



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Campus de São José do Rio Preto

Ana Carolina Freschi

A avaliação por pares no teletandem institucional integrado: um
estudo de caso sobre o *feedback* linguístico nas sessões orais
em português

São José do Rio Preto
2017

Ana Carolina Freschi

A avaliação por pares no teletandem institucional integrado: um estudo de caso sobre o *feedback* linguístico nas sessões orais em português

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos junto ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de São José do Rio Preto.

Financiadora: CAPES

Orientadora: Profa. Dra. Suzi Marques Spatti Cavalari

São José do Rio Preto
2017

Freschi, Ana Carolina.

A avaliação por pares no Teletandem institucional integrado : um estudo de caso sobre o feedback linguístico nas sessões orais em português / Ana Carolina Freschi. – São José do Rio Preto, 2017
120 f. : il.

Orientador: Suzi Marques Spatti Cavalari

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Linguística aplicada. 2. Língua portuguesa - Português falado - Estudo e ensino. 3. Aprendizagem. 4. Avaliação. 5. Ensino a distância - Ensino auxiliado por computador. I. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. II. Título.

CDU – 469.0-07

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

Ana Carolina Freschi

A avaliação por pares no teletandem institucional integrado: um estudo de caso sobre o *feedback* linguístico nas sessões orais em português

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, junto ao Programa de pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de São José do Rio Preto.

Financiadora: CAPES

Comissão Examinadora

Profa. Dra. Suzi Marques Spatti Cavalari
UNESP - São José do Rio Preto
Orientadora

Profa. Dra. Viviane Aparecida Bagio Furtoso
UEL - Londrina

Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo
UNESP - São José do Rio Preto

São José do Rio Preto
21 de fevereiro de 2017

A meus pais, Maria Inês e José Edmilson, meus primeiros professores, que nunca mediram esforços para me ensinar o valor transformador da educação.

AGRADECIMENTOS

O trabalho de formação de um professor e de um pesquisador nunca é mérito de apenas um sujeito. Ao longo desse processo, que não é finito, nos deparamos com pessoas capazes de nos ajudar a coconstruir conhecimento. Para a realização desta pesquisa, felizmente, pude contar com várias pessoas. Assim, eu agradeço, primeiramente,

à Profa. Dra. Suzi Marques Spatti Cavalari, minha querida orientadora, que confiou em minha capacidade para realizar este trabalho. Agradeço também pela sua amizade, pelas palavras de motivação e pelo profissionalismo. Com toda certeza, é um prazer e uma alegria conviver com uma pessoa que sabe ser profissional e amiga.

À Profa. Dra. Solange Aranha, com quem tive o prazer de conviver mais intensamente por conta do grupo de estudos em Teletandem. Muito obrigada pelo cuidado ao comentar nossos trabalhos e nos fazer melhores profissionais. Agradeço igualmente pela sua amizade e por compartilhar conosco o seu conhecimento.

Ao Prof. Dr. João Antonio Telles e à Profa. Dra. Maria Helena Vieira-Abrahão por terem transformado meu olhar sobre cultura e formação de professores de línguas nas disciplinas que tive o prazer de cursar com eles.

Aos professores deste Instituto que abriram caminho para a formação da professora e pesquisadora que sou hoje.

À Profa. Dra. Ana Cristina Salomão pela leitura atenciosa e pelas contribuições feitas ao trabalho por ocasião do VIII SELin, realizado em Araraquara.

Ao Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo e a Profa. Dra. Viviane Aparecida Bagio Furtoso por aceitarem fazer parte da banca de qualificação e de defesa deste trabalho. Igualmente agradeço pelas contribuições para que ele fosse finalizado.

À Profa. Ms. Queila Barbosa Lopes, minha querida amiga, com quem tive o prazer de escrever meu primeiro artigo acadêmico no escopo dos estudos do Teletandem. Muita obrigada pelas palavras de carinho e de motivação e por me deixar fazer parte de sua linda família. Com toda certeza, uma parte do meu coração estará no Acre quando vocês partirem.

A Laura Rampazzo, minha doce amiga, pela generosidade em me receber em sua casa para as idas aos congressos e, principalmente, pela sua amizade. Agradeço por ter compartilhado as preocupações, as

alegrias e os chocolates ao longo do caminho.

A Mileni Ferreira, Ana Carolina Detomini, Luciana Toledo, Isadora Batista e Priscilla Ferro, pelos momentos em que passamos no laboratório, resolvendo problemas ou ajudando umas às outras. Muito obrigada pela amizade e pelos momentos de descontração.

À equipe Teletandem Assis pelos textos e conhecimentos compartilhados durante os dois cursos de formação de mediadores organizados por eles.

Ao Márcio, pela paciência ao nos ajudar com os problemas técnicos do laboratório.

Aos funcionários da seção de pós-graduação do IBILCE pela presteza para resolver as dúvidas que surgiram ao longo do caminho.

À CAPES pelo apoio financeiro, que permitiu minha dedicação a este trabalho.

Aos meu pais, Maria Inês e José Edmilson, pelo amor e pelo apoio dado às minhas ideias. Muito obrigada pelos “e-mails”, pelas preocupações e por acreditar que a educação vale a pena. Agradeço, imensamente, por serem meu ponto de equilíbrio e por me permitirem sempre contar com vocês.

Ao meu irmão, José Edmilson, por me ajudar a levar a vida de forma mais leve, por me escutar e por, além de ser meu irmão, ser meu amigo.

Ao meu companheiro, Giovani, por vibrar a cada conquista realizada. Muito obrigada por me fazer ver a vida de outra maneira, por entender minha ausência e por fazer questão de me buscar, com um sorriso no rosto, todas as vezes que chego de Rio Preto.

A minha família e meus amigos por me ajudarem a relaxar nos momentos de tensão e pelos churrascos.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta dissertação e para minha formação.

“O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”.

(Paulo Freire, 1980)

RESUMO

Teletandem (TTD) é um contexto de ensino-aprendizagem em que pares de falantes de línguas diferentes trabalham de forma autônoma e colaborativa para aprenderem a língua um do outro por meio de encontros virtuais com uso da tecnologia VoIP (imagens de webcam, voz e texto). Na modalidade teletandem institucional integrado (TTDii) implementada na UNESP de São José do Rio Preto, esses encontros (ou sessões de TTD) são incorporados às aulas de língua estrangeira de um curso de graduação. O objetivo desta pesquisa é investigar como se caracteriza a avaliação por pares na modalidade oral nesse contexto. Por entender a avaliação por pares como os momentos em que há oferecimento de *feedback* pelo par mais competente, procura-se, mais especificamente, descrever como participantes brasileiros, alunos de licenciatura em Letras, oferecem *feedback* linguístico (FL) à produção oral de aprendizes de português como língua estrangeira nas sessões de TTDii. Trata-se de um estudo de caso, de natureza qualitativa e de base interpretativista. O principal instrumento de coleta de dados é a gravação de sessões orais de TTDii em 2012, 2013 e 2014. Os procedimentos de análise são: (i) transcrever verbatim a parte em que os participantes interagem em língua portuguesa das sessões orais, (ii) identificar os FL, (iii) categorizar os tipos FL oferecidos pelos participantes brasileiros, na medida do possível, de acordo com as categorias já encontradas na literatura e (iv) identificar o que desencadeou o seu aparecimento, buscando categorizar a natureza da falha linguística. Os resultados apontam que os FL encontrados, em sua maioria, se aproximam às categorias descritas pelos estudos feitos em ambientes formais de ensino, mas têm características relacionadas ao contexto em que se inserem, principalmente no que diz respeito ao oferecimento de FL de forma menos explícita, o que pode estar relacionado à preservação de face do parceiro. Além disso, os resultados apontam para uma forma diferente de FL que está relacionada à autoavaliação.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem de línguas. Teletandem. Teletandem institucional integrado. Avaliação por pares; *Feedback* linguístico.

ABSTRACT

Teletandem (TTD) is a teaching-learning context in which different language speakers work in an autonomous and collaborative way to learn each other's language through virtual meetings using VoIP technology (webcam, voice and text). In institutional integrated teletandem (iiTTD) implemented in São José do Rio Preto, these meetings (or TTD sessions) are embedded into foreign language classes of an undergraduate course. This research aims at investigating how peer assessment is characterized in oral modality in this context. We understand peer assessment as moments in which a more competent peer offers feedback. Having that in mind, we describe how Brazilian participants, Language and Literature students, offer language feedback (LF) to Portuguese as foreign language learners' oral production in iiTTD. It is a case study of qualitative nature and interpretive basis. The main data collection instrument is the recording of iiTTD oral sessions in 2012, 2013 and 2014. Analysis procedures are: (i) oral sessions verbatim transcription of the part in which participants interact in Portuguese language, (ii) identification of LF, (iii) categorization LF types offered by Brazilian participants, as far as possible according to categories already found in literature and (iv) identification of what triggered its appearance, seeking to categorize the nature of linguistic failure. Results show that most LF found are similar to those described by studies in formal teaching environment, but they have characteristics related to the context in which they are, particularly related to offering LF in a less explicit way, which may be related to saving partner's face. Furthermore, the results point to a different form of FL that is related to self-assessment.

Keywords: language teaching-learning. Teletandem. Institutional integrated teletandem. Peer assessment. Language feedback.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Modalidades de (tele)tandem de acordo com as características do contexto	27
Quadro 2	Características das atividades de TTDii	32
Quadro 3	Modalidades e funções da avaliação	37
Quadro 4	Movimentos corretivos identificados no corpus analisado (BENEDETTI; GIANINI, 2010)	48
Quadro 5	Caracterização dos grupos focais	57
Quadro 6	Alunos-participantes dos grupos focais que assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido	58
Quadro 7	Descrição das sessões gravadas por ano e por par .	59
Quadro 8	Quantidade dos dados selecionados por par focal ...	60
Quadro 9	Caracterização dos pares focais	61
Quadro 10	Quantidade de FL por sessão do par focal de 2012 .	72
Quadro 11	Quantidade de FL iniciado pelo aprendiz por sessão do par focal de 2012	74
Quadro 12	Quantidade de FL por sessão do par focal de 2013 .	80
Quadro 13	Quantidade de FL iniciado pelo aprendiz por sessão do par focal de 2013	82
Quadro 14	Quantidade de FL por sessão do par focal de 2014 .	85
Quadro 15	Quantidade de FL iniciado pelo aprendiz por sessão do par focal de 2014	86
Quadro 16	Quantidade de tipo de FL por par focal	87
Quadro 17	Características da correção explícita por par focal ...	89
Quadro 18	Características do <i>recast</i> por par focal	91
Quadro 19	Tipos de equívocos corrigidos por tipo de <i>feedback</i> do par focal de 2012	95
Quadro 20	Tipos de equívocos corrigidos por tipos de <i>feedback</i> do par focal de 2013	96
Quadro 21	Tipos de equívocos corrigidos por tipos de <i>feedback</i> do par focal de 2014	97
Quadro 22	Total de tipos de equívocos corrigidos por tipos de <i>feedback</i>	98
Figura 1	Processo de avaliação no TTDii	33
Figura 2	Representação arbórea dos dados	54
Figura 3	<i>Continuum</i> de explicitude dos tipos de FL encontrados nos três pares focais	92
Figura 4	Avaliação por pares no TTDii	105

LISTA DE ABREVIATURAS

FL	<i>Feedback</i> linguístico
LE	Língua estrangeira
PB	Participante brasileiro
PE	Participante estadunidense
PLE	Português língua estrangeira
SOT	Sessão oral de teletandem
TTD	Teletandem
TTDii	Teletandem institucional integrado
TTDini	Teletandem institucional não-integrado

NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO

Ocorrência	Sinais	Exemplos
Falantes	Identificados pela inicial P (participante) e pela nacionalidade	PE (participante brasileiro); PE (participante estadunidense)
Pausas	Reticências	...
Incompreensão de palavras ou segmentos	“Incompreensível” entre parênteses duplos	((incompreensível))
Comentários descritivos da pesquisadora	Comentário entre parênteses duplos	((risos))
Truncamentos	Barra	erro/
Sobreposição de vozes	Colchete	PE: começava a nadar quando eu eu tinha:: PB: [comecei
Prolongamento de vogal	Dois pontos	que::
Silabação	Hífen	o-bri-ga-tó-rio
Ênfase	Maiúscula	CANTORES a gente fala
Tom interrogativo	Ponto de interrogação	?
Tom exclamativo	Ponto de exclamação	!
Palavras estrangeiras à língua praticada nas sessões	Ítálico	negrito seria o <i>bold</i> hum
Lugares	Omitidos e descritos em parênteses	(cidade onde está localizada a universidade do PE)
Numerais, datas e horas	Por extenso	à uma?

Adaptado de MARCUSCHI, L. A. A transcrição de conversações. In: _____. *Análise da conversação*. São Paulo: Editora Ática, 2003; e GONÇALVES, S. C. L.; TENANI, L. E. Problemas teórico-metodológicos na elaboração de um sistema de transcrição de dados interacionais: o caso do projeto ALIP (Amostra Linguística do Interior Paulista). *Niterói*, n. 25, 2008, p. 165-183.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Justificativa e relevância do tema	16
Objetivo e pergunta de pesquisa	22
Organização da dissertação	22

CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Teletandem: princípios e modalidade institucional integrada ...	25
1.2 O papel da avaliação por pares	35
1.2.1 <i>Feedback</i> linguístico: avaliação por pares em TTDii	39
1.2.1.1 Categorias de <i>feedback</i>	44

CAPÍTULO II: METODOLOGIA DA PESQUISA

2.1 Caracterização da pesquisa	51
2.2 Instrumentos de geração e coleta de dados: o uso do banco de dados TTDii	53
2.3 O contexto e os participantes da pesquisa	56
2.4 Procedimentos de análise dos dados	62

CAPÍTULO III: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

3.1 Análise dos dados do par focal 2012	64
3.2 Análise dos dados do par focal 2013	74
3.3 Análise dos dados do par focal 2014	82
3.4 Discussão dos dados	86

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Respondendo à pergunta de pesquisa	100
Limitações da pesquisa e encaminhamentos	104

REFERÊNCIAS	107
--------------------------	-----

ANEXOS	117
---------------------	-----

INTRODUÇÃO

Justificativa e relevância do tema

O teletandem se caracteriza como um ambiente de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, baseado nos princípios do tandem (BRAMMERTS, 1996), com o acréscimo de ferramentas tecnológicas que possibilitam comunicação instantânea pela internet por meio do uso de *webcam* e de microfone. Nessa conjuntura, o teletandem constitui-se como uma forma de promover, por meio de interações virtuais e regulares entre pares de falantes de línguas diferentes, o ensino-aprendizagem de línguas e culturas estrangeiras.

De forma geral, esse contexto vem sendo investigado por diferentes universidades no Brasil e no mundo¹. Mais recentemente, dentre as iniciativas internacionais, destacam-se os trabalhos realizados na Universidade de Miami, na Universidade de Georgetown e na Université Lille-3. Nacionalmente, pesquisas têm sido realizadas na UEL (Universidade Estadual de Londrina), no IFG (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás), UFG (Universidade Federal de Goiás) e, principalmente, na UNESP (Universidade Estadual Paulista)².

Na UNESP (campi de Assis e de São José do Rio Preto), entre 2007 e 2010, o teletandem configurou um projeto pedagógico e de pesquisa: *Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*³ (TELLES, 2006). Nos seus primeiros anos de realização (2006-2010), implementou-se, majoritariamente, a modalidade institucional não-integrada (ARANHA; CAVALARI, 2014), na qual as atividades de teletandem são apoiadas pela instituição, mas não são integradas às disciplinas dos cursos. Nessa modalidade, os participantes devem negociar suas necessidades e preferências, revezando os papéis aprendizes de uma língua estrangeira e par mais competente de uma língua em que sejam proficientes e interagir por, no mínimo, uma hora, duas vezes por semana, sendo cada hora dedicada a uma língua diferente.

Nesse formato, conforme apontam Aranha e Cavalari (2014), o projeto contribuiu não só para a aprendizagem de língua estrangeira dos participantes, que puderam interagir com um estrangeiro, falante proficiente na língua que estudaram,

¹ Conferir DELTA, n. 31, n. 3, dez. 2015 para relação de pesquisas mais recentes na área. (http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issueoc&pid=0102-445020150004&lng=en&nrm=iso)

² Inicialmente, o projeto teletandem estava presente em apenas dois campi: Assis e São José do Rio Preto. Recentemente, o campus de Araraquara também iniciou atividades do projeto.

³ Projeto temático apoiado pela FAPESP (proc. 2006/03204-2).

e desenvolver competências linguísticas, comunicativas e culturais, mas também para os pesquisadores, que puderam investigar: (a) relações de poder (VASSALLO, 2010), (b) autonomia (CAVALARI, 2009, 2011; LUZ, 2009), (c) crenças (KFOURI-KANEOYA, 2008; BEDRAN, 2008), (d) formação de professores (SALOMÃO, 2008; FUNO, 2011; SOUZA, 2012), (e) avaliação (MESQUITA, 2008; FURTOSO, 2011), (f) comunidades (ARANHA, 2009; SILVA, 2012), (g) relações com a teoria da atividade (LUVIZARI-MURAD, 2011; ARAÚJO, 2012; LUZ, 2012), (h) características das interações (SILVA, 2008; SANTOS, 2008; BROCCO, 2009; ARANHA E TELLES, 2011), (i) questões interculturais (MENDES, 2009; SALOMÃO, 2012), entre outros aspectos.

No entanto, também de acordo com as autoras, algumas dessas pesquisas (MESQUITA, 2008; MENDES, 2009; CAVALARI, 2009; GARCIA, 2010, KAMI, 2011; LUVIZARI-MURAD, 2011; LUZ, 2012) mostram a dificuldade de alguns participantes encontrar e manter um parceiro por mais de duas ou três interações, o que, muitas vezes, causa frustração ou, até mesmo, desistência dos participantes do projeto. Nesses casos, de acordo com Aranha e Cavalari (2014), a dificuldade pode ser causada porque os participantes não conseguem lidar com questões de autonomia, com aspectos interculturais, com a negociação dos horários das interações ou com o desenvolvimento de tópicos a serem discutidos.

Dessa forma, e, a partir das necessidades de novas parcerias estabelecidas, o teletandem, na UNESP de São José do Rio Preto, passou por uma mudança de modalidade: do teletandem institucional não-integrado (TTDini) para o teletandem institucional integrado (TTDii)⁴ (ARANHA; CAVALARI, 2014). De forma geral, as interações nesse novo formato caracterizam-se por: (a) serem realizadas no período de aulas regulares de língua estrangeira e em um ambiente apropriado, o que as tornam obrigatórias; (b) terem uma organização de assuntos abordados pelos professores da disciplina às quais estão vinculadas que servem de insumo para as sessões orais de teletandem; (c) serem avaliadas pelos professores, já que, de alguma forma, elas estão relacionadas com os assuntos e conteúdos desenvolvidos nas aulas regulares.

Acredita-se, então, que essa mudança de modalidade possa provocar transformações nesse ambiente de ensino-aprendizagem de línguas que mereçam

⁴ Uma discussão mais aprofundada sobre a modalidade é feita na fundamentação teórica deste trabalho.

ser investigadas. Entre tais transformações, enfoca-se, neste trabalho, a avaliação por pares da produção oral nas sessões orais de teletandem, mais especificamente, esse tipo de avaliação feita pelos participantes brasileiros nos momentos em que os pares se comunicam em língua portuguesa.

Alguns trabalhos, tanto na modalidade institucional não-integrada (MESQUITA, 2008; SANTOS, 2008; CAVALARI, 2009; BROCCO, 2009; BENEDETTI; GIANINI, 2010; FURTOSO, 2011), quanto da modalidade institucional integrada (BROCCO, 2014; ARANHA; CAVALARI, 2015) que abordam o assunto já foram realizados, mas nenhum discutiu, especificamente, a avaliação por pares da prática oral nas sessões orais de teletandem na modalidade institucional integrada.

Estudos realizados no escopo do teletandem (BROCCO, 2009; 2014; CONSOLO, 2010; FURTOSO, 2009; MESQUITA, 2008; SANTOS, 2008) indicam que esse tipo de avaliação ocorre por meio do oferecimento de *feedback*. Tendo em vista a relação entre os princípios de autonomia e reciprocidade, espera-se que os participantes negociem a forma como o *feedback* será oferecido e que, em algum momento, o par mais competente ofereça apoio por meio de provimento de *feedback* da produção linguística do participante no papel de aprendiz (BENEDETTI; GIANINI, 2010).

Um dos primeiros trabalhos a abordar a avaliação por pares foi realizado por Mesquita (2008). O autor investigou as crenças sobre avaliação de uma interagente brasileira e de uma professora mediadora do teletandem e como elas interagem na construção do processo de ensino e aprendizagem no tandem a distância⁵. Seus dados revelam que a interagente, no papel de professora⁶, tinha uma preocupação com a comunicação, mais próxima da avaliação mediadora. No entanto, no papel de aprendiz no teletandem, isso não se repetia; ela se preocupava mais com os erros linguísticos e com a obtenção de *feedback* do seu parceiro. A professora mediadora, por sua vez, preocupava-se mais com a comunicação e tinha uma concepção mais voltada para a avaliação mediadora. A instabilidade da aprendiz em relação a sua crença de aprendizagem mostra a necessidade de uma discussão do papel desempenhado pelo *feedback* para a aprendizagem de línguas no TTD.

Santos (2008), que teve seu foco voltado para as características da sessão oral de teletandem, abordou algumas questões referentes ao *feedback*. De acordo

⁵ Mesquita (2008) usa a denominação tandem a distância em oposição ao tandem presencial.

⁶ O autor usa essa denominação para indicar o papel de par mais competente.

com o autor, o *feedback* pode ser tanto uma percepção do interlocutor (*feedback* externo) - correção explícita, *recast*, pedido de confirmação, solicitação de esclarecimento (direcionada ou não direcionada) ou evidência de outra natureza - quanto uma testagem de hipóteses (*feedback* interno ou próprio), ou seja, um esforço autônomo de monitoramento da própria produção.

