



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de São José do Rio Preto

Aline de Souza Brocco

**Avaliação de produções escritas em português para falantes de outras
línguas em contexto *teletandem*: contribuições para a formação inicial
de professores**

São José do Rio Preto

2014

Aline de Souza Brocco

Avaliação de produções escritas em português para falantes de outras línguas em contexto *teletandem*: contribuições para a formação inicial de professores

Tese apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Área de Concentração – Linguística Aplicada, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de São José do Rio Preto.

Orientador: Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo

São José do Rio Preto

2014

Brocco, Aline de Souza.

Avaliação de produções escritas em português para falantes de outras línguas em contexto Teletandem : contribuições para a formação inicial de professores / Aline de Souza Brocco -- São José do Rio Preto, 2014
201 f. : il., gráfs., tabs.

Orientador: Douglas Altamiro Consolo

Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Linguística aplicada. 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino - Falantes estrangeiros. 3. Língua portuguesa - Português escrito. 4. Professores de português - Formação. 5. Redação - Avaliação. 6. Ensino a distância - Ensino auxiliado por computador. I. Consolo, Douglas Altamiro. II. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. III. Título.

CDU – 469.0-07

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IBILCE
UNESP - Câmpus de São José do Rio Preto

COMISSÃO JULGADORA

TITULARES

Profa. Dra. Lúcia Rottava

(Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS)

Profa. Dra. Viviane Aparecida Bagio Furtoso

(Universidade Estadual de Londrina – UEL)

Profa. Dra. Lília Santos Abreu Tardelli

(UNESP - São José do Rio Preto)

Profa. Dra. Suzi Marques Spatti Cavalari

(UNESP - São José do Rio Preto)

SUPLENTES

Profa. Dra. Ana Cristina Biondo Salomão

(UNESP – Araraquara)

Profa. Dra. Marta Lúcia Cabrera Kfoury Kaneoya

(UNESP – São José do Rio Preto)

Profa. Dra. Vera Lúcia Teixeira da Silva

(UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro)

Dedico este trabalho a todos os professores em formação inicial e em serviço que buscam reflexão crítica para aprimoramento de sua prática docente.

AGRADECIMENTOS

A Deus, agradeço primeiramente por toda a inspiração e a sabedoria que me foram dadas para realização e conclusão deste trabalho. “O temor a Deus é o princípio da ciência” (Provérbios 1.7).

Aos meus pais, Nilson e Regina, agradeço imensamente por terem sido os primeiros a me incentivar a prosseguir com meus estudos. São os grandes responsáveis pela minha trajetória acadêmica, de quem o auxílio, afeto, motivação foram imprescindíveis para a conclusão de mais uma etapa importante para minha vida profissional.

Ao meu esposo Wenderson, que se mostrou incansavelmente compreensivo com as minhas ausências durante todo o extenso desenvolvimento desta pesquisa. Sem o seu suporte, isso jamais teria sido alcançado.

À Danila, minha irmã predileta, a qual foi indispensável para esta pesquisa se encaminhasse. Sempre me incentivou e apoiou a desenvolver este trabalho e desdobrou-se em me auxiliar nas dificuldades que encontrei neste longo caminho.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo, sempre muito acessível, compreensivo e também disposto a me auxiliar no desenvolvimento desta pesquisa. Agradeço pela parceria e amizade que construímos desde o ano de 2006, quando iniciei o meu percurso nas pesquisas sobre o ensino e aprendizagem de línguas.

À Profª. Dra. Marisela Colín Rodea (UNAM), pelas grandes contribuições no debate do V SELIN, realizado no Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da UNESP.

À Profª. Dra. Suzi Marques Spatti Cavalari (UNESP – São José do Rio Preto) pelas significativas considerações e reflexões sobre esta pesquisa no Exame de Qualificação, as quais enriqueceram este trabalho.

À Profª. Dra. Lúcia Rottava (UFRGS), que mesmo distante fisicamente, trouxe valiosíssimas contribuições para o encaminhamento desta pesquisa no Exame de Qualificação.

À Profª. Dra. Viviane Aparecida Bagio Furtoso (UEL), que, mesmo não tendo disponibilidade para participar do Exame de Qualificação, foi imensamente prestativa

em ler o meu trabalho, conduzindo-me a reflexões que muito contribuíram para sua conclusão.

À Profª. Dra. Solange Aranha, sempre muito voluntariosa para sugerir caminhos para a pesquisa e indicar referências bibliográficas.

À Profª. Dra. Paula Tavares Pinto Paiva, a qual brilhantemente me orientou para realização do Exame de Qualificação Especial, sendo sempre muito gentil, cuidadosa e prestativa.

Aos Professores Doutores João Antonio Telles, Fabiana Cristina Komesu e Vivian Regina Orsi Galdino de Souza, pela oportunidade de cursar disciplinas oferecidas na pós-graduação, as quais trouxeram enriquecedoras contribuições para a minha vida acadêmica.

Às minhas eternas companheiras de graduação, Lílian Kelly Caldas, Márcia Cristina do Carmo e Anielle Aparecida Gomes Gonçalves, por sempre me darem força para concluir este trabalho.

A todos os amigos da pós-graduação do Programa de Estudos Linguísticos da UNESP com quem compartilhei momentos de alegria e angústia em todo o processo de desenvolvimento desta pesquisa.

A todos os professores da graduação e da pós-graduação da UNESP dos quais tive oportunidade de ser aluna, por contribuírem para minha formação acadêmica e científica, sem a qual este trabalho não poderia ter sido concluído.

A todos os funcionários do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – UNESP, os quais, direta ou indiretamente, fizeram parte de todo esse processo de elaboração e conclusão desta tese.

Uma palavra que não representa uma ideia é uma coisa morta, da mesma forma que uma ideia não incorporada em palavras não passa de uma sombra.

LEV S. VYGOTSKY¹

¹ VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LISTA DE ABREVIACOES

AI	Aprendente de Inglês
AP	Aprendente de Português
AULP	Associação das Universidades de Língua Portuguesa
CAPES	Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CELPE-BRAS	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
COE	Common European Framework of Reference for Languages
COLIP	Comissão para Definição da Política de Ensino-Aprendizagem, Pesquisa e Promoção da Língua Portuguesa
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
DPLP	Divisão de Promoção da Língua Portuguesa
EAD	Educação  distância
EUA	Estados Unidos da América
FAPESP	Fundação de Amparo  Pesquisa do Estado de São Paulo
IBILCE	Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas
IES	Instituições de Ensino Superior
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
MCT	Ministério de Ciências e Tecnologia
MEC	Ministério da Educação
MRE	Ministérios de Relações Exteriores
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC-G	Programa de Estudantes-Convênio de Graduação
PEC-PG	Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação
PFOL	Português para Falantes de Outras Línguas
PL2	Português como Segunda Língua
PLE	Português como Língua Estrangeira
SIPLE	Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira
TICS	Tecnologias da Informação e da Comunicação
TTB	Projeto Teletandem Brasil
TTDii	Teletandem Institucional Integrado
TTDini	Teletandem Institucional não integrado
UGA	University of Georgia
UNB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho"
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Percentual dos tipos de avaliação do grupo 1.....	139
TABELA 2: Percentual dos tipos de avaliação do grupo 2.....	140
TABELA 3: Número de textos com correção textual interativa.....	144
TABELA 4: Número de texto com preocupação dos AIs com o filtro afetivo.....	146
TABELA 5: Avaliação holística e analítica nos grupos 1 e 2.....	149

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Ensino de Português (CUNHA, 2007).....	33
QUADRO 2: : Articulações dos princípios no <i>teletandem independente</i> e no <i>teletandem institucional integrado</i> (SILVA, 2012).....	52
QUADRO 3: Modalidades de <i>tandem</i> (SALOMÃO, 2006).....	53
QUADRO 4: Calendário de atividades do primeiro semestre de 2012.....	121
QUADRO 5: Número de textos produzidos por cada aprendente de inglês do grupo 1.....	129
QUADRO 6: Número de textos produzidos por cada aprendente de inglês do grupo 2.....	130
QUADRO 7: Número de diários produzidos por cada aprendente de inglês do grupo 1.....	131
QUADRO 8: Número de diários produzidos por cada aprendente de inglês do grupo 2.....	131

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Fases da Internet (BOHN, 2007, apud PAIVA, no prelo).....	35
FIGURA 2: Componentes da competência comunicativa (CANALE; SWAIN, 1980).....	103
FIGURA 3: Componentes da habilidade comunicativa de linguagem no uso comunicativo da língua (BACHMAN, 2003).....	104
FIGURA 4: Componentes da competência linguística (BACHMAN, 2003).....	105
FIGURA 5: Componentes da competência comunicativa (ALMEIDA FILHO, 1993).....	108
FIGURA 6: Componentes da competência implícita do professor de LE (ALMEIDA FILHO, 2004).....	111
FIGURA 7: Componentes da competência linguística comunicativa do professor de LE (ALMEIDA FILHO, 2004).....	112
FIGURA 8: Componentes da competência teórica e aplicada do professor de LE (ALMEIDA FILHO, 2004).....	113
FIGURA 9: Competências do professor de LE (ALMEIDA FILHO, 2004).....	114

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
JUSTIFICATIVA.....	16
OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA.....	20
ORGANIZAÇÃO DA TESE.....	22
CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	24
1.1 PORTUGUÊS PARA FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS: AVANÇOS E FRAGILIDADES.....	25
1.1.1 DEFINIDO OS TERMOS.....	32
1.2 O ENSINO DE LÍNGUAS E A TECNOLOGIA.....	34
1.2.1 UM PROJETO TELECOLABORATIVO.....	38
1.2.2 TELETANDEM INSTITUCIONAL INTEGRADO.....	43
1.2.3 A PRODUÇÃO ESCRITA NO TELETANDEM.....	55
1.2.4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO TELETANDEM.....	60
1.3 AVALIAÇÃO.....	67
1.3.1 AVALIAÇÃO ESCOLAR: UM DIAGNÓSTICO.....	68
1.3.2 AVALIAÇÃO: QUE CAMINHO PERCORRER?.....	72
1.3.3 AVALIAÇÃO DE PRODUÇÕES ESCRITAS.....	78
1.3.3.1 AVALIAÇÃO DE INADEQUAÇÕES NO TEXTO ESCRITO.....	86
1.3.4. AVALIAÇÃO EM MEIOS ELETRÔNICOS.....	91
1.3.4.1 AVALIAÇÃO NO TELETANDEM.....	96
1.3.5. COMPETÊNCIAS DE APRENDENTES E DE PROFESSORES DE LE.....	100
CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE PESQUISA.....	115
2.1 NATUREZA DA PESQUISA.....	116
2.2 CONTEXTO DA PESQUISA.....	119

2.3 PARTICIPANTES DE PESQUISA.....	125
2.4 COLETA DE DADOS.....	126
2.5. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	132
CAPÍTULO III – ANÁLISE DOS DADOS.....	134
3.1 CARACTERÍSTICAS DA AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA.....	136
3.2 COMPETÊNCIAS DOS APRENDENTES DE PORTUGUÊS PRIORIZADAS NA AVALIAÇÃO DA ESCRITA.....	152
3.3 COMPETÊNCIAS DE PROFESSORES DE LE.....	166
3.3.1 COMPETÊNCIA IMPLÍCITA.....	167
3.3.2 COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA.....	172
3.3.3 COMPETÊNCIA APLICADA.....	173
3.3.4 COMPETÊNCIA PROFISSIONAL.....	174
3.4 A AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA NO TTDii: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	175
CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	181
LIMITAÇÕES DA PESQUISA.....	186
ENCAMINHAMENTOS PARA PESQUISAS FUTURAS.....	187
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	188
ANEXOS.....	198

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi investigar as características da avaliação de produções textuais escritas realizada por professores em formação, alunos do curso de Letras da UNESP-São José do Rio Preto. Essa avaliação era efetuada como parte das tarefas propostas por seus professores em um contexto denominado *teletandem* institucional integrado, no qual alunos universitários no Brasil interagem com estudantes universitários estadunidenses com o propósito de aprender a língua um do outro. O que diferencia o *teletandem institucional integrado* do *teletandem não integrado* ou *teletandem independente* é que o primeiro é parte integrante das atribuições acadêmicas e pedagógicas do aluno de língua estrangeira em curso de licenciatura. O principal instrumento de pesquisa deste trabalho são as produções escritas em língua portuguesa como LE avaliadas pelos professores em formação e os diários de interação também produzidos por eles. Na primeira fase da pesquisa, buscou-se encontrar as características da avaliação realizadas pelos interagentes proficientes em português na correção da produção escrita e as competências (gramatical, sociolinguística, discursiva, estratégica e intercultural) dos aprendentes priorizadas por eles. Na segunda etapa, buscamos encontrar as competências de professor (implícita, aplicada e linguística) nos diários de interação produzidos pelos interagentes brasileiros e verificar as contribuições da avaliação da produção escrita no *teletandem institucional integrado* na formação de professores. A análise das avaliações das produções escritas revelou um foco dos estudantes na correção direta ou resolutiva e uma tendência para a avaliação analítica e não holística. Além disso, observamos um direcionamento da avaliação com enfoque formativo, visto que as inadequações dos aprendentes eram tomadas como um indício de suas dificuldades, levando a uma reflexão que buscava solucionar essas dificuldades em interações orais subsequentes. Também notamos que há atenção dos professores em formação, de uma forma geral, ao desenvolvimento das competências gramatical, sociolinguística, estratégica, discursiva e intercultural, no entanto há grande ênfase à competência gramatical. Isso pode ser explicado pelas crenças dos interagentes brasileiros, que mostraram em seus diários que os aspectos linguísticos tem papel central no ensino de línguas; e também pelos objetivos de aprendizagem de seus parceiros, que priorizavam os aspectos linguísticos. Os resultados da pesquisa mostraram que o contexto de *teletandem institucional integrado* têm grande potencial para desenvolver a competência avaliativa dos professores em formação; além do mais, a experiência com o contexto em questão nos cursos de Letras pode suscitar questionamentos acerca de sua grade curricular e contribuir para seu aprimoramento.

PALAVRAS-CHAVE: português para falantes de outras línguas; *teletandem*; produção escrita; avaliação; formação de professores.

ABSTRACT

This research work aims at investigating the characteristics of the evaluation of written textual productions carried out by teachers in pre-service, undergraduate students of “Language, Arts and Literature” major at UNESP-São José do Rio Preto. Such an assessment was performed as a part of the tasks proposed by their professors in a context called *integrated institutional teletandem*, in which university students in Brazil interact with American university students in order to learn each other’s language. What differentiates the *integrated institutional teletandem* from the *non-integrated* or *independent teletandem* is that the former is an integral part of foreign language students’ academic and pedagogical tasks in undergraduate major. The main research instruments in this work are both the written textual productions in Portuguese as foreign language (FL) assessed by teachers in training and the interaction diaries produced by them. The first stage of the research consists of finding the characteristics of the assessment carried out by Portuguese proficient interactants in correcting the written productions and the learners’ competences (grammatical, sociolinguistic, discursive, strategic and intercultural) prioritized by them. In the second stage, we seek to find teacher competences (implicit, applied and linguistics) in the interaction diaries produced by Brazilian interactants and verify how assessment of written production in *integrated institutional teletandem* can contribute to teacher education. The analysis of the assessment of written productions revealed the students’ focus on the direct or resolution correction and a tendency for an analytic rather than a holistic evaluation. Furthermore, we observe a direction in formative evaluation approach, as the learners’ inadequacies were taken as evidence of their difficulties, leading to a debate that sought to solve these problems in subsequent oral interactions. We also note that there is, in general, the attention from teachers in pre-service to the development of grammatical sociolinguistic, strategic, discursive and intercultural competence; however, there is a great emphasis on grammatical one. This can be explained by the beliefs of students, who presented in their diaries that the linguistic aspects plays a central role in language teaching; and also by the learning objectives of their partners, which prioritized the linguistic aspects. The results demonstrated that the *integrated institutional teletandem* context has a great potential to develop the evaluative competence of teachers in pre-service; moreover, the experience with such a context “Language, Arts and Literature” major may raise questions about their curriculum and contribute to their improvement.

KEYWORDS: Portuguese for speakers of other languages; *teletandem*; written textual production; assessment; teacher education.

INTRODUÇÃO

É inegável que a língua portuguesa tem se expandido no mundo, graças ao avanço da posição política e econômica do Brasil. Atualmente, o português é a oitava língua mais falada no mundo e terceira mais falada no ocidente, atrás apenas do inglês e do espanhol. Como língua oficial em oito países - Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor Leste -, o português é também língua oficial da União Europeia desde 1986, data em que Portugal passou a integrar o grupo.² A língua portuguesa é também uma das línguas mais faladas na rede mundial de computadores. De acordo com dados da União Internacional de Telecomunicações, o português ocupa a quinta colocação, com cerca de 83 milhões de pessoas usando a língua na rede, atrás apenas do inglês, chinês, espanhol e japonês. Segundo especialistas, em poucos anos, o português pode ultrapassar a língua japonesa, com mais de 99 milhões de pessoas fazendo uso da língua na rede. Esse crescimento se deve à expansão do acesso à rede no Brasil, Angola e Moçambique³.

A posição de destaque que o Brasil vem ocupando no cenário internacional desencadeia uma maior procura pelo ensino e aprendizagem do português. É crescente o número de estudantes estrangeiros nas universidades brasileiras e o número de funcionários estrangeiros em empresas multinacionais. Além disso, o Brasil tornou-se um destino atraente para o turismo. Essa expansão da língua portuguesa reflete na educação, já que é necessário compreendermos, por meio de pesquisas, o processo de ensino e aprendizagem de português para falantes de outras línguas para atender a essa maior procura pela língua.

A crescente oferta de cursos de português também demanda pesquisas na área de formação de professores, já que os cursos de língua portuguesa para falantes de outras

² Dados encontrados na página <http://www.brasil.gov.br/governo/2012/04/o-portugues-e-um-dos-idiommas-mais-falados-do-mundo> (Acesso em 24/03/2013).

³ Informações obtidas na página <http://www.otempo.com.br/interessa/tecnologia-e-games/portugu%C3%AAs-%C3%A9-5%C2%AA-1%C3%ADngua-mais-usada-na-web-1.644207> (Acesso em 24/03/2013).

línguas são oferecidos, muitas vezes, por profissionais não especializados. Ainda são poucas as universidades brasileiras que oferecem cursos de Licenciatura em Português como Língua Estrangeira. Por este e por outros motivos, nota-se que há falta de profissionais com formação específica e lacunas de pesquisa no escopo da formação de professores nesta área, embora seja uma área em expansão e já existam trabalhos que trazem reflexões a respeito, como, por exemplo, Furtoso (2001), Rodrigues (2006), Coitinho (2007) em contexto presencial e Kfoury-Kaneoya (2008), Funo (2011), Furtoso (2011) e Salomão (2012) em contexto *teletandem*.

Não podemos falar em formação de professores sem falar em avaliação, aspecto de suma relevância para o desenvolvimento de profissionais da educação. O campo da avaliação na área de português como língua estrangeira, segundo Furtoso (2009), ainda é incipiente, especialmente em contextos educacionais eletrônicos.

É crescente o uso da tecnologia na educação. Sobretudo a internet tem proporcionado facilidades no ensino, como, por exemplo, cursos a distância. Paiva (2006, p. 152) afirma que “a Internet é um agente de mudanças nas relações humanas com efeitos no comércio, na comunicação e, principalmente na educação”. Além disso, de acordo com a autora, “as novas formas de comunicação privilegiam o saber coletivo”, como ocorre principalmente nas wikis, fóruns, *chats*, projetos telecolaborativos, entre outros.

De acordo com Paiva (1999), está na hora de sepultarmos definitivamente todo preconceito em relação à educação a distância. Segundo Paiva (2013, p. 213), “com a crescente demanda pela utilização das TICs em cursos presenciais e o aumento de disciplinas e cursos mediados por computador, faz-se necessário pensar na inserção desse componente na formação de professores de línguas”. A autora salienta a importância de inserir a tecnologia como um componente na formação dos professores

de línguas. Este componente está sendo implantado em cursos de graduação em Letras da UNESP desde o ano de 2006 por intermédio do *Projeto Teletandem Brasil: língua estrangeiras para todos*. Segundo Vieira-Abrahão (2010, p. 242), o *teletandem* “é um espaço promissor para a formação de professores pré-serviço”.

Portanto, esta pesquisa insere-se em um campo que envolve áreas em expansão: o ensino e aprendizagem de português para falantes de outras línguas (PFOL) e o contexto educacional eletrônico. Dentro deste campo, insere-se avaliação, elemento de extrema importância quando se refere a ensino e aprendizagem, já que “não se consegue pensar o ensino/aprendizagem sem se pensar em avaliação” (SCARAMUCCI, 2009, p. 78), mas que ainda é um tema pouco explorado em se tratando de ensino de PFOL e de contexto eletrônico. Outro tema que está presente nesta investigação é a formação de professores, relacionada ao componente tecnológico e a área de PFOL.

Sendo assim, a investigação deste trabalho envolve a avaliação de produções escritas em português (por falantes de outras línguas) em contexto educacional eletrônico, em especial, o *teletandem*. O foco da pesquisa são produções escritas em língua portuguesa, produzidas por alunos estrangeiros e a avaliação dessas produções, realizada por professores em formação de um curso de Letras em um contexto denominado *teletandem institucional integrado* (doravante TTDii), cujas características serão descritas na seção 1.2 do capítulo da fundamentação teórica.

Justificativa

De acordo com o Modelo da Operação Global de Ensino, proposto por Almeida Filho (1993), a avaliação é uma das competências que embasam a prática docente.

Segundo o autor, “embora de alta importância, a questão da avaliação não tem merecido o mesmo volume de iniciativas de pesquisa que outras fases da operação global de ensino de línguas”. Apesar de a afirmação de Almeida filho datar de 1993, nos dias atuais, ainda que tenham ocorrido avanços, a questão da avaliação não é enfatizada nos cursos de formação de professores. Uma pesquisa relatada por Teixeira da Silva (2007) a respeito da competência de avaliar de alunos de um curso de Letras evidenciou que a grande maioria dos participantes não apresentou um conceito claro sobre o significado de avaliar; restringiu o ato de avaliar a sua função classificatória; desvinculou a avaliação do ensino; focalizou mais o produto do que o processo na avaliação; tomou a avaliação como um símbolo de manutenção do poder do professor e instrumento de punição. A autora concluiu que o curso de Letras analisado não cumpre a função de formar professores capazes de avaliar. Segundo a autora, “seria desejável que um curso de Letras que se propõe a formar professores se preocupasse mais sistematicamente com a competência para avaliar desses futuros professores” (p. 254-255).

Outra pesquisa realizada com alunos de um curso de Letras por Moraes (2006) revelou resultados semelhantes à pesquisa de Teixeira da Silva (2007). As crenças dos alunos em relação à avaliação foram:

- i) *Professores gostam de ensinar, não de avaliar;*
- ii) *Alunos dão prioridade às avaliações que valem nota;*
- iii) *A tarefa de avaliar não é uma atividade que deva ser compartilhada pelos alunos, cabe apenas aos professores desempenharem esse papel;*
- iv) *A maior parte das deficiências dos alunos é decorrente das carências que eles trazem de casa. (MORAES, 2006, p. 207).*

A partir dessas crenças, a autora concluiu que a tarefa de avaliar “é vista pelos alunos como algo que depende exclusivamente do professor” (MORAES, 2006, p. 209) e eles enfatizaram o quanto é difícil o ato de avaliar. As crenças dos alunos revelaram também que eles consideram o ato de avaliar desvinculado do processo de ensino e aprendizagem; veem a avaliação como instrumento de poder do professor e da escola.

Como mostraram as duas pesquisas, é preciso dar mais atenção à competência de avaliar nos cursos de formação de professores, uma vez que, para modificar a maneira como a avaliação é tratada nas escolas, faz-se necessário tratar de questões relacionadas à avaliação em cursos de formação docente. Segundo Romão (2003, p. 16), “infelizmente, tanto nos cursos de formação de docentes quanto nas eventuais capacitações, atualizações e aperfeiçoamentos, o tema da avaliação tem sido pouco tratado”. Portanto, a área de avaliação ainda é um campo que precisa ser desbravado por meio de novas pesquisas. De acordo com Teixeira da Silva (2007),

embora reconheçamos que as pesquisas em torno da avaliação em LE tenham aumentado, elas ainda deixam a desejar quantitativamente se as compararmos ao volume das existentes em torno de outros temas, no escopo do ensino e da aprendizagem de língua estrangeira (p. 244).

Segundo Vasconcelos (1998, p. 11), “a avaliação da aprendizagem vem se constituindo um problema educacional desde há muito tempo” e só a partir da década de 60 o tema “ganhou ênfase em função do avanço da reflexão crítica que aponta enormes estragos da prática classificatória e excludente”. Então, de acordo com o autor, a atenção passou a ser voltada à avaliação quando a prática classificatória e excludente da escola levou a um quadro de fracasso escolar. Para avançar em termos de sucesso escolar, são necessárias, entre outras coisas, ações que esclareçam aos professores os reais objetivos da avaliação. Para isso, além de oferecimento de cursos de formação

continuada para os professores atuantes, é necessário um maior enfoque acerca da tarefa de avaliar em cursos de formação de professores. Teixeira da Silva (2007, p. 243) assevera que “existe um enorme descaso por parte dos cursos de Letras com o tema [avaliação] e que muitos dos problemas que envolvem o ato de avaliar são resultantes da má formação que tais cursos proporcionam”.

No que diz respeito à avaliação em contextos educacionais eletrônicos, as pesquisas sobre o tema ainda são muito escassas. Mesquita (2008), Cavalari (2009) e Furtoso (2011) dedicaram-se a desenvolver pesquisas sobre avaliação no *teletandem*, um contexto virtual e colaborativo. No entanto, há muito que se desvendar sobre contextos virtuais, sobretudo o *teletandem*. Freire et al (2004, p.246), a respeito da importância de avaliação em meios eletrônicos, afirmam que

Se a oferta de cursos on-line de idiomas tem sido cada vez mais frequente, e se a procura por eles tem crescido significativamente, é preciso investigar a ambientação educacional em que eles se desenvolvem, definindo critérios e formas de avaliar os programas disponíveis e procurando estabelecer, com clareza, não apenas a relação entre objetivos, abordagens metodológica e conteúdo, mas também parâmetros - quantitativos e, especialmente, qualitativos - para apreciar o que está sendo feito, articular os níveis de comparação e embasar a implementação de melhores propostas para futuros cursos.

Pesquisas sobre a avaliação na área de português para falantes de outras línguas ainda são, conforme já mencionado nesta tese, incipientes (FURTOSO, 2009). No que tange à avaliação na área de PFOL em meios eletrônicos, há pouquíssimas pesquisas desenvolvidas na área e ainda nenhuma outra pesquisa sobre o tema no TTDii.

Sendo assim, com base no que foi exposto, o desenvolvimento de pesquisas que envolvem a avaliação, o ensino e aprendizagem de PFOL, contextos educacionais eletrônicos e a formação de professores para atuar em contexto eletrônico para o ensino de PFOL, poderia preencher parte da lacuna que existe nesse campo, fornecendo bases

para uma maior reflexão e geração de novos conhecimentos a respeito do entrecruzamento desses temas.

Objetivos e perguntas de pesquisa

Os dois objetivos que orientam esta pesquisa são:

1. Caracterizar a avaliação da produção escrita em língua portuguesa como LE realizada por interagentes brasileiros dos cursos de Licenciatura em Letras em contexto de TTDii.

1.1 Encontrar as competências dos aprendentes priorizadas pelos interagentes brasileiros na avaliação da produção escrita.

2. Observar as competências de professor de LE utilizadas na realização da avaliação da produção escrita em português por aprendentes de língua inglesa do curso de Licenciatura em Letras no contexto de TTDii.

2.1 Verificar em que medida a avaliação de produções escritas no TTDii pode contribuir para a formação de professores.

O primeiro objetivo, portanto, é observar e caracterizar a maneira como é desenvolvida a avaliação das produções escritas por estudantes de Licenciatura em Letras em um contexto de TTDii, mapeando quais competências dos aprendentes de português são priorizadas pelos interagentes brasileiros⁴ ao realizar essa avaliação. O

⁴ Os termos *interagentes brasileiros*, *tutores de português*, *futuros professores*, *professores em formação* e *aprendentes de inglês* são equivalentes e usados indistintamente.

segundo objetivo é verificar as competências de professor de LE que são utilizadas pelos interagentes brasileiros ao realizar a avaliação da produção escrita, refletindo sobre a contribuição da prática do TTDii na formação de professores. A tese desta pesquisa é que a participação de estudantes em formação do curso de Letras na prática de avaliação de produções escritas por estudantes de português (PFOL) traz contribuições para sua formação docente, em especial para sua formação como professor avaliador.

Buscamos confirmar ou refutar esta tese por meio das respostas às seguintes perguntas de pesquisa:

1. Como se caracteriza a avaliação da produção escrita em português como LE realizada por estudantes de um curso de Licenciatura em Letras em contexto de TTDii?

1.1 Quais competências dos aprendentes são consideradas pelos estudantes de Letras ao realizar a avaliação da produção escrita em língua portuguesa como LE de interagentes estadunidenses em contexto de TTDii?

2. Quais competências de professor de LE são observadas na realização da avaliação da produção escrita em português por alunos de curso de Licenciatura em Letras no contexto de TTDii?

2.1. Em que medida a prática da avaliação de produções escritas no TTDii pode contribuir para a formação de professores?

Organização da tese

A presente tese está organizada em quatro capítulos. No primeiro, tratam-se dos eixos teóricos que fundamentam esta pesquisa, a saber: português para falantes de outras línguas; ensino de línguas e tecnologia, formação de professores e avaliação. Na seção sobre o português para falantes de outras línguas, são expostos os avanços e as fragilidades dessa área, bem como definições de termos utilizados para denominar a área em questão. Já na seção sobre ensino de línguas e tecnologia, trata-se do uso da tecnologia no ensino de línguas de uma forma geral e das características de um projeto telecolaborativo. Além disso, nesta mesma seção, falamos das características do contexto de *tandem*, *teletandem* e *teletandem institucional integrado*, a produção escrita no *teletandem* e a formação de professores no *teletandem*. Na seção sobre avaliação, há uma revisão da literatura sobre o tema, observando o que acontece nas escolas e quais são os possíveis caminhos a percorrer na avaliação. Fazem parte ainda dessa seção, considerações sobre a avaliação de produções escritas, correção de inadequações, avaliação em meios eletrônicos, avaliação no contexto específico do *teletandem* e competências de aprendentes e professores de LE.

No segundo capítulo, são apresentados os pressupostos metodológicos que fundamentaram a investigação. Informações acerca da natureza, contexto, participantes da pesquisa, coleta, seleção e procedimentos de análise dos dados são encontradas nessa seção da tese.

No terceiro capítulo, encontra-se a análise dos dados. Primeiramente, são apresentadas as características da avaliação dos interagentes brasileiros em relação à produção escrita dos estrangeiros; as competências dos aprendentes priorizadas por esses interagentes na avaliação das produções escritas; as competências de professor de

LE utilizadas na correção⁵; e, por fim, as contribuições da prática da avaliação de produções escritas no TTDii para a formação de professor.

Para finalizar, o quarto capítulo é composto pelas considerações finais a respeito da investigação realizada, limitações da pesquisa e encaminhamentos para pesquisas futuras. Após as considerações finais, apresentam-se as referências bibliográficas e os anexos.

⁵ Consideramos a correção como parte integrante da avaliação. Em alguns casos, usaremos o termo *avaliação* para referir-se à *correção*, mas isso não significa que tratamos os dois termos como sinônimos, mas que entendemos que o último é parte do primeiro e, por isso, *correção* não deixa de ser *avaliação*.

**CAPÍTULO I:
FUNDAMENTAÇÃO
TEÓRICA**

O objetivo deste capítulo é discorrer sobre os três principais eixos teóricos que embasam esta pesquisa, a saber: português para falantes de outras línguas, ensino de línguas e tecnologia, avaliação e formação de professores.

1.1 Português para falantes de outras línguas: avanços e fragilidades

O Brasil vive uma fase de destaque no mundo, principalmente em relação a seu crescimento econômico. Por isso, o interesse em relação à procura pela língua portuguesa também cresceu. Entretanto, Bagno (2013) assevera que os países que têm a língua portuguesa como língua oficial geralmente investem pouco na promoção da língua no mundo. Investir na difusão da nossa língua significa investimento financeiro e geralmente não há grande preocupação dos governos com essa questão, de acordo com o autor. Em relação ao Brasil, Bagno (2013) afirma que

O português brasileiro cresce de importância no mundo por pura inércia, arrastado pela projeção do país no cenário mundial. Embora tenhamos 85% dos falantes de português no mundo, não temos nenhuma [política] linguística sistematizada, planejada para tornar nossa língua um bem de exportação capaz de fazer aumentar ainda mais o nosso PIB (BAGNO, 2013).

Apesar de Bagno (2013) firmar o seu posicionamento na não existência de grandes esforços do governo brasileiro para propagação da língua portuguesa no mundo, notamos que algumas iniciativas foram tomadas no fim do século XX e início do século XXI com esse objetivo. De acordo com Zoppi-Fontana (2009, p. 17),

a partir dos anos 90, inicia-se um novo período no processo de gramatização⁶ no Brasil, marcado por uma série de acontecimentos linguísticos que sinalizam uma nova dimensão da língua brasileira, que passa a ser significada a partir de uma dupla determinação discursiva: **como língua nacional e como língua transnacional**⁷ (grifo no original).

Dentre as iniciativas para promoção da língua portuguesa, destacamos que no ano de 1965 foi instituído oficialmente o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), que oferece bolsas de estudo em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras a estudantes, entre 18 e 25 anos, de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos culturais, educacionais ou científico-tecnológicos. Para participar do programa, o aluno interessado tem de passar por um processo de seleção, comprovar suas condições de arcar com suas despesas no Brasil e ter certificado de Ensino Médio ou curso equivalente e proficiência em língua portuguesa (no caso de países que não fazem parte da Comunidade de Países de Língua Portuguesa - CPLP). A partir de 1981, desenvolvido pelo Ministério de Relações Exteriores (MRE), Ministério da Educação (MEC) e Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT), foi criado também o Programa de Estudantes-Convênio de Pós-graduação (PEC-PG), que proporciona a estudantes a oportunidade de ingressar em cursos de pós-graduação *strictu sensu* em IES brasileiras. Para participar do PEC-PG, o estudante precisa ser aceito no programa de pós-graduação da universidade e, em alguns casos, ter certificado de proficiência em língua portuguesa. Não há custos com matrícula e o candidato recebe bolsas mensais de mestrado ou doutorado, além de sua passagem de volta para seu país de origem. De acordo com Almeida Filho (2007), o Brasil recebe um número crescente de bolsistas estrangeiros que vem estudar nas universidades brasileiras e são, principalmente, da

⁶ Gramatização é “o processo que conduz a *descrever* e *instrumentar* uma língua na base de duas tecnologias: a gramática e o dicionário” (AUROUX, 1992, p. 65, grifo no original).

⁷ “a língua brasileira na sua dimensão transnacional é significada como *instrumento de penetração do Estado e Mercado brasileiros em territórios para além das suas fronteiras nacionais*” (ZOPPI-FONTANA, 2009, p. 21, grifo no original).

América Latina e África, mas há alunos provenientes também da Europa, Estados Unidos, Canadá, Coréia e Japão.

Em 1986, foi fundada a Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP) com o objetivo de promover uma parceria entre as universidades para intercâmbio de investigadores e estudantes, favorecendo a reflexão e desenvolvimento de projetos. É uma instituição internacional composta por universidades e instituições de ensino dos sete países falantes de língua portuguesa e Macau.⁸

No III Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, realizado na UNICAMP em 1992, foi fundada a Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLÉ). Os objetivos principais desta sociedade, de acordo com sua página eletrônica⁹, são:

- incentivar o ensino e a pesquisa na área de Português como língua estrangeira (PLE) e como segunda língua (PL2);
- promover a divulgação e o intercâmbio da produção científica na área;
- implementar a troca de informações e contatos profissionais com instituições e outras associações interessadas em PLE e PL2;
- promover o intercâmbio cooperativo entre cursos de pós-graduação e pesquisa no que se refere à atuação docente e discente;
- apoiar a criação e a melhoria de cursos de graduação e pós-graduação em PLE e PL2.

Desde a data de sua fundação, a SIPLÉ tem realizado congressos e/ou seminários anualmente.

Um importante marco na expansão da língua portuguesa aconteceu no ano de 1998, em que foi aplicado o primeiro exame para certificação de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros: o Celpe-Bras. Outorgado pelo Ministério da Educação em 1994, o Celpe-Bras é aceito em empresas e instituições de ensino para comprovar a competência na língua portuguesa por falantes estrangeiros. É exigido também nas

⁸ Maiores informações sobre a AULP podem ser encontradas no site aulp.org.

⁹ www.siple.org.br

universidades brasileiras para ingresso de falantes de outras línguas em cursos de graduação e programas de pós-graduação. A respeito do certificado de proficiência brasileiro, Zoppi-Fontana (2009, p. 25) afirma que foi

um acontecimento linguístico, a partir do qual o Estado brasileiro ocupa o lugar enunciativo de gestor legítimo da língua portuguesa no espaço internacional, ao se apresentar como instância de reconhecimento e certificação institucional e acadêmica do conhecimento de sujeitos falantes de outras línguas sobre o português.

Desde 1999, o MRE e a CAPES desenvolvem o Programa de Leitorado, o qual financia professores para difundir a língua e a cultura brasileira no exterior. O programa custeia as passagens aéreas e oferece bolsas aos professores interessados. Os auxílios oferecidos variam de acordo com a instituição estrangeira. Dentre os requisitos exigidos para os candidatos, atentamos para o fato de o professor ter que comprovar experiência no ensino de português para estrangeiros, o que ratifica a necessidade de formação de professores para a área específica de PFOL. Embora tenhamos avançado nesse caminho, já que há cursos de licenciatura de PFOL em algumas regiões do Brasil e programas de pós-graduação têm dado abertura para a pesquisa nessa área, há muito que se avançar em direção à formação e profissionalização.

A partir do ano 90, houve também um substancial aumento no número de livros didáticos de PFOL, que já havia iniciado timidamente nos anos 80 (ZOPPI-FONTANA, 2009).

Em anos mais recentes, outras iniciativas foram tomadas pelo governo brasileiro em prol da divulgação da língua portuguesa: a criação do Museu da Língua Portuguesa em 20/03/06; a realização do Seminário Legislativo para Criação do Livro de Registro das Línguas em 07/03/05; a criação da Comissão para Definição da Política de Ensino-Aprendizagem, Pesquisa e Promoção da Língua Portuguesa (COLIP) em 27/09/05; a

proposta de criação do Instituto Machado de Assis em 2005; a instituição do Dia Nacional da Língua Portuguesa, a partir da lei no 11.310, de 12 de junho de 2006 (ZOPPI-FONTANA, 2009).

Em âmbito internacional, em anos mais recentes, houve a formação do IILP (Instituto Internacional de Língua Portuguesa), que se iniciou em 2002, na VI Reunião Ordinária do Conselho de Ministros da CPLP, realizada em São Tomé e Príncipe. O instituto representa as oito nações da CPLP – Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor Leste e “promove um contato mais estreito entre os países e suas equipes técnicas, permitindo a execução de uma política linguística consensuada”.¹⁰

O IILP tem um projeto que promove cooperação entre os países do CPLP: O PPPLE (Portal do Professor de Português como língua estrangeira). Este portal é uma plataforma *online* cujo objetivo principal é oferecer recursos e materiais para o ensino de português para falantes de outras línguas.¹¹ Outro projeto do IILP é o VOC (Vocabulário Ortográfico Comum da Língua Portuguesa), o qual é uma plataforma que contém os instrumentos que determinam legalmente a ortografia da língua portuguesa.

A criação da CPLP, da AULP, da SIPLE, do PEC-G e PEC-PG, do Celpe-Bras, do IILP, do Programa de Leitorado, de cursos de licenciatura em PFOL e o aumento do número de livros didáticos foram importantes marcos na história da expansão do ensino de português. Almeida Filho (2007, p. 42) enumera 14 critérios importantes para avaliação do desenvolvimento do ensino de línguas no país: 1) Materiais didáticos publicados; 2) Congressos e encontros organizados; 3) Cursos instalados nas universidades; 4) Disciplinas de graduação e pós constantes dos catálogos; 5) Publicações especializadas disponíveis; 6) Cursos de formação continuada ofertados; 7)

¹⁰ Informações retiradas do site iilp.cplp.org.

¹¹ Informações disponíveis em www.ppple.org.

Associações de professores; 8) Teses defendidas; 9) Bolsas de estudos outorgadas na pós-graduação; 10) Exame nacional de proficiência; 11) Política governamental explícita; 12) Profissionalização dos professores; 13) Projetos de intercâmbio estabelecidos; 14) Entendimento supra-nacional dos países lusófonos (critério específico do ensino de PFOL). Na categoria de quesitos satisfatoriamente cumpridos em relação ao ensino de PFOL, segundo o autor, encontram-se as séries comerciais didáticas, a criação e funcionamento da SIPLÉ, as bolsas para pós-graduandos do país e do exterior, os congressos e encontros, a implantação do Celpe-Bras, as publicações especializadas, as teses e dissertações defendidas e a oferta de cursos de PFOL em universidades brasileiras.

Em nível mediano, com quesitos parcialmente cumpridos, estão os cursos de formação continuada e a oferta de disciplinas sobre o ensino de PFOL na graduação e pós graduação. Os pontos frágeis são a carência de uma política nacional expressa para a consolidação do ensino de PFOL e a ausência de cursos e parâmetros para certificar profissionalmente professores para a área; além de falta de iniciativas para projetos de intercâmbio e para o entendimento supranacional dos países lusófonos sobre questões relacionadas ao ensino de PFOL.

Embora existam algumas iniciativas recentes do governo na promoção da língua portuguesa, como mencionado por Zoppi-Fontana (2009), Furtoso (2011) salienta a falta de institucionalização da área de PFOL em universidades brasileiras, bem como a falta de apoio e investimento do Estado em políticas efetivas de promoção e divulgação da língua portuguesa. Há baixo investimento brasileiro no que diz respeito à dotação de verbas para os centros de ensino de línguas portuguesa no exterior, sobretudo na América Latina (BAGNO, 2013). De acordo com o Bagno (2013), o governo brasileiro pouco tem efetuado em relação à construção de prédios próprios em outros países,

formação continuada de professores, bolsas de estudos para estudantes, envio de docentes bem formados para os centros culturais no exterior e incentivo a eventos culturais. Os Centros de Estudos Brasileiros estão entre as principais iniciativas para promoção do português do Brasil no mundo e se constitui como “o principal instrumento de execução da nossa política cultural no exterior”¹². No entanto, esses centros têm-se mostrado como deficitários, uma vez que há baixo investimento e apoio do governo.

