira positivamente motivada após três interações com Steve, apesar de Carol (i) desconfiar que seu parceiro não continuaria a interagir e (ii) ter dito que não se sentia confiante (segundo grifo) para se comunicar na língua-alvo (L-alvo). Levando esses aspectos “desmotivadores” em consideração, esta análise propõe as metas estabelecidas por Carol (enquanto imagens de eus-possíveis) como os agentes promotores de sua motivação (OYSERMAN; JAMES, no prelo).

Na seção anterior, a discussão dos dados referentes às características lingüísticas da produção escrita via chat no contexto TTD indicaram a posição de Carol em relação aos papéis que acredita desempenhar durante as interações, a saber, aprendiz de ILE e ensinante/professora de PLE, o que pode ser um reflexo de sua formação. Em consoante com essa análise, o excerto a seguir mostra que Carol estabelece duas metas em relação a sua participação neste contexto:

(21a)

Como professora em formação, espero poder adquirir uma certa experiência nesse contexto de ensino que parece promissor e

(21b)

como aluna espero aprender a língua usada no cotidiano das pessoas, aquela usada no dia-a-dia; espero também conseguir melhorar a minha fluência.

(questionário: o que você espera da experiência de aprender e ensinar línguas por meio do teletandem?)

Considerando-se a formação e as concepções de Carol em relação a sua atuação no TTD, parece natural que ela estabeleça metas diferenciadas para os momentos em que interage na LM e na L-alvo. Nesta seção, discutem-se (i) a definição de tais metas por Carol sob a perspectiva de suas concepções e motivações e (ii) de que maneira isso pode revelar os critérios e parâmetros que ela utiliza para se avaliar.

### 3.2.1 As metas sob a perspectiva da ensinante/professora de PLE

Discute-se, a princípio, o excerto (21a), que traz a primeira meta estabelecida por Carol ao responder ao questionário.

(21a)

Como professora em formação, espero poder adquirir uma certa experiência nesse contexto de ensino que parece promissor e

O trecho indica (i) seu reconhecimento de que é uma profissional em formação e (ii) que seu objetivo enquanto ensinante/professora não está, necessariamente, atrelado a uma agenda de ensino, mas a sua percepção de que essa pode ser uma experiência significativa do ponto de vista de sua formação. Isso sugere que essa meta é estabelecida sob a perspectiva de sua aprendizagem, ou seja, ela se coloca como aprendiz da profissão que aspira desempenhar e, como tal, concebe sua participação no TTD como uma oportunidade para aprender “determinados” aspectos desse ofício, conforme ela própria reconhece ao almejar adquirir uma certa experiência.

Observa-se que Carol parece perceber a especificidade do contexto TTD que, no entanto, ainda é desconhecido, diferente de suas experiências de ensino até o momento. No próximo excerto, observamos a apreciação de Carol sobre sua experiência como professora durante o processo de formação:

(22)

estou cursando as disciplinas de Prática de Ensino em Língua Materna e Estrangeira, para as quais tive de fazer estágios de observação e elaborar mini-cursos (...) a realização dos mini-cursos está sendo muito satisfatória (...) Com exclusão dessas experiências como professora no desenvolvimento dos mini-cursos, não foram muitos os outros momentos em que desempenhei esta função.

(autobiografia)

O trecho mostra que Carol considera sua experiência como professora positiva, mas incipiente. Com base na meta estabelecida pela resposta ao questionário, infere-se que os momentos da interação em que ela atua como ensinante/professora de PLE são

considerados oportunidades para observar e aprimorar sua prática, ainda que não esteja muito claro, para ela, que tipo de prática é essa que ocorre no TTD. Vale ressaltar que, apesar de Carol não explicitar o contexto em que atuou como professora de línguas durante os mini-cursos da disciplina de Prática de Ensino, minha experiência na mesma instituição em que ela se graduou me permite dizer que se trata de um contexto presencial de ensino de ILE, nos níveis fundamental e médio de uma escola pública. A esse respeito, não se pode ignorar as diferenças em relação ao TTD, o que pode resultar em experiências de ensino-aprendizagem bastante específicas.

Observa-se, assim, que o estabelecimento de uma meta sob a perspectiva de sua formação envolve a AA de sua experiência de ensino (excerto 22), bem como sua percepção de que o TTD pode lhe oferecer oportunidades para alcançar essa meta:

(23)

Com este projeto [Teletandem Brasil] eu pude esboçar uma pesquisa [de iniciação científica] que tratasse de algo que sempre me chamou a atenção desde o segundo ano da graduação, após ter tido um breve contato com tal assunto em uma aula: o ensino de língua portuguesa para estrangeiros. Sinto que, finalmente, encontrei o que eu estava procurando, pois estou adorando refletir sobre as dificuldades encontradas por um estrangeiro (no caso da minha pesquisa um americano), em aprender a língua portuguesa.

(autobiografia)

Os trechos grifados indicam seu interesse pelas questões pedagógicas envolvidas no ensino-aprendizagem do PLE, levando-a, não somente a se engajar no TTD, como, também, a desenvolver um estágio de iniciação científica (IC) com foco no ensino indutivo da gramática. Uma vez que o projeto de Carol tem objetivos de pesquisa que deverão ser atingidos por meio de sua participação no TTD, torna-se imprescindível, nesta investigação sobre suas metas, que se conheçam, também, esses objetivos:

(24)

1. Considerando a importância não só do conhecimento do uso da língua, mas também
2. do conhecimento de regras gramaticais para o aprendizado de uma língua
3. estrangeira, a explicitação dessas regras se faz necessária. A partir de uma
4. abordagem indutiva tratar-se-á a gramática como um instrumento de auxílio no
5. ensino-aprendizagem de Português como língua estrangeira, com a finalidade de
6. responder a seguinte pergunta de pesquisa: qual o lugar da sistematização gramatical
7. no contexto de interação à distância via MSN.

(projeto de IC de Carol, p.03)



O último grifo evidencia dois aspectos do objetivo que Carol pretende alcançar por meio de seu projeto de IC: (i) seu interesse pelo ensino da gramática, enquanto um dos aspectos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de LE e (ii) seu interesse pelo uso da tecnologia para fins educativos.

No que concerne ao uso da tecnologia, os dados sugerem que se trata, na verdade, de um fator importante de sua motivação para atuar no TTD, conforme se observa por sua resposta ao questionário:

(25)

O uso do computador é importante, pois caracteriza um elemento de motivação da aprendizagem já que se difere muito dos materiais tradicionais (livros didáticos, por exemplo). Outro fato é que o computador pode auxiliar ou até mesmo facilitar a aprendizagem. Por exemplo, no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, pode-se aproximar o aluno da realidade do uso da língua alvo e da cultura dos países falantes dessa língua, o que facilita muito a aprendizagem por parte do aluno.

(questionário: como você vê o uso do computador no processo de ensino e aprendizagem?)

O excerto indica que Carol reconhece o uso da tecnologia como um elemento motivador da aprendizagem de LE. O trecho grifado, por outro lado, sugere sua perspectiva sobre essa questão enquanto uma professora de línguas em formação que procura teorizar de que maneira isso ocorre. Acredito que sua justificativa sobre as vantagens de se usar o computador explicita a influência de seu curso de formação e, ainda, explica o fato de ela considerar o TTD como um contexto de ensino que parece promissor (excerto 21a). Carol relaciona o aspecto motivador não apenas ao uso da máquina em si, mas à possibilidade de proporcionar o contato do aprendiz com aspectos do processo de ensino-aprendizagem que ela parece valorizar, como as questões culturais e o uso da L-alvo em situações reais, evidenciando uma concepção do processo de ensino-aprendizagem de línguas sob uma perspectiva holística. Além disso, pode-se inferir que o tipo de experiência pedagógica que ela busca adquirir no TTD possa desenvolver um tipo de competência essencial ao professor que atua na chamada sociedade da informação – a competência tecnológica.

É importante notar que, ao mesmo tempo em que Carol se interessa pelo uso do computador, devido à possibilidade de contato com a cultura e com situações autênticas de uso da L-alvo, ela desenvolve uma investigação do ensino da gramática neste mesmo contexto. É possível que essa aparente contradição se deva ao fato de que, conforme aponta Mesquita (2008), o qual utilizou o mesmo corpus em sua investigação, o sistema de crenças de Carol está em (trans)formação. Essa questão, no entanto, será retomada na seção em que discutimos os critérios e parâmetros que Carol utiliza ao se avaliar.

Para se desenhar um retrato mais fiel de suas metas, sob a perspectiva de sua participação como ensinante/professora, cumpre salientar, todavia, que Carol parece compreender que o conhecimento gramatical está relacionado a outros tipos de conhecimento relacionados ao uso da língua (pragmático, sociolingüístico, etc., conforme BACHMAN; PALMER, 1996). A gramática, assim, não seria considerada um componente isolado e seria tratada indutivamente durante as interações. Nesse sentido, cumpre esclarecer de que maneira Carol pretendia fazer isso:

(26)

eu estava combinando com o [orientador de IC], que eu ia fazer essas primeiras, pelo menos umas 3 [interações], para depois analisar e elencar quais são as maiores dificuldades dele [o interagente] para depois planejar algo mais...(...) mais direcionado (...) Eu pretendo que seja assim: fazer ele produzir esse tópico e depois fazer um fechamento, é claro que fazendo algumas correções de algumas outras coisas que ele sente necessidade disso, e aí depois um fechamento: “olha, vamos conversar, você produziu tais coisas assim”.

(mediação 01, 25/09/06)

O excerto mostra que o objetivo de Carol é fazer um diagnóstico das necessidades de aprendizagem de seu parceiro para, a partir disso, tratar essas questões durante as interações e, ao final, promover um momento de reflexão e discussão sobre os aspectos que foram tratados. O excerto a seguir também trata da concepção de Carol sobre o tratamento indutivo da gramática:

(27)

1. CAROL: (...) a gente está interagindo e de repente ele manda uma concordância errada. Porque eu não posso falar “olha, espera, vamos fazer essa concordância, o verbo é assim, assim e assim, a conjugação é essa, e tal”?
2. PPM: Se ele achar que isso foi bom, entendeu? Porque não? O que você acha?
3. CAROL: Mas aí eu vou estar ferindo a autonomia?
4. PPM: Não sei também. (...) Eu não sei se é por aí que você fere o princípio da autonomia. O que eu entendi, eu vou te falar o que eu entendi durante a sua apresentação [apresentação de seu projeto de IC durante uma reunião geral do Projeto TTD]. Eu acho que o fato de você pretender no seu projeto induzir – não negociar – induzir determinadas...
5. CAROL: Ah eu entendi também...
6. PPM: Isso entra em conflito com o princípio da autonomia, essa idéia de indução.
7. CAROL: Hum hum.
8. PPM: Que é diferente de negociação.
9. CAROL: É, mas se isso é só uma tática que eu estou usando para ensinar para ele, o que ele já demonstrou estar precisando, entendeu? E não só isso, porque eu não posso ficar corrigindo todos os erros que ele produz em uma interação, né? Às vezes eu induzo ele assim – ele fala: “ah como diz nananá”, e eu (digo) “ah como se diz nananá?”, eu não falo “olha, tá errado, é assim”.
10. PPM: É uma reformulação.
11. CAROL: Eu to induzindo ele a ver que aquilo que produziu é um erro.

(mediação 03, 07/12/06)

Os grifos mostram que Carol entende os momentos em que fornece feedback durante as interações como uma forma de indução, sugerindo que esses momentos de negociação, durante as interações, parecem representar a execução dos objetivos de seu projeto de IC e sua tentativa de ajustar sua concepção de ensino-aprendizagem aos princípios teóricos do TTD. Esses trechos das reuniões de mediação também trazem evidências para nossa análise:

(28)

Não adianta trazer ele para aquilo que eu quero, porque se ele não quiser, ele não vai fazer.

(mediação 02, 18/10/06)

teletandem seria regime de colaboração né? Cooperação um com o outro, cada um ensinar a sua língua materna né? Aí eu penso, eu vou ensinar ele com as ferramentas que eu tenho, como eu posso, entendeu? Então eu to colaborando para ele aprender a minha língua materna do jeito que eu sei, do jeito que eu posso que é explicando a gramática, é explicando léxico, é interagindo (...) até onde esse princípio da autonomia me impede de fazer uma pesquisa do que ele tem de dificuldade pra ajudá-lo?

(mediação 03, 07/12/06)

O primeiro trecho sugere que Carol tem consciência da importância de se respeitarem as características individuais e o princípio de autonomia no processo de ensino-aprendizagem no TTD. O trecho final, por outro lado, (até onde esse princípio da autonomia me impede de fazer uma pesquisa do que ele tem de dificuldade pra

ajudá-lo?) mostra sua reflexão sobre a articulação desse princípio em relação a suas concepções, experiência e formação (grifo). Nota-se, aqui, a possível influência de sua formação, que parece lhe proporcionar as ferramentas teóricas necessárias para uma reflexão sobre esses conceitos.

Conforme mencionado, os dados ora discutidos sugerem que, enquanto ensinante/professora de PLE, Carol não parece ter um planejamento pré-concebido em relação ao tratamento da gramática, uma vez que (i) pretende partir das imprecisões lingüísticas observadas na produção de seu parceiro e (ii) considera os movimentos corretivos durante as interações como oportunidades de ensinar a gramática de maneira indutiva e contextualizada. Observa-se, assim, que o estabelecimento da meta de Carol sob a perspectiva das interações em língua portuguesa reflete sua motivação para adquirir experiência de ensino de PLE, com foco no tratamento indutivo da gramática, em um contexto digital que promove interação e situações reais de uso da língua.

### 3.2.2 As metas sob a perspectiva da aprendiz de ILE

No que tange à definição de suas metas sob a perspectiva da aprendizagem de ILE, é necessário retomar os excertos (01) e (21b), respectivamente:

(01)

|       |  |
|-------|--|
| JOE   | Por que você é estudar inglês?                                       |
| CAROL | Eu estudo inglês para ser professora de língua inglesa               |
| CAROL | Mas na minha faculdade há a possibilidade do inglês e do espanhol    |
| CAROL | Mas eu escolhi o inglês por ser uma língua muito usada no mundo todo |

(interação 01, 12/09/06)

Esse trecho de interação indica que sua meta como aprendiz de ILE está vinculada à imagem de um eu-possível (tornar-se professora de inglês) que, não apenas

representa uma meta de longo prazo, mas, ainda, parece promover sua motivação e direcionar suas atitudes no presente (OYSERMAN; JAMES, no prelo), se considerarmos o desenvolvimento das competências desejáveis a um professor de línguas. Nesse sentido, a seção anterior mostrou seu interesse em desenvolver sua competência teórico-aplicada (ALMEIDA FILHO, 1993). O estabelecimento de suas metas mais imediatas, como aprendiz de ILE, por outro lado, mostra sua preocupação com o desenvolvimento da competência lingüístico-comunicativa:

(21b)

como aluna espero aprender a língua usada no cotidiano das pessoas, aquela usada no dia-a-dia; espero também conseguir melhorar a minha fluência.

(questionário)

O trecho sugere a crença de Carol de que o TTD é um contexto que pode promover a aprendizagem dos aspectos lingüísticos envolvidos na interação em LE. Infere-se um foco holístico para sua aprendizagem da L-alvo, uma vez que o uso da língua no cotidiano e a fluência envolvem ambos os conhecimentos organizacional e pragmático (BACHMAN; PALMER, 1996) ou declarativo e processual (O'MALLEY, CHAMOT, 1999). Cumpre lembrar que, no momento em que Carol respondeu ao questionário e estabeleceu essa meta, ela ainda não sabia que as interações ocorreriam apenas via chat, ou seja, sem as ferramentas de áudio e vídeo.

A esse respeito, faz-se necessário ressaltar, todavia, que os dados referentes às características lingüístico-interativas do contexto TTD (pergunta 1) revelam que, nesse ambiente, os participantes se sentem, de fato, falando. Essa percepção de que a linguagem via chat promove aspectos da linguagem falada se reflete na maneira como Carol avalia suas deficiências ao se comunicar nesse ambiente. Retomamos o excerto (04) e trazemos outro que contribui para esta análise:

(04)

eu acho que [a principal dificuldade] é a fluência, mesmo que seja em escrito, que é uma representação de fala neste contexto.