O trabalho de Cavalari (2009) teve como objetivo caracterizar a linguagem do *chat* do teletandem e os objetivos, os critérios e os parâmetros de avaliação da própria aprendizagem de uma participante brasileira. Os resultados mostraram que a linguagem do *chat* apresenta características específicas do contexto e refletem a posição enunciativa da participante, o que influencia o processo autoavaliativo. Além disso, foi observado que a participante focal estabeleceu parâmetros altos de autoavaliação, critérios afetivos e linguístico-comunicativos com base na ausência de *feedback* para avaliar sua participação no teletandem.

A pesquisa qualitativa etnográfica de Brocco (2009) investigou o tratamento dado à gramática da língua portuguesa no teletandem e em livros didáticos de português como língua estrangeira com o objetivo de verificar a possibilidade de uso desses livros na prática de teletandem ou de criação de um material específico para o contexto. Durante sua análise da prática de teletandem, a autora focou-se nas sessões de *feedback* linguístico, que eram realizadas, na modalidade institucional não-integrada, ao final das sessões orais. Seus resultados apontaram que (i) o foco na forma ocorria com propósitos comunicativos, (ii) as sessões de *feedback* tinham a função de preencher lacunas de insumo do participante analisado e (iii) elas não aconteciam, necessariamente, no final das sessões orais de teletandem, como era proposto pelo projeto⁷.

Benedetti e Gianini (2010), em sua investigação, trataram do provimento de *feedback* linguístico nas sessões de teletandem, em *chat* e na oralidade, visando à modificação, ou correção, da produção linguística em uma parceria de teletandem português/espanhol na modalidade institucional não-integrada. As autoras identificaram que o provimento de *feedback* se apresentou em três fases distintas: (i) durante a interação livre, quando a participante brasileira forneceu *feedback* implícito

⁷ De acordo com Brocco (2009), no início do projeto, as sessões de teletandem, que duravam uma hora, eram divididas em três momentos: (i) conversação na língua alvo (30 minutos), (ii) *feedback* sobre itens linguísticos (20 minutos) e (iii) avaliação da interação (10 minutos). No entanto, pesquisas apontam que essa estrutura nem sempre era seguida e, desse modo, essa divisão deixou de ser sugerida aos participantes do projeto.

e explícito, (ii) nos moldes propostos pelo teletandem, ou seja, durante os minutos finais da sessão, quando a brasileira procurou agir como professora de línguas e (iii) de forma híbrida e negociada, quando uma ferramenta assíncrona (e-mail) foi introduzida para o fornecimento de *feedback*. As autoras concluíram que o provimento de *feedback* foi construído ao longo das interações para que questões sociais, pessoais e institucionais fossem cumpridas. Elas também apontam para a necessidade de orientação dos alunos, durante a mediação, por exemplo, sobre o provimento e o recebimento de *feedback* no contexto teletandem.

A pesquisa de Furtoso (2011) teve como objetivo investigar características do texto falado e da avaliação de desempenho oral em teletandem. Os resultados mostraram que a conversação é caracterizada pela troca linguístico-cultural entre os participantes e apontaram a importância do *feedback* do parceiro para o preenchimento de lacunas de forma e de conteúdo e a necessidade de apoio e/ou monitoramento da fala do interlocutor.

Na modalidade institucional integrada, a investigação de Brocco (2014) objetivou investigar as características da avaliação das produções textuais escritas por alunos do curso de Letras participantes das atividades de teletandem⁸. A análise dos dados revelou (i) um enfoque na correção direta ou resolutive; (ii) um direcionamento da avaliação com enfoque formativo; (iii) uma ênfase, de uma forma geral, ao desenvolvimento da competência gramatical; e (iv) um grande potencial para desenvolvimento da competência avaliativa dos futuros professores, participantes das atividades de teletandem no contexto citado.

O trabalho de Aranha e Cavalari (2015) também enfocou questões relacionadas ao *feedback* das produções escritas dos alunos. De acordo com as autoras, a maioria dos participantes corrigem as produções escritas de seus parceiros segundo suas crenças e experiências como aprendizes, e, provavelmente, seguindo as características de *feedback* dado por professores (eliminando o erro, oferecendo formas prescritivas de correção e impedindo que os aprendizes exercitem suas próprias estratégias de aprendizagem). Ainda segundo as autoras, essa prescrição não favorece o contexto pedagógico TTD, porque não promove, de forma autônoma e colaborativa, a aprendizagem de línguas estrangeiras.

No que se refere ao provimento de *feedback* em outros contextos

⁸ Nesta modalidade, há troca e revisão de textos entre os aprendizes. Essa questão será mais detalhadamente discutida nas seções de fundamentação teórica e metodologia deste trabalho.

telecolaborativos, Ware e Cañado (2007) e Ware e O'Dowd (2008) apontam que poucas pesquisas (BELZ, 2006; LEE, 2006; LEVY; KENNEDY, 2004; SOTILLO, 2005) tiveram seu enfoque voltado para a investigação das reflexões sobre a produção linguística dos aprendizes. De acordo com os autores, a maioria das pesquisas realizadas em ambientes telecolaborativos tem seu foco voltado para questões (inter)culturais. Mais recentemente, destacam-se os trabalhos de Bower e Kawaguchi (2011) e Diéz-Bedmar e Pérez-Paredes (2012) sobre *feedback* linguístico. A maioria desses trabalhos, no entanto, têm seu foco voltado apenas para produções escritas em ambientes síncronos e assíncronos.

Ware e Cañado (2007) também defendem que, em contextos telecolaborativos, pode-se discutir não só questões de fluência linguística e de cultura, mas também aspectos relacionados à metalinguagem e ao provimento de *feedback* direcionado à precisão e complexidade linguística. As autoras igualmente reconhecem que as práticas telecolaborativas permitem a promoção de habilidades de pensamento crítico, consciência metalinguística e habilidade para analisar e refletir sobre a língua.

Ressalta-se ainda que, de acordo com Furtoso (2009) e Brocco (2014), o campo da avaliação de português como língua estrangeira (PLE), especialmente, em contextos virtuais de ensino-aprendizagem, merece mais atenção. Furtoso (2015), no entanto, aponta que a área de português para falantes de outras línguas (como a autora define a área de português língua estrangeira) já está bem consolidada, trazendo um panorama das pesquisas realizadas nas universidades. Mais especificamente, no contexto do TTD, destacam-se Brocco (2009; 2014) e Furtoso (2009; 2011), que, como já citado, enfocaram a questão da avaliação por pares, porém, em outra modalidade (TTDini, no caso de Furtoso, 2009; 2011) ou somente sobre as produções escritas (no caso de Brocco).

Desse modo, este trabalho justifica-se por buscar preencher as seguintes lacunas de pesquisa: (a) sobre a prática avaliativa por pares, mais especificamente, sobre o provimento de *feedback* da produção oral no escopo das pesquisas telecolaborativas, especialmente, na modalidade institucional integrada do teletandem e (b) sobre a prática avaliativa de PLE em contextos virtuais de ensino-aprendizagem de línguas, principalmente no que se refere à prática avaliativa por pares. Espera-se que os resultados deste trabalho possam contribuir para: (a) orientação dos participantes sobre como avaliar e ser avaliado pelos pares nas

sessões orais de teletandem na modalidade institucional integrada e, conseqüentemente, desenvolvimento do projeto teletandem, e (b) de forma menos direta, formação de mediadores de TTD e professores de línguas em geral, principalmente considerando-se que os participantes focais desta investigação (os brasileiros) são professores em formação inicial.

Objetivo e pergunta de pesquisa

A partir do reconhecimento da lacuna de pesquisa, o presente trabalho tem por objetivo geral investigar como participantes brasileiros, alunos de Licenciatura em Letras, avaliam a produção oral de PLE nas sessões orais de teletandem no TTDii com vistas a contribuir para a orientação de participantes sobre como oferecer e receber *feedback*. Dessa forma, procura-se responder a seguinte pergunta geral:

Como se caracteriza a prática avaliativa por pares da produção oral em PLE durante as sessões orais de teletandem na modalidade TTDii?

Tendo em vista que pesquisas (BROCCO, 2009; 2014; CONSOLO, 2010; FURTOSO, 2009; MESQUITA, 2010) apontam que esse tipo de avaliação ocorre por meio do oferecimento de *feedback*, partimos da identificação dos tipos de *feedback* oferecidos pelos participantes brasileiros.

Para responder à pergunta, toma-se como ponto de partida a definição de avaliação por pares, *feedback* linguístico (FL) discutida por Ware e Cañado (2007) e Benedetti e Gianini (2010), bem como as categorias de *feedback* oral, discutidas por Lyster e Ranta (1997) e seguidores. No entanto, parte-se do pressuposto de que, como essas categorias foram definidas em outro contexto, elas poderão ser repensadas a partir da análise de dados oriundos do contexto abordado nesta pesquisa.

Organização da dissertação

Nesta introdução, há a apresentação do tema da pesquisa, a justificativa para sua realização, bem como o objetivo e a pergunta de pesquisa que guiaram o desenvolvimento desta investigação.

O primeiro capítulo trata da apresentação e da discussão do referencial teórico que embasa esta pesquisa e está dividido em duas seções. Na primeira seção, são apresentados os conceitos relacionados ao ensino-aprendizagem de línguas em teletandem, mais especificamente, da modalidade de pesquisa enfocada: a institucional integrada. Também discutimos questões relacionadas à avaliação por pares e discutimos o que entendemos por *feedback* e como ele se caracteriza no TTDii, bem como são apresentadas as categorias de *feedback* encontradas na literatura. Igualmente fazemos uma breve discussão sobre os diferentes itens linguísticos que podem ser enfocados pelos alunos-participantes no provimento de *feedback*.

No segundo capítulo, trata-se da metodologia da pesquisa, caracterizada como um estudo qualitativo de natureza interpretativista e como um estudo de caso. Além disso, expomos os instrumentos de geração e coleta de dados, especificamente, o uso do banco de dados do teletandem, e também definimos o contexto de pesquisa e os pares focais, bem como os procedimentos de análise dos dados.

O terceiro capítulo é destinado à análise e discussão dos dados a fim de que se possa responder à pergunta de pesquisa orientadora deste trabalho.

Nas considerações finais, discorreremos sobre os resultados obtidos com a pesquisa, respondemos à pergunta norteadora e apresentamos as limitações do trabalho e sugestões para pesquisas futuras.

Por fim, apresentam-se as referências utilizadas e os anexos.

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para o desenvolvimento do presente trabalho, a fundamentação teórica se divide nas seções descritas a seguir. Inicialmente, são apresentados os princípios e as características do contexto teletandem, principalmente no que se refere à modalidade enfocada nesta pesquisa: a institucional integrada. Também discutimos aspectos relacionados à avaliação nesse contexto, mais especificamente, a avaliação por pares. Em seguida, delineamos nossa visão referente ao *feedback* e sua relação com o conceito de avaliação adotado neste trabalho e também apresentamos as categorias de *feedback* encontradas na literatura. Por fim, fazemos uma breve apresentação dos itens linguísticos que podem ser abordados por meio do *feedback*.

1.1 Teletandem: princípios e modalidade institucional integrada

Conforme mencionado na introdução deste trabalho, o *Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos* (TTD) (TELLES, 2006), propõe um ambiente autônomo, recíproco e colaborativo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (LE) embasado nos princípios do tandem (BRAMMERTS, 1996), com o acréscimo de ferramentas de comunicação síncrona via internet (como *MSN*, *Oovoo* e *Skype*), bem como microfones, *headphones* e *webcams*. Desse modo, o TTD é uma forma de promoção do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras por meio de encontros virtuais e regulares entre pares de falantes de línguas diferentes que vivem em países diferentes.

Nesse contexto, Vassallo e Telles (2006), baseando-se em Brammerts (1996), afirmam que as interações em teletandem são guiadas por três princípios:

- (a) separação de línguas: cada língua deve estar presente em um momento separado e definido da sessão oral de teletandem com o objetivo de permitir uma exposição equilibrada e manter igualdade de status das línguas da parceria;
- (b) reciprocidade: construção de uma parceria colaborativa entre os pares, na qual os participantes estejam comprometidos com a aprendizagem de seu parceiro;
- (c) autonomia: cada participante é responsável pelo gerenciamento de seu processo de aprendizagem, o que os permite escolher sobre o quê conversar

e o quê e como querem aprender.

No que se refere à relação entre os princípios, Vassallo e Telles (2009) afirmam que a autonomia requer a responsabilidade de tomada de decisões próprias *com* e *em* relação ao outro, ou seja, não isoladamente. Isso é corroborado por Luz (2009), que investigou a autonomia na modalidade de teletandem não-integrada, e por Bonfim (2014), que estudou a autonomia no contexto TTDii. Os autores ainda esclarecem que esse conceito está relacionado à ideia de colaboração, isto é, não há autonomia sem o outro; ela é construída, em conjunto, com o outro. Salomão, Silva e Daniel (2009) ainda afirmam que a autonomia é uma coconstrução dos parceiros relacionada à delimitação dos seus objetivos de aprendizagem e ao estabelecimento de práticas para alcançá-los com a ajuda do outro.

Tendo em vista esses princípios, de acordo com Telles (2006), a perspectiva de aprendizagem que embasa o TTD é a socioconstrutivista, que abarca conceitos tanto do construtivismo (PIAGET, 1975) quanto do sociointeracionismo (VYGOTSKY, 1978; 1986). A aprendizagem, que ocorre por meio da interação social mediada pela linguagem, é vista como uma construção de significados pelo indivíduo.

De acordo com essa perspectiva, o conhecimento é socialmente construído. Nessa trilha, para que ele ocorra, é necessária a presença da mediação, que ocorre por meio da linguagem. O papel de mediador é desempenhado por pessoas significativas na vida do aprendiz, responsáveis pela construção da aprendizagem. No caso do TTD, esse papel pode ser desempenhado tanto pelo parceiro durante a própria interação, quanto pelo próprio professor-mediador nas sessões de mediação.

O autor ainda discute que, para que a aprendizagem aconteça, deve haver a interação entre pessoas com níveis de habilidades e conhecimentos diferentes. O papel desempenhado por aquele com maior conhecimento (no TTD, o par mais competente e o professor-mediador) é encontrar caminhos que ajudem o outro a aprender, proporcionando o que a literatura chama de andaimes para a progressão de um nível acima daquele que o aprendiz tem. Essa ajuda ocorre dentro da chamada zona de desenvolvimento proximal que, de acordo com Vygotsky (1978), é

a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado por meio da resolução de problemas independentemente, e o nível de

desenvolvimento potencial, determinado por meio da resolução de problemas com o auxílio de um adulto ou colaboração de pares mais capazes (VYGOTSKY, 1978, p. 86)⁹.

Telles (2006) entende que, no teletandem, a aprendizagem dos pares envolvidos é vista como uma construção compartilhada de conhecimentos, e o próprio conhecimento, como uma coconstrução de significados. Isso implica em afirmar que o conhecimento da língua é construído pelos pares durante a própria interação. Em momentos alternados, os aprendizes assumem o papel de par mais competente. Ao assumir esse papel, espera-se que haja, por meio da mediação, o oferecimento de ajuda necessária para que o seu par (considerado, nesse momento da interação, menos competente) possa avançar para um nível mais elevado da zona de desenvolvimento proximal.

A depender do contexto e como é implementada, a prática de teletandem, de acordo com Salomão (2006), baseada em Brammerts (2002), pode assumir diferentes características apesar de os princípios e de as perspectivas de aprendizagem que norteiam o processo de ensino-aprendizagem continuarem os mesmos. O quadro 1 mostra as diferentes modalidades de (tele)tandem de acordo com as características do contexto em que ele se insere.

Quadro 1 - Modalidades de (tele)tandem de acordo com as características do contexto

Modalidades de tandem por contexto		
TANDEM INSTITUCIONAL	TANDEM SEMI- INSTITUCIONAL	TANDEM NÃO INSTITUCIONAL
Realizado dentro de instituições, como estabelecimentos de ensino médio ou elementar, escolas de idiomas, universidades que o reconhecem e o promovem.	É institucional somente para um dos participantes.	Desenvolvido fora de uma instituição, pelos dois participantes.



INTEGRADO	NÃO INTEGRADO
É reconhecido pela instituição, é parte integrante do curso e é obrigatório (BRAMMERTS et al., 2002, p. 86).	A instituição dá apoio e/ou alguns recursos (por ex., meios para achar um parceiro, espaços, recursos técnicos, materiais, serviço de mediação), mas não há reconhecimento oficial. Também pode ser desenvolvido em ausência de um curso (BRAMMERTS et al., 2002, p. 84).

Fonte: Aranha e Cavalari (2014)

⁹ Todas as traduções de obras citadas nesta dissertação foram feitas por nós. Os originais localizam-se nas notas de rodapé. No original: “the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers” (VYGOTSKY, 1978, p. 86).

O quadro apresenta a existência de diferentes modalidades de tandem de acordo com as características de cada contexto no qual é implementado. O teletandem, configurado como uma modalidade adaptada às demandas tecnológicas, também segue a mesma classificação proposta. A partir dessa definição, apresentamos a modalidade enfocada nesta investigação - o teletandem institucional integrado, conforme descrito por Aranha e Cavalari (2014).

Para as autoras, essa modalidade é caracterizada por ter a prática de teletandem integrada às aulas de língua estrangeira, de modo que as atividades realizadas pelos alunos, nos dois contextos, são complementares e se beneficiam mutuamente. Para que isso aconteça, Aranha e Cavalari (2014) afirmam que, na prática,

- (i) os alunos fazem, todos ao mesmo tempo, 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;
- (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 àqueles aprendizes que são mais tímidos, servir de “gatilho” para a interação, funcionar como um *warm-up*;
- (iii) as atividades de TTD são utilizadas como um instrumento de avaliação, uma vez que se relacionam de alguma maneira com o conteúdo desenvolvido durante as aulas;
- (iv) os alunos escrevem um texto em língua estrangeira, relacionado aos temas discutidos em sala de aula, que é corrigido por seu parceiro;
- (v) os alunos participam de um tutorial antes de iniciarem as interações com seu parceiro, tanto do lado brasileiro quanto do lado estrangeiro;
- (vi) o pareamento é feito aleatoriamente, ou seja, um aluno brasileiro é pareado com um aluno estrangeiro dependendo do computador no qual se senta na primeira interação, a qual ocorre sempre no mesmo espaço físico (no Laboratório Teletandem, no caso dos alunos da UNESP-SJRP), com todos os alunos presentes (ARANHA; CAVALARI, 2014, p. 189-190).

A partir dessa organização, as autoras reconhecem que, ao integrar o TTD às aulas de língua estrangeira, promove-se um ambiente híbrido de aprendizagem, uma vez que está de acordo com a caracterização proposta por Motteram e Sharma (2009), a saber: (i) atividades presenciais que dependem das atividades feitas à

distância e vice-versa, (ii) uso de recursos tecnológicos diferentes e (iii) abordagens de ensino diferentes que se mesclam ao longo do curso, o que faz com que os alunos se envolvam em experiências de aprendizagem variadas. As autoras ainda discutem que, com essa iniciativa, busca-se oferecer aos alunos uma oportunidade de aprendizagem autônoma e colaborativa mediada pela tecnologia e proporcionar maior apoio pedagógico e tecnológico na fase inicial das interações para que isso os auxilie a compreenderem o que pode promover ensino-aprendizagem no ambiente TTD.

Ainda de acordo com as autoras, existem questões de organização das atividades envolvidas no TTDii que devem ser levadas em consideração, tais como: o calendário das atividades e a definição dos grupos participantes, que são feitos em conjunto pelos professores brasileiros e os estrangeiros. Eles consideram desde questões relacionadas aos feriados e horários de aulas, até ao número e ao nível de proficiência dos alunos que irão participar das interações. Os professores se preocupam também com a integração das atividades realizadas durante as aulas e as sessões de teletandem, porque é importante que haja uma articulação entre elas e que as atividades relacionadas ao TTDii não sejam vistas pelos alunos como desconexas e sem finalidade pedagógica.

Além disso, conforme as autoras relatam, antes das interações, há um tutorial, presencial para os brasileiros e virtual para os estrangeiros, para explicar os princípios teóricos e como os participantes devem abordar as práticas das sessões de interação no TTDii. Para brasileiros, após as sessões de interação, há, eventualmente, as sessões de mediação que, segundo Salomão (2012), que investigou o ambiente não integrado, são encontros em que os mediadores (geralmente pesquisadores do projeto) ajudam os participantes do TTD a refletirem sobre suas práticas. Juntos eles podem discutir dúvidas, questões culturais, impasses e problemas de ensino-aprendizagem que ocorrem durante as sessões de TTD.

Destacamos que, como a definição de mediação apresentada por Salomão (2012), foi formulada em outra modalidade de teletandem, ela não contempla particularidades de como essa sessão se dá no TTDii. Na modalidade enfocada neste estudo, observa-se que o professor responsável pela disciplina também é o mediador das sessões de teletandem, assumindo o duplo papel de professor e

mediador¹⁰. Na prática, espera-se que quem desempenha esse papel irá não só abordar questões sobre mediação da aprendizagem em teletandem (como investigadas por Salomão, 2012), mas também se preocupar com as questões pedagógicas implicadas na integração da prática de teletandem à disciplina, tais como: a avaliação dos alunos-participantes, o cumprimento e a organização das atividades de teletandem em relação ao programa das disciplinas com a qual as interações estão vinculadas. Além disso, um dos maiores desafios do professor-mediador é buscar estabelecer uma forma significativa de articulação dos conteúdos pedagógicos abordados no curso e a prática de teletandem pelos alunos.

Ressalta-se que cada sessão de mediação é realizada em conjunto com todos os alunos-participantes brasileiros de determinado grupo durante o período regular de aulas. Geralmente, ela é realizada logo após a sessão oral de teletandem; quando não há tempo de ser feita no mesmo dia, o professor-mediador pode utilizar parte da próxima aula para realizá-la.