Apesar disso, a internet tornou-se um meio fácil e de baixo custo para a propagação da língua portuguesa no mundo; além de possibilitar uma facilidade de contato entre os países. Telles e Ferreira (2011) destacam a importância de projetos online de PFOL para a divulgação da língua e das culturas existentes no Brasil. Portanto, o projeto *teletandem* é, ainda que em pequena escala, um novo contexto para a difusão da língua e cultura brasileiras, uma vez que cerca de 950 parcerias foram realizadas pelo site do *teletandem* no período de quase seis anos de atividades (de junho de 2006 a março de 2011) (TELLES; FERREIRA, 2011).

Além disso, devido à posição que o Brasil vem ocupando no mundo, houve muita procura por parceria com o Brasil para a aprendizagem de português de inúmeros países. Acessaram o site do *teletandem* 68.918 pessoas de 132 países no período de quatro anos e os dez que mais acessaram, em ordem decrescente, foram: Itália; Estados Unidos; França; Argentina; Alemanha; Portugal; México; Espanha; Reino Unido e Suécia (TELLES; FERREIRA, 2011). Além disso, “o relatório da Associação de Departamentos de Línguas Estrangeiras (o ADFL Bulletin 2006) indica que a matrícula em línguas estrangeiras subiu 12,9% de 2002 a 2006, enquanto em português o aumento

¹² <http://dc.itamaraty.gov.br/lingua-e-literatura/centros-culturais-do-brasil>

foi de 22,4% no mesmo período e de 21% nos anos de 1998- 2002” (TELLES; FERREIRA, 2011, p. 13).

Assim, é notória a proporção em que o português vem se expandindo e projetos *online*, conforme afirmam os autores, é uma forma de divulgação da língua no mundo. Telles e Ferreira (2011), assim como Bagno (2013), salientam a importância de o governo, por intermédio do Ministério das Relações Exteriores do governo do Brasil e sua Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP), atentar para a importância da propagação do português no mundo.

1.1.1 Definindo os termos

Devido à diversidade de termos utilizados para se referir ao ensino de português para estrangeiros, achamos necessário defini-los e adotar aquele considerado mais adequado para este trabalho. São termos recorrentes na área: *Português para estrangeiros*, *Português como língua estrangeira*, *Português como língua adicional*, *Português como terceira língua*, *Português como língua de herança*, *Português como língua de fronteira*, *Português de imigração* (FURTOSO, 2011).

O termo *língua estrangeira* carrega inúmeras acepções. Cunha (2007), baseada em Stern (1987), afirma que pode se considerada a língua que não é a L1 ou uma língua que não tem status legal dentro do país. Para Brumfit e Roberts (1983, apud Cunha 2007), refere-se a línguas faladas fora do território nacional, ou seja, são as línguas utilizadas para comunicação com falantes de fora da comunidade de um país. Trappes-Lomax (1989 apud Cunha 2007) acredita que o termo se relaciona com qualquer língua que não seja nativa em determinada comunidade de fala e, nessa concepção, *língua*

estrangeira significa a língua do outro, daquele que não é lusofalante e para o qual a língua alvo é considerada estrangeira.

Por este motivo, não nos valeremos da terminologia “português para estrangeiros”, visto que o termo “estrangeiro” possui inúmeras acepções. Assim, concordamos com Furtoso (2011) acerca da utilização do termo Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL), uma vez que é mais amplo e inclui também o contexto de ensino de português como segunda língua. Além disso, o uso desta terminologia está mais de acordo com o contexto de pesquisa investigado, uma vez que, em geral, os participantes do *teletandem* já aprenderam ao menos uma língua estrangeira antes de iniciar a aprendizagem de português.

O quadro a seguir esclarece sinteticamente os diferentes tipos de ensino de português:

	Tipo	Situação	Contexto
ENSINO DE PORTUGUÊS	Ensino de Português como língua materna	Português como língua falada na comunidade e na sociedade envolvente.	Língua-alvo usada em contexto de imersão total.
	Ensino de Português como segunda língua	Português como língua oficial do Estado e, geralmente, a língua dominante, na sociedade envolvente.	Língua-alvo falada nos círculos públicos e no âmbito da sociedade.
	Ensino de Português como outra língua	Português como língua que não a segunda, sem a pressão do Estado.	Língua-alvo não usada no círculo doméstico e/ou público em geral.
		Português como língua estrangeira ensinado no exterior.	Língua-alvo aprendida em outro país, fora de contexto natural de imersão.

QUADRO 1: Ensino de Português (CUNHA, 2007).

As definições de ensino apresentadas por Cunha (2007) esclarece, em certa medida, as distintas nomenclaturas relacionadas ao ensino de português. No entanto, parece muito semelhante o contexto apresentado no quadro para o ensino de português como língua materna e ensino de português como segunda língua. Portanto, a segunda língua é “a língua da sociedade circundante e a língua através da qual a comunicação com esse entorno se realiza” (CUNHA, 2007, p. 15). Dois exemplos seriam o uso do português pelos Yudja no Xingu, cuja primeira língua é o juruna, e do português falado em Moçambique, onde somente 1,2% da população é falante nativo da língua (CUNHA, 2007). A segunda língua, então, é outra língua falada por um sujeito em uma área multilíngue. Já a língua materna é língua adquirida na infância, a primeira língua de um indivíduo e que tem seu uso dominante ou preferencial.

Na seção seguinte, são abordadas a relação do ensino e da tecnologia; e a definição do contexto de ensino aprendizagem em que esta pesquisa se insere.

1.2 O ensino de línguas e a tecnologia

Os computadores têm sido usados para o ensino de línguas desde o ano de 1960 (WARSCHAUER; HEALEY, 1998). O avanço da tecnologia influencia inúmeras áreas da sociedade, e não é diferente com a educação. No início, muitos profissionais da educação temiam ser substituídos pelo computador, mas, de acordo com Leffa (2006), o computador é apenas um instrumento na aprendizagem que “tem características próprias, com grande potencialidade e muitas limitações, que o professor precisa conhecer e dominar para usá-lo de modo adequado, como um componente da complexa atividade de ensinar e aprender uma língua” (p. 13). Portanto, de acordo com Leffa

(2006), o computador é um instrumento que está a serviço do ensino de línguas e possui não só potencialidades, mas também limitações e cabe ao professor utilizá-lo adequadamente, pois isso faz parte da complexidade do ensino e da aprendizagem de uma língua.

Com o computador, a internet também exerceu grande influência na educação, sobretudo no ensino de línguas. O Brasil teve acesso à rede mundial de computadores, de acordo com Paiva (no prelo), no ano de 1991. O acesso ao público só se concretizou em 1994 e em 1997 chega a World Wide Web. A partir daí, foi possível utilizar a internet no ensino de línguas. Segundo Paiva (no prelo), “surgiram novas formas de comunicação e os aprendizes de línguas estrangeiras puderam, pela primeira vez, ter acesso a páginas da Internet e interagir com falantes das línguas por meio de e-mail, listas de discussão e fóruns”. A partir do século 21, a internet entra em uma fase denominada de web 2.0. A seguir, apresentamos uma adaptação feita a partir de uma figura de Bohn (2007, apud PAIVA, no prelo), na qual se faz uma representação da linha do tempo da Internet:

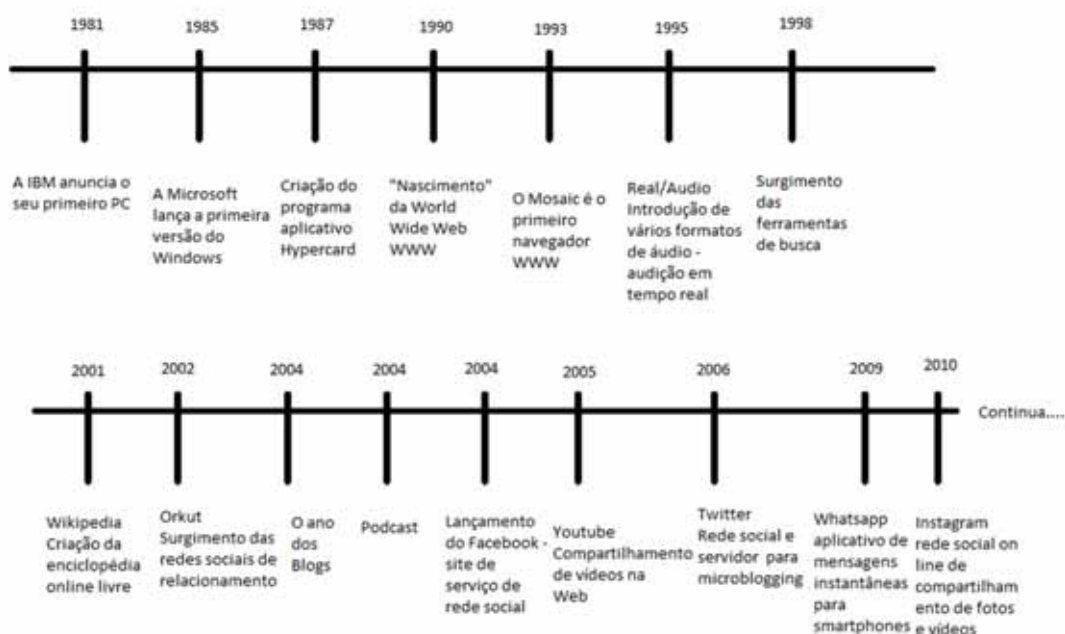


FIGURA 1: Fases da internet (Adaptado de BOHN, 2007)

A figura de Bohn (2007) vai até a invenção do *YouTube*, em 2005. Acrescentamos o lançamento do *Facebook* em 2004, a criação do *Twitter* em 2006, a invenção do *Whatsapp* em 2009 e o lançamento da primeira versão do *Instagram* em 2010.

O uso de atividades mediadas pelo computador em sala de aula é uma maneira de motivar o aluno. É árdua a tarefa do professor de estimular a aprendizagem em sala de aula apenas com o giz, a lousa e o papel quando os alunos têm, atualmente, inúmeros equipamentos eletrônicos à disposição. O computador e a internet conseguem romper as barreiras da sala de aula e “faz-se necessário explorar as potencialidades do meio eletrônico e dessas tecnologias para qualificar o processo de ensino e aprendizagem” (MOTTA-ROTH; REIS; MARSHALL; 2007).

Segundo Braga (2007), a internet influencia o ensino de três formas: i) possibilita a comunicação a distância (em tempo real ou não); ii) propicia ferramentas técnicas que facilitam a produção de textos hipermídia; iii) abre o acesso a um banco de informações potencialmente infinito, disponível na rede mundial de computadores (*www*). Ainda segundo a autora, a possibilidade de comunicação a distância por meio da internet abriu espaço para novas perspectivas para o ensino a distância, que enfrentava as limitações do uso das correspondências e dos telefones. Isso fez com que houvesse no Brasil um grande aumento na oferta de cursos na modalidade a distância a partir dos anos 90.

A facilidade da comunicação proporcionada pela internet também beneficiou, segundo Braga (2007), uma atenção renovada à aprendizagem colaborativa. Plataformas técnicas, como o Teleduc, “passaram também a ser exploradas em situações regulares de ensino, ampliando exponencialmente as possibilidades de atividades extraclasse dependentes da interação entre pares ou entre grupos de alunos” (p. 183).

A aprendizagem colaborativa é favorecida por meio da interação entre os alunos. De acordo com Figueiredo (2006, p. 20), “na aprendizagem colaborativa, o que importa não é apenas o sucesso do grupo em realizar uma determinada tarefa, mas a co-construção do conhecimento, advindo de intercâmbios significativos de informações e de sugestões entre dois interlocutores”. A aprendizagem colaborativa conduz os aprendentes a executar tarefas por meio de seus próprios conhecimentos e pode também ocorrer em contexto virtual.

A aprendizagem também pode se realizar colaborativamente por intermédio do computador. Alunos de países diferentes podem interagir com o objetivo de aprender línguas. Além da aprendizagem, a interação mediada pelo computador pode oportunizar a socialização e a produção linguística (WARSCHAUER, 1997). Uma grande vantagem do uso do computador e da internet no ensino de línguas é o rompimento de barreiras geográficas, uma vez que podem proporcionar interações autênticas na língua alvo.

Para Paiva (2006, p. 152), “o mundo virtual é, pois, essencialmente, o espaço da experiência em conjunto”, como ocorre nas wikis (wikipedia, wikispace), fóruns, chats e projetos colaborativos. Figueiredo (2006) salienta que projetos telecolaborativos favorecem o ensino de línguas e os alunos podem ter acesso a diferenças culturais, desenvolvendo suas competências linguístico-comunicativas.

A seguir, apresentamos um exemplo de projeto telecolaborativo, o qual concilia o uso de computador e da internet com o objetivo de aprendizagem de línguas.

1.2.1 Um projeto telecolaborativo

A presente pesquisa insere-se no escopo de um projeto telecolaborativo denominado *Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*, o qual tem o propósito de viabilizar a comunicação autêntica entre estudantes de línguas de países distintos. Tendo em vista a dificuldade de contato de brasileiros com estrangeiros para a comunicação em língua estrangeira, este projeto, por intermédio da tecnologia, possibilitou a transposição de barreiras geográficas. Alunos universitários, que não precisam necessariamente ser nativos das línguas que utilizam nas interações em *teletandem*, são postos em contato para aprenderem a língua um do outro. A seguir, serão apresentados definições e princípios do projeto.

Segundo Vassalo e Telles (2009), o *tandem* iniciou-se nos anos 60 na Alemanha e posteriormente se expandiu para os outros países. Em muitos países da Europa, o *tandem* é visto como um complemento para a sala de aula. A formação de parcerias de aprendizagem em *tandem*, segundo Souza (2007), ganhou ímpeto na década de 90.

Para Souza (2007, p. 206), a aprendizagem de línguas em regime de *tandem* é “a promoção de parcerias entre aprendizes falantes nativos de diferentes línguas, ambos interessados em aprender a língua um do outro”. Vassalo e Telles (2009, p. 21), trazem uma definição semelhante, mas asseveram que os falantes não precisam necessariamente ser nativos. Para eles, o *tandem*

é realizado por meio de sessões bilíngues frequentes, com finalidades didáticas. São encontros estabelecidos em consenso por dois falantes de diferentes línguas que não são necessariamente nem nativos, nem professores com licenciatura. Ambos estão interessados em estudar a língua estrangeira na qual o outro é mais proficiente.

O vocábulo *tandem* é de origem inglesa e se refere a uma bicicleta de dois assentos, na qual os ciclistas precisam realizar o esforço em conjunto para movimentá-

la. O esforço em conjunto remete à aprendizagem colaborativa, pois os dois falantes necessitam agir em parceria para alcançar o objetivo da aprendizagem da língua um do outro.

Na aprendizagem em *tandem*, “a resolução conjunta de tarefas é proposta aos participantes, assim como a constante troca entre si de *feedback* e auxílio” (SOUZA, 2007, p. 206), o que se relaciona com o princípio de reciprocidade deste tipo de aprendizagem. É importante também que os participantes “tenham grande liberdade para definir suas próprias metas e prioridades de aprendizagem e as melhores estratégias para alcançá-las” (SOUZA, 2007, p. 206). Isto está relacionado com outro princípio do *tandem*: a autonomia. Além disso, este tipo de aprendizagem “pressupõe e encoraja o uso equilibrado e muitas vezes comparativo da língua materna e da língua estrangeira”, o que remete ao princípio da igualdade.

Três princípios básicos fundamentam o contexto de *tandem*:

a) o princípio da separação de línguas: os participantes devem utilizar a sua língua e a do outro em proporções iguais (TELLES, 2009);¹³

b) o princípio da reciprocidade: os aprendentes devem ser igualmente beneficiados na parceria, esperando tanto receber ajuda quanto oferecê-la (SOUZA, 2003);

c) princípio da autonomia: o aprendente tem responsabilidade pelo seu próprio processo de aprendizagem (BRAMMERTS, 2003).

A aprendizagem em *tandem* possibilita que haja alternância de papéis entre os participantes, uma vez que eles podem ora atuar como tutores – ou informantes (SOUZA, 2007) – ora como aprendentes. Isso permite uma maior flexibilidade dos participantes devido à possibilidade de reflexão sobre a língua a partir de dois pontos de

¹³ Este princípio é denominado por Souza (2003) de *princípio da igualdade*.

vistas distintos. A alternância de papéis também admite a reflexão não só acerca da língua alvo, mas também da língua materna. Souza (2007, p. 210) salienta que a comparação entre os sistemas linguísticos da língua materna e estrangeira pode ser muito útil “no processo de aprendizagem de aspectos estrutura léxico-gramatical, implicando desenvolvimento de competência gramatical”.

De acordo com Appel (1999, apud SOUZA, 2007), a aprendizagem de línguas em *tandem* tem o potencial de desenvolver a competência sociolinguística e a competência estratégica do aprendente. Em relação à primeira competência, ao ser exposto a diversos contextos e situações de produção, o aprendente observa as várias convenções de uso, o que o leva a aprender sobre as diferentes circunstâncias de emprego das formas e expressões da língua alvo. Acerca da competência estratégica, para expressar as suas ideias e opiniões, os aprendentes terão de se valer de várias estratégias de comunicação para manter o fluxo de interações, principalmente porque os participantes não são totalmente proficientes na língua; estão, de fato, buscando a proficiência.

Inicialmente, o *tandem* foi realizado **face-a-face**, ou seja, presencialmente pelos participantes em um mesmo espaço físico para cumprirem suas atividades de ensino e aprendizagem. Com a tecnologia, também pôde ser realizado o **e-tandem (ou tandem à distância)**, o qual se realiza por intermédio de comunicação eletrônica (telefone, e-mail, mensagem de voz e chats da internet) em espaços físicos e geográficos distintos a fim de se efetuarem as atividades de ensino e aprendizagem.

Teletandem é a denominação que se dá quando o *tandem* “é realizado em um contexto virtual, assistido por computador, à distância, via comunicação síncrona, por meio da utilização dos recursos de escrita, leitura, e videoconferência de aplicativos e mensagens instantâneas” (TELLES, 2009, p. 17).

Para a realização do *teletandem*, alguns equipamentos básicos são necessários, a saber: um computador com internet banda larga, microfone, *webcam* e fone de ouvido ou caixas de som. Além disso, há necessidade de o computador estar instalado com programas como o *MSN Messenger*, *Skype* ou *Oovoo*.

Foi proposto inicialmente que cada sessão de *teletandem*, em cada uma das duas línguas envolvidas, tivesse a duração de uma hora e fosse composta de três partes (TELLES, 2006):

i) conversação: que consiste em um bate-papo na língua-alvo sobre um ou mais temas;

ii) *feedback* sobre a língua: realizada após a conversação e se destina ao provimento de explicações relacionadas a itens linguísticos;

iii) avaliação da sessão: o parceiro mais proficiente ouve as dificuldades, os interesses e as necessidades do seu par e discute seu desempenho.

Além de realizarem as sessões de *teletandem*, os parceiros também participam de sessões de mediação (TELLES, 2006), que consistem em reuniões do interagente com o professor mediador – mestrandos e doutorandos da universidade¹⁴ - a fim de auxiliá-lo no processo de aprendizagem, sugerindo-lhe soluções para eventuais problemas e dúvidas ocorridos nas interações.

Cabe ressaltar que o *teletandem* é um contexto colaborativo e embasam-se na teoria sócio-construtivista (TELLES, 2006), perspectivas que reúnem princípios do construtivismo (PIAGET, 1966; BRUNER, 1966;) e do sócio-interacionismo (VYGOTSKY, 1978). Assim, a aprendizagem é construída por meio da construção do conhecimento entre os sujeitos envolvidos e pela interação social mediada pela linguagem. De acordo com Telles (2006, p. 15),

¹⁴ Telles (2006) sugere que os professores mediadores sejam estudantes de mestrado e doutorado da instituição, no entanto, na prática do *teletandem*, os mediadores foram não só mestrandos e doutorandos como professores formadores e até alunos quarto-anistas que já participavam do projeto há algum tempo.

o projeto Teletandem Brasil considera a aprendizagem dos pares interagentes como construção compartilhada de conhecimentos e o próprio conhecimento como co-construção de significados. Também os conceitos de mediação, andaime e zona de desenvolvimento proximal estão intimamente relacionados ao projeto. Prevê-se que o conhecimento da língua-alvo seja construído na interação em pares, sendo que em momentos alternados os aprendizes assumam o papel de par mais competente. Por meio da mediação, este oferecerá o andaime necessário para que seu colega interagente possa passar para um nível mais elevado da zona de desenvolvimento proximal.

Na perspectiva sócio-contrutivista, concepção de língua é tomada como interação social, a qual é “um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico ideológico” (TRAVAGLIA, 2001, p. 23).

O *teletandem* é, portanto, um contexto colaborativo, virtual e autônomo no qual alunos têm a oportunidade de interagir com outros, de países diferentes, a fim de aprender uma língua em que o outro seja mais proficiente. De acordo com Telles (2009), este contexto é uma oportunidade de aprendizagem de línguas por um custo relativamente baixo, já que necessita de poucos recursos para sua realização. Além do mais, o *teletandem* não é apenas um bate-papo virtual, uma vez que ele tem objetivos pedagógicos e

traz procedimentos sistemáticos para a aprendizagem interativa on-line entre dois parceiros que dizem respeito à frequência dos encontros, à divisão de tempo para cada língua, ao investimento e ao envolvimento de cada um dos parceiros na aprendizagem, a tarefas, à avaliação e, em casos de maior sucesso (como temos experimentado em nosso projeto), à mediação de um professor de línguas estrangeiras (TELLES; FERREIRA, 2011).

Além disso, o *teletandem* promove a oportunidade de professores em serviço refletirem sobre suas práticas e complementá-las (GARCIA, 2010). É também um

caminho para socorrer professores nas suas dificuldades de oferecer situações de prática de comunicação que sejam significativas e motivadoras para seus alunos (FUNO, 2011).

Outras pesquisas sobre este contexto revelaram que é propício a auxiliar a formação inicial, tanto do aluno-professor quanto do formador de professores (SALOMÃO, 2010); é uma ferramenta facilitadora que permite o exercício da reflexão, do pensamento crítico e da mudança em relação a crenças e atitudes (MENDES, 2010); espaço promissor para a formação de professores em pré-serviço e que possibilita o desenvolvimento das competências pedagógica, linguístico-comunicativa e intercultural (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010); contexto rico e propiciador de substancial insumo para a aprendizagem (SILVA, 2010a); contexto que pode contribuir para a formação de professores de PLE (KFOURI-KANEOYA, 2010); propício à atenção a forma com fins comunicativos (BROCCO, 2010).

Na seção seguinte, passamos a discutir a respeito da modalidade de *teletandem* denominada *teletandem institucional integrado*.

1.2.2 Teletandem institucional integrado

Desde o início do *Projeto Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos* (TTB) ¹⁵, no ano de 2006, surgiram muitas discussões, reflexões e pesquisas a respeito desse novo contexto de ensino e aprendizagem. Esta seção tem o propósito de descrever brevemente o início do projeto (em 2006) e o seu andamento até o desenvolvimento do TTDii (em 2012).

¹⁵ Maiores informações sobre o projeto podem ser encontradas no endereço eletrônico www.teletandembrasil.org.

No campus de São José do Rio Preto, o projeto foi divulgado inicialmente para os alunos de Licenciatura em Letras da UNESP. Formaram-se, portanto, grupos de pares de interagentes de português-espanhol, português-francês, português-ínglês e português-italiano. Cada um dos grupos frequentemente reunia-se para discutir acerca do andamento das interações. Além disso, os interagentes brasileiros tinham um professor-mediador para orientar os participantes.

A princípio, o projeto TTB contava apenas com dois computadores que estavam instalados na sala de duas professoras da universidade. A partir de 2007, com o auxílio da FAPESP, conta-se com dois laboratórios equipados com computadores, webcam, microfone, internet banda larga e aplicativos de chat (como o *MSN Messenger*, *Skype* e *Oovo*), localizados nos campi de São José do Rio Preto e de Assis. Desde então, alunos de todos os cursos da UNESP podem se cadastrar para aprender línguas tanto no laboratório quanto em suas residências. Para isso, o aluno precisa acessar o site da Unesp de São José do Rio Preto ou de Assis¹⁶, clicar no ícone do *Teletandem Brasil* à esquerda da tela. Depois de cadastrado, o aluno recebe um e-mail com o contato de seu parceiro. Assim, eles podem se comunicar e agendar um horário em comum para as interações.

Inúmeras pesquisas de mestrado e doutorado evidenciaram o sucesso das parcerias no *teletandem*. Outras, no entanto, mostraram resultados de parcerias que não foram bem sucedidas. A respeito do sucesso/insucesso das interações, Aranha e Telles (2011, p. 2-3) afirmam que

No nosso entender, a ausência de compartilhamento de propósitos comunicativos pode levar os parceiros a um descompasso, a uma relação assimétrica [...]. Logo, a parceria estaria fadada ao insucesso, não devido à motivação para (ou envolvimento com) a aprendizagem, mas porque os interagentes não compartilham propósitos comuns [...].

¹⁶ www.ibilce.unesp.br e www.assis.unesp.br

Os autores destacam que o insucesso de uma parceria pode ocorrer pela ausência de compartilhamento de propósitos comuns entre os interagentes. Aranha e Cavalari (no prelo) acreditam que “o (in)sucesso de uma parceria de (tele)tandem está intimamente relacionado à habilidade dos parceiros de colocarem os três princípios teóricos em operação durante as interações” e com o propósito de otimizar as parcerias, uma nova modalidade de *teletandem* foi inserida na UNESP-São José do Rio Preto.

A partir do ano de 2011, o *teletandem* passou a integrar o currículo de algumas disciplinas de Língua Inglesa do curso de Letras da Unesp de São José do Rio Preto, em parceria com a Universidade da Georgia (UGA), surgindo a modalidade de *teletandem* denominada *teletandem institucional integrado*.

Segundo Brammerts et al (2003), há quatro diferentes contextos de *tandem*: a) cursos intensivos de *tandem*; b) aprendizagem independente de *tandem*; c) a aprendizagem de *tandem* integrada a um curso; d) *tandem* dentro de um campo comercial para educação de adultos.

Os cursos intensivos de *tandem* duram de duas a quatro semanas e se organizam na modalidade face-a-face. Nesse caso, estudantes de outras instituições viajam para uma das universidades que realizam esses cursos e o *tandem* é realizado por meio de pares, que são trocados a cada três ou quatro dias.

Na aprendizagem em *tandem* independente, as universidades oferecem parceiros para a modalidade face-a-face e informações a respeito da aprendizagem em *tandem*. Além disso, elas podem oferecer salas para os participantes encontrarem seus parceiros, acesso à internet, aconselhamento e materiais para trabalhar. Os aprendentes, no entanto, escolhem onde, quando e como vão realizar o *tandem*, como aconteceu no início do projeto TTD.

A aprendizagem em *tandem* integrada a um curso ocorre quando os participantes recebem informações sobre a aprendizagem em *tandem* e é auxiliado eventualmente por um professor. Este tipo de contexto elencada por Brammerts et al (2003) é a que se assemelha ao TTDii.

Embora essa nova modalidade de *teletandem*, tenha sido desenvolvida na UNESP - São José do Rio Preto, o *teletandem institucional não-integrado* (TTDini) continuou a ser praticado por alunos de todos os cursos da UNESP que tinham interesse em aprender línguas. O TTDini é uma modalidade não-integrada, realizada de um para um (BRAMMERTS; CALVERT; KLEPPIN; 2003), na qual os participantes voluntariamente se dispõem a participar; além disso, esta modalidade não é agregada a nenhuma disciplina. Cabe aos participantes decidir a respeito de seus objetivos de aprendizagem, tópicos a serem abordados na conversação, correção, atividades, entre outros. Além disso, esta modalidade pode ser realizada tanto na residência dos participantes quanto no laboratório de suas universidades, em um horário acordado entre eles, bastando que tenham os equipamentos e programas necessários para realização. A universidade também oferece auxílio para os participantes do TTDini, os quais podem agendar reuniões com os monitores dos laboratórios e professores mediadores.

O chamado *teletandem institucional integrado*, por sua vez, difere em alguns aspectos do *teletandem institucional não-integrado*, uma vez que, no primeiro, os horários dos encontros são agendados pelos professores para acontecerem durante o horário de aula das disciplinas ou em um horário alternativo em que todos os alunos estejam presentes; os professores geralmente sugerem tópicos a serem abordados nas conversações, bem como atividades a serem desenvolvidas. A diferença central entre as duas modalidades mencionadas é que na modalidade integrada a participação dos alunos é obrigatória, enquanto na modalidade não-integrada a participação é voluntária. Na

modalidade integrada, Aranha e Cavalari (no prelo), afirmam que “a participação no TTD deixa, então, de ser voluntária por parte do interagente e passa a ser parte integrante de suas atribuições acadêmicas/pedagógicas dentro de uma disciplina”. Um diferencial do TTDii em relação à modalidade não-integrada é que possibilita que as parcerias formadas sejam mais sólidas e prolongadas, uma vez que o acompanhamento do professor coordenador pode solucionar possíveis conflitos que não poderiam ser resolvidos pelos parceiros” (SILVA, 2012, p.37)

Quando se menciona a integração decorrente do contexto de TTDii, não se refere apenas à integração do *teletandem* ao currículo de Língua Inglesa, mas também à integração das aulas de LE ao *teletandem*. Cavalari e Aranha (no prelo) afirmam que ao mesmo tempo que as interações do *teletandem* foram integradas às aulas de LE, conteúdos das aulas de LE foram incorporadas na prática de *teletandem*.

De acordo com as autoras, na modalidade de TTDii:

- (i) os alunos fazem as sessões de TTD durante o horário regular de aula em ambientes apropriados para as interações e com o apoio de monitores, que ajudam a sanar possíveis problemas com a tecnologia. No caso deste trabalho, os alunos brasileiros interagem no Laboratório Teletandem da UNESP-Rio Preto;
- (ii) os professores organizam um calendário de interações (em geral oito) e de temas relacionados com os programas das disciplinas sobre os quais os alunos poderão discutir. Obviamente, outros assuntos poderão fazer (e efetivamente fazem) parte das interações. O objetivo de haver um assunto proposto pelo professor de uma disciplina é oferecer uma sugestão de tema aqueles aprendizes que são mais tímidos, servir de “gatilho” para a interação e funcionar como um warm-up;
- (iii) a atividade de TTD é utilizada como um instrumento de avaliação, uma vez que se relaciona de alguma maneira com o conteúdo desenvolvido durante as aulas. (ARANHA; CAVALARI, no prelo).

Alguns procedimentos distinguem a modalidade integrada da não-integrada. De acordo com Cavalari e Aranha (no prelo), o TTDii envolve:

- a) preparação dos alunos para o TTDii em termos teóricos e práticos – o tutorial;
- b) integração das interações no TTDii com o currículo de língua estrangeira – tarefas integradoras;
- c) avaliação (pelo aprendente, pelo parceiro e pelo professor de LE) – avaliação integradora.

O tutorial, segundo as autoras, é dividido em três partes: i) apresentação de questões teóricas que fundamentam a prática de TTDii; ii) informação sobre as tarefas e procedimentos envolvidos na participação do TTDii; iii) assistência para atingir objetivos de aprendizagem (o professor de LE auxilia o aluno a estabelecer metas de aprendizagem no TTDii).¹⁷

As tarefas integradoras principais são: i) as interações; ii) as produções escritas; iii) a revisão de produções escritas em língua materna; iv) a elaboração de diários de interação.

As interações ocorrem durante uma hora, uma vez por semana, por um período total de oito semanas; trinta minutos são dedicados à língua estrangeira e trinta minutos à língua materna. A partir da segunda interação, os estudantes brasileiros e estrangeiros enviam, a cada duas semanas, uma produção escrita para o seu parceiro sobre temas que fazem parte do seu curso de LE. Posteriormente, avaliam o texto de seu parceiro e isto deve ser discutido no início da próxima interação, além de o tema da produção escrita ser o assunto da interação. A cada semana que segue, os papéis se invertem: em uma semana o aluno brasileiro recebe o texto do seu parceiro e avalia; na outra, é a vez do aluno estrangeiro receber o texto do seu par e avaliar.¹⁸

¹⁷ Informações detalhadas sobre o tutorial serão apresentadas no capítulo II – Metodologia de Pesquisa desta tese.

¹⁸ A seção a seguir deste capítulo trata especificamente da produção escrita no *teletandem*.

Por fim, o diário de interação é um texto que deve ser elaborado pelo estudante brasileiro - professor em formação - depois de cada interação, levando em consideração os objetivos que foram alcançados na aprendizagem para que ajustes possam ser feitos durante nas próximas interações (CAVALARI; ARANHA, no prelo). A tarefa de elaborar um diário de interação envolve, segundo Cavalari e Aranha (no prelo), a autonomia na prática de *teletandem*, uma vez que estimula a reflexão sobre processo de aprendizagem.

A avaliação integradora, por sua vez, é constituída por três elementos nessa modalidade: i) a avaliação pelo aprendente (autoavaliação); ii) a avaliação oral e escrita pelo parceiro (avaliação por pares); iii) e a avaliação pelo professor de LE.¹⁹

A relação da aprendizagem em *tandem* e a aprendizagem em sala de aula pode, de acordo com Brammerts et al (2003, p. 127), tornar-se mais intensa quando o professor:

- i) Prepara os aprendentes de *tandem* para o trabalho independente e consequentemente os aconselha.
- ii) Usa questões, informações e material produzido durante a realização do *tandem* em sala de aula.
- iii) Reconhece o trabalho independente fora da sala de aula (atribuindo notas, por exemplo).²⁰

As três ações do professor que tornam a relação entre a prática de *teletandem* e a sala de aula mais intensa, listadas por Brammerts (2003), estão na modalidade de

¹⁹ A avaliação no *teletandem* é abordada detalhadamente na seção 1.3.4.1.

²⁰ No original: “prepare tandem learners for independent work and counsel them accordingly; use questions, information or material produced during the tandem work in the classroom itself; recognize this independent work outside the classroom, e.g. when giving grades.”

TTDii, uma vez que o tutorial conduz o aprendente e futuro professor de LE à prática autônoma de *teletandem* e o dirige a traçar metas de aprendizagem por meio dessa prática, aconselhando-o sempre que necessário. A prática de *teletandem* também era tomada como assunto da prática oral em sala de aula; além disso, a participação dos alunos no *teletandem* era avaliada pelo seu professor de LE, que poderia acrescentar pontos em sua nota final da disciplina.

A integração da atividade de *teletandem* ao currículo de uma disciplina poderia restringir, em certa medida, a autonomia dos participantes, visto que são os professores de LE que tomam decisões a respeito de sua realização. Por outro lado, o aluno tem um suporte maior do professor para ajudá-lo a gerenciar a sua aprendizagem, pois o aprendente ainda continua sendo o responsável por ela. Brammerts (2003, p. 33) afirma que o princípio da autonomia no *tandem*

oferece aos aprendizes a responsabilidade por sua própria aprendizagem e, portanto, confere a eles a obrigação e a oportunidade de estabelecer seus próprios objetivos no tandem e pensar sobre como esses objetivos serão alcançados em colaboração com seu parceiro²¹.

No TTDii, apesar do apoio do professor, é o aluno que estabelece seus objetivos de aprendizagem e a maneira pela qual poderá atingi-los. Segundo Brammerts (2003, p. 34), os aprendentes obtém sucesso na aprendizagem em *tandem* quando, entre outras coisas, “seu trabalho é guiado direta ou indiretamente por um conselheiro que os ajuda a desenvolver habilidades autônomas de aprendizagem”.²² De acordo com o mesmo autor, a aprendizagem autodirigida não significa aprendizagem sem suporte de um professor.

²¹ No original: “The principle of autonomy gives learners the responsibility for their own learning and, therefore confers on them the obligation and the opportunity to set their own goals for their work in tandem, and to think about how these goals may be reached in collaboration with tandem partners [...]”

²² No original: “[...] learners work particularly successfully in tandem [...] when their work is directly or indirectly guided by a learning advisor who helps them develop autonomous learning skills.”

Mesmo que os professores orientem os graduandos em relação ao assunto abordado, horários e atividades desenvolvidas, é agendada uma interação em que os alunos ficam livres para conversar sobre qualquer assunto e para desenvolver atividades que acharem importantes para a sua aprendizagem e a do seu parceiro. Além disso, em todas as outras interações, o aluno estabelece suas metas e objetivos de aprendizagem e combina com seu parceiro a maneira como poderá alcançá-los; os interagentes também avaliam o seu progresso e podem negociar com o parceiro o momento e o modo como gostaria de ser corrigido nas interações, as habilidades ou itens linguísticos que merecem mais atenção para aprendizagem, as dificuldades a serem sanadas, entre outros.

Silva (2012) pontua que os três princípios do *teletandem* são seguidos também no TTDii, no entanto, a autora acredita que a autonomia é reduzida na modalidade integrada. O quadro a seguir representa essa diferença:

Teletandem Independente			
Reciprocidade Cada participante exerce o papel de ensinante da língua em que é proficiente e aprendiz de sua língua-alvo.	Autonomia Os pares interagentes decidem temas, horários, avaliações e locais onde realizam as interações.	Separação de línguas Cada língua deve ter o seu momento apropriado de prática, o que possibilita uma exposição equilibrada entre as duas línguas	Colaboração Trabalho colaborativo entre os parceiros de teletandem e trabalho colaborativo entre interagentes (alunos de graduação) e mediadores (alunos de pós-graduação)

Teletandem Institucional/Integrado			
Reciprocidade Cada participante exerce o papel de ensinante da língua em que é proficiente e aprendiz de sua língua-alvo.	Autonomia Autonomia reduzida. Os professores coordenadores elaboram um roteiro, decidem tema, horário e avaliação.	Separação de línguas Cada língua deve ter o seu momento apropriado de prática, o que possibilita uma exposição equilibrada entre as duas línguas	Colaboração Trabalho colaborativo entre os parceiros; trabalho colaborativo entre interagentes, mediadores e professores coordenadores.

QUADRO 2: Articulações dos princípios no *teletandem independente*²³ e no *teletandem institucional integrado* (SILVA, 2012, p. 40-41).

Concordamos com Silva (2012) acerca da redução da autonomia no TTDii, no entanto ela não deixa de existir, como mencionado anteriormente. Pesquisas já estão sendo realizadas para observar o papel da autonomia nesta nova modalidade (BONFIM, 2014).

Assim, para finalizar a seção, apresentamos a seguir um quadro que sintetiza todas as modalidades de *tandem* em relação ao contexto e aos participantes:

²³ *Teletandem independente* é a mesma denominação de *teletandem institucional não integrado* (TTDini).

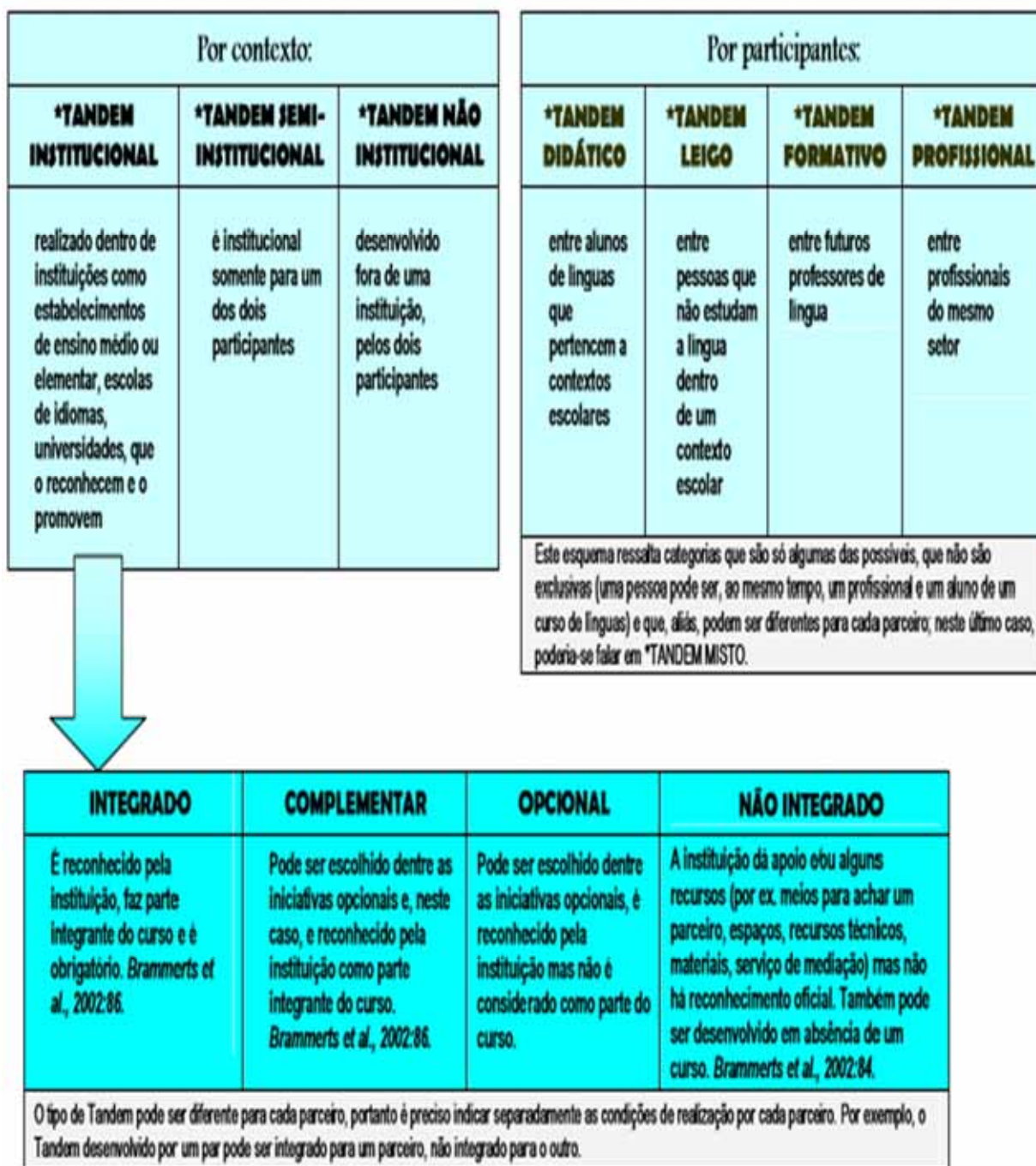
Por contexto físico:	
TANDEM PRESENCIAL ou TANDEM FACE-A-FACE	TANDEM A DISTÂNCIA
Os parceiros realizam o Tandem compartilhando o mesmo espaço físico	Os parceiros realizam o Tandem sem compartilhar o mesmo espaço físico



TANDEM TELEFÔNICO	E-TANDEM
áudio Tandem, realizado por telefone, síncrono.	Tandem a distância realizado pela Internet. Geralmente usado também como sinônimo de Tandem por e-mail



TANDEM POR E-MAIL	TANDEM POR CHAT	* TANDEM POR AUDIO	* TANDEM POR VIDEO	*TANDEM MULTI-RECURSOS	TELETANDEM
Tandem escrito assíncrono, realizado por e-mail.	Tandem síncrono escrito, realizado pelos programas de <i>Instant Messaging</i> ou por aplicativos oferecidos por sites especializados, utilizando somente o quadro de comunicações escritas.	Áudio Tandem realizado por programas de <i>Instant Messaging</i> ou por aplicativos oferecidos por sites especializados, utilizando somente a possibilidade de comunicar oralmente.	Tandem audiovisual realizado por programas de <i>Instant Messaging</i> ou por aplicativos especializados (<i>Tandem por video-conferência</i>). Requer o uso de uma webcam.	Tandem que utiliza mais de um recurso, dentre todos os anteriormente listados.	Tandem multi-recursos, realizado na forma proposta pelo projeto Teletandem Brasil.