(mediação 01, 25/09/06)

(30)

1. Pelo feedback que ele me dá, ele conseguiu entender, a gente está conseguindo se comunicar
2. muito bem. Só que no meu lado, tem coisas que eu gostaria de ter dito mas que eu não disse,
3. assim pela pressão do tempo, porque, às vezes, se você demora muito para escrever, ele já
4. manda outra pergunta, mas eu quero continuar naquele assunto anterior (...) não consigo produzir
5. tudo rapidamente a nível de pensar e consultar aquilo que eu quero falar (...) às vezes eu quero
6. falar alguma coisa, eu tenho que procurar no dicionário.

(mediação 01, 25/09/06)

Conforme analisado na seção 3.1, o excerto (04) indica que Carol se refere, de fato, a sua percepção de que tem deficiências no desenvolvimento da fluência oral. À guisa de reforço desse argumento, no excerto (30), os grifos (linhas 1, 2) mostram que, apesar de Carol se fazer entender durante as interações em língua inglesa, ela não é capaz de atingir todos os seus objetivos comunicativos (linhas 2, 3), o que pressupõe lacunas em seu conhecimento processual (linhas 4, 5) e declarativo (linha 6).

Observa-se, assim, que a meta reflete não apenas resultados a serem atingidos (na forma de eus-possíveis), mas, também, os aspectos que Carol considera deficientes em seu desempenho lingüístico em língua inglesa (excerto 30), evidenciando o envolvimento da prática auto-avaliativa no estabelecimento das metas e ressaltando o aspecto processual da AA, conforme proposto por Anderson (2002), Boud (2000) e pelo diagrama 03 deste trabalho. Aliado ao fato de que Carol valoriza a aprendizagem mediada pela tecnologia (excerto 25), esse dado sugere que a meta de Carol como aprendiz de ILE no TTD envolve o desenvolvimento dos conhecimentos lingüísticos (léxico-gramatical, funcional, pragmático e sociolingüístico) considerados necessários para interagir cotidianamente com falantes de inglês, a fim de se tornar linguisticamente capaz de se tornar uma professora dessa língua.

Considerando-se a sua meta sob a perspectiva de ensinante/professora de PLE (seção 3.2.1) e suas metas enquanto aprendiz de ILE, nota-se que a motivação de Carol para participar do TTD está, definitivamente, relacionada a suas aspirações profissionais, ou seja, ao desenvolvimento das competências desejáveis a um professor

de LE. Apesar de reconhecer a importância desse dado, restringimos o foco desta análise aos dados referentes às metas mais imediatas (adquirir experiência de ensino no TTD, aprender a linguagem do cotidiano e melhorar a fluência).

Ainda a respeito da definição das metas, cumpre lembrar Dörnyei (2001), segundo o qual, para promover a motivação dos aprendizes, elas devem ser claras, específicas, mensuráveis, desafiantes e realistas. Sob o ponto de vista dos objetivos deste trabalho, é relevante notar que as metas de Carol parecem claras, mas carecem de mais especificidade quanto aos aspectos envolvidos no tipo de experiência e no tipo de conhecimento lingüístico que Carol pretende desenvolver. Espera-se que a análise dos dados referentes ao estabelecimento dos parâmetros (enquanto reflexo das metas) possa contribuir para o esclarecimento dessa questão.

### 3.2.3 Os parâmetros da AA

A fim de se discutirem os dados referentes aos parâmetros utilizados na AA, é importante reiterar que esses estão vinculados às metas estabelecidas e representam o escopo, os “limites” considerados na prática avaliativa. No caso desta investigação, observa-se que as metas estabelecidas por Carol estão relacionadas ao seu desenvolvimento profissional. Mesmo sua meta do ponto de vista do desenvolvimento lingüístico em LE tem envolvimento com suas aspirações profissionais – tornar-se professora de língua inglesa. Dessa maneira, é provável que seus parâmetros de avaliação estejam vinculados às imagens dos professores de LE com os quais ela tem/teve contato. Isso implica investigar quais são essas imagens e, se de fato, elas contribuem para explicar a maneira como Carol se avalia:

(31)

1. As professoras [de inglês no ensino fundamental] que tive trabalhavam muito
2. superficialmente o conteúdo e sempre fazendo traduções de tudo que estava na lousa ou
3. livro, não exploravam todas as habilidades, somente a escrita e, mesmo assim, apenas
4. fazendo exercícios de lacuna presentes no livro didático. Acredito que isso contribuiu
5. para que eu não percebesse uma função prática no que eu estava aprendendo (...) posso
6. dizer que me tornei expert em Verb to be, pois este foi o único tópico tratado pelos
7. professores durante todo Ensino Médio (...) [na universidade] o primeiro contato [com a
8. língua inglesa] foi decepcionante. Eu ignorava o fato de que se deveria ter um nível
9. intermediário de inglês para se ingressar com relativa tranquilidade no curso [Letras]
10. (...) compreendo que, se considerarmos todos os anos em que a língua inglesa é
11. disciplina obrigatória na grade curricular do Ensino Fundamental e Médio, dever-se-ia
12. ter, realmente e, no mínimo, um conhecimento de nível intermediário desta língua.
13. Como mencionado anteriormente, não tive uma boa formação com relação ao inglês e,
14. sendo assim, a disciplina de Língua Inglesa na faculdade é a que exigiu e ainda exige
15. meus maiores esforços para se obter progresso.

(autobiografia)

Até a linha 7 do excerto, observa-se uma visão bastante crítica de Carol com relação à prática docente em língua inglesa nos ensinos fundamental e médio, a qual parece ter se baseado em abordagens que focam a estrutura lingüística e em uma visão fragmentada da língua. Sua reflexão (grifos) sobre o tipo de conhecimento que poderia ter sido desenvolvido nesses anos de ensino sugere que ela condena a prática desses professores e os considera responsáveis pelas dificuldades que enfrenta nas aulas de língua inglesa da universidade. Apesar de Carol não caracterizar a prática docente de seus professores de LE na universidade, fica implícito seu reconhecimento de que é diferente e envolve aspectos não contemplados nos anos anteriores de ensino de ILE.

Meu conhecimento do contexto em que Carol se graduou me permite dizer que, de maneira geral, o programa de graduação tem uma perspectiva comunicativa de ensino, o que, de fato, poderia gerar dificuldades a um aprendiz habituado ao ensino com enfoque na forma lingüística. Se levarmos em consideração que suas metas valorizam questões de uso da língua em situações reais de comunicação, podemos inferir que o parâmetro estabelecido por Carol em relação a sua meta como ensinante/professora de PLE está relacionado não às competências demonstradas pelos professores de LE que ela conheceu nos primeiros ciclos escolares, mas, por aqueles



com quem ela tem contato na universidade. Nesse sentido, no que tange à meta como aprendiz de ILE, posso afirmar que a competência lingüístico-comunicativa desses professores seria um parâmetro de avaliação bastante alto e desafiador para a maioria dos alunos ingressantes no curso de Letras.

A definição de um parâmetro alto também pode ser inferida pela insegurança, ansiedade e pela postura crítica de Carol em relação ao seu desempenho em língua inglesa no TTD:

(32)

|       |  |
|-------|--|
| CAROL | Sorry, but i don't speak English very well |
|-------|--|

(interação I, maio/06)

(33)

Eu estou com um pouco de medo da [interação] oral, mas... eu estou com medo, mas estou com muita vontade que aconteça, entendeu?

(mediação 01, 25/09/06)

A avaliação negativa de sua habilidade lingüístico-comunicativa durante a primeira interação com Steve (excerto 32) poderia ser vista como falsa modéstia ou uma estratégia de salvamento de face em virtude dos deslizos (lingüísticos) que ela poderia vir a cometer. Esta análise, no entanto, concebe essa atitude crítica de Carol e sua ansiedade (excerto 33) como reflexos de sua meta, traduzida em parâmetro (tornar-se uma professora de ILE com desempenho parecido com o de seus professores da universidade) e do reconhecimento de suas deficiências em relação a tal parâmetro.

Ainda a respeito da definição de parâmetros, é preciso considerar que, no TTD, os modelos lingüísticos de Carol são dois anglo-falantes nativos, cujas competências lingüísticas, se consideradas em termos de “falantes ideais”, podem ser considerados um parâmetro de avaliação pouco realista. Retomando o trabalho de Dörnyei (2001), nota-se que as metas de Carol (relacionadas ao parâmetro) são bastante desafiadoras e não muito realistas. Cumpre salientar, no entanto, que isso não parece ter abalado seu desejo de se tornar professora dessa LE (meta de longo prazo). Ao contrário, os dados sugerem que é exatamente o reconhecimento desses fatores (deficiências em seu desempenho,

prioridades de aprendizagem e parâmetros) que a levaram a buscar alternativas estratégicas de aprendizagem, corroborando a noção de que os eus-possíveis (OYSERMAN; JAMES, no prelo) ajudam a regular o comportamento, oferecendo mapas que conectam o presente ao futuro.

Outro parâmetro observado durante os momentos auto-avaliativos está relacionado aos desempenhos de seus colegas de classe na disciplina de LI na universidade. O excerto mostra um trecho da reunião de mediação em que Carol relata uma experiência de apresentação de seminário na L-alvo:

(34)

PPM: Mas você conseguiu apresentar o seminário?  
 CAROL: Ah, apresentei, mas daquele jeito [incompreensível]. Algumas coisas eu falava errado e tal. O pessoal falou que adorou e que entendeu, mas todo mundo quer me ajudar, né? E outra, todo mundo já teve pelo menos a mesma dificuldade que eu, então eles me entendem, é claro. Agora, difícil vai ser o Joe me entender!  
 (interação 02, 18/10/06)

O trecho indica que Carol julga seus colegas de classe mais proficientes do que ela, o que pode ser mais um indício de sua postura crítica em relação à própria competência lingüística. Nota-se que, apesar de ter sido capaz de apresentar o seminário em língua inglesa, ela está insegura quanto a sua habilidade para se comunicar oralmente com seu parceiro (linha final). Ela parece acreditar que sua produção oral é compreendida por seus colegas de classe simplesmente porque eles também são brasileiros aprendizes de ILE e, portanto, compreendem as dificuldades que ela enfrenta.

Quanto ao que esta análise tem sugerido como um excesso de auto-crítica por parte de Carol em relação a sua habilidade lingüístico-comunicativa em LE, é interessante observar um trecho de um e-mail enviado logo que ela foi para os EUA:

(35)

So... I need to tell you something... I so surprised and so happy!!! Guess what... I'm in the last level of ESL course!!!! There are 8 differents levels and I'm in the last one!!!! The course will be so hard... We have big units to do for each class... the teacher really treat us like advanced

students... he will review things with us... I need to study a lot, because I don't want to be behind them :) this is my chance!!! In this time I'm not shy anymore!!! hahahahahaha...  
 I have a lot of friends here, and concerning my friends from another countries, the most part of them is from Mexico. I'm helping two of them with English... Can you believe??? hahahahaha...  
 (e-mail de Carol, 27/09/07)

O grifo mostra que, por meio de um teste de nível para um curso de ESL nos EUA, Carol parece ter descoberto que era mais linguisticamente competente do que imaginava. Não podemos dizer o que, exatamente, o nível oito desse curso significa em termos lingüísticos, mas é, sem dúvida, um nível mais elevado do que ela esperava. Esse dado corrobora a análise de que Carol definiu parâmetros bastante altos de AA, justificando sua atitude crítica e sua ansiedade e insegurança para se comunicar na L-alvo.

### 3.2.4 Os critérios da AA

Com relação à definição dos critérios, o objetivo desta análise é mostrar como Carol diferencia seu desempenho em relação aos parâmetros, ou seja, evidenciar os princípios de diferenciação do seu progresso em direção às metas. A discussão segue, na medida do possível, a cronologia de geração dos dados a fim de que o aspecto processual da AA possa ser evidenciado.

#### 3.2.4.1 Critério afetivo

Começamos essa discussão pela avaliação de Carol após as três primeiras interações, quando Steve desistiu da parceria:

(36)

Acho que de positivo, é um meio que elimina muitas barreiras, principalmente eu que já tenho um histórico de bloqueio [para falar a LE], eu achei que lá foi bem melhor do que uma aula normal, foi uma coisa super positiva pra mim. De negativo, eu acho que a disposição da pessoa. No caso dele, eu acho que ele não tinha muito interesse – muito interesse, não – acho que ele não tinha um interesse específico para aprender português como no meu caso em aprender a língua inglesa.

(interação I, 24/07/06)

Nota-se que, mesmo após uma experiência curta, Carol considera que o contexto TTD via chat contribuiu para a superação de barreiras afetivas, como sua insegurança para se comunicar em LE. Dessa maneira, observa-se o aspecto afetivo como um dos critérios de avaliação de seu desempenho lingüístico na L-alvo. Por outro lado, a avaliação negativa quanto à participação do parceiro sugere sua frustração quanto a um desequilíbrio no que tange ao princípio da reciprocidade, o qual pode estar relacionado a diferenças importantes na maneira como os parceiros concebem este contexto. As seções anteriores deste capítulo buscaram explicitar as concepções de Carol quanto ao que pretende alcançar por meio de sua participação no TTD. Observa-se que, no caso de Steve, os objetivos são bastante diferentes:

(37)

|       |   |
|-------|---|
| CAROL | Eu gostaria de saber se você sabe como funciona o projeto Teletandem... se você sabe como andam as coisas por aqui...                                   |
| STEVE | Na minha aula, cópias de teletandem é 10% de nível final  |
| CAROL | Ah sim... legal...  |
| CAROL | Faz parte da avaliação do seu curso então...  |
| CAROL | aqui eu tenho um projeto de iniciação científica que faz parte da graduação, e nesse projeto de iniciação científica é que eu vou utilizar o Teletandem |
| CAROL | você está me entendendo?  |
| STEVE | Sim eu entendo  |
| STEVE | Brasil tem muito rodas de capoeira na rua?  |

(interação III, início de junho/06)

Considerando-se que o ano letivo nos EUA termina em maio/junho e essa foi a última interação entre eles, pode-se inferir que o objetivo de Steve era cumprir sua tarefa para o curso de língua portuguesa – apresentar cópias de interações TTD. Sob essa perspectiva, não se pode ignorar que há, de fato, uma grande diferença na maneira

como ambos os parceiros concebem suas participações neste contexto. Essa diferença parece ter sido uma das causas de a parceria entre Carol e Steve ter durado tão pouco e ter causado, em Carol, a sensação de frustração pelo parceiro não se mostrar interessado. Uma parceria um pouco mais longa poderia ter dado aos participantes a chance de negociarem suas preferências e exercitarem a articulação dos princípios de autonomia e reciprocidade, promovendo, em ambos, a motivação para continuarem a interagir.

Em sua avaliação final sobre sua atuação como ensinante/professora no TTD, Carol reitera sua preocupação com os interesses do parceiro:

(38)

Eu acho que eu deveria ter feito muito mais – teve coisas que eu pude perceber na produção dele e poderia trabalhar mais, mas por causa dele, eu tinha medo, por que a impressão que eu tinha é que pra ele era claro, que isso era um complemento do que ele tinha na faculdade. Então se eu chegasse com alguma coisa... que ele tava com algum problema, ele dizia que não precisava, porque ele já tava aprendendo na faculdade. Mas a reflexão cabe, seria legal discutir, por que se ele tava errando, é por que tinha algum problema, às vezes não é só prática, ele precisaria de alguma coisa mais.

(mediação 03, 22/05/07)

Nota-se que Carol acredita que poderia ter feito mais por seu parceiro, do ponto de vista do ensino. No entanto, o critério afetivo parece ter norteado sua prática, uma vez que a consideração do que ele esperava ao interagir com ela no TTD norteou sua postura enquanto ensinante/professora de PLE.

O estabelecimento de um critério afetivo para a avaliação sugere que Carol reconhece as maneiras como fatores cognitivos e afetivos podem influenciar o processo de aprendizagem, evidenciando o que Wenden (1998) chama de conhecimento pessoal, um tipo específico de conhecimento metacognitivo (CM).

### 3.2.4.2 Critério com base na presença ou ausência de feedback

Esse princípio de diferenciação diz respeito à importância atribuída por Carol às oportunidades de receber e fornecer feedback. Tal critério surgiu bem cedo na avaliação de Carol, logo após as primeiras interações com Steve:

(39)

Como aluna, eu gostaria que ele me corrigisse, não só no final.