Reconhecemos, dessa forma, o tutorial e as sessões de mediação como momentos com o quais os resultados deste trabalho podem colaborar, pois, ao compreender como se dá a prática avaliativa dos pares nas sessões orais de teletandem, pode-se oferecer orientações mais detalhadas aos participantes para que eles interajam colaborativamente e para que seus parceiros e eles mesmos atinjam seus objetivos de aprendizagem.

Aranha e Cavalari (2014) ainda apontam que as parcerias entre os alunos são feitas de maneira aleatória e os participantes interagem com o mesmo parceiro em todas as sessões orais de teletandem. A organização das sessões é feita seguinte forma:

- (i) a primeira sessão, que promove o contato inicial entre os alunos, é considerada um *warm-up* ou fase de apresentações;
- (ii) nas sessões intermediárias, ocorre a discussão dos textos escritos e revisados pelos alunos-participantes e seus respectivos parceiros. Antes de cada uma das sessões, os pares realizam essa atividade em um sistema de revezamento. Em uma semana, um participante escreve um texto em língua estrangeira e o envia para seu parceiro, na próxima

¹⁰ Cavalari e Aranha (em andamento) investigam o duplo papel do professor-mediador no TTDii.

semana, o mesmo participante revisa o texto do seu parceiro que está em sua língua de maior proficiência. Todos os textos são frutos de discussões previamente feitas nas aulas da disciplina de língua estrangeira, e é o professor dessa disciplina quem sugere o tema e o gênero da produção textual escrita. As interações podem ou não abordar o tema referente ao texto, mas espera-se que comecem a partir de uma discussão sobre a revisão feita pelo parceiro¹¹;

- (iii) a última sessão é dedicada à avaliação da experiência e ajuste de parceria. Os alunos-participantes podem negociar, por exemplo, a continuação das interações de teletandem de forma não institucional e não integrada (ARANHA; CAVALARI, 2014).

Em uma sessão oral de teletandem, na modalidade TTDii, prototipicamente, os alunos-participantes devem usar metade do tempo, cerca de 25 a 30 minutos, por exemplo, para a prática de português e o restante para a prática de inglês. Pede-se para que eles revezem as línguas que iniciam a sessão em cada semana para que elas possam ser praticadas com o mesmo status, ou seja, não haja cansaço para a prática de uma ou outra língua e, dessa forma, a aprendizagem de nenhum dos parceiros seja prejudicada.

Conforme as autoras apresentam, além do tutorial, das sessões orais de teletandem, das sessões de mediação, da escrita e da revisão de textos, no contexto brasileiro, os alunos, necessariamente, devem: (i) responder ao questionário inicial¹², em que definem suas metas de aprendizagem, (ii) redigir diários reflexivos¹³, cujos questionamentos servem de base para as sessões de mediação, e (v) responder ao questionário final¹⁴, em que autoavaliam sua experiência no TTDii.

O quadro 2, baseado em Luvizari-Murad (2014), que fez um estudo sobre as diferenças entre as modalidades de teletandem com base na Teoria da Atividade, traz uma síntese das questões características dessa modalidade. Destaca-se que o modo como se dá a avaliação do processo, o suporte aos alunos-participantes e a

¹¹ Cavalari (2016), Ferreira (em andamento) e Toledo (em andamento) descrevem uma atividade de escrita colaborativa em que os parceiros escrevem textos (um em língua portuguesa e outro em língua inglesa) de forma conjunta, durante as sessões orais de teletandem (SOTs).

¹² Vide questões do questionário inicial no anexo 1.

¹³ Vide sugestões para a redação dos diários no anexo 2. Os alunos são orientados a escreverem os diários na língua que estão aprendendo.

¹⁴ Vide questões do questionário final no anexo 3.

coleta de dados apresentados estão relacionados apenas ao lado brasileiro das parcerias¹⁵.

Quadro 2 - Características das atividades de TTDii

	Contexto de TTDii
Local e horário das interações	As sessões são sempre realizadas no laboratório de Teletandem da universidade no horário da aula de língua inglesa (no lado brasileiro) e língua portuguesa (nos Estados Unidos).
Temas sobre os quais os pares conversam	As sessões podem se iniciar com o oferecimento de <i>feedback</i> dos textos escritos pelos aprendizes e corrigidos pelos seus parceiros. Após fazê-lo, os pares podem ou não continuar conversando sobre o tema do texto ou partirem para a conversação livre.
Tarefas para serem desenvolvidas fora da interação	Produções escritas sobre temas discutidos nas aulas de LE. Os pares enviam-nas aos parceiros que são responsáveis por corrigi-la. Na interação seguinte, eles podem discutir as correções feitas. Além de desenvolver a habilidade escrita, essa atividade tem por intuito fornecer insumo para as discussões durante a interação. Nem sempre somente a correção linguística é o foco, mas também questões culturais advindas dos trabalhos escritos.
Avaliação do processo	Realiza-se por meio da autoavaliação, avaliação do professor e avaliação por pares.
Suporte aos alunos-participantes	Devem reportar-se ao professor da disciplina de língua inglesa (e, eventualmente, aos monitores que o auxiliam). O docente acompanha e organiza a atividade de TTDii para todo o grupo, embora, obviamente, não tenha acesso à interação em si, nem tampouco “controle” dela.
Coleta de dados	Realizada coletivamente. Todos os pares fazem TTD no laboratório, no período da aula de língua inglesa. Todos os computadores são preparados para gravar as interações em áudio e vídeo por meio do programa Evaer®.

Fonte: adaptado de Luvizari-Murad (2015)

Como abordado no quadro 2, nessa modalidade de TTD, a avaliação é subdividida em autoavaliação, avaliação do professor e avaliação por pares (BROCCO, 2014; CAVALARI; ARANHA, 2016). Cavalari e Aranha (2016) apontam que essa prática avaliativa pode ser uma forma de integração das atividades de teletandem ao programa da disciplina, pois procura-se incluir a participação de todos na avaliação e pode-se promover maior autonomia e colaboração entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Ainda segundo as autoras, a depender do agente que a executa, a avaliação pode assumir três diferentes perspectivas:

(i) autoavaliação: realizada pelos próprios aprendizes. Nesse momento, eles são encorajados a refletirem sobre seus objetivos de aprendizagem e seu progresso ao longo do processo.

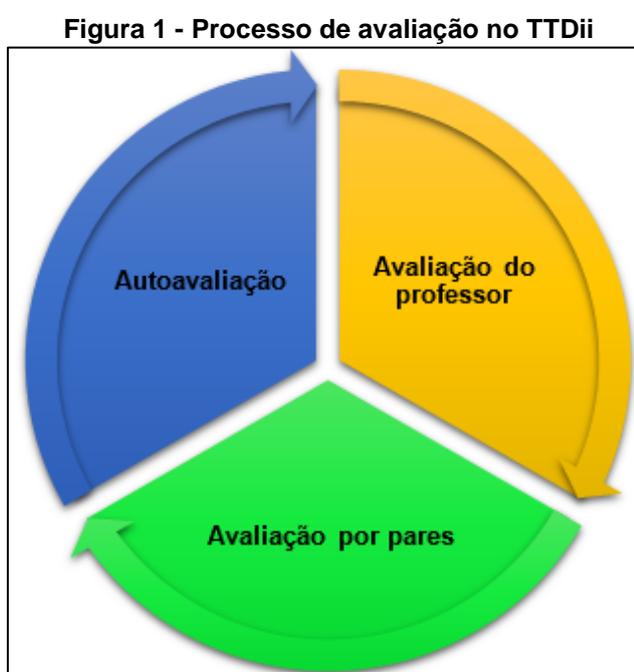
(ii) avaliação do professor: realizada pelo professor-mediador responsável

¹⁵ Estudos para caracterizar o lado estrangeiro da integração da prática de teletandem ainda precisam ser realizados.

pela disciplina e tem como objetivo tanto direcionar os alunos a atingirem seus objetivos de aprendizagem (por meio das sessões de mediação, por exemplo) quanto atribuir uma nota ao final da participação dos alunos no projeto. Cavalari e Aranha (2016) argumentam que, apesar de a existência da atribuição de uma nota no final do processo não parecer coerente com um ambiente autônomo de aprendizagem, a experiência revela que os alunos se sentem recompensados pela nota atribuída depois das atividades de TTDii realizadas na língua estrangeira¹⁶.

(iii) avaliação por pares: realizada pelos parceiros de teletandem. A atenção, nesse momento da avaliação, é direcionada aos interesses e necessidades dos aprendizes de língua estrangeira.

Conforme a figura 1 apresenta, entendemos que, em ambiente TTDii, as perspectivas de avaliação apontadas estão relacionadas. Isso significa dizer que, embora essas práticas de avaliação possam ser desempenhadas em momentos distintos e por diferentes agentes, elas podem ter implicações umas para as outras.



Fonte: a própria autora com base em Brocco (2014) e Cavalari e Aranha (2016)

Na prática, de acordo com Cavalari e Aranha (2016), a autoavaliação é

¹⁶ Rossatto e Furtoso (2012) apresentam uma discussão sobre a atribuição de notas no processo de ensino-aprendizagem. As autoras argumentam que a nota é vista como uma consequência para registro do desempenho, a qual professores têm que fazer em todos os contextos por uma questão de padronização para que diferentes setores da sociedade possam se comunicar.

estimulada pelas seguintes atividades realizadas pelo participante brasileiro: (a) reconhecimento de seu nível linguístico no Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas, durante o tutorial, ao responder ao questionário inicial, no qual uma das questões é sobre o estabelecimento de uma meta de aprendizagem (b) escrita de diários reflexivos após cada sessão oral de teletandem; (c) confecção do portfólio (TelEduc¹⁷); e (d) resposta ao questionário final.

A avaliação dos professores, por sua vez, está relacionada ao desempenho e a participação dos alunos durante a realização das atividades. De acordo com Luvizari-Murad (2015), os alunos-participantes recebem uma nota pela participação na atividade de TTDii, que é parte da avaliação da disciplina de língua estrangeira. Essa nota compreende: a) a assiduidade nos encontros, b) a produção de textos escritos, c) a correção de textos do parceiro, d) a redação de diários e questionários e e) o armazenamento de todos os documentos citados anteriormente de acordo com a organização estabelecida pelo grupo. Já Cavalari e Aranha (2016) apontam que os critérios de avaliação são decididos pelo professor da disciplina de acordo com a proposta pedagógica adotada.

Conforme já citado, a avaliação por pares, foco desta pesquisa, ocorre por meio do oferecimento de *feedback* (BROCCO, 2009; 2014; FURTOSO, 2009; 2011; BENDETTI; GIANINI, 2010; CONSOLO, 2010; MESQUITA, 2010). Aranha e Cavalari (2014) afirmam que esse tipo de avaliação deve ser negociado pelos parceiros e que ela pode ser realizada por meio de oferecimento de *feedback* tanto na modalidade escrita, conforme apresentado nas investigações de Brocco (2014) e Aranha e Cavalari (2015), quanto na modalidade oral, como enfocado nesta investigação.

Neste trabalho, conceituamos a oralidade como “uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora” (MARCUSCHI, 2008). Acrescenta-se a essa visão, características linguísticas específicas, como fluência, competência interacional e estratégica e pronúncia (SCARAMUCCI, 2006). Dessa forma, entendemos que, na oralidade, aspectos relacionadas a quem são os interlocutores, a situação de comunicação em que eles se encontram e a capacidade que eles têm de se comunicar na língua devam ser levados em consideração em nossas análises.

A partir da apresentação de como a avaliação por pares é realizada em

¹⁷ Desde o primeiro semestre de 2015, o TelEduc foi substituído pelo *Google Drive*®.

contexto TTD, apresentamos, em 1.2, uma discussão acerca do tema, buscando mostrar como esse conceito é construído nesse ambiente.

1.2 O papel da avaliação por pares

É consenso afirmar que a avaliação desempenha um papel importante no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Nessa trilha, para que a avaliação se torne um componente significativo e se torne um processo mais transparente aos alunos, ela precisa envolvê-los ativamente (KEPPELL; CARLESS, 2006).

A fim de que isso ocorra, Brown (1998) argumenta que a avaliação deve exigir que os aprendizes, ao aprenderem uma língua, julguem tanto o seu próprio desempenho, quanto o de seus pares. Dessa forma, as práticas de avaliação por pares¹⁸ podem permitir que não só aos professores, mas também aos aprendizes tenham uma visão mais clara sobre seus reais processos de aprendizagem.

De acordo com Topping (1998), a avaliação por pares é uma modalidade educacional em que os alunos julgam a performance de seus parceiros quantitativamente, por meio de notas, ou qualitativamente, por meio de *feedback* oral ou escrito. No TTDii, conforme já discutimos, apenas a segunda forma de avaliação por pares, o *feedback*, é utilizada.

Figueiredo (2015) reconhece que essa forma de avaliação por pares é baseada em Vygotsky (1978; 1986), para quem o uso da língua, seja escrita ou oral, é uma atividade social que permite que os indivíduos construam significado dentro e a partir da interação (VILAMIL; GUERRERO, 1996; 1998). O autor ainda afirma que pesquisas realizadas na área mostram que as interações nesse processo de avaliação facilitam a aprendizagem e possibilitam aos alunos o desempenho de diferentes papéis sociais, como: receber e dar conselhos, fazer e responder perguntas, agir tanto como quem aprende quanto como quem ensina (DIPARDO; FREEDMAN, 1998; FIGUEIREDO, 2001, 2005a; FORMAN; CAZDEN, 1985; GOLDSTEIN; CONRAD, 1990; MIN, 2005). Além disso, a avaliação por pares

¹⁸ Kollar e Fischer (2010) apontam a diversidade de terminologia usada nos trabalhos para descrever esse fenômeno. Eles citam os termos avaliação por pares, revisão por pares e *feedback* por pares. Também é possível encontrarmos a denominação correção com os pares (FIGUEIREDO, 2015). Os autores mencionam que, apesar das particularidades de cada trabalho, em sua essência, todos convergem para o mesmo fenômeno. Neste trabalho, optamos pelo termo avaliação por pares por ele já ter sido usado em outras pesquisas no escopo do TTD e por parecer que esse termo abrange um processo mais geral dessa forma de avaliação.

favorece a reflexão, porque os alunos atuam ativamente no processo ao invés de simplesmente recebê-la.

Apesar de o autor se referir a contextos formais de ensino, essa concepção da avaliação parece estar de acordo com a teoria de aprendizagem em TTD, uma vez que se espera que os aprendizes, efetivamente, participem dos processos de avaliação e, conseqüentemente, de ensino-aprendizagem. No entanto, diferentemente do que os estudos em ambientes formais de ensino apresentam, esse tipo de avaliação, no TTD, parece não ter resistência dos alunos-participantes, porque eles parecem confiar nos comentários de seus parceiros, uma vez que são linguisticamente mais competentes do que eles na língua que eles estudam.

Casallas e Castellanos (2016) defendem que a avaliação por pares é particularmente congruente com a aprendizagem ativa e autorregulada, enfatizando o envolvimento dos alunos e o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e metacognitivas. Ainda segundo eles, a avaliação por pares é uma alternativa interessante para ajudar os aprendizes a regular e a monitorar seu próprio aprendizado, assim como também afirmam Lew, Alwis e Schmidt 2010. Além disso, eles apontam que a avaliação por pares parece promover pensamento crítico e reflexivo, porque ela requer que os envolvidos no processo julguem o trabalho de seus colegas minuciosamente (TARAS, 2010).

A fim de discutir as características dessa avaliação no TTD, é necessário discutirmos os diferentes tipos e funções que a avaliação pode ter. Furtoso (2011) afirma que quanto a essas características, é comum encontrar três funções: diagnosticar, controlar e classificar (HAYDT, 2004; BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983; MEZZAROBA; ALVARENGA, 1999, dentre outros) que estão apresentados no quadro 3.

Quadro 3 - Modalidades e funções da avaliação

Modalidade (tipo)	Função	Propósito (para que usar)	Época (quando aplicar)
Diagnóstica	Diagnosticar	Verificar a presença ou ausência de pré-requisitos para novas aprendizagens. Detectar dificuldades específicas de aprendizagens, tentando identificar suas causas.	Início do ano ou semestre letivos, ou no início de uma unidade de ensino.
Formativa	Controlar	Constatar se os objetivos estabelecidos foram alcançados pelos alunos. Fornecer dados para aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem.	Durante o ano letivo, isto é, ao longo do processo de ensino-aprendizagem.
Somativa	Classificar	Classificar os resultados de aprendizagem alcançados pelos alunos, de acordo com níveis de aproveitamento estabelecidos.	Ao final de um ano ou semestre letivos, ou final de uma unidade de ensino.

Fonte: Furtoso (2011, p. 106)

A partir dessas considerações, podemos afirmar que a avaliação por pares, da forma como é concebida em TTDii, se aproxima do conceito de avaliação formativa (HAYDT, 1997; LUCKESI, 2002), dado que ela permite constatar se os objetivos estabelecidos foram alcançados pelos aprendizes e fornecer dados para aperfeiçoar o próprio processo de aprendizagem. Haydt (1997) ainda aponta que a avaliação formativa está ligada ao mecanismo de *feedback*, o que permite a detecção e a identificação de sucessos e insucessos no processo de ensino-aprendizagem e possibilita reformulações no próprio processo. A autora também argumenta que esse tipo de avaliação assume uma dimensão orientadora e colaborativa e, desse modo, permite que haja progresso na aprendizagem ou reorganização de práticas dos envolvidos no processo. Reconhecemos que essa prática se filia com características no TTDii, porque a aprendizagem, nesse ambiente, ocorre justamente ao longo do processo de interação entre os participantes envolvidos.

Furtoso (2011), que abordou a avaliação em TTD, afirma que, no contexto online, há uma demanda para o acompanhamento do processo de aprendizagem. Isso tem corroborado para um aumento da prática avaliativa contínua, não separando ensino de aprendizagem. Nessa perspectiva, faz sentido usarmos a denominação ensino-aprendizagem para o fenômeno de aprendizagem de línguas que ocorre nesse ambiente.

A autora defende, desse modo, que as características da avaliação nesse contexto têm se modificado. Isso proporciona um espaço mais amplo para a avaliação formativa e colaborativa e faz com que o aluno reconheça e tenha

responsabilidade não só pelo seu próprio processo de aprendizagem, mas também pelo de seu parceiro, o que parece estar de acordo com dois princípios que regem a interação em teletandem: a reciprocidade e a autonomia.

É necessário ressaltar que, diferentemente, de outros estudos que abordam avaliação por pares (LEE, 1997; PATRI, 2002; FIGUEIREDO, 2005b; ROUHI; AZIZIAN, 2013, entre outros), nos quais os alunos envolvidos estão em processo de aprendizagem da mesma língua estrangeira, no contexto TTDii, o participante que oferece *feedback* é visto como o par mais competente na língua que está sendo falada no momento da interação. Apesar dessa diferença contextual, defendemos que se trata do mesmo fenômeno, visto que os participantes se propõem a colaborar um com a aprendizagem do outro e, portanto, faz sentido considerar essa prática no ambiente TTDii como avaliação por pares.

Esse argumento é consoante com Consolo (2010), que analisou questões relacionadas à avaliação no teletandem. De acordo com o autor, a dimensão de avaliação, nesse contexto,

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 (CONSOLO, 2010, p. 292).

Conforme o autor aponta, na modalidade de TTDini, estudada por ele, a avaliação pode ser influenciada por dois agentes: (i) pelo próprio aprendiz, ao mostrar suas necessidades e solicitar ajuda do seu interlocutor, e (ii) pelo par mais competente, ao avaliar que seu parceiro apresenta falhas em sua produção linguística e precisa de ajuda. Na modalidade TTDii, acrescenta-se mais um agente: o professor-mediador.

Santos (2008), que estudou as características da interação em TTD, e Cavalari (2009), que abordou a autoavaliação, também argumentam que há relações entre a autoavaliação e a avaliação por pares. Neste trabalho, entretanto, nosso foco está apenas na avaliação realizada pelo participante brasileiro, ao desempenhar a função de par mais competente.

Tendo em mente que “se equacionarmos *feedback* com aspectos importantes

da avaliação no seu aspecto formativo, podemos considerar que a avaliação é um processo mais amplo que aglutina diferentes tipos de *feedback*” (FURTOSO, 2011, p. 140), na subseção 1.2.1, tratamos, especificamente, da conceituação do *feedback* em TTD e de seus diferentes tipos.

1.2.1 *Feedback* linguístico e sua relação com a avaliação por pares em TTDii

Paiva (2003) afirma que, desde sua origem, o termo *feedback* está relacionado à ideia de uma reação a uma ação. Segundo a autora, não há um consenso sobre sua primeira aparição. Há quem afirme que ele tenha surgido na biologia, sendo uma “mensagem que retorna a um organismo após sua ação no ambiente” (RINVOLUCRI, 1994, p. 287 apud PAIVA, 2003), e há também quem afirme que o termo surgiu na engenharia elétrica, como aponta a Enciclopédia eletrônica Encarta, que o define como “retorno de parte do *output* de uma máquina, sistema, ou circuito a *input* de forma a afetar sua performance” (PAIVA, 2003, p. 219).

A autora ainda argumenta que a mesma enciclopédia apresenta uma definição mais voltada para a Linguística Aplicada: “comentários na forma de opiniões e reações a algo com o propósito de fornecer informação útil para futuras decisões e desenvolvimento” (PAIVA, 2003, p. 219). Essa definição, para ela, está de acordo com aquela apresentada pelo *Longman Dictionary of Applied Linguistics*, que considera “*feedback* como qualquer informação sobre o resultado de um comportamento” (PAIVA, 2003, p. 219) e o *American Heritage*, segundo o qual, o *feedback* é visto “como o retorno de informação sobre o resultado de um processo ou atividade; uma resposta avaliativa” (PAIVA, 2003, p. 219).

No que se refere às concepções de *feedback* formuladas por estudiosos da Linguística Aplicada, Paiva (2003) afirma que, para Ur (1996), “*feedback* é uma informação que é dada ao aprendiz sobre seu desempenho em uma tarefa de aprendizagem, geralmente com o objetivo de melhorar seu desempenho” (UR, 1996, p. 242 apud PAIVA, 2003). Na mesma trilha, Ellis (1985), que, segundo Paiva (2003), enfoca o ponto de vista da comunicação, define *feedback* como “resposta aos esforços do aprendiz para se comunicar” (ELLIS, 1985, p. 296 apud PAIVA, 2003), que pode envolver correções, reconhecimento, pedidos de esclarecimento e

pistas paralinguísticas.