QUADRO 3: Modalidades de *tandem* (SALOMÃO, 2006).

As modalidades de *tandem* apresentadas nesta pesquisa são o *teletandem institucional integrado* e o *teletandem institucional não-integrado*, as quais estão

apresentadas no quadro 3. Porém, os dados analisados foram coletados no contexto de TTDii.

1.2.3 A produção escrita no *teletandem*

Um dos grandes atributos do *teletandem* é que possibilita o desenvolvimento das quatro habilidades de uma língua: produção oral, compreensão oral, produção escrita e leitura. Nesta seção do trabalho, objetiva-se discorrer sobre o papel da produção escrita neste contexto.

A modalidade de *teletandem* não integrada já previa a possibilidade de troca de tarefas de produção escrita entre os participantes, os quais poderiam corrigi-las para o parceiro. No entanto, esta era uma atividade não obrigatória, pois cabia aos participantes negociar se este procedimento fazia parte das interações. Esta atividade era acordada entre os participantes durante a interação e realizada em um momento alternativo, como um dever de casa. Comentários e sugestões sobre a produção escrita poderiam posteriormente ser realizados durante a interação ou via e-mail, dependendo do acordo entre os participantes.

A produção escrita também ocorre no *teletandem* por intermédio do sistema de *chat*, presente nos aplicativos gratuitos *MSN* e *Skype* e do quadro de comunicação compartilhado, que pode ser utilizado por meio do aplicativo *Talk and Write*. Os interagentes tem a possibilidade de fazer anotações enquanto conversam a respeito de inadequações cometidas por seu parceiro para discutir sobre isso no momento de *feedback* sobre a língua, permitindo a sua utilização para fornecimento de exemplos que permitam um maior esclarecimento sobre questões linguísticas. A escrita também pode

ser utilizada para solucionar dúvidas do parceiro, quando, por exemplo, ele não consegue compreender a pronúncia de uma palavra e vê-la escrita pode facilitar o entendimento. Ademais, a produção escrita também está presente no momento de agendamento dos dias e horários das seções do *teletandem* por e-mail.

A respeito da troca de tarefas de produções escritas no *teletandem*, Telles (2006, p. 33) afirma que

Entre uma semana e outra de sessões de teletandem, os parceiros podem concordar em escrever textos na língua alvo e passá-los, um ao outro, por e-mail, lendo, comentando e editando a produção escrita um do outro. O nível de produção escrita a ser alcançado dependerá de acordos comuns entre os pares.

Notamos que há a sugestão para que os participantes de *teletandem* não integrado escrevam textos na língua alvo e enviem a seus parceiros por e-mail entre uma semana e outra. Não há um prazo estabelecido, os participantes podem negociar o prazo e a maneira como a correção será realizada.

Nessa modalidade, Garcia (2010, p. 244) denomina a tarefa de produção escrita como uma atividade *extra-interação* e afirma que um dos seus objetivos é “proporcionar uma prática e um contato complementar dos estudantes com a LE para fins de aprendizagem e fixação das estruturas e vocabulário vistos nas sessões de interação em *teletandem*”. A autora constatou em sua pesquisa uma grande atenção dada às características linguísticas da produção escrita e, por isso, podemos considerar que este é um momento que permite uma reflexão sobre o uso da língua na modalidade escrita.

Além disso, a autora assevera que a escrita, no caso do presente contexto, não é sem propósito, pois assume um importante papel na prática da língua estrangeira e associa uso e forma. Por fazer parte da vivência dos parceiros de *teletandem*, Garcia

(2010) considera a produção escrita como contextualizada, diferente das atividades de escrita que normalmente ocorrem em outros ambientes de aprendizagem.

Na modalidade de *teletandem* integrado, a produção escrita passou a ser uma tarefa obrigatória para os participantes, os quais teriam que produzir três textos na língua alvo sobre temas previamente estabelecidos pelos seus professores da universidade. O participante, quando no papel de tutor, tinha a função de corrigir a produção escrita de seu parceiro, sugerindo possíveis alterações. Os estudantes deveriam fazer comentários sobre a avaliação realizada na produção escrita durante as interações de *teletandem*, explicando oralmente os principais itens corrigidos.

Cavalari e Aranha (no prelo) salientam que a existência da tarefa de produção escrita é um aspecto peculiar do TTDii de São José do Rio Preto. Para as autoras, a integração entre a prática de *teletandem* e o currículo de LE tem um efeito sinérgico e não decorativo, ou seja, as duas ações se beneficiam e, por isso, o *teletandem* não é apenas um ornamento às aulas de LE. Esse benefício acontece, segundo as autoras, porque o contexto oferece insumo aos estudantes (filmes, textos, vídeos, gramática) e oportunidade de produção em sala de aula (discussão, produção oral/escrita de exercícios). Além disso, este tipo de tarefa pode motivar estudantes que acreditam não ter muito que compartilhar durante as interações.

Conforme mencionado na seção anterior, o tema da produção escrita na modalidade de TTDii é utilizada também como assunto da interação. Em cada semana, os professores brasileiros e estadunidenses oferecem o insumo que os estudantes podem levar para a interação. Na modalidade não-integrada, os interagentes tinham a função de preparar os próprios tópicos das interações e pesquisas demonstraram que ocorria momentos em que os alunos não sabiam o que dizer. Segundo Cavalari e Aranha (no prelo), “nesta nova modalidade, o tópico é sugerido pelo professor, que já promoveu

insumo suficiente sobre o tópico e pode conduzir o aluno para outros questionamentos”.²⁴ Salienta-se que os tópicos das produções escritas são sugeridos pelos professores, mas não há menção ao gênero textual que deve ser desenvolvido, deixando o aluno livre para elaborar. Há discussões e pesquisas relacionadas ao gênero sendo desenvolvidas dentro do projeto de TTDii, mas não há nenhuma específica sobre os gêneros textuais e as propostas de produções escritas.

De acordo com Caravalari e Aranha (no prelo), a troca de textos semanalmente pode promover a aprendizagem colaborativa e a confiança e comprometimento entre os parceiros. Acreditamos que essa troca também possibilita o desenvolvimento da proficiência escrita dos aprendentes, fazendo-os repensar os elementos linguísticos, textuais e situacionais (ANTUNES, 2006).

É importante ressaltar aqui a concepção de produção escrita condizente com os pressupostos do *teletandem*. Como se trata de um contexto que considera a aprendizagem colaborativa e a concepção sócio-construtivista de aprendizagem, a concepção de linguagem, de texto e de produção escrita alinha-se com esta perspectiva.

A visão teórica que se articula com esta perspectiva é a de linguagem como interação social (VYGOTSKY, 1978), que considera o caráter ativo dos sujeitos na interação e é “um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico ideológico” (TRAVAGLIA, 2001, p. 23). Nesta perspectiva, os sujeitos são atores sociais sem os quais a comunicação não poderia existir (KOCH, 2002).

Na concepção de língua como interação social, o texto é considerado “o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele

²⁴ No original: “Within this new modality, the topic is suggested by the professor, who has already promoted sufficient input about it and may have led the student to further questions”.

se constroem e são construídos” (KOCH, 2002, p. 17). Por esta razão, o interlocutor deveria ser considerado no momento de elaboração de um texto, já que a escrita só se concretiza na interação entre sujeitos.

Em relação à produção escrita, Bunzen (2006, p. 149) acredita que as produções de texto na escola não devem ser meros produtos escolares, mas textos que se aproximem dos usos extraescolares dos alunos, com função específica e situada dentro de uma prática social escolar. Segundo o autor,

Se assumirmos tal posicionamento, apostaremos em um ensino muito mais procedimental e reflexivo (e menos transmissivo), que leva em consideração o próprio **processo** de produção de textos e que vê a sala de aula, assim como as esferas de comunicação humana, como um lugar de interação verbal (grifo no original).

Para isso, seria necessário ter nas propostas de produção escrita os gêneros como ponto de partida. No entanto, não se deve partir da forma composicional do gênero, mas da diversidade de práticas sociais e das condições de produção sócio-histórica dos gêneros.

Pensando especificamente na produção escrita no contexto de TTDii, notamos que não se parte de um gênero para a elaboração do texto, visto que não há sugestão dos professores de LE a esse respeito e não há, nas propostas de produção escrita (Cf. Anexo I, Anexo II e Anexo III), um interlocutor previsto. A ausência de especificação do gênero e do interlocutor pode ter dificultado tanto a elaboração da produção escrita dos aprendentes de LE quanto a avaliação do texto realizada pelos professores em formação, uma vez que tais especificações indicariam caminhos para ambos os participantes. Por outro lado, podemos considerar que o contexto TTDii apresenta um interlocutor para as produções escritas: o parceiro. No entanto, ainda não é um interlocutor real, que, de fato, está inserido em uma prática social.

Portanto, repensar as propostas de produção escrita, considerando os gêneros textuais escritos que podem fazer parte do universo extraclasse do aluno seria uma alternativa de produção escrita com função social, situados na prática social do aprendente.

Entretanto, mesmo sem levar o gênero em consideração, por meio da produção escrita, o aluno tem a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos construídos na sala de aula de LE e nas interações do *teletandem*. Além disso, o fato de ter um parceiro para avaliar seu texto permite um atendimento individualizado que nem sempre é possível em outros contextos de ensino e aprendizagem de LE.

A seção a seguir, trata de uma outra questão relacionada ao *teletandem*: a formação de professores.

1.2.4 A formação de professores no *teletandem*

Um dos objetivos do *Projeto Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos* relaciona-se com a formação de professores e, por isso, o projeto tem como um de seus propósitos investigar “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 in- tandem a distância” (TELLES, 2006). Algumas pesquisas já buscaram trazer reflexões sobre a formação do professor neste novo contexto, como Kfoury-Kaneoya (2008), Garcia e Luvizari (2009), Simões e Lima (2009), Kfoury-Kaneoya (2009), Garcia (2010), Kfoury-Kaneoya (2010), Silva (2010b), Silva (2010c), Vieira-Abrahão (2010), Funo (2011), Souza (2012), Salomão (2012). Abordaremos, a seguir, respostas encontradas por alguns destes pesquisadores a respeito da formação de professores no *teletandem*.

Vale ressaltar que a prática de *teletandem* não visa à formação de professor, já que não só alunos dos cursos de licenciatura participam, mas também estudantes de todos os cursos da UNESP. No entanto, esta investigação tem como propósito investigar o papel que o *teletandem* tem na formação inicial de estudantes do curso de Letras.

O principal objetivo da prática de *teletandem* é a aprendizagem, entretanto muito se tem discutido a respeito da existência de ensino neste contexto. Para Brammerts (2003), o interagente no *tandem* não ensina o seu parceiro, mas o ajuda a aprender. Todavia, concorda-se com Cavalari (2009) a respeito de o *teletandem* ser um contexto de ensino e aprendizagem e não um contexto de aprendizagem, como aparece na literatura da área (BRAMMERTS, 2003; SOUZA, 2003; 2006). Um contexto eletrônico deve levar em consideração, segundo Cavalari (2009), uma visão de ensino que esteja de acordo com as demandas da “sociedade da informação” e, portanto, se considerarmos a concepção de ensino como criar condições para a aprendizagem, existe ensino no *teletandem*. De acordo com Brocco (2009, p. 42), neste contexto,

alunos podem ensinar sua LM a seu parceiro, auxiliando-o em suas necessidades, no entanto não se pode intitulá-los “professores”, uma vez que não possuem formação para isso e “ser professor”, muitas vezes, envolve um vínculo institucional. Além disso, os participantes não realizam um planejamento de aula, não fazem um programa de curso, como acontece em contextos formais de ensino.

Cavalari (2009, p. 77) propõe o termo *ensinante*, que é “aquele que ensina em um contexto de aprendizagem autônoma e colaborativa – sem, necessariamente, ser um professor com formação específica”²⁵.

A esse respeito, Kfoury-Kaneyoa (2008, p. 235) afirma que

²⁵ Para um maior aprofundamento da questão do ensino no *teletandem*, conferir Brocco (2009) e Cavalari (2009).

A construção da prática docente em teletandem tem como primeiro diferencial em relação às práticas convencionais uma questão com a qual professores estão muito poucos habituados a lidar, que é a ressignificação do sentido de ensinar línguas. [...] ao ensinar língua em teletandem, um interagente ajuda o outro a aprender, já que o caráter tradicional de ensino não condiz com a própria caracterização dos participantes, que são ambos interagentes e não aluno e professor.

A autora assevera que o caráter tradicional de ensino não é condizente com as características do contexto, o qual é colaborativo e se embasa na teoria de aprendizagem sócio-construtivista. Em um contexto colaborativo, a aprendizagem é construída pelos interagentes e não transmitida em forma de conteúdo pronto para ser assimilado. Essa ideia também é corroborada por Garcia (2010), a qual acredita que a imposição de conteúdos e a transmissão unilateral de conhecimento não são ações apropriadas para o contexto em questão.

No que concerne à formação docente dos participantes, a autonomia que o aprendente possui ao participar da prática de *teletandem*, elaborando objetivos de aprendizagem, avaliando o seu progresso, dividindo o tempo de aprendizagem de cada língua, repensando maneiras de corrigir o parceiro, as sessões de mediação, entre outros, tem um papel relevante na formação inicial do aluno. Segundo Kfoury-Kaneyoa (2008, p.126),

Os elementos da aprendizagem autônoma dos quais os aprendizes tomam conhecimento no decorrer das interações in-tandem, tais como a formulação de objetivos individuais concretos de aprendizagem, a descrição do processo de aprendizagem, as atividades práticas, os trabalhos interpares e o aconselhamento individual, são constantemente retomados e constituem um componente essencial na formação dos professores.

A autonomia, portanto, de (re)pensar formas e alternativas de ensinar e aprender é característica de um professor que reflete sobre sua prática. Acerca da reflexão realizada pelos interagentes no contexto, Kfoury-Kaneyoa (2008, p. 144) afirma que

a atividade de interação promovida pelo teletandem vai além das trocas lingüísticas via MSN, já que a atividade de reflexão acerca do processo de ensino/aprendizagem leva as interagentes a trabalharem questões de outro teor, voltadas à compreensão da cultura, das crenças e das atividades cotidianas vivenciadas por pessoas em contextos geograficamente distantes e cultural e politicamente distintos.

Segundo a autora, essa atividade de refletir não só sobre o processo de ensino/aprendizagem, mas também pensar sobre a cultura e crenças é característica significativa do professor criticamente engajado em um contexto que não é apenas pedagógico, mas social e histórico.

Segundo Garcia (2010), a reflexão do professor pode desencadear a transformação, a qual seria uma reformulação de uma perspectiva pelo professor por meio de uma auto-reflexão crítica (MEZIROW, 1991). Assim, de acordo com a autora, “os futuros professores poderiam ser instigados a questionar as práticas vigentes para validar suas próprias pressuposições, como defende a teoria transformativa” (p. 253).

Vieira-Abrahão (2010) assevera que os pesquisadores principais do Projeto Teletandem tomaram como pressuposto que este contexto é por excelência um espaço para formação do professor pré-serviço para atuar no meio virtual. De acordo com a autora,

O teletandem é um espaço promissor para a formação de professores em pré-serviço, uma vez que proporciona o envolvimento do futuro professor em uma prática real de ensinar e aprender, promove o acompanhamento próximo de um formador, proporciona discussões de objetivos, procedimentos e técnicas e os resultados de suas implementações à luz de teorias contemporâneas, trazidas ao processo de formação de acordo com as necessidades geradas pelo processo de ensino e aprendizagem, e promove condições para o desenvolvimento do processo reflexivo e da autonomia docente (p.242).

A reflexão proporcionada pelo contexto não acontece somente no momento de (re)pensar maneiras de ensinar e aprender, mas também nas seções de mediação. Segundo Brammerts, Calvert e Kleppin (2003, apud Vieira-Abrahão, 2010), é função do

mediador assumir o papel de parceiro de discussão, formular perguntas que possibilitem o levantamento de questões para discussão e reflexão, sendo estas relevantes para tomadas de decisão. Todavia, o mediador deve atentar-se para não direcionar a prática do aprendente, afetando, assim, sua autonomia.

Os resultados da pesquisa de Salomão (2010, p. 217) sobre o papel da mediação no contexto também verificou que o *teletandem* é um contexto para formação de professor. Segundo a autora, esses resultados

mostraram, assim, que o Teletandem parece ser não somente um ambiente voltado ao ensino e aprendizagem de línguas de forma virtual e colaborativa, mas também um ambiente propício a auxiliar a formação inicial (pré-serviço), tanto do aluno-professor quanto do formador de professores, advindo da possibilidade de se fazer com que a mediação seja também um trabalho colaborativo e de construção de conhecimento entre formador (mediador) e professor em formação (interagente).

O diálogo entre interagentes e mediadores pareceu-nos muito enriquecedor no sentido de proporcionar momentos de reflexão sobre ensinar e aprender em um novo contexto.

Atuar em um contexto virtual requer novas competências do professor, uma vez que os papéis tradicionais de professor e aluno são redefinidos e reavaliados neste ambiente. Concordamos com Garcia e Luvizari (2009, p. 187) acerca da ideia de que o professor “para atuar com as novas tecnologias, tenha que exercer novos papéis, livrar-se de rótulos, repensar suas ações pedagógicas e assumir posturas diferentes das que presenciemos no passado”. Tanto o aluno-professor (interagente) quanto o professor-mediador assumem o papel de professor colaborador, facilitador, mediador, provedor de apoio cognitivo e afetivo e não de centralizador do conhecimento e direcionador da aprendizagem.

Em sua pesquisa, Silva (2010c, p. 195) chegou à conclusão de que as competências implícita, teórica, aplicada e intercultural – competências tomadas por

Almeida Filho (1993) como base na ação de ensinar - são (re) construídas pelos participantes da pesquisa dentro do *teletandem*. Garcia e Luvizari (2009, p. 189) também asseveram a respeito da competência intercultural dos interagentes neste contexto, afirmando que “o processo de ensino e aprendizagem via *teletandem* possa se constituir em espaço fértil para formação de falantes (e futuros professores) interculturalmente competentes”, uma vez que

o futuro professor, no contexto das interações *em tandem*, é estimulado a lidar com questões culturais, podendo entender melhor a própria cultura, a cultura do parceiro e influência da relação entre ambas no processo pedagógico (GARCIA; LUVIZARI, 2010, p. 190).

Kfoury-Kaneyoa (2009, p. 272) afirma que a prática de ensino de línguas por interagentes *em tandem* pode minimizar a assimetria entre professor e aluno revelada em uma sala de aula convencional, uma vez que “se visualiza não só um intercâmbio de interesses linguístico-comunicativos, mas a busca por uma comunicação cultural e sociolinguisticamente engajada e mais democrática aos usuários”. Estar em contato com uma prática em que os papéis de tutor e aprendente se alternam e que a visão de professor não é a de centralizador do conhecimento, contribui enormemente para que o futuro professor reconstrua suas crenças sobre o papel do professor e sobre ensino e aprendizagem.

A esse respeito, Kfoury-Kaneyoa (2009, p. 293) afirma também que a predominância do discurso da negociação, do entendimento e da emancipação nesse contexto leva-nos a refletir sobre os novos papéis e concepções assumidas: de aluno, de professor, de material didático, de abordagem de ensino, de erro, de língua e de linguagem. E isso, de acordo com a autora, tem consequências inevitáveis na formação do professor de língua.

Garcia (2010) afirma que a tecnologia acentuou a necessidade de novas posturas no processo de ensino e aprendizagem e, por isso, no contexto eletrônico não há mais espaço para o papel de professor como detentor e transmissor de conhecimento. Assim, “o ensinar e o aprender começam a ser complementados (e não substituídos) pelo aparato tecnológico” (GARCIA, 2010, p.266). Quando se trata de professores em formação, “suas experiências servirão de base para suas práticas pedagógicas” (GARCIA, 2010, p.266) e isso possibilita uma reflexão e vivência dessas novas posturas diante do processo de ensino e aprendizagem.

Garcia (2010, p.262) também acredita que o contexto *teletandem* pode promover o crescimento do professor em formação por meio da colaboração, gerenciamento da própria aprendizagem, experiências inovadoras e desafiadoras no contexto. Segundo a autora,

Pela colaboração e necessidade de gerenciamento da aprendizagem e do processo com vistas ao sucesso, eles passam por uma série de experiências inovadoras e desafiadoras e que terão muito a acrescentar em sua formação, como indivíduo social, como aprendiz e futuro professor. Entendo que a aprendizagem vá muito além da língua ou de seu uso, mas se configura em crescimento e vivência.

Além disso, a autora defende que “o contato e a inserção de aprendentes de LE e professores pré e em serviço deve ser incentivada, pois a experiência em *teletandem* desencadeia processos formativos e reflexivos” (p. 268).

Em relação à formação de professor especificamente na área de PFOL, a participação no TTD proporciona também uma reflexão acerca do ensino de PFOL que geralmente não é abordada nos cursos de formação de docentes para o ensino de línguas. Com a demanda crescente de professores de PFOL, é profícuo ter um contexto em que professores em formação possam ter uma experiência nessa área. Mais rica e significativa seria ainda esta experiência se fosse integrada às disciplinas de prática de

ensino, estágios supervisionados, metodologia, linguística aplicada, entre outras, visando discussões sobre o ensino nessa área.

Esta seção do trabalho teve por objetivo trazer algumas reflexões a respeito do contexto *teletandem* e a formação inicial de professores e pudemos constatar que o contexto realmente traz conclusões relevantes de que é propício para essa função. Isso ocorre principalmente pelas características do contexto que é autônomo e colaborativo e, portanto, não tem muito espaço para visões tradicionais de ensino. Assim, os futuros professores tem contato com novas posturas diante do processo de ensinar e aprender línguas.

A próxima seção trata do último eixo teórico que fundamenta esta pesquisa: avaliação.

1.3 Avaliação

Poder-se-ia até dizer que nela [avaliação] está grande parte dos problemas de nosso ensino e também grande parte de suas soluções.

Scaramucci (2009, p.78)

Haja vista que a principal fonte de dados da pesquisa deste trabalho são produções escritas²⁶ elaboradas em meio eletrônico, abordaremos nesta seção algumas considerações sobre a avaliação em ambiente virtual, pois, em nossa análise de dados, tratamos da avaliação das produções escritas de aprendentes de PFOL realizada por professores em formação. No entanto, partiremos inicialmente das experiências utilizadas em contexto presencial, que também poderiam ser empregadas no contexto eletrônico. A avaliação neste novo contexto tem as suas peculiaridades, porém

²⁶ Maiores esclarecimentos acerca dos instrumentos de pesquisa podem ser encontrados no capítulo II desta tese.

concordamos com Furtoso (2011) a respeito do emprego de experiências teórico-práticas anteriores de avaliação no meio eletrônico. Assim, apresentamos um diagnóstico da avaliação escolar atual, já que explicar e entender questões subjacentes às práticas escolares é um primeiro passo para uma mudança efetiva (SCARAMUCCI, 2009); além de sugestões de caminhos a percorrer na avaliação, com o objetivo de agregar a práticas já existentes reflexões mais atuais de avaliação; por fim, um panorama da avaliação em contexto virtual, ambiente relativamente novo que ainda necessita de reflexões a respeito.

1.3.1 Avaliação escolar: um diagnóstico

A avaliação é um tema que há muito tempo vem preocupando educadores, profissionais e pesquisadores da educação. A partir da década de 60, segundo Vasconcelos (1998), passou a ser investigada, devido à sua relação com o fracasso escolar.

Nos dias atuais, a avaliação ainda é utilizada como instrumento de poder, a fim de promover o disciplinamento social dos alunos, prática que vem desde os séculos XVI e XVII (LUCKESI 2001, p. 22). Tamanha é a posição de destaque da avaliação na educação que Luckesi (2001) afirma que “nossa prática educativa escolar passou a ser direcionada por uma 'pedagogia do exame’” (p.17). Toda a atenção é voltada para a avaliação, sinônimo de exame ou prova, que se tornou um grande objetivo da escola: estuda-se para ir bem na prova. Segundo o autor, os pais, o sistema de ensino, profissionais de educação e professores centram-se na avaliação para obtenção da aprovação/reprovação do estudante.

A avaliação como instrumento de poder não está presente apenas em ambientes de educação infantil, ensino fundamental e médio, mas também no ensino superior. É considerada uma “arma” para os professores e estabelecimentos de ensino, que forçam os alunos a estudar para obter nota na temida avaliação.

Muitas pesquisas demonstraram o papel dos filtros afetivos (KRASHEN, 1982; 1985) na aprendizagem. A motivação, sem sombra de dúvidas, impulsiona a aprendizagem e o aluno interessa-se em aprender aquilo que lhe é mais prazeroso. Por esta razão, relacionar a aprendizagem à penalização, em forma de avaliação, é desmotivá-lo a aprender. Nesse sentido, Antunes (2003, p. 165) salienta que “aprender não pode interessar a ninguém se é visto como um castigo”. E, em geral, é dessa maneira que a avaliação é tratada nos estabelecimentos de ensino: como um castigo. O aluno é levado a estudar porque determinado conteúdo ou exercício será questão de prova. Luckesi (2001, p. 24) assevera que “o medo é um fator importante no processo de controle social. Internalizado, é um excelente freio às ações que são supostamente indesejáveis”. Assim, a prova ou exame é utilizado também como um meio de impedir comportamentos indesejados pelo professor e pela escola.

A prática da avaliação autoritária, de acordo com Luckesi (2001), está centrada na reprodução e conservação da sociedade e não com a possibilidade de transformação social. Desse modo, “a avaliação educacional será, assim, um instrumento disciplinador não só das condutas cognitivas como também das sociais, no contexto da escola” (LUCKESI, 2001, p. 32).

Quando se fala em avaliação, os termos “medir”, “testar”, “quantificar” vem à tona, pois esta é vista como mensuração e testagem e é expressa por meio de notas, ou seja, números. A nota é a expressão da aprendizagem e é tratada como uma divindade, “não importa se ela expressa ou não uma aprendizagem satisfatória” (LUCKESI, 2001,

p. 24). A nota comprova que a avaliação é tratada como mensuração, uma vez que alunos muitas vezes são reprovados por não atingirem uma média estabelecida, que pode, inclusive, não ser alcançada por décimos de diferença entre a nota obtida e a nota estabelecida como mínima ou de corte. Mas, afinal, o que estes décimos que faltaram para atingir a média representam em termos de aprendizagem significativa? Infelizmente, “é a nota que domina tudo; é em função dela que se vive na prática escolar” (LUCKESI, 2001, p. 24).

Considerar a avaliação como testagem remete à concepção de avaliação bancária (FREIRE, 1970), que consiste

na capacidade do aluno de buscar nos seus “arquivos mentais” os depósitos ali deixados, exatamente como foram feitos, sem interpretação, sem acréscimos, sem qualquer tipo de juros ou deduções, e devolvê-los ao depositante, mediante requisição: a prova, o teste, o exame final (FIDALGO, 2006, p.19).

Nessa concepção, a prova (teste ou exame) é o único instrumento de avaliação e acredita-se que o aluno possa depositar todo o conteúdo ministrado pelo professor em sua memória e o professor possa “retirá-lo” integralmente no dia do exame, a conhecida metáfora da educação bancária. Dessa maneira, o aluno que tem maior capacidade de memorização, obterá um bom resultado e, conseqüentemente, será aprovado.

O autoritarismo e a concepção de testagem quando vinculados à avaliação lhe atribuem um papel classificatório, uma vez que os alunos, por intermédio das notas que adquirem, são classificados em níveis. A avaliação tem a “função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico num padrão previamente estabelecido” e com essa função de classificar, “constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento” (LUCKESI, 2001, p. 34-35). Então, essa função coloca o estudante em determinado nível e aqueles que não alcançam o nível estabelecido, ficarão com um

desempenho inferior. Em geral, nada é feito para que o aluno ultrapasse esse nível e ele permanece com a nota obtida como uma forma de punição por um desempenho não apropriado. Essa maneira de avaliar limita o crescimento do aluno, que pode avançar, mas é limitado pelo autoritarismo de educadores e estabelecimentos de ensino.

Os erros cometidos pelos alunos geralmente são tratados com preconceito e os alunos que mais os cometem são estigmatizados na escola. Tudo que foge ao padrão considerado correto é chamado de erro e existe ainda a visão de que, quanto menos o aluno erra, melhor será o seu desempenho. Preferimos chamar de “inadequação” os desvios cometidos pelos alunos, devido à carga pejorativa que o vocábulo “erro” carrega e devido à consideração de que o “erro” é um indício das dificuldades dos alunos, podendo ser sanado. Luckesi (2001) afirma que o “o erro é uma forma de virtude, ou seja, de crescimento” (p.54), pois ele indica que o estudante não atingiu o objetivo estabelecido pelo professor, que precisará rever o que foi realizado a fim de superar as dificuldades dos alunos. Nas palavras de Luckesi (2001, p. 56): “o fato de não se chegar à solução bem sucedida indica, no caso, o trampolim para um novo salto”. Nesse mesmo entendimento, Antunes (2003, p. 161) afirma que

É bom que o professor esteja atento também para o fato de que há escolhas inadequadas (“erros”, na literatura escolar) que são “normais” dentro da perspectiva deste desenvolvimento em processo e, por isso, pode funcionar como indícios das etapas vivenciadas e podem ser pistas para a decisão do que fazer nas próximas aulas.

Tratar as inadequações como pistas do que já foi alcançado pelo aluno e das lacunas que existem na sua aprendizagem é conceber a avaliação com uma função diagnóstica, aspecto que será abordado na seção seguinte desta tese.

1.3.2 Avaliação: que caminho percorrer?

Apesar de o autoritarismo vinculado à avaliação ainda estar bem presente nas escolas, bem como a concepção de avaliação como testagem ou mensuração, pesquisadores e educadores passaram, há algum tempo, a questionar as formas de avaliar. Fidalgo (2006, p. 21) afirma que “em suas tentativas de trazer o aluno (e não um conteúdo sem função) para o centro do processo de ensino/aprendizagem, diversos educadores propuseram formas de avaliar ditas mais democráticas”. Segundo a autora, termos como avaliação qualitativa, avaliação formativa e autoavaliação começaram a surgir.

A avaliação qualitativa, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p.81), é vista “como um conjunto de atuações que têm a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica”. Esse tipo de avaliação não está direcionado para o produto final, mas “é ampla o bastante para permitir uma variedade de práticas, desde a simples observação e valorização até a utilização de diversas provas” (FIDALGO, 2006, p. 22). A avaliação qualitativa vai em direção contrária à avaliação somativa, “preocupada com o controle, com resultados e produtos adquiridos” e à avaliação normativa, a qual é “comprometida com a hierarquização de alunos por seus resultados e muitas vezes por seu nível social” (FIDALGO, 2006, P. 22).

Já a avaliação formativa é aquela que está “a serviço da regulação da aprendizagem” (FIDALGO, 2006, P. 22). Está intimamente relacionada ao conceito de revisão e reelaboração, ou seja, vincula-se à ideia de avaliação como diagnóstico da aprendizagem.

Para discutir um pouco mais sobre as práticas mais democráticas de avaliar, realizamos um percurso baseado em Antunes (2006), que se guia pelas perguntas: *Quem avalia? O que avaliar? Como avaliar e para quê?*

a) Quem avalia?

É muito comum nas escolas e em qualquer outro estabelecimento de ensino o ato de avaliar ficar sob responsabilidade exclusiva do professor. Ele decide, por exemplo, o objeto da avaliação, a forma do instrumento de avaliação e a distribuição dos valores de cada item avaliado (ANTUNES, 2006). Dessa maneira, o aluno não participa do processo de avaliação e “é reduzido à condição de mero paciente, de simples expectador da avaliação de seu estado de aprendiz” (ANTUNES, 2006, p. 163). A autora sugere que o aluno atue como sujeito da sua avaliação, julgando o seu desempenho a fim de conquistar autonomia. Para isso, é necessário incluir nas práticas de avaliação a **autoavaliação**, que irá permitir que a visão do aluno sobre a sua própria aprendizagem junte-se à visão do professor.

A proposta de incluir a autoavaliação nas escolas mostra-se como uma tentativa de democratizar a avaliação, no entanto são necessárias iniciativas que preparem os professores e os alunos para lidarem com essa nova prática de avaliar. A falta de maturidade de alunos de determinadas faixas etárias e a falta de compromisso com a aprendizagem tendem a levá-los a se avaliar de maneira a garantir vantagem e não de beneficiar a sua aprendizagem; em outras palavras, os alunos podem se valer da desonestidade para atribuir notas que não condizem com o seu real desempenho. Além disso, Fidalgo (2006, p.22-23) afirma que a autoavaliação, na verdade, “camufla o caráter de controle por não permitir que o aluno atue a partir do que conhece”, isto é,

estando a educação ainda pautada por conteúdos, é no processo cognitivo de reconhecimento desses conteúdos que o aluno estaria apto a atuar. No entanto, o que se pede que ele faça, no momento da auto-avaliação, é que atue no processo metacognitivo, cuja linguagem, função e forma de atuação desconhece inteiramente.

Fidalgo coloca em questão que a autoavaliação não solicita do aluno o conhecimento que ele adquiriu e, por isso, continua sendo usada como instrumento de poder. Além disso, embora essa nova prática inclua o aluno na avaliação, cabe ao professor a decisão final, impedindo que a autoavaliação se torne realmente uma prática democrática e libertadora (FIDALGO, 2006). A autora coloca três questões para a reflexão a respeito da autoavaliação: *“Como torná-la aceita pela comunidade? Como ser de fato libertadora, ouvindo/respeitando a voz avaliativa do aluno? Como servir de evidência da aprendizagem?”* (p. 23, grifo meu).

A autoavaliação, portanto, é uma alternativa pertinente para que o aluno participe do processo de avaliar, entretanto é necessário ainda pensar a respeito de sua credibilidade, seu real caráter democrático e sua contribuição para a aprendizagem do estudante.

Outra maneira de incluir o aluno nas práticas de avaliação é o que Antunes (2006) denomina “avaliação horizontal” ou “avaliação socializada” e outros autores usam o nome de “avaliação por pares”. Este tipo de avaliação visa acrescentar à avaliação um novo olhar, além daquele vislumbrado pelo professor e pelo aluno. Trata-se da avaliação de um colega pelo outro e, segundo Antunes (2006), pode trazer benefícios à aprendizagem: 1) “se aguçaria esse olhar avaliador, no sentido, claro, construtivo de perceber o que está bem e o que poderia estar melhor na atividade do outro” (p.164); 2) “se estimularia a abertura à aprendizagem social que se pode fazer, em relação à crítica saudável, às observações do outro, à pluralidade de visão, dimensões tão relevantes para a madura e plural convivência social” (p.164).

A avaliação socializada também é uma alternativa pertinente para inserir outras visões, que não seja somente a do professor, às práticas de avaliação, além dos benefícios elencados por Antunes (2006), todavia, da mesma maneira que a autoavaliação, ainda são necessárias iniciativas para que professores e alunos se familiarizem com essas práticas bem como entendam seu significado para o desenvolvimento da aprendizagem. Além disso, é importante que reflexões sejam feitas a respeito da credibilidade desse tipo de avaliação, ou seja, sobre os aspectos que caracterizem sua validade e confiabilidade e, portanto, de sua eficácia para evidenciar ou diagnosticar a aprendizagem.

Fidalgo (2006) sugere como ideal a utilização da autoavaliação, da avaliação por pares e da avaliação do professor como uma maneira de garantir a participação de todos os envolvidos no processo avaliativo (professor e alunos), fortalecer as evidências encontradas e permitir uma maior autonomia do aprendente em relação ao gerenciamento de sua própria aprendizagem.

b) O que avaliar?

O ato de avaliar deve estar atrelado ao processo de ensino e aprendizagem. Nas palavras de Antunes (2003, p.155): “o ensino e a avaliação se interdependem”. É tarefa do professor solicitar na avaliação aquilo que foi objeto de ensino, mas isso nem sempre é realidade. Muitas vezes o único instrumento de avaliação é a prova e nela são solicitados conteúdos que não foram ministrados em sala de aula ou que exigem do aluno um nível de reflexão que não foi atingido nas aulas. Realizada dessa maneira, a interdependência do ensino e da avaliação não se efetiva.

Antunes (2006) também chama atenção para o fato de o professor não focar apenas nas inadequações dos alunos. Segundo a autora, “o erro ganhou um lugar de relevo na escola” e “avaliar passou a ser identificada como tarefa de ‘correção” (ANTUNES, 2006, p. 165). Avaliar, então, virou sinônimo de corrigir e “de fato, o ato de corrigir implica, naturalmente, o erro. Ninguém corrige o que está certo” (ANTUNES, 2006, p. 165). Na avaliação, portanto, é importante que o professor não centre a sua atenção apenas nos desvios dos alunos, atentando-se também para o que já foi aprendido e tomando esses desvios como um indício do que precisa ser revisto e como se deve prosseguir com o ensino. Agindo dessa maneira, o professor sente-se mais motivado, pois tem a confirmação de que o seu trabalho está gerando resultados positivos e também encoraja o aluno a aprender, já que o próprio aluno visualizará seus progressos e perceberá que o seu esforço não foi em vão.

c) Como avaliar e para quê?

Uma prática da avaliação preocupada com a transformação social, com a superação do autoritarismo e com o estabelecimento da autonomia do aprendente precisa manifestar-se como um mecanismo de diagnóstico da situação, segundo Luckesi (2001). A avaliação como diagnóstica “será um momento dialético de ‘senso’ do estágio em que se está e de sua distância em relação à perspectiva que está colocada como ponto a ser atingido à frente” (LUCKESI, 2001, p. 35). A avaliação não pode se tornar a finalidade do ensino, mas um meio de evidência da aprendizagem, tendo a função de indicar para o professor que ponto precisa ser retomado para atingir os objetivos de aprendizagem estabelecidos e o que pode ser avançado. Em qualquer realização, não só na educação, a avaliação é fundamental e, de acordo com Antunes (2006), “avaliar

pretende ser uma atividade pela qual se procura saber, tomar consciência, sentir ou verificar a quantas anda a realização de um processo, a execução de uma tarefa”. A avaliação, portanto, é uma referência, um parâmetro de como o ensino deve ser conduzido e, por isso, segundo Antunes (2006), tem uma função retrospectiva e uma função prospectiva. Tem a função retrospectiva porque indica o que já foi aprendido, quais objetivos atingidos, os avanços realizados e as brechas deixadas; e a função prospectiva porque conduz a direção que o ensino deve seguir.

Além disso, Antunes (2006) sugere que a avaliação não se reduza

a um momento pontual, inteiramente do presente, que acontece num dia certo, com data marcada, que se esgota na resolução de algumas questões e que culmina com a entrega de notas, depois do que tudo continua como antes – em direção ao resto do programa -, na mesma rotina de aulas, como se nada tivesse vindo à tona nas avaliações feitas (p.166).

Tratada dessa maneira, a prova é o único instrumento de avaliação e é apenas a nota que indica o percurso da aprendizagem. É necessário, portanto, um planejamento por parte do professor, que deve estabelecer objetivos a serem alcançados na aprendizagem e as notas ou conceitos precisam expressar o atingimento desse objetivo. Luckesi (2001) sugere que os professores estabeleçam um mínimo necessário a ser atingido pelo aluno e “com o processo de se estabelecer os mínimos, os alunos que apresentarem a aprendizagem dos mínimos necessários seriam aprovados para o passo seguinte de sua aprendizagem. Enquanto não conseguirem isso, cada educando merece ser reorientado” (p.45). A ação de reorientar o aluno merece atenção do professor, uma vez que sua nota baixa não deve ser usada como punição, mas como uma direção a seguir a fim de encontrar meios para que o aluno com defasagem alcance o objetivo estabelecido ou o mínimo necessário.

Quando se trata especificamente da avaliação de produções textuais, o discurso geral das escolas é de que “os alunos não sabem escrever”. É inegável que os alunos apresentam inúmeras dificuldades na escrita, mas não podemos nos conformar com essa realidade, já que os textos escritos pelos alunos trazem indícios do percurso de sua aprendizagem. Segundo Antunes (2006, p. 167), “a escola continua agindo como se nada dissessem esses textos, ignorando os sinais que se evidenciam nas atividades de avaliação”.

Na seção seguinte, a avaliação da produção escrita é abordada, com menção ao tratamento que essa prática vem recebendo na escola e aos parâmetros que devem ser considerados no momento de se avaliar um texto.

1.3.3 Avaliação de produções escritas

A escrita não é uma atividade pontual, que ocorre no momento em que o professor solicita uma atividade de produção escrita ao aluno e ele começa a colocar as palavras no papel. Ao contrário, a escrita é uma atividade processual, “uma atividade durativa, um percurso que se vai fazendo pouco a pouco, ao longo de nossas leituras, de nossas reflexões, de nosso acesso a diferentes fontes de informação” (ANTUNES, 2006, p. 167). Então, para se escrever, não basta ter conhecimento textual e linguístico, é necessário ter informação sobre o que se vai dizer, ou seja, a escrita demanda um conhecimento prévio.

A escrita é uma atividade interativa e, como toda atividade dessa natureza, necessita de um interlocutor. Na escola, essa atividade, em geral, não considera a situação de comunicação do texto, pois há apenas uma simulação da função da escrita.

Segundo Geraldi (1986, p. 24), “apende-se a escrever na escola para a própria escola”, ou seja, os alunos aprendem a escrever textos sem função, uma vez que escrevem sem ter um real interlocutor. O professor é o único leitor e o aluno escreve aquilo que o professor gostaria que ele escrevesse. Dessa maneira, os alunos produzem “redações”, o que, de acordo com Bunzen (2006), é um “não texto”, visto que não apresentam “determinados padrões de textualidade, suas condições de produções revelam produtos meramente escolares” (p.149). Segundo Beaugrande e Dressler (1981), para que um texto seja um texto, sete fatores são necessários para a textualidade: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade. Se não contemplam esses setes fatores, as redações produzidas pelos alunos não podem ser consideradas como textos.