(mediação I, 24/0706)

Sob a perspectiva processual da AA, esse dado sugere uma reflexão de Carol sobre a maneira como aprende, explicitando um plano de ação com relação às próximas interações:

(40)

Eu preciso estabelecer isso [espaço para correção] desde o início (...) gostaria de falar dos erros e queria falar como eu quero – se for durante a interação por mim tudo bem, eu não me importo.

(mediação I, 24/07/06)

Observa-se que a avaliação de sua primeira experiência no TTD envolve uma reflexão sobre as metas estabelecidas e as possibilidades oferecidas pelo contexto, levando a participante brasileira a explicitar um importante aspecto de sua metacognição: a importância de receber feedback em relação a sua produção linguística. Infere-se que a presença ou ausência de correções, ou seja, de feedback do parceiro, parece ser um critério importante da avaliação de sua aprendizagem. Isso corrobora a análise e discussão de dados sobre as estratégias de monitoração e pedidos de confirmação e esclarecimento (seção 3.1.3).

É importante observar que a presença ou ausência de correção é um critério de avaliação também sob a perspectiva de sua formação:

(41)

1. Na verdade eu ainda não consegui mostrar meu lado professora, seria posterior a essas
2. interações. Não fiz nenhuma correção (...) ainda não tinha um formato, naquele ponto eu

3. acho que não tinha um lugar para a correção (...) [o fato de as sessões não terem passado
4. de um bate-papo] pode ter sido falta de comunicação, eu não queria chegar e já ir
5. falando. Deu pra sentir isso, que a gente tava se enturmado. Agora eu penso que, às
6. vezes, ele pode ter desanimado por eu não ter corrigido, por não ter visto muito futuro...  
(interação I, 24/07/06)

Ao admitir (linhas 4 e 5) que as primeiras interações foram como um bate-papo informal para que ela e Steve se conhecessem e quebrassem o gelo, Carol considera que sua atuação não é compatível com suas concepções de ensino no TTD (linhas 1 e 2). Conforme se discutiu na seção sobre suas metas sob a perspectiva da formação (seção 3.2.1), os movimentos corretivos são considerados oportunidades de ensino indutivo. Sob essa perspectiva, compreende-se porque o critério para avaliar sua atuação está vinculado à presença ou ausência de correções de sua parte. De fato, esse parece ser um aspecto tão importante de sua concepção de como se ensina e aprende LE, que Carol credita a desistência de Steve a esse fato, ou seja, o fato de ela não tê-lo corrigido (i.e., ensinado) o deixou desestimulado, levando-o a desistir (linha 6). Conforme mostra a análise do excerto (34), os motivos da desistência de Steve podem ter sido outros, os quais Carol sequer cogita em sua avaliação.

No excerto a seguir, nota-se que ela reitera a importância atribuída à prática corretiva durante as interações, tanto sob a perspectiva da aprendizagem, quanto da formação:

(42)

Ele pode ter se desinteressado pelo fato de não ter correção (...) eu imagino que ele pode ter se sentido assim por que eu me senti assim – como aluna.

(mediação I, 24/07/06)

O trecho sugere que Carol parece basear sua atuação como ensinante/professora em suas percepções como aprendiz de LE (LORTIE, 1975 apud VIEIRA-ABRAHÃO, 2002), pois ela parte de sua percepção do que é importante para a própria aprendizagem de LE e “desloca” esse conhecimento para sua prática enquanto ensinante/professora no TTD.

Esse dado evidencia um aspecto importante de seu conhecimento metacognitivo (CM) ou de suas crenças – o fato de Carol considerar as correções como eventos essenciais do processo de ensino-aprendizagem. Os estudos sobre crenças apontam para a importância de se considerarem os aspectos contextuais que levam à (trans)formação do sistema de crenças do aprendiz (BARCELOS, 2001, 2004). De maneira similar, a literatura sobre o CM define sua relação com o uso das estratégias metacognitivas (EsM), as quais podem ser desenvolvidas por meio de instrução ou adquiridas pelas experiências de aprendizagem vivenciadas (WENDEN, 1998, 2001; ANDERSON, 2002). Fica reconhecida, assim, por ambas as perspectivas teóricas, a relação dialética entre o que o aprendiz pensa e o que faz, entre o que é próprio do indivíduo ou do contexto. Neste trabalho, o fato de Carol reconhecer a importância da correção durante as interações e adotar isso como um critério de avaliação será considerado um aspecto do CM envolvido no processo de AA.

Retomando a perspectiva cronológica adotada nesta análise, observamos o momento em que Carol inicia as interações com seu segundo parceiro (Joe) e, seguindo seu plano de ação, procura negociar, logo na primeira interação, os aspectos que lhe interessam:

(43)

|           |   |
|-----------|---|
| 1. CAROL  | Precisamos conversar sobre as correções   |
| 2. CAROL  | Como faremos as correções...  |
| 3. JOE    | não sei como  |
| 4. CAROL  | Eu gostaria de saber como você quer que eu faça... se você prefere durante as interações, ou se você prefere que eu anote tudo e te fale depois |
| 5. JOE    | eu gostaria fazer-os durante  |
| 6. CAROL  | tudo bem  |
| 7. CAROL  | Eu gostaria de saber outra coisa de você... (...)   |
| 8. CAROL  | Eu tenho um projeto de iniciação científica na faculdade  |
| 9. JOE    | qualquer coisa que você quer saber  |
| 10. CAROL | Em que estudo como ocorre o ensino de línguas pela Internet   |
| 11. CAROL | Então eu gostaria de saber se você permite que eu use nossas interações   |
| 12. JOE   | Sim. Claro.   |
| 13. CAROL | Muito obrigada :)   |
| 14. JOE   | não tenho um problema estar um rato do laboratório  |
| 15. CAROL | Hahahahahahaha  |



|           |   |
|-----------|---|
| 16. CAROL | você não será como um rato de laboratório não... hehehehe                       |
| 17. JOE   | Haha  |
| 18. CAROL | É que eu me interesso bastante no ensino de língua portuguesa para estrangeiros |
| 19. CAROL | Então nossas interações vão servir para aprimorar meus conhecimentos :)         |
| 20. JOE   | tudo bom.   |
| 21. CAROL | você gosta de ensinar?  |
| 22. JOE   | Sim. Eu gostaria ensinar literatura   |
| 23. JOE   | estudo para ser professor também  |
| 24. CAROL | que bom :)  |

(interação 01, 12/09/06)

As linhas 1, 2 e 4 mostram a preocupação de se definir um espaço para as correções, a fim de que Carol possa se sentir segura como aprendiz e, ao mesmo tempo, realizar sua proposta de “ensino indutivo”. Observa-se que ela inicia a conversa usando a terceira pessoa do plural (como faremos as correções), sugerindo que ambos precisam se preocupar com isso. No entanto, na linha 4, a primeira pessoa do singular (como você quer que eu faça) muda o foco, levando o parceiro a se preocupar com as próprias preferências.

Logo em seguida (linhas 7, 8, 10 e 11), ao informar a Joe sobre seu projeto de IC, Carol pede-lhe o consentimento para utilizar os dados. Apesar de aceitar, ele parece ter se sentido como uma ‘cobaia’, o que leva Carol a justificar seu interesse em desenvolver tal projeto (linhas 14 - 20). É importante lembrar que a iniciativa de negociar tais aspectos reflete uma preocupação com a manutenção da motivação de seu parceiro, conforme discutido (excertos 41 e 42) e de acordo como o diário referente a essa interação com Joe:

(44)

Primeiramente, perguntei como ele gostaria que eu o corrigisse; depois, expliquei sobre o meu Projeto de Iniciação Científica e perguntei se ele se opunha em eu usar os dados das nossas interações. Com isso, minha intenção era tornar as próximas interações as mais agradáveis possíveis a ele, para diminuir a possibilidade de, em algum momento, ele se sentir desestimulado a desenvolver esta atividade.

(diário da interação 01)

Sob a perspectiva de sua meta como ensinante/professora de PLE, isso seria uma maneira de garantir ao parceiro que está comprometida com os interesses de

aprendizagem dele. Além disso, considerando seu projeto de IC, essa iniciativa seria, ainda, uma estratégia para tratar os problemas gramaticais observados na produção linguística de Joe e, portanto, representaria um critério de avaliação tanto de seu desempenho como professora quanto do desenvolvimento linguístico de seu parceiro. Sob a perspectiva da aprendizagem, no entanto, o excerto (41) mostra que Carol não explicita como espera ser corrigida, fato mencionado por ela na reunião de mediação:

(45)

Só que ele não perguntou como eu prefiro (risos). Mas tudo bem. Eu também gosto que ele me corrija assim: errei e ele já corrige.

(mediação 01, 25/09/06)

Ao se admitir que o feedback do parceiro é considerado um critério de avaliação, também sob a perspectiva de sua aprendizagem, o fato de Carol não explicitar suas preferências ao parceiro contraria sua determinação em estabelecer um espaço para as correções de sua produção na L-alvo. Apesar disso, ela parece acreditar que sua preferência tenha ficado implícita, talvez, por coincidir com a preferência de seu parceiro.

Sob esse aspecto, sua avaliação da experiência anterior, parece ter resultado em uma atitude produtiva apenas sob a perspectiva de sua meta como ensinante/professora de PLE. No entanto, se considerarmos que sua utilização das estratégias (monitoração e pedidos de confirmação e esclarecimento) pode ser vista como uma tentativa de suprir sua necessidade de receber feedback, podemos inferir que Carol tem atitudes produtivas também sob a perspectiva de sua aprendizagem. O excerto a seguir, retirado da primeira interação com Joe, é uma amostra da iniciativa de Carol:

(46)

|          |  |
|----------|--|
| 1. CAROL | I studied with them  |
| 2. CAROL | In the high school, in the university...                     |
| 3. JOE   | cool.  |
| 4. CAROL | it's right "in the university"?                              |
| 5. JOE   | Como se diz, "high school"                                   |
| 6. JOE   | yeah, however "in highschool," or "in college" sounds better |

|           |  |
|-----------|--|
| 7. CAROL  | Ok :)  |
| 8. JOE    | in that case it isn't necessary to use "the" |
| 9. CAROL  | Ok   |
| 10. CAROL | high school here is Ensino Médio             |

(interação 01, 12/09/06)

O pedido de confirmação (linha 4) sugere que Carol percebe que sua produção pode ser aprimorada naquele aspecto (uso do artigo the). Partindo-se do pressuposto de que ela nem sempre é capaz de revisar sua produção e considera o apoio e a correção do parceiro um fator importante para o desenvolvimento lingüístico, observa-se que, na ausência de um feedback espontâneo por parte do parceiro, Carol utiliza essa estratégia para garantir que suas preferências de aprendizagem sejam atendidas. Isso salienta um dos aspectos apontados por Boud (2000) como sendo importante para o desenvolvimento de uma avaliação sustentável – o desenvolvimento de mecanismos de auto-monitoração e o uso do feedback para refletir sobre os desafios e a progressão na direção dos objetivos. A análise desse critério com base no feedback sugere o desenvolvimento, por parte de Carol, de uma porção especializada do conhecimento metacognitivo (WENDEN, 1998), o conhecimento estratégico, ou seja, o conhecimento sobre quais estratégias usar para atingir suas metas de aprendizagem.

### 3.2.4.3 Critérios lingüístico-comunicativos

Esse critério está intimamente relacionado ao anterior, uma vez que o recebimento ou fornecimento de feedback implica a seleção dos aspectos que merecem algum tipo de tratamento corretivo. Nesse sentido, o termo lingüístico-comunicativo se refere aos eventos relativos ao uso da linguagem durante as interações TTD que servem de critério para a AA de Carol. Acompanhando a perspectiva cronológica adotada para

essa análise, começamos a discussão por um trecho da primeira interação entre Carol e

Joe:

(47)

|           |   |
|-----------|---|
| 1. CAROL  | Eu tenho um pouco de dificuldades com o inglês        |
| 2. JOE    | Eu também   |
| 3. JOE    | Haha  |
| 4. CAROL  | Espero que você tenha bastante paciência :)           |
| 5. CAROL  | Hahahahahahaha  |
| 6. JOE    | Claro. (...)  |
| 7. JOE    | que problemas tem com inglês?                         |
| 8. JOE    | *com o inglês   |
| 9. CAROL  | não tenho muita fluência                              |
| 10. CAROL | E tenho um pouco de dificuldade com os tempos verbais |
| 11. JOE   | Falar é mais difícil, ler é mais fácil, para mim.     |

(interação 01, 12/09/06)

Ao explicitar as deficiências de seu desempenho na LE, Carol salienta um critério de avaliação de sua aprendizagem que pode estar relacionado a sua percepção de que não tem muita fluência – o uso de tempos verbais. Se considerarmos que a fluência envolve os processos de produção, a dificuldade para se usarem os tempos verbais na L-alvo pode afetar a fluência, desde que exista uma preocupação com a acuidade. Observamos indícios desse e de outros aspectos durante uma reunião de mediação:

(48)

- PPM (...) o que você entende por fluência? Só a rapidez?
- CAROL É, eu imagino que eu não tenha que parar para pensar qual que é o tempo verbal que eu tenho que construir quando eu quero falar tal coisa. Algumas coisas que eu tinha dificuldade, hoje eu já estou melhorando. Quando as vezes eu não sei quando usar um any ou um some alguma coisa assim.
- PPM Então você acha que a gramática afeta a sua fluência, pelo que eu estou percebendo.
- CAROL Hum hum.
- PPM E o que mais afeta sua fluência?
- CAROL E o vocabulário. Às vezes eu quero falar alguma coisa, eu tenho que procurar no dicionário. Eu acho, tudo bem e mando a frase numa boa, mas aí, se eu não sei o que é aquela palavra em inglês eu corro no dicionário rapidinho.
- PPM Ok. Você disse que algumas coisas você já consegue resolver com mais rapidez do que antes. Por exemplo, você já percebeu alguma coisa?
- CAROL Ai, deixa eu lembrar. Tinham muitas coisas que eu fazia isso, que era completamente tradução inglês-português...
- PPM [espera 5 segundos] Hum it's okay. Mas você já sentiu que houve uma melhora, então.
- CAROL É porque eu pensava assim, eu quero falar outro: other! Mas não, tem o another. Entendeu? E não sabia quando era uma coisa, quando era outra. E agora eu já consigo perceber melhor coisas assim do tipo.

PPM Hum hum.

CAROL Às vezes eu quero falar algum, aí eu meto um any lá e é some, entendeu?  
(mediação 01, 25/09/06)

Os grifos mostram outros aspectos lingüísticos empregados por Carol como critérios de avaliação de sua fluência, além do uso dos tempos verbais. Nota-se que sua atenção se volta para questões formais da língua que parecem não ser acessadas na memória de longo prazo de maneira automática. Isso revela que o critério se define com base em sua capacidade de uso preciso de tais aspectos lingüísticos durante a interação.