Benedetti e Gianini (2010), que também retomam essa definição, apontam que, para Ellis (1985), o *feedback* é formulado por um interlocutor mais competente, geralmente o professor na sala de aula. Elas também discutem que o *feedback*, para quem segue esse posicionamento, pode ser tanto um incentivo para a produção linguística, quanto uma negociação de forma e de significado para que haja melhorias na competência linguístico-comunicativa dos aprendizes.

Vigil e Oller (1976), em seu estudo sobre fossilização de regras, reconhecem dois tipos de *feedback*: o interativo, relacionado às reações emocionais em resposta aos enunciados e sinais como resposta ao desejo ou vontade para manter a comunicação, e o cognitivo, ligado a questões sobre o uso da língua. Chaudron (1988) também discute que, em sala de aula, a fala do professor deve prover tanto o *feedback* positivo, como comentários sobre a produção dos alunos, quanto o *feedback* negativo, ou seja, a correção de erros.

Partindo para ambientes online, Paiva (2003), baseando-se em Allwright e Bailey (1991), igualmente reconhece duas formas de *feedback*: o interacional e o avaliativo. O primeiro destina-se a registrar reações do comportamento, inclusive afetivas, dos interlocutores, e o segundo, a informar sobre o desempenho acadêmico do aprendiz.

Nesta investigação, são desconsiderados os momentos em que os aprendizes fazem considerações acerca de emoções ou questões afetivas, porque buscamos caracterizar os momentos em que há avaliação e discussão sobre a língua na forma de *feedback*. Desse modo, não serão abordados o que os estudos chamam de *feedback* interativo (VIGIL; OLLER, 1976), positivo (CHAUDRON, 1988) ou interacional (PAIVA, 2003).

O nosso enfoque, portanto, está relacionado ao que os estudos chamam de *feedback* corretivo (LYSTER; RANTA, 1997, entre outros), negativo (CHAUDRON, 1988) ou avaliativo (PAIVA, 2003), vistos como uma reação voltada para a modificação da produção linguística do aprendiz que contenha algum tipo de inadequação. No entanto, como esses conceitos são discutidos em contextos formais de ensino, faz-se necessário repensá-los sob a perspectiva de um contexto com características e práticas diferentes, como a prática de TTD, caracterizada por ser telecolaborativa, autônoma e recíproca.

Um dos primeiros estudos a propor uma reflexão sobre esse conceito à luz do

teletandem foi realizado por Benedetti e Gianini (2010). Para caracterizar o provimento de *feedback* nesse ambiente, as autoras usaram o conceito de *feedback* relativo à língua¹⁹ (WARE; CAÑADO, 2007), entendido como uma forma de encorajar os envolvidos no processo a refletir sobre a língua e não apenas a corrigir a produção de seu parceiro. Dessa maneira, as autoras afirmam que, em contextos telecolaborativos, como o TTD, os participantes podem oferecer *feedback* que promovam discussões sobre diferentes níveis - linguístico, textual e discursivo - e não enfoquem apenas questões sobre a forma linguística.

Esse argumento pode ser reiterado a partir das discussões de Zourou (2009), para quem

[...] a tarefa de corrigir erros parece, de certa forma, artificial nas situações de aprendizagem em tandem que, precisamente, evitam interferência de professores no processo de aprendizagem por meio da valorização da interação simétrica por pares. Na realidade, o papel do parceiro é facilitar a troca, promover um ambiente que não ameace a face para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e oferecer oportunidades socioafetivas para expansão do aprendiz. Se a aprendizagem em tandem representa um contexto de aprendizagem interativo, flexível e menos ameaçador de face, a correção de erros, sendo por definição um processo guiado pelo professor, pode, dificilmente, se adaptar às situações de aprendizagem em tandem e, ainda mais, pode levar à certa depreciação da “naturalidade” desse cenário de aprendizado por meio da falta de práticas corretivas sustentáveis e regulares (ZOUROU, 2009, p. 11-12)²⁰.

Entendemos que os apontamentos feitos por Zourou (2009) para o ambiente tandem também são considerados válidos neste trabalho para o teletandem. Conforme a autora aponta, o *feedback* corretivo, visto como (a) uma atividade relacionada apenas à correção de erros e guiada apenas pelo professor (par mais competente) e (b) sem consideração às características do contexto em que se insere pode não parecer natural no contexto de aprendizagem em teletandem. Para a

¹⁹ *Feedback* relativo à língua é uma tradução proposta pelas autoras do termo “*language related feedback*” (WARE; CAÑADO, 2007). Neste trabalho, optamos por utilizar a forma *feedback* linguístico (FL).

²⁰ No original “[...] the task of error correction seems somewhat artificial in tandem learning situations which, precisely, avoid interference of teachers in the learning process through the valorization of symmetrical, peer interaction. As a matter of fact, the peer’s role is to facilitate exchange, to provide a less threatening environment for development of L2 skills and to offer the socio-affective opportunities for learning to expand. If tandem learning represents an interactional, flexible, less face-threatening learning context, error correction, being by definition a teacher-driven process, can hardly adapt to tandem learning situations and worse, can lead to a certain ‘depreciation’ of this ‘naturalistic’ learning setting through a lack of sustainable and regular corrective practices” (ZOUROU, 2009, p. 11-12).

revisão desse termo, então, faz-se necessário levar em consideração os princípios que norteiam a interação em teletandem.

Por um lado, ao ponderarmos o princípio da reciprocidade, observamos que o oferecimento de *feedback* é uma prática esperada nesse contexto. Dado que a reciprocidade é a construção de uma parceria colaborativa entre os pares, na qual eles estejam comprometidos com a aprendizagem do seu parceiro, faz sentido esperar que, em algum momento da interação, o par mais competente, ao observar as necessidades de seu parceiro (CONSOLO, 2010), forneça ajuda, na forma de *feedback*, para que o aprendiz construa conhecimentos sobre a língua praticada na ocasião.

Por outro lado, ao se considerar o princípio da autonomia, é possível reconhecer que a forma como o *feedback* é oferecido depende não só da avaliação feita pelo par mais competente, mas também, daquela realizada pelo próprio aprendiz. Isso pode ser reiterado por Little (2001), ao dizer que

[...] é essencial que seja sempre o aprendiz que decida a direção e a forma da interação, tomando a maioria das iniciativas do discurso; para que, dessa forma, o seu aprendizado permaneça o centro da preocupação e o falante nativo não faça o papel de professor (sem treinamento). [...] quando o *feedback* é procurado pelo aprendiz, em vez de ser oferecido pelo falante nativo, ele deveria estar relacionado a aspectos da língua-alvo que o aprendiz queira ouvir em vez de aspectos que o falante nativo (com ou sem razão) considere importante (LITTLE, 2001, p. 32)²¹.

Dessa forma, é possível que o *feedback*, no TTD, tenha características diferentes daquelas de contextos formais de ensino, uma vez que ele pode ser (e é esperado que seja) direcionado pelo próprio aprendiz no exercício de sua autonomia, por exemplo, ao propor questionamentos para que seu parceiro o ajude ou decidir como ele prefere receber *feedback* sobre sua produção²². Os pares

²¹ No original: “[...] it is essential that it is always the learner who decides the direction and shape of the interaction by taking most of the discourse initiatives; for in this way his or her learning remains the center of concern and the native speaker cannot slip into the role of (untrained) teacher. [...] when *feedback* is sought by the learner rather than volunteered by the native speaker, it should have to do with aspects of the target language the learner wants to hear about rather than aspects the native speaker (rightly or wrongly) considers important” (LITTLE, 2011, p. 32).

²² Conforme mencionado anteriormente, nosso foco está apenas no *feedback* oferecido pelo par mais competente após algum tipo de falha linguística cometida pelo par menos competente. Entendemos que, para abordar os momentos em que o aprendiz questiona sua própria produção, devemos abordar questões de autonomia e autoavaliação que não são contempladas nos objetivos desta pesquisa.

envolvidos na interação podem promover oportunidades de discussão não só de formas linguísticas, mas também de questões estilísticas e de uso da língua (WARE; CAÑADO, 2007), que podem também envolver questões culturais.

No que se refere aos equívocos²³ cometidos pelos aprendizes, é necessário apresentar como são entendidos na dinâmica das interações, já que, de alguma forma, eles estão intrinsecamente relacionados ao aparecimento de *feedback*. De acordo com Cardoso (2002, p. 33) “ao considerar a maneira como o professor lida com o erro, é possível inferir sua abordagem de ensino e a forma como a avaliação da aprendizagem é realizada na sala de aula”. Ajustando essa afirmação para nosso contexto, ao considerarmos a maneira como os participantes, no papel de par mais competente, lidam com as imprecisões linguísticas, acreditamos que seja possível inferir como eles avaliam a produção oral de seu parceiro, mais especificamente, como o provimento de *feedback*, nas sessões orais de TTD, se alinha às estratégias de aprendizagem do parceiro a fim de apoiá-lo, considerando-se a relação que se estabelece entre os princípios de reciprocidade e autonomia.

A partir desses pressupostos, para esta investigação, adaptamos a visão de erro discutida por Cavalari (2005) para o nosso contexto. Segundo a autora, “o professor é quem decide, segundo sua vivência da língua-alvo numa determinada comunidade, o que é erro, qual será corrigido, quando, de que forma e por quem”. Para este estudo, analisamos os momentos em que os participantes brasileiros (no papel de par mais competente) identificam o que é um problema linguístico, de acordo com suas vivências da língua, quando e como ele deve ser abordado durante as sessões orais de teletandem (SOTs).

Por meio das discussões propostas nesta subseção e dos conceitos mobilizados para caracterizar o TTD, defendemos que o *feedback* linguístico (FL), no TTDii, é visto como momentos em que o par mais competente aborda as falhas linguístico-culturais do par menos competente com vistas à aprendizagem da língua estrangeira. No caso específico de nosso contexto, são analisados os momentos em que os brasileiros abordam essas questões no momento da interação em língua portuguesa da sessão oral de teletandem.

²³ Neste trabalho, optamos por não utilizar a forma “erro” para nos referir aos momentos em que os aprendizes cometem desvios linguísticos na língua em que estão aprendendo, por acreditarmos que essa forma não nos dá margem para a discussão do conceito de *feedback* que defendemos (*feedback* linguístico). Dessa forma, utilizamos os conceitos de “imprecisão”, “equivoco”, “falha”, “equivoco”, entre outros, para nos referir a essas situações.

Apresentamos, na subseção 1.2.1.1, as categorias de *feedback* encontradas na literatura.

1.2.1.1 Categorias de *feedback*

Para classificar as diferentes formas de FL, as categorias já propostas por Lyster e Ranta (1997), Panova e Lyster (2002) e Ranta e Lyster (2007) serão utilizadas apesar de reconhecermos que a perspectiva sobre *feedback* corretivo desses autores foram definidas em um contexto diferente deste trabalho.

Tais categorias se caracterizam, segundo Lyster e Ranta (1997), Panova e Lyster (2002) e Ranta e Lyster (2007), da seguinte maneira:

- (a) *Correção explícita*: indicação explícita, por meio de marcas linguísticas, de que o que o aprendiz disse está incorreto, seguida da provisão explícita da forma correta pelo professor. No exemplo, a correção explícita é iniciada por meio da palavra “no”, que indica a falha na produção do aluno, seguida da forma correta “the day before yesterday”:

<p>S: The day . . . tomorrow. (lexical error) T: Yes. No, the day before yesterday. (explicit correction)²⁴</p>
--

- (b) *Recast*: reformulação, sem a inadequação, de parte ou todo enunciado do aluno. Esse tipo de *feedback* é mais implícito, porque, diferentemente da categoria anterior, não se chama a atenção do aprendiz para a existência de um problema em seu enunciado. Assim, nessa categoria, não há indicação que indique a presença de uma imprecisão. Neste exemplo, vê-se que o professor, apesar do equívoco cometido pelo aluno, não iniciou sua sentença com uma frase que indique sua existência. Pelo contrário, ele disse “yeah, good”. O *feedback* está na reformulação da palavra “dangerous”, dita pelo professor de forma correta.

<p>S: Dangerous? (phonological error: /dange 'rus/)</p>

²⁴ Todos os exemplos foram retirados de Panova e Lyster (2002) e estão em inglês ou francês (L1). A letra “S” substitui a palavra *student*, aluno (A) em português, e a letra “T”, a palavra *teacher*, professor(a) (P) em português. Grifos nossos. Em português: A: O dia... amanhã (erro lexical) / P: Sim. Não, antes de ontem. (correção explícita)

T: Yeah, good. **Dangerous.** (*recast*) You remember? Safe and dangerous. If you walk in the streets, you...²⁵

Há uma discussão acerca desse tipo de *feedback*, que envolve a existência ou não de uma outra categoria: a tradução. No estudo de Lyster e Ranta (1997), essa categoria não foi considerada e, dessa forma, nos momentos em que houve o uso da língua materna, a tradução foi considerada um *recast*. Os autores consideram que, apesar de não ser uma falha, o uso da língua materna poderia causar o mesmo efeito no interlocutor. Dessa forma, o *recast* de enunciados com termos na língua materna, implicitamente, pretende mostrar ao aprendiz as possibilidades de expressar a mesma ideia na língua que ele está estudando.

Por outro lado, Panova e Lyster (2002), que tomaram as categorias de Lyster e Ranta (1997) por base, reconhecem a existência da categoria tradução. Os autores argumentam que Lyster e Ranta (1997) encontraram poucos momentos desse tipo de *feedback* e, por isso, os codificaram como *recast*. Eles reconhecem também que há uma diferença entre um *recast* (reação a uma sentença malformada na língua estrangeira) e uma tradução (reação a uma sentença bem formada na língua materna).

Apesar de outros estudos que levaram em consideração as categorias descritas nesta seção não considerarem a tradução como um tipo de *feedback*, nós a reconhecemos assim como Panova e Lyster (2002). Entendemos que, uma vez que os aprendizes são, de certa forma, competentes nas línguas que são utilizadas, no contexto TTD, a tradução pode ser um recurso utilizado pelos pares para o provimento de *feedback*. Dessa maneira, apresentamos, a tradução.

- (c) Tradução: resposta a uma locução bem formada na língua materna do aprendiz. Neste exemplo, o professor traduz a locução bem formada do francês, língua materna do aprendiz, para o inglês, língua que ele está aprendendo:

T: All right, now, which place is near the water?
 S: Non, j'ai pas fini. (L1)
 T: **You haven't finished?** Okay, Bernard, have you finished? (*translation*)²⁶

²⁵ Em português: A: Perigoso (erro fonológico) / P: Sim, bom. Perigoso. (reformulação) Você lembra? Seguro e perigoso. Se você andar nas ruas, você...

²⁶ Em português: P: Muito bem, agora, qual lugar fica perto da água? / A: Não, eu não acabei (L1) / P:

- (d) Pedidos de esclarecimento: indicação de que a sentença do aprendiz está, de algum modo, mal formulada ou que não foi bem compreendida, indicando necessidade de reformulação. O professor, dessa maneira, não fornece a forma correta para o aluno, o que permite que ele próprio reestruture seu enunciado. No exemplo, esse pedido está na locução “I’m sorry?”:

<p>S: I want practice today, today. (grammatical error) T: I’m sorry? (clarification request)²⁷</p>
--

- (e) *Feedback* metalinguístico: movimento corretivo no qual o professor pergunta ou fornece informações relacionadas à forma produzida pelo aprendiz, mas não mostra a forma correta. Há indicação de que há algum equívoco no enunciado por meio de metalinguagem gramatical quando o professor se refere a ele. No exemplo, o professor indica que a sentença do aluno está em francês, mas não oferece a forma correta, dando oportunidade para que o próprio aprendiz reformule seu enunciado:

<p>S: Nouvelle Ecosse... (L1) T: Oh, but that’s in French. (metalinguistic <i>feedback</i>)²⁸</p>
--

- (f) Elicitação: forma de fazer com que o aprendiz se corrija. É possível por meio de três diferentes formas: a) pedidos para que o aprendiz termine as sentenças iniciadas pelos professores, ao fazer uma pausa estratégica para que ele preencha o espaço em branco onde havia o erro, como no exemplo; b) questões do tipo, “Como se diz x em inglês? ”; e c) pedidos de *recast* de sentenças dos aprendizes.

<p>S: New Ecosse. (L1) T: New Ecosse. I like that. I’m sure they’d love that. Nova....? (elicitation) S: Nova Scotia. (repair)²⁹</p>
--

Você não acabou? Ok, Bernard, você acabou? (tradução)

²⁷ Em português: A: Eu quero praticar hoje, hoje. (erro gramatical) / P: Desculpe-me? (pedido de esclarecimento). Nota da pesquisadora: algumas construções, consideradas inadequadas em uma língua, pode não ser em outras. É o caso deste exemplo, que está incorreto em inglês, mas correto na sua tradução em português.

²⁸ Em português: A: Nova Escócia (L1) / P: Oh, mas isso está em francês. (*feedback* metalinguístico)

²⁹ Em português: A: Nova Escócia (L1) / Nova Escócia. Eu gosto de lá. Eu tenho certeza de que eles

- (g) Repetição corretiva: repetição do professor da sentença mal elaborada do aprendiz, dando ênfase, por meio da entonação, e não prevendo a forma correta. No exemplo, o professor, apenas repete a palavra dita pelo aprendiz:

T: Here, when you do a paragraph, you start here, well, let's see, anyway, you write... write, write, write (pretends to be writing on the board), remember this is... What is this called?
 S: Comma. (lexical error)
 T: **Comma?** (repetition)
 S: Period. (repair)³⁰

A partir da descrição dessas categorias, alguns estudos (RANTA; LYSTER, 2007; BATTISTELLA, 2015) reconhecem que elas apresentam características semelhantes que as permitem ser agrupadas em:

- (i) reformulações: quando há o fornecimento da resposta correta, ou seja, quando há a indicação da forma esperada, como ocorre na correção explícita (como o próprio nome diz, de forma explícita), no *recast* (de forma mais implícita) e na tradução.
- (ii) *prompts*: quando não há o fornecimento da resposta correta, isto é, quando o interlocutor fornece pistas linguísticas que faz com que o próprio aprendiz se autocorrija. Nesta categoria, estão: pedidos de esclarecimento, *feedback* metalinguístico, elicitación e repetição corretiva.

Originalmente, a tradução não se encontra nesses agrupamentos, pois ela não foi considerada como uma categoria de *feedback* nos estudos que os propuseram (RANTA; LYSTER, 2007; BATTISTELLA, 2015). No entanto, conforme Panova e Lyster (2002) argumentam, esse tipo de FL é uma reformulação de uma palavra ou sentença bem formada da língua de maior competência do aprendiz e, assim, apresenta a forma correta na língua alvo (ou seja, sua língua de menor competência). Dessa maneira, consideramos, neste trabalho, que a tradução está no

adorariam lá. Nova...? (elicitación) / A: Nova Escócia (reparo)

³⁰ Em português: P: ...Aqui, quando você faz um parágrafo, você começa aqui, bom, vamos ver, de qualquer forma, você escreve... escreve, escreve, escreve (finge estar escrevendo na lousa), lembre-se isto é... Como isso se chama? A: Vírgula. (erro lexical) / P: Vírgula? (repetição) / A: Ponto final (reparo)

grupo de reformulações, assim como a correção explícita e o *recast*.

Do ponto de vista da teoria que embasa a aprendizagem em teletandem, o segundo agrupamento de *feedback* seria mais apropriado, pois se espera que, quando o par mais competente oferece oportunidades para que o aprendiz se autocorrija, há a possibilidade de construção de zonas de desenvolvimento proximal.

No entanto, de acordo com Benedetti e Gianini (2010), que abordaram o *feedback* em uma parceria do teletandem institucional não integrado, isso parece não ser concretizado nas interações entre as participantes. Conforme o quadro 4 apresenta, os tipos de *feedback* mais usados pela parceria enfocada pelas autoras são aqueles pertencentes ao primeiro grupo (reformulações): correção explícita e *recast*.

Quadro 4 - Movimentos corretivos identificados no corpus analisado

Movimentos corretivos ³¹	Chat	Áudio	Totais e %
Correção explícita	30	41	71 (57%)
<i>Recast</i>	18	4	22 (18%)
Pedido de esclarecimento	2	3	5 (4%)
<i>Feedback</i> metalinguístico	6	8	14 (11%)
Elicitação ³²	2	4	6 (5%)
Repetição	2	4	6 (5%)
Totais	60	64	124

Fonte: Benedetti e Gianini (2010)

Dado que a maioria dos dados dessa parceria foram gerados em *chat*, é possível que, neste trabalho, em que todos os dados foram gerados nas sessões orais de teletandem, esse fato não ocorra e que outros tipos de FL, adaptados à forma como foram oferecidos, ocorram.

Uma outra característica que parece ser relevante para a descrição das particularidades dos FL em nosso contexto está relacionada aos itens linguísticos enfocados. Brocco (2009), que abordou o *feedback* em seu trabalho, reconhece a divisão proposta por Ellis, Basturkmen e Loewen (2001). Segundo os autores, os itens linguísticos podem ser categorizados da seguinte forma:

³¹ O que as autoras chamam de movimentos corretivos, nesta pesquisa, é definido como *feedback* linguístico (FL). No trabalho das autoras, 70% dos dados foram gerados em *chat* e apenas 30% em áudio.

³² Não há um consenso para a tradução do conceito “elicitation” em língua portuguesa. Alguns estudos usam o termo elicitação (LIMA; MENTI, 2004; CAVALARI, 2005; FREUDENBERGER; LIMA, 2006; BATTISTELLA, 2015), e outros usam o termo eliciação (PAIVA, 2003; BENEDETTI; GIANINI, 2010). Neste trabalho, optamos pelo uso de elicitação por parecer que essa é a tradução mais utilizada por outros pesquisadores.