A utilização dos termos “redação” e “produção textual” não é mera questão terminológica, segundo Bunzen (2006), uma vez que esses termos carregam diferentes concepções. Enquanto a “redação” não considera as condições de produção de um texto, “a produção textual” leva em consideração o próprio **processo** de produção de textos e “as esferas da produção humana, como um lugar de interação verbal” (p.149). Um texto escrito, em qualquer esfera da comunidade, é direcionado para alguém, para um interlocutor e isso não deveria ser diferente nas produções de texto realizadas na escola. Antunes (2003, p. 47) afirma que “o professor não pode, sob nenhum pretexto, insistir na prática da escrita escolar sem leitor, sem destinatário; sem referência, portanto, para se decidir sobre o que vai ser escrito”, pois “a escrita, na diversidade de seus usos, cumpre funções comunicativas socialmente específicas e relevantes”. Para produzir um texto, o aluno precisa assumir-se como locutor, o que significa, segundo Geraldi (1997):

- i) ter o que dizer;
- ii) ter razões para dizer o que tem a dizer;
- iii) ter para quem dizer o que tem a dizer;
- iv) assumir-se como sujeito que diz o que diz para quem diz;
- v) escolher estratégias para dizer.

A elaboração de um texto sem finalidade é um dos motivos que levam os alunos a ver a atividade escrita como maçante e desinteressante. Depois de escrito, o texto passa ainda por uma avaliação que consiste em apontar os erros cometidos pelo aluno, sem valorizar as conquistas do aluno no percurso de sua aprendizagem. Antunes (2006, p. 169) afirma que os procedimentos de avaliação do professor concentram-se em: a) apontar os erros que se encontram na superfície do texto e mostrar a forma correta; b) apontar os erros sem apresentar a forma correta; c) apontar os blocos em que os problemas foram detectados, deixando para o aluno a incumbência de identificar a natureza do problema e buscar alternativa de solução; d) fazer pequenos comentários feitos de modo geral, o que pouco contribui para que o aluno identifique o modo de melhorar a qualidade de seu texto.

Essa maneira de avaliar desestimula o aluno a escrever e não traz grandes contribuições para que o aluno avance em sua aprendizagem. Antunes (2006) elenca alguns parâmetros de avaliação de um texto escrito. Segundo ela, para escrever o aluno precisa ter o conhecimento de: a) elementos linguísticos; b) elementos de textualização; c) elementos da situação em que o texto ocorre.

Os elementos linguísticos constituem o léxico, ou seja, todo o conjunto de palavras da língua e a gramática, que é todo o conjunto de normas que regulam a combinação das palavras em segmentos maiores, de modo a se expressarem sentidos e

intenções. A respeito do léxico, segundo a autora, a escolha das palavras é muito importante em um texto, principalmente porque a escolha de uma palavra interfere no sentido das outras. Construir um texto é uma atividade complexa que vai muito além de colocar palavras no papel e, segundo a autora,

juntar as palavras para construir um todo com sentido requer muito mais que saber o significado particular de cada palavra e, muito menos, a classe gramatical a que esta pertence, pois, no enunciado, as palavras adquirem valores que resultam também das relações sintático-semânticas que se criam entre elas (ANTUNES, 2006, p. 172).

Não basta, portanto, que o aluno conheça o significado das palavras, mas sim que consiga escolher as palavras que expressam o sentido pretendido dentro do contexto.

Em relação à gramática, a autora afirma que a escolha das preposições, conjunções, pronomes, artigos, sinais de pontuação é importante em função do sentido que se pretende expressar, pois “a gramática da língua está em função do uso” (ANTUNES, 2006, p. 173). Para finalizar, Antunes conclui que “a avaliação do texto do aluno requer uma análise cuidadosa das condições de escolha das palavras, na sua perspectiva lexical e gramatical, sempre em função da possibilidade e da clareza do sentido que se quer expressar, em um determinado contexto” (p.173).

Os elementos textuais se relacionam com as regularidades textuais e sociais que governam a produção e a recepção de textos. Esses elementos abrangem as propriedades do texto (coesão, coerência, informatividade, intertextualidade) e os procedimentos e estratégias de construção da sequência de um texto, ou seja, as condições e regularidades de como funcionam os textos. Então, segundo a autora, “não se pode avaliar um texto sem conhecer os recursos que promovem sua coesão, as regularidades de sua coerência, as particularidades de seu gênero etc.” (p.174).

Os elementos da situação em que o texto ocorre, por sua vez, envolvem:

- intenções pretendidas, ou seja, o objetivo pelo qual se escreve: informar, expor, resumir, convencer, emitir um julgamento etc.
- gênero textual, com as convenções que regulam sua forma de construção e de apresentação.
- domínio discursivo em que se insere o texto (literário, didático, científico etc).
- conhecimento prévio de outras situações análogas e de outros discursos.
- o interlocutor previsto.
- as condições materiais de apresentação do texto, o que inclui o suporte.
- a ancoragem do texto em um contexto particular de enunciação.

A autora propõe, portanto, que se leve em consideração esses três tipos de elementos no ato de avaliar uma produção escrita, o que implicaria uma avaliação multidimensional, mais ampla e também mais complexa. Para colocar esse tipo de avaliação em prática é necessário, de acordo com a autora, mudanças relacionadas ao modelo de escola vigente, principalmente no que diz respeito às concepções de ensino, à formação do professor, às condições de trabalho do professor e ao elevado número de alunos em sala. No entanto, ainda que seja a passos lentos, é importante que se vá inserindo na escola uma avaliação que tenha em vista, principalmente, a evidência do percurso de aprendizagem do aluno.

Costa Val (2006, p. 4) assevera que um texto será bem compreendido quando avaliado sob três aspectos: a) o pragmático, que tem a ver com seu funcionamento enquanto atuação informacional e comunicativa; b) o semântico-conceitual, de que depende sua coerência; c) o formal, que diz respeito à sua coesão.

O texto pode ser definido, de acordo com Costa Val (2006, p. 3-4), como “um texto ou discurso como ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal”. A primeira propriedade básica do texto é que ele se configura como “uma unidade de linguagem em uso, cumprindo uma função identificável num dado jogo de atuação sociocomunicativa” e, por isso, fatores pragmáticos contribuem para a construção do seu sentido. A segunda propriedade é que o texto se constitui como unidade semântica e “para ser texto, precisa ser percebida pelo receptor como um todo significativo”. Por fim, o texto possui uma unidade formal, material e “seus constituintes linguísticos devem se mostrar reconhecivelmente integrados, de modo a permitir que ele seja percebido como um todo coeso”. Dessa maneira, o texto constitui-se pelos aspectos sociocomunicativo, conceitual e formal.

Suassuna e Bezerra (2010) afirmam que o ato de escrever exige que o produtor de um texto tome decisões em vários níveis, a saber: semântico, pragmático, estilístico, discursivo, gramatical, entre outros. As autoras salientam que “os aspectos formais são apenas um dos componentes do texto. O que deve ser privilegiado são os processos de constituição do seu sentido” (p. 614).

A avaliação de um texto em sala de aula deve servir como um guia para o professor, pois

uma leitura atenta das estratégias e caminhos selecionados pelos alunos na elaboração de seus textos pode favorecer a identificação dos obstáculos postos à sua aprendizagem, a problematização das práticas desenvolvidas em sala de aula e a abertura de caminhos para uma atualização da concepção de linguagem adotada e dos procedimentos metodológicos a ela associados (MARCUSCHI; VIANA, 1997, apud SUASSUNA; BEZERRA, 2010, p. 615).

No contexto virtual desta pesquisa, a produção escrita do aluno diagnostica grande parte de suas dificuldades na escrita de língua alvo. Por este motivo, a avaliação

de um texto não deve reduzir-se ao apontamento de “erros”, mas à reconstrução do texto com o aluno, “problematizando aspectos linguísticos e discursivos daquela produção, chamando a atenção para determinados usos de linguagem, questionando os efeitos de sentido produzidos” (SUASSUNA; BEZERRA, 2010, p. 615).

Costa Val (2006) realizou uma pesquisa que teve como objeto de estudo redações de vestibulandos. Os resultados mostraram que os alunos apresentaram um desempenho satisfatório em relação à superfície textual, pois as falhas concernentes à adequação gramatical foram irrelevantes para a qualidade das produções. As falhas mais relevantes relacionaram-se aos aspectos cognitivos da macroestrutura, ou seja, à eficiência pragmática do discurso. A autora afirma que o plano formal tem recebido atenção predominante na escola e os dados de sua pesquisa apontaram para o cumprimento da missão nesse aspecto; as maiores falhas dos alunos situaram-se no plano lógico-semântico-cognitivo e não no formal. Então, Costa Val (2006, p 28) salienta a importância de se “assumir nova área de trabalho, para dar conta da globalidade do fenômeno da interação comunicativa, considerando o texto em suas três dimensões básicas: a formal, a conceitual e a pragmática”.

A ênfase nos componentes formais do texto na correção ainda é muito comum nas escolas. Em geral, os alunos não recebem um *feedback* do seu texto e, quando recebem, encontram apenas apontamentos relacionados à forma. Suassuna e Bezerra (2010, p. 617) sugerem que a correção de textos escolares não seja “uma mera aferição do domínio de regras, mas um trabalho de negociação de sentidos, uma prática efetiva de leitura, com todas as suas implicações”. É muito importante que o professor tome o texto do aluno como ponto de partida e o vá reelaborando junto com o aprendente por meio de reescritas. A alternativa seria deixar de lado a postura prescritivista e “dar lugar a uma atitude de mediação, buscando-se analisar as falhas e as virtudes, as ideias e as

formas dos textos dos alunos, em conexão com suas muitas possibilidades de leitura”. Segundo Ruiz (2001, apud SUASSUNA; BEZERRA, 2010, p. 617), a mediação do professor é determinante para o sucesso do aluno no processo de aquisição e desenvolvimento da escrita.

A pesquisa relatada por Suassuna e Bezerra (2010), com alunos da terceira série do ensino médio de uma escola pública de Recife, trouxe como resultados uma grande resistência dos alunos em produzir a reescrita, provavelmente, segundo as autoras, pela falta de objetivos claros para esta produção. Por isso, o professor precisa ter claro os seus objetivos, estando eles coerentes com as concepções de texto, linguagem, ensino e aprendizagem.

Almeida Filho (2012, p. 11) afirma que professores e alunos “são levados a ensinar como ensinam e a aprender como aprendem de um modo ordenado pelas visões que possuem do que lhes parece ser ensinar e aprender uma nova língua e das capacidades para agir (as competências) pela aprendizagem da língua-alvo”. Essas visões do professor vão conduzir a maneira como ocorrem os procedimentos avaliativos, visto que “a avaliação tende a se parecer ou a se alinhar com uma certa abordagem ou filosofia espontânea que sustenta o ensino produzido (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 91).

Assim, para desenvolver procedimentos de avaliação textual baseada nas propostas expostas nessa seção, o professor precisa alinhar a sua prática docente a concepção interacional de linguagem, que considera o caráter ativo dos sujeitos na interação e é “um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico ideológico” (TRAVAGLIA, 2001, p. 23). Nesta

perspectiva, os sujeitos são atores sociais sem os quais a comunicação não poderia existir (KOCH, 2002).

Na concepção de língua como interação social, o texto é considerado “o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos” (KOCH, 2002, p. 17). Por esta razão, o interlocutor deve ser considerado no momento de elaboração de um texto, já que a escrita só se concretiza na interação entre sujeitos.

1.3.3.1 A avaliação de inadequações no texto escrito

As inadequações ou desvios fazem parte do processo de aprendizagem de uma língua alvo e a tarefa do professor é permitir que eles sejam um meio para avanço na aprendizagem. Figueiredo (1997, p. 117) afirma que as inadequações “refletem as estratégias empregadas pelos alunos em relação à língua alvo” e, por este motivo, devem servir como um parâmetro para o professor. Dois tipos de correções são tratados pelo autor: (i) correção direta e (ii) correção indireta.

A correção direta é a mais comum na sala de aula e “implica marcar nos textos os erros e fornecer a forma correta com maior enfoque nos aspectos formais, sendo o aspecto comunicativo considerado ou não” (FIGUEIREDO, 1997, p. 118). O autor questiona a produtividade desse tipo de correção não só para o aluno, mas também para o professor. Realizar uma correção detalhista e criteriosa é uma tarefa que exige tempo e dedicação do professor e receber o texto com várias correções é desmotivador para o aluno. Hazenli (1975, apud FIGUEIREDO, 1997, p. 118) afirma que somente os desvios que interferem na comunicação devem ser corrigidos. Tanto a correção que

considera todas as inadequações de um texto quanto aquela que considera apenas as que interferem na comunicação não levam em conta, segundo o autor, o aluno no processo de correção, “não oferecendo a ele oportunidades de tentar corrigir seus próprios erros” (FIGUEIREDO, 1997, p. 118). Além disso, o autor afirma que a correção direta do professor pode inibir a fluência do aluno no processo de escrita.

A correção indireta apenas aponta o desvio e deixa para o aluno descobrir o problema. Segundo Figueiredo (1997), nesse tipo de correção o aluno é mais participativo e tem mais chances de refletir sobre a língua alvo. O autor cita três tipos de correção indireta: a) autocorreção; b) correção em pares; e c) correção no quadro negro. Na autocorreção, o professor indica por meio de um grifo ou código a localização do desvio e cabe aos alunos corrigi-los. Alunos em estágios iniciais de aprendizagem da língua alvo podem não ter capacidade ainda de corrigir seus próprios desvios e nesse caso a autocorreção torna-se ineficiente. Esse tipo de correção é mais eficaz, portanto, em turmas que estão em níveis mais avançados de proficiência.

Na correção em pares, “o professor estará estabelecendo um ambiente mútuo entre os alunos, pois, quando eles trabalham em grupos, têm a chance de discutir sobre suas próprias dúvidas e compartilhar com os outros o seu conhecimento” (FIGUEIREDO, 1997, p.121). Esse tipo de correção é frutífero, segundo o autor, quando o aluno não consegue corrigir seus próprios erros e o professor solicita que outros aprendentes o auxiliem nessa tarefa. No entanto, os alunos podem apresentar certa resistência em ser corrigido pelo colega e se sentir inibido de expor os seus erros.

Na correção no quadro-negro, por sua vez, o professor escolhe alguns desvios dos alunos e os analisa junto com eles na lousa. De acordo com Figueiredo (1997, p. 122), nessa modalidade de correção, “o professor não deve oferecer explicações gramaticais sobre os erros cometidos, mas encorajar os próprios alunos a encontrá-las.

O professor só interfere quando os alunos não conseguem reconhecer e corrigir os erros”. Esse tipo de correção, para o autor, evita a exposição daqueles que cometeram as inadequações e evita também uma possível desmotivação dos estudantes.

Figueiredo (1997) cita uma pesquisa realizada por Graham (1983) na qual os resultados apontaram que os alunos que tiveram todos os seus textos corrigidos não cometiam menos erros do que aqueles que recebiam *feedback* a cada três textos. Isso nos leva a concluir que a correção do texto escrito não é garantia de que o aluno vai desenvolver a sua proficiência escrita. Outra pesquisa citada pelo autor, de Fathman e Whalley (1990), traz a conclusão de que a quantidade de textos escritos pelos alunos aumentou significativamente quando nenhum *feedback*, de forma ou conteúdo, foi fornecido. Não houve melhoria na qualidade dos textos, mas a ausência de *feedback* influenciou o número de textos escritos, o que nos faz concluir que o excesso de correção em um texto escrito desestimula o aprendente a escrever.

Uma forma de motivar o aluno a escrever, segundo Figueiredo (1997, p. 124) “é dar ênfase não somente à forma, mas, sobretudo à expressão e à compreensão do significado.” Outra maneira, segundo ele, “é, em vez da correção formal, o professor escrever comentários sobre o tema ou assunto que eles escolheram”. O que o autor afirma é também o que muitas pesquisas já demonstram: o excesso de correções, principalmente focados na forma, tende a desestimular o aluno a escrever. Receber um texto demasiadamente marcado, enfatizando os seus desvios, desvaloriza o trabalho do aluno e faz com ele sintá-se incompetente na escrita, com um longo percurso a seguir em sua aprendizagem. O papel do professor, para Figueiredo (1997, p. 126), “não é apenas indicar os ‘erros’ cometidos pelos alunos, mas também apontar os ‘acertos’ e incentivá-los a prosseguir a jornada da aprendizagem de forma prazerosa e instrutiva”.

As inadequações que comprometem a compreensão do significado devem ser priorizadas,

embora seja difícil separar semântica de gramática, uma vez que a questão da significação permeia todos os aspectos de uma língua, os erros globais, isto é, os que comprometem totalmente a compreensão da mensagem, são menos aceitáveis que os erros locais, pois estes afetam minimamente a compreensão da mensagem, já que pouco comprometem o aspecto semântico (FIGUEIREDO, 1997, p. 26).

Para uma correção eficiente, Serafini (1987) levanta seis princípios importantes:

- 1) a correção não deve ser ambígua;
- 2) os erros devem ser reagrupados e classificados pelo tipo, as categorias dos erros devem ser claras não só para o professor, mas também para o aluno;
- 3) o aluno deve ser estimulado a rever as correções, compreendê-las e trabalhar sobre elas;
- 4) o professor deve corrigir poucos erros em cada texto, evitando abordar muitos pontos ao mesmo tempo;
- 5) o professor deve estar predisposto a aceitar o texto escrito pelo aluno, evitando preconceitos em relação à linguagem, ao tema, ao estilo do mesmo;
- 6) a correção deve ser de acordo com a capacidade do aluno, abordar apenas erros que o aluno tem maturidade para corrigir.

A autora classifica em três tipos as correções realizadas pelo professor: (i) correção indicativa; (ii) correção resolutive; (iii) correção classificatória.

A correção indicativa, como o próprio nome diz, relaciona-se com a indicação dos erros, ou seja,

consiste em marcar junto à margem as palavras, as frases e os períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros. Nas correções desse tipo, o professor frequentemente se limita à indicação do erro e altera muito pouco; há somente correções ocasionais, geralmente limitadas a erros localizados, como os ortográficos e lexicais (SERAFINI, 1987, p.113).

Já na correção resolutiva, o professor fornece ao aluno a forma considerada adequada, isto é,

consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros. O professor realiza uma delicada operação que requer tempo e empenho, isto é, procura separar tudo que no texto é aceitável e interpretar as intenções do aluno sobre os trechos que exigem uma correção; reescreve depois tais partes, fornecendo um texto correto. Neste caso, o erro é eliminado pela solução que reflete a opinião do professor (SERAFINI, 1987, p.113).

Serafini (1987) afirma que na correção resolutiva prevalece uma atitude prescritiva quando o professor resolve a inadequação para o aluno, fornecendo uma resposta pronta.

A correção classificatória, por sua vez, é a considerada mais eficaz para a autora e consiste na

identificação não-ambígua dos erros através de uma classificação. Em alguns desses casos, o próprio professor sugere as modificações, mas é mais comum que ele proponha ao aluno que corrija sozinho seu erro. (SERAFINI, 1987, p.114).

Neste tipo de correção, ao receber o texto, o aluno consegue identificar suas inadequações e corrigi-las.

Em sua pesquisa, Ruiz (2001) baseia-se na classificação dos tipos de correção elaborados por Serafini (1987), mas se depara com outro tipo de correção em seus dados, a qual classifica como textual interativa. Segundo Ruiz (2001, p. 63),

Trata-se de comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno[...] Tais comentários

realizam-se na forma de pequenos “bilhetes” [...] que, muitas vezes, dada sua extensão, estruturação e temática, mais parecem verdadeiras cartas. Esses “bilhetes”, em geral, têm duas funções básicas: falar acerca da tarefa de revisão pelo aluno (ou, mais especificamente, sobre os problemas do texto), ou falar meta discursivamente, acerca da própria tarefa de correção pelo professor.

Para a autora, a correção textual interativa complementa os outros tipos de correção, uma vez que estabelece um diálogo com o estudante, ou seja, uma interação.

Escolher a melhor maneira de corrigir o seu aluno não é tarefa simples para o professor, entretanto, é importante levar em consideração as características de cada turma. Além disso, é importante que o professor tenha critérios pré-estabelecidos para a avaliação de um texto, com o objetivo de ser justo e promover estratégias para que o aluno avance no percurso de sua aprendizagem. Apenas apontar inadequações acerca da forma é desestimulante para o aluno e não garante que ele vai produzir um texto mais adequado da próxima vez. Como sugerido por Serafini (1987), corrigir poucos desvios de cada vez e aqueles em que o aluno tenha maturidade para compreender pode ser um caminho. Priorizar as inadequações que comprometem o sentido do texto é mais coerente, pois estas podem prejudicar a comunicação.

1.3.4 Avaliação em meios eletrônicos

O crescimento de contextos eletrônicos de aprendizagem levou os profissionais da educação a refletirem a respeito da avaliação nesse novo ambiente. Uma solução inicial seria utilizar as formas de avaliar dos meios presenciais, mas é importante não utilizar apenas o computador como um meio de inovação se os princípios subjacentes à prática de avaliação permanecerem tradicionais.

Maltempi e Rosa (2006, p. 61-62) afirmam que “a avaliação que acontece em cursos realizados à distância também vem sofrendo transformações, principalmente, quanto à concepção de avaliação e caminha para outras, ainda mais expressivas, que contam com a colaboração do advento das TIC”. Os autores propõem o uso da concepção de avaliação formativa em um curso de EAD, por meio da plataforma Teleduc. Nessa visão,

a troca de ideias, com feedbacks constantes, predominantemente, vincula-se ao processo avaliativo formativo. Pois, entendemos que ao se inserir nesse processo de grande movimento de ideias, no qual há um grande número de interações entre aluno/aluno, aluno/professor e aluno/mídias, o participante torna-se agente de construção do seu próprio conhecimento e, dessa forma, não é o conhecimento que devemos avaliar, mas a qualidade de suas manifestações (MALTEMPI; ROSA, 2006, p. 63).

Os autores asseveram que esta forma de avaliar está mais enfocada no processo e não no produto; mais no aperfeiçoar do que no julgar ou medir. Esse processo avaliativo é complexo e exige bastante dedicação do professor, uma vez que

implica em entender como o conhecimento sobre o conteúdo trabalhado está sendo construído pelo aprendiz, a fim de identificar as falhas e oportunidades para a intervenção do educador. Requer, portanto, diálogos constantes e leituras de pré-projetos, a fim de que feedbacks possam ser trocados, o que caracteriza um grande volume de texto a ser lido pelos professores (MALTEMPI; ROSA, 2006, p. 62).

Essa maneira de avaliar demanda tempo e pode sobrecarregar o professor. Isso poderia ser solucionado, segundo os autores, com mecanismos que filtrassem informações essenciais, a fim de facilitar o trabalho do docente.

Em relação à avaliação da aprendizagem em meios eletrônicos, Rodrigues e Borges (2012, p. 27) acreditam que deve diferenciar-se dos contextos presenciais:

é importante rever o método de avaliação da aprendizagem aplicado nesta nova modalidade de ensino (EAD). Devem-se criar novos modelos e instrumentos capazes de

trazer resultados satisfatórios e que sejam totalmente diferentes dos modelos tradicionais, uma vez que se trata de cursos a distância, logo se exige modelos diferentes dos presenciais. O que se percebe, atualmente, em muitas instituições do país, é a reprodução de modelos presenciais em cursos à distância.

Entretanto, acreditamos que a adaptação de modelos de avaliação em contextos presenciais para contextos *online* possa ser satisfatória, a depender dos objetivos do curso. Como as próprias autoras afirmam, “o tipo de avaliação será escolhido de acordo com os objetivos do curso, seu conteúdo, proposta pedagógica, referencial teórico e grau de dificuldade [...]” (RODRIGUES; BORGES, 2012, p. 30).

Furtoso (2011) afirma que a função da avaliação no contexto virtual é semelhante ao que se tem discutido no contexto presencial, no entanto o contexto presencial tende a avaliar o produto, enquanto na EAD “a demanda de um acompanhamento processual das aprendizagens, tanto pelo professor como pelo próprio aluno, tem aumentado e oportunizado uma prática avaliativa contínua, não separando, assim, a avaliação de ensino e aprendizagem” (p.117). Isso significa que o contexto *online* favorece a avaliação processual e a tendência no contexto presencial é a avaliação do produto, por meio de provas e testes.

Caldeira (2004), no entanto, assevera que instrumentos de verificação quantitativa em ambientes virtuais, como testes de múltipla escolha, ferramentas de verificação quantitativa de participação e de acessos, revelam uma concepção mecanicista de avaliação.

Furtoso (2011), com base em Garrison e Anderson (2003), ressalta que a avaliação em EAD “deve ocorrer durante todo o processo, fornecendo *feedback* formativo aos aprendizes, e no final, provendo resultados sobre a aprendizagem para os alunos e sobre o ensino para o professor” (p.117).

Uma maneira de avaliar em contexto eletrônico é a utilização de rubricas, ou seja, lista de critérios estabelecidos para a avaliação, uma forma de avaliação da

aprendizagem em EAD e nelas estão presentes a participação nos fóruns, chats, construção, autoavaliação e inserção de material de aprendizagem em ambiente virtual (RODRIGUES; BORGES, 2012). Segundo as autoras, “é um instrumento importante para que o docente avalie o aluno de forma abrangente, verificando todos os pontos abordados durante a execução do tema. Além disso, possibilita ao aluno fazer uma autoavaliação do seu aprendizado e desempenho” (p.30). A utilização de rubricas, ou grades de avaliação, é também usada em meio presencial, no entanto, a sua utilização no meio virtual, de acordo com as autoras, levaria em consideração a participação dos alunos em fóruns, *chats*, autoavaliação, inserção de material no ambiente virtual, entre outros.

De acordo com Lagardia, Portela e Vasconcelos (2007, p. 520), a tecnologia pode proporcionar formas inovadoras de avaliação. Segundo esses autores,

de modo geral, a avaliação de ambientes virtuais de aprendizagem pode tomar como base para sua investigação as condições em que a aprendizagem se realiza (estrutura), os modos pelos quais os estudantes são capazes de interagir sendo apoiados nas suas atividades (processos) e o alcance dos objetivos e das metas propostos (resultados). Contudo, a mediação da tecnologia na aprendizagem propicia formas inovadoras de conhecimento e possibilidades de documentação e análise para a avaliação.

Segundo Lopes (2007, p. 56), nos ambientes virtuais coexistem instrumentos de avaliação já sedimentados (formulários, testes de certo ou errado) e instrumentos que podem potencializar a avaliação pela interação a partir do processo de interação social (conferência, fórum, blog e chat). Alguns instrumentos dos ambientes virtuais favorecem a interação, pois possibilitam o diálogo aluno/aluno e aluno/professor. O fórum de discussão na pesquisa de Segenreich (s.d.) “demonstrou ser uma importante fonte de dados para a avaliação do processo ensino aprendizagem *on line* e deve ser

incluído entre os documentos disponibilizados para a avaliação de cursos de EAD e de instituições credenciadas para esta modalidade de ensino” (p.172-173).

Na avaliação como um processo, o caráter interativo fica mais evidente e o aluno tem um papel participativo. Segundo Furtoso (2011, p. 118),

as características da avaliação têm se alterado neste novo paradigma, pois tem incorporado, com muito mais intensidade, o foco na interação, proporcionando, assim, mais espaço para a avaliação formativa e colaborativa e reconhecendo a responsabilidade do aluno pelo processo de aprendizagem, seja dele próprio, seja do(s) outro(s).

A avaliação de um aluno por outros alunos é chamada de avaliação por pares, como já mencionado na seção anterior desta tese. Esse tipo de avaliação possui inúmeras vantagens para a aprendizagem colaborativa, que é muito presente em contextos online. De acordo com Consolo (2010, p.290), “procedimentos de avaliação realizados por pares (*peer assessemnt*) podem ser mais eficientes com o auxílio do computador, principalmente quando envolvem um grande número de participantes”.

McConnel (2002, apud LOPES, 2007) encontrou resultados que

mostraram que avaliações colaborativas em ambientes EAD contribuem para que os estudantes passem da condição de receptores de informações oriundas de conferencistas para o desenvolvimento de habilidades para julgar sua própria aprendizagem e de seus pares, o que contribui para a auto-aprendizagem de modo contínuo (LOPES, 2007, p. 57).

Consolo (2010, p. 291) salienta que a avaliação por pares “pode ser instituída como um procedimento regular em um processo de ensino e aprendizagem, em conjunto com a utilização de outros instrumentos para avaliação formal dos alunos”. Entretanto, no caso do contexto *teletandem*, “tem-se verificado as características de avaliação principalmente no próprio processo de condução das interações entre os participantes” (CONSOLO, 2010, p. 291), sem a utilização de instrumentos formais de avaliação. A

avaliação por pares e o *feedback* são algumas formas de avaliação utilizados no *teletandem*, o que é melhor explicitado na seção seguinte.

1.3.4.1 Avaliação no teletandem

Na modalidade não integrada de *teletandem*, propunha-se que a avaliação fizesse parte das sessões do *teletandem*, momento em que os participantes conversavam a respeito do sucesso da interação. Telles e Vassalo (2009) denominam a fase de avaliação de "reflexão compartilhada sobre a sessão" e, segundo os autores, é uma parte importante "para rever os acordos comuns, desenvolver a percepção de formar uma parceria, construir significados sobre o próprio *teletandem* e decidir seus rumos" (p. 53). Furtoso (2009) afirma que 50% da sessão do *teletandem* destinavam-se inicialmente à avaliação, se levarmos em consideração que a correção também tem um caráter avaliativo. Conforme observado por Brocco (2009) e Furtoso (2011), a correção no *teletandem* não ocorre somente após a conversação, mas também ao longo dela, evidenciando que a avaliação é um componente bem presente nesse contexto.

De acordo com Consolo (2010), a dimensão de avaliação no *teletandem*

pode ser entendida tanto ao se verificar que um dos interagentes, ao ter consciência de suas necessidades linguístico-culturais, indica ou solicita ao interlocutor para que lhe ajude quanto a características, informações sobre a língua ou sobre a cultura-alvo, bem como quando o interlocutor avalia que seu interagente necessita dessas informações. Dentre as necessidades dos interagentes, verificam-se as ocasiões nas quais o parceiro mais competente corrige a linguagem utilizada por seu interlocutor (p. 292).

A aprendizagem da língua-alvo neste contexto, segundo Consolo (2010), está relacionada ao insumo linguístico fornecido e à correção de erros. Por esta razão, o autor conclui que o processo avaliativo vincula-se fortemente ao processo de uso e aprendizagem da língua.

Pesquisas sobre o contexto *teletandem* (BROCCO, 2009; FURTOSO, 2009; MESQUITA, 2010; CONSOLO, 2010) indicaram que a avaliação ocorre como *feedback* fornecido. Furtoso (2009) notou a presença do que Paiva (2003) denomina *feedback avaliativo* (desempenho acadêmico) e *feedback interacional* (registro de reações ao comportamento interacional do aluno e do professor) nas interações coletadas no contexto em questão, no entanto a presença do *feedback avaliativo* foi mais intensa. Brocco (2009) observou a predominância de *feedback avaliativo* ao longo da interação, o foco na forma ocorria com propósitos comunicativos e as sessões de *feedback* tinham, entre outras funções, a de preencher as lacunas do insumo do aprendente. Mesquita (2010) concluiu em sua pesquisa que o provimento de *feedback* funcionou como um termômetro avaliativo e o próprio condutor do foco das interações.

Cavalari (2009) pesquisou as características da autoavaliação de uma professora em formação no curso de Letras, a qual participou do TTDini. A participante da pesquisa tinha como meta ao participar do *teletandem* aperfeiçoar sua produção linguística para se tornar professora de inglês (fluência, linguagem usada no cotidiano, precisão formal); os seus parâmetros para competência linguística eram seus professores de LE e colegas de classe na universidade; seus critérios para a autoavaliação foram afetivos (própria ansiedade e motivação para se comunicar na língua alvo), baseados na presença ou ausência de *feedback* (uso de estratégias de monitoração, pedidos de esclarecimento e confirmação utilizadas) e linguístico-comunicativos (foco na comunicação em relação ao foco nas formas linguísticas consideradas falhas na própria interlíngua). A definição dos critérios da aprendente não está condizente com as suas metas, visto que, para adquirir fluência, seria necessária a definição de critérios com foco também nos aspectos constitutivos do conhecimento pragmático.

Assim, para ampliar o escopo de sua autoavaliação e reconhecer critérios coerentes com as metas estabelecidas, Cavalari (2009) sugere a confecção de diários reflexivos, intervenções de um tutor (ou professor-mediador) na forma de diários dialogados para levar à uma compreensão da complexidade dos aspectos envolvidos na autoavaliação, questionários com perguntas direcionadas às competências do aprendente na LE e uso de portfólios. As sugestões de Cavalari (2009) sobre a autoavaliação já estão sendo realizadas no TTDii em São José do Rio Preto.

Assim, no TDii, a avaliação aparece constituída por três elementos: i) a avaliação pelo próprio aprendente (autoavaliação), ii) avaliação da produção oral e escrita do parceiro (avaliação por pares), e iii) avaliação do professor de LE.

A autoavaliação inicia-se no momento em que o aprendente brasileiro de LE conhece os princípios do *teletandem* no tutorial e é proposto que ele encontre o seu nível linguístico no Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas²⁷, orientando-o a alcançar suas metas de aprendizagem. O diário reflexivo elaborado pelos aprendentes, como uma tarefa integrada ao TTDii, também promove a autoavaliação. De acordo com Cavalari e Aranha (no prelo), a atividade de elaboração de um diário reflexivo tem dois propósitos: i) assessorar aprendizagem autônoma por meio da reflexão contínua do processo e ii) auxiliar os professores de LE a perceber como, quando (ou se) algum tipo de intervenção pedagógica é necessária durante as interações. Além disso, os diários reflexivos podem fornecer elementos para uma avaliação formativa dos aprendentes, uma vez que dá pistas para o professor de LE sobre o processo de aprendizagem dos alunos.

O portfólio (Teleduc) também contribui para a autoavaliação, pois nele estão anexadas todas as atividades realizadas pelos alunos e isso permite que eles observem

²⁷ Common European Framework of Reference for Languages.

seus pontos fortes e fracos no processo de aprendizagem de uma língua. Ademais, os alunos respondem a um questionário final que visa, entre outras coisas, a uma autoavaliação do aluno sobre o alcance de suas metas de aprendizagem estabelecidas no questionário inicial.

A autoavaliação no TTDii, segundo Cavalari e Aranha (no prelo), não solicita que os estudantes atribuam uma nota para sua participação, mas os encorajam a focar nas suas metas de aprendizagem e no seu progresso durante o processo.

O segundo elemento da avaliação no TTDii ocorre por meio de um *feedback* fornecido entre os aprendentes sobre a sua aprendizagem na interação oral e também por meio da avaliação das produções escritas. Os participantes brasileiros têm a incumbência de escrever três textos em língua inglesa e enviá-los para avaliação de seus parceiros; da mesma maneira, os estudantes estrangeiros têm como tarefa redigir três textos em língua portuguesa e encaminhá-los para a avaliação de seus pares. É um trabalho colaborativo entre os participantes que não tem o objetivo de estabelecer notas ou julgamento das produções orais e escritas dos participantes; diferentemente, a avaliação é orientada pelas necessidades e interesses dos alunos. A única orientação recebida sobre essa avaliação é sobre o uso das ferramentas para fazer a revisão das produções escritas e sobre o compartilhamento desses arquivos entre os participantes, o que será melhor explicitado no capítulo de Metodologia de Pesquisa.

O terceiro e último elemento da avaliação no TTDii é a avaliação do professor a respeito da participação do aluno. A participação dos alunos no TTDii é avaliada pelos professores de LE com uma orientação formativa (ênfase no processo) e somativa (ênfase no produto e na atribuição de uma nota). Cada professor de LE decide de que maneira irá avaliar os seus alunos: avaliando seu progresso na aprendizagem de LE, provendo pontos a serem acrescentados na nota final da disciplina ou atribuindo uma

nota a ser adicionada na média final, de acordo com o interesse, envolvimento e comprometimento do aprendente com a prática de *teletandem*.

A avaliação somativa, segundo Cavalari e Aranha (no prelo), pode não ser muito coerente com um contexto que é autônomo e colaborativo, entretanto, a experiência tem mostrado que os alunos sentem-se recompensados pelo seu trabalho e esforço realizado durante a prática de TTDii, que envolve inúmeras tarefas, conforme já mencionado. A atribuição de uma nota ou o acréscimo de pontos na média pode, então, motivá-lo na participação da prática do TTDii, contribuindo para o seu avanço na aprendizagem.

Os três elementos da avaliação presentes no contexto de TTDii seria, de acordo com Fidalgo (2006), uma maneira de garantir a participação de todos os envolvidos no processo de avaliação (professor e alunos), fortalecer evidências encontradas e permitir uma maior autonomia do aprendente. Para Fidalgo, uma avaliação ideal envolveria a autoavaliação, avaliação por pares e a avaliação do professor, que são os três tipos de avaliação de que encontramos no TTDii. Salientamos que essas avaliações só ocorrem no contexto brasileiro de aprendizagem; não temos informações sobre como a avaliação no TTDii é realizada no contexto estrangeiro.

A seção a seguir trata das competências, visto que são relacionadas com o tema avaliação e formação de professores e relevantes para a análise dos dados desta pesquisa.

1.3.5 Competências de aprendentes e de professores de LE

O termo competência passou a ser difundido a partir de Chomsky (1965), para qual significava o conhecimento das regras e estruturas de uma língua. O autor propôs

uma dicotomia entre competência e desempenho e enquanto competência referia-se ao conhecimento da língua, desempenho relacionava-se com o uso dela.

Hymes (1972) foi o primeiro a falar em competência comunicativa e ele incorporou a dimensão social no conceito de competência, demonstrando preocupação com o uso da língua, visto que, segundo ele, há “regras de uso sem as quais regras de gramática seriam inúteis”²⁸ (HYMES, 1972, p.15).

Teixeira da Silva (2004, p. 6), a respeito das contribuições de Hymes para os avanços relacionados ao conceito de competência comunicativa, afirma que

Deve-se a Hymes (1978) igualmente, a ampliação do conceito de competência para incluir a idéia de “capacidade para usar”, unindo desta forma as noções de competência e desempenho que estavam bem distintas na dicotomia proposta por Chomsky em 1965 (p.6).

Para Hymes (1972), a competência comunicativa é subdividida em quatro componentes: 1) Gramaticalidade; 2) Viabilidade; 3) Adequação ao contexto; 4) Aceitabilidade. Com essa definição de competência, Hymes associa as noções de competência e desempenho da dicotomia de Chomsky.

Canale (1993) ampliou a concepção de competência comunicativa de Hymes, afirmando que ela é composta por quatro elementos: gramatical, sociolinguístico, estratégico e discursivo. Para a autora,

competência comunicativa se refere a conhecimento e habilidade em se usar este conhecimento quando interagir em uma comunicação real. Conhecimento refere-se aqui ao que se sabe (conscientemente e inconscientemente) sobre a língua e sobre outros aspectos do uso comunicativo da língua; habilidade se refere a quão bem se pode desempenhar este conhecimento em uma comunicação real (p. 5).²⁹

²⁸ No original: “[...] rules of use without which the rules of grammar would be useless”.

²⁹ No original: “[...] communicative competence refers to both knowledge and skill in using this knowledge when interacting in actual communication. Knowledge refers here to what one knows

Com essa definição, Canale demonstra atenção não só ao conhecimento sobre a língua, mas também à habilidade de utilizar esse conhecimento em comunicações reais.

Os quatro componentes da competência comunicativa, de acordo com Canale (1993) são:

1) Competência gramatical: relaciona-se com o domínio do código linguístico verbal e não verbal. Incluem-se nessa competência aspectos e regras da linguagem tais como: vocabulário, formação de palavras, formação da sentença, pronúncia, ortografia e semântica. Nas palavras do autor, “essa competência foca diretamente o conhecimento e habilidades requeridas para entender e expressar exatamente o significado literal do discurso; tal qual, a competência gramatical será importante em qualquer programa de segunda língua” (p. 7).

2) Competência sociolinguística: refere-se à forma como expressões são produzidas e compreendidas adequadamente, dependendo de fatores contextuais, tais como: status dos participantes, propósitos da interação, e normas ou convenções da interação. Quando o autor faz menção à adequação, ele quer dizer tanto adequação de significado quanto de forma. A adequação de significado se relaciona com funções comunicativas, atitudes e ideias julgadas apropriadas em determinada situação. Já a adequação de forma diz respeito à maneira como determinado significado é representado na forma verbal ou não-verbal sendo apropriadas em um dado contexto sociolinguístico.

3) Competência discursiva: diz respeito à capacidade de se construir um discurso coerente e coeso, ou seja, a capacidade de se combinar formas gramaticais e significado para se construir um discurso.

(consciously and unconsciously) about the language and about other aspects of communicative language use; skill refers to how well one can perform this knowledge in actual communication”

4) Competência estratégica: relaciona-se com o domínio de estratégias verbais e não-verbais para a) compensar um entrave na comunicação ou uma insuficiência em uma ou mais áreas da competência comunicativa; e b) aumentar a efetividade da comunicação.³⁰

A figura 2 a seguir ilustra a composição da competência comunicativa elaborada por Canale e Swain (1980):



FIGURA 2: Componentes da competência comunicativa (CANALE; SWAIN, 1980)

Bachman (2003) expandiu o conceito de competência comunicativa de Canale (1993), considerando que esse conceito compõem-se da competência linguística, competência estratégica e mecanismos psicofisiológicos. Segundo a autora,

A habilidade comunicativa de linguagem (HCL) pode ser descrita como consistindo em conhecimento, ou competência, e em capacidade de implementação ou execução dessa competência no uso comunicativo da língua, de modo apropriado e contextualizado (p.84).

A figura 3 a seguir ilustra os componentes da competência comunicativa propostos por Bachman (2003):

³⁰ Tradução minha.