O excerto a seguir ilustra essa questão:

(49)

|           |   |
|-----------|---|
| 1. CAROL  | I have a question   |
| 2. JOE    | yes?  |
| 3. CAROL  | here, we say "eu concordo COM você"                               |
| 4. CAROL  | In English, i can say "I agree WITH you"?                         |
| 5. JOE    | yes. thats right  |
| 6. CAROL  | Thanks  |
| 7. CAROL  | I have many doubt about the use of with...                        |
| 8. JOE    | I think that it is usually the same as in portuguese              |
| 9. CAROL  | and many doubt about the use of on, in, at, and others            |
| 10. CAROL | Hahahaha  |
| 11. CAROL | oh... good :)   |
| 12. JOE   | do you have any questions about them?                             |
| 13. CAROL | Huuumm...   |
| 14. CAROL | At the moment no... the doubts appear at the moment of the use... |
| 15. CAROL | Understand?   |
| 16. JOE   | yeah.   |
| 17. JOE   | I understand  |
| 18. CAROL | :)  |
| 19. JOE   | I feel the same   |

(interação 10, 29/10/06)

As linhas 03, 04, 09 mostram a preocupação com a acuidade lingüística, corroborando a análise de que as questões formais são um critério importante da AA<sup>61</sup> de Carol. O excerto também reitera a importância das estratégias de pedido de confirmação e esclarecimento para a aprendizagem dos aspectos que a participante brasileira considera deficientes em sua produção lingüística. Na linha 14, nota-se que ela valoriza a aprendizagem dessas formas em situações reais de uso, o que implica um

<sup>61</sup> Os excertos (11) e (13) também podem ilustrar essa questão.

outro critério de avaliação, ressaltado pela avaliação que Carol faz de sua aprendizagem após as primeiras interações com Joe:

(50)

1. [nota para seu desempenho no TTD até setembro/06] Seis... Considerando que cinco
2. seria a média, eu não dou menos que cinco porque a gente está conseguindo se
3. comunicar muito bem. Então o desconto de quatro pontos é porque realmente eu não
4. estou conseguindo expressar tudo aquilo que eu quero. Acho que vai ser um dez assim
5. quando eu conseguir numa boa tudo o que eu estou querendo

(mediação 01, 25/09/06)

É interessante notar que, nesse trecho, a AA de Carol parece ter se baseado nas escalas do tipo sou capaz de. Conforme apontado na fundamentação teórica deste trabalho, essa pode ser uma maneira eficaz de se promover a AA, o que parece ser reiterado por esse dado. Ao atribuir uma nota ao seu desempenho nas interações em língua inglesa, Carol considera a importância de ser capaz de se comunicar, salientando um princípio que se baseia na compreensão da mensagem e não na acuidade da forma lingüística. As linhas 04, 05 indicam, no entanto, que, apesar de considerar que se comunica bem, ela não parece ser capaz de dizer tudo o que pretende durante as interações. O próximo excerto, quando os parceiros estão falando sobre a possibilidade de usarem o microfone na interação seguinte, pode ser uma amostra da dificuldade relatada por Carol:

(51)

|       |  |
|-------|--|
| CAROL | Because i don't know if i will get :)  |
| JOE   | if you have time   |
| CAROL | understand?  |
| JOE   | no...:   |
| CAROL | ok...  |
| JOE   | Haha   |
| CAROL | i'll try again   |
| CAROL | :P   |
| CAROL | Hahah  |
| JOE   | i understood everything except "because i dont know if I will get"           |
| CAROL | how can I say "conseguir" in english?  |
| JOE   | To follow  |
| CAROL | ok...  |
| CAROL | i don't know if i will follow??? can be??? ( eu não sei se eu vou conseguir) |
| CAROL | It's difficult to understand me today :S hehehehehe                          |
| JOE   | Haha   |
| JOE   | esta bem, eu entendo   |

|       |                                |
|-------|--------------------------------|
| CAROL | how can i say this sentence??? |
| CAROL | eu não sei se eu vou conseguir |
| CAROL | do you know?                   |
| JOE   | nao sei                        |
| JOE   | Disculpe                       |
| CAROL | no problem                     |

(interação 09, 27/10/06)

Esse trecho ilustra a frustração de Carol por não conseguir se fazer entender e dizer ao parceiro que não sabe se vai conseguir interagir por áudio no próximo encontro. Observam-se deficiências tanto em seu conhecimento lingüístico, quanto estratégico, uma vez que a única tentativa de resolver o impasse comunicativo foi por meio da tradução. Considerando a maneira como ela entende o conceito de fluência, infere-se que esse seja um critério bastante significativo da avaliação de seu progresso em direção à meta para melhorar sua fluência, a fim de se tornar professora de LI.

Ainda sob a perspectiva da avaliação de sua aprendizagem, cumpre observar sua percepção de outros aspectos que são deficientes e das estratégias que adota:

(52)

- PPM: (...) o que você acha que pode fazer para aprender mais?  
 CAROL: O speaking! Escrever não é fácil não, é difícil, mas é uma coisa que eu estou acostumando a fazer. Eu fico muito animada porque eu consigo, apesar de uns deslizes (...) tanto que no meu seminário [apresentação oral na aula de língua inglesa] de ontem, eu estava meio insegura e o que eu fiz? Fui falando o seminário pra mim mesma e fui escrevendo.  
 PPM: Hum-hum  
 CAROL: Escrevi QUATRO PÁGINAS em inglês do que eu tinha que falar no meu seminário. É mais um incentivo, assim, né? Chegou na hora do seminário, não adianta.  
 PPM: Mas você conseguiu apresentar o seminário?  
 CAROL: Ah, apresentei, mas [incompreensível]. Algumas coisas eu falava errado e tal. O pessoal falou que adorou e que entendeu, mas todo mundo quer me ajudar, né?

(mediação 02, 18/10/06)

O trecho inicial mostra que Carol percebe a necessidade de desenvolver as habilidades envolvidas na produção oral para atingir sua meta. Por outro lado, o grifo sugere que ela se sente mais confiante para escrever, a ponto de adotar a produção escrita como estratégia para se preparar para uma apresentação oral em língua inglesa. Isso sugere uma avaliação positiva em relação a sua participação no TTD como

aprendiz de ILE, ou seja, as interações por chat tiveram um efeito positivo no desenvolvimento da auto-confiança quanto a sua produção escrita.

A esse respeito, faz-se necessário observar a reação de Carol quando finalmente ocorreu uma interação por áudio. Infelizmente, o registro dessa interação apresentou problemas técnicos, tornando o arquivo inaudível e impossibilitando nosso acesso aos dados. De qualquer maneira, utilizamos a descrição e as reflexões de Carol, registradas no diário e na reunião de mediação:

(53)

1. Até que enfim!!!! Primeira interação por áudio!!!! (...) Eu não estava habituada com o Skype e
2. estava muito nervosa por conversar por áudio. Logo no começo já tive de perguntar ao Joe
3. onde eu poderia digitar alguma coisa no Skype. (...) Eu estava tão nervosa que tinha acabado de
4. sair da prova, acabado de ver tudo o que eu estava tentando explicar pra ele e não consegui
5. lembrar as palavras. Na minha prova eu tive de falar sobre uma foto que tinha várias pessoas
6. pulando de pára-quadras, e eu não lembrava a bendita da palavra parachute. Então Joe me
7. ajudou. Depois contei a ele que na segunda parte da prova eu tive de explicar alguns tópicos
8. gramaticais e que foi muito difícil. Eu queria dizer Grammar Topics e não conseguia formular
9. isso na hora. Acabei dizendo “topics of Grammar”, o que eu sei que não soa tão bem quanto o
10. primeiro. (...) Eu perguntei a ele se era fácil entender meu inglês, pois pra mim eu estava falando
11. mais grego do que inglês. Segundo ele estava “very clear”, o que serviu muito como motivação
12. pra continuarmos!!! O que me incomodava, naquele dia, era a falta de fluência, que fazia com
13. que eu não conseguisse completar meu pensamento, dizer com certeza aquilo que eu estava
14. querendo dizer. Mas eu sei que a atividade me ajudaria muito e principalmente a continuidade dela.

(diário interação 12, 21/11/06)

A linha 1 mostra o entusiasmo de Carol pela oportunidade de interagir por áudio e a linha 14 confirma sua crença de que essa atividade poderia lhe ajudar a superar suas deficiências comunicativas, confirmando o uso dessa atividade como uma estratégia de aprendizagem. Na linha 3, nota-se a confirmação de que as interações via chat tornaram Carol mais confiante quanto a sua produção escrita, pois ela sente a necessidade de utilizar o meio escrito para auxiliar sua comunicação oral na L-alvo. Isso corrobora a análise de que o uso da escrita tornou-se uma estratégia de aprendizagem a partir de sua participação no TTD.

Ao relatar ao parceiro sobre seu desempenho no teste oral da disciplina de língua inglesa (linhas 5-10), Carol faz uma avaliação de suas dificuldades naquela ocasião e



em seguida, avalia suas dificuldades durante a interação por áudio com Joe (linhas 12 e 13) explicitando, mais uma vez, sua dificuldade com a fluência que estaria relacionada a uma preocupação, durante a comunicação, com a precisão lingüística. O fato de não se lembrar da palavra *parachute* e de se confundir quanto à ordem das palavras (*grammar topics*) durante o teste oral parece ser um exemplo do que Carol chama de falta de fluência, a qual, segundo ela, a impede de se comunicar com clareza, apesar de seu parceiro dizer o contrário. O reconhecimento de Carol quanto à importância de receber um feedback positivo de seu parceiro (linha 11) quanto ao seu desempenho oral corrobora essa análise quanto ao critério afetivo presente na AA de Carol.

Nesse trecho, a AA de Carol evidencia importantes elementos que estão implícitos e inter-relacionados: os critérios lingüísticos e afetivos, os aspectos selecionados pela atenção da aprendiz e transformados em metas (fluência), o uso das estratégias considerando as possibilidades do contexto, a colaboração do parceiro por meio do feedback. Isso sugere a natureza cíclica, integradora e “invisível” da AA, que, por seu caráter formativo, não se faz ver, a menos que se tenha acompanhado o processo desde o início, quando Carol define suas metas por meio do questionário.

Ao final do período de geração dos dados, observam-se, ainda alguns aspectos relevantes da AA de Carol:

(54)

1. Eu consegui melhorar um pouco minha comunicação e me ajudou a adquirir mais vocabulário.
2. Ainda está faltando muita coisa, mas me ajudou bastante. (...) [A relação com a língua inglesa] é
3. mais amistosa, tenho condições de comunicar melhor. Na realidade, eu acho que foram na
4. maioria, foram interações por chat, que é escrita. Mas tem uma semelhança com o que a gente
5. queria dizer e então apesar de ser por chat, foi isso que me ajudou. O chat não é uma escrita,
6. uma escrita normal, entendeu? Tem um pouco da característica da fala, assim... era o que eu
7. queria falar pra ele que eu tava escrevendo ali. Então eu acho que isso ajudou a melhorar a
8. minha comunicação na língua.

(entrevista, 22/05/07)

As linhas 1, 2, 3 mostram os aspectos da habilidade lingüística que Carol acredita ter melhorado devido a sua participação no TTD. É interessante notar que ela

não menciona a maioria dos aspectos formais previamente citados como critérios de avaliação de seu desempenho. Pode-se inferir, todavia, que adquirir mais vocabulário e melhorar a comunicação sejam aspectos relevantes para o desenvolvimento dos processos de produção lingüística e, portanto, da fluência. Nas linhas 4, 5, 6, 7, observam-se suas considerações sobre o que pode ter contribuído para sua aprendizagem, em termos das características do contexto, reiterando sua percepção de que o chat promove oportunidades para o desenvolvimento da fluência sob a perspectiva da oralidade.

Nesse momento final de avaliação, encontra-se, ainda, um critério que Carol ainda não havia mencionado:

(55)

Com essa prova de fogo de falar com as famílias [para a seleção no programa au pair] eu acho que eu estou bem melhor inclusive na pronúncia. Por que antes eu era muito, não conseguia. Mas juntamente com o TTD eu estava ouvindo podcasts, então eu acho que até minha pronúncia está melhor.

(entrevista, 22/05/07)

Nota-se que a pronúncia passa a ser um critério de sua AA no momento em que enfrenta o desafio de se comunicar com outros anglo-falantes nativos. Nesse sentido, Carol considera que, além de sua participação no TTD, os podcasts que ouvia em LI podem ter contribuído. Sua avaliação positiva indica que o fato de ter conseguido se comunicar salientou a diferença entre seu desempenho em momentos anteriores do desenvolvimento de sua interlíngua. Ao considerar o nível de sua produção na L-alvo ao final do período de geração de dados, no entanto, Carol ainda se mostra bastante crítica:

(56)

[nível] intermediário, por que eu fico nervosa e eu acho que eu tenho capacidade, mas ainda não consegui demonstrar. (...) [Nos EUA] eu quero fazer outros cursos, mas primeiro eu vou me dedicar a aprender inglês.

(entrevista, 22/05/07)

O trecho sugere que, apesar de estar satisfeita com os progressos feitos durante sua participação no TTD, Carol percebe que existe uma diferença entre o conhecimento

que tem sobre a língua (declarativo) e o conhecimento sobre como usar a língua (processual), o que a motiva a estabelecer uma nova meta de aprendizagem para quando estiver morando nos EUA. Isso evidencia, ainda, que a prática auto-avaliativa informa e inspira Carol a buscar novas atividades de aprendizagem, novos desafios que possam ajudá-la a atingir suas metas.

Os dados ora discutidos foram uma tentativa de se explicitar a maneira como Carol operacionalizou e avaliou sua aprendizagem de ILE a fim de atingir sua meta, ou seja, desenvolver os conhecimentos (léxico-gramatical, funcional e sociolingüístico) considerados necessários para interagir cotidianamente com falantes de inglês, a fim de se tornar linguisticamente capaz de atuar como professora dessa língua. Observa-se sua ênfase no desenvolvimento dos conhecimentos léxico-gramatical e funcional, apesar de sua meta estar relacionada às questões envolvidas na interação.

No que concernem suas metas como ensinante/professora, cumpre lembrar que a gramática é o critério de implementação de sua proposta de ensino indutivo e, portanto, infere-se que as questões relativas ao uso das formas lingüísticas norteiam sua prática, tanto como professora quanto aprendiz de LE, salientando a importância atribuída por Carol à acuidade lingüística e ao tratamento das questões formais no processo de AA no TTD. Observa-se, todavia, que ela tem consciência sobre a importância de se manter o foco na comunicação também como ensinante/professora de PLE:

(57)

PPM Na verdade você não tem corrigido todos os erros dele imediatamente.  
 Carol É porque eu imagino assim, se eu ficar corrigindo tudo, tudo, a gente não vai conversar. (...) Tem erros assim de léxico mesmo. Ele não sabe como a gente emprega determinadas expressões aqui. (...) E de concordância. Coisas que para ele não tem. Então seria normal ele estranhar. Mas, na escrita, o português dele é muito bom. (...) A gente tá se entendendo super bem.

(mediação 01, 25/09/06)

O excerto mostra a avaliação de Carol em relação ao desempenho de seu parceiro e sugere sua preocupação, ao mesmo tempo, com as questões formais e com a comunicação (grifo). O próximo excerto pode ilustrar essa questão:

(58)

|           |  |
|-----------|--|
| 1. JOE    | Eu tive uma entrevista na sexta-feira                |
| 2. CAROL  | Ah é   |
| 3. CAROL  | para que?  |
| 4. JOE    | para estudar/ensinar no Brazil                       |
| 5. CAROL  | (Brasil)   |
| 6. JOE    | Sim.   |
| 7. CAROL  | Legal  |
| 8. CAROL  | E como foi?  |
| 9. JOE    | Sim....nao sei. penso que foi bem                    |
| 10. CAROL | Tomara que tenha se saído bem                        |
| 11. JOE   | Eu vou recibir uma resposta pronto                   |
| 12. CAROL | É para a Fullbright?                                 |
| 13. JOE   | Sim.   |
| 14. CAROL | (receber)  |
| 15. JOE   | Obrigado   |
| 16. CAROL | De nada :)   |
| 17. JOE   | :)   |
| 18. CAROL | O que você quis dizer com resposta pronto?           |
| 19. JOE   | ...  |
| 20. JOE   | logo?  |
| 21. CAROL | lllllllllllllllisso                                  |
| 22. CAROL | Muito bem :)   |
| 23. JOE   | Haha   |
| 24. JOE   | É pronto no espanhol                                 |
| 25. CAROL | "vou receber uma resposta logo"                      |
| 26. CAROL | Hehehehe   |
| 27. JOE   | Sim  |
| 28. CAROL | Pronto aqui usa-se com outro sentido :)              |
| 29. JOE   | Uma pergunta   |
| 30. JOE   | :  |
| 31. CAROL | diga :)  |
| 32. JOE   | Que significa: Oitimo?                               |
| 33. JOE   | Como, legal?   |
| 34. CAROL | Ótimo  |
| 35. CAROL | Sim  |
| 36. CAROL | uma coisa muito boa = um coisa ótima                 |
| 37. CAROL | *uma   |
| 38. JOE   | porque assiti um filme que se chama "Cidade de Deus" |
| 39. CAROL | Sei  |
| 40. CAROL | Eu já assisti  |
| 41. JOE   | E usam a palavra "ótimo" muitas vezes                |
| 42. CAROL | Ah sim   |
| 43. JOE   | Eu nao sabia   |
| 44. CAROL | E você consegue entender o sentido agora?            |
| 45. JOE   | Sim.   |
| 46. CAROL | :)   |
| 47. CAROL | very good :D   |
| 48. JOE   | É uma adjetivo                                       |
| 49. JOE   | Thanks   |

|           |  |
|-----------|--|
| 50. CAROL | Sim... é um adjetivo                                   |
| 51. JOE   | voce gosta do filme "cidade de deus"?                  |
| 52. CAROL | Welcome :)   |
| 53. CAROL | Eu gostei sim  |
| 54. JOE   | *um. Não uma.  |
| 55. CAROL | E você... gostou???                                    |
| 56. JOE   | depois de ver-lo, eu nau quero ir a Brasil             |
| 57. CAROL | adjetivo é palavra masculina, então concorda-se com um |
| 58. CAROL | O certo é um adjetivo                                  |
| 59. JOE   | Sim.   |
| 60. CAROL | :)   |
| 61. CAROL | você ficou assustado com o filme?                      |

(interação 05, 01/10/06)

Nas linhas 04, 05, 14 e 18, notam-se as reformulações motivadas por erros de grafia, os quais são motivados pela influência das outras línguas faladas por Joe, respectivamente, o inglês (Brazil) e o espanhol (ensenar, recibir). Cumpre ressaltar a percepção dele com relação às reformulações (linhas 06 e 15), mostrando seu reconhecimento das tentativas de ajuda de Carol. Da mesma maneira, a linha 50 mostra um momento em que Carol reformula a produção de Joe, dessa vez, corrigindo um problema de concordância de gênero, seguido do reconhecimento dele (linha 54). Isso leva Carol a lhe fornecer uma explicação sobre o gênero da palavra adjetivo, reiterando a forma correta (linhas 57 e 54). Sob sua perspectiva do que é ensinar indutivamente, ela procura tratar os erros da produção de Joe com o intuito (i) de fazê-lo perceber esses erros e (ii) de explicitar uma explicação formal sobre aquele tópico gramatical.