- a) Gramática: determinantes, preposições, pronomes, ordem das palavras, tempo verbal, morfologia verbal, plural, gênero e regência;
- b) Vocabulário: significado de itens lexicais;
- c) Ortografia: a forma ortográfica das palavras;
- d) Discurso: relações textuais, como coesão e coerência, e aspectos pragmáticos, como o uso apropriado de formas específicas, dependendo do contexto;
- e) Fonologia: aspectos segmentais e suprasegmentais do sistema fonológico.

Dado que o foco deste estudo está apenas na produção oral dos participantes, desconsideramos a categoria ortografia. Consideramos que, ao conhecer quais itens são enfocados pelos pares, podemos compreender melhor o processo de avaliação dos pares.

As discussões apresentadas neste capítulo buscaram apresentar o contexto teletandem de ensino-aprendizagem de línguas. Mais especificamente, por meio da discussão proposta, caracterizamos a modalidade institucional integrada (ARANHA; CAVALARI, 2014) implementada na UNESP de São José do Rio Preto.

Enfocamos de forma particular os aspectos relacionados à avaliação nesse ambiente, procurando identificar as particularidades do processo avaliativo. Por conseguinte, delimitamos que nossa preocupação está na avaliação por pares, mais especificamente, na avaliação que os parceiros brasileiros fazem da produção oral de seus parceiros estadunidenses, o que ocorre por meio do provimento de *feedback* linguístico.

Também procuramos discutir como o conceito de avaliação por pares é visto no TTDii, mostrando como ela se diferencia de outros ambientes de ensino. A partir disso, pudemos caracterizá-la como formativa.

Como esse a avaliação formativa está relacionada ao provimento de *feedback*, buscamos discutir o conceito de *feedback* linguístico em TTD, delimitando como ele pode ser visto nesse ambiente. Por fim, apresentamos uma última discussão sobre os tipos de *feedback* linguístico existentes na literatura e a quais níveis linguísticos eles podem estar relacionados.

Tendo explicado as bases teóricas que norteiam esta pesquisa, passamos, no próximo capítulo, à discussão metodologia norteadora deste trabalho.

CAPÍTULO 2: METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, expõe-se a metodologia norteadora da pesquisa. Na subseção 2.1, apresenta-se a caracterização da pesquisa, definida como qualitativa de natureza interpretativista e como um estudo de caso. A subseção 2.2 é destinada ao detalhamento da geração e da coleta de dados, enfocando aspectos relacionados ao uso do banco de dados do Teletandem. Em 2.3, descrevemos o contexto de pesquisa e os participantes enfocados neste estudo, detalhando como o uso do banco de dados nos permitiu delimitá-los. Por fim, em 2.4, os procedimentos da análise dos dados são explicitados.

2.1 Caracterização da pesquisa

A fim de responder aos questionamentos propostos por este estudo, o presente trabalho vale-se de uma metodologia qualitativa (BURNS, 1999; GÜNTHER, 2006) de natureza interpretativista (MOITA LOPES, 1994; DENZIN; LINCOLN, 2007). Esta investigação também é considerada um estudo de caso (ANDRÉ, 2005; GIVEN, 2008).

A escolha da perspectiva qualitativa, nos termos de Burns (1999), deve-se ao fato de esta investigação:

- (a) incluir interpretações socialmente subjetivas sobre o FL dos dados gerados nas sessões de teletandem;
- (b) apoiar-se nas sessões orais de teletandem para fazer interpretações/asserções;
- (c) explorar as sessões de teletandem sem controlar as variáveis relacionadas ao provimento de FL;
- (d) buscar, por meio da descrição e da análise das sessões, interpretar o fenômeno;
- (e) reconhecer que as interpretações são relativas somente ao contexto das interações;
- (f) estar focada no processo de provimento de FL.

Este estudo também se caracteriza como pesquisa qualitativa, de acordo com Günther (2006), por ter seu foco definido previamente e por evidenciar a realidade social por meio da construção e atribuição conjunta de significados dos sujeitos com

a análise do processo interativo reflexivo.

No entanto, (a) ao interpretar os dados de acordo com a visão da pesquisadora, e não com as dos participantes, (b) buscar apenas as sessões orais de teletandem como fonte de dados e (c) utilizar-se de alguns procedimentos de análise quantitativos, esta pesquisa também tem uma vertente quantitativa nos termos de Burns (1999). Ressalta-se que essa combinação de abordagens (quantitativa-qualitativa) pode trazer contribuições para pesquisas em ensino-aprendizagem de línguas, pois, segundo Chaudron (1988), esse tipo de pesquisa pode auxiliar na análise e validação dos dados, uma vez que há o poder para mudança de perspectivas nas variáveis de interesse e para o auxílio de desenvolvimento de construtos teóricos ou relações entre eles. Além disso, de acordo com Wallace (1998), os dados quantitativos podem ajudar na reflexão dos critérios qualitativos e vice-versa.

Também reconhecemos que o presente trabalho é de natureza interpretativista, conforme definem Moita Lopes (1994) e Denzin e Lincoln (2007), porque ele se vincula à realidade, que é construída pelo indivíduo com ele mesmo e entende-se que o observador não é neutro e objetivo, uma vez que ele tem uma posição histórica e se situa localmente como observador humano da condição humana. Nesta pesquisa, como apenas a visão da pesquisadora será considerada, ela é vista como parte integrante do processo de conhecimento, porque é ela mesma quem interpreta os fenômenos e lhes atribui significados a partir do seu ponto de vista. Vale mencionar que a pesquisadora atua como mediadora no laboratório Teletandem da UNESP de São José do Rio Preto.

Além disso, esta investigação se caracteriza como um estudo de caso, pois, de acordo com André (2005), esse tipo de pesquisa preocupa-se com a descrição de uma unidade ou estuda um caso específico. Given (2008) também caracteriza essa abordagem por estudar uma ou poucas instâncias de um determinado fenômeno em profundidade. Justifica-se a caracterização desta investigação como um estudo de caso por realizar-se a observação detalhada de três parcerias e, mais especificamente, a avaliação por pares, por meio do oferecimento de FL, de apenas três indivíduos.

Na próxima subseção, são apresentados os instrumentos de geração e coleta de dados, enfocando aspectos relacionados ao banco de dados do Teletandem (ARANHA, LUVIZARI-MURAD, MORENO, 2015).

2.2 Instrumentos de geração e coleta de dados: o uso do banco de dados TTDii

Segundo Aranha, Luvizari-Murad e Moreno (2015), para permitir que pesquisadores interessados³³ na investigação sobre aprendizagem de línguas estrangeiras no TTDii tivessem acesso aos dados gerados nesse ambiente, foram elaborados procedimentos para a coleta e a organização dos dados pela própria equipe de pesquisadores do laboratório Teletandem da UNESP de São José do Rio Preto.

A sistematização proposta busca contemplar os diferentes tipos de dados gerados em cada grupo de TTDii, a saber:

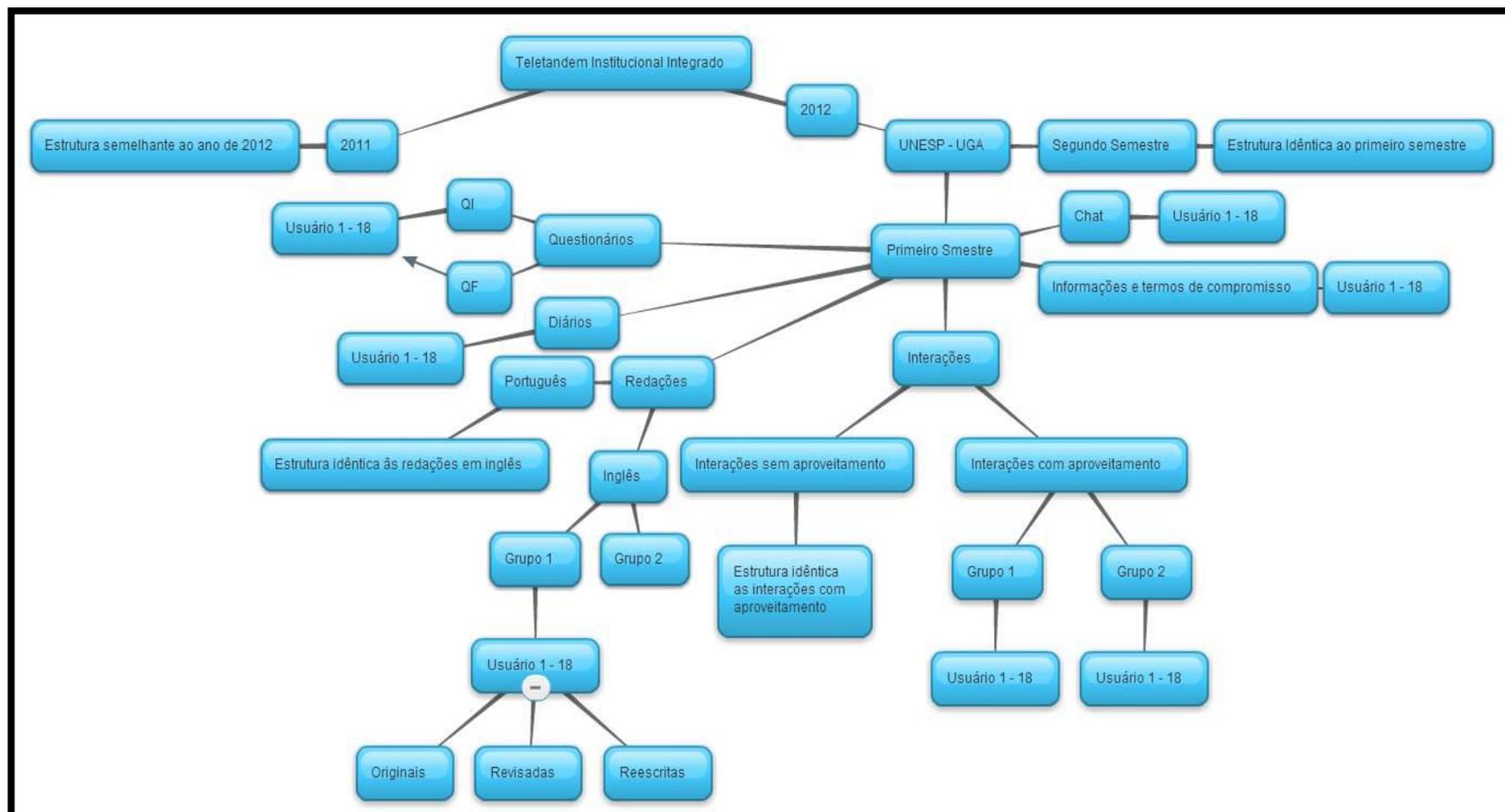
- (i) as interações entre os participantes (denominada aqui sessão oral de teletandem - SOT);
- (ii) os questionários (inicial e final),
- (iii) os diários³⁴;
- (iv) os *chats*;
- (v) e os textos escritos (versões original, corrigida e reescrita).

Segundo Aranha, Luvizari-Murad e Moreno (2015), a organização desses dados é feita de acordo com o ano, a parceria e o semestre. Como a figura 2 mostra, os dados são organizados em pastas, armazenadas em um *Hard Disk (HD)*, ao qual apenas pesquisadores autorizados têm acesso. Cada pasta contém, além dos dados citados anteriormente, as informações e os termos de compromisso de cada usuário.

³³ Outros estudos acerca da constituição e da organização do banco de dados estão sendo feitos (conferir Lopes, em andamento). Há pesquisas que já usaram ou estão usando o banco de dados (conferir Brocco, 2014; Aranha; Cavalari, 2015; Cavalari; Freschi; Ferreira, em andamento; Detomini, em andamento; Rampazzo, em andamento; Toledo, em andamento).

³⁴ Como os alunos-participantes são aprendizes de língua inglesa, eles são orientados pelos professores-mediadores a escreverem o diário nessa língua.

Figura 2 - Representação arbórea dos dados



Fonte: Aranha, Luvizari-Murad e Moreno (2015)

Conforme apresentado na figura, cada retângulo azul corresponde a uma pasta. Os dados são organizados a partir do ano em que foram gerados. Dentro de cada pasta de determinado ano, encontram-se pastas das parcerias com cada universidade estrangeira e dentro dessas, as pastas de cada semestre. Em cada uma dessas pastas³⁵ há: (a) os questionários inicial (QI) e final (QF) de cada usuário brasileiro, (b) os diários produzidos pelos usuários brasileiros, (c) as redações em língua inglesa (nas versões original, revisada e reescrita) escritas pelos usuários brasileiros e as redações em língua portuguesa produzidas pelos usuários estadunidenses (também nas três versões), (d) as interações com e sem aproveitamento gravadas por número de cada usuário, (e) os *chats* gravados por número de usuário e (f) informações gerais (como calendário e atividades previstas para determinado grupo) e termos de compromisso dos usuários brasileiros e estadunidenses.

Os autores afirmam que, para que a coleta de dados e a alimentação do banco sejam possíveis, todas as sessões de TTDii são realizadas dentro do laboratório teletandem, que conta com 18 cabines equipadas com computadores que têm os aplicativos necessários para a comunicação síncrona via áudio e vídeo (como o *Skype*®³⁶, microfone e *webcam*) e para a gravação das sessões (como o *Evaer*®³⁷).

Como o foco deste trabalho é o provimento de FL durante as sessões orais de teletandem, a gravação dessas sessões é a única ferramenta de coleta de dados utilizada. De acordo com Aranha, Luvizari-Murad e Moreno (2015), a partir da gravação por meio do programa *Evaer*®, os procedimentos de coleta que permitem alimentar o banco de dados são:

- (i) após cada sessão oral de teletandem: os próprios participantes brasileiros são orientados a gravarem os dados gerados em pastas individuais que ficam nos computadores utilizados por eles no laboratório. Cada arquivo é nomeado de acordo com um código de compartilhamento que indica: (a) o número da sessão a ser arquivada; (b) o número do participante (que corresponde ao número do computador que ele usou durante as interações); e (d)

³⁵ Os usuários são identificados por números de 1 a 18, que correspondem aos números das máquinas que eles utilizaram no laboratório.

³⁶ <https://www.skype.com/pt-br/>

³⁷ <http://www.evaer.com/>

especificações do grupo. Por exemplo, o código 1GRAV13qua1 corresponde à primeira sessão oral de teletandem salva pelo usuário 13, que pertence ao grupo 1 de quarta-feira;

(ii) após o término do período de interação do grupo: o monitor do laboratório faz a transferência de todos os tipos de dados (sessões orais de teletandem, questionários iniciais e finais, diários e dos textos escritos) dos computadores para um HD externo, que armazena o banco de dados.

Salienta-se que, para esta investigação, a pesquisadora não esteve presente no momento da geração dos dados. Portanto, para ter acesso ao banco de dados, primeiramente, conversamos com as professoras doutoras Suzi Marques Spatti Cavallari e Solange Aranha, responsáveis pelo laboratório teletandem da UNESP de São José do Rio Preto e pelo banco de dados, para pedir permissão de acesso ao HD. Após o aceite das professoras, pudemos ir ao laboratório para selecionar os dados necessários.

Na subseção 2.3, são apresentados o contexto e os participantes de pesquisa que foram selecionados para a realização deste estudo.

2.3 O contexto e os participantes da pesquisa

Para esta investigação, foram usados os dados gerados por parcerias institucionais integradas às aulas de inglês e de português como LE. Dentre os grupos de participantes com esse perfil que tinham seus dados compilados no banco, foram selecionados apenas aqueles cuja prática de teletandem foi integrada às aulas da disciplina de língua inglesa do curso de Licenciatura em Letras, dado que buscamos caracterizar a prática avaliativa por alunos-participantes que estão em situação de formação inicial de professores. Assim como exposto na introdução deste trabalho, esse recorte é feito pela falta de estudos que caracterizem essa prática na modalidade de teletandem investigada.

Dessa maneira, este trabalho enfoca os dados gerados por três grupos de TTDii do curso de Licenciatura em Letras, na universidade brasileira (UB), e dos grupos de português como língua estrangeira, na universidade estadunidense (UE), nos anos de 2012, 2013 e 2014. De forma geral a caracterização dos grupos selecionados se apresenta da seguinte maneira:

Quadro 5 - Caracterização dos grupos focais

Anos	Quantidade de sessões orais de TTD	Informações sobre os pares	Troca de textos	Pareamento
2012	Sessões realizadas entre março e abril, totalizando oito sessões (sete realizadas no laboratório durante horário de aula e uma realizada fora).	Os alunos da UB cursam o quarto e último ano de Licenciatura em Letras; os alunos da UE são provenientes de diferentes áreas do conhecimento e estão no terceiro semestre de estudo de PLE na universidade.	Cada aluno escreveu três textos na LE e revisou três textos na sua língua de competência. A troca de textos foi realizada a partir da segunda sessão.	Sem pareamento prévio.
2013	Sessões realizadas entre março e abril, totalizando oito sessões (sete realizadas no durante horário de aula e uma realizada fora).	Os alunos da UB cursam o terceiro ano de Licenciatura em Letras; os alunos da UE são provenientes de diferentes áreas do conhecimento e estão no segundo semestre de estudo de PLE na universidade.	Cada aluno escreveu três textos na LE e revisou três textos na sua língua de competência. A troca de textos foi realizada a partir da segunda sessão.	Sem pareamento prévio.
2014	Sessões realizadas entre março e abril, totalizando sete sessões (seis realizadas no durante horário de aula e uma realizada fora).	Os alunos da UB cursam o último ano de Licenciatura em Letras; os alunos da UE são provenientes de diferentes áreas do conhecimento e estão no terceiro semestre de estudo de PLE na universidade.	Cada aluno escreveu três textos na LE e revisou três textos na sua língua de competência. A primeira produção textual foi enviada antes da primeira sessão.	Pareamento foi realizado uma semana antes do início das sessões. Os participantes receberam informações sobre seus parceiros por e-mail.

Fonte: a própria autora

Conforme apontado na fundamentação teórica deste trabalho, antes das sessões orais de teletandem, é realizado um tutorial com os alunos dos dois lados da parceria. Nesse momento, a professora-mediadora brasileira discute as seguintes questões:

- (i) o conceito e as questões teóricas relacionados ao ensino-aprendizagem de línguas em TTDii;
- (ii) os benefícios da integração do TTDii como instrumento de ensino-aprendizagem de línguas às aulas de língua estrangeira;

(iii) o calendário de atividades a serem desenvolvidas pelos alunos durante o período de interação;

(iv) o Teleduc e suas funções (portfólio e compartilhamento dos documentos);

(v) o questionário inicial.

Além disso, nesse momento, a professora-mediadora aborda a necessidade de os alunos-participantes negociarem com seus parceiros a forma como gostariam de receber *feedback*. Ela explica as relações existentes entre o oferecimento de *feedback* e a manutenção da comunicação. Dessa forma, espera-se que os alunos tenham em mente que o oferecimento de *feedback* após todo e qualquer problema pode prejudicar a comunicação; e que o não oferecimento, apesar de não prejudicar a comunicação entre eles, pode não promover momentos de aprendizagem.

A partir da definição dos grupos focais e das suas atividades, passamos a buscar os pares focais para esta pesquisa. Primeiramente, selecionamos os alunos-participantes que tinham assinado o termo de consentimento livre e esclarecido para permissão do uso dos dados para pesquisas, tanto do lado brasileiro, quanto do estadunidense, conforme apresenta o quadro 6:

Quadro 6 - Alunos-participantes dos grupos focais que assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido.

Ano Par ³⁸	2012		2013		2014	
	BR	EUA	BR	EUA	BR	EUA
1	sim	não	X	X	sim	sim
2	sim	sim	sim	sim	sim	sim
3	sim	sim	sim	sim	X	X
4	sim	sim	sim	sim	sim	sim
5	sim	sim	não	sim	sim	não
6	sim	sim	não	sim	não	sim
7	sim	sim	sim	sim	não	não
8	não	sim	não	sim	não	sim
9	sim	sim	sim	sim	sim	não
11	não	sim	sim	sim	sim	sim
12	sim	sim	sim	sim	sim	sim
13	sim	sim	sim	sim	sim	sim
14	não	sim	sim	sim	não	sim
15	sim	sim	sim	sim	sim	sim
16	não	sim	sim	sim	sim	não
17	sim	sim	sim	sim	sim	sim
18	não	sim	sim	sim	X	X
19	não	não	sim	sim	sim	sim

Fonte: a própria autora

³⁸ Não há par número 10. Os pares indicados por X são inexistentes.

A partir dessa seleção, passamos a assistir os vídeos dos alunos que permitiram o uso dos dados, buscando os pares cujas sessões orais de teletandem tivessem sido gravadas com qualidade suficiente para que a transcrição fosse possível. O quadro 7 sintetiza os impedimentos encontrados nas gravações das sessões de interação:

Quadro 7 - descrição das sessões gravadas por ano e por par

Ano Par	2012	2013	2014
1	não há gravações	X	maioria das sessões sem aproveitamento técnico
2	não há gravações	maioria das sessões sem aproveitamento técnico	maioria das sessões sem aproveitamento técnico
3	maioria das sessões sem aproveitamento técnico	maioria das sessões sem aproveitamento técnico	X
4	não há gravações	maioria das sessões sem aproveitamento técnico	maioria das sessões sem aproveitamento técnico
5	não há gravações	X	maioria das sessões sem aproveitamento técnico
6	maioria das sessões sem aproveitamento técnico	X	X
7	maioria das sessões sem aproveitamento técnico	maioria das sessões sem aproveitamento técnico	X
8	X	X	X
9	maioria das sessões sem aproveitamento técnico	maioria das sessões sem aproveitamento técnico	maioria das sessões sem aproveitamento técnico
11	X	maioria das sessões sem aproveitamento técnico	maioria das sessões sem aproveitamento técnico
12	maioria das sessões sem aproveitamento técnico	maioria das sessões com aproveitamento técnico	não há gravações
13	maioria das sessões com aproveitamento técnico	maioria das sessões sem aproveitamento técnico	maioria das sessões com aproveitamento técnico
14	X	maioria das sessões sem aproveitamento técnico	X
15	maioria das sessões sem aproveitamento técnico	maioria das sessões sem aproveitamento técnico	maioria das sessões sem aproveitamento técnico
16	X	maioria das sessões sem aproveitamento técnico	maioria das sessões sem aproveitamento técnico
17	X	maioria das sessões sem aproveitamento técnico	maioria das sessões sem aproveitamento técnico
18	X	maioria das sessões sem aproveitamento técnico	X
19	X	maioria das sessões sem aproveitamento técnico	maioria das sessões sem aproveitamento técnico

Fonte: a própria autora

Conforme ilustrado no quadro 7, observa-se que há pares cujas sessões não foram gravadas ou estão sem aproveitamento técnico. Entendemos por sessões sem aproveitamento aquelas em que, por falhas técnicas, as falas estão sobrepostas umas às outras, ou o som e/ou o vídeo não foram gravados

perfeitamente, ou os participantes são voluntários³⁹.