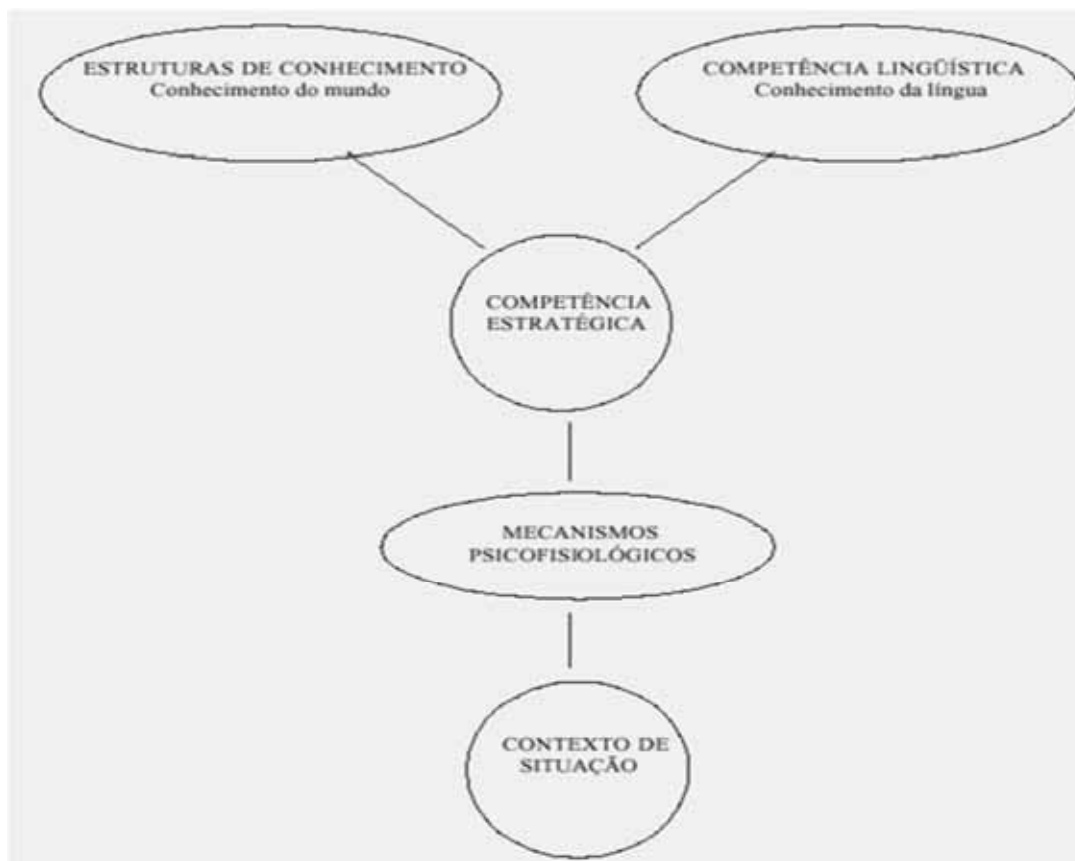


FIGURA 3: Componentes da habilidade comunicativa de linguagem no uso comunicativo da língua (BACHMAN, 2003).

A competência linguística “compreende, essencialmente, um conjunto específico de componentes de conhecimento que são utilizados na comunicação via língua” (BACHMAN, 2003, p. 84). A competência linguística é composta, segundo Bachman (2003), da competência organizacional e competência pragmática. A primeira envolve morfologia, sintaxe, vocabulário, coesão e organização. A segunda inclui elementos da competência sociolinguística (sensibilidade ao registro, naturalidade e referências culturais) e habilidades relacionadas às funções que são realizadas por meio do uso da língua.

O diagrama a seguir, elaborado por Bachman (2003), mostra as relações hierárquicas entre os componentes da competência linguística. A autora salienta que são

independentes uns dos outros, mas interagem uns com os outros e com as características da situação de uso da língua.

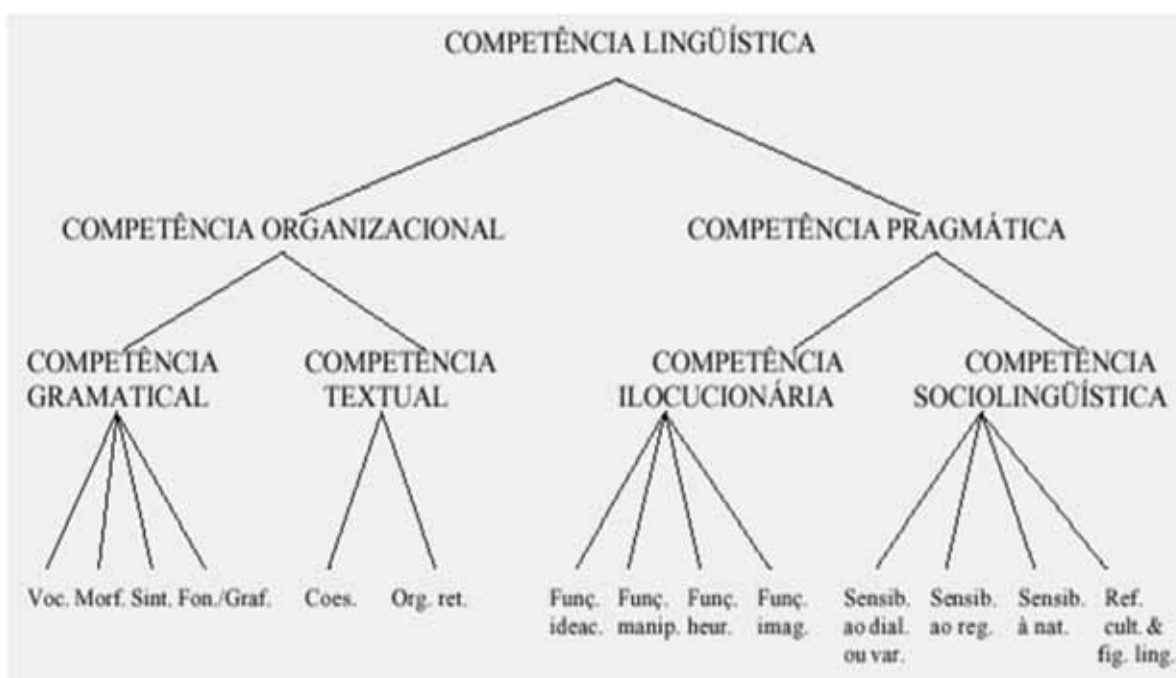


FIGURA 4: Componentes da competência linguística (BACHMAN, 2003).

A competência organizacional, como representado na figura 4, subdivide-se em competência gramatical e competência textual. A primeira envolve o conhecimento das formas da língua. A segunda, por sua vez, “compreende o conhecimento das convenções para juntar enunciados de modo a formar um texto, que é essencialmente uma unidade linguística – falada ou escrita – consistindo em dois ou mais enunciados, ou frases, que estão estruturados de acordo com regras de coesão e organização retórica” (BACHMAN, 2003, p.90).

Outro componente da competência linguística é a competência pragmática, a qual se relaciona com os usuários da língua e o contexto de comunicação. De acordo com Bachman (2003, p. 92), a pragmática

interessa-se pelas relações entre os enunciados e os atos ou funções que os falantes (ou escritores) pretendem concretizar através desses enunciados, o que pode ser chamado de força ilocucionária dos enunciados, e as características do contexto de uso da língua que determinam a adequação dos enunciados.

Assim, a competência pragmática subdivide-se na competência ilocucionária e competência sociolinguística. No que diz respeito à primeira, relaciona-se à teoria dos atos de fala. Essa competência é usada para expressar a linguagem requerida por certa força ilocucionária e para interpretar a força ilocucionária da linguagem (BACHMAN, 2003).

Já a competência sociolinguística “consiste na sensibilidade para as convenções de uso da língua que são determinadas por aspectos do contexto específico de seu uso, ou de seu controle; ela nos habilita a desempenhar funções da linguagem de maneiras apropriadas àquele contexto” (BACHMAN, 2003, p. 101).

A outra competência que integra a competência comunicativa é a competência estratégica, que é vista por Bachman (2003) como “uma parte importante de todo o uso comunicativo da língua, não somente aquele no qual as habilidades de linguagem são deficientes e precisam ser compensadas por outros meios [...]”, incluindo três componentes na competência estratégica: averiguação, planejamento e execução.

Para finalizar a sua proposta, Bachman (2003) afirma que, para considerar o uso discursivo da língua, é necessário levar em consideração também os mecanismos psicofisiológicos envolvidos nesse uso. Esses mecanismos envolvem processos neurológicos e fisiológicos. Segundo o autor,

podemos distinguir o canal visual do auditivo e o modo produtivo do receptivo. No uso receptivo da língua, habilidades auditivas e visuais são empregadas, enquanto que no uso produtivo são empregadas habilidades neuromusculares (por exemplo, articulatórias e digitais) (p. 121).

Almeida Filho (1993) também se dedicou a definir competência comunicativa. Para o autor, essa competência inclui o desempenho do participante através do grau de acesso aos conhecimentos disponíveis. Assim, a competência comunicativa envolve a competência linguística, competência sociocultural, competência meta e competência estratégica. A seguir, estão relacionados os componentes de cada uma delas:

- Competência linguística: conhecimentos linguísticos (código);
- Competência sociocultural: conhecimentos socioculturais e estéticos;
- Competência meta: conhecimentos metalinguísticos e metacomunicativos;
- Competência estratégica: conhecimentos e mecanismos de sobrevivência na interação.

O autor não desenvolve a proposta e não esclarece o que compõe precisamente cada um dos componentes da competência comunicativa. Em seu diagrama, há apenas a informação de que a competência linguística está relacionada com o âmbito gramatical e a competência estratégica com o âmbito pragmático. No entanto, ao nosso ver, a sua proposta é muito semelhante a de Canale (1983).

A figura 5 a seguir reproduz a proposta de Almeida Filho (1993):

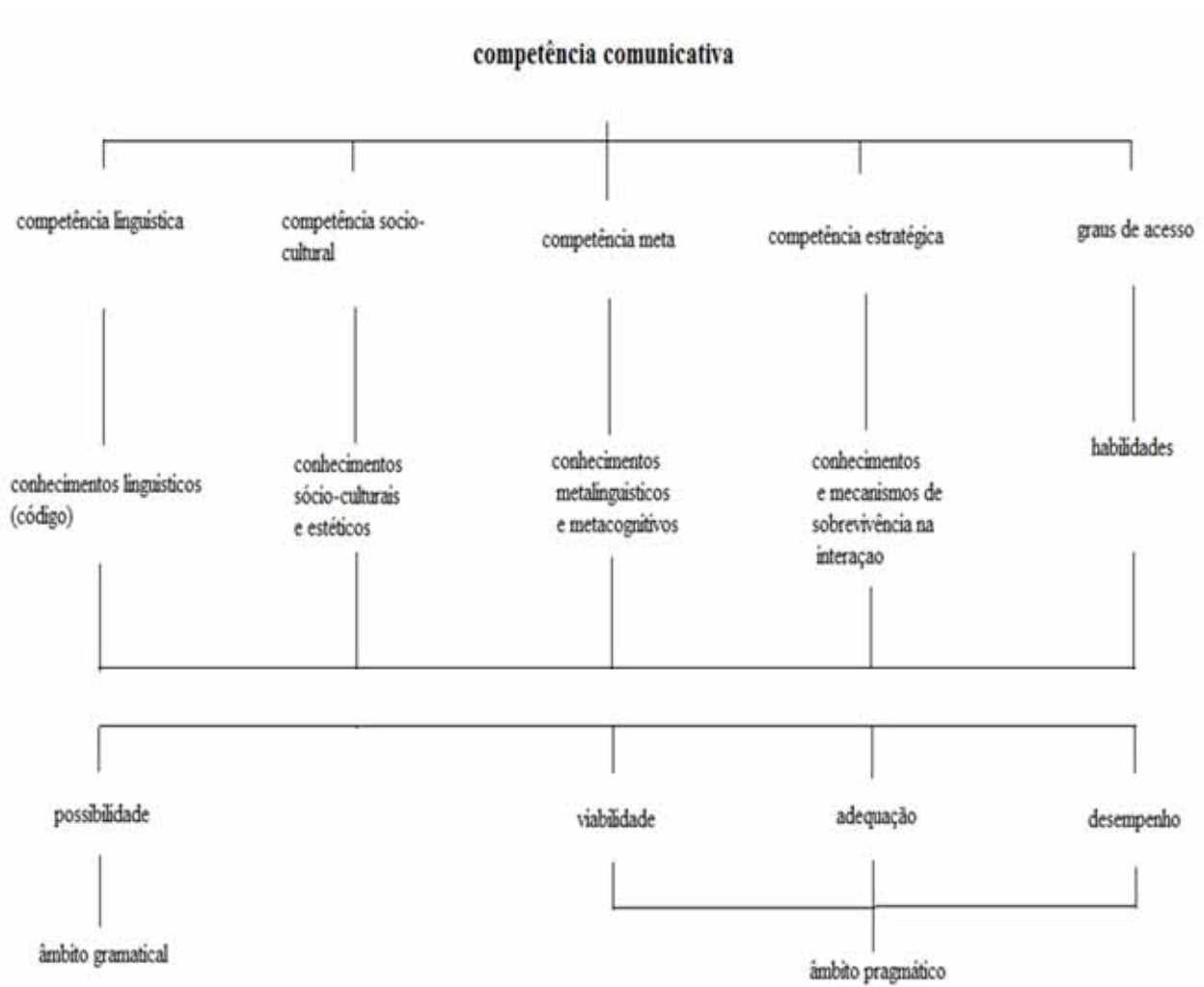


FIGURA 5: Componentes da competência comunicativa (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 9).

A dimensão cultural da língua parece estar imbricada na competência sociolinguística (CANALE, 1983; BACHMAN, 2003) e sociocultural (ALMEIDA FILHO, 1993). Outros autores, no entanto, passaram a referir-se a uma competência denominada intercultural.

Para Byram; Gribkova; Starkey, (2002), a competência intercultural é a habilidade de garantir compreensão mútua entre pessoas de identidades sociais diferentes e a habilidade de interagir com pessoas como um ser humano complexo com múltiplas identidades e individualidades próprias. Para os autores, a dimensão

intercultural do ensino de línguas objetiva transformar aprendentes em falantes ou mediadores interculturais que são capazes de se engajar com identidades complexas e múltiplas e de evitar os estereótipos.

Concordamos com o que Salomão (2011, p. 250), baseada em Byram (1997), afirma a respeito da competência intercultural:

a capacidade de perceber, usando-se de todos os mecanismos disponíveis, a diversidade do outro, e sendo capaz de dominar seus sentimentos pessoais, de neutralizar suas crenças e de pensar de forma a poder se colocar no lugar do outro. O indivíduo com tal competência deverá entender que a diversidade cultural envolve não somente a tolerância da diferença, mas também a compreensão do que está por trás da diferença, o que envolve uma avaliação crítica da mesma.

Sobre a interculturalidade no contexto de pesquisa investigado, Brammerts (1996) afirma que a aprendizagem em regime de *tandem* possibilita aprendizagem por meio da comunicação intercultural, já que os participantes estão engajados em um contexto propício à discussão sobre língua, sobre modo de vida e sobre práticas sociais cotidianas dos interagentes. Telles (2009, p. 18) afirma também que o *teletandem* “não somente liberta nossos jovens do isolamento deste país com dimensões continentais, mas, também, abre espaços para que eles entrem em contato intercultural com a diversidade das múltiplas culturas existentes em nosso planeta”. Com o mesmo ponto de vista, Mendes (2009, p.5) considera o teletandem uma modalidade de ensino “provedora de experiência intercultural e potencial ferramenta de ressignificação de crenças e preconceitos a respeito do outro estrangeiro”.

Também sobre a interculturalidade, Garcia e Luvizari (2010) afirmam que o *teletandem* permite um contato cultural mais genuíno e intenso do que em contextos tradicionais de ensino de línguas, uma vez que esses indivíduos são de comunidades diversas. Segundo as autoras, o contato cultural é mais genuíno porque “os aspectos culturais não são tópicos sobre os quais se fala abstratamente como em contextos

tradicionais de ensino de línguas, mas as questões culturais são vividas pelos interagentes em suas ações, estratégias e objetivos para o processo”.

Portanto, considerando o contexto desta pesquisa como propício ao desenvolvimento da competência intercultural (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010), achamos pertinente acrescentar ao modelo de competência comunicativa de Canale (1993) o conceito de competência intercultural, incluindo aí a dimensão intercultural na competência comunicativa, uma vez com a competência sociolinguística não integra amplamente essa dimensão.

Consideramos o modelo proposto por Canale (1983) como mais pertinente, uma vez que ele é mais didático, diferentemente da proposta de Bachman (2003), a qual é complexa no sentido de que há muitas subdivisões nas competências. Além disso, o modelo de competência comunicativa de Canale (1983) ainda é muito utilizado em livros didáticos e exames de proficiência. Concordamos com Freire (1989, apud TEIXEIRA DA SILVA, 2004, p. 9) acerca do objetivo de Canale e Swain (1980) e Canale (1983) “de transformar o conceito de Hymes, de natureza essencialmente teórica, em unidades pedagogicamente manipuláveis, que poderiam servir de base para uma grade curricular e prática de sala-de-aula”. Por ser pedagogicamente manipuláveis, nos valeremos dos conceitos de Canale (1983) e Canale e Swain (1980) sobre os componentes da competência comunicativa, acrescentando a competência intercultural (SALOMÃO, 2011), para a análise dos dados, no terceiro capítulo desta tese.

Como este trabalho relaciona-se com a contribuição do TTDii para a formação inicial de professores, é pertinente também apresentarmos as competências do professor de LE.

Para Almeida Filho (1993), a competência implícita é a mais básica e constitui-se de intuições, crenças e experiências. Esta competência facultará ao professor “agir

espontaneamente para ensinar através de procedimentos tidos como apropriados” (ALMEIDA FILHO, 2004). Segundo o autor, com base em como nossos professores ensinaram e em como aprendemos, podemos imprimir uma maneira de ensinar orientada por uma abordagem implícita, a qual é frequentemente não conhecida por nós, ou seja, inconsciente (ALMEIDA FILHO, 1993). Com a competência implícita e linguístico-comunicativa, o autor afirma que o professor já pode ensinar, mas de uma maneira “básica e tosca”. A figura 6 ilustra o que está embutido na competência implícita:



FIGURA 6: Componentes da competência implícita do professor de LE (ALMEIDA FILHO, 2004).

A competência linguístico-comunicativa permite ao professor “ensinar o que sabe sobre a língua em questão e envolver os aprendentes numa teia de linguagem na língua-alvo” (ALMEIDA FILHO, 2004). Assim, essa competência do docente

relaciona-se com o saber sobre a língua e em sua capacidade de envolver os alunos em interações na língua alvo. A figura 7 ilustra todos os elementos englobados na competência linguístico-comunicativa:



FIGURA 7: Componentes da competência linguístico-comunicativa do professor de LE (ALMEIDA FILHO, 2004).

Então, para não ensinar de maneira simplista, valendo-se apenas de conhecimento intuitivo, o professor precisa valer-se de uma abordagem consciente e mapeada, desenvolvendo a sua competência aplicada, que é “aquela que capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (subcompetência teórica) permitindo a ele explicar com plausibilidade porque ensina da maneira como ensina e porque obtém os resultados que obtém” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 21). Segundo o autor, essa competência envolve a teoria e a prática. Ao avançar na profissionalização, o

professor tem mais chance de desenvolver competência teórica (componente da competência aplicada) sobre os processos de ensinar e aprender línguas (ALMEIDA FILHO, 2004). A figura a seguir ilustra o que compõe a competência aplicada e a competência teórica como seu componente:

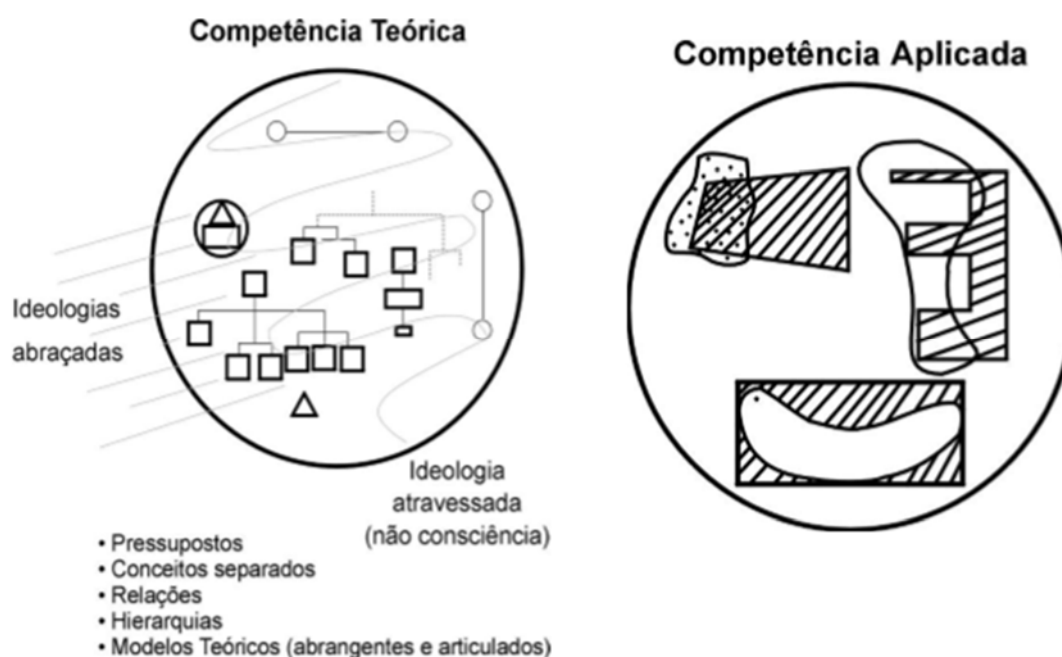


FIGURA 8: Componentes da competência teórica e aplicada do professor de LE (ALMEIDA FILHO, 2004).

A última competência do professor de LE elaborada por Almeida Filho é a competência profissional, que faz o professor “conhecer seus deveres, potencial e importância social no exercício do magistério na área de ensino de línguas” (ALMEIDA FILHO, 2003, p.21). Isso envolve administrar seu crescimento profissional, seu engajamento em atividades de atualização de forma permanente e reflexão no exercício do trabalho. De acordo com Almeida Filho (2004),

Para balizar o desenvolvimento parcial de cada competência e sinalizar horizontes profissionais desejados que se buscarão incessantemente quando a reflexão tiver lugar garantido no exercício do trabalho, insinua-se uma competência profissional. Essa capacidade macro-sistêmica de reconhecer-se profissional, de reconhecer padrões nas redes sociais em que circulam e de buscar ajuda no aperfeiçoamento constitui o domínio dessa competência consciência de si e das outras.

A figura a seguir, ilustra a articulação de todas as competências do professor de LE:

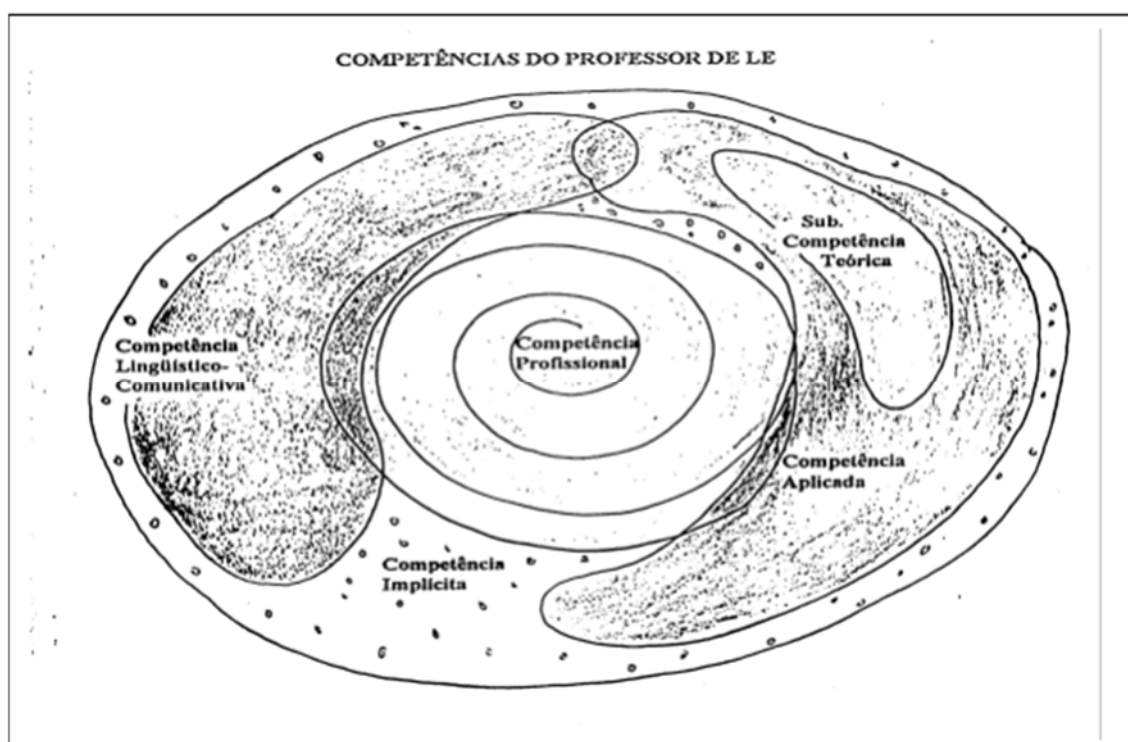


FIGURA 9: As competências do professor de LE (ALMEIDA FILHO, 2004).

O modelo de competências do professor de LE de Almeida Filho (1993; 2004) será adotado nesta pesquisa para observar as competências desenvolvidas no professor em formação no contexto de TTDii.

O capítulo II a seguir tratará dos pressupostos e procedimentos metodológicos da pesquisa aqui relatada.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo objetiva-se apresentar os pressupostos da metodologia de pesquisa e os procedimentos metodológicos deste trabalho investigativo. Serão expostas informações a respeito da natureza, do contexto e dos participantes da pesquisa, bem como informações acerca dos instrumentos e procedimentos utilizados na coleta de dados.

2.1 Natureza da pesquisa

A investigação aqui relatada caracteriza-se como qualitativa, visto que estuda o fenômeno em seu ambiente natural e privilegia uma visão holística dos fenômenos, considerando “todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas” (ANDRÉ, 1995, p. 17). Segundo André (1995), a pesquisa qualitativa

busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador (p.17).

Portanto, a pesquisa qualitativa se distancia de uma visão positivista de pesquisa e tem como característica a interpretação dos dados coletados.

Na pesquisa qualitativa, segundo Bordgan e Biklen (1992, p. 2), “as perguntas de pesquisa não são elaboradas pela operacionalização de variáveis; ao contrário, elas são formuladas para investigar tópicos em toda a sua complexidade, no contexto”³¹. O pesquisador foca a sua atenção nos dados coletados e não em perguntas a serem

³¹ No original: “Research questions are not framed by operationalizing variables; rather, they are formulated to investigate topics in all their complexity, in context.” (BORDGAN; BIKLEN, 1992, p. 2)

respondidas ou em hipóteses a serem testadas. No entanto, de acordo com Erickson (1986), o pesquisador pode levantar questões de seu interesse antes de adentrar o contexto de pesquisa para coleta de dados e estas podem ser reelaboradas ou reconstruídas durante o desenvolvimento da pesquisa.

Concordamos com André (1995) sobre o fato de que a pesquisa qualitativa e a quantificação não são excludentes. É possível a utilização de dados quantitativos em uma pesquisa qualitativa se estes dados forem analisados e interpretados pelo pesquisador. De acordo com a autora, a utilização de números pode auxiliar na explicitação da dimensão qualitativa.

A pesquisa aqui relatada também se caracteriza como sendo de tipo etnográfico. André (1995, p. 28) afirma que a etnografia foi adaptada para os estudos em educação, uma vez que alguns requisitos da etnografia (como, por exemplo, uma longa permanência do pesquisador em campo) não podem ser cumpridos na pesquisa sobre o contexto educacional. Por esta razão, valemo-nos do termo “tipo etnográfico” e não “etnografia”.

Um trabalho do tipo etnográfico necessita ter as seguintes características:

- a) Observação participante, entrevista intensiva e a análise de documentos;
- b) Interação constante entre pesquisador e objeto pesquisado;
- c) Ênfase no processo;
- d) Preocupação com o significado;
- e) Trabalho de campo;
- f) Descrição e indução;
- g) Formulação de hipóteses e não a sua testagem (ANDRÉ, 1995, p. 28-30).

Cinco características da pesquisa qualitativa também são mencionadas por Bordgan e Biklen (1992): 1) Naturalística; 2) Dados descritivos; 3) Preocupação com o processo; 4) Indução e 5) Preocupação com o significado. Essas características são muito semelhantes às características da pesquisa de tipo etnográfico relatadas por André (1995). Segundo Bordgan e Biklen (1992), a pesquisa qualitativa não precisa exibir todas essas cinco características em um mesmo grau. Na verdade, elas podem ter a ausência de uma ou mais delas.

Como o *teletandem* se trata de um contexto inovador, que se diferencia do ambiente da sala de aula, não há possibilidade de o pesquisador participar efetivamente do desenvolvimento das interações realizadas nem na realização das produções textuais. Neste contexto, a interação se realiza entre pares de interagentes e as características do contexto não permitem que o pesquisador participe propriamente das interações no papel de mais um interagente. No entanto, o pesquisador tem a possibilidade de acompanhar os pesquisados por meio de reuniões com o grupo de pesquisa, interações - que são gravadas -, diários de interação, portfólios, questionários e produções textuais realizados pelos alunos. Os diários das interações, produções textuais e questionários são inseridos na plataforma Teleduc³², ficando disponíveis para consulta dos pesquisadores.

³² Informações sobre a utilização da plataforma Teleduc no projeto serão explicitadas na seção 2.2.

2.2 Contexto da pesquisa

A presente pesquisa foi desenvolvida em contexto de TTDii e nesta seção objetiva-se descrever as peculiaridades do ambiente em que a investigação se desenvolveu.

Alunos do segundo e quarto anos da disciplina Língua Inglesa do curso Licenciatura em Letras e do segundo ano da Tradução da Unesp de São José do Rio Preto realizavam sessões semanais de *teletandem* com alunos estadunidenses da Universidade da Geórgia no ano de 2012. A turma de alunos brasileiros reunia-se no laboratório de *teletandem* juntamente com os professores responsáveis pela disciplina e com monitores, alunos da graduação e da pós-graduação que auxiliavam na organização dos alunos participantes e os substituíam em caso de ausência. Durante as sessões, os alunos interagiam durante uma hora sobre temas previamente selecionados pelos professores, sendo 30 minutos em cada língua (português e inglês). Professores e monitores estavam presentes no laboratório, tanto no Brasil quanto nos EUA, durante todo o processo de interação, auxiliando os interagentes e lembrando-os da necessidade de troca da língua para que fosse respeitado o princípio de separação das línguas do *teletandem*.

O objetivo dos interagentes do Brasil e dos Estados Unidos era aprimorar os seus conhecimentos na língua alvo e ter oportunidades de interação nessa língua. Os dois grupos de aprendentes (do Brasil e do EUA) tiveram aulas semanais de LE e interações no TTDii uma vez por semana durante um período de nove semanas.

A participação do grupo de estudantes brasileiros envolvia i) um tutorial antes de iniciar as interações, ii) oito interações no TTDii, iii) atividades integradoras e iv) avaliação final.

O tutorial foi apresentado no primeiro semestre de 2012, na UNESP-São José do Rio Preto, para os alunos de Licenciatura em Letras (Habilitação Português/Inglês) pelo coordenador do Laboratório de *Teletandem*, que também é pesquisador do projeto. O tutorial era composto de três partes: i) apresentação de aspectos teóricos relacionadas à prática de TTDii, ii) informações sobre as tarefas e procedimentos do TTDii (calendário, regras, tarefas, avaliação) e iii) auxílio para atingir metas de aprendizagem.

Na primeira parte do tutorial, foram apresentadas aos estudantes as características do contexto de TTDii. Na segunda parte do tutorial, foram apresentados aos estudantes os aspectos práticos para sua participação no TTDii. Primeiramente, o aluno recebeu o calendário criado pelos professores de LE da UNESP-São José do Rio Preto e UGA para servir como um guia à sua prática. No calendário, estavam agendadas as datas para realização das oito interações e para o envio dos três textos escritos em LE que deviam ser produzidos pelos participantes. O calendário a seguir mostra as atividades dos estudantes para o primeiro semestre de 2012:

week/ month	1st	2nd	3rd	4th	5th
February			14 - 18 Tutorial with UGA students	20-24 Carnaval	27/02-03/03 Tutorial with UNESP students
March	05-09 interaction I (getting to know each other) until Friday UGA students send a text to UNESP students	12-16 Spring break (UGA)	19 - 23 interaction II until Friday UNESP students send a text to UGA students	26 - 30 interaction III until FridayUGA students send a text to UNESP students	

Abril	01-06 interaction IV until Friday UNESP students send a text to UGA students	09-13 interaction V until Friday UGA students send a text to UNESP students	16-20 interaction VI until Friday UNESP students send a text to UGA students	23-27 interaction VII until Friday UGA students send a text to UNESP students	30/04 a 04/05 interaction VIII final interaction (evaluating the experience)
--------------	---	--	--	---	---

QUADRO 4: Calendário de atividades do primeiro semestre de 2012.

Na primeira interação, os estudantes ficaram livres para conhecer o seu parceiro e falar sobre questões do seu interesse. A partir da segunda interação, a cada duas semanas, os alunos escreviam um texto em LE sobre um tópico discutido em sua aula do curso de LE. O texto foi revisado pelo parceiro e discutido no início da interação seguinte. Os papéis de escrever um texto e revisar foram alternados: em uma semana o brasileiro escrevia o texto em língua inglesa e o recebia revisado pelo parceiro, que o comentava no início da interação seguinte; na outra semana, foi a vez do parceiro estadunidense escrever um texto em língua portuguesa e enviá-lo a seu par, que fez a revisão, encaminhou-o de volta e fez comentários sobre a correção na interação subsequente.

A produção de diários reflexivos das interações foi outra tarefa que fez parte do TTDii e foi apresentada no tutorial. Depois de cada interação, os alunos brasileiros elaboraram diários da interação, considerando seus objetivos de aprendizagem e possíveis ajustes que poderiam ser realizados durante o período de interações. As questões a seguir serviram como guia para a elaboração do diário reflexivo:

- Que assunto(s) foi(ram) discutido(s) na sessão?
- O que você e/ou o seu parceiro aprendeu nessa sessão?

- Descreva (i) os momentos da interação em que houve algum conflito ou em que você sentiu algum tipo de dificuldade ou constrangimento; (ii) as causas para esse problema ter acontecido; (iii) como o problema se resolveu.
- Retome a(s) meta(s) que você estabeleceu ao responder o questionário inicial e explique de que maneiras essa experiência está te ajudando a alcançar essa(s) meta(s).
- Quais materiais ou recursos (sites da Internet, arquivos de textos etc) foram utilizados por você e por seu parceiro durante as interações - e com que propósito?
- Que tipo de informação/feedback você recebe do seu parceiro – tanto por escrito quanto durante a interação oral?

Ainda na segunda parte do tutorial, os alunos foram informados que deveriam armazenar todos os seus arquivos em uma plataforma virtual de aprendizagem: o Teleduc. Os dados foram armazenados pelos alunos na plataforma em seus portfólios individuais no curso “Teletandem Institucional IBILCE/UNESP – UGA”³³. Os arquivos armazenados na plataforma foram: os textos produzidos, revisados e reelaborados³⁴, os diários de interação, o questionário inicial e final, cópia de qualquer conversa realizada pelo *chat* durante as interações. Todos esses arquivos estavam em formato *doc (word)* e puderam ser facilmente armazenados na plataforma. As interações foram gravadas pelo programa *Evaer* e, por serem arquivos de áudio muito extensos, não puderam ser transferidos para a plataforma. Por isso, esses arquivos de áudio ficam armazenados nos computadores do laboratório de *teletandem* e posteriormente foram transferidos para um HD externo alocado no espaço do laboratório de *telelandem*.

Na plataforma virtual de aprendizagem, havia material de apoio para os interagentes, a saber: tutorial para a primeira conversa, os questionários inicial e final, orientações para realização dos diários e propostas para produções textuais em língua inglesa. A plataforma também oferecia espaços para perguntas frequentes, bate-papo, fóruns de discussão, entre outros.

³³ Os textos foram produzidos em três versões: a) produções textuais originais (primeira versão); b) produções textuais revisadas (corrigidas); c) produções textuais reescritas (acrescida das correções).

³⁴ Disponível na página (http://prograd.ead.unesp.br/~teleduc/cursos/aplic/index.php?cod_curso=927)

Nessa etapa do tutorial, os alunos foram orientados a usar a ferramenta “revisão”/ “controlar alterações” do Word e a sugestão de utilizar marcas e comentários no texto ao invés de deletar a opção escolhida pelo parceiro nas correções das produções escritas. Além disso, os professores informaram que estavam à disposição para auxiliá-los com questões linguísticas que não soubessem resolver ou explicar. Os alunos não receberam instruções a respeito de que enfoque seguir na avaliação das produções escritas, apenas foram orientados a não dar grande ênfase à gramática, uma vez que os aprendentes já estavam recebendo orientações sobre isso no seu curso de português.

Na última etapa do tutorial, os estudantes responderam a um pequeno questionário sobre seu nível linguístico em diferentes habilidades e sobre suas expectativas sobre a experiência de TTDii. O questionário respondido pelos estudantes abordava as seguintes perguntas:

- 1) Defina o Teletandem de acordo com sua experiência (ou o que você sabe a respeito).
- 2) Leia a grade de autoavaliação produzida pelo COE³⁵ (veja o outro documento que está em anexo nesta mensagem ou clique no link: <http://www.linguanet-europa.org/pdfs/self-assessment-grid-en.pdf>) e identifique em que nível você está em cada habilidade.
- 3) Com base em sua autoavaliação (pergunta 2), estabeleça as metas de aprendizagem que pretende alcançar por meio de sua participação no Projeto Teletandem Institucional.
- 4) Quais são suas visões da cultura estadunidense?

Depois de participar do tutorial, realizar as oito interações, produzir os oito diários de interação, elaborar três textos na LE e revisar os textos de seu parceiro, o aluno, para finalizar, realizou uma avaliação a respeito da sua experiência no TTDii, respondendo ao seguinte questionário final:

³⁵ Common European Framework of Reference for Languages. Disponível em http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_en.asp

1. Como você define o teletandem (TTD) após sua participação nesse projeto?
2. Com base em sua experiência, quais são as três “regras de ouro” para uma experiência bem-sucedida de TTD?
3. Retome suas respostas às perguntas 2 e 3 do questionário inicial (QI) e avalie se você alcançou suas metas de aprendizagem. Volte à grade de autoavaliação e comente sobre as (possíveis) mudanças.
4. Descreva de que maneiras seu parceiro de TTD contribuiu (ou poderia ter contribuído mais) com sua aprendizagem.
5. Retome sua resposta à pergunta 4 do QI e avalie se suas concepções sobre a cultura norte-americana se confirmaram ou foram modificadas após sua experiência de TTD. Cite exemplos.
6. Indique quais recursos foram utilizados em suas interações de TTD e com que finalidade:

RECURSO	utilizado com frequência	utilizado de vez em quando	pouco ou nunca utilizado	utilizado para quê?
Mecanismos de tradução				
Redes sociais				
Vídeos				
Imagens				
Mapas				
Gestos				
Gramáticas e/ou livros de referência				
Outro material (online ou em papel)				

As atividades do TTDii são integradas à prática de LE, assim como a prática de TTDii é integrada às aulas de LE. No caso do TTDii ao qual esta pesquisa se relaciona, a participação dos alunos no *teletandem* era avaliada pelo professor da disciplina e também era tomada como assunto da prática oral em sala de aula. Nas aulas presenciais subsequentes às aulas ou aos dias em que os alunos haviam feito interações de TTDii, o professor da disciplina motivava um breve relato, pelos alunos, na língua estrangeira, de

suas experiências mais recentes nas interações com os alunos estrangeiros e, no caso de situações que merecessem sugestões para se resolverem problemas encontrados pelos alunos brasileiros, os alunos e o professor as forneciam. Além disso, o professor de LE fornecia insumo sobre determinado tópico que deveria ser discutido na prática de TTDii e abordado nas produções escritas.

A seguir, apresentamos a descrição dos participantes da pesquisa.

2.3 Participantes da pesquisa

O grupo de participantes envolvidos nesta pesquisa são alunos do segundo e quarto anos da disciplina Língua Inglesa do curso de Licenciatura em Letras da Unesp, e estudantes de língua portuguesa da Universidade da Georgia.

No primeiro semestre de 2012, o TTDii foi realizado com as duas turmas de alunos de Letras (Habilitação Português/Inglês) e no segundo semestre com alunos do segundo ano do curso de Tradução. Tendo em vista que essa pesquisa tem como objetivo observar as contribuições da prática de TTDii para a formação inicial de professores, os dados dos alunos do curso de Tradução não foram considerados.

Tanto os participantes brasileiros quanto os estadunidenses fazem parte desta investigação, uma vez que são analisadas as produções escritas dos estudantes de língua portuguesa e a avaliação desses textos realizada pelos estudantes de língua inglesa. Fazem parte da pesquisa 31 alunos universitários estadunidenses e 31 alunos universitários brasileiros. Os participantes brasileiros participaram do tutorial, das oito interações, produziram três textos em LE e revisaram três textos do seu parceiro, além de responder o questionário inicial e final e elaborarem um diário para cada interação.

Na seção seguinte, são apresentados os instrumentos e procedimentos da coleta de dados.

2.4 Coleta dos dados

O corpus desta pesquisa constitui-se de produções escritas em língua portuguesa produzidas por 31 estudantes universitários estadunidenses. O foco da pesquisa são os textos escritos revisados pelos estudantes universitários brasileiros, visto que as produções escritas possuem três versões, a saber: a) produções escritas originais (primeira versão); b) produções escritas revisadas (corrigidas); c) produções textuais reescritas pelo aprendente de LE, cada uma reescrita pelo autor-aprendente de LE (acrescida de correções). Portanto, o enfoque foi dado às produções escritas revisadas, as quais apresentam o texto original do aprendente de português e as correções do aprendente de inglês. Uma vez que o objetivo da pesquisa é observar a avaliação da produção escrita em português como língua estrangeira realizada por professores em formação, não foram consideradas as produções escritas em língua inglesa.

Cada um dos estudantes produziram, em média, três textos em LE. Considerando, então, que são 31 alunos envolvidos na pesquisa, contabilizamos um total de 88 produções escritas em língua portuguesa que fazem parte do corpus de pesquisa. Algumas variações na produção de cada um dos participantes são apresentadas na continuidade desta seção.

A modalidade de TTDii passou a ser realizado na UNESP-São José do Rio Preto no ano de 2011, mas optou-se por analisar apenas os dados de 2012, devido à facilidade de acesso aos dados por meio da Plataforma Teleduc e à solidificação do projeto, que já

havia superado as dificuldades iniciais. Além disso, não tínhamos os termos de consentimento assinados pelos estadunidenses que participaram do projeto no ano de 2011.