A diferença de tratamento do erro, a partir da reformulação, entre os eventos das linhas 05, 14 e da linha 50, sugere que a concordância de gênero parece ser um dos aspectos diagnosticados por Carol para que fossem ensinados conforme a proposta de sua IC. Uma vez que essa dupla não segue as diretrizes propostas pelo TTD quanto à sessão de avaliação ao final das interações, ela deve considerar que esse seria o momento ideal (linha 57) para tratar e, portanto, ensinar indutivamente, tal aspecto lingüístico.

Observa-se, também nesse excerto, que ela trata os problemas de comunicação de maneira parecida. Na linha 18 ela questiona seu parceiro quanto ao uso da palavra 'pronto'. O fato de Joe saber a língua espanhola causa uma série de 'ruídos' em sua produção em português e o questionamento de Carol provavelmente o levou a buscar o auxílio de um dicionário e fazer o ajuste necessário (linhas 19, 20). Na linha 28, percebe-se a intenção de Carol de explicitar o sentido da palavra pronto em português e desfazer o mal-entendido. No entanto, isso perde a relevância no momento em que Joe lhe faz uma pergunta sobre outra palavra. Ao final dessa interação, em uma das raras ocasiões em que os parceiros fazem uma breve avaliação da experiência TTD, nota-se uma outra estratégia de Carol em relação ao que ela chama de ensino indutivo:

(59)

|           |   |
|-----------|---|
| 1. JOE    | E voce?   |
| 2. JOE    | tem uma comentário?   |
| 3. CAROL  | Ótimo :)  |
| 4. CAROL  | (um comentário)   |
| 5. CAROL  | não... acho que está tudo bem assim   |
| 6. JOE    | *um.  |
| 7. CAROL  | :)  |
| 8. JOE    | tudo bem  |
| 9. CAROL  | eu estava pensando em alguma atividade pra te ajudar                                    |
| 10. JOE   | voce esta certa?  |
| 11. CAROL | Hahahaha  |
| 12. CAROL | Estou   |
| 13. JOE   | O que atividade?  |
| 14. CAROL | O que você acha de eu fazer uma listinha com umas palavras pra você colocar os artigos? |
| 15. CAROL | está afim?  |
| 16. CAROL | ái eu te mando por email pra você treinar...  |
| 17. CAROL | O que acha?   |
| 18. JOE   | nao estaria necesario...eu tenho uns livros pra isso                                    |
| 19. CAROL | ah... ok :)   |
| 20. JOE   | mas si você tem tempo livre...me ajudaria   |
| 21. CAROL | ah sim...   |
| 22. CAROL | eu tenho sim  |
| 23. CAROL | então depois te envio alguma coisa no email   |
| 24. JOE   | ok. esta bem  |
| 25. CAROL | se você estiver com dificuldade em determinado assunto                                  |
| 26. CAROL | Pode me pedir também  |
| 27. CAROL | :)  |
| 28. JOE   | que agradável é você  |
| 29. JOE   | Hahaha  |
| 30. CAROL | Hehehe  |
| 31. CAROL | obrigada :)   |

(interação 05, 1/10/06)

Na linha 4, nota-se uma outra correção de Carol quanto à concordância de gênero. Fica claro que essa questão gramatical é bastante saliente na produção lingüística de Joe, o que, provavelmente, levou Carol a sugerir uma atividade extra a esse respeito (linhas 9, 14, 15, 16, 17). Apesar de não achar necessário a princípio, Joe acaba aceitando a ajuda. É interessante observar que a brasileira procura mostrar ao seu parceiro que está disposta a ajudá-lo em relação aos aspectos que ele julga necessários (linhas 25 e 26), reiterando sua intenção de fazer um levantamento de suas prioridades de aprendizagem.

Os dois últimos excertos mostram como a meta sob a perspectiva de sua formação (adquirir experiência de ensino de PLE, com foco no tratamento indutivo da gramática, em um contexto digital que promove a interação entre pessoas de línguas diferentes) foi operacionalizada durante as interações em PLE. Conforme discutido na abordagem dos dados referentes à pergunta (1), Carol acredita em e busca maneiras de conciliar estratégias de ensino (diagnóstico de necessidades, fornecimento de feedback) com o princípio da aprendizagem autônoma e colaborativa no TTD. Isso pode ser uma maneira de adquirir um tipo de competência teórico-aplicada bastante específica, que pode ser bastante produtiva também em outros contextos de ensino.

Sob a perspectiva de sua experiência como ensinante/professora, existe, ainda, um aspecto suscitado pela AA de Carol:

(60)

CAROL Às vezes, assim, eu tenho dificuldade, às vezes, como ontem, quando ele me perguntou o que seria “introspectivo”.

PPM Hum hum.

CAROL Eu entendo para mim o que seria introspectivo, mas aí eu tenho que correr no dicionário, procurar a definição certinha, mastigar a definição e passar para ele. Mas assim dificuldade absurda que eu não consegui fazer alguma coisa, é assim, que eu tenha me esforçado e não ter conseguido, eu não tenho.

PPM E porque que você acha que, como você falou: “eu sei o que é introspectivo mas...”, porque você acha que você precisa do dicionário, sendo sua língua materna?

CAROL Eu imagino que é porque eu nunca precisei ensinar essa palavra. Eu nunca precisei falar sobre ela, nunca... Dá para entender?

PPM Aham.

CAROL Nunca me vi na situação de ter que explicar o que seria introspectivo. Então, às vezes eu nunca pensei, nunca refleti como passar isso para alguém (...) Quando é algo assim que eu nunca vivi a situação de ter que explicar, eu não, eu tenho dificuldade, eu tenho que me esforçar mais para poder fazer ele entender.

(mediação 01, 25/09/06)

Os grifos sugerem que, em LM, o conhecimento lingüístico de Carol é, às vezes, não analisado, o que implica a ausência de uma sistematização que é geralmente esperada em situações de ensino. Sob essa perspectiva, o TTD parece oferecer oportunidades para que a participante brasileira possa refletir sobre essas questões e, de fato, adquirir alguma experiência de ensino em PLE, conforme estabelecido por sua meta. Considero que o fato de Carol perceber essa dificuldade e refletir sobre isso é a primeira etapa do ciclo reflexivo (BARTLETT, 1990) que pode levar a uma transformação da prática. Esse aspecto de sua atuação como ensinante/professora é retomado na reunião de mediação seguinte:

(61)

CAROL: Às vezes eu vou falar uma coisa pra ele e eu não tenho certeza no próprio português. Ele tinha perguntado se eu tinha ido votar e eu falei “ah, agora a pouco”. E ele: “o que é agora a pouco?” Eu mesma não refleti sobre o próprio uso que eu faço da língua portuguesa. Eu coloquei agora a pouco com “a” normal, como assim? Não é a normal, é há de haver. (...) Há pouco tempo, faz pouco tempo que eu fui lá, sabe?

PPM: Tudo bem, você corrigiu e ele entendeu, eu me lembro que você explicou e ele entendeu, né? Eu acho que são eventos normais.

CAROL: São coisas que, nem se eu preparasse uma aula, um tema, eu escaparia disso. (...) eu acho que eu preciso tomar mais cuidado antes de responder (...) eu simplesmente coloquei o sentido, só que eu nem liguei para a construção, nem nada. Eu poderia prestar mais atenção.

(mediação 02, 18/10/06)

Os grifos sugerem que a dificuldade para explicar esse conhecimento lingüístico não sistematizado a um estrangeiro é um de seus critérios de avaliação, sob a perspectiva de sua meta como professora em formação. É interessante ler o trecho da interação ao qual Carol se refere:

(62)

|       |                        |
|-------|------------------------|
| JOE   | Você votou?            |
| CAROL | Sim                    |
| CAROL | Eu fui era 4h da tarde |
| CAROL | agora à pouco          |



|       |   |
|-------|---|
| CAROL | *a pouco  |
| JOE   | que significa "agora a pouco"?                          |
| CAROL | Significa que faz pouco tempo                           |
| CAROL | Eu fui era 4h, agora são 5h... então passou pouco tempo |
| CAROL | então dizemos: "agora a pouco"                          |
| CAROL | Me desculpa   |
| CAROL | agora há pouco  |
| JOE   | esta bem  |
| JOE   | Eu entendo  |
| CAROL | agora HÁ pouco  |
| CAROL | :)  |

(interação 05, 01/10/06)

Observa-se que Carol ficou realmente confusa quanto à forma da expressão, embora o significado tenha sido logo compreendido pelo parceiro. De qualquer maneira, sua AA retoma esse fato como uma dificuldade em ensinar a própria língua, marcando sua preocupação com a precisão lingüística.

Ainda sob a perspectiva de sua meta como ensinante/professora, vale observar alguns aspectos de sua AA no período final das interações:

(63)

1. Comecei a contar para ele as diferenças nos sons da letra "r" aqui no Brasil, o que, segundo ele,
2. foi tranqüilo de perceber. E, ainda, falamos sobre minha expectativa em voar pela primeira vez.
3. Talvez ele não estivesse gostando de conversar sobre os sons da letra "r" e quis mudar de
4. assunto. (...) então eu decidi explicar a ele sobre o espiritismo em português mesmo. Ele me fez
5. algumas perguntas e eu respondi a ele. Neste momento eu passei a não prestar atenção na
6. velocidade da minha fala, e aí quem teve dificuldade para entender foi ele. Ele me pediu que eu
7. falasse mais devagar e eu tentei atender. Quando eu percebia que talvez pudesse ter me
8. esquecido do seu pedido, eu perguntava a ele se ele havia entendido ou se eu tinha ido rápido demais.

(diário interação 12, 21/11/06)

O trecho mostra alguns critérios de Carol ao avaliar sua atuação como ensinante/professora de PLE. Ao explicitar as diferenças nos sons da letra r no Brasil e perceber que o parceiro mudou de assunto (linhas 1, 2, 3), ela entende que aquele não deveria ser um aspecto do interesse dele. Isso sugere o critério afetivo, ou seja, a (des)motivação de Joe durante a interação é importante para avaliar a relevância de suas contribuições. Além disso, quando começou a discorrer sobre um assunto que sabia ser do interesse de ambos, Carol parece se esquecer de que Joe é um estrangeiro, pois ela deixa de utilizar a fala facilitadora, o que o levou a pedir para que falasse mais devagar

(linhas 5, 6, 7). Isso trouxe a atenção de Carol para o fato de que seria necessário confirmar se ele a estava compreendendo (linha 8). Nota-se a preocupação com a comunicação e com os interesses do aprendiz, o que pode ser considerado uma experiência muito valiosa sob a perspectiva do desenvolvimento da competência teórico-aplicada, um dos aspectos de sua meta como professora de línguas em formação.

Considerando-se os critérios lingüísticos apontados até o momento, é relevante notar que existem aspectos aparentemente concorrentes na maneira como Carol concebe o processo de ensino-aprendizagem de línguas, uma vez que, ao mesmo tempo em que reconhece a importância da interação e comunicação real na L-alvo, ela se mostra preocupada com a precisão lingüística. A esse respeito cumpre ressaltar Mesquita (2008) que também investigou estes dados, mas, sob o ponto de vista das crenças das participantes sobre a avaliação. Segundo o autor, as ações de Carol refletem uma variação/oscilação em seu sistema de crenças. Nos momentos em que interage em língua inglesa e, portanto, desempenha o papel de aprendiz, observa-se extrema preocupação da interagente com questões da precisão gramatical (MESQUITA, 2008, p.186). Por outro lado, nos momentos em que interage em língua portuguesa e, então, desempenha o papel de professora, apesar de Carol apresentar uma preocupação com a forma em alguns momentos, tende a priorizar a comunicação (p. 218). O autor acredita que tal comportamento possa ser decorrente (i) das reflexões suscitadas pelas leituras feitas durante a graduação e/ou (ii) de uma tentativa de adequar sua prática àquela aceita pelos docentes e orientadores com quem tem contato nos programas de graduação e pós.

Os resultados do trabalho de Mesquita (op.cit.) não chegam a ser contrários aos apontamentos feitos nesta investigação. Considerando-se (i) os anos iniciais de sua educação escolar em LE, baseada em uma visão estruturalista, e (ii) sua experiência no curso de formação de professores de línguas, é bem provável que seu sistema de crenças

tenha sofrido transformações. Não obstante, faz-se necessário observar que as ações de Carol não parecem ser movidas por uma diferença em seus critérios, mas, em seus parâmetros de avaliação. Afinal, não se pode ignorar que ela aprende língua inglesa para ser professora e seu parceiro (Joe) aprende português porque pretende vir ao Brasil algum dia, dar aulas de sua própria língua (LI), o que pressupõe, sob a perspectiva do processo de aprendizagem, um nível diferenciado de conhecimento lingüístico (e metalingüístico). De fato, levando em conta suas metas, sua preocupação com a precisão lingüística pode ser um reflexo de sua capacidade de avaliar os aspectos discrepantes entre sua produção lingüística e aquela dos professores de ILE com os quais ela tem contato. Por outro lado, a meta de seu parceiro envolveria o desenvolvimento das habilidades comunicativas.

O excerto a seguir traz algumas considerações importantes a respeito da definição dos parâmetros e critérios no TTD:

(64)

CAROL: Depois que eu comecei a fazer teletandem, eu achei muito legal, eu consigo ver nos erros dele a minha dificuldade. Eu adoro colocar um “that”. Tudo pra mim tem que ter “that”. E ele come todos os “que” que precisa ter, entendeu? (...) Me observando como aluna de inglês e transferindo isso para ele como aluno de português, eu acho que até que ele sabe bastante gramática.

PPM: Hum-hum

CAROL: Assim por eu estudar mais tempo do que ele estudando português, eu tenho mais dificuldades em gramática do que ele, em português. (...) às vezes eu tenho problema, não sei quando usar o present perfect ainda (risos). Sabe, não consigo ter consciência do uso daquilo ainda. Agora, ele não. Parece que ele acerta bastante coisa em tão pouco tempo que ele está fazendo português. Só que eu não sei, eu posso achar que ele tem menos dificuldade que eu por causa disso, porque eu consigo entender porque ele faz aquilo.

PPM: Bom, será que, como professora de língua estrangeira, você tem um nível de exigência e, como aluna, você tem outro?

CAROL: É, eu acho que é.

(mediação 02, 18/10/06)

O trecho final do excerto mostra o reconhecimento de Carol de que seus parâmetros de avaliação são diferenciados em relação à aprendizagem de seu parceiro e à própria. Além disso, observa-se um aspecto sobre a definição dos critérios de AA motivado pelo contexto em si, uma vez que diz respeito à alternância entre as línguas. O

trecho grifado marca a relação dialógica presente na AA, na qual a percepção do que Joe é capaz (ou não) de fazer em PLE ajuda Carol a compreender melhor certos aspectos de seu desempenho em ILE. Essa comparação entre ambas as competências em LE torna a competência de seu parceiro, um critério de avaliação da própria. É possível que esse aspecto da AA de Carol seja beneficiado por sua formação, uma vez que as reflexões sobre como se ensina-aprende línguas podem tê-la ajudado a compreender as causas de determinados erros cometidos por Joe em LP, em relação às causas que a levam a cometer determinados erros em LI.