Dessa forma, consideramos os pares focais da nossa pesquisa:

(a) em 2012, o par 13, que contabiliza seis sessões com aproveitamento (a sessão 7, realizada no laboratório, e a 8, realizada fora do horário de aula, não foram gravadas);

(b) em 2013, o par 12, com total de oito sessões com aproveitamento (a participante brasileira realizou a última sessão no laboratório, o que permitiu sua gravação; na primeira sessão, há apenas o vídeo da participante brasileira);

(c) e em 2014, o par 13, que teve todas as seis sessões realizadas no laboratório gravadas com sucesso (apenas a terceira sessão foi gravada somente em áudio).

Assim, os participantes focais deste estudo se caracterizam por: (a) fazerem parte de um grupo em que a prática de TTD está integrada às aulas de língua estrangeira (e no lado brasileiro, serem alunos de um curso de licenciatura em Letras), (b) terem assinado o termo de consentimento e livre e esclarecido e (c) terem a maioria das sessões orais de teletandem gravadas com aproveitamento.

No quadro 8, sintetiza-se a quantidade dos dados selecionados:

Quadro 8 - Quantidade dos dados selecionados por par focal.

	2012	2013	2014	Total
Quantidade de sessões	6	8	6	20
Duração total das sessões	6h12min42seg	7h19min4seg	4h28min45seg	18h00min31seg
Duração da parte em português das sessões	2h49min31seg	3h36min32seg	2h23min34seg	8h49min37seg

Fonte: a própria autora

É importante ressaltar que, uma vez que o foco do presente trabalho é investigar como o participante brasileiro (professor de LE em formação pré-serviço)

³⁹ A participação de voluntários ocorre quando há disparidade no número de alunos, ou seja, há mais alunos em uma das classes envolvidas na parceria. Para assegurar a parceria institucional e garantir que todos os alunos matriculados nas disciplinas possam participar do TTD, convidam-se participantes não matriculados na disciplina na qual as interações estão integradas para participarem.

oferece *feedback* em português, analisou-se apenas a parte em que os aprendizes falam a língua portuguesa de vinte sessões orais de teletandem. Juntas, essas partes contabilizam um total de oito horas, 49 minutos e 37 segundos de gravação.

A fim de conhecer os alunos-participantes enfocados nos dados selecionamos, apresenta-se o quadro 9. Essas informações foram coletadas a partir das informações compartilhadas entre os participantes e seus respectivos parceiros ao longo das sessões orais de teletandem.

Quadro 9 - caracterização dos pares focais

Ano	Descrição dos pares focais ⁴⁰
2012	PE012: estadunidense, mora na cidade da UE, pratica português há quatro anos e sabe espanhol. PB012: brasileira, da cidade da UB, cursa o último ano de licenciatura em Letras e ministra aulas de inglês.
2013	PE013: nasceu em Portugal e mora desde os três anos de idade nos EUA, filha de mãe portuguesa e pai estadunidense, 22 anos, mora na cidade da UE, cursa o último ano da graduação, afirma ter dificuldades com a língua portuguesa, já estudou espanhol. PB013: brasileira, 21 anos, é da cidade da UB, onde vive com sua família, cursa o terceiro ano de licenciatura em Letras.
2014	PE014: estadunidense, 21 anos, é de uma cidade próxima a UE, mas mora na cidade da UE, cursa terceiro ano da graduação, estuda português há dois anos e meio, aprendeu espanhol antes de português. PB014: brasileira, 23 anos, é da capital do estado da UB, mas mora na cidade da UB, cursa o último ano de licenciatura em Letras, afirma ter problemas com questões gramaticais da língua inglesa.

Fonte: a própria autora

De forma geral, destacamos que todos os alunos estadunidenses sabem espanhol, o que pode trazer algumas implicações para o processo de ensino-aprendizagem do PLE e, portanto, para os momentos de provimento de FL pelos brasileiros. No entanto, reconhecemos que discutir esse tipo de questão demanda referencial teórico específico, o que não é o foco do nosso trabalho.

Na próxima subseção, apresentam-se os procedimentos de análise de dados empregados nesta investigação.

⁴⁰ Para garantir o anonimato, os nomes dos alunos-participantes foram omitidos. Para identificá-los, usamos a seguinte denominação: PE, para os participantes estadunidenses, e PB, para os brasileiros, seguido do ano da parceria: 012, 013 ou 014.

2.4 Procedimentos de análise de dados

Antes de apresentarmos os procedimentos de análise dos dados utilizados, é necessário retomar que, neste estudo, buscamos categorizar a avaliação por pares, mais especificamente, a avaliação feita pelos participantes brasileiros, da produção oral dos seus parceiros estadunidenses. Dessa maneira, reconhecemos que esse tipo de avaliação ocorre por meio do oferecimento de FL, conforme discutido na fundamentação teórica.

A partir da definição da unidade de análise e dos conceitos teóricos, buscaram-se seguir os seguintes procedimentos de análise dos dados:

- (i) transcrever verbatim a parte em que os participantes interagem em língua portuguesa das sessões orais. Para tanto, baseou-se em Marcuschi (2008) e Gonçalves e Tenani (2008) e usou-se o programa *Transana*⁴¹;
- (ii) identificar os FL;
- (iii) categorizar os tipos de FL fornecidos pelos participantes brasileiros, na medida do possível, de acordo com as categorias de *feedback* já encontradas na literatura⁴²;
- (iv) identificar o que desencadeou o seu aparecimento, buscando categorizar a natureza da falha linguística de acordo com Ellis, Basturkmen e Loewen (2001).

Além desses procedimentos qualitativos, considera-se essencial verificar a quantidade de cada tipo de FL encontrado nos dados para a análise dos dados e a caracterização da prática avaliativa dos alunos-participantes brasileiros. A partir desses procedimentos, buscamos caracterizar essa prática avaliativa por pares da produção oral de português língua estrangeira no teletandem institucional integrado.

No próximo capítulo, encontram-se a análise e a discussão dos dados.

⁴¹ <http://www.transana.org/>. Para este estudo, utilizamos a versão gratuita do programa disponível no site.

⁴² Como sabemos que as categorias de *feedback* descritas pela literatura foram descritas em outros ambientes, é possível que tenhamos que construir outras categorias que abarquem questões relacionadas ao nosso contexto de pesquisa.

CAPÍTULO 3: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A partir das características do contexto teletandem, das concepções de avaliação por pares e de *feedback* linguístico, passamos à análise e discussão dos dados à procura de evidências para obter respostas para a seguinte pergunta de pesquisa:

Como se caracteriza a prática avaliativa por pares da produção oral em PLE durante as sessões orais de teletandem na modalidade TTDii?

Apresentamos, nos excertos, os momentos mais representativos de cada tipo de *feedback* linguístico fornecido pelas brasileiras no papel de par mais competente. Na sequência, analisamos esses excertos, levando em consideração o contexto de interação e as categorias de *feedback* encontradas na literatura.

Expomos a análise dos dados a partir das parcerias de cada ano, buscando mostrar as categorias encontradas em cada uma delas. Primeiramente, discutimos as categorias de *feedback* encontradas no par de 2012, posteriormente, de 2013 e de 2014. Optamos por essa forma de apresentação dos dados, porque entendemos que cada um dos pares apresenta peculiaridades em relação à forma como provém o *feedback* linguístico. Na discussão dos dados, buscamos encontrar as peculiaridades e também as similaridades entre eles para que, finalmente, possamos responder à pergunta de pesquisa proposta.

3.1 Análise dos dados do par focal de 2012

Nesta seção, apresentamos alguns excertos significativos das sessões orais de teletandem entre PE012 e PB012. Primeiramente, é necessário lembrar quem são os sujeitos que constituem o par focal de 2012. Como abordado no capítulo metodológico desta pesquisa, esse par é constituído por:

- **PE012:** estadunidense, mora na cidade da UE, pratica português há quatro anos e sabe espanhol.
- **PB012:** brasileira, da cidade da UB, cursa o último ano de licenciatura em Letras e ministra aulas de inglês.

Iniciamos a análise a partir dos excertos em que há o oferecimento de FL de

forma mais explícita. No excerto 1⁴³, em que podemos encontrar um exemplo desse tipo de *feedback*, os pares discutiam sobre a revisão do texto escrito por PB012 feita por PE012:

1	PE: tenho sua carta cá... de frente de mim agora... há poucos <i>errores</i> mas... mas
2	há/há alguns
3	PB: é há poucos erros
4	PE: erros sim erros <i>all right</i>
5	PB: erros é... <i>errores</i> são espanhois
6	PE: <i>errores?</i> ((risos)) ok
7	PB: é ((risos))

Excerto 1: sessão 6 de 2012

Esse trecho da interação ocorreu no início da sessão oral de teletandem. Nele, os pares discutiam a existência de problemas linguísticos no texto escrito⁴⁴ por PB012, que tinha sido revisado por PE012. Quando PE012 diz “há poucos *errores*” (linha 1), PB012 reconheceu um problema linguístico relacionado ao vocabulário (ELLIS; BASTURKMEIN; LOEWEN, 2001) “errores” (linha 1), que não faz parte da língua portuguesa. Como mencionado, PE012 conhece e estuda a língua espanhola, o que pode ter causado a confusão com as palavras “errores” (da língua espanhola) e “erros” (da língua portuguesa), uma vez que são parecidas.

A partir do reconhecimento da existência dessa inadequação, PB012 oferece FL do tipo correção explícita. Assim como definido por Lyster e Ranta (1997) e seguidores, o *feedback* oferecido pela brasileira contém a indicação linguística clara da existência de um erro, no excerto, marcado por “é” (linha 2), seguida da forma correta - “há poucos erros” (linha 2).

É interessante destacar que a indicação linguística da existência do erro, nesse excerto, é diferente daquela descrita por Lyster e Ranta (1997). Segundo os autores, esse tipo de indicação clara, que, geralmente, ocorre por meio do uso de palavras negativas, não ocorre no caso abordado. Esse fato pode estar relacionado à importância da preservação de face do parceiro, conforme apontado por Zourou (2009). Tendo em mente que esse tipo de FL é mais explícito e, dessa forma, pode ameaçar a face do seu parceiro, PB012 lança mão de uma forma menos

⁴³ Nos excertos, as falas dos alunos-participantes brasileiros estão em preto, e as falas dos alunos-participantes estadunidenses estão em cinza. Os trechos destacados em negrito são os momentos nos quais consideramos que há o *feedback*.

⁴⁴ Conforme mencionado na fundamentação teórica deste trabalho, nessa modalidade de teletandem, os alunos devem escrever textos em língua estrangeira e revisar textos em sua língua de maior competência.

ameaçadora, mas igualmente explícita, para oferecê-lo.

Como o próprio nome diz, na correção explícita, há a necessidade de se explicitar a existência de uma falha. No par focal de 2012, essa explicitação pode aparecer antes da indicação da forma correta, como mostrado no excerto anterior, ou após, como mostra o excerto 2, em que os pares conversavam sobre música *country* nos Estados Unidos.

1	PE: sim até certo ponto... é música é/não é a música mais popular no sul mas é:: o
2	sul é o lugar onde o <i>country</i> é mais popular de qualquer outra parte do país... então
3	muitos dos hum dos <i>cantantes_hum</i> de <i>country</i> são/são de Geórgia
4	PB: hum... que bom
5	PE: mas não são em geral da cidade como essa... são das... das áreas rurais
6	PB: hum hum
7	PE: então é:: eles em geral tem lidado vidas de muito ((incompreensível))
8	PB: entendi... canTORES a gente fala... não cantantes
9	PE: cantores? ok sim
10	PB: cantores... cantantes é espanhol... e cantador ou cantor é:: de flamengo
11	não é? espanhol... eu acho que é ((A levanta os ombros, dando a entender que
12	não sabe)) eu acho que é... cantador é:: só de flamengo
13	PE: não sei... cantor... cantor... cantor é uma palavra no inglês também então
14	devo/devo lembrar

Excerto 2: sessão 4 de 2012

No excerto, PE012 contava a sua parceira sobre alguns fatos da música *country* da região onde mora, quando cometeu uma inadequação vocabular. Da mesma forma que no caso anterior, PB012 reconhece uma imprecisão de PE012 relacionado à influência da língua espanhola. PE012, na linha 3, usa o vocábulo “cantantes” para se referir aos “cantores” de música *country*.

A diferença entre essa forma de oferecimento de *feedback* e a do caso anterior está ligada ao fato de PB012 oferecer, primeiramente, a forma correta “cantores” (linha 8) e, posteriormente, a indicação linguística da existência de um problema “a gente fala... e não cantantes” (linha 8). Ela também ela enfatiza a forma correta por meio da alteração do tom de voz, enfatizando a forma “cantores”, como é visto pela transcrição em “canTORES” (linha 8). Além disso, outra diferença está relacionada ao tempo que ela levou para fornecer o FL. Entre a falha cometida por PE012 e o FL, há duas falas de PB012. Apesar dessas diferenças, não podemos deixar de reconhecer que essa é uma forma explícita de indicar a existência de um equívoco e de indicar a forma correta.

Nesse caso, observamos a existência de uma indicação negativa para

mostrar a existência de um desvio. No entanto, ela parece ser atenuada pelo o que PB012 diz antes. Ao dizer “entendi... canTORES a gente fala” (linha 8), antes de “não cantantes”, PB012 coloca, primeiramente, a forma correta em evidência e, em segundo plano, a indicação negativa da existência de uma falha. Desse modo, parece se evidenciar nos dados que há uma preocupação com a preservação da face do parceiro, dado o contexto em que os pares estão.

Além disso, observamos que esse FL fez com que os parceiros passassem a discutir o uso de várias formas para se referir a pessoas que cantam nas línguas em que eles têm conhecimento: inglês, português e espanhol⁴⁵.

Partindo para outras formas de explicitar a existência de inadequações por meio do *feedback*, apresentamos o excerto 3. Na ocasião, PE012 e PB012 conversam sobre a revisão do texto escrito por ele.

1	PE: ok... pouco a pouco vou aprendendo... ok apaixonar pelo caminheiro é:: Josué
2	também muda/ amuda/ amuda/ ama::/ amadurece ao lonjo...
3	PB: ao longo dos... ao lonGO
4	PE: ao longo... do filme

Excerto 3: sessão 3 de 2012

No trecho, os pares conversam sobre a produção textual escrita por PE012 a partir do filme “Central do Brasil”. Conforme o excerto apresenta, PE012, ao pronunciar a palavra “longo” (linha 2), comete uma confusão de ordem fonológica (ELLIS; BASTURKMEN; LOEWEN, 2001) ligado à pronúncia em língua portuguesa da consoante “g”, que é confundida com a consoante “j”.

PB012, ao assumir o seu papel de par mais competente, utiliza três mecanismos para explicitar o oferecimento do FL. Primeiramente, ela interrompe a fala de PE012, indicada pela incompletude da sentença⁴⁶ (“amadurece ao lonjo... - linha 2). Em seguida, a participante pronuncia a palavra sem destacar o equívoco por meio do tom de voz, como uma forma de fazer com que seu parceiro parasse de falar e chamar a atenção para a existência de uma falha. Por último, ela enfatiza a sílaba em que há o problema de pronúncia, dizendo-a em um tom de voz diferente (“ao lonGO” - linha 3). PE012, ao perceber o FL oferecido de três formas à falha

⁴⁵ Apesar de PB012 não afirmar, fica implícito que ela tem algum conhecimento da língua espanhola. Ao longo das sessões, ela frequentemente tenta mostrar as diferenças entre português e espanhol.

⁴⁶ Essa incompletude fica clara ao assistir o vídeo. Percebe-se que PE012 iria terminar sua sentença quando foi interrompido por PB012.

cometida por ele, corrige a sua produção, incorporando o que foi dito por PB012 em sua fala.

Observa-se, por meio desses excertos, variações dentro de uma mesma categoria de *feedback* (correção explícita). Desse modo, em uma mesma categoria, pode haver variações que parecem estar relacionadas às estratégias (e o nível de explicitude) que PB012 utiliza para indicar a existência de uma inadequação e modificar a produção de PE012.

Além disso, se levarmos em consideração que, no ambiente teletandem, as diferenças entre os pares são atenuadas pela troca de papéis entre os parceiros (ZOUROU, 2009), é possível considerar que outras formas de explicitude para o oferecimento de FL aconteçam. Desse modo, mais uma vez, temos a atenuação da evidência negativa das falhas linguísticas.

Uma outra forma de explicitar a existência de uma inexatidão, pode ser vista no excerto 4, em que os pares conversam sobre obesidade nos Estados Unidos:

1	PE: muito maior... não sei como é que tantos estadu/estadunidenses sejam/são tão
2	gordos... mas é... é...
3	PB: estadunidenses... a gente chama de americanos
4	PE: americanos?
5	PB: é
6	PE: qualquer palavra

Excerto 4: sessão 6 de 2012

Nesse trecho, os parceiros conversavam, especificamente, sobre o fato de muitos estadunidenses serem considerados obesos. Nesse caso, PB012 considera um problema o uso da forma “estadunidenses” para designar as pessoas nascidas nos Estados Unidos da América. Para Ellis, Basturkmen e Loewen (2001), esse tipo de inadequação é considerado uma falha de discurso. Argumentamos que a forma “estadunidenses” é reconhecida pela língua portuguesa e é, aparentemente, usada em apenas alguns contextos. No entanto, a brasileira parece não reconhecer essa forma como usual.

PB012 usa de duas formas para indicar a existência de um problema. Primeiramente, ela interrompe a fala de seu parceiro, indicado por “mas é... é...” (linha 2). Em seguida, ela repete a forma dita por PE012 (“estadunidenses”, linha 3) e, posteriormente, ela oferece a forma correta “a gente chama de americanos” (linha 3).

Mais uma vez, observa-se que PB012 busca explicitar a existência de um equívoco de uma forma que ameaça menos a face de seu parceiro. Ao dizer “a gente chama de americanos”, ela busca não enfatizar a inadequação que ela encontrou na fala de seu parceiro, mas apenas mostrar que a forma usada por ele (“estadunidenses”) não é reconhecida nem por ela e nem pelas pessoas que falam português.

Verifica-se, nesse excerto, o cuidado que PB012 tem para fornecer o FL. Ela não usa formas negativas, como aquelas encontradas nos estudos de Lyster e Ranta (1997), mas coloca a forma que ela reconhece como correta como aquela aceita por aqueles que falam a sua língua.

Uma forma menos explícita usada por PB012 para oferecer o *feedback* do tipo correção explícita encontrada nos dados, é mostrada no excerto 5, em que os participantes conversam sobre a revisão do texto escrito pela brasileira.

1	PE: ah melhor então... quase/quase tenho:: terminado com as correções mas... pouco
2	mais... é muito bem escrito mas há:: alguns erro/
3	PB: erros
4	PE: é:: erros alguns erros que:: que você pode corrigir muito facilmente

Excerto 5: sessão 3 de 2012

Esse trecho da interação se encontra no início da sessão, em que os pares comentam sobre os textos revisados por eles. Diferentemente dos outros excertos apresentados, não há outra indicação linguística além do oferecimento da forma correta (erros - linha 3) que mostra, claramente, a existência de uma inadequação da produção do par menos competente. Isso nos faria pensar, de acordo com as categorias propostas do Lyster e Ranta (1997) e seguidores, que estamos diante de uma reformulação.

Entretanto, ao pensarmos no contexto em que as categorias propostas pela literatura foram descritas em relação ao ambiente proposto pelos princípios do TTD, consideramos que a interrupção da fala do par menos competente, indicada pela incompletude da palavra “erro/” (linha 2), que estava sendo pronunciada em língua espanhola, se revela como uma indicação bastante explícita de que há uma inadequação na produção de PE012.

Como se observa, o problema focado aqui, assim como no excerto 1, está relacionado ao uso da palavra “errores” da língua espanhola, ao invés de “erros” da língua portuguesa. O fato que poderia estar relacionado a duas formas diferentes de

oferecer o mesmo tipo de *feedback*, mas de formas diferentes, está relacionado às sessões em que eles se encontram. O primeiro excerto, que contém um *feedback* mais explícito, foi encontrado na sexta sessão oral de teletandem, o segundo, na terceira.

Levando em consideração a afirmação de Zourou (2009), que se refere à ameaça de face em contexto TTD, e os dados analisados, observamos que formas menos explícitas de *feedback* são usadas nas primeiras sessões, quando os pares ainda não se conhecem muito bem ou ainda quando não negociaram as formas como gostariam de oferecer e de receber *feedback*. As formas mais explícitas, dessa forma, são usadas em sessões posteriores, quando os pares já se conhecem e já negociaram as formas como gostariam de trabalhar.

Também podemos argumentar que, ao PB012 perceber que o *feedback* menos explícito oferecido na sessão 3 não promoveu a modificação da produção linguística algumas sessões depois, então, ela optou por oferecer uma forma mais explícita, como mostrado no excerto 1, para que seu parceiro pudesse modificar sua produção. Isso parece ficar claro quando ela diz que “*errores são espanhóis*” (excerto 1, linha 5).