Assim, para organizar os dados do ano de 2012, dividimos os alunos participantes em dois grupos: i) grupo de aprendentes de português que interagiam com alunos do 4º ano do curso de Licenciatura em Letras (grupo 1); ii) grupo de aprendentes de português que interagiam com alunos do 2º ano de Licenciatura em Letras (grupo 2).

Dezesseis alunos brasileiros do grupo 1 participaram do TTDii, no entanto, apenas treze (13) realizaram a revisão dos textos. Os aprendentes de português serão denominados AP e os aprendentes de inglês serão denominados AI. Assim, o grupo 1 é formado por treze APs: AP1, AP2, AP3, AP4, AP5, AP6, AP7, AP8, AP9, AP10, AP11, AP12, AP13; e treze AIs: AI1, AI2, AI3, AI4, AI5, AI6, AI7, AI8, AI9, AI10, AI11, AI12, AI13.

No grupo 2, dezenove (19) alunos brasileiros participaram da modalidade integrada de *teletandem*, mas um (1) aluno não realizou a revisão dos textos. Portanto, o grupo 2 é formado por dezoito APs e dezoito AIs: AP1, AP2, AP3, AP4, AP5, AP6, AP7, AP8, AP9, AP10, AP11, AP12, AP13, AP14, AP15, AP16, AP17, AP18 e AI1, AI2, AI3, AI4, AI5, AI6, AI7, AI8, AI9, AI10, AI11, AI12, AI13, AI14, AI15, AI16, AI17, AI18. Os participantes dos dois grupos receberam a mesma denominação e serão distinguidos apenas pela nomeação do grupo.

Os textos avaliados pelo grupo 1 tinham como propostas de produção escrita, elaborada pela professora de português da universidade estrangeira, escrever um texto que contivesse a análise de filmes brasileiros e de seu conteúdo sociocultural. A primeira proposta era sobre o filme “Central do Brasil”; a segunda sobre “Ônibus 174” e

a terceira sobre “Cidade de Deus”. Já os textos avaliados pelo grupo 2 tinham como base as seguintes propostas de produção escrita:

1) Depois de assistir ao filme brasileiro “Se eu fosse você”, os alunos deveriam elaborar um texto que contemplasse a troca de papéis entre homens e mulheres na sociedade – Tema 1 (ANEXO I).

2) Os alunos deveriam escrever um texto sobre um de dois temas propostos: a) Por meio da criação de uma máquina do tempo, o aluno poderia escolher visitar o passado ou o futuro e relatar a sua experiência; b) O aprendente poderia também ouvir a música “Queremos saber”, de Cássia Eller, e escrever um texto sobre as duas grandes invenções dos últimos 100 anos que ajudaram a humanidade evoluir, comentando também sobre duas outras invenções que não foram boas – Tema 2 (ANEXO II).

3) O aluno deveria assistir a um comercial de *O boticário*, por meio do link http://www.youtube.com/watch?v=X_RAF130AGA, e escrever uma carta para o “seu futuro eu”, que leria a carta daqui a 20 anos. A proposta é o aluno fazer perguntas e especulações a respeito – Tema 3 (ANEXO III).

Existem alguns textos que não se enquadram em nenhum dos temas propostos pelas professoras de PFOL, o que pode ser justificado pelo arranjo que precisou ser feito para igualar o número de alunos interagentes no Brasil e nos EUA. Nos casos em que uma turma de alunos estrangeiros fosse menor que a turma de alunos brasileiros, as professoras recrutavam alunos de outras disciplinas para participar do *teletandem* e estes alunos possivelmente escreveram textos sobre temas diferentes dos das propostas de produção escrita discutidas em aula.

Sobre as propostas de produção escrita apresentadas para os alunos aprendentes de PFOL, vale ressaltar que não há um interlocutor real previsto, ou seja, um leitor que estivesse engajado em uma prática social real. O interlocutor previsto na proposta é

apenas o parceiro de *teletandem*, como o professor costuma ser o interlocutor dos textos escritos nas escolas.

Demonstramos, no quadro 6 a seguir, o número de produções textuais avaliada por cada AI:

GRUPO 1	
Aprendentes de inglês	Número de textos avaliados
AI1	3
AI2	3
AI3	3
AI4	3
AI5	3
AI6	3
AI7	3
AI8	3
AI9	3
AI12	3
AI13	3
AI17	2
AI18	1
Total de textos avaliados pelo grupo 1:	42

QUADRO 5: Número de textos avaliados por cada aprendiz de inglês do grupo 1.

GRUPO 2	
Aprendentes de inglês	Número de textos avaliados
AI1	3
AI2	2
AI3	3
AI4	3
AI5	1
AI6	3
AI7	3
AI8	3
AI9	3
AI11	3
AI12	2
AI13	3
AI14	3
AI15	3
AI16	1
AI17	2
AI18	2
AI19	3
Total de textos avaliados pelo grupo 2:	46

QUADRO 6: Número de textos avaliados por cada aprendiz de inglês do grupo 2.

Tanto os AIs quanto os APs receberam a instrução de seus professores para produzir três textos na língua estrangeira e corrigir os três textos produzidos por seu parceiro. No entanto, alguns AIs não receberam todos os três textos de seus parceiros, o que levou alguns a avaliar um número inferior a três.

Com o objetivo de buscar indícios do que motivou a avaliação dos textos dos AIs, os diários de interação produzidos também foram analisados. Cada aluno realizou

oito interações e elaboravam diários correspondentes. Os quadros 8 e 9 ilustram o número de diários realizados por cada AI:

GRUPO 1	
Aprendentes de inglês	Diários produzidos
AI1	8
AI2	8
AI3	7
AI4	7
AI5	8
AI6	7
AI7	8
AI8	8
AI9	8
AI12	8
AI13	1
AI17	8
AI18	0
Total de diários produzidos pelo grupo 1:	86

QUADRO 7 : Número de diários produzidos por cada aprendente de inglês do grupo 1.

GRUPO 2	
Aprendente de inglês	Diários produzidos
AI1	8
AI2	8
AI3	8

AI4	8
AI5	8
AI6	7
AI7	8
AI8	3
AI9	8
AI11	8
AI12	7
AI13	0
AI14	8
AI15	8
AI16	7
AI17	8
AI18	8
AI19	9
Total de diários produzidos pelo grupo 2:	129

QUADRO 8: Número de diários produzidos por cada aprendente de inglês do grupo 2.

2.5. Procedimentos de análise dos dados

O primeiro passo para análise consistiu em observar as características da avaliação da produção escrita realizada pelos interagentes brasileiros participantes da pesquisa, buscando verificar se a correção era prioritariamente direta/resolutiva ou indireta/indicativa. Em seguida, ilustramos casos e quem foi usada a correção textual interativa e buscamos encontrar em que medida o discurso utilizado na correção se relacionava com os tipos de correção encontrados (direta/resolutiva; textual interativa). Também verificamos a relação do tipo de avaliação textual escrita realizada com a avaliação formativa da aprendizagem.

O segundo passo foi investigar as competências gramatical, sociolinguística, discursiva, estratégica e intercultural dos aprendentes priorizadas na avaliação da escrita bem como as competências de professor de LE (implícita, linguístico-comunicativa, aplicada e profissional) utilizadas no processo de avaliação. Por fim, buscamos encontrar respostas nos dados analisados acerca das contribuições da prática de avaliação de produções escritas no TTDii para a formação de professor.

Depois de apresentar os pressupostos e os procedimentos metodológicos, iniciaremos, no capítulo III a seguir, a análise dos dados.

CAPÍTULO III – ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, serão apresentados excertos dos dados coletados a fim de promover uma reflexão acerca da avaliação da escrita realizada pelos aprendentes de inglês, com o propósito de responder às seguintes perguntas de pesquisa:

1. Como se caracteriza a avaliação da produção escrita em português como LE realizada por estudantes de um curso de Licenciatura em Letras em contexto de TTDii?

1.1 Quais competências dos aprendentes são consideradas pelos estudantes de Letras ao realizar a avaliação da produção escrita em língua portuguesa como LE de interagentes em contexto de TTDii?

2. Quais competências de professor de LE são observadas na realização da avaliação da produção escrita em português por alunos de curso de Licenciatura em Letras no contexto de TTDii?

2.1. Em que medida a prática da avaliação de produções escritas no TTDii pode contribuir para a formação de professores?

Para responder à primeira pergunta de pesquisa, tomamos como base as considerações de Ruiz (2001), Serafini (1987) e Figueiredo (1997) a respeito dos tipos de correção realizados e as concepções de competência gramatical, competência sociolinguística, competência estratégica e competência discursiva de Canale e Swain (1980), e de competência intercultural (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002; SALOMÃO, 2011), consideradas relevantes para a aprendizagem de um aluno de LE em uma perspectiva comunicativa de ensino e aprendizagem de língua.

Na segunda pergunta de pesquisa, baseamo-nos no conceito de avaliação formativa da produção escrita e nas competências do professor de LE (ALMEIDA

FILHO, 1993), a saber: competência implícita, competência aplicada, competência linguístico-comunicativa, competência profissional.

3.1. Características da avaliação da produção escrita

Iniciamos com a demonstração de fragmentos da produção escrita dos APs seguidas das avaliações dos AIs tal como foram realizadas.

<p>A gente viu o filme Central do Brasil ontem à noite.</p>	<p>[F1] Comentário: Está correto usar "a gente", mas tome cuidado. Na modalidade escrita, "a gente" é muito informal. Use no dia-a-dia, para falar com amigos e conhecidos.</p>
<p>Foi uma surpresa, quero dizer. Ao início, conhecemos esta mulher mal que escreve letras pelos analfabetizados, mas rasga as letras quando ela chegue em casa. Por muito do filme, ela está cheio de promessas mas sempre se verifica que mentia. Como Romão do filme antes (vimos O Caminho das Nuvens), parece que o diretor quer que detestemos ela.</p>	<p>[F2] Comentário: À noite (diante de determinadas expressões femininas, use-se crase [])</p>
<p>Mas.</p>	<p>[F3] Comentário: No</p>
<p>Encontramos um filhinho, Josué, que já perdeu sua mãe e esta agora sem casa e sem família. Ele só tem sua mãe no mundo, que mora em outro estado e (assumimos) é bêbado. Não faz sentido, mas a mulher lhe ajuda. Como as coisas andaram, ela tinha que ir a estrada com ele na pesquisa por seu pai.</p>	<p>[F4] Comentário: cartas</p>
<p>Encontramos um filhinho, Josué, que já perdeu sua mãe e esta agora sem casa e sem família.</p>	<p>[F5] Comentário: Para os analfabetos, mas as rasga</p>
<p>Ele só tem sua mãe no mundo, que mora em outro estado e (assumimos) é bêbado. Não faz sentido, mas a mulher lhe ajuda.</p>	<p>[F6] Comentário: Ao longo do filme,</p>
<p>Como as coisas andaram, ela tinha que ir a estrada com ele na pesquisa por seu pai.</p>	<p>[F7] Comentário: Ela faz muitas promessas</p>
<p>Claro que encontram obstáculos na via, e assim aprendemos que – que alívio! – Dora (a mulher) não é tão monstruosa como achamos. O filho é realmente um moleque, esta mal educado mas também é bem intencionado. Gostei como sempre perguntou, "o senhor/a senhora está com marido/mulher?" E é este, seu jeito de pensar e viver, acho, que torna sua coração até, ao fim do filme, ela parece um mãe para Josué.</p>	<p>[F8] Comentário: Como Romão do filme O caminho das nuvens</p>
<p>Gostei como sempre perguntou, "o senhor/a senhora está com marido/mulher?"</p>	<p>[F9] Comentário: ... quer que a detestemos</p>
<p>E é este, seu jeito de pensar e viver, acho, que torna sua coração até,</p>	<p>[F10] Comentário: está</p>
<p>ao fim do filme, ela parece um mãe para Josué.</p>	<p>[T11] Comentário: seu pai</p>
<p>Três coisas se destacou para mim.</p>	<p>[F12] Comentário: pai</p>
<p>1. O jeito de nos mostrar os analfabetizados. Ao início do filme e mais ou menos no médio, quando Dora está escrevendo, a câmera está centrado nas caras deles que falam. Ao início, não entendia, "o que acontece aqui?" A segunda vez, me interessava as caras, e como falam e o que querem mandar numa letra para qualquer pessoa. Tal vez foi assim para Dora, não sei.</p>	<p>[F13] Comentário: Soa melhor: Como os eventos se sucederam, ela acompan...</p>
<p>2. O filme se lançou em 1998. O ano antes, em 1997, o meu filme preferido – A vida é bela – também lançou. Os nomes dos personagens da mulher e do filho são mesmos: Dora e Josué/Giosué. Quando eu percebi isso, perdi minha cabeça. "Meu</p>	<p>[F14] Comentário: em busca por se...</p>
<p>Quando eu percebi isso, perdi minha cabeça. "Meu</p>	<p>[F15] Comentário: muda</p>
<p>Quando eu percebi isso, perdi minha cabeça. "Meu</p>	<p>[F16] Comentário: seu</p>
<p>Quando eu percebi isso, perdi minha cabeça. "Meu</p>	<p>[F17] Comentário: ao</p>
<p>Quando eu percebi isso, perdi minha cabeça. "Meu</p>	<p>[F18] Comentário: uma</p>
<p>Quando eu percebi isso, perdi minha cabeça. "Meu</p>	<p>[F19] Comentário: destacam</p>

Fragmento 1 – Grupo 1 – AI1/AP1- Tema 1³⁶

³⁶ A nomenclatura que identifica os fragmentos traz informações sobre o grupo de alunos envolvidos (grupo 1 ou grupo 2), número referente ao aprendente de inglês (AI) e aprendente de português (AP) e

O fragmento 1 trata de uma produção escrita sobre o filme brasileiro “Central do Brasil”. Notamos que a avaliação de AI1 tem basicamente dois passos: i) indicação/localização de uma inadequação no texto e ii) comentário que acompanha a indicação/localização da inadequação.

O fragmento 1 mostra um tipo de avaliação que consiste em localizar a inadequação e realizar um comentário, ainda que esse comentário seja apenas para fornecer ao aprendente uma forma considerada mais adequada. Figueiredo (1997) denomina de correção direta e Serafini (1987) de correção resolutiva essa forma de avaliar um texto. Segundo Figueiredo, esse tipo de correção não leva em consideração o aluno no processo de correção, uma vez que é oferecida a ele uma solução pronta e, assim, o aluno não tem oportunidade de analisar e refletir sobre os próprios desvios. No entanto, indicar uma inadequação e fornecer uma explicação, como no caso em que AI1 dá informações sobre a informalidade da expressão *a gente*, pode conduzir o aprendente a refletir sobre o seu uso.

Observamos, entretanto, um outro tipo de avaliação, que consiste na ação de localizar/indicar a inadequação sem fornecer a resposta pronta. O fragmento 2 a seguir é um exemplo desse tipo.

tema da produção escrita (tema 1, 2, ou 3). Todas essas informações estão especificadas no capítulo de Metodologia de Pesquisa.

Redação 4: *Cidade de Deus*

À primeira vista, eu não sabia se eu gostaria **o** (faltou preposição) filme *Cidade de Deus* porque o título **sonha** (conjugação do verbo soar) um pouquinho poderoso e vago ao mesmo tempo. Eu não sabia nada do filme antes de ver, mas estava muito animada para o ver porque eu adoro os filmes estrangeiros. Depois de ver *Cidade de Deus*, achei que o título **foi** (qual pretérito?) muito relevante **e** (precisa de conjunção?) porque a única pessoa que tem controle nas favelas é **o** (por que artigo definido antes de léxico com valor universalizador?) Deus. A vida depende da fé nas favelas porque não há outra opção para sobreviver. Em realidade, eu não posso crer que coisas tão horríveis ocorrem em qualquer parte do mundo. Os habitantes das favelas não têm nenhuma emoção **para** (outra preposição) ninguém porque é **uma joga** (qual é o substantivo do verbo jogar?) de sobrevivência. Eu não posso imaginar uma vida em que não **tenho** (você está “hypothesizing”: qual é o modo verbal?) nenhuma estabilidade ou nenhum tipo de garantia que **vou** (você está hypothesizing, qual é o modo verbal?) viver por outro dia. Sei que nenhuma pessoa tem uma garantia de sobrevivência **mas** as condições nas favelas aumentam muito a probabilidade da morte. O filme é um grande exposição, especialmente para mim, (falta preposição) a corrupção em as partes mais pobres do Brasil.

O personagem principal é “o Foguete” e eu gosto muito de ele porque ele é muito simpático e é parte das (ele é parte das drogas?) drogas e as gangues. Eu respeito que ele seja (acertou o subjuntivo!!!) fotógrafo porque não é parecido aos sonhos das outras pessoas na favela.

Fragmento 2 – Grupo 1 – AI8/AP8 – Tema 3

Notamos que AI8 destaca na cor amarela as inadequações de AP8, mas não oferece a resposta pronta, apenas instiga o aprendente a entender as suas inadequações por meio de questionamentos: *faltou preposição, conjugação do verbo soar, qual pretérito?, precisa de conjugação?, por que artigo definido antes de léxico com valor universalizador?, outra preposição, qual é o substantivo do verbo jogar?, você está “hypothesizing”: qual é o modo verbal?, ele é parte das drogas? acertou o subjuntivo!!!*. Essas indagações não são respondidas por AI8, talvez porque o seu propósito seria comentá-las oralmente no início da interação³⁷. Essa forma de avaliar

³⁷ Lembramos que a avaliação da produção escrita é realizada como um dever de casa, em horário alternativo, e é comentada pelos interagentes no momento das interações orais do TTDii.

um texto é denominada por Ruiz (2001) de textual interativa, a qual visa promover a reflexão do aprendente sobre o seu desvio, estabelecendo com ele um diálogo, uma interação.

O mais profícuo, portanto, poderia ser o apontamento das inadequações que mais recorreram ou que comprometeram o sentido do texto e o fornecimento de uma explicação que pudesse esclarecer a natureza do desvio e fizesse o aprendente refletir a respeito. Isso seria mais plausível porque realizar uma avaliação detalhista e criteriosa demanda tempo e dedicação do professor e pode ser desmotivador para o aluno receber um texto todo marcado (FIGUEIREDO, 1997).

Assim, com base nos dois fragmentos apresentados, podemos definir dois tipos de avaliação realizados pelos AIs:

Tipo 1) Localização/indicação de inadequação e fornecimento de uma solução para a inadequação: correção direta ou resolutiva.

Tipo 2) A localização/indicação da inadequação sem fornecimento da forma adequada (diálogo com o aprendente): correção textual-interativa.

A tabela a seguir ilustra o percentual do tipo de avaliação mais recorrente entre os AIs:

Grupo 1		
Tipo de avaliação	Número de AIs	Percentual
Correção direta ou resolutiva	12	92%
Correção textual interativa	1	8%

TABELA 1: Percentual dos tipos de avaliação do grupo 1.

Grupo 2		
Tipo de avaliação	Número de AIs	Percentual
Correção direta ou resolutiva	18	100%
Correção textual interativa	0	0%

TABELA 2: Percentual dos tipos de avaliação do grupo 2.

Podemos perceber que a maioria de AIs do grupo 1 e a totalidade dos alunos do grupo 1 priorizaram a correção direta ou resolutiva, na qual, segundo Serafini (1987), prevalece uma atitude prescritiva do professor, pois ele indica e resolve o problema para o aluno. No entanto, o momento da interação oral no *teletandem* em que os alunos discutem a correção da produção escrita minimiza a atitude prescritiva, pois possibilita o diálogo, a negociação a fim de atingir os objetivos de aprendizagem. Os fragmentos a seguir mostram comentários dos AIs a respeito da produção escrita de seu parceiro e sinalizam tentativas de interação/diálogo com o parceiro a fim de solucionarem o problema. Podemos perceber que há uma tentativa de trazer o aprendente para o processo de correção, como um participante ativo e esse tipo de correção aproxima-se da textual interativa (RUIZ, 2001).

Se eu ~~criaria~~ criasse uma máquina do tempo, eu iria para os anos sessenta e setenta durante o movimento de atribuições civil. Eu gosto daqueles anos porque ~~os eram~~ foram um e tempo de mudança e resistência da guerra de Vietnã e racismo nos Estados Unidos de América

[s1] Comentário: Nesse caso, o verbo, não fica no future do pretérito do indicativo (criaria), e sim no pretérito imperfeito do subjuntivo (criasse).

[s2] Comentário: O que você quis dizer com atribuições civil? Eu não entendi muito bem.

Fragmento 3 – Grupo 2 – AI4/AP4 – Tema 2

No fragmento 3, ao pedir esclarecimento para AP4 sobre a expressão *atribuições civil*, AI4 não prevê uma solução para a inadequação e faz uma indagação: *O que você quis dizer com atribuições civil? Eu não entendi muito bem.* Esses e outros questionamentos podem ser abordados na interação oral no *teletandem*, possibilitando um diálogo que permite a solução de problemas orientados de acordo com a necessidade e objetivos de aprendizagem.

responsável. Mas, eu acho que a minha mãe era muito similar a ~~me mim~~. Ela ~~estudava- estudou~~ na Universidade da Georgia como eu, e os irmãos dela disseram que ela era engraçada e uma pessoa divertida. Eu também ~~quereria- queria~~ ver como eles se ~~entregaram~~ porque na minha opinião, aprender como a minha família ~~començou~~ é a coisa mais interessante para saber.

[s15] Comentário: Aqui eu acho que você confundiu inglês com português. O correto é "mim".

[s16] Comentário: Estudou dá uma ideia de passado terminado.

[s17] Comentário: Você quis dizer conheceram? Porque entregaram teria outro sentido...

Fragmento 4 – Grupo 2 – AI4/AP4 – Tema 2

No fragmento 4, AI4 também estimula uma interação com o seu parceiro, salientando que o uso de *entregaram* e *conheceram* podem ter significados diferentes no texto. Ao fazer o comentário *Você quis dizer conheceram? Porque entregaram terá outro sentido....* sugere uma continuidade no diálogo sobre a avaliação do texto que provavelmente foi discutido na interação oral.

Nos três comentários realizados por AI5 no fragmento 5 a seguir, há uma tentativa de diálogo em *Aqui você se referiu as câmeras das emissoras ou as do filme?* e uma tentativa de negociação de significado em *Você quis dizer comum?* e *Não entendi o que quis dizer com satisfeito.* Novamente, esse diálogo e essa negociação poderão ser efetuados no início da interação oral seguinte.

A primeira coisa que me surpreendeu foi ~~tão metragem estava a~~ **filmagem** estar próxima dos eventos verdadeiros. Eu ~~percebi~~ percebi rapidamente que a ~~maioria do metragem estava filmado~~ maior parte do filme foi filmada por emissoras, o que somente me confundi confundiu mais. Eu não sei se é ~~estranho em~~ no Brasil ~~de ter o a~~ mídia ficar tão ~~perto do da~~ ação enquanto ela ainda está acontecendo, mas aqui as equipes de reportagem usualmente não são ~~permitidos de ser perto da scena~~ permitidas de ficarem perto da cena até depois que o conflito ~~está foi~~ resolvido. O público americano usualmente tem que estar **satisfeito** com metragem das câmeras de segurança e helicópteros. ~~E ainda que mesmo que os oficiais equipes~~

[M6] Comentário: Aqui você se referiu as câmeras das emissoras ou as do filme?

[M7] Comentário: Você quis dizer "comum"?

[M8] Comentário: Não entendi o que você quis dizer com satisfeito.

Fragmento 5 – Grupo 2 – AI5/AP5 – Tema 2

O fragmento 6 a seguir traz o comentário de AI19 sobre um trecho do texto, fazendo uma previsão da intensão de sentido pretendida por AP19, a qual pode ser confirmada ou refutada pelo aprendente durante o diálogo sobre a avaliação na interação oral do TTDii. AI19 sugere uma reformulação para o trecho problemático do texto, pressupondo o sentido pretendido pelo aluno. Ao utilizar a expressão *isn't it?*, há uma clara intenção de que essa resolução não é uma imposição, ao contrário, depende da intenção de sentido pretendida pelo aprendente, que poderá ser esclarecida posteriormente.

2 - minha vida está passando tão rápido. Eu sei que 20 anos não vai sentir como 20 anos. A vida realmente é curta.
 I think you wanted to say something like: "my life is running so fast. In 20 years from here many things will be changed. Life is really short", isn't it? So: "A vida passa tão rápido! Daqui a 20 anos muitas coisas terão mudado. A vida é mesmo curta."

Fragmento 6 – Grupo 2 – AI19/AP19 – Tema 3

No fragmento 6, notamos também que o AI não utiliza a ferramenta do *Word* para fazer comentários para apresentar os comentários sobre a avaliação do texto de seu

parceiro e a sua explicação está em inglês, o que pode ter facilitado o entendimento do seu par.

AI8 no fragmento 7 a seguir, ao efetuar os comentários *Acho que você quis dizer afro-descendentes* (referindo-se ao termo *afro americanas* utilizado pelo aprendente), *Não seria descendentes?* (referindo-se ao termo *decadentes*) também demonstra uma tentativa de interagir com o aprendente a fim de solucionar o problema.

Para minha aula de estudos feministas, tive que ler um livro *The Women of Brewster Place* escrito por Gloria Naylor. O romance tem sete partes, dentre elas seis que falam individualmente de um personagem e a última parte que fala da comunidade inteira. Brewster Place é um conjunto habitacional em uma cidade que não tem nome. Todos os habitantes são mulheres afro-americanas que vêm de diferentes partes dos Estados Unidos, principalmente do Sul, e mudam-se para lá depois do movimento dos direitos civis. Todas as histórias dentro do romance são as histórias destas mulheres que procuram um futuro.

Os apartamentos de Brewster Place são decadentes de um bairro pobre de uma cidade grande dos Estados Unidos. A matriarca da comunidade, Mattie Michael, é uma fonte de conforto e coragem para as outras mulheres. Mas ela tem sofrido muito, principalmente devido

[P1] Comentário: Deve-se usar "o" porque como sabemos o nome do livro é um substantivo definido

[P2] Comentário: Acho que você quis dizer afro-descendentes

[P3] Comentário: Não seria descendentes?

Fragmento 7 – Grupo 2 – AI8/AP8 – Tema 2

No comentário F90 do fragmento 8, AI1 traz um sinal de interrogação (?) que indica uma sinalização de não entendimento do trecho *Também não quer dizer usar a linguagem imprópria a materia*. No comentário, segue, entre parênteses, a afirmação *no momento da interação*, que sugere claramente que AI1 tem a intenção de solucionar esta incompreensão textual no momento de interação no TTDii, no qual poderão discutir e refletir a respeito.

Porque um tom conversacional é melhor

A **linguagem** informal não quer dizer falar com **erros** gramaticais ou escrever com **erros** de ortografia. Não quer dizer escrever por uma comunidade só, por usar palavras ou frases que só membros podem entender. Também não quer dizer usar a **linguagem** imprópria a matéria.

Leitores **gostam** ler um tom conversacional. Também aprendem mais: de acordo com **estudos** por Moreno e Mayer publicados no *Journal of Educational Psychology* (O Jornal de Psicologia Educacional) "em 5 de 5 estudos, alunos que aprenderam com textos personalizados tiveram melhor desempenho em testes do que alunos com textos formais."
<<http://www.unm.edu/~moreno/research.htm#DerivingInstructional>> Posso transmitir a mesma informação sem usar frases longos e complexos, sem ar de esnobe.



Fragmento 8 – Grupo 1 – AI1/AP1 – Tema 2

As duas tabelas a seguir ilustram o número de textos que apresentaram a correção textual interativa nos grupos 1 e 2:

Correção textual interativa		
	Número de textos	Porcentagem
Grupo 1	7	17%
Grupo 2	10	22%

Tabela 3: Número de textos com correção textual interativa

Além das tentativas dos AIs em estabelecer uma interação com o aprendente, permitindo que ele participe do processo de avaliação, a linguagem utilizada por eles ao apresentar uma solução para o problema está longe de ser autoritária, uma vez que eles utilizam expressões, tais como: *soa melhor* (Fragmento 1), *Está correto “a gente”, mas tome cuidado* (Fragmento 1), *acertou o subjuntivo!!!* (Fragmento 2), *Aqui eu acho que você confundiu inglês e português. O correto é “mim”* (Fragmento 4), *I think you wanted to say something like [...]* (Fragmento 6), *Não seria descendente?* (Fragmento 7). O uso dessas expressões denota o comportamento de um professor que não acredita ser detentor do saber e transmissor de seu conhecimento ao aprendente; diferentemente,

as expressões são formuladas com o intuito de mostrar que não há uma verdade absoluta e uma única possibilidade, visto que a solução oferecida é apenas uma sugestão, a qual pode ser negociada entre o professor em formação e aprendente com base nos propósitos de aprendizagem. Isso vai ao encontro de uma visão de ensino em que o aprendente é participante ativo do processo de aprendizagem.

Os comentários dos professores em formação também sinalizam uma preocupação com o filtro afetivo do aluno, considerado por Almeida Filho (1993) como um dos principais fatores intervenientes no processo de ensinar e aprender outras línguas. Com o objetivo de evitar uma desmotivação do aluno com a grande quantidade de apontamentos de inadequações, os futuros professores escreviam comentários no final do texto do seu parceiro, os quais encorajavam o aprendente a não desistir da aprendizagem da escrita e valorizavam os seus acertos, o que denota uma atitude professoral. Os trechos a seguir foram retirados das avaliações das produções escritas dos AIs, que se localizavam normalmente no fim ou no começo do texto:

Please, don't be uncomfortable with my correction, ok? Your text is wonderful, I just put "acentos" in words and make some corrections.

FRAGMENTO 9 (GRUPO 1 – AI1/AP1)

Nessa redação você teve muitos erros, mas como sempre o conteúdo é muito bom. Na próxima redação que você escrever, é só prestar um pouco mais de atenção que você irá muito melhor!

FRAGMENTO 10 (GRUPO 2 – AI4/AP4)

Hey, I really like your text. You write very well and capture the essence of the movie. This is very important and very nice. Great job!!!

FRAGMENTO 11 (GRUPO 2 – AI3/AP3)

Parágrafo bem escrito.

FRAGMENTO 12 (GRUPO 2 – AI3/AP3)

Sua redação está bem melhor que a outra. Parabéns!

Meus comentários estão em azul... Na próxima interação nós conversamos sobre a correção e sobre suas dúvidas.

FRAGMENTO 13 (GRUPO 2 – AI1/AP11)

Ótima construção! Parabéns! 😊

FRAGMENTO 14 (GRUPO 2 – AI2/AP2)

Achei sua redação muito boa e com poucos erros.

FRAGMENTO 15 (GRUPO 2 – AI8/AP8)

Algumas correções foram feitas só para não deixar o texto muito repetitivo.

FRAGMENTO 16 (GRUPO 2 – AI8/AP8)

Don't be worried about the corrections, ok? It is difficult to write in a foreign language.

Probably u see it by my compositions.

I liked your text and I tried to make it "sounds better" in Portuguese.

Thank you for writing it!

FRAGMENTO 17 (GRUPO 1 – AI1/AP1)

A tabela a seguir ilustra o número de textos que sinalizaram uma preocupação com o filtro afetivo do parceiro nos grupos 1 e 2:

Presença de preocupação com o filtro afetivo		
	Número de textos	Porcentagem
Grupo 1	3	7%
Grupo 2	8	17%

Tabela 4: Número de textos com preocupação dos AIs com filtro afetivo.

O excesso de apontamentos relacionados às inadequações do aprendente relaciona-se a uma avaliação analítica, em que parte-se da segmentação do todo em categorias que são examinadas individualmente. Esse tipo de avaliação é pertinente na

correção de produções escritas, uma vez que envolve a avaliação de diferentes dimensões. A avaliação analítica foi prioritariamente a mais utilizada pelos AIs nas avaliações do texto escrito. No entanto encontramos alguns casos de avaliação holística, em que se avalia a qualidade do produto final, atribuindo uma pontuação baseada na avaliação geral do desempenho do aprendente, sem analisar as dimensões individualmente. No caso dos dados analisados neste trabalho, os professores em formação faziam uma apreciação geral sobre a qualidade do texto ao final da correção, mas utilizaram também a avaliação analítica.

Podemos observar uma apreciação geral sobre o texto nos fragmentos 9 (*text is wonderful*), no fragmento 10 (*conteúdo muito bom*), fragmento 11 (*capture de essence of the movie/great job*), fragmento 13 (*texto bem melhor*), fragmento 15 (*redação muito boa*) acima e nos que seguem:

Good text and good points! =D

Fragmento 18 (Grupo 1 – AI1/AP1)

*Congratulations!
Good text!*

Fragmento 19 (Grupo 1 – AI1/AP1)

A redação apresenta-se como um texto autônomo e coerente. Existem alguns equívocos quanto ao uso do vocabulário adequado a determinados contextos lingüísticos e quanto ao emprego de pronomes.

Fragmento 20 (Grupo 1 – AI3/AP3)

Pode parecer que tem muitos erros, mas eu senti que você melhorou muito nessa redação. Seu maior problema foi os verbos, mas mesmo assim foram poucos os que você errou.

Fragmento 21 (Grupo 2 – AI4/AP4)

Sua redação está bem melhor que a outra. Parabéns!

Fragmento 22 (Grupo 2 – AI11/AP11)

Você fez um ótimo trabalho. Parabéns!

Fragmento 23 (Grupo 2 – AI17/AP17)

Olá

Parabéns! Seu texto está muito bem escrito!

O texto está escrito no estilo “formal”, ou na chamada “norma culta”, não tem gírias, por exemplo. Pensei nisso ao fazer a correção.

Você vai ver que, embora cheio de marcações, os erros são pequenos - a maioria de ortografia, “spelling” - que em nada compromete a leitura.

Tivemos a instrução de não falar muito sobre gramática, por você já ter aulas de gramática aí nos Estados Unidos, assim fiz poucos comentários gramaticais - mas também posso falar sobre gramática se você quiser. Algumas frases mais complicadas eu enumerei e deixei para comentar mais demoradamente no final.

Pela nossa conversa e pelo texto, percebo que você gosta mesmo de política! Procurei fazer os comentários mostrando aspectos políticos do Brasil.

FRAGMENTO 24 (GRUPO 2- AI19/AP19)

Ainda que sejam apreciações bem genéricas, que não trazem especificamente os acertos do texto, podemos perceber características de uma avaliação holística. No contexto de TTDii, não é necessário atribuir uma pontuação ou conceito para a produção escrita, pois não é a finalidade da atividade, mas possibilitar um trabalho colaborativo que venha a contribuir para a proficiência escrita dos aprendentes. Os fragmentos 12, 20 e 21 mostram uma preocupação com o percurso de aprendizagem do aprendente, visto que pontuam que houve avanço.

Para uma visualização estatística da presença da avaliação holística e analítica nas produções escritas, elaboramos a tabela a seguir:

Grupo 1 e Grupo 2		
Tipo de avaliação	Número de textos	Percentual
Avaliação analítica	74	84%
Avaliação analítica e avaliação holística	14	16%

TABELA 5: Avaliação holística e analítica nos grupos 1 e 2.

Portanto, de um total oitenta e oito (88) textos, oitenta e quatro por cento (84%) apresentaram somente a avaliação analítica e dezesseis por cento (16%) apresentaram a avaliação analítica e a avaliação holística. Esse percentual não é pequeno, visto que se trata de professores em formação inicial que não receberam nenhuma instrução a respeito do tipo de avaliação que deveriam realizar.

Seria possível considerar também que a avaliação formativa está predominantemente presente no processo de correção das produções escritas. Em uma perspectiva interacional da linguagem, “a avaliação do texto deve ser conduzida como um processo cooperativo e dialógico, em que educadores e aprendizes se conheçam através da própria avaliação” (MENDES, 2013, p. 448). Nesse sentido, podemos estabelecer uma analogia com o que acontece no contexto de TTDii: professores em formação e aprendentes atuam colaborativamente a fim de diagnosticar problemas na proficiência escrita de seus parceiros e procuram refletir sobre eles durante a interação oral. Inadequações recorrentes são diagnosticadas pelo professor em formação com o propósito de promover uma reflexão que possa solucioná-las.

A avaliação formativa é reguladora, diagnóstica e processual, servindo como um guia para o professor. No caso do presente estudo, notamos que a tarefa de avaliar o texto do parceiro pelo professor em formação não está relacionada com o resultado final

ou com a atribuição de um conceito (avaliação somativa), mas à identificação das inadequações apresentadas pelo aprendente a fim de levá-lo à reflexão a respeito. Ocorre muitas vezes nos dados analisados de o professor em formação perceber inadequações recorrentes do aprendente e propor um esclarecimento por escrito no próprio texto ou uma discussão na próxima interação oral. O fragmento 25 a seguir traz um esclarecimento de AI4 sobre o tempo verbal futuro do pretérito, depois de perceber que seu parceiro apresentava dificuldade com os tempos verbais:

Seu maior problema foi os verbos, mas mesmo assim foram poucos os que você errou. Agora eu vou colocar uma explicação para os verbos “criaria” e “criasse”:

- O futuro do pretérito é usado para falar sobre um fato que poderá ou não ocorrer, dependendo de determinada condição. Tais sentenças condicionadas (if senteces) vêm sempre acompanhadas de outra, cujo verbo principal é conjugado no imperfeito do subjuntivo:

Exemplo: Se pudesse escolher, quem você levaria para uma ilha deserta?

Fragmento 25 (Grupo 2 – AI4/AP4)

No fragmento 26 a seguir, AP1 faz uma análise do filme *Ônibus 174* e menciona em seu texto que não gosta do tom formal, prefere o tom conversacional. Assim, como AI1 já havia feito algumas considerações sobre formalidade/informalidade nos textos do aprendente, ele fornece algumas leituras que fundamentam o seu ponto de vista sobre a importância de se saber usar o registro de uma língua adequadamente em seus diferentes contextos. Isso mostra que AI1 diagnosticou um equívoco nas afirmações de seu aprendente e forneceu informações e subsídios para sua reformulação. Além disso, a confusão em relação ao registro formal ou informal poderia não ter ocorrido se a proposta de produção escrita tivesse deixado claro o gênero textual.

In this final text, I agree with you in some points, but I recommend you to read two texts called “desvios linguísticos” (<http://www.webartigos.com/artigos/desvios-linguisticos-x-norma-padrao/37956/>) and “O ensino de gramática em uma perspectiva textual” (<http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno02-03.html>) . Why? Because people need to know the standard language, since it is a way of accessing the language spoken by the upper class. If someone learns only the language spoken on the streets, he or she will not be able to be

engaged in other discourses, especially in the “rich” or more educated. Talking about it, I think it will be interesting if you take Sociolinguistics in your curriculum, since you pointed out good arguments.

*Furthermore, there are genres of texts that “request” formal language. In other words, if I have to write a note for my mother, I will not use the best and beautiful Shakespeare’s language. I must write it in informal language. However, there are “formal genres”, as you pointed when you talked about the academic readings and style, which have formal structure. **I am sorry if I made you feel uncomfortable when I wrote that your writing were correct but was informal. I did it because I thought that was important to you to know how to write it in a different way, or in a formal way. As I have said before, according to Bakhtin, language expresses distinctly manners of human interaction, I mean, by the language, humans can communicate differently in accordance with their spheres of activity (esferas de atuação).** That is why language changes to formal and informal.*

But OK, I promise u to be more calm with formal language =D. I’m sorry!

Thank u!

Fragmento 26 (Grupo 1 – AI1/AP1)

O fragmento 27, a seguir, retirado do diário de AI1 mostra também que ele diagnosticou as dificuldades de seu parceiro no texto escrito e enviou-lhe um e-mail explicativo para sanar o problema em relação ao uso dos pronomes.

Ele falou sobre as dificuldades dele em relação ao uso dos pronomes. E para sanar essa dificuldade, prometi-lhe enviar-lhe um e-mail explicativo.

Fragmento 27 - Grupo 2 – AI2/AP2 – Diário 2

No fragmento 28 a seguir, AI2 também diagnosticou nos textos de seu parceiro a sua dificuldade com o uso de preposições, explicando mais detalhadamente isso ao aprendente.

Na correção, procurei comentar as alterações. Procurei explicar melhor o uso de preposições, pois essa é uma dificuldade de minha parceira. Por exemplo, expliquei mais detalhadamente o uso da preposição “pela”.

Fragmento 28 – Grupo 2 – AI1/AP1– Diário 6

Esta seção do capítulo de análise dos dados teve como objetivo caracterizar os tipos de avaliação presentes na avaliação da produção escrita de aprendentes de português como LE em contexto de TTDii a fim de responder a primeira pergunta de pesquisa. Assim, observamos que prevalece o tipo de correção direta/resolutiva nas produções escritas, no entanto encontramos vários casos que demonstraram uma tentativa de correção textual-interativa, buscando um diálogo com o aprendente e trazendo-o para o processo de avaliação. Além disso, apesar de a correção direta/resolutiva estar associada a um discurso prescritivo, a linguagem dos futuros professores de português estava longe de ser autoritária, visto que buscavam negociar soluções com os aprendentes para suas inadequações. Houve também uma grande preocupação com o filtro afetivo do aluno, com comentários que os encorajavam a progredir.

Poderíamos dizer também que a avaliação formativa esteve presente, uma vez que os futuros professores buscavam diagnosticar os principais problemas dos aprendentes e sugeriam soluções; além de trabalharem colaborativamente na avaliação por meio de uma discussão na interação oral.

A seguir, apresentamos uma análise de dados norteadas pela primeira subpergunta, relacionada com as competências dos aprendentes.

3.2 Competências dos aprendentes de português priorizadas na avaliação da escrita

Valemo-nos dos conceitos de competência comunicativa e seus componentes elencados por Canale e Swain (1980) e da competência intercultural (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY; 2002; SALOMÃO, 2011). Tomamos como base os componentes da competência linguística abordados por Canale e Swain, a saber:

competência gramatical, competência sociolinguística, competência discursiva e competência estratégica; e acrescentamos a competência intercultural como relevante também para o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendente. A seguir, há uma breve retomada acerca do que compõe cada competência:

a) competência gramatical: relaciona-se com o conhecimento das regras e características do código linguístico.

b) competência sociolinguística: vincula-se ao conhecimento das regras socioculturais de uso da língua.

c) competência discursiva: está relacionada com as regras do discurso, ou seja, de conexões de orações e frases para formar um todo significativo.

d) competência estratégica: relaciona-se com o conhecimento e a habilidade do falante para usar estratégias verbais e não verbais a fim de compensar alguma falha na utilização das outras competências.

e) competência intercultural: está relacionada com a capacidade de perceber a diversidade do outro, neutralizando as suas crenças.