Essa percepção das dificuldades alheias em relação às próprias no que tange à aprendizagem de duas LEs distintas parece ser um aspecto específico do contexto TTD e deixa mais complexa a relação entre os conceitos de autonomia e de colaboração, uma vez que não é intenção do outro ajudar seu parceiro a partir das próprias dificuldades na língua que pretende aprender. Nesse sentido, a avaliação de Carol sobre sua aprendizagem evidencia a presença de Joe no processo avaliativo, de uma maneira que independe do comprometimento do parceiro.

Observa-se, ainda, que a definição dos critérios lingüístico-comunicativos parece refletir um tipo particular de conhecimento metacognitivo. Nesse caso, aquele que Wenden (1998) considera o conhecimento da tarefa, uma vez que representa os conhecimentos sobre as exigências da tarefa em relação às habilidades necessárias para realizá-la. A esse respeito, a consideração de aspectos referentes ao vocabulário, sintaxe, morfologia e fonologia revela a preocupação de Carol com o conhecimento gramatical (BACHMAN; PALMER, 1996), que seria apenas um dos aspectos envolvidos na produção da língua e, portanto, no desenvolvimento da fluência.

O quadro a seguir é uma tentativa de sintetizar os aspectos mais relevantes da prática auto-avaliativa de Carol no TTD, com base na análise sobre a definição de suas metas de aprendizagem, critérios e parâmetros de avaliação:

Quadro 12: Aspectos relevantes da prática auto-avaliativa de Carol

|            | Aprendiz de ILE   | Ensinante/professora de PLE  |
|------------|---|--|
| Metas      | aperfeiçoar sua produção lingüística a fim de se tornar professora de ILE: adquirir fluência, linguagem usada no cotidiano, precisão formal   | adquirir experiência   |
| Parâmetros | competência lingüística (i) dos professores e dos colegas de classe na universidade e (ii) dos parceiros estrangeiros   | competência teórico-aplicada dos professores da universidade   |
| Crterios   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- afetivos: consideração da própria ansiedade para se comunicar na L-alvo;</li> <li>- com base na presença ou ausência de feedback: estratégias de monitoração, pedidos de esclarecimento e confirmação utilizadas a fim de compensar a falta de feedback por parte dos parceiros;</li> <li>- lingüístico-comunicativos: foco na comunicação em relação ao foco nas formas lingüísticas consideradas falhas na própria interlíngua (uso de tempos verbais, preposições, léxico, etc.)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- afetivos: consideração das necessidades de aprendizagem e da motivação do parceiro;</li> <li>- com base na presença x ausência de feedback: fornecimento de feedback corretivo como estratégia de ensino;</li> <li>- lingüístico-comunicativos: foco na comunicação em relação ao foco nas formas lingüísticas consideradas falhas na interlíngua do parceiro (concordância de gênero, número, léxico etc)</li> </ul> |

Apesar de Carol não declarar isso em nenhum momento, o quadro traz, entre suas metas de aprendizagem, a acuidade lingüística. Essa meta pode ser inferida pelas ações da participante brasileira (auto-monitorações, pedidos de esclarecimento e confirmação) que evidenciam sua preocupação com a precisão da forma como um aspecto importante para o desenvolvimento da fluência. Quanto à definição dos parâmetros de avaliação, o quadro mostra sua consideração de parâmetros altos para a avaliação do próprio desempenho (tanto enquanto aprendiz de ILE, quanto ensinante/professora de PLE), o que pode explicar sua atitude crítica e seu alto nível de exigência. Sob a perspectiva da definição dos critérios de avaliação, nota-se que Carol se preocupa com a forma, sem, no entanto, desconsiderar a importância da troca real de significados durante as interações. Além disso, vale ressaltar sua atenção às questões

afetivas e, principalmente, às oportunidades para oferecer e receber feedback, que nortearam sua avaliação, tanto da produção linguística do parceiro quanto da própria.

Cumprе ressaltar, ao encerrar este capítulo, que essa análise reitera os resultados apontados por O'Rourke (2005) no que concerne às possibilidades oferecidas pelo ambiente chat para a reflexão e negociação da forma linguística. Além disso, é essencial que se reconheçam os aspectos em que a análise dos dados mostra coerência entre a prática avaliativa de Carol e as características da AA, segundo a proposta da avaliação sustentável de Boud (2000), um dos conceitos centrais à aprendizagem contínua para todos. Os aspectos mais relevantes foram (i) discernimento para identificar os aspectos críticos do problema; (ii) definição dos critérios e parâmetros que se aplicam à atividade de aprendizagem; (iii) exploração das oportunidades de auto-monitoração e acesso a feedback de pessoas com conhecimento especializado e (iv) desenvolvimento de confiança de que novas tarefas de aprendizagem possam ser executadas com sucesso. Isso sugere que o ambiente TTD apresenta características que parecem promover um tipo de avaliação que prepara o participante para se tornar um aprendiz mais eficaz.

No capítulo seguinte, retomam-se essas e outras questões a fim de que se possa responder às perguntas de pesquisa que nortearam esta pesquisa.

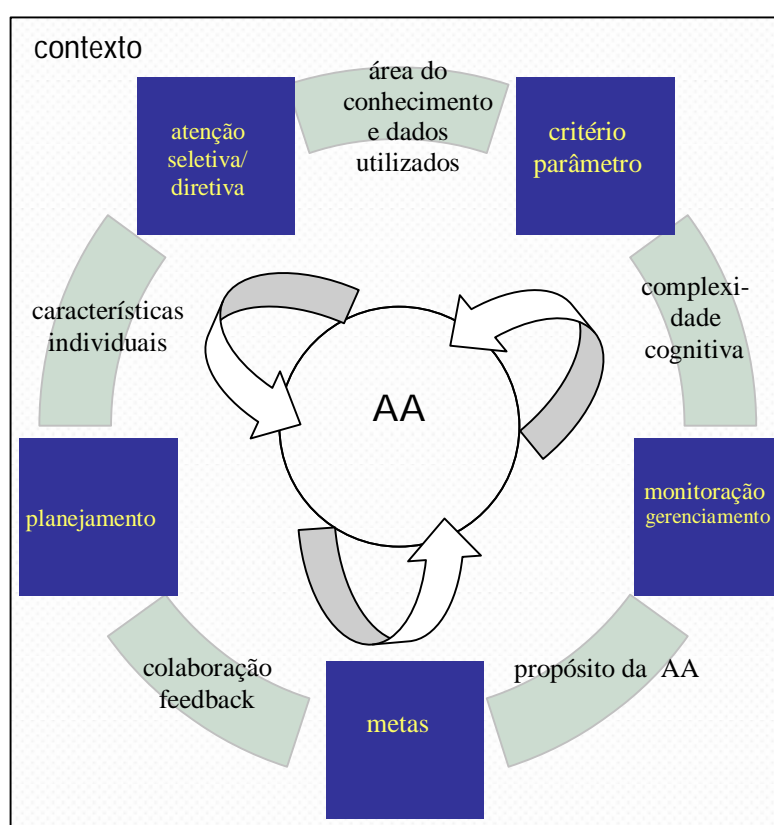
# CAPÍTULO IV

## Considerações Finais

O objetivo do presente capítulo é retomar os principais aspectos levantados pela análise dos dados e aprofundar a discussão, a fim de que se possa tecer um alinhavo que permita responder às perguntas de pesquisa propostas nesta investigação. A partir dessas reflexões, esta seção também traz encaminhamentos para a prática da AA no TTD, além de considerações sobre as limitações do presente trabalho e encaminhamentos para estudos futuros.

Nesta investigação buscou-se analisar os elementos constitutivos da AA (conforme proposto pelo diagrama 03, a seguir), a fim de salientar sua natureza processual, responsável pela integração dos aspectos envolvidos no ensino-aprendizagem de LE no TTD.

Diagrama 03: Processo auto-avaliativo



Esse objetivo dificultou a seleção e análise dos dados, uma vez que tal enfoque processual, próprio de uma perspectiva formativa de avaliação, deixa a prática



avaliativa fugidia e “invisível”. A proposta de iniciar a análise e discussão dos dados pelos eventos lingüístico-comunicativos encontrados durante as interações via chat foi uma tentativa de “materializar” os aspectos que parecem relevantes quando se conhece o todo do corpus e, portanto, o processo.

Dessa maneira, a análise das características lingüístico-interacionais da comunicação por chat no contexto TTD apontou que se pode explicar a fragmentação das mensagens típicas do discurso eletrônico sob a perspectiva da heterogeneidade da escrita (CORRÊA, 1998, 2001), ou seja, pelo reconhecimento de que existe um texto falado em todo texto escrito. Isso significa que o participante do contexto TTD via chat tem que lidar com dados que são materializados pela escrita e percebidos como fala.

No entanto, observou-se que o fato de os dados não apresentarem algumas das características típicas desse tipo de discurso (abreviaturas, por exemplo) pode ser explicado pelas imagens que Carol construiu para si mesma e para seu parceiro, estabelecendo uma posição enunciativa (aprendiz de ILE e ensinante/professora de PLE) que a levou a manter uma postura tradicional em relação às possibilidades que a natureza heterogênea da língua lhe oferece. Esse dado mostrou-se de extrema relevância para toda a análise, uma vez que trouxe implicações não somente no que se refere à maneira como a participante brasileira manipulava a linguagem no chat, mas, ainda, no que concerne ao estabelecimento das metas de aprendizagem, dos critérios e dos parâmetros de avaliação.

No que tange à definição das metas, a análise apontou que Carol tinha objetivos diferentes, de acordo com os papéis que estabeleceu para si no TTD:

- durante as interações em português, ela buscava adquirir experiência pedagógica em um contexto de ensino-aprendizagem mediados pela tecnologia, enfocando o ensino indutivo da gramática;

- nas interações em inglês, pretendia desenvolver as habilidades relacionadas à produção na L-alvo, sem perder de vista as questões formais, a fim de se tornar uma professora de ILE.

A definição de suas metas evidenciou que sua participação no TTD foi motivada por suas aspirações profissionais, mesmo sob o ponto de vista da aprendizagem de LI. Isso tornou imprescindível a consideração da influência de seu processo de formação (e de suas experiências didáticas relacionadas a LE) na maneira como ela conduz sua avaliação no TTD, ampliando o escopo da pesquisa.

Observou-se que sua meta de longo prazo (tornar-se professora de ILE) revelou-se uma imagem futura positiva de si mesma que motivou suas ações presentes e se refletiu no estabelecimento de metas mais imediatas, especialmente no que se referem às competências lingüística, teórico-aplicada e tecnológica. Para a definição dessas metas imediatas, notou-se a importância da habilidade para avaliar as próprias deficiências, tanto em termos de sua experiência pedagógica, quanto em termos de sua habilidade lingüística, o que salientou a inter-relação entre a AA, a definição das metas, o planejamento e a escolha das estratégias para atingir tais metas.

No que concerne à definição dos parâmetros de AA, a análise mostrou a consideração de parâmetros altos para a avaliação do próprio desempenho (tanto enquanto aprendiz de ILE, quanto ensinante/professora de PLE), o que pode explicar sua atitude crítica e seu alto nível de exigência. Por outro lado, a condescendência com as deficiências lingüísticas apresentadas por seus parceiros sugere que Carol adotou uma postura coerente com os objetivos definidos por eles próprios para suas participações no TTD, uma vez que tanto Steve quanto Joe pareciam buscar uma maneira de interagir com falantes nativos do português. Segundo a análise, portanto, os parâmetros refletiram as metas e revelaram questões afetivas envolvidas na prática

avaliativa, na medida em que a definição de parâmetros diferentes para a avaliação do próprio desempenho e aqueles de seus parceiros parece ter sido motivada pelo reconhecimento da importância de se respeitar o princípio de autonomia e manter um filtro afetivo favorável.

A análise dos dados lingüísticos mostrou, também, que um dos critérios da AA de Carol foi revelado pela frequência com que ela monitorava a precisão de sua produção escrita em ILE. A estratégia de auto-monitoração foi considerada um reflexo de sua percepção, por meio da AA, (i) dos aspectos deficientes em sua interlíngua e (ii) de seus problemas de processamento (fluência), sugerindo a natureza processual da AA, envolvida em todos os aspectos do ciclo. Além disso, é preciso salientar que a auto-monitoração parece ter sido beneficiada, neste contexto, pelo registro escrito das mensagens e funcionou, juntamente com os pedidos de confirmação e esclarecimento, como uma estratégia de refinamento de sua produção lingüística, uma vez que Carol demonstrou confiança na expertise lingüística de seus parceiros nos momentos em que não era capaz de se monitorar autonomamente. O fato de essas monitorações terem o foco na forma, contrariando algumas pesquisas sobre esse tipo de ambiente, foi considerado como decorrência das metas e parâmetros estabelecidos pela participante que, para se tornar professora de ILE, deveria desenvolver entre outras, a competência lingüístico-comunicativa, que inclui as relações entre forma e função da língua.

Ainda com relação aos critérios de avaliação, além do lingüístico, destacaram-se os critérios afetivos e aqueles que se basearam na presença ou ausência de feedback. Esse último mostrou-se um fator determinante da AA de Carol, na medida em que ela concebe os momentos de negociação promovidos pela monitoração como oportunidades para o ensino-aprendizagem e, assim, avalia seu desempenho (tanto como aprendiz,

quanto ensinante/professora) com base no feedback recebido ou oferecido durante as interações.

A análise evidenciou que, sob a perspectiva de sua aprendizagem de ILE, a AA de Carol foi pautada pelas oportunidades de pedir esclarecimentos sobre os aspectos que considerava deficientes em seu desempenho lingüístico, de maneira contextualizada e negociada, ou seja, com a colaboração do parceiro. Da mesma maneira, sob a perspectiva de sua meta como ensinante/professora, sua prática auto-avaliativa se baseou nos momentos em que ela foi capaz de implementar ações representativas do que ela chamou de ensino indutivo, o qual se vinculava ao tratamento dos aspectos deficientes do desempenho lingüístico do parceiro, por meio do oferecimento de feedback corretivo durante as interações em PLE.

De maneira geral, portanto, a prática avaliativa de Carol manteve um foco na forma lingüística, sem, no entanto, desconsiderar a importância da troca real de significados durante as interações. Do ponto de vista de sua aprendizagem de línguas, isso pode representar uma estratégia apropriada, considerando-se a competência lingüística desejável a um professor de LE. Do ponto de vista de sua formação profissional, pode representar uma experiência de ensino com foco nas necessidades do aprendiz. Esse dado tornou-se relevante na medida em que evidenciou a possibilidade de se ‘ensinar’ colaborativamente no regime tandem, ou seja, salientou a existência de atitudes pedagógicas coerentes e compatíveis com os princípios de autonomia e reciprocidade do TTD, o que justificaria considerá-lo um contexto de ensino e aprendizagem de línguas.

Cumprindo, ainda, destacar um aspecto da AA que foi motivado por uma das peculiaridades do TTD – a alternância entre as línguas. A possibilidade de interação em ambas as línguas (LM e L-alvo) parece ter levado Carol a compreender suas

deficiências em ILE com base nas deficiências lingüísticas apresentadas por seus parceiros em PLE. Esse dado indicou a possível influência das reflexões promovidas pela formação de Carol que foi capaz de utilizar os dados lingüísticos que surgem do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira em benefício da própria aprendizagem. Isso salientou, ainda, como a relação entre autonomia e colaboração pode se revelar de maneiras imprevisíveis, uma vez que não era intenção dos parceiros auxiliar Carol a aprender certos aspectos da língua inglesa por meio de suas produções em PLE.

É importante reconhecer, no entanto, que a análise apontou uma carência, na prática auto-avaliativa de Carol, quanto à operacionalização dos critérios lingüísticos no que tange à obtenção de sua meta mais imediata como aprendiz de ILE. A fim de aprimorar a fluência, supõe-se que o aprendiz deva desenvolver o conhecimento processual, ou seja, os processos cognitivos e as habilidades para usar a língua. Isso implica o desenvolvimento, tanto do conhecimento lingüístico, quanto pragmático (BACHMAN; PALMER, 1996). Não se observou, no entanto, a avaliação com foco nos aspectos constitutivos do conhecimento pragmático, mais precisamente daqueles envolvidos no conhecimento sócio-lingüístico.