Outro tipo de FL já discutido na literatura sobre o assunto que foi encontrado em nossos dados é o *recast*, o qual consideramos como uma forma ainda menos explícita. No excerto 6, em que os pares conversam sobre a cor dos olhos de PE012, podemos ver um exemplo:

1	PE: são... os meus são/são verdes sim
2	PB: muito comum aí no seu país né
3	PE: até certo ponto eles/ os olhos colorados pelo menos
4	PB: coloridos
5	PE: coloridos... Colorado é un um estado ((risos))
6	PB: é e é espanhol também
7	PE: sim um estado onde quero vi/ quero morar depois de formar-me daqui sim

Excerto 6: sessão 2 de 2012

Nesse excerto, de acordo com Lyster e Ranta (1997) e seguidores, estamos diante de um *recast*. Esse tipo de FL é caracterizado por não haver indicações de que há algum tipo de falha na fala do aprendiz; há apenas a reformulação de parte ou de toda a sentença que contém o equívoco cometido por ele. No caso do trecho 6, o problema, mais uma vez está relacionado ao uso de uma palavra da língua espanhola “colorado”, o que configura uma imprecisão vocabular (ELLIS,

BASTURKMEN; LOEWEN, 2001).

Desse modo, como podemos observar, não há, no excerto 6, alguma indicação, seja ela implícita ou explícita da existência de uma inadequação na produção de PE012. Há apenas a reformulação de “colorados” (linha 3) para “coloridos (linha 4).

Argumentamos que haja uma diferença entre o excerto 5, que categorizamos como correção explícita, pois há uma interrupção da fala do aprendiz, e este, que categorizamos como *recast*, pois não há essa interrupção. Essa diferença parece não ser significativa para estudos feitos em ambientes formais de ensino (LYSTER; RANTA, 1997; PANOVA; LYSTER, 2002; RANTA; LYSTER, 2007; BATTISTELLA, 2015). No caso desta investigação, a relação estabelecida entre os pares no ambiente TTD é bastante diferente daquela que se estabelece entre professor e aluno em ambientes formais de aprendizagem. Desse modo, consideramos que, quando há interrupção da fala do aprendiz, parece haver uma indicação não linguística, mas de certa forma explícita, da existência de uma imprecisão. Por outro lado, há momentos em que o *feedback* é oferecido sem nenhum tipo de indicação (seja uma interrupção ou marcação linguística), o que julgamos se caracterizar como uma reformulação, ou seja um tipo mais implícito de *feedback*.

Uma forma ainda menos explícita de se oferecer o FL para a produção do aprendiz pode ser encontrada no excerto 7. É possível perceber que o par mais competente reformula a sentença toda que contém a inadequação. No excerto 7, iniciado pela discussão das diferenças entre regiões do Brasil, podemos afirmar com mais certeza que o *feedback* ocorreu.

1	PB: é é nas grandes cidades né nas grandes cidades hum nas cidades da região
2	norte nordeste hum são são dois países diferentes né o sul e o sudeste são de
3	peças brancas são...
4	PE: sim
5	PB: regiões mais desenvolvidas
6	PE: japões
7	PB: muitos imigrantes portugueses...
8	PE: muitos japões
9	PB: e italianos e espanhóis... japoneses hum eles começaram a chegar é
10	também começaram a chegar em 1900 mais ou menos
11	PE: quando eu era criança minha família meus pais trabalharam e trabalham muito
12	então com filho hum tivemos como <i>au pairs</i> você sabe essa palavra?
13	PB: hum hum sim
14	PE: sim e tivemos uma uma <i>au pair</i> de São Paulo... então ela era sim era era
15	japonesa

Excerto 7: sessão 2 de 2012

Quando PE012 menciona duas vezes a palavra “japões” (linhas 6 e 8) para denominar pessoas de nacionalidade japonesa, comete um equívoco de ordem gramatical (ELLIS, BASTURKMEN, LOEWEN, 2001), relacionado ao uso dessa palavra que não existe em língua portuguesa. PB012, ao prover o *feedback*, incorpora a correção em sua fala (linha 9) sem indicar claramente a existência de uma falha na fala de PE012, caracterizando sua reação como um *recast*. Essa forma de prover um *recast* configura, desse modo, a forma menos explícita de se prover esse tipo de *feedback*.

De acordo com o quadro 10, ao total, foram encontrados 19 momentos em que PB012 ofereceu *feedback* à produção oral de PE012. O número, relativamente, baixo de ocorrências pode estar relacionado ao nível de proficiência do aprendiz, que parece se comunicar sem grandes dificuldades em língua portuguesa. Por esse fato, PB012 pode pensar que não há necessidade de oferecimento de *feedback* após toda imprecisão cometida pelo seu parceiro.

Quadro 10 - Quantidade de FL por sessão do par focal de 2012

Tipo de FL / Sessão	1	2	3	4	5	6	Total
Correção explícita	0	2	2	2	0	2	8
Reformulação	0	3	2	1	1	4	11
Total	0	5	4	3	1	6	19

Fonte: a própria autora

Como podemos observar, na primeira sessão não houve nenhum FL. Isso pode estar relacionado a dois fatos: o primeiro está justamente relacionado à questão de preservação de face conforme é discutido por Zourou (2009). Por ser a primeira sessão e não conhecer seu parceiro, PB012 pode ter optado por não oferecer *feedback* por acreditar que isso poderia causar algum tipo de prejuízo para a constituição da parceria. O segundo fato está relacionado ao problema que os parceiros tiveram para estabelecer o princípio de separação de línguas. Ao longo dessa sessão, eles trocam de língua várias vezes e não chegam a negociar qual língua deveria ser usada. Eles apenas definem que devem falar inglês no momento em que os professores-mediadores pedem para que eles falem apenas essa língua, o que ocorre aos vinte minutos da sessão.

Nas sessões seguintes, vemos que PB012 ofereceu pelo menos um FL para a produção de PE012. O banco de dados não contempla as sessões de mediação que são realizadas com os alunos-participantes brasileiros. No entanto, sabemos

que os brasileiros participam dessas sessões e podemos imaginar que o professor-mediador possa ter discutido questões relacionadas ao provimento de *feedback* ou ter retomado questões sobre o próprio *feedback* que foram mencionadas no tutorial, o que pode ter levado a parceira a oferecer o FL. Além disso, vale a pena ressaltar que, a partir da segunda sessão de interação, os momentos de FL parecem ficar mais frequentes. Isso talvez se deva ao fato de os parceiros terem conseguido negociar, mesmo que implicitamente, de que forma e que tipos de imprecisões são corrigidos.

Outro fato que pode estar relacionado à ocorrência de poucos FL nessa parceria é a ocorrência de um grupo particular do que chamamos de FL iniciado pelo aprendiz que parece estar relacionado à autoavaliação. O excerto 8 apresenta um exemplo:

1	PE: bom ela era descendência japonesa então mas acho que ela hoje em dia tá
2	morando no Pernambuco
3	PB: NOSSA!
4	PE: como? nossa?
5	PB: nossa eu disse
6	PE: que quer dizer nossa?
7	PB: é nossa nossa quer dizer 'oh my God!'((risos)) é isso que quer dizer
8	PE: como <i>like our</i> ?
9	PB: nossa assim ó ((digitando)) é porque quer dizer nossa senhora
10	PE: hum <i>what are you talking about? I don't understand</i>
11	PB: é uma:: interjeição é quando você vai mostrar surpresa por alguma coisa que
12	você ouviu ouviu daí você fala nossa
13	PE: ok ((incompreensível)) nossa ah ok ((risos))
14	PB: é é
15	PE: <i>I gotcha</i>
16	PB: ou você fala 'NOSSA SENHORA'
17	PE: ah ok

Excerto 8: sessão 2 de 2012

No excerto, observamos que esse tipo particular de FL se inicia a partir de um questionamento proposto pelo aprendiz na linha 4, em que PE012 demonstra não saber o significado da palavra “nossa” como uma interjeição. A partir desse questionamento, PB012 busca explicar o sentido da palavra a seu parceiro por meio de repetição, busca de expressões de mesmo significado em língua inglesa, escrita da palavra no *chat* e uso da palavra em uma situação de comunicação.

Não consideramos esse tipo de FL em nossas análises, porque, diferentemente do que encontramos em outros estudos, ele não é originado a partir da percepção de uma falha linguística pelo parceiro, mas pelo próprio aprendiz, por

meio de um questionamento. Consideramos que propor um questionamento linguístico abarca questões de autoavaliação. Entendemos que tais questões podem influenciar a avaliação por pares, mas decidimos que nosso foco está apenas na avaliação feita pelo parceiro mais competente, ou seja, os momentos em que o participante brasileiro percebe uma inadequação na produção oral de seu parceiro e decide oferecer algum tipo de *feedback*.

No entanto, quantitativamente, esse tipo de FL nos chamou atenção, pois, conforme o quadro 11 apresenta, ele foi encontrado em grande quantidade ao longo das sessões:

Quadro 11 - Quantidade de FL iniciado pelo aprendiz por sessão do par focal de 2012

Sessão	1	2	3	4	5	6	Total
Quantidade de FL iniciado pelo aprendiz	2	15	5	24	11	6	63

Fonte: a própria autora

Por fim, é importante mencionar que, nessa parceria, não encontramos momentos em que PB012 e PE012 negociam explicitamente a forma como gostariam de oferecer e receber *feedback* de seus parceiros.

Na subseção 3.2, discutimos a análise dos dados encontrados no par focal de 2013.

3.2 Análise dos dados do par focal de 2013

Nesta seção, apresentamos trechos significativos das sessões orais de teletandem do par focal de 2013. Como mencionado na seção metodológica deste trabalho, esse par é composto por:

- **PE013:** nasceu em Portugal e mora desde os três anos de idade nos EUA, filha de mãe portuguesa e pai estadunidense, 22 anos, mora na cidade da UE, cursa o último ano da graduação, afirma ter dificuldades com a língua portuguesa, já estudou espanhol.
- **PB013:** brasileira, 21 anos, é da cidade da UB, onde vive com sua família, cursa o terceiro ano de licenciatura em Letras.

Da mesma forma como foi feito anteriormente, analisaremos os dados,

partindo de questões mais para as menos explícitas. Iniciamos pelo FL do tipo correção explícita da mesma forma como é descrito por Lyster e Ranta (1997) e seguidores. No excerto 9, os participantes discorrem sobre as religiões de suas famílias.

1	PE: es hum hum <i>yeah</i> e hum eles vão a esta igreja para quinze anos
2	PB: é eles vão frequentam essa igreja há quinze anos
3	PE: há quinze anos hum minha a/avó minha avó ela é muito muito religiosa hum em
4	em dois lados minha mãe do meu pai e minha mãe da minha mãe

Excerto 9: sessão 4 de 2013

No trecho, PE013 comenta que sua família frequenta determinada igreja há quinze anos. Quando a aprendiz usa a forma “para quinze anos”, PB013 reconhece uma inadequação linguística de ordem gramatical (ELLIS, BASTURKEMEN, LOEWEN, 2001) do que parece ser a tradução literal, feita por PE013 da forma “*for fifteen years*” para o português.

PB013 indica, explicitamente, a PE013 o equívoco cometido, por meio de “é” (linha 2). Após essa indicação, ela oferece o FL, reformulando a expressão da forma como considera correta, substituindo “para” por “há”. Desse modo, esse tipo de FL se configura como aquele definido por Lyster e Ranta (1997) e seguidores.

Assim como discutido anteriormente, nesse caso, PB013 também não usa de uma forma negativa para indicar a existência de uma imprecisão. Desse modo, assim como PB012, PB013 mostra estar preocupada com a preservação da face de sua parceira.

No excerto 10, em que as parceiras conversam sobre leis voltadas para questões raciais nos Estados Unidos, também há uma forma que consideramos mais explícita para indicar a imprecisão encontrada.

1	PE: hum do do leio só foi foi mudado em hum...
2	PB: a lei você fala
3	PE: <i>like</i> a lei sim sim a lei que que hum divide <i>divides</i>

Excerto 10: sessão 7 de 2013

Nesse excerto, PB013, ao perceber a falha de vocabulário no uso da palavra “leio”, interrompe a fala de PE013 para oferecer a palavra considerada correta. Além da interrupção, indicada pela incompletude da sentença de PE013 em “mudado em hum...” (linha 1), PB013 usa a expressão “você fala” (linha 2) como uma maneira de

confirmar a inadequação do que é dito por PE013.

Como já discutimos, a interrupção da fala do aprendiz parece ser uma forma menos explícita de oferecer o FL do tipo correção explícita. Entretanto, nesse excerto, a combinação da interrupção da fala do aprendiz e da expressão “você fala” faz com que esse tipo de *feedback* assuma uma característica mais explícita.

Chamamos a atenção, mais uma vez para a forma usada por PB013 para indicar a existência do equívoco. Apesar de considerarmos o modo como ela oferece o *feedback* uma forma mais explícita, a expressão “você fala” parece não ameaçar a face da sua parceira, uma vez que ela busca inserir PE013 na expressão que indica a existência de uma imprecisão.

No caso 11, em que as participantes conversam sobre o tema casamento podemos ver outra forma de explicitar a existência de uma falha:

1	PE: melhores amigos hum mas não é não é um não é um grande coisa com os
2	madrinhas
3	PB: com AS madrinhas hum tá madrinha é madrinha é assim mais importante
4	PE: hum porque o noiva é hum invesão é invesão o o casamento hum quando ela
5	tinha seis anos e querem o casamento ser assim com estímulos de flores

Excerto 11: sessão 3 de 2013

Nesse caso, PB013 reconhece uma inadequação relacionada à concordância nominal no trecho “os madrinhas” (linhas 1 e 2), o que, segundo Ellis, Basturkmen e Loewen (2001) constitui uma imprecisão gramatical. Ao oferecer o *feedback*, como podemos observar, não há indicação linguística como as expressões “ah é”, “é”, para marcar essa inadequação. Isso nos poderia fazer imaginar que encontramos um tipo de *recast* (LYSTER; RANTA, 1997) conforme exposto na fundamentação teórica deste trabalho. No entanto, argumentamos que faz sentido considerar que o uso da alteração do tom de voz, nesse excerto, funciona como a indicação não-linguística de PB013 de que há um problema de ordem gramatical na produção de PE013.

A palavra “AS” (linha 2), da forma como é dita por PB013, nessa situação, pode assumir uma dupla função: (a) indicar a existência de uma inadequação na produção linguística (sugerido pelo tom como é dita) e (b) indicar a forma correta a ser utilizada junto com a palavra “madrinhas” no sintagma “as madrinhas”. Desse modo, reconhecemos que há, nesse excerto, uma posição intermediária entre a indicação linguística de que há uma falha e a reformulação, que pode ser mais sutil.

Outra maneira em que consideramos haver dupla função de uma palavra está no excerto 12, no qual as participantes discutiam sobre as notícias veiculadas nos Estados Unidos sobre as guerras.

1	PE: audiência audiência hum nós não ouve ⁴⁷ o notícias novos
2	PB: ouvimos nós não ouvimos notícias novas
3	PE: porque todo parece o mesma coisa

Excerto 12: sessão 5 de 2013

Nesse excerto, PB013 reconhece dois problemas de ordem gramatical na fala de PE013: o primeiro está relacionado à concordância de pessoa e número do verbo “ouve” (linha 1) e o segundo está ligado a questões de concordância de gênero “notícias novos” (linha 1). No entanto, pela repetição da forma “ouvimos” (linha 2), podemos dizer que o foco da correção explícita está principalmente na concordância verbal (“nós não ouve” - linha 1), o que configura um equívoco gramatical de acordo com Ellis, Basturkmen e Loewen (2001).

Da mesma forma como no excerto anterior, reconhecemos que o item linguístico “ouvimos” assume uma função dupla: na sua primeira ocorrência, ele evidencia a existência de uma inadequação linguística; na segunda vez em que aparece, ele indica a forma como deve ocorrer, segundo PB013, no sintagma verbal “nós não ouvimos”. Mais uma vez, vemos outras formas de se explicitar e indicar a existência de uma imprecisão.

Uma forma mais sutil de se indicar a existência de uma inadequação pode ser vista no excerto 13, em que os pares conversam sobre questões racistas no sul dos Estados Unidos.

1	PE: hum hum mas não é não é de lei é mais é de os pessoas se um se uma pessoa
2	com cor um com pele hum cor preto...
3	PB: negro
4	PE: fui fui em este restaurante hum eles va <i>you know</i>

Excerto 13: sessão 7 de 2013

PB013, nesse trecho, considerou incorreto o uso da palavra “preto” para denominar pessoas afrodescendentes. De acordo com Ellis, Basturkmen e Loewen (2001), esse tipo de imprecisão constitui uma inadequação linguística de ordem do

⁴⁷ Gostaríamos de salientar que reconhecemos a possibilidade de conjugação do verbo “ouvir” como na forma apresentada por PE013 “nós não ouve” na variante do português brasileiro.

discurso, dado que tanto a palavra “preto”, quanto a palavra “negro”, salvas as suas particularidades, existem em língua portuguesa para se referir a essas pessoas.

Consideramos que o tipo de *feedback* oferecido por PB013 é do tipo correção explícita, porque ela interrompe a fala (“se um se uma pessoa com cor com um com pele hum cor preto..” - linhas 1 e 2) de PE013. Conforme já discutimos anteriormente, dado o contexto em que as participantes se encontram, parece fazer sentido considerar a interrupção como uma indicação (não linguística) da existência de um equívoco. Mais uma vez, desse modo, observa-se que a interrupção é usada como uma forma de indicação de uma imprecisão, seguida da forma esperada pelo parceiro brasileiro (par mais competente) naquele momento.

No excerto 14, PB013 usa uma forma que parece ser ainda mais implícita:

1	PE: é essa essa mesmo tem muitos hum raparigas
2	PB: tipo... tipo... delta
3	PE: hum?
4	PB: da da
5	PE: da <i>legally blond</i>
6	PB: yes yes
7	PE: esse mesmo é muitos muitos raparigas que parecem mesmo mesmo hum loiro
8	hum tan like <i>tan</i> hum mas um tan falso eles vai vai não pra praia
9	PB: magras
10	PE: mas pra os camas de <i>tanning</i> com luzes assim
11	PB: hum?
12	PE: hum <i>tanning bed</i> es um máquina que produzem um cor na pele hum falso não
13	não falso mas é de máquina de luz não é bom para su pele é muito forte e causa ca/
14	câncrea também
15	PB: hum sim
16	PE: hum hum
17	PB: hum ó é que a gente costuma... em Portugal eles dizem pra mocinha é
18	rapariga né?
19	PE: hum hum
20	PB: aqui no Brasil é diferente... rapariga não é muito usado
21	PE: ok
22	PB: a gente usa mais menina
23	PE: ok
24	PB: rapariga existe outro tipo de sentido negativo entendeu?
25	PE: hum hum é um mocinha é mocinha mesmo
26	PB: hum menina ou garota
27	PE: ok nós usamos mocinhas pra essa mesmo
28	PB: hum

Excerto 14: sessão 8 de 2013

Nesse caso, as parceiras conversavam sobre um grupo de estudantes que faziam parte da universidade de PE013. PB013 oferece *feedback* do tipo correção explícita ao uso da palavra “raparigas”. Esse uso (linhas 1 e 7) é colocado em

questão por PB013 por meio do *feedback* contido nas linhas 17, 18 (“hum ó é que a gente costuma... em Portugal eles dizem pra mocinha é rapariga né?”). Ela faz uso de uma forma mais indireta de *feedback*, iniciada por um questionamento sobre o uso da forma “rapariga”, seguido de uma breve explicação da forma que é usada no Brasil e do porquê “rapariga” deve ser evitado.

Por saber que PE013 é filha de mãe portuguesa, PB013 reconhece que o uso da forma não é completamente equivocado. Nesse caso, ela parece reconhecer que está diante de um problema de ordem do discurso (ELLIS; BASTURKMEN; LOEWEN, 2001), dado que reconhece que a palavra “raparigas” existe no português falado no Brasil e que seu uso não é apropriado para denominar os tipos de pessoas sobre quem ela e sua parceira falavam.

Desse modo, consideramos que esse FL se encaixa na denominação correção explícita, porque, mesmo de um modo mais implícito que busca não ferir a face de sua parceira, PB013 mostra que há uma inadequação linguística relacionada ao uso da forma “raparigas”.

Outro tipo de FL encontrado nos dados é o *recast*, que, como argumentamos anteriormente, é uma forma menos explícita de se oferecer FL. No excerto 15, em que encontramos um exemplo de *recast*, as parceiras negociam uma data para realizar uma interação extra:

1	PE: ok hum <i>how about</i> hum segunda-feira no tarde?
2	PB: à tarde
3	PE: à tarde

Excerto 15: sessão 6 de 2013

Nesse caso, quando PE013 tenta negociar uma data e um horário para a realização da sessão, ela comete uma inadequação gramatical (ELLIS; BASTURKMEN, LOEWEN, 2001) que é percebido por PB013. A falha envolve o uso inadequado da preposição “no” (linha 1) para a expressão “à tarde” da língua portuguesa. Ao reconhecer essa inadequação, PB013 oferece *feedback* do tipo *recast*, porque ela não indica a existência de um problema, como ocorre com a correção explícita, e apenas reformula parte da expressão que está inadequada (“à tarde” - linha 2).

Uma forma ainda menos explícita de se oferecer esse tipo de *feedback* está no excerto 16, em que PE013 conta a PB013 sobre um evento de sucesso ocorrido

em sua cidade:

1	PE: isso e todos os bilhetes foi vendido em sete minutos
2	PB: foram vendidos em sete minutos?
3	PE: <i>yeah</i>

Excerto 16: sessão 6 de 2013

Nesse excerto, PB013 reconhece um equívoco gramatical (ELLIS, BASTURKMEN, LOEWEN, 2001) relacionado à conjugação da expressão “foi vendido” (linha 1) que não concorda em número com o sujeito “todos os bilhetes”. PB013 incorpora a expressão dita de forma equivocada (“todos os bilhetes foi vendido”, linha 1) pelo par menos competente para indicar surpresa relacionada ao fato de os bilhetes para um show na cidade da estadunidense terem sido vendidos em pouco tempo.