Assim, objetivamos mapear as competências priorizadas pelos estudantes de Letras na realização da avaliação da produção escrita dos aprendentes de português. A análise dos dados parte da seguinte subpergunta de pesquisa:

1.1 Quais competências são consideradas pelos estudantes de Letras ao realizar a avaliação da produção escrita em língua portuguesa como LE de interagentes em contexto de TTDii?

Retomando o fragmento 1 (p. 136 desta tese), percebemos que o primeiro comentário (F1) traz uma ressalva sobre o uso de *a gente*, que, segundo AI1, está correto, mas tem um uso informal. Essa informação traz um importante conhecimento a respeito do uso de uma expressão de acordo com seu contexto, relacionando-o com graus de formalidade. Podemos, então, extrair desse comentário, uma preocupação do AI1 com a **competência sociolinguística** do aprendente, uma vez que a informação está relacionada à adequação de determinada expressão em relação ao contexto de uso da língua e associa-se, portanto, à conhecimentos sociais sobre a língua.

Em outros comentários AI1 propõe a alteração de vocábulos devido à inadequação semântica: F4 – sugere a alteração de *letras* por *cartas* e F15 – propõe a substituição de *troca* por *muda*. Os outros comentários, como por exemplo, F3, F5, F19, referem-se à inadequações de uso de preposição (*ao início/ no início*), ortografia (*analfabetizados/analfabetos*) e concordância verbal (*destacou/destacaram*) respectivamente. A grande maioria dos apontamentos das inadequações realizados por AI1 estão mais relacionadas com a sua atenção à **competência gramatical** do aprendente.

Em relação aos apontamentos realizados por AI8, no fragmento 2 (p. 138 desta tese), eles demonstram uma preocupação majoritária com a **competência gramatical** do aprendente, visto que as indicações de inadequações relacionam-se ao conhecimento sobre o código linguístico. Essa preocupação de AI8 pode ter sido orientada, contudo, pelos objetivos de aprendizagem de seu parceiro.

No fragmento 29 a seguir, AI19 marca na cor vermelha as inadequações de seu parceiro e faz sugestões em amarelo. Não há uma legenda identificando o uso das cores e isso pode ter dificultado o entendimento do aprendente. O professor em formação faz pontuações por todo o texto, majoritariamente relacionadas com os aspectos linguísticos

do texto. Em seus comentários, AI19 propõe alteração de vocábulos quanto à ortografia (*fechar/fechar; reconhecera/reconhecera; daria/diria*), acréscimo ou alteração de preposição (*o mundo/do mundo; em congresso/no congresso*), alteração de modo e tempo verbal (*permitiria/permitisse*), modificação de vocábulos devido à inadequação semântica (*passar uma lei/aprovar uma lei; compartilharia a ideia/promoveria a ideia*). Isso evidencia uma preocupação do professor em formação com o desenvolvimento da **competência gramatical** do aprendente. É possível notar que as inadequações dos aprendentes de PFOL são de características diferentes das dos aprendentes de português como LM. Em relação à ortografia, por exemplo, as inadequações dos aprendentes de LM diferem-se daquelas mais recorrentes nos textos de aprendentes de LM, o que possibilita ao estudante de Letras aprender a ser professor de PFOL.

AI19 faz um comentário inicial no texto de seu parceiro que demonstra uma preocupação também com os aspectos sociais da língua, como mostra o excerto retirado do fragmento 24 (p. 148 desta tese): *O texto está escrito no estilo “formal”, ou na chamada “norma culta”, não tem gírias, por exemplo. Pensei nisso ao fazer a correção.* A adequação de um texto quanto ao registro formal ou informal relaciona-se com a **competência sociolinguística** do aprendente.

Se **eu** **deve** ser escrito em minúsculo: "eu", diferente de inglês "I" fosse o presidente Obama eu faria **fechar** apenas um "e" "fechar" Guantanamo Bay por que tortura e atos imorais acontecem **lá** sem o hífen: "acontecem lá". Eu pararia a obsessão americana com **espalhar** apenas "como medo...", ou "que" no lugar de "com": "Eu pararia a obsessão americana que espalha o medo..." medo de terroristas, imigrantes, e diferentes culturas, especialmente a cultura do Islã. Eu **passaria** "Eu aprovaria uma" legislação que reconheceria "a" no lugar de "a": "reconheceria" a mudança climática e pararia **degradaç**o **o** **faltou** o acento: "degradação" do meio ambiente. Eu lutaria por **medic** social **social** **social** (1) "medicina social" e socialismo em geral. Eu **diria** "i" ao invés de "a", e faltou um "que": "eu diria que nós precisamos..." nós precisamos de uma reforma eleitoral e de representação proporcional **em** "no congresso" congresso. **Eu** aumentaria o bem-estar social **para os** "dos pobres" pobres através da atribuição de menos dinheiro para os nossos militares **querer** (2). **Compartilharia** somente o sentido da palavra, seria melhor "Promoveria" a idéia de mais transporte público e as pessoas que vivem mais perto de seus empregos (3). Eu tentaria **passar** "Eu tentaria aprovar uma lei" uma lei que permiti **se** "permitisse" apenas duas lojas de uma empresa a ser construída (4) (e isso inclui o **Wal-Mart**! **nam** **preciso** **dizer**, não é?). Isso permitiria uma maior diversidade de bens e mais oportunidades para as pequenas empresas **abrir** não precisadessa "abriu". Se eu fosse presidente Obama tentaria fazer **do mundo** mundo um lugar melhor e **eu** não precisa do "eu" começaria com os Estados Unidos.

Fragmento 29 – Grupo 2 – AI19/AP19 – Tema 1

Além disso, o fragmento 30 a seguir (continuação do texto ilustrado no fragmento 29) mostra a preocupação de AI19 em discutir com o aprendente alguns aspectos culturais do Brasil. AP19 observou o uso de *medicina socializada* pelo aprendente em seu texto e o relacionou com o *sistema público de saúde (SUS)*, refletindo sobre o sistema de saúde brasileiro: *No Brasil nós temos o SUS, Sistema Único de Saúde. É "único" por ter sido implantado no país inteiro - e esse é o nosso "sistema público de saúde". "Público" em oposição a "privado": o "público" é mantido pelo governo e atende a todos os brasileiros, enquanto o "privado" é particular e precisa ser pago. Claro, o "privado" só existe porque o "público" não funciona como deveria. Assim, "medicina socializada" seria o "sistema público de saúde".* Talvez AP19 não tenha se referido à sistema público de saúde com a expressão *medicina socializada*, mas a usar a medicina para fazer um trabalho social, atendendo a população mais carente do país. Mesmo assim, a intenção discutir com o aprendente os aspectos culturais sobre o Brasil demonstra uma preocupação em associar a aprendizagem de uma língua com a cultura de seu país, colocando-se no lugar do outro, respeitando as diferenças. Isso pode

promover o desenvolvimento da **competência intercultural** do aprendente. Fica claro também isso na afirmação de AI19 no comentário inicial sobre a correção do texto: *Pela nossa conversa e pelo texto, percebo que você gosta mesmo de política! Procurei fazer os comentários mostrando aspectos políticos do Brasil* (fragmento 24).

"As pessoas" Pessoas seriam mais felizes **por que** quando explicamos alguma coisa ou respondemos a uma pergunta, usamos o "porque", sem separação **elas** feminino "elas" concordando com "pessoas" seriam mais bem cuidadas, teriam melhores oportunidades. **o "e"** pode ficar para o final da enumeração teriam mais orgulho no seus pais, e mais respeito de outros países (5). As crianças **nos** não precisa do artigo: "As crianças norte-americanas" norte-americanas **iria** faltou o "m": "iriam" crescer num mundo **melhor e esperançosa**mente "melhor e esperançoso" **elas** feminino "elas" concordando com "crianças" **continuará** faltou o "m": "continuariam" a tendência e **tornaria** apenas o sentido: "iniciariam" ou "criariam" fica melhor que "tornariam" um ciclo que ficaria melhor **com** **a** ao invés de "com" e "a" no lugar de "a" **a** cada geração **cada** geração. Se eu fosse o presidente Obama **Eu** deve ser escrito em minúsculo: "eu" cuidaria menos **sobre** "da reeleição" reeleição e lutaria **por o** que **eu** "pelo que realmente" realmente acredito. Seria muito importante para mim cuidar **as** "cuidar das pessoas" pessoas e **e** "e do meio ambiente" meio **ambiente** e eu seria **responsavelmente** (6).

1 No Brasil nós temos o SUS, Sistema Único de Saúde. É "único" por ter sido implantado no país inteiro - e esse é o nosso "sistema público de saúde". "Público" em oposição a "privado": o "público" é mantido pelo governo e atende a todos os brasileiros, enquanto o "privado" é particular e precisa ser pago. Claro, o "privado" só existe porque o "público" não funciona como deveria. Assim, "medicina socializada" seria o "sistema público de saúde".

2 Chamamos de "verba" o dinheiro pago pelo governo aos diferentes setores da sociedade. Assim a "verba da educação" é o dinheiro do governo gasto com educação, a "verba da saúde" é o dinheiro do governo gasto com saúde, etc. Quando o governo quer economizar, ele faz o "corte de verbas", assim ele diminui, por exemplo, o dinheiro dos militares.

Fragmento 30 – Grupo 2 – AI19/AP19 – Tema 1

AI16, no fragmento seguinte (31), demonstra uma preocupação com a **competência sociolinguística** do aprendente ao fazer o seguinte comentário: *É realmente só um comentariozinho. Já que o texto é bem informal não está errada a forma como você empregou os verbos ver e comer, já que eles estão concordando com "a gente". Porém eu acho q fica mais bonitinho escrever: "Nós vimos alguns povos*

pequenos e comemos uma pá de tacos de peixe". Ainda que AP16 tenha deixado claro no início que tratava-se de um texto informal, o professor em formação fez questão de esclarecer a informalidade do uso de *a gente*, sugerindo a sua substituição por *nós* e adequada concordância verbal.

18 de ~~março~~ ~~março~~

Oi! Esta redação vai ser muito informal porque estou de ~~ferias~~ ~~ferias~~! Acho que ~~te~~ ~~tinha~~ ~~te~~ falado que ~~nesta~~ semana tivemos as ~~ferias~~ ~~ferias~~ de primavera. ~~Eu~~ e ~~Dois~~ ~~de~~ ~~meus~~ amigos da universidade, Adam e Jaime, ~~e~~ ~~eu~~ ~~saimos~~ de Geórgia ~~o~~ ~~dia~~ ~~na~~ quinta ~~uma~~ ~~semana~~ ~~atras~~ ~~passada~~ (~~o~~ ~~8~~ de ~~março~~ ~~março~~) e fomos de carro para Califórnia. Quase não paramos na viagem ~~só~~ ~~para~~ por mais gasolina e ~~para~~ comer uma vez, e outra vez ~~para~~ ver as cavernas de Carlsbad, ~~Nova~~ ~~Novo~~ México. Depois de 38 horas no carro, dirigindo mais ou menos direito, a gente chegou ~~na~~ cidade de São Diego ~~no~~ sábado. O Adam ~~morava~~ ~~morou~~ lá ~~há~~ alguns anos ~~atras~~ ~~atras~~ e ~~portanto~~ ~~portanto~~ tinha bons amigos ~~lá~~ que nos hospedaram. A gente foi ~~para~~ ver a praia, e passou ~~algum~~ ~~todo~~ o tempo com a ~~familia~~ os amigos do Adam. ~~O~~ ~~No~~ domingo ~~todos~~ ~~nós~~ fomos ~~todos~~ ao México que ~~esta~~ ~~é~~ ~~pertinho~~. A gente viu alguns povos pequenos e ~~comeu~~ uma pá de tacos de peixe. ~~O~~ ~~No~~ dia seguinte, a gente partiu ~~para~~ Los Angeles ~~para~~ ver o primo de Adam. Passamos a noite lá e fomos a Hollywood ~~para~~ ver as estrelas das pessoas famosas na rua. ~~O~~ ~~dia~~ ~~Na~~ ~~Terça~~, Jaime, Adam, o primo de Adam (James), e eu saímos de LA ~~para~~ viajar mais. Dirigimos algumas horas até chegar num ~~povoado~~ pequeno perto de Fresno ~~que~~ ~~se~~ ~~chama~~ ~~Corcoran~~. Nosso amigo Jaime ~~e~~ ~~é~~ de uma pequena cidade no México e muitas pessoas de sua família se mudaram ~~para~~ ~~Corcoran~~. Todos moram ~~pertinho~~ então a gente ficou na casa de sua tia e caminhou de casa ~~a~~ ~~em~~ casa conhecendo os primos e tios do Jaime. Como o James não falava espanhol, e muitas pessoas da família de Jaime não falam inglês, a gente decidiu que o James tinha que aprender ~~e~~ ~~espanhol~~, e começamos a ~~lhe~~ ~~ensinar~~. Foi muito divertido ver como ~~ele~~ aprendia novas palavras e começava a ~~se~~ ~~comunicar~~ no espanhol. Acho que até agora foi ~~a~~ ~~minha~~ parte favorita da viagem. Bom, acho que isso ~~e~~ ~~é~~ tudo por ~~agora~~. Quando a gente ~~se~~ ~~falar~~ na quinta posso te dar mais detalhes da viagem e mandar alguma foto das coisas que ~~tinhamos~~ ~~visto~~ ~~vimos~~. Espero que você esteja bem e a gente se fala ~~na~~ ~~Quinta~~ ~~quinta~~!

Sent from my iPhone

[L1] Comentário: É interessante adicionar "algum" ou "todo," antes de "tempo", para soar melhor a frase.

[L2] Comentário: Se a família for dos amigos do Adam fica melhor usar "dos" no lugar de "- os"

[L3] Comentário: É realmente só um comentáriozinho. Já que o texto é bem informal não está errada a forma como você empregou os verbos *ver* e *comer*, já que eles estão concordando com "a gente". Porém eu acho q fica mais bonitinho escrever: "Nós vimos alguns povos pequenos e comemos uma pá de tacos de peixe".

[L4] Comentário: Não está errado, mas fica melhor substituir tudo por: "chamado".

[L5] Comentário: Aqui você tem duas opções: "é tudo por hora" ou "é tudo até agora". Acredito que as duas dão o mesmo sentido, então você pode usar a que te agrada mais.

Fragmento 31 – Grupo 2 – AI16/AP16 – Tema 1

No fragmento 32 a seguir, AI14 propõe a construção *sem as quais não poderíamos viver sem* como mais formal que a escolhida pelo aprendente: *que nós não poderíamos viver sem*. O professor em formação salienta que a construção selecionada pelo AP14 não está incorreta, mas fornece a ele uma alternativa mais formal. Em outro comentário, AI14 salienta que *comunicar-se* é mais formal do que *se comunicar*. Esses dois

exemplos também demonstra uma preocupação com o desenvolvimento da **competência sociolinguística** do aprendente, pois as informações fornecidas relacionam-se com aspectos sociais de uso da língua.

Eu acho que há muitas invenções dos últimos 100 anos **que nós não**
poderíamos viver sem. A internet realmente mudou muito a vida das pessoas. **É**
usado para tantas coisas e é uma maneira incrível para se comunicar com pessoas
de todo o mundo. Antes da internet, a pesquisa para qualquer projeto escolar levava
horas na **bibliteoa biblioteca**, e era difícil **de se comunicar** rapidamente com as
pessoas que viviam longe. A internet tem feito definitivamente **as nossas vidas**

[p1] Comentário: Aqui poderia ser também: "invenções sem as quais não poderíamos viver." Seria assim de um estilo mais formal, mas do modo como você escreveu não está errado.

[p2] Comentário: Internet é feminino. Então deve ser: "A internet é usada."

[p3] Comentário: "se comunicar" está certo, mas também poderia ser "comunicar-se" (seria mais formal)

Fragmento 32 – Grupo 2 – AI14/AP14 – Tema 2

O fragmento seguinte (33) é um exemplo também da preocupação de AI12 com a **competência gramatical** do aprendente por meio da explicação a respeito do uso do verbo *mirar* em português, que significa *acertar na mira*, diferente do seu significado em língua espanhola. AI12 sugere, então, utilização do verbo *olhar* como mais apropriado.

É o futuro?

Quando **miramos** ~~ao~~ **olhamos** para o passado ~~todo~~ **tudo** é muito diferente, a ~~tecnologia~~
tecnologia e as ~~invecoes~~ **invenções** ~~forman~~ **formam** o ~~mendo~~ **mundo** ~~a~~ em torno de ~~nodotros~~
nós. As pessoas ~~do~~ **passado** ~~viveron~~ **viveram** ~~sim~~ **sem** muitas coisas que ~~nes~~ **nós** ~~tenemos~~ **temos**
agora. ~~A~~ **A** internet e os ~~aviones~~ **aviões** ~~sao~~ **são** ~~unos~~ **umas** de ~~esas~~ **essas** grandes invenções pelas
que ~~quais~~ **todo** mundo está obrigado. ~~Mais~~ **Mas** invenções como ~~como~~ a bomba ~~atmica~~
atômica e as drogas ~~nao~~ **não** ajudam a humanidade ~~mais o herio~~ **mais de lo** ~~esperado~~ **esperado** ?

[C1] Comentário: O verbo "mirar" existe em português, mas com outro sentido: acertar a mira, como por exemplo, para um tiro. Neste caso, é melhor utilizar o verbo **olhar**.

[C2] Comentário: Uso do advérbio de afirmação "sim" ao invés

[C3] Comentário: Em português, o substantivo "internet" é do gênero feminino. O correto, então, seria "a internet".

[C4] Comentário: Neste caso, deve-se usar "umas", no feminino, para concordar com "grandes invenções", que também está no feminino.

Fragmento 33 – Grupo 2 – AI12/AP12 – Tema 2

No caso de AI11, no fragmento 34 a seguir, apresenta uma preocupação com a **competência sociolinguística** do aprendente ao afirmar que a expressão *estava saindo* não está adequada no seu texto, porque *refere-se a encontros ou relacionamentos que não são sérios*. O mais adequado seria o uso de *namorando* se a aprendente queria passar a ideia de um *relacionamento sério* (AI11 marcou em vermelho os desvios de AP11 e marcou em azul os seus comentários).

Uma Carta Para Mim

Para mim:

Vinte anos atrás, você estava em seu último ano de faculdade na Universidade da Geórgia. Você estava trabalhando muito para terminar o seu título Inglês, e você estava planejando fazer pós-graduação para a Saúde Pública. Você queria ser uma administradora de clínica, ou trabalhar com a equipe de administração de um hospital. Você se sentiu preparada para essa carreira, porque você era a administradora da recepção no Southeast Retina Center. Você estava preocupada (sobre) com seu futuro. Você estava animada para sair de Athens. (Você) E queria morar na Augusta de novo, porque seus amigos e familiares estavam lá. (No caso, seria melhor não colocar a palavra "você" de novo, pois está sendo muito repetida. Isso é errado em português.)

Quando você tinha 22 anos, estava animada para ter um emprego e ter (o) dinheiro como um adulto. Você queria alugar uma casa com sua amiga, Sarah, na Augusta. Você estava saindo (o termo "estava saindo" está gramaticalmente correto, mas refere-se a encontros ou relacionamentos que não são sérios. Se você quiser usar um termo que se trata de um relacionamento sério, use "namorando") com Sean, mas você estava triste porque (você) sabia que ele tinha (de sair) que ir embora para o Exército. Você era uma chefe horrível, mas você queria (se ficar melhor) melhorar. Você gostava de moda, (os) de cães, música, (voluntariado) trabalho voluntário, e sair com seus amigos. Você também gostava de pintar, mas você estava tão ocupada a que você não pintou muitas vezes.

Fragmento 34 – Grupo 2 – AI11/AP11 – Tema 3

Ainda no fragmento 34, no primeiro comentário em azul de AI11, notamos uma preocupação com a **competência discursiva** do aprendente, uma vez que o excesso de uso de *você* pode trazer um empobrecimento ao texto e, para que isso não aconteça, seria

necessário a utilização de outros elementos de coesão para fazer a referência. AI11 não afirma claramente isso, mas dá a entender que a sua preocupação com a repetição de *você* pode comprometer a coesão do texto. Seria interessante que o professor em formação fornecesse à AP11 algumas técnicas de referência que pudesse substituir o termo. O mesmo acontece nos fragmentos 35, 36 e 37. AI8 comenta que o aprendente *deve evitar repetições* e sugere a exclusão de *classes* (fragmento 36), visto que o termo pode ser retomado no texto por meio da elipse, que é um recurso coesivo. A exclusão de *ela* a fim de *não repetir o sujeito* (fragmento 36) e de *arte para não ficar tão repetitivo* (fragmento 37) segue a mesma ideia de utilizar a elipse como um recurso coesivo.

O Brasil é um ~~país país~~ com muitas raças e etnias. Mesmo assim, o racismo ainda existe, mas é escondido. A ~~pois~~ mais importante é a classe social, mas estas classes refletem o racismo porque em geral as classes ~~mas mais~~ pobres são compostas ~~dos por~~ negros e as ~~classes~~ mais altas são compostas ~~dos brancos por~~ maioria ~~branca~~. Não há ~~muito~~ ~~muita~~ confiança entre os dois grupos, mas os brancos geralmente têm o poder. ~~Se pode~~ ~~Pode-se~~ ver esta divisão nos filmes *Carandiru* e *Terra Estrangeira*. ~~Em estes~~ ~~Nestes~~ filmes, os brancos têm mais poder e são mais respeitos ~~na~~ ~~pela~~ sociedade.

No filme *Carandiru*, ~~se pode~~ ~~pode-se~~ ~~ou~~ ~~podemos~~ ver a dicotomia das raças nos esforços entre Majestade e as suas mulheres. Há duas mulheres na vida de Majestade; Dalva ~~quem~~ ~~que~~ é loira e branca e Rosirene ~~quem~~ ~~que~~ é mulata. Ele está ~~enamorado~~ ~~delas~~ apaixonado por elas e tem uma família com as duas, mas só tem uma esposa; Dalva. Nós sabemos que Majestade ~~conhece~~ ~~conheceu~~ Dalva primeiro mas não se pode dizer que se ~~ele~~ tivesse conhecido Rosirene primeiro ~~si~~ eles se casariam. É muito importante que a mulher, ~~o~~ ~~mulher~~ com quem ele tem os

[M1] Comentário: Acentua-se ~~país~~ pois sem acento refere-se a pai e mãe (pai)

[M2] Comentário: É preferível que se utilize um sinónimo como fator ou questão.

[M3] Comentário: Deve-se evitar repetições.

[M4] Comentário: Expressa melhor a ideia dos brancos serem predominantes na classe alta.

[M5] Comentário: Nestes é a junção de em + estes.

[M6] Comentário: Para evitar repetições.

Fragmento 35 – Grupo 2 – AI8/AP8 – Tema 1

Os apartamentos de Brewster Place são descadentes de um bairro pobre de uma cidade grande dos Estados Unidos. A matriarca da comunidade, Mattie Michael, é uma fonte de conforto e coragem para as outras mulheres. Mas ela tem sofrido muito, principalmente devido ao seu filho Basil, que a abandonou e essencialmente roubou-a. Também há o personagem de Etta Mae, quem é um espírito livre mas sempre perssegue relações com os homens errados. Outro personagem é Kiswana, uma mulher idealista que abraça sua herança racial e ela sempre briga com sua família rica. As relações entre estas mulheres também são importantes, especialmente entre Mattie e Ciel. Mattie salva a vida de Ciel depois da morte trágica des sua filha. Também Kiswana ajuda Cora Lee, uma mãe solteira e jovem, para que ela veja que seus filhos não devem ser tratados como bonecas. Finalmente, há o personagem de Lorraine, que procura a aceitação social para ela e sua amante lésbica, Theresa. Eventualmente, Lorraine é estuprada por vários homens e no seu delírio mata a única pessoa que a apoia. Ao final do romance, as mulheres decidem destruir Brewster Place porque representa uma parede que separa as do resto da cidade.

[P3] Comentário: Não seria descendentes?

[P4] Comentário: Acho que essencialmente não se encaixa nessa frase.

[P5] Comentário: Não é preciso repetir o sujeito.

[P6] Comentário: Se uss utilizar, "as" o texto fica menos repetitivo.

Fragmento 36 – AI8/AP8 – Tema 2

Outras pessoas na exposição decidiram ediram fazer outras coisas e U uma outra menina trouxe uma piscina inflável e ela construiu uma balsa do lixo. Meu amigo Ben e eu flutuamos por alguns minutos na balsa e o tempo inteiro eu pensei que normalmente geralmente uma pessoa não pode dizer que flutuou em flutuado numa balsa em unnum quarto de um motel. A maioria dos quartos tinham obras bem sexuais e vulgares vulgais, mas acho que as pessoas que assistiram a exposição tinham mentes abertas. Toda a arte era arte moderna, mas eu gosto muito desse tipo de arte da modera moderna então acho que a arte foi excelente e muito legal. Havia muitas pessoas da minha cidade na exposição, e elas falaram com os artistas e tiveram eram muitas conversas boas. Espero que aconteçam esta aula tenha outras exposições como estas no futuro

[P7] Comentário: Flutuamos não leva acento no a.

[P8] Comentário: Acredito que normalmente seja o termo mais adequado.

[P9] Comentário: Flutuou ou tenha flutuado.

[P10] Comentário: Para não ficar tão repetitivo.

Fragmento 37 – Grupo2 - AI8/AP8 – Tema 3

Percebermos que a preocupação com a **competência discursiva** está bem velada, pois os AIs não expressam claramente a importância de determinados elementos de coesão para o aprimoramento do texto. No entanto, notamos que intuitivamente ele conduz o aprendente a perceber esses recursos da língua para construir o texto como um todo significativo.

Antunes (2006) afirma que esses comentários do professor como “evite repetir palavras” são muito vagos e imprecisos. Sobre isso, ela afirma que

A questão da repetição de palavras, por exemplo, tem recebido um tratamento repressivo, simplesmente, (“Evite repetir palavras”), sem a menor atenção para as muitas funções textuais e discursivas que a repetição de palavras pode desempenhar na sequência de um texto (p. 168).

Assim, notamos que os professores em formação demonstram uma preocupação com a **competência discursiva** do aprendente, mas não possui ainda **competência aplicada** suficiente, visto que é um professor em formação, para buscar desenvolver essa competência no aluno por meio da discussão sobre as funções textuais e discursivas da repetição de palavras, por exemplo.

A **competência estratégica** também foi enfocada quando os futuros professores buscavam uma negociação de significado por meio de perguntas e quando previam a intensão de sentido pretendida no texto, buscando possíveis soluções. As perguntas eram respondidas durante a interação oral a fim de solucionar o entrave na comunicação. São exemplos de busca por negociação de significado os seguintes questionamentos: *O que você quis dizer com atribuições civil? Eu não entendi muito bem.* (fragmento 3, p. 140 desta tese), *Você quis dizer conheceram? Porque entregaram teria outro sentido...* (fragmento 4, p. 141 desta tese), *Você quis dizer “comum”?* (fragmento 5, p. 142 desta tese), *Não seria descendente?* (fragmento 7, p. 143 desta tese), *(no momento da interação)* (fragmento 8, p. 144 desta tese). No fragmento 6 (p. 142 desta tese), AI19 prevê o sentido

que seu parceiro tinha a intensão de transmitir e propõe uma solução para o entrave comunicativo e essa atitude também se relaciona com a **competência estratégica**.

Por meio da análise das competências dos aprendentes priorizadas pelos professores em formação na avaliação de produções escritas no contexto TTDii, verificamos um foco essencialmente na **competência gramatical** do aprendente, como podemos verificar nos fragmentos 38, 39 e 40 a seguir.

Central do Brasil

Eu sempre falo com meus amigos ~~de~~ como seu uma pessoa ~~de~~ que não chora quando ~~vê~~ filmes e, obviamente, os homens ~~geralmente~~~~usualmente~~ não choram muito, ~~ma~~s depois de ver ~~no~~ filme "Central do Brasil" eu me senti ~~mal~~ horrível. ~~É~~ ~~um~~ filme muito ~~bo~~em, mas as coisas que acontecem ~~em~~-no filme são ~~s~~ muito ~~de~~mais tristes para mim. Eu não sabia que coisas como as que acontecem ~~em~~-no filme ~~passavam~~~~aconteciam~~ ~~no~~em Brasil.

[P1] Comentário: ~~que sou~~

[P2] Comentário: ~~assiste~~

Fragmento 38 – Grupo 1 - AI2/AP2 – Tema 1

Cidade de Deus é um filme que trata da vida de um grupo de meninos na Cidade de Deus. (sobre um grupo de meninos e suas vidas na Cidade de Deus.) Cidade de Deus é uma favela no Rio de Janeiro que é está famosa por sua pobreza e tráfico de drogas. O filme retrata um lugar de violência e tristeza, mas, (o filme) a história embelezou muitos detalhes da (história) vida real. Originalmente, a cidade foi criada para mudar as famílias pobres do centro do Rio de Janeiro para os subúrbios. Hoje, o Rio de Janeiro (crescia mais) cresceu muito, e Cidade de Deus (é não) não é mais considerada (nos) subúrbios.

Fragmento 39 – Grupo 1 – AI4/AP4 – Tema 2

Se eu fosse você

Há apenas uma pessoa no mundo que eu preferiria ser **senão** fosse **mim**. Ele não é nada como eu, porque ele é rico, velho e poderoso. Se eu pudesse escolher ser qualquer outra pessoa, eu gostaria de ser Warren Buffett. Ele é o **homem terceiro** mais rico do mundo e um dos homens mais poderosos **que** já viveu. Neste mundo, o dinheiro é poder e assim Warren Buffett tem muito **disso**. Nascido em Nebraska em 1930, ele é às vezes chamado de "Feiticeiro de Omaha." Ele é o CEO da Berkshire Hathaway, que é a **empresa oitava** mais maior do mundo. A razão **que** eu gostaria de viver a vida de Buffett é que cada decisão que ele faz em **um** determinado dia pode ter grande importância para um grande número de pessoas. Eu

[S1] Comentário: "Senão" escrito junto tem sentido de algo contrário, oposto a uma ideia. O melhor seria se você usasse "se não" (separado), que significa "caso eu não fosse eu mesmo".

[S2] Comentário: Seria melhor se você utilizasse a forma "eu" (Pronome pessoal do caso reto - primeira pessoa - singular), pois o "mim" (Pronome oblíquo não reflexivo tônico - primeira pessoa - singular) tem função de complemento, e não de sujeito na oração.

[S3] Comentário: Em português, empregamos o numeral ordinal ("terceiro") antes do substantivo ("homem"). O melhor seria se você utilizasse "terceiro homem".

[S4] Comentário: Em português, empregamos o numeral ordinal ("oitava") antes do substantivo ("oitava"). O melhor seria se você utilizasse "oitava empresa".

Fragmento 40 – Grupo 2 – AI9/AP9 – Tema 1

Entretanto, a **competência sociolinguística** também foi enfocada, principalmente quando os professores em formação forneciam informações a respeito da adequação de determinado termo ou expressão em diferentes contextos de uso da língua e a respeito da informalidade/formalidade desses termos ou expressões.

Ainda que implicitamente, houve uma atenção dos futuros professores com a **competência discursiva** do aprendente ao focar elementos importantes para a coesão textual para construir um todo significativo. Ademais, ao focar nos aspectos linguísticos o texto, o futuro professor também está colaborando, de alguma maneira, para a construção de um texto coeso e significativo. Isso também contribui para o desenvolvimento da **competência discursiva** do aprendente.

A **competência estratégica** também foi enfocada na medida em que os professores em formação tentavam negociar o significado do texto no momento de interação oral.

Mesmo que em número reduzido, a **competência intercultural** também é uma preocupação dos professores em formação, visto que há discussão sobre aspectos do Brasil e isso é vinculado à aprendizagem de língua. Essa competência pode ser desenvolvida também na interação oral, como já demonstraram inúmeras pesquisas sobre o *teletandem*.

3.3 Competências de professores de LE

Considerando que os AIs de português são professores em formação, buscamos encontrar indícios do que os motivou a realizar a avaliação das produções escritas nos diários produzidos por eles. Para isso, utilizamos como suporte teórico as considerações de Almeida Filho (1993) a respeito das competências dos professores: competência implícita, competência aplicada, competência linguística, competência profissional. Tendo em vista que se tratam de professores em processo de formação, a competência aplicada e a competência profissional começariam a ser desenvolvidas na formação inicial do professor e continuariam a ser constituídas em sua prática docente. Essas duas competências envolvem a prática do professor e encontramos indícios de seu desenvolvimento, já que os professores em formação desta pesquisa têm envolvimento com a atuação docente ao participarem do *teletandem*. Assim, observamos os diários dos professores em formação com o objetivo de analisar o desenvolvimento das competências

implícita, linguística, aplicada e profissional. Para isso, buscamos responder à seguinte pergunta de pesquisa:

2. *Quais competências de professor de LE são observadas na realização da avaliação da produção escrita em português por alunos de curso de Licenciatura em Letras no contexto de TTDü?*

3.3.1 Competência implícita

A competência implícita constitui-se de intuições, crenças e experiências do professor. Assim, buscamos encontrar indícios nos trechos dos diários a seguir a fim de encontrar motivações para a realização das avaliações das produções escritas.

AI1, no fragmento 41 a seguir, afirma ter se *comunicado relativamente bem*, mas afirma que não aprendeu *muitas coisas novas em inglês*. A interação foi mais pautada na correção da produção escrita em português de sua parceria, que foi realizada em língua inglesa, mas o foco foi nas dúvidas de AP1. Assim, o professor em formação mostra que a comunicação efetuada em língua inglesa não trouxe a ele novos conhecimentos, provavelmente porque não houve foco em aspectos linguísticos da língua. Isso mostra uma crença de AI1 sobre o ensino de línguas, o parece para ele ser mais proveitoso se focado em aspectos linguísticos e revela uma informação que pode ter motivado uma avaliação da produção escrita de seu parceiro mais focada na competência gramatical.

Pelo fato de termos feito a correção da redação enquanto conversávamos em inglês, não houve muito tempo para interagir sobre outras assuntos que não se vinculassem à redação, o que fez com que minha interação em inglês, portanto, fosse curta. Deste modo, não posso dizer que aprendi muitas coisas novas em inglês hoje, apesar de ter me comunicado relativamente bem.

Fragmento 41 – Grupo 2 – AI1/AP1 – Diário 6

No fragmento 42 a seguir, AI6 mostra também a mesma visão de AI1, afirmando que a interação foi muito boa, mesmo tendo *recebido pouco conteúdo formal*. Isso indica que os elementos linguísticos da língua parecem ter papel primordial no ensino-aprendizagem para ele e o fato de a interação ter sido considerada bem sucedida mesmo sem ter um foco na forma, parece ter sido uma surpresa.

Apesar de ter recebido pouco conteúdo formal, essa foi uma das minhas melhores interações até agora.

Fragmento 42 – Grupo 2 – AI6/AP6– Diário 5

Os fragmentos a seguir confirmam que o foco da avaliação da redação realmente foi mais voltado para o aspecto gramatical:

Em função de a redação estar em português, começamos a dialogar utilizando esse idioma. Apresentei vários aspectos necessários para a compreensão da correção feita, como, por exemplo, a diferença entre pretérito perfeito e pretérito imperfeito, erros ortográficos, acentuação, entre outros. Creio que foi muito proveitosa para o Jeff³⁸ a explicação dos erros, pois ele teve várias de suas dúvidas respondidas. Após isso, entramos em termos mais profundos do que a superficialidade das correções gramaticais, o conteúdo da redação.[...]

No fim da conversa o aprendizado foi mútuo e não apenas linguístico, mas, ao mesmo tempo, cultural. Entender como os americanos encaram certas questões e maneiras lidar com dificuldades da não-aceitação foram elementos que ficaram na minha memória.

Fragmento 43 – Grupo 2 – AI7/AP7– Diário 2

AI7 afirma que explicou a correção feita, a qual foi pautada na *diferença entre pretérito perfeito e pretérito imperfeito, erros ortográficos, acentuação*. Posteriormente, assevera que passaram a conversar sobre o tema da produção escrita, que deve ser o tópico das interações orais, deixando a *superficialidade das correções gramaticais*. Isso deixa claro que o enfoque de sua correção é gramatical.

³⁸ Os nomes são fictícios para preservar a identidade dos participantes.

No fragmento 44 a seguir, AI7 também mostra o direcionamento da correção para os aspectos gramaticais do texto e isso parece ser recíproco entre os dois participantes, uma vez que ambos parecem voltar a sua atenção às inadequações gramaticais dos textos.

Boa parte da discussão pautou-se em questões ortográficas e gramaticais da correção, Jeff, pessoa com qual realizei a interação, foi bastante preciso em suas correções, deixando bem claro vários aspectos (uso de preposições, expressões que não soavam naturais, erros ortográficos) que, anteriormente, pareciam confusos.

Fragmento 44 – Grupo 2 – AI7/AP7– Diário 3

AI2, no fragmento 45 a seguir, nota que o uso de preposições é um desvio recorrente de seu parceiro na produção escrita e procura explicar melhor na interação oral. O foco gramatical, nesse caso, partiu de uma dificuldade do aprendente constatada pelo tutor de português e demonstra que as inadequações de seu par serviram de base para um plano de sanar esse problema. Isso demonstra uma preocupação com o progresso do parceiro no seu processo de aprendizagem da língua.

Na correção, procurei comentar as alterações. Procurei explicar melhor o uso de preposições, pois essa é uma dificuldade de minha parceira. Por exemplo, expliquei mais detalhadamente o uso da preposição “pela”.

Fragmento 45 – Grupo 2 – AI1/AP1– Diário 6

O foco da correção de AI1 (fragmento 46) foram as combinações de preposição e artigo e concordância nominal; o de AI6 (fragmento 47) na diferença entre *acima e em cima*, uso dos artigos, combinação de preposições.

Começamos a interação em português para discutirmos a respeito da redação produzida em português. Fiz alguns comentários sobre os erros mais pontuais da redação de minha parceira, dos quais se destacam a necessidade de fusão de preposições com artigos e a concordância nominal com relação aos substantivos masculinos e femininos. Existem outros tipos de erros, mas que são compreensíveis neste momento.

Fragmento 46 – Grupo 2 - AI1/AP1 – Diário 6

Ela gostou da ideia de fazer redações criativas, contos, etc... A composição dela era uma carta ficcional... Expliquei a ela a diferença de “em cima” e “acima”... Expliquei o uso de artigo antes de países, cidades e estados... A professora dela tinha dito a ela que não flexionamos “por + o” sempre... Fiquei em dúvida e pedi para ela conferir isso com a professora, disse também que não me lembrava de nenhuma situação em que não se flexionasse... Basicamente conversamos durante toda a interação sobre os poucos errinhos da composição dela... Os erros eram bem fáceis de resolver, acho que devem ter passado despercebido quando ela escreveu...

Fragmento 47 – Grupo 2 – AI6/AP6 – Diário 4

AI1 e AI7, nos fragmentos 48 e 49 a seguir, também revelam um foco nos aspectos gramaticais do texto na avaliação.

Most of time we discussed some grammar points relating to written Portuguese, specially the errors found in her text, which was good in comparison of some other students.

Fragmento 48 – Grupo 1 – AI1/AP1 – Diário 2

On the second interaction, I read Mike’s composition and I also corrected some grammar mistakes. I hadn’t received his composition before because he had annotated the wrong email.

Fragmento 49 – Grupo 1 – AI17/AP17 – Diário 2

Os fragmentos dos diários apresentados nesta seção confirmaram que os professores em formação, de uma forma geral, priorizam a competência gramatical do aprendente, a qual também é relevante para a aprendizagem de uma língua. Entretanto, a competência gramatical é apenas um componente da competência comunicativa.

Isso pode ser explicado pela falta de tempo para fazer a avaliação, como mostram os fragmentos 50 e 51 a seguir, visto que alguns aprendentes enviavam seus textos poucos dias antes da interação e isso pode ter dificultado uma reflexão a respeito dos quesitos importantes para a elaboração de um bom texto escrito.

Devo ressaltar, também, que minha correção tinha alguns erros que, talvez, foram cometidos pela pressa na execução da mesma, porque minha parceira só havia conseguido me enviá-la hoje o que fez com que eu a corrigisse, portanto, minutos antes da interação do Teletandem. Mas farei as devidas alterações nesta correção, o mais rápido possível.

Fragmento 50 – Grupo 2 - AI1/AP1 – Diário 6

Como a parceira enviou a redação com atraso e só pude entregar a correção um dia antes da interação, discutimos a correção.

Fragmento 51 – Grupo 2 – AI3/AP3 – Diário 2

Outro motivo para o foco essencialmente gramatical na avaliação dos textos seria os objetivos de aprendizagem dos participantes, o que é pertinente no contexto de *teletandem*, já que os aprendentes tem autonomia para traçar suas metas de aprendizagem e negociar com o seu parceiro os meios para conseguir atingi-las. Se o objetivo de aprendizagem dos participantes era ampliar o seu conhecimento gramatical sobre a língua, é natural que a avaliação textual tenha seguido por esse caminho.

A avaliação realizada pelos professores em formação foi provavelmente baseada nas suas experiências de ensino e aprendizagem, imitando modelos avaliativos de professores que teriam passado pela sua vida escolar. É possível que eles tenham se valido essencialmente de sua competência implícita. Almeida Filho (1993, p. 20) afirma que com a competência implícita os professores já podem ensinar a língua de uma forma básica, “baseados em como nossos professores nos ensinaram ou em como aprendemos coisas parecidas podemos já imprimir uma maneira de ensinar orientada por uma

abordagem implícita, latente e frequentemente não conhecida por nós”. A respeito da competência linguística, discutiremos na seção seguinte.

3.3.2 Competência linguística

A competência linguística relaciona-se com o saber sobre a língua e saber envolver os aprendentes em uma teia de linguagem na língua-alvo (ALMEIDA FILHO, 2004). Portanto, o que pudemos notar a respeito dessa competência nos dados analisados é que os professores em formação verificavam as inadequações dos aprendentes, mas, muitas vezes, eles não conseguiam sistematizar, ou seja, o conhecimento que obtinham da língua não era analisado e isso causava dúvidas no momento de ensinar a língua.

AI4, no fragmento 52 a seguir, demonstra a sua dificuldade em explicar o modo subjuntivo para seu parceiro e que deveria buscar inteirar-se mais sobre o assunto para resolver essas questões.

No texto, havia alguns problemas com verbos, que deveriam ser utilizados no modo subjuntivo. Senti dificuldade para explicar essa questão para minha parceira; acredito ser positivo eu estudar melhor esta matéria e sua relação com o inglês para poder fazer uma explicação melhor posteriormente. Além disso, notei que muitos dos erros cometidos com o uso de verbos tiveram origem pelo fato de que o assunto do texto de minha parceira é uma carta dela para ela própria, no futuro. Então, houve erros por causa de uma confusão no uso das primeira e terceira pessoas do discurso, pois o emissor e o receptor da mensagem seria a própria pessoa que escreveu, o que a confundiu.