Isso sugere a necessidade de se incorporar, ao processo de ensino-aprendizagem no TTD, instrumentos de auto-avaliação que auxiliem os participantes na conscientização dos critérios que podem ou devem ser observados, de acordo com as metas estabelecidas. Nesse sentido, a prática narrativa por meio da confecção de diários reflexivos pelos aprendizes poderia ser um instrumento útil, principalmente se combinada com intervenções do professor-mediador, na forma de diários dialogados, com o propósito de levar a uma compreensão mais complexa dos diferentes aspectos da AA por parte do aprendiz. Eventualmente, não se pode descartar a hipótese de uma

dupla de interagentes que troque seus diários e/ou narrativas a fim de construir uma narrativa de forma colaborativa, a qual poderia refletir suas avaliações de diferentes aspectos do processo de ensino-aprendizagem de LE no TTD.

Além disso, seria interessante a disponibilização de questionários (ou check-lists do tipo sou capaz de...), com algumas perguntas direcionadoras da atenção para as questões envolvidas na AA. O uso de portfólios ou efolios também contribuiria para a percepção da natureza processual da AA e ajudaria o participante a orquestrar os ajustes necessários. Faz-se necessário ressaltar, conforme aponta Chung (2009), que um efolio envolve a participação do aprendiz na seleção do material e dos critérios de seleção e julgamento, além de evidências de reflexão, o que não se mostra uma tarefa simples. A atuação do professor-mediador, novamente, seria de vital importância para o desenvolvimento das estratégias metacognitivas que estão envolvidas no processo auto-avaliativo.

No que tange ao uso das ferramentas, é preciso reconhecer que as características da interação via chat parecem trazer benefícios ao processo de ensino-aprendizagem de LE no que tange às oportunidades de negociação contextualizada da forma lingüística e disponibilidade do insumo para consulta posterior, aspectos importantes da AA e, portanto, da aprendizagem autônoma. Dessa maneira, seria aconselhável que os parceiros considerassem a possibilidade de alternarem as ferramentas disponíveis para as interações TTD, a fim de que pudessem usufruir as diferentes oportunidades de ensino-aprendizagem que tal contexto pode oferecer.

Em relação às limitações da presente pesquisa, ficou evidente que o principal aspecto limitador foi o arranjo tecnológico que não contemplou o uso das ferramentas que caracterizam o TTD prototípico (uso de web cam e microfone para a comunicação oral). Nesse sentido, um estudo sobre o processo auto-avaliativo em um ambiente

promovido por outras ferramentas tecnológicas traria contribuições quanto às estratégias e ao tipo de dados utilizados pelos participantes nesse ambiente, evidenciando (ou não) as especificidades da AA, de acordo com as características contextuais.

Além disso, é preciso considerar o fato de a participante focal da investigação não ter tido a oportunidade de ler a análise feita dos dados por ela gerados. Essa seria uma grande contribuição ao trabalho, que, no entanto, se mostrou inviável devido à impossibilidade de fazer contato com Carol. Alguns meses após sua mudança para os EUA, ela deixou de responder aos e-mails enviados.

Em virtude das implicações pedagógicas evidenciadas por este trabalho, é importante considerar, ainda, as maneiras como o TTD e os cursos de formação de professores podem dialogar. Esse aspecto foi abordado de forma superficial nesta investigação, e certamente, pode render contribuições no que concerne ao estudo das formas de ensino que são compatíveis e coerentes com a aprendizagem autônoma, tanto no TTD, quanto em contextos presenciais.

Para finalizar, é preciso ressaltar a importância da investigação da AA, não apenas no TTD, mas também em contextos de sala de aula. Observou-se que uma proposta para se pesquisar a AA sob seu aspecto processual pode salientar aspectos diversos em relação ao processo de ensino-aprendizagem de LE. Fica evidente, portanto, a necessidade de outros estudos que possam contribuir para a construção de um corpo teórico específico sobre a AA em suas diferentes manifestações.

# REFERÊNCIAS



ALDERSON, J.C.; McINTYRE, D. Implementing and evaluating a self-assessment mechanism for the web-based language and style course. In: *Language and Literature*, 15, 291, 2006.

ALMEIDA FILHO, J.C. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas: Pontes, 1993

\_\_\_\_\_. A abordagem orientadora da ação do professor. In: *Parâmetros para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas, Pontes: 1997.

ALVAREZ, M.L.O. Crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação letras/espanhol. In: ALVAREZ, M.L.O.; SILVA K.A. (orgs.) *Linguística aplicada: múltiplos olhares*. Pontes Editores, 2007.

ANDERSON, N.J. The role of metacognition in second language teaching and learning. In: *ERIC Digest*, Washington, ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistic, 2002.

ANDRADE, Márcia Siqueira de. Ensinante e aprendente:: a construção da autoria de pensamento. *Construção Psicopedagógica*, vol.14, no.11, 2006. Disponível em [http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-69542006000100005&lng=es&nrm=iso](http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542006000100005&lng=es&nrm=iso)

ANDRÉ, M. E. D. A., *Etnografia da prática escolar*. (Ed.) Papirus, 12ª. Ed. Campinas, 2005.

ARAÚJO, J. C. R. Chat na Web: um estudo de gênero hipertextual. *Dissertação (Mestrado em Linguística)*. Fortaleza: Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, 2003.

\_\_\_\_\_. A organização constelar do Chat. *Anais da XX Jornada Gelne*. João Pessoa, 2004.

\_\_\_\_\_. (org.). *Internet & Ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007a.

ARAUJO, K.S. A perspectiva do examinando sobre a autenticidade de avaliações em leitura em língua estrangeira. *Dissertação de Mestrado*. Campinas, UNICAMP, 2007b.

BACHMAN, L.F. Modern language testing at the turn of the century: assuring that what we count counts. In: *Language Testing*. v.17, n.1, p.1- 42, 2000.

\_\_\_\_\_.; PALMER, A. S. *Language Testing in Practice*. Oxford: OUP, 1996.

BAFFI-BONVINO, M.A. Avaliação do componente lexical em inglês como língua estrangeira: foco na produção oral. São José do Rio Preto: 2007. *Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos*. IBILCE-UNESP.

BAKHTIN, M.M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins fontes, 2003.

BANKS-LEITE, L. As interações sociais na perspectiva piagetiana. *Caderno Idéias*, Brasil, n. 20, p. 41-47, 1993.

BARCELOS, A.M.F. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estudo da Arte. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v.1, n.1, p.71-92, 2001.

\_\_\_\_\_. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.7, n1, 2004.

\_\_\_\_\_ Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M.L.O.; SILVA K.A. (orgs.) *Linguística aplicada: múltiplos olhares*. Pontes Editores, 2007.

BARILLI, E.C.V. Avaliação: acima de tudo uma questão de opção. In: SILVA, M.; SANTOS, E.(orgs.) *Avaliação da aprendizagem em educação online*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

BARTLETT, L. Teacher Development through Reflective Teaching: In: RICHARDS, J.C.; NUNAN, D. (Eds). *Second Language Teacher Education*. Cambridge: University Press, 1990.

BATISTA, L.O. Processo de reflexão sobre avaliação em língua estrangeira (inglês) por professores recém-formados. Campinas: 2004. Dissertação de Mestrado. UNICAMP.

BEAUCLAIR, J. Psicopedagogia: ensinantes e aprendentes no processo de aquisição do conhecimento. In: *Psicopedagogia Brasil: prazer em aprender*, 2008. Disponível em: [http://www.psicopedagogiabrasil.com.br/artigos\\_joaobeauclair\\_psicopedagogiaensinantes](http://www.psicopedagogiabrasil.com.br/artigos_joaobeauclair_psicopedagogiaensinantes).

BECKER, F. O Que é construtivismo?. *Revista de Educacao - AEC*, Brasília, DF, v. 21, n. 83, p. 7-15, 1992.

BEDRAN, P.F. A (re)construção das crenças do par interagente e dos professores-mediadores no teletandem. São José do Rio Preto: 2008. Dissertação de Mestrado em Estudos Lingüísticos. IBILCE-UNESP.

BELAM, P. V. A interação entre as culturas de avaliar de uma professora de língua estrangeira (inglês) e de seus alunos do curso de levas no contexto de uma universidade particular. São José do Rio Preto: 2004. Dissertação de Mestrado em Estudos Lingüísticos. IBILCE-UNESP.

BELZ, J. A. Social dimensions of telecollaborative language study. In: *Language learning and technology*,6(1), 2002.ocumento on-line <http://llt.msu.edu/vol6num1/belz/>

BENEDETTI, A.M. O primeiro ano de projeto Teletandem Brasil. In: *Teletandem News*, no. 3, 2006 [http://www.teletandembrasil.org/site/docs/Newsletter\\_Ano\\_I\\_n\\_3.pdf](http://www.teletandembrasil.org/site/docs/Newsletter_Ano_I_n_3.pdf) (acesso em 01/03/07)

BENSON, P.; Voller, P. (orgs.) *Autonomy & Independence in language learning*. New York: Longman: Addison-Wesley Longman Limited, 1997. 270p.1997.

BLANCHE, P.; MERINO, B.J. Self-assessment of foreign language skills: implications for teachers and researchers. In: *Language Learning*, v.39, n.3, 1989.

BLIKSTEIN, P. Mal-estar na avaliação. In: SILVA, M.; SANTOS, E.(orgs.) *Avaliação da aprendizagem em educação online*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

BORG, M. Teachers' Beliefs. In: *ELT Journal*, v. 55/2, Oxford University Press, 2001.

BORG, S. *Teacher cognition and language education*. London, UK: Continuum, 2006.

BOUD, D. The move to self-assessment: liberation or a new mechanism for oppression? In: ARMSTRONG, P.; BRIGHT, B.; ZUKAS, M. *Proceedings of the 24<sup>th</sup> annual conference of*

the standing conference on University Teaching and Research in the Education of Adults. University of Hull, 1994.

\_\_\_\_\_. Assesment and learning: contradictory or complementary? In: KNIGHT, P. (ed.) Assessing for learning in higher education. London: Kogan Page, 1995.

\_\_\_\_\_. Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22,2. 2000.

\_\_\_\_\_. ; BREW, A. Developing a typology for learner self-assessment practices. *Research and Development in Higher Education*, 18. 1995.

BRAGA, J. C. F. Aprendizagem de línguas em regime de tândem via e-mail: colaboração, autonomia e estratégias sociais e de compensação. Belo Horizonte: 2004. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada. Faculdade de Letras da UFMG.

BRAMMERTS, H. Tandem language learning via the internet and the International E-Mail Tandem Network. In Little, David & Brammerts, H. (Eds.) *A Guide to Language Learning in Tandem via the Internet*. CLCS Occasional Paper, 46, 1996.

\_\_\_\_\_. Autonomous Language Learning in Tandem. In: LEWIS, T.; WALKER, L. (eds.) *Autonomous Language Learning in-Tandem*. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications, 2003.

\_\_\_\_\_. ; CALVERT, M. Learning by communicating in Tandem. In: LEWIS, T.; WALKER, L. (eds.) *Autonomous Language Learning in-Tandem*. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications, 2003.

\_\_\_\_\_. ; JONSSON, B.; KLEPPIN, K.; SACO, L.S.; Aims and approaches in individual learner counseling. In: LEWIS, T.; WALKER, L. (eds.) *Autonomous Language Learning in-Tandem*. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications, 2003.

BREEN, M.P. *Learner Contributions to Language Learning: new directions in research*. London: Pearson Education Limited, 2001.

BRINDLEY, G. Assessment. In: CARTER, R; NUNAN, D. *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge University Press, 2001.

\_\_\_\_\_. *Assessing achievement in the learner-centered curriculum*. Sydney: National Center fo English Language Teaching and Research., Macquire University, 1989.

BROWN, H.D. *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewoods Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1994.

BRUNNER, J.J. Educación, globalización y tecnologías educacionales. El caso del Chile, 2000, disponível em [http://www.geocities.com/brunner\\_cl/global.html](http://www.geocities.com/brunner_cl/global.html) (acesso em 05/03/08)

\_\_\_\_\_. Educação no encontro com novas tecnologias. In: TEDESCO, J.C. (org.) *Educação e Novas Tecnologias*. São Paulo: Cortez, 2004.

BRUNO, A.R.; MORAES, M.C. O enfoque da complexidade e dos aspectos afetivos-emocionais na avaliação da aprendizagem em ambientes online. In: SILVA, M.; SANTOS, E.(orgs.) *Avaliação da aprendizagem em educação online*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

CALDAS, L.R. Ensino renovado, avaliação renovada?: o processo avaliativo no ensino/aprendizagem de língua estrangeira em contexto interdisciplinar. Campinas, 2001. Tese de doutorado, UNICAMP.

CALVERT, M. The integration of e-mail tandem learning into language courses. In;

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. W. (eds.). *Language and Communication*. Harlow: Longman, 1983.

\_\_\_\_\_.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: *Applied Linguistics*, 1/1, p.1-47, 1980.

CASSIDY, S. Learning Styles: na overview of theories, models and measures. *Educational Psychology*, vol.24, n.4, 2004.

CAVALARI, S.M.S. Questões de autonomia no contexto Teletandem. In: *Teletandem News*, ano II, n.1, 2007.

CAVALCANTI, M.C.; MOITA LOPES, L.P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 17, Campinas, 1991.

CELANI, M.A.A. (org) *Professores e formadores em mudança*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

CHACON, L. *Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

CHANOCK, K. Autonomy and responsibility: same or different? In: In: REINDERS, H., ANDERSON, H., HOBBS, M., and JONES-PARRY, J. (eds.) *Supporting independent learning in the 21st century*. Proceedings of the inaugural conference of the Independent Learning Association, Melbourne AUS, 13-14 September 2003. Learning Association Oceania.

CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

CHEN, Y. Learning to self-assess oral performance in English: a longitudinal case study. In: *Language Teaching Research*, 12, 235, 2008.

CHOMSKY, N. *Panorama e rumos atuais da Linguística*. Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, v.32, 1973.

CONSOLO, D.A. Posturas sobre avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira: implicações para o cenário brasileiro. *Anais do VII Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada*, São Paulo:ALAB, 2005.

\_\_\_\_\_ A competência oral de professores de língua estrangeira: a relação teórico-prática no contexto brasileiro. In: CONSOLO, D.A.; SILVA, V.L.T. (org.) *Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional*. São José do Rio Preto: HN, 2007.

\_\_\_\_\_, TEIXEIRA DA SILVA, V.L.T. (org.) Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional. São José do Rio Preto: HN, 2007.

\_\_\_\_\_. The TEPOLI test: construct, updated tasks and new parameters to assess EFL teachers' oral proficiency. In: I Congresso Internacional da ABRAPUI, 2007, Belo Horizonte-MG. Anais do I Congresso Internacional da ABRAPUI. Belo Horizonte-MG : Universidade Federal de Minas Gerais, 2007. v. 1. p. 1-12.

COOMBE, C. Self-assessment in language testing: reliability and validity issues. In: Articles for Applied Linguists and Teachers of English as a Second or Other Language, 2002 <http://www3.telus.net/linguisticsissues/selfassess.html> (acesso em 28/02/2007)

\_\_\_\_\_.; CANNING C. Using self-assessment in the classroom: Rationale and suggested techniques. In: Articles for Applied Linguists and Teachers of English as a Second or Other Language, 2002 <http://www3.telus.net/linguisticsissues/selfassess2.html> (acesso em 28/02/2007)

CORRÊA, M.L.G. O modo heterogêneo de constituição da escrita. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

\_\_\_\_\_. A heterogeneidade na constituição da escrita: complexidade enunciativa e paradigma indiciário. In: Cadernos da FFC, Marília (SP): Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, 1998.

\_\_\_\_\_. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino do português. In: SIGNORINI, I. (org) Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. O modo heterogêneo de constituição da escrita. São Paulo, Martins Fontes, 2004 (Tese de doutorado defendida em 1997).

\_\_\_\_\_. A escola como espaço de escritas (La escuela como espacio de escrituras – Trad de A. Martin de Brun) In: Lenguas Vivas, n 6, ago/set 2006.