Além disso, levando em consideração a falha cometida por PE013, observa-se um momento em que o par mais competente oferece a forma por ele considerada correta de forma implícita, sem ameaçar a face.

Conforme o quadro 12 apresenta, no total, foram encontrados 83 momentos em que PB013 oferece FL à produção oral de PE013.

Quadro 12 - Quantidade de FL por sessão do par focal de 2013

Tipo de FL / Sessão	1	2	3	4	5	6	7	8	Total
Correção explícita	1	2	5	4	15	3	8	2	40
Recast	4	4	5	4	8	11	7	0	43
Total	5	6	10	8	23	14	15	2	83

Fonte: a própria autora

O fato de haver maior número de *feedback* nessa parceria pode estar relacionado a dois fatores. Em um primeiro olhar, nessa parceria, foram gravadas duas sessões a mais do que as outras parcerias que foram enfocadas neste trabalho. No entanto, esse fato por si só não faria com que houvesse uma grande quantidade de *feedback*. Em um segundo olhar, isso nos leva a pensar que o nível de proficiência de PE013, a aprendiz da parceria, não seja tão alto quanto o nível de proficiência de PE012, por exemplo, porque ela apresenta certa dificuldade para se comunicar em língua portuguesa. Dessa forma, faz sentido, PB013 encontrar mais momentos que sejam favoráveis para o recebimento de *feedback*.

Diferentemente do par anterior, PB013 ofereceu pouco FL na última sessão. Isso pode ter ocorrido porque essa seção, denominada sessão de avaliação, foi

realizada sem a presença de seus professores. Conforme apresentado na seção metodológica deste trabalho, foi acordado entre os professores-mediadores das turmas que a sessão de número oito deveria ocorrer dessa forma. Tivemos acesso à essa sessão, porque PB013 optou por realizá-la no laboratório, o que permitiu a sua gravação.

Ao assistir a essa sessão, pode-se perceber que as parceiras buscam um tom mais informal, talvez motivadas pelo fato de seus professores não estarem presencialmente presentes e por PE013 estar em sua casa. PE013 aproveita esse momento para apresentar seu namorado e seu cachorro, por exemplo.

Esse fato pode evidenciar a relação existente entre a avaliação dos pares e a avaliação do professor. Por saber que sua participação no teletandem é avaliada pela professora-mediadora responsável pela disciplina a qual a atividade de teletandem é integrada, PB013 pode imaginar que o oferecimento de FL esteja relacionado à sua nota final.

Nas demais sessões, no entanto, percebemos que PB013 busca sempre oferecer *feedback* à produção oral de PE013. De forma geral, podemos afirmar que há um certo equilíbrio da quantidade de FL do tipo correção explícita e *recast* que PB013 oferece a sua parceira, dado que há 40 FL do tipo correção explícita e 43 do tipo *recast*.

Assim como no caso da parceria anterior, também encontramos FL (em menor quantidade) que têm sua origem em questionamentos do aprendiz, como observamos no excerto 17:

1	PE: minha mãe é de Portugal mas meu pai é americano ele hum conhecia minha mãe
2	quando ele trabalha com os hum forças armas ((com tom de dúvida))
3	PB: forças armadas
4	PE: armadas
5	PB: hum hum

Excerto 17: sessão 1 de 2013

Nesse caso, PE013 mostra incerteza ao dizer a expressão “forças armadas” na linha 2. Apesar de ela cometer um equívoco ao dizer a expressão, podemos observar que ela mostra ter uma certa consciência de que o que ela disse pode não ter uma falha em língua portuguesa. Desse modo, assim como argumentamos anteriormente, não consideramos esse tipo de FL em nossas análises, por considerarmos que há questões de autoavaliação a serem ponderadas.

Assim como no par focal anterior, esse tipo de FL também nos chamou atenção pelo número de ocorrências, conforme mostrado no quadro 13.

Quadro 13 - Quantidade de FL iniciado pelo aprendiz por sessão do par focal de 2013

Sessão	1	2	3	4	5	6	7	8	Total
Quantidade de FL iniciado pelo aprendiz	20	1 ⁴⁸	12	5	15	14	21	6	94

Fonte: a própria autora

Além disso, é necessário afirmar que, ao longo das sessões de interação, as parceiras não negociam explicitamente sobre a forma como gostariam de receber e oferecer *feedback*.

Na próxima subseção, apresentamos os dados gerados a partir do par focal de 2014.

3.3 Análise dos dados do par focal de 2014

Nesta seção, são apresentados os excertos mais significativos encontrados no par focal de 2014. Essa parceria é formada por:

- **PE014:** estadunidense, 21 anos, é de uma cidade próxima a UE, mas mora na cidade da UE, cursa terceiro ano da graduação, estuda português há dois anos e meio, aprendeu espanhol antes de português.
- **PB014:** brasileira, 23 anos, é da capital do estado da UB, mas mora na cidade da UB, cursa o último ano de licenciatura em Letras, afirma ter problemas com questões gramaticais da língua inglesa.

Do mesmo modo que nos pares anteriores, apresentamos, primeiramente, os tipos de correção explícita em que há clara indicação linguística de que há um problema na produção oral do par menos competente, seguida pelo oferecimento da forma correta. No excerto 18, os pares falam sobre fotografias em eventos:

1	PE: sim. per/a/acho que agora nossa cidade as pessoas tomam fotos para todo as
2	coisas
3	PB: ah é... é tiram fotos

⁴⁸ Nessa sessão, o texto escrito pela estadunidense é comentado pela brasileira.

4	PE: tiram tiram fotos para todas as coisas todas
---	--

Excerto 18: sessão 5 de 2014

Conforme se observa no excerto, a correção de PB014 enfoca uma questão da ordem de vocabulário (ELLIS; BASTURKMEN; LOEWEN, 2001) relacionada à inadequação do uso da expressão “tomam fotos” (linha 1) dita por PE014 apesar de ela ter cometido outras falhas linguísticas na mesma linha. O problema focado por PB014 está no uso do verbo “tomar” na expressão “tomar fotos” com o sentido de “tirar” fotos.

O FL é do tipo correção explícita, porque, conforme Lyster e Ranta (1997) apontam, há um indício claro de que a produção de PE014 está incorreta, mostrado em “ah é... é” (linha 3), seguido da forma considerada correta por PB014, contido em “tiram fotos” (linha 3). Dessa forma, PB014 mostra, explicitamente, que a locução “tomam fotos” está errada.

Assim como os pares mais competentes das parcerias anteriores, PB014, não usa indicações negativas para indicar a existência de uma inadequação. Dessa forma, podemos afirmar que a indicação negativa parece não ser usada pelos pares mais competentes no ambiente TTDii para mostrar a existência de imprecisões linguísticas. Esse fato corrobora com a afirmação de Zourou (2009), que afirma que práticas mais ameaçadoras de face não sejam naturais em ambientes como o TTD.

Partindo para indicações menos explícitas, apresentamos o exemplo 19, em que PE014 e PB014 discutem sobre esportes nas escolas brasileiras e estadunidenses.

1	PE: hum... quando eu estava em ensino médio? ((B balança a cabeça afirmativamente))... hum:: eu
2	
3	PB: era obrigatório?
4	PE: não não não é obriga/ ga-tó-rio
5	PB: [obrigatório
6	PE: eu:: o-bri-ga-tó-rio assim hum::... eu que/ queria fazer todo... hum... mas... eu
7	hum:: é:: começava:: ou começ/... começava a nadar quando eu eu tinha::

Excerto 19: sessão 2 de 2014

Nesse excerto, PB014 reconhece uma inadequação fonológica (ELLIS; BASTURKMEN; LOEWEN, 2001) relacionada à dificuldade de PE014 pronunciar a palavra “obrigatório”. Para oferecer o *feedback*, PB014 faz uma tentativa de interrupção da fala do aprendiz, indicada pelo truncamento na linha 5.

Conforme já discutido anteriormente, a interrupção da fala do aprendiz parece ser a indicação (não linguística) da existência de um equívoco linguístico no contexto TTD. Desse modo, dada a situação de interação entre os parceiros, faz sentido considerar que, ao interromper a fala de sua parceira, PB014 indica a existência de uma falha.

Nessa mesma trilha, uma forma ainda menos explícita usada para preservar a face do parceiro e prover o *feedback* está no excerto 20, em que as participantes falam sobre novo corte de cabelo de PE014:

1	PE: face é::... ah:: tem mais lon/ longe
2	PB: longa?
3	PE: <i>long yeah it's too long ((risos)) it looks longer without my bangs ah::</i>
4	PB: não não acho é eu t/eu tenho o rosto um pouco longo só que eu engordei um
5	pouco e agora parece um pouco menor porque tá mais redondo

Excerto 20: sessão 6 de 2014

PB014 reconhece um problema de ordem vocabular, de acordo com Ellis, Basturkmen e Loewen (2001), relacionado ao uso inadequado da palavra “longe” por PE014 (linha 1) para se referir à forma do rosto de PE014. PB014, ao perceber o equívoco cometido por sua parceira, não interrompe sua fala para sugerir a forma esperada “longa” (linha 2). Dessa forma, de acordo com Lyster e Ranta (1997) e seguidores, esse *feedback* se caracteriza como reformulação.

Percebe-se, no entanto, que ao invés de, categoricamente, dizer a palavra correta, como mostrado em outros momentos, PB014 oferece a forma correta em um tom de pergunta. Isso pode indicar (i) uma dúvida sobre seu FL, uma vez que a palavra “longe” é uma palavra existente na língua portuguesa ou (ii) uma forma menos ameaçadora de face para o *feedback*.

Exatamente por ser menos explícito e, portanto, sutil, muitas vezes, tornou-se difícil para afirmarmos que houve ou não oferecimento de *feedback* pelo par mais competente. O excerto 21, no qual as participantes conversam sobre um episódio de uma série que ambas assistem, apresenta um momento em que isso ocorre.

1	PE: sim é como <i>how I met your mother</i> sim agora penso que este esta:: temporada
2	não é muito bem mas quero saber como ele finalmente <i>conoce</i>
3	PB: [é
4	PE: <i>conoce a:: a mãe ((risos))</i>
5	PB: ((risos)) eu também... é... todo mundo quase todo mundo já conhece/ acho
6	que... a:: hum... o Marshall já conheceu... a Lilly já conheceu... hum o Barney

7	acho a Robin já conheceu ela?... eu não lembro agora
8	PE: não penso que... Robin não mas
9	PE: [só falta a Robin e o Ted
10	PB: pra conhecerem
11	PE: sim
12	PB: todo conhece/ todo mundo conheceu a mãe e menos o Ted
13	PE: sim... é interessante mas não sei... então hum qual é seu... livro favorito?

Excerto 21: sessão 1 de 2014

Conforme o excerto mostra, PE014 comete uma inadequação vocabular (ELLIS; BASTURKMEN; LOEWEN, 2001) ao dizer o verbo conhecer em língua espanhola (“*conocer*”) nas linhas 2 e 4. PB014, ao perceber o problema sua parceira, parece oferecer *feedback* do tipo *recast* por meio da incorporação da forma correta do verbo “conhecer” nas linhas 5, 6, 7, 10 e 12.

Segundo o quadro 14, ao todo, foram encontrados apenas seis momentos em que PB014 oferece *feedback* à produção de PE014. Poderíamos imaginar que essa pouca quantidade de FL está relacionada ao fato de a aprendiz conseguir se comunicar com menos dificuldade, assim como PE012, o que não causa problemas para a comunicação entre os pares.

Quadro 14 - Quantidade de FL por sessão do par focal de 2014

Tipo de FL / Sessão	1	2	3	4	5	6	Total
Correção explícita	0	2	0	2	2	0	6
Reformulação	1	0	0	0	0	1	2
Total	1	2	0	2	2	1	8

Fonte: a própria autora

Observamos que PB014 não ofereceu mais do que dois FL em uma mesma sessão a sua parceira. Na terceira sessão, não há nenhum tipo de FL. Como dissemos anteriormente, esse fato pode estar ligado ao nível de proficiência linguística de PE014. Isso também nos faz imaginar que PB014 considere que seja mais importante ter o foco na comunicação, a partir da constituição de uma parceria sólida, do que em questões avaliativas. No entanto, ao observar mais atentamente a transcrição das sessões, percebemos que PB014 toma para si a maior parte das falas, não permitindo que PE014 tenha oportunidade de se expor em língua portuguesa.

Da mesma forma que nas outras parcerias, também foi possível encontrar FL iniciado a partir de um questionamento do aprendiz, como no excerto 22:

1	PB: então eu cheguei cinco horas e:... acordei às nove aqui agora são dez horas
2	PE: hum... é... é demasiado sim? este é um palavra?
3	PB: sim
4	PE: de/demasiado... para:: diri/dirigir
5	PB: não é/eu vim de ônibus
6	PE: oh sim sim. este é:: melhor então
7	PB: existe demasiado mas a gente não usa tanto geralmente a gente usa a/uma
8	palavra mais peq/menor e mais comum que é demais
9	PE: demais sim!
10	PB: demasiado existe mas é geralmente em contexto mais formal que a gente utiliza
11	PE: hum... então agora eu sei

Excerto 22: sessão 6 de 2014

Nesse caso, notamos que PE014, na linha 2, questiona sua parceria acerca da palavra “demasiado”, que confirma que a palavra está correta. No entanto, ao usar a palavra em uma sentença, a aprendiz comete uma inadequação, que é retomada por PB014. Apesar de a aprendiz ter cometido uma falha, consideramos que o início desse FL está no questionamento que ela propôs na linha 2. Do mesmo modo que nas outras parcerias, desconsideramos esse tipo de FL de nossas análises por considerarmos que questões de autoavaliação influenciam a avaliação por pares.

Assim como nos pares anteriores, há uma grande ocorrência desse tipo de FL, como mostrado no quadro 15.

Quadro 15 - Quantidade de FL iniciado pelo aprendiz por sessão do par focal de 2014

Sessão	1	2	3	4	5	6	Total
Quantidade de FL iniciado pelo aprendiz	14	9	18	9	11	4	65

Fonte: a própria autora

Além disso, assim como nos casos anteriores, PB014 e PE014 não negociam explicitamente sobre a forma como gostariam de receber e oferecer *feedback*.

Na próxima subseção, apresentamos uma discussão dos dados encontrados, buscando semelhanças entre as práticas avaliativas dos três pares enfocados a fim de poder caracterizar a avaliação por pares em TTDii.

3.4 Discussão dos dados

A partir da análise dos resultados encontrados, passamos a discutir a sua relevância para o contexto em que se inserem. Primeiramente, fazemos uma

discussão quantitativa dos dados e, em segundo lugar, nos propomos a discutir sobre os tipos de dados encontrados qualitativamente.

O quadro 16 mostra a quantidade dos tipos de FL encontrados em cada par focal e no total.

Quadro 16 - Quantidade de tipo de FL por par focal

	2012	2013	2014	Total
Correção explícita	8	39	6	53
<i>Recast</i>	11	44	2	57
Total	19	83	8	110

Fonte: a própria autora

Ao observar a quantidade de FL classificados como correção explícita, podemos afirmar que PB012 e PB014 apresentam uma certa similaridade, em contraste com PB013. Por outro lado, essa similaridade não é observada entre PB012 e PB014 se compararmos os dados totais. Além disso, ao confrontarmos tanto os dados de 2012 quanto os de 2014 com os de 2013, vemos que, em 2013, a quantidade de FL oferecido pela participante brasileira foi muito maior.

Um dos motivos que nos faria pensar na grande quantidade de dados encontrados em 2013 vincula-se ao fato de todas as sessões orais de teletandem desse par terem sido gravadas. Como discutido no capítulo metodológico desta investigação, as oito sessões dessa parceria foram gravadas, em oposição a apenas seis das outras duas. Entretanto, acreditamos que duas sessões a mais não fariam com que os números pudessem ser quase quatro vezes maiores, no caso do par focal de 2012, ou até dez vezes maiores no caso de 2014.

Isso nos leva a indicar que esses números estão relacionados ao nível de proficiência de cada um dos pares menos competentes. Apesar de PE013 ser filha de mãe portuguesa, ela parece apresentar mais dificuldades para interagir oralmente em língua portuguesa do que PE012 e PE014. PB013, ao perceber essa dificuldade de sua parceira, procura agir de uma forma mais colaborativa para prover FL e, dessa forma, ajudar no processo de aprendizagem de sua parceira, dado que a avaliação por pares tem propósitos formativos, ou seja, tem como objetivo fornecer dados para o aprimoramento desse processo⁴⁹.

Ao conhecer os tipos de FL que são oferecidos no TTDii, é possível refletir

⁴⁹ Destacamos que há a existência de poucos FL do modo como descrevemos este trabalho. Se considerarmos os FL iniciados a partir de questionamentos do aprendiz, observamos que há mais FL nas parcerias de 2012 e de 2014.

sobre as possíveis implicações pedagógicas para o contexto. Os tipos de *feedback* encontrados, a correção explícita e o *recast*, podem não permitir que o par menos competente, efetivamente, reflita sobre (e corrija) a sua produção linguística, o que pode não promover a aprendizagem autônoma. Dessa maneira, faz sentido trazer discussões acerca dessas formas de oferecer FL aos aprendizes desse contexto para que eles possam refletir sobre suas práticas.

Além disso, a forma como esse tipo de *feedback* é oferecido em ambientes formais de ensino pode tanto ameaçar a face do par menos competente, conforme argumentado por Zourou (2009), quanto atrapalhar o fluxo da comunicação, como é orientado pelos professores-mediadores no tutorial realizado antes das sessões. Em ambas as situações, o aprendiz pode ficar desmotivado. Dessa forma, consideramos que as formas menos diretas de prover os tipos de FL encontradas nesta pesquisa são mais coerentes para esse contexto, porque permitem que a face do par menos competente não seja ameaçada e que o fluxo da comunicação não seja atrapalhado, o que está de acordo com o contexto TTD.

Conforme discutido na fundamentação teórica, a correção explícita, como o próprio nome sugere, ocorre quando o par mais competente, explicitamente, indica que há uma inadequação na produção do par menos competente e fornece a forma correta (LYSTER; RANTA, 1997; PANOVA; LYSTER, 2002; RANTA; LYSTER, 2007). Essa indicação, nos dados, pode ocorrer por meio de marcações linguísticas, como “ah é”, “melhor assim” e “é”, alterações no tom de voz, enfatizando a forma correta, ou interrupções da fala do par menos competente.

Um fato que chama a atenção é a forma como essa categoria se configura nos dados analisados. Conforme apresentamos na análise dos dados, os PBs, no papel de par mais competente, buscam evidenciar a existência de falhas linguísticas, utilizando formas que ameacem menos a face de seus parceiros, aprendizes de português. Nos dados de Lyster e Ranta (1997), entre outros estudos realizados em ambientes formais de ensino, essas indicações são feitas por meio de palavras negativas, que, se fossem utilizadas em nosso contexto, pareceriam ser mais ameaçadoras de face.

Desse modo, percebemos que a correção explícita pode assumir particularidades relacionadas ao contexto em que ocorre. Apesar de, em alguns casos, esse tipo de FL ocorrer do modo como ele é definido em contextos não telecolaborativos (ou seja, indicação linguística clara da existência da imprecisão,

seguida da forma correta), quantitativamente, os dados mostram que, na maioria dos casos em que ocorre, ela está relacionada ao movimento de interrupção da fala do aprendiz pelo parceiro brasileiro (par mais competente) seguido da forma por ele considerada correta. Os números apresentados no quadro 17 evidenciam essa questão:

Quadro 17 - Características da correção explícita por par focal

	2012	2013	2014	Total
Conforme Lyster e Ranta (1997)	4	4	3	11
Combinação de duas ou mais formas	2	4	0	6
Indicação linguística de dupla função	0	10	0	10
Apagamento da marca linguística (interrupção da fala)	2	22	3	27
Total	8	40	6	54

Fonte: a própria autora

Ao analisar os números, os dados de 2012 e 2014 se assemelham, enquanto os dados de 2013 se diferenciam. Dos poucos momentos classificados como FL do tipo correção explícita nos pares de 2012 e de 2014, cinco têm como característica a interrupção da fala do par menos competente seguida da forma correta, sete têm a indicação linguística clara seguida da forma correta e dois, em 2012, têm a combinação de duas ou mais formas para indicação do equívoco.

Ao observarmos os dados de 2013, por sua vez, percebemos que há a inserção de um novo movimento para indicação de desvio: a indicação linguística de dupla função, que não estava presente nos dados dos dois outros pares focais. Deve-se levar em consideração que a maioria dos dados desse tipo de FL foram encontrados nos dados do par focal de 2013. No entanto, ao compararmos os dados dos três pares focais, percebemos que a interrupção é o movimento mais usado pelos pares para a indicação de imprecisão da produção linguística dos aprendizes de português.

O teletandem é um ambiente telecolaborativo em que as diferenças de papéis desempenhados pelos aprendizes são atenuadas, eles são vistos como pares de aprendizes e, ainda mais, os papéis desempenhados por eles são alternados (entre par mais e menos competente). Os participantes podem fazer uso de estratégias menos ameaçadoras de face para indicar a existência de um problema, mesmo ao considerarmos um tipo de FL mais impactante como a correção explícita.

Quando pensamos nos princípios que regem a interação em teletandem, principalmente, na autonomia, pode-se pensar que esse tipo de FL não seria o mais

adequado para esse tipo de comunicação (ZOUROU, 2009). No entanto, vê-se que o FL teve uma maior ocorrência nas sessões finais, o que pode nos indicar que as parceiras (a) já se conheciam relativamente bem e sabiam do que elas precisavam para aprender a língua que estão praticando no momento, (b) sabiam que o *feedback* não causaria danos à face, ou (c) tinham estabelecido, implicitamente, a forma de provimento de FL.

Além disso, o tipo de FL que aqui chamamos de correção explícita, em outros estudos com outros contextos, é chamado de *recast*. Acreditamos que quando esses participantes interagem no teletandem, a interrupção é uma marca explícita (como argumentado na página 73) de que há algo de errado na produção.

O *recast* é um tipo de FL iniciado pelo par mais