Fragmento 52 – Grupo 2 – AI4/AP4 – Diário 6

AI2, no fragmento 53 a seguir, afirma que consulta gramáticas do português para resolver as dúvidas dos seus aprendentes, que também são suas. Isso revela também que o interagente possui conhecimento da língua, mas não consegue sistematizar.

Cavalari (2009), a esse respeito, afirma que o *teletandem* parece oferecer oportunidades para os interagentes refletirem sobre questões linguísticas e adquirir experiência de ensino de PFOLE e essa reflexão é, para a autora, a primeira etapa do ciclo reflexivo (BARLETT, 1990), ou seja, da consciência crítica do professor, podendo acarretar uma transformação da prática.

Para a correção das redações, às vezes, também é necessário consultar gramáticas em Português, pois há dúvidas dele que também são minhas.

Fragmento 53 – Grupo 2 – AI2/AP2 – Diário 5

3.3.3 Competência aplicada

A competência aplicada está relacionada com a utilização de teorias na prática docente. A esse respeito, podemos afirmar que os professores em formação valeram-se de seus conhecimentos de Sociolinguística, disciplina cursada na graduação, para realizar a avaliação dos textos dos seus parceiros. Isso fica evidente na priorização dos professores em formação da competência sociolinguística dos aprendentes, a qual foi observada no fragmento 1 (*está correto usar “a gente”, mas tome cuidado. Na modalidade escrita, “a gente” é muito informal. Use no dia-a-dia para falar com amigos e conhecidos – p. 136 desta tese*), fragmento 24 (*O texto está escrito no estilo “formal, ou na chamada “norma culta”, não tem gírias, por exemplo. Pensei nisso ao fazer a correção – p.148 desta tese*), fragmento 33 (*Já que o texto é bem informal não está errada a forma como você empregou os verbos ver e comer, já que eles estão concordando com a gente. Porém eu acho que fica mais bonitinho escrever: “Nós vimos alguns povos pequenos e comemos uma pá de tacos de peixe” – p. 159 desta tese*) e fragmento 34 (*O termo “estava saindo”*

está gramaticalmente correto, mas refere-se a encontros ou relacionamentos que não são sérios. Se você quiser usar um termos que se trata de relacionamento sério, use “namorando” – p. 160 desta tese). Nesses trechos dos comentários dos professores em formação fica clara a preocupação com os aspectos sociais da língua e isso faz parte da formação teórica que tiveram na graduação.

Ao mostrarem preocupação com o filtro afetivo do aluno, exemplificada nos fragmentos 10 a 17 (p. 145 e 146 desta tese), os professores em formação também mostraram valer-se de seu conhecimento teórico na avaliação das produções escritas. No fragmento 26 (p. 151), em especial, AI1 indica leituras para que o seu parceiro entenda sobre o uso da língua padrão e gêneros textuais: (*[...] I think it will be interesting if you take Sociolinguistics in your curriculum, since you pointed out good arguments. Futhermore, there are genres of texts that “request” formal language [...]*). Essas atitudes demonstram o uso consciente de teorias na prática de avaliação de produções escritas no *teletandem* e o início do desenvolvimento da competência aplicada dos futuros docentes. A respeito da competência profissional, abordaremos esse assunto na seção seguinte.

3.3.4 Competência profissional

A competência profissional envolve a administração do crescimento profissional do docente, seu engajamento em atividades de atualização de forma permanente e reflexão no exercício do trabalho. Em relação à reflexão, encontramos dados que mostram o processo de desenvolvimento da reflexão do futuro professor. A prática de TTDii proporciona o gerenciamento da própria aprendizagem do participante e, ao fazer esse gerenciamento, é conduzido a refletir sobre quais maneiras de ensinar do seu parceiro

foram bem sucedidas para o seu processo de aprender. O gerenciamento da aprendizagem do outro é outra oportunidade que a prática de TTDii possibilita. A reflexão sobre o progresso do aluno permite que se repense em alternativas para o atingimento de metas e objetivos de aprendizagem. Essa reflexão é própria de um professor crítico, que repensa sobre sua prática e busca meios de transformá-la. A seção seguinte, que aborda as contribuições da prática da avaliação de produções escritas no TTDii para a formação docente, ilustra, por meio dos excertos, o processo de reflexão a que os futuros professores são submetidos.

3.4 A avaliação da produção escrita no TTDii : contribuições para a formação de professores

Objetivamos, nesta seção do trabalho, analisar os diários de interação dos AIs com o propósito de responder à seguinte subpergunta de pesquisa:

2.1. Em que medida a prática da avaliação de produções escritas no TTDii pode contribuir para a formação de professores?

A respeito da atividade de avaliação da escrita e sua contribuição para a formação docente, acreditamos que o simples fato de professores em formação terem a oportunidade de avaliar um texto escrito em português como LE já traz inúmeras vantagens para sua formação como professor, uma vez que, no decorrer do curso de Licenciatura em Letras, tem-se poucas ou nenhuma chance de se deparar com a prática real de ensinar e aprender.

O fato de a prática de TTDii proporcionar, por meio da realização e revisão de produções escritas, uma oportunidade de o alunos refletirem sobre os progressos da sua aprendizagem na escrita da língua promove o desenvolvimento do processo reflexivo do docente em formação. Isso ocorre porque, ao gerenciar sua aprendizagem da escrita, é conduzido a refletir sobre quais formas de ensinar do seu parceiro foram bem sucedidas para o seu processo de aprender, permitindo que repense formas de ensinar e aprender. Os trechos a seguir foram retirados dos diários de interação dos AIs e mostram que eles consideram a correção do parceiro apropriada:

Também, gostaria de ressaltar que estou gostando da correção de minha parceira. Ela não é estudante de Letras e diz não saber gramática muito bem, mas ela explica os erros de uma maneira fácil de ser entendida, muito prática. Com isso, tenho percebido algumas deficiências que eu tenho, como o uso de preposições em inglês. Não só com relação ao uso de preposições, mas também com outras questões, como expressões, as correções têm me mostrado que eu preciso conseguir pensar no outro idioma para escrever, pois escrever como uma espécie de tradução do que eu escreveria em português nem sempre dá certo.

Fragmento 54 – Grupo 2 – AI1/AP1 – Diário 5

No geral, gosto muito do feedback que a Diana me dá... Não fica nada próximo de uma “aula de língua/gramática”, mesmo quando ela aborda tópicos gramaticais...

Fragmento 55 – Grupo 2 – AI6/AP6– Diário 6

Com relação à correção dela, não tenho o que reclamar porque além de me mostrar aonde estou errando, ela faz comentários de como eu estou e o que eu poderia fazer para melhorar. Nas minhas redações eu tento fazer o mesmo ao invés de apenas corrigir e deixar que ela resolva os problemas sozinha.

Fragmento 56 – Grupo 2 – AI4/AP4 – Diário 5

Curt helped me in some doubts that I had about the English grammar and I could understand some mistakes that I had committed.

Fragmento 57 – Grupo 1 – AI5/AP5 – Diário 3

Assim, a avaliação de texto recebidos pelos AIs dos parceiros tem se mostrado significativa para o progresso dos aprendentes na língua alvo, permitindo que eles reflitam sobre a forma de avaliar de seus parceiros e possam negociar uma outra forma de avaliar quando esta não for satisfatória. Essa atitude de pensar sobre o sucesso ou o insucesso de maneiras de avaliar um texto indubitavelmente contribui para a formação de um professor reflexivo.

Outra contribuição da avaliação da produção escrita para a formação de professores é que ela proporciona não só a possibilidade de gerenciamento de sua própria aprendizagem, mas o gerenciamento da aprendizagem do outro. Refletir sobre o progresso do aluno e (re)pensar em alternativas para o alcance de suas metas é característica de um professor crítico-reflexivo, o qual reflete sobre sua prática e busca meios de transformá-la para atingir os objetivos de aprendizagem dos aprendentes. Fragmentos dos diários dos professores em formação apresentados a seguir, mostram apreciações sobre o texto escrito de seus parceiros:

Na correção, procurei comentar as alterações. Procurei explicar melhor o uso de preposições, pois essa é uma dificuldade de minha parceira. Por exemplo, expliquei mais detalhadamente o uso da preposição “pela”.

Fragmento 58 – Grupo 2 – AI1/AP1 – Diário 4

No fragmento 58, AI1 diagnostica uma dificuldade de sua parceira recorrente nos textos dela e foca mais sua explicação neste tópico gramatical (uso de preposições). Essa avaliação da dificuldade de seu parceiro mostra uma preocupação com o gerenciamento da aprendizagem dele e um direcionamento do ensino com base nessa dificuldade. Gerenciar a aprendizagem do aluno é um dos papéis do professor e ao redirecionar a aprendizagem com o intuito de trabalhar com as dificuldades do aprendente

mostra uma função reguladora da avaliação da produção escrita, própria de um conceito de avaliação voltado ao diagnóstico, ao progresso, ao processo e, portanto, relacionado com uma concepção formativa de avaliação.

Da mesma forma, no fragmento 59, AI6 percebe que a aprendente incorpora em seu texto uma expressão informal (*tipo*) que ele havia lhe explicado anteriormente e mostra-se surpreso com o progresso de sua parceira.

Feitos os comentários da minha redação, passamos à dela... Para o meu espanto, Diana aprendeu o uso do nosso “tipo”! Ela usou na redação dela (como era uma carta descontraída para sua “eu do futuro”, ficava Ok). Conversamos sobre a bipartição do verbo “to be” em português (ser/estar) e expliquei uma noção básica de vírgulas para ela (fechar os adjuntos longos com vírgulas)... Também expliquei a diferença de “classe” e “aula” em português...

Fragmento 59 – Grupo 2 – AI6/AP6 – Diário 6

No fragmento 60 a seguir, AI7 diagnostica que seu parceiro, mesmo depois de suas explicações, ainda apresenta dificuldades com o uso do pretérito perfeito e pretérito imperfeito. A sua avaliação, portanto, está relacionada com o diagnóstico, com o progresso e o processo de aprendizagem.

Hoje a interação pautou-se sobre a correção da redação produzida por Sean e a discussão do tema abordado pela mesma. De início abordei os erros ortográficos e gramaticais cometidos por Sean, de forma a solucioná-las, contudo, como disse no outro diário, reitero aqui, ele ainda apresenta dificuldades na compreensão dos usos do pretérito perfeito e do pretérito imperfeito, talvez pelo fato do segundo não ser um tempo existente na língua inglesa.

Fragmento 60 – Grupo 2 – AI7/AP7 – Diário 4

AI7, no fragmento 61, mostra claramente a sua preocupação com o progresso da proficiência escrita de seu parceiro ao afirmar que ele apresenta avanços e melhoras relevantes. Além disso, o professor em formação mostra uma redução nos “erros” apresentados pelo AP7 na produção escrita.

Passado isso, começamos a elucidar os problemas apresentados na redação, cujo tema era escrever uma carta para ele mesmo 20 anos no futuro. Confirmando aqui que, comparada à primeira redação, feitas nas interações iniciais, elas são bastante diferentes no que condiz a qualidade de escrita. Por isso, a meu ver, tanto no que diz respeito à fala quanto à escrita, Sean apresentou melhoras relevantes. Prova disso é a quantidade de erros cometidos nessa redação: 13 erros confrontados aos 26 apresentados na primeira produção escrita.

Fragmento 61 – Grupo 2 – AI7/AP7 – Diário 6

No fragmento 62, AI1 diagnostica as dificuldades do aprendente no texto escrito, como uso de expressões inapropriadas ou palavras inadequadas em estruturas de seu texto. Não fica claro no diário, mas provavelmente a interagente brasileira usou o tempo da interação oral para a correção da produção escrita para solucionar essas dificuldades do seu parceiro.

Firstly, we discussed the corrections that I did on my partner's composition. Well, he had some problems using unsuitable expressions or no proper words in specific structures of his text.

Fragmento 62 – Grupo 1 – AI3/AP3 – Diário 5

Assim, por meio da análise aqui apresentada, podemos observar que a avaliação da produção escrita em contexto TTDii contribui para a formação de professores na medida em que proporciona uma prática real de ensino por meio da avaliação de textos escritos, permite a reflexão acerca de maneiras de avaliar e proporciona o gerenciamento da aprendizagem do outro, (re)pensando sobre as dificuldades, progresso, processo de aprendizagem de seu parceiro por intermédio de uma ação diagnóstica.

Essas ações dos professores em formação podem contribuir para o desenvolvimento da competência de avaliar desses futuros professores, a qual não é muito enfocada nos cursos de Letras e isso representa um avanço na formação inicial docente. Para que o desenvolvimento da competência de avaliar fosse mais significativo, seria interessante que os alunos revissem a avaliação realizada por eles nas

produções escritas de seus parceiros, pois isso promoveria uma grande reflexão a respeito da avaliação de produções escritas e das características da avaliação de uma maneira geral. Para isso, os professores de LE poderiam promover encontros entre os participantes com professores-mediadores para discutir sobre a avaliação realizada. Uma outra alternativa seria propor que os interagentes brasileiros trocassem suas avaliações entre si e refletissem sobre a avaliação do outro.

Isso mostra também que, além da integração da prática de *teletandem* às aulas de LE, há também espaço para essa integração nas aulas de prática de ensino, metodologia, estágios supervisionados, linguística aplicada etc, o que levaria os alunos em formação a refletirem sobre formas de avaliar de maneira geral e especificamente sobre o ensino de PFOL.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das avaliações das produções textuais realizadas pelos alunos do curso de Letras no contexto de TTDii mostrou que a avaliação pautou-se prioritariamente na correção direta/resolutiva, que dá uma resposta pronta ao aluno e, por isso, relaciona-se com um discurso prescritivo do professor. No entanto, em muitos, casos encontramos a correção textual interativa, na qual os professores em formação buscavam dialogar, interagir com o aprendente, trazendo-o para participar da avaliação. Esse diálogo foi possível por meio das discussões sobre a avaliação da produção escrita provavelmente realizadas nas interações orais do *teletandem*. Além do mais, o discurso dos futuros professores ao realizar a avaliação estava longe de ser autoritário, uma vez que usavam uma linguagem polida e a solução oferecida para resolver as inadequações dos aprendentes era apenas uma sugestão, que poderia ser negociada com base nos propósitos de aprendizagem.

Comentários dos professores em formação também sinalizaram uma preocupação com o filtro afetivo do aluno, considerado como um dos principais fatores intervenientes no processo de ensinar e aprender outras línguas (ALMEIDA FILHO, 1993). Essa atitude visava encorajar o aluno a não desistir de sua aprendizagem, mesmo com a grande quantidade de apontamentos de inadequações. Esse excesso de apontamentos relaciona-se com uma avaliação analítica, que foi prioritariamente mais utilizada nas avaliações da escrita. Esse tipo de avaliação envolve a avaliação de diferentes dimensões, partindo da segmentação do todo em categorias que são examinadas individualmente e, portanto, é pertinente para a avaliação de produções escritas. Todavia, encontramos também casos em que os professores em formação traziam a avaliação analítica e a avaliação holística, trazendo, além da correção pontual, uma apreciação geral sobre o texto.

Podemos considerar também que a avaliação formativa está predominantemente presente no processo de correção das produções escritas, uma vez que os interagentes atuam colaborativamente na avaliação com o propósito de diagnosticar problemas na proficiência escrita de seus parceiros a fim de promover uma reflexão que possa solucioná-las. Notamos que há um gerenciamento da aprendizagem do aluno com o intuito de trabalhar com as dificuldades do aprendente e isso mostra uma função reguladora da avaliação da produção escrita, própria de um conceito de avaliação voltado ao diagnóstico, ao progresso, ao processo e, portanto, relacionado com uma concepção formativa de avaliação.

A respeito da avaliação no contexto TTDii, os dados mostraram que este ambiente é propício para a avaliação interativa, visto que possibilita a discussão com o aluno sobre a avaliação realizada; além disso, o contexto possibilita uma forma mais democrática de avaliar, visto que envolve o professor e o aluno no processo avaliativo.

Em relação às competências dos aprendentes, observamos que, de uma maneira geral, as competências gramatical, sociolinguística, discursiva, estratégica e intercultural são abordadas nas avaliações da produção escrita, entretanto há um grande enfoque na competência gramatical. Isso pode ser explicado pelas crenças dos professores em formação, os quais mostraram em seus diários uma atenção voltada aos aspectos formais da língua; ou pelos objetivos de aprendizagem de seus parceiros, que solicitavam mais esclarecimentos a respeito da forma.

No que se refere às competências de professor de LE, houve a mobilização majoritária da competência implícita, baseada nas intuições e experiências vividas, e na competência linguística, em que o professor em formação muitas vezes não apresentava um conhecimento analisado sobre a língua, fazendo-o refletir a respeito. Essa reflexão é a primeira etapa para o desenvolvimento da consciência crítica do professor e pode

acarretar uma transformação da prática. Essa consciência crítica pode também levar ao desenvolvimento da competência aplicada e profissional dos estudantes já na sua formação inicial. A tarefa de avaliação de produções escritas no TTDii possibilitaram a utilização de teorias aprendidas no curso na prática docente e a reflexão sobre formas de ensinar e aprender línguas também contribuem para o desenvolvimento das competências aplicada e profissional do docente em formação.

Uma consideração importante a se fazer é a contribuição dessa prática de avaliar produções escritas no TTDii na formação de professor para atuar na área de PFOL, uma vez que as inadequações dos aprendentes sobre a língua portuguesa são de natureza diferente daquelas que são encontradas em textos de aprendentes de português como LM. Como a maioria dos cursos de Letras do Brasil oferecem dupla licenciatura (habilitação em português como LM e professor de LE), essa prática permitiria uma reflexão sobre como atuar como um professor de PFOL, que agregaria grandemente na formação desses professores.

O fato de as propostas de produção escritas elaboradas para os estudantes de PFOL não indicarem o gênero trouxe algumas dificuldades para os professores em formação no momento de avaliar os textos. A análise aqui desenvolvida aponta que há necessidade de indicar o gênero e isso pode trazer inúmeras contribuições não só para o aprendente de PFOL, mas para o estudante de Letras, que poderia pôr em prática os seus conhecimentos sobre gêneros textuais aprendidos no curso no contexto de TTDii, implicando em um enriquecimento na sua formação.

Outra consideração importante é o fato de aluno do 2º e 4º ano do curso de Letras avaliarem produções escritas relativamente da mesma maneira. Isso nos permite uma reflexão sobre o fato de estudantes que estão em uma fase inicial do curso e em uma fase final apresentarem os mesmos conceitos sobre avaliação e terem um enfoque

textual predominante gramatical. Os dados mostraram, portanto, a necessidade de se pensar no lugar da avaliação no currículo dos cursos de Letras, principalmente no que concerne à avaliação de produções escritas.

Assim, concluímos que a prática de avaliação da produção escrita em contexto TTDii pode contribuir para a formação de professores, visto que proporciona uma prática real de ensino e aprendizagem por intermédio da avaliação de textos escritos, propicia uma reflexão a respeito de formas de avaliar e ensinar e permite o gerenciamento da aprendizagem do outro, levando a (re)pensar sobre as dificuldades, o processo, o progresso de aprendizagem de seus parceiros por meio de uma ação diagnóstica.

Ao proporcionar essas ações para os professores em formação, contribui para o desenvolvimento da competência de avaliar, que nem sempre é abordada nos cursos de licenciatura em Letras. Lembramos, no entanto, que a avaliação precisa ainda ser discutida para que seja efetivamente desenvolvida. Seria uma ótima oportunidade integrar a prática de TTDii a disciplinas voltadas para a reflexão sobre o ensino de línguas para que essa discussão ocorresse.

Os dados demonstraram ser necessário que os cursos de Letras desenvolvam a competência avaliativa dos alunos, focando a avaliação de um modo geral e também a avaliação de produções textuais produzidas em língua materna e em língua estrangeira, algo que pode ser suprido pela prática de avaliação de produções escritas no contexto de TTDii. Independentemente do tipo de avaliação realizada pelos futuros professores, a experiência que o contexto de TTDii proporciona para os estudantes é extremamente produtiva, uma vez que permite que os alunos não só reflitam sobre a língua estrangeira que estão aprendendo e sobre a língua portuguesa como estrangeira, mas também sobre a avaliação de produções escritas. Uma grande falha dos cursos de formação de

professores é que os alunos saem despreparados para atuar na sala de aula, uma vez que só aprenderam conceitos teóricos. Este contexto, entretanto, possibilita que os professores em formação tenham contato com situações semelhantes às situações a que vão se deparar na sala de aula. Oferece oportunidades de comunicação real na língua alvo, o que pode aperfeiçoar a proficiência do estudante; garante uma experiência de ensino de português para falantes de outras línguas; proporciona reflexões sobre a escrita na língua alvo e sobre a avaliação da produção escrita.

Portanto, a experiência com o contexto de TTDii nos cursos de Letras pode suscitar questionamentos a respeito de sua grade curricular e contribuir para seu aprimoramento.

Limitações da pesquisa

No que concerne à metodologia de pesquisa, acreditamos que a utilização de questionários com perguntas relacionadas às concepções de avaliação, linguagem, ensino, aprendizagem, gramática e aos quesitos necessários, na opinião dos participantes, para um bom texto escrito poderiam ter ampliado os resultados desta pesquisa.

Como a investigação envolveu um *corpus* de pesquisa extenso, tornou-se inviável observar o que acontece na correção das produções escritas nas interações orais dos participantes. Buscamos informações sobre isso no diário, entretanto, acreditamos que a análise do momento das interações orais em que os alunos discutiam sobre a avaliação de texto realizada poderia complementar a pesquisa desenvolvida.

Encaminhamentos para pesquisas futuras

O desenvolvimento desta investigação suscitou questionamentos que podem direcionar o encaminhamento de novas pesquisas. Os temas sobre avaliação em meios eletrônicos, avaliação de produção escrita em PFOL e competência avaliativa nos cursos de licenciatura em Letras foram abordados, mas ainda carecem de muitas investigações a respeito. No que tange o contexto específico do *teletandem institucional integrado*, seria interessante observar a discussão sobre a avaliação escrita que é realizada durante a interação oral. Investigar também as crenças dos alunos de Letras sobre avaliação, comparando-as com a avaliação da produção escrita efetuada poderia trazer dados interessantes para o aprimoramento da grade curricular dos cursos, a qual nem sempre é orientada para desenvolver a competência avaliativa do futuro professor. Observar o papel da avaliação nos cursos de Letras e investigar uma experiência de integração entre a prática de TTDii à disciplinas como Prática de ensino, Metodologia de Pesquisa, Linguística Aplicada e Estágios supervisionados poderiam também fornecer meios para o aprimoramento da grade curricular dos cursos de licenciatura em Letras. Outra pesquisa pertinente sobre o contexto seria investigar os motivos pelos quais os alunos do início e do fim do curso de Letras avaliam relativamente da mesma forma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

_____. O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional. *Revista Horizontes em Linguística Aplicada*, v. 04, julho-dez, 2004.

_____. Índices nacionais de desenvolvimento do ensino de português língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. e CUNHA, M.J.C (orgs) *Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas*. Brasília: Editora UnB; Campinas, SP: Pontes, 2007, p. 39-55.

_____. *Quatro estações no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 2012.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995.

ANTUNES, I. A. *Aula de português: encontro & interações*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, I. A. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUZEN, C. e MENDONÇA, M (Orgs). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 163-180.

ARANHA, S.; TELLES, J. A. Os gêneros e o projeto teletandem Brasil: relação entre compartilhamento e sucesso interacional. *Anais do V SIGET*. Natal – RN, 2011.

ARANHA, S.; CAVALARI, S. M. S. A trajetória do projeto Teletandem Brasil: da modalidade institucional não-integrada à institucional integrada (no prelo).

AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: Ed. Unicamp, 1992.

BACHMAN, L. F. A habilidade comunicativa de linguagem. *Linguagem & Ensino*, v. 6, n. 1, 2007, p. 77-128.

BAGNO, M. Falar Brasileiro. *Revista Carta Capital*, 2013.

BARTLETT, L. Teacher Development through Reflective Teaching: In: RICHARDS, J.C.; NUNAN, D. (Eds). *Second Language Teacher Education*. Cambridge: University Press, 1990.

BAKHTIN, M.M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. *Introduction to text linguistics*. London: Longman, 1981.

BONFIM, M.V. *A autonomia no contexto teletandem institucional integrado*. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Programa de Pós-graduação em Estudos linguísticos.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, língua estrangeira, 1998. 126 p.

BORG DAN, R. C.; BIKLEN, S.K. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon, 1992.

BRAGA, D.B. Práticas letradas digitais: considerações sobre possibilidades de ensino e de reflexão social crítica. In: ARAÚJO, J.C. *Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 181-195.

BRAMMERTS, H. Language Learning in Tandem using the Internet. In: WARSCHAUER, M. (Ed.) *Telecollaboration in Foreign Language Learning*. Manoa: University of Hawai'i Press, 1996, p. 121-130.

BRAMMERTS, H. Autonomous language learning in tandem: the development of a concept. In: LEWIS, T.; WALKER, L. (Eds.) *Autonomous language learning in-tandem*. Sheffield: UK: Academy Electronic Publications, 2003, p. 27-36.

BRAMMERTS, H. et al. Individual counseling in diferente tandem contexts. In: LEWIS, T. & WALKER, L. (Eds.) *Autonomous language learning in-tandem*. Sheffield: UK: Academy Electronic Publications, 2003, p. 105-114.

BRAMMERTS; CALVERT, M; KLEPPIN, K. Aims and approaches in individual learner counseling. In: LEWIS, T. & WALKER, L. (Eds.) *Autonomous language learning in-tandem*. Sheffield: UK: Academy Electronic Publications, 2003, p. 105-114.

BROCCO, A. S. *A gramática em contexto teletandem e em livros didáticos de português como língua estrangeira*. 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.

BROCCO, A. S. Uma experiência e aprendizagem de português em contexto teletandem: a questão da gramática. In: BENEDETTI, A.M.; CONSOLO, D.A.; VIEIRA-ABRAÃO, M.H. *Pesquisas em ensino e aprendizagem no teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 283-295.

BRUNER, J. S. The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, 2, p. 1-40, 1975.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUZEN, C. e MENDONÇA, M (Orgs). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 139-161.

BYRAM, M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: *Multilingual Matters*, 1997.

BYRAM, M.; GRIBKOVA, B.; STARKEY, H. *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: a Practical Introduction for Teachers*. Council of Europe: Strasbourg, 2002.

CALDEIRA, A. C. M. Avaliação da aprendizagem em meios digitais: novos contextos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 11., 2004, Salvador. Anais... Salvador: ABED, 2004 Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/033-TC-A4.htm>>. Acesso em: 2 nov 2004.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, n.1, v. 1, 1980.

CANALE, M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In: RICHARDS, J.C. e SCHMIDT, R. W. *Language and Communication*. Londres: Longman, 1983.

CAVALARI, S. M. S. *A auto-avaliação em um contexto de ensino-aprendizagem de línguas em tandem via chat*. 2009. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.

CAVALARI, S. M. S.; ARANHA, S. *Teletandem: integrating e-learning into the foreign language classroom* (no prelo).

CHOMSKY, N. *Aspects of the Theory and Syntax*. Cambridge, Massachusetts: The M.I.T. Press, 1965.

COITINHO, V. P. *A prática docente do professor de português para estrangeiros para uma aprendizagem crítica: formação de professores de português para estrangeiros*. 2007. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2007.

CONSOLO, D. A. Princípios e procedimentos para avaliação em meios eletrônicos: implicações para aprendizagem de línguas em teletandem. In: BENEDETTI, A.M.; CONSOLO, D.A.; VIEIRA-ABRAÃO, M.H. *Pesquisas em ensino e aprendizagem no teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 283-295.

COSTA VAL, M. G. *Redação e textualidade*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CUNHA, M.J.C. O português para falantes de outras línguas: redefinindo tipos e conceitos. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. e CUNHA, M.J. C. *Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas*. Brasília: Editora UnB; Campinas, SP: Pontes, 2007, p. 13-31.

ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: WITTROCK, M. C. (Ed.). *Handbook of Research in Education*. New York: Macmillan, 1986.

FIDALGO, S. A avaliação na escola: um histórico de exclusão social-escolar ou uma proposta sociocultural para a inclusão? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 6, n. 2, p. 26-31, 2006.

FIGUEIREDO, F.J.Q. *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. Goiânia: Editora da UFG, 1997.

_____. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: _____. *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Editora UFG, 2006, p. 11-45.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, M. M. et al. Roteiro para avaliação de cursos on-line de idiomas. In: COLLINS, H. e FERREIRA, A. *Relatos de experiência de ensino e aprendizagem de línguas na internet*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 245-276.

FUNO, Ludmila B. *Teletandem e formação contínua de professores vinculados à rede pública de ensino do interior paulista: um estudo de caso*. 2010. 195 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). UNESP/IBILCE, São José do Rio Preto, 2011.

FURTOSO, V.A. B. Para além do “gostei da conversa”: avaliação no contexto de aprendizagem em tandem. In: TELLES, J. A. *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009, p. 297 -314.

_____. *Desempenho oral em português para falantes de outras línguas: Da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto online*. Tese de Doutorado. P.P.G. em Estudos Linguísticos, UNESP, S.J. do Rio Preto, 2011.
(<http://www.teletandembrasil.org/site/docs/FURTOSO.pdf>)

GARCIA, D.N.M. *Teletandem: acordos e negociações entre os pares*. 2010. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – UNESP/IBILCE, São José do Rio Preto, 2010.

GARCIA, D.N.M.; LUVIZARI, L.H. Aprendizagem de línguas em Tandem como espaço para o desenvolvimento de habilidades de negociação e competência intercultural. In: TELLES, J. A. *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009, p. 185-197.

GERALDI, J.W. *Portos de passagem*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Prática de produção de textos na escola. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n.7, 1986, p. 23-29.

HYMES, D. On Communicative Competence. In: PRIDE, J. B. e HOLMES, J. (org.) *Sociolinguistics*. London: Penguin, p. 269-263, 1972.

KFOURI-KANEOYA, M.L. *A formação inicial de professoras de línguas para/em contexto mediado pelo computador (teletandem): um diálogo entre crenças, discurso e reflexão profissional*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

_____. A pesquisa em formação de professores de línguas, o ensino/aprendizagem de línguas no meio virtual e o teletandem. In: TELLES, J. A. *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009, p. 271-294.

_____. “Nunca tinha pensado nisso!” – Crenças, reflexões e a construção do discurso de interagentes de português-espanhol como LE na modalidade de teletandem. In: BENEDETTI, A.M.; CONSOLO, D.A.; VIEIRA-ABRAÃO, M.H. *Pesquisas em ensino e aprendizagem no teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 283-295.

- KRASHEN, S.D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon, 1982.
- KRASHEN, S.D. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, New York: Longman, 1985.
- KOCH, I.G.V. *Desvendando os segredos do texto*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LAGUARDIA, J. PORTELA, M.C. VASCONCELLOS, M.M. Avaliação em ambientes virtuais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, set/dez, p. 513-530, 2007.
- LEFFA, V. J. . A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: Vilson J. Leffa. (Org.). *Pesquisa em lingüística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006, p. 11-36.
- LOPES, M.S.S. *Avaliação da aprendizagem em atividades colaborativas em EAD viabilizada por um fórum categorizado*. 2007. Dissertação (Mestrado em Informática) – UFRJ, Rio de Janeiro, 2007.
- LUCKESI, C.C. *A avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MALTEMPI, M. V.; ROSA, M. A avaliação vista sob o aspecto da educação a distância. *Ensaio: aval. pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.14, n. 50, p. 57-76, março, 2006.
- MARCUSCHI, B. As categorias de avaliação da produção textual no discurso do professor. 2004. 252 p. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.
- MENDES, C.M. Antiamericanismo e outras crenças relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa: um estudo sobre a modalidade teletandem como provedora de contato intercultural. In: BENEDETTI, A.M.; CONSOLO, D.A.; VIEIRA-ABRAÃO, M.H. *Pesquisas em ensino e aprendizagem no teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 283-295.
- MENDES, E.A.M. Avaliação da produção textual nos vestibulares e outros concursos: a questão da subjetividade. *Avaliação*. Campinas, SP; Sorocaba, SP; v. 18, p. 435-458, 2013.
- MESQUITA, A. F. *Crenças e práticas de avaliação no processo interativo e na mediação de um par no tandem a distância: um estudo de caso*. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.
- _____. Crenças e práticas de avaliação no processo interativo e na mediação de um par no tandem a distância: um estudo de caso. In: BENEDETTI, A.M.; CONSOLO, D.A.; VIEIRA-ABRAÃO, M.H. *Pesquisas em ensino e aprendizagem no teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010a, p. 313-328.
- MEZIROW, J. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco, California: Jossey-Bass, 1991.

MORAES, R. N. Crenças de professor e alunos sobre o processo de ensino/aprendizagem e avaliação: implicações para a formação de professores. In: BARCELOS, A.M.F.; VIEIRA-ABRAÃO, M.H. *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006, p. 203-218.

MOTTA-ROTH, D.; REIS, S.C.; MARCHALL, D. O gênero página pessoal e o ensino de produção textual em inglês. In: ARAÚJO, J.C. *Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 127-143.

PAIVA, V.M.O. O papel da educação a distância na política de ensino de línguas. In: MENDER et ali. *Revisitações: edição comemorativa 30 anos da Faculdade de Letras/UFMG*. Belo Horizonte: UFMG/FALE, 1999, p. 41-57.

_____. Feedback em ambiente virtual. In: LEFFA, V. (Org.) *Interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: EDUCAT, 2003, p. 219-254.

_____. Comunidades virtuais de aprendizagem e colaboração. In: TRAVAGLIA, L.C. *Encontro na Linguagem: estudos linguísticos e literários*. Uberlândia: UFU, 2006, p.127-154.

_____. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K.. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. *A formação de professores de línguas: Novos Olhares*. v. 2. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 209-230.

_____. *O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica* (no prelo). Disponível em: <http://www.veramenezes.com/techist.pdf>

PIAGET, J. *Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos*. Petrópolis: Vozes, 1996.

RODRIGUES, M. S. A. *O Exame Celp-Bras: reflexões teórico-didáticas para o professor de português para falantes de outras línguas*. 2006. Dissertação. Universidade Estadual de Campinas, 2006.

RODRIGUES, N. V.M.; BORGES, F.T. Avaliação da aprendizagem em educação à distância através do fórum (interface educacional). *Ideias & Inovação*, Aracaju, v.01, n.02, p.a 25-34, maio, 2012.

ROMÃO, J.E. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

RUIZ, E. M. S. D. *Como se corrige redação na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SALOMÃO, A.C. B. Pequeno dicionário de Tandem. *Teletandem News*, ano 1, n. 02, 2006
(http://www.teletandembrasil.org/site/docs/Newsletter_Ano_I_n_2.pdf)

_____. O processo de mediação no teletandem. In: BENEDETTI, A.M.; CONSOLO, D.A.; VIEIRA-ABRAÃO, M.H. *Pesquisas em ensino e aprendizagem no teletandem*

Brasil: línguas estrangeiras para todos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 283-295.

_____. Vizinhança global ou proximidade imposta? Impactos da comunicação intercultural mediada por computador sobre o papel da cultura no ensino de língua inglesa. *Delta*, n. 27, v. 2, p. 235-256, 2011.

_____. *A cultura e o ensino de língua estrangeira: perspectivas para a formação continuada no projeto teletandem Brasil*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2012.

SCARAMUCCI, M.V.R. Avaliação de rendimento no ensino-aprendizagem de português língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2009, p. 75-88.

SEGENREICH, S.C.D. Tecnologia na avaliação da aprendizagem colaborativa on line: contribuição do fórum de discussão. *Revista Tecnologia e Sociedade*, s.d. Disponível em: http://files.dirppg.ct.utfpr.edu.br/ppgte/revistatecnologiaesociedade/rev06/08_tecnologia_na_avaliacao_da_aprendizagem_colaborativa_on_line_contribuicao_do_forum_de_discussao.pdf

SERAFINI, M. T. *Como escrever textos*. Trad. de Maria Augusta Bastos de Mattos. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

SILVA, A. C. In-tandem a distância: uso de estratégias de aprendizagem e de comunicação. In: BENEDETTI, A.M.; CONSOLO, D.A.; VIEIRA-ABRAÃO, M.H. *Pesquisas em ensino e aprendizagem no teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010a, p. 283-295.

SILVA, K. A. A (trans)formação inicial de professores de línguas no projeto “Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos”. In: BENEDETTI, A.M.; CONSOLO, D.A.; VIEIRA-ABRAÃO, M.H. *Pesquisas em ensino e aprendizagem no teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010b, p. 169-196.

_____. *O professor mediador e os interagentes (brasileiro e estrangeiro) no projeto “Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos”: legitimação de crenças e/ou (re)construção de competências?*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2010c.

SILVA, J. M. *O projeto Teletandem Brasil: as relações entre as comunidades discursivas e as comunidades de prática*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2012.

SIMÕES, G.M.; LIMA, S.S. Autonomia: redefinindo o papel do professor no contexto em Tandem. In: TELLES, J. A. *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009, p. 221-230.

SOUZA, R. A. Telecolaboração e divergência em uma experiência de aprendizagem de português e inglês como línguas estrangeiras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.3, n.2, p. 73-96, 2003.

_____. Telecolaboração na aprendizagem de línguas estrangeiras: um estudo sobre o regime de tandem. In: FIGUEIREDO, F.J. (org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. Da UFG, 2006.

_____. R. A. Aprendizagem em regime tandem: uma alternativa no ensino de línguas estrangeiras online. . In: ARAÚJO, J.C. *Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 205-220.

SOUZA, M.G. *Os primeiros contatos de professores de línguas estrangeiras com a prática de teletandem*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2012

SUASSUNA, L. e BEZERRA, M.B. Avaliação da produção escrita e desenvolvimento de sequências didáticas. *Est. Aval. Educ.*, v.21, n. 47, p. 611-628, set/dez, 2010.

TEIXEIRA DA SILVA, V. L. A competência para avaliação na formação do professor de línguas. In: CONSOLO, D. A. e SILVA, V.L.T. *Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional*. São José do Rio Preto, SP: HN, 2007, p. 243-255.

_____. Competência comunicativa em língua estrangeira (Que conceito é esse?). *Soletas*, ano IV, n.8, São Gonçalo: UERJ, jul./dez. 2004, p. 7-17.

TELLES, J.A. *Teletandem Brasil – línguas estrangeiras para todos*. Projeto de pesquisa. Faculdade de Ciências e Letras de Assis (UNESP), 2006 (http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM_BRASIL_completo.pdf)

_____. *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

_____.; FERREIRA, M. Teletandem: Possibilidades, dificuldades e abrangência de um projeto de comunicação *on-line* de PLE. *Revista Horizontes em Linguística Aplicada*, 9(2), 1-20, 2011.

VASCONCELOS, C. S. *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança: por uma práxis transformadora*. São Paulo: Libertad, 1998.

VASSALO, M. L.; TELLES, J.A. Teletandem: uma proposta alternativa no ensino/aprendizagem assistidos por computadores. In: TELLES, J. A *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009, p. 43-74.

_____. Ensino e aprendizagem de línguas em tandem: princípios teóricos e perspectivas de pesquisa In: TELLES, J. A *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009. p. 21-42.

VIEIRA-ABRAÃO, M. H. Teletandem Brasil – línguas estrangeiras para todos: um espaço para a formação de professores de línguas. In: BENEDETTI, A.M.; CONSOLO, D.A.; VIEIRA-ABRAÃO, M.H. *Pesquisas em ensino e aprendizagem no teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 219-242.

VYGOTSKY, L. *Mind in society*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

TRAVAGLIA, L.C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ZOPPI-FONTANA, M. G. O português do Brasil como língua transnacional. In: ____ (org). *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas, Editora RG, 2009.

WARSCHAUER, M.; HEALEY, D. *Computers and Language Learning: An Overview*. *Language Teaching*, 31, 1998, p. 57-71.

WARSCHAUER, M. Computer-Mediated Collaborative Learning: Theory and Practice *The Modern Language Journal*, v. 81, n. 4, Special Issue: Interaction, Collaboration, and Cooperation: Learning Languages and Preparing Language Teachers. (Winter, 1997), pp. 470-481.

ANEXOS

ANEXO I



Na unidade 14 do livro *Ponto de Encontro*, discutimos o tema “A sociedade.” Como sabemos, a família é o primeiro núcleo social a que temos acesso. No filme *Se eu fosse você* esta estrutura é afetada quando acontece a mudança de papéis entre a mãe e o pai.

Pensando, agora, em uma sociedade com todos os papéis trocados, como Seria o mundo?

Como nós vimos também no texto Versões, a vida poderia ser muito diferente do que é. Só precisamos pensar em “e se...”

Com base nisso, agora é a sua vez!



Informações importantes:



→ Escreva um texto sobre o tópico:  . Seu texto deve ter no **mínimo 250 palavras**.

→ Por favor, utilize espaço duplo e não se esqueça dos acentos nas palavras.

→ Seu texto precisa ser original e, na medida do possível, refletir alguns aspectos sociais que seriam alterados com a mudança que você vai apresentar.

→ Lembre-se: any outside help (other than the professor of the course) will be considered a violation of the Academic Honesty Policy.

Escolha **um** dos temas abaixo e escreva uma composição de, no mínimo, **300 palavras** em espaço duplo. Envie sua composição para o/a seu/sua parceiro/a até dia **18 de março** com cópia para _____.

ANEXO II

Escolha **um** dos temas abaixo e escreva uma composição de, no mínimo, **300 palavras** em espaço duplo. Envie sua composição para o/a seu/sua parceiro/a até dia **02 de abril** com cópia para _____.

Tema 1

Você criou uma máquina do tempo que lhe permite ir para o passado ou para o futuro. Escolha o tempo que deseja visitar e crie uma história relatando a sua experiência.



Tema 2



Escute a música “Queremos saber”

(<http://letras.terra.com.br/cassia-eller/65537/>) e

escreva um texto comentando sobre duas grandes invenções dos últimos 100 anos que ajudaram a humanidade a evoluir. Comente, também, sobre duas outras invenções que você considera que não tenham sido boas para a humanidade.

→ Seu texto precisa ser original.

→ Lembre-se: any outside help (other than the professor of the course) will be considered a violation of the Academic Honesty Policy.

ANEXO III

Assista ao comercial no link abaixo e escreva uma carta para o “seu futuro eu.”

Imagine que você lerá esta carta daqui 20 anos. Faça perguntas, especulações etc.

http://www.youtube.com/watch?v=X_RAF130AGA

→ Seu texto precisa ser original.

→ Lembre-se: any outside help (other than the professor of the course) will be considered a violation of the Academic Honesty Policy.