COSTA, L.A. A mediação do professor na interação do aprendiz com o material didático em contextos pedagógicos distintos: o presencial e o virtual. Campinas, 2001. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, UNICAMP.

COTTERALL, S. Learner independence: reflecting on experience. In: REINDERS, H., ANDERSON, H., HOBBS, M., and JONES-PARRY, J. (eds.) Supporting independent learning in the 21st century. Proceedings of the inaugural conference of the Independent Learning Association, Melbourne AUS, 13-14 September 2003. Learning Association Oceania.

CRABBE, D. Fostering autonomy from within the classroom: the teacher's responsibility. In: System, vol. 21, n. 4. Great Britain: Pergamon Press, 1993.

CRYSTAL, D. Language and the internet. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

\_\_\_\_\_. A revolução da linguagem. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

DAM, L. Developing learner autonomy: the teacher's responsibility. In: LITTLE, D.; RIDLEY, J.; USHIODA, E. (Eds). *Learner autonomy in the Foreign Language Classroom: teacher, learner, curriculum and assessment*. Dublin: Authentik, 2003, p.135-46.

DAHLET, V. A pontuação e as culturas da escrita. In: *Filologia e Lingüística Portuguesa*. n.8, São Paulo: Universidade de São Paulo, FFLCH/USP, 2006

DEMO, P. *Avaliação sob olhar propedêutico*. Papyrus, Campinas, São Paulo. 1996.

DÖRNYEI, Z. *Teaching and Researching Motivation*. England: Longman, 2001a.

\_\_\_\_\_. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001b.

\_\_\_\_\_. *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2005.

DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (org.) *Focus on Form in Classrom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

DUBOC, A.P.M. *A questão da avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as teorias de letramento*. São Paulo:2007. Dissertação de Mestrado, USP.

DUFVA, H. Beliefs in dialogue: a bakhtinian view. P. Kalaja; A. M. F. Barcelos (Eds.). *Beliefs about SLA: new research approachs*. Dordrecht: Kluwer, 2003, p. 131-151.

EHRMAN, M.; LEAVER, L.B.; OXFORD, R. A brief overview of individual differences in second language learning. In: *System* n.31, 2003

FERNANDES, V. The discourse and the praxis of future language teachers concerning learner autonomy. In: TOMICH, L. M. B. (org) et al *Advanced Research in English series: A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005.

FERNANDES, F.R. *Investigando o processo de ensino-aprendizagem de LE in tandem: a aprendizagem de língua francesa em contextos digitais*. São José do Rio Preto: 2008. Dissertação de Mestrado em Estudos Lingüísticos. IBILCE-UNESP.

FIDALGO, S.S. *A avaliação de ensino-aprendizagem: ferramenta para a formação de agentes críticos*. São Paulo, 2002. Dissertação de Mestrado, PUC-SP.

FIGUEIREDO, F. J. Q. (org.) *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. Da UFG, 2006.

FIGUEIREDO, F. J. Q. *A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas*. In: FIGUEIREDO, F. J. Q (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2006.

\_\_\_\_\_. *Algumas reflexões sobre correção de erros em língua estrangeira: foco na aprendizagem colaborativa*. In: FREIRE, M.M; ABRAHÃO, M.H.V; BARCELOS, A.M.F (Orgs.). *Lingüística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas e São Paulo: Pontes e ALAB, 2005.

\_\_\_\_\_. *A auto-estima e a atitude quanto à escrita na revisão colaborativa*. In: FIGUEIREDO, F. J. Q (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2006.

- FREIRE, M. M. Interaction and silence in online courses. *Revista da ANPOLL*, n.13, 2003.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FUKS, H. ; PIMENTEL, M. ; GEROSA, M. A. ; FERNANDES, M. C. P. ; LUCENA, C. J. P. *Novas Estratégias de Avaliação Online*. In: Silva M., Santos E.. (Org.). *Avaliação da Aprendizagem em Educação Online*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- \_\_\_\_\_. ; CUNHA, M. L., GEROSA, M. A.; LUCENA, C. J. P. *Participação e Avaliação no Ambiente Virtual AulaNet da PUC-Rio*, in: Silva, M.; *Educação Online: Teorias, Práticas, Legislação e Formação Corporativa*; Edições Loyola, Rio de Janeiro, 2003 Disponível em formato PDF em <http://www.les.inf.puc-rio.br/groupware>
- FULCHER, G. *Testing Second Language Speaking*. Longman, 2003.
- FUSCA, C.J. *TC CMGO?: estudo sobre abreviação na internet*. Projeto de Iniciação Científica desenvolvido no Departamento de Estudos Lingüísticos e Literários. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP. São José do Rio Preto, 2007.
- GENESE, F. Evaluation. In: CARTER, R; NUNAN, D. *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge University Press, 2001.
- HABERMAS, J. *Knowledge & Human Interest*. Boston: Beacon Press, 1968.
- HALLIDAY, M.A.K. *As bases funcionais da linguagem*. In: DASCAL, M. (org.) *Fundamentos metodológicos da lingüística*. São Paulo, Global, 1978.
- HAYDT, R. C. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Editora Ática (1995).
- HEYWORTH, F. *The Common European Framework*. In: *ELT Journal*, v. 60/2, Oxford University Press, 2006.
- HILGERT, J. G. *A construção do texto 'falado' por escrito: a conversação na internet*. In. *A fala e a escrita em questão*. Dino Preti (org). 2 ed. São Paulo: Humanitas. SFLCH/USP, 2001.
- HOFFMANN, J. M. L. *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Avaliação: Mito & Desafio*. Ed. Mediação, Porto Alegre, 1997.
- HYMES, D. *On communicative competence*. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (eds.) *Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth: Penguin Books, 1972.
- \_\_\_\_\_. *On communicative competence*. In: WILKINS, D. A. *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press, 1976, p.5-26.
- HOLEC, H. *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon. 1981
- HURD, S. *Autonomy and the distance language learner*. In: In Holmberg, B., Shelley, M & White, C.. (eds) *Distance Education and Languages: Evolution and Change*. Multilingual Matters, 2005.

JANSSEN-van DIETEN, A. M. Alternative assessment: self-assessment beyond mainstream. *Melbourne Papers in Language Testing*, vol.9, no. 2, 2000.

JOHNSON, K.E. *Understanding language teaching*. Heinle & Heinle Publishers, 1999.

JOHNSON, S. *Everything bad is good for you: how today's popular culture is actually making us smarter*. Riverhead Books, 2005.

KERN, R.; WARSCHAUER, M. Theory and practice of network-based language teaching. In: WARSCHAUER; R. KERN (Eds.), *Network-based language teaching: Concepts and practice*. New York: Cambridge University Press, 2000.

KFOURI-KANEOUYA, M.C. *A formação inicial de professoras de línguas para/em contexto mediado pelo computador (teletandem): um diálogo entre crenças, discurso e reflexão profissional*. São José do Rio Preto: 2009. Tese de doutorado em Estudos Lingüísticos, Universidade Estadual Paulista, IBILCE.

KOMESU, F. *Entre o público e o privado: um jogo enunciativo na constituição do escrevente de blogs da internet*. Campinas: 2005. Tese (Doutorado em Lingüística). Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP.

\_\_\_\_\_. *Visões da língua(gem) em comentários sobre internetês não é língua portuguesa*. In: *Filologia e Lingüística Portuguesa*. n.8, São Paulo: Universidade de São Paulo, FFLCH/USP, 2006

\_\_\_\_\_; TENANI, L. *A relação fala/escrita em dados produzidos em contexto digital*. Scripta (PUCMG), 2009.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding Postmethod Pedagogy*. In: *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. Yale University Press, 2003.

\_\_\_\_\_. *Conceptualizing Teaching Acts*. In: *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. Yale University Press, 2003a.

KRASHEN, S. D. *Principles and Practice In Second Language Acquisition*. Great Britain: Prentice Hall International, 1987.

KRATOCWILL, S.; SAMPAIO, D.R. *As possibilidades dialógicas do fórum de discussão no ambiente virtual de aprendizagem*. Ideação: *Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste*. V.8, n.8, 2006.

KRUGER, J.; DUNNING, D. *Unskilled and unaware of it: how difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments*. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, v.77, n.6, 1999.

LAMY, M.N.; HAMPEL, R. *Online communication in language learning and teaching*. Palgrave Macmillan, 2007.

LANZONI, H.P. *Exame de proficiência em leitura de textos*. Tese de Doutorado. Campinas, UNICAMP, 2004.

LARSEN-FREEMAN, D. *Individual cognitive/affective learner contributions and differential success in second language acquisition*. In: BREEN, M.P. *Learner Contributions to Language Learning: new directions in research*. London: Pearson Education Limited, 2001.



LeBLANC, R.; PAINCHAUD, G. Self-assessment as a Second Language Placement Instrument. In: TESOL Quarterly, v. 19, n.4, 1985.

LEGENHAUSEN, L. Second language acquisition in an autonomous learning environment. In: LITTLE, D., RIDLEY, J. & USHIODA, E. (Eds) Learner autonomy in the Foreign Language Classroom: teacher, learner, curriculum and assessment. Dublin: Authentik, 2003.

LEITE, L.S. Teoria da Distância Transacional e o processo de avaliação da aprendizagem. In: SILVA, M.; SANTOS, E.(orgs.) Avaliação da aprendizagem em educação online. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

LENNON, P. Investigating fluency in EFL: a qualitative approach. Language Learning, v. 40, n.3, 1990.

LEWIS, T. The case for tandem learning. In: LEWIS, T.; WALKER, L. (Eds.) Autonomy Language Learning in-tandem. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications, 2003.

\_\_\_\_\_; WALKER, L. (Eds.) Autonomy Language Learning in-tandem. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications, 2003.

LIBÂNIO, J.C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação de pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S.; GHEDIN, E. Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

LIBERALI, F.C. A formação crítica do educador na perspectiva da Linguística Aplicada. In: ROTTAVA, L. SANTOS, S.S. Ensino e aprendizagem de línguas: língua estrangeira. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

LISBOA, M.F.G. A avaliação em LE em escolas de idiomas: subsídios para uma formação reflexiva do professor de línguas. Dissertação de Mestrado. Campinas, UNICAMP, 2007.

LITTLE, D.; BRAMMERTS, H. (Eds.) A Guide to Language Learning in Tandem via the Internet. CLCS Occasional Paper 46, 1996.

LITTLE, D. Tandem language learning and learner autonomy. In LEWIS, T. & WALKER, L. (Eds.) Autonomous Language Learning In-Tandem. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications. 2003, p. 37-44.

\_\_\_\_\_. The Common European Framework and the European Language Portfolio: involving learners and their judgments in the assessment process. In: Language Testing, 22, 321, 2005.

LITTLEMORE, J. An empirical study of the relationship between cognitive style and the use of communication strategy. Applied Linguistics. v. 22, n. 2, p. 241-65, Jun. 2001.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LUOMA, S. The nature of speaking. Assessing Speaking Cambridge.CUP, 2004, p. 9-28.

LUZ, E.B. A construção da autonomia no processo de ensino e aprendizagem de línguas em ambiente virtual (in-teletandem). São José do Rio Preto: 2009. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos, IBILCE-UNESP.

\_\_\_\_\_. ; CAVALARI, S.M.S. Projeto Teletandem: uma discussão sobre a aprendizagem autônoma. In: Telles, J.A.(org.) Teletandem: Um novo contexto virtual, autônomo e

colaborativo para a aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. Campinas: Pontes, 2009.

McDONOUGH, J.; McDONOUGH, S. Research methods for English language teachers. Londres: Arnold, 1997.

MCNAMARA, T. Language Testing. Oxford: OUP, 2000.

\_\_\_\_\_. Language assessment as social practice: Challenges for research. Language Testing, 18(4), 2001.

MARCUSCHI, L.A. Análise da conversação. São Paulo: Ática, 1986.

\_\_\_\_\_. O papel da lingüística no ensino de línguas. Recife (PE). Universidade Federal de Pernambuco, 2000. Disponível em:

[http://www.marcosbagn.com.br/for\\_marcuschi.htm](http://www.marcosbagn.com.br/for_marcuschi.htm) (acesso em 09/11/07)

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R. BEZERRA, M.A. Gêneros Textuais & Ensino. Lucerna, 2002.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital: definição e funcionalidade. In: MARCUSCHI, L.A. e XAVIER, A.C. (orgs) Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

\_\_\_\_\_. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MASETTO, M. Auto-avaliação em cursos de pós-graduação: teoria e prática. Campinas: Papyrus, 2004

McKAY, P. Developing ESL proficiency descriptions for the school context: the NLLIA ESL bandscales. In: BRINDLEY, G.(ed) Language assessment in action. Sydney: NCELTR, 1995.

MENDES, C.M. Crenças sobre a língua inglesa: o antiamericanismo e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem de professores em formação. São José do Rio Preto: 2007. Dissertação de Mestrado em Estudos Lingüísticos, IBILCE-UNESP.

MESQUITA, A.A.F. Crenças e práticas de avaliação no processo interativo e na mediação de um par no tandem a distancia: um estudo de caso. São José do Rio Preto: 2008. Dissertação de Mestrado em Estudos Lingüísticos, IBILCE-UNESP.

MITCHELL, R.; MYLES, F. Second language learning theories. London: Arnold, 1998.

MORAES, R.N. A cultura de avaliar no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (inglês): implicações para a formação de professores. São José do Rio Preto: 2005. Dissertação de Mestrado em Estudos Lingüísticos. IBILCE-UNESP.

MURPHY, L. Critical reflection and autonomy: a study of distance learners of French, German and Spanish. In Holmberg, B., Shelley, M & White, C.. (eds) Distance Education and Languages: Evolution and Change. Multilingual Matters, 2005.

NASCIMENTO, M.C.F.Z. Os discursos educacional e pedagógico da avaliação emancipatória: conflitos e contrapontos. Campinas: 2001. Dissertação de Mestrado, UNICAMP.

NESPOR, M.; VOGEL, I. Prosodic phonology. Dordrecht-Holland: Foris Publications, 1986.

NICOLAIDES, C. O desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de línguas. Porto Alegre: 2003. Tese de doutorado, UFRGS.

\_\_\_\_\_. Autonomy development in future language teachers. In: TOMICH, L. M. B. (org) et al Advanced Research in English series: A interculturalidade no ensino de inglês. Florianópolis: UFSC, 2005.

O'DOWD, R. (ed) Online Intercultural Exchange: an introduction for foreign language teachers. Multilingual Matters, 2007.

O'MALEY, J; CHAMOT, A. Learning strategies in second language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

OSCARSSON, M. Approaches to self-assessment in foreign language learning. Research Report, Council of Europe, Strassburg, 1978.

OTTO, E. Language learning strategies in tandem. How to learn efficiently. In LEWIS, T. & WALKER, L. (Eds) Autonomous Language Learning In-Tandem. Sheffield, UK: Academy electronic Publications, 2003.

O'ROURKE, B.; SCHWIENHORST, K. Talking text: reflections on the reflections in computer-mediated communication. In: LITTLE, D., RIDLEY, J. & USHIODA, E. (Eds) Learner autonomy in the Foreign Language Classroom: teacher, learner, curriculum and assessment. Dublin: Authentik, 2003.

O'ROURKE, B. Models of Telecollaboration (1): eTandem. In: O'DOWD, R. (ed) Online Intercultural Exchange: an introduction for foreign language teachers. Multilingual Matters, 2007.

\_\_\_\_\_. Form-focused interactions in online tandem learning. CALICO Journal, 22(3), 2005.

\_\_\_\_\_. The other C in CMC: what alternative data sources can tell us about text-based synchronous computer mediated communication and language learning. Computer Assisted Language Learning, 21 (3), 2008.

\_\_\_\_\_. Attentional focus in synchronous CMC: comparing L1 and L2. AILA 2008 Conference Program and Abstracts. Comunicação individual, The 15<sup>th</sup> World Congress of Applied Linguistics, 2008a.

OTSUKA, J. L.; ROCHA, H. V. Avaliação Formativa em Ambientes de EaD, Anais do XIII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE 2002). São Leopoldo, 12-14 de novembro, 2002.

\_\_\_\_\_. Avaliação formativa em ambientes de educação a distância: uma proposta de suporte tecnológico e conceitual. Revista Brasileira de Informática na Educação (RBIE), SBC, 2005.

OXFORD, R.L. Language learning strategies: what every teacher should know. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990.

\_\_\_\_\_. Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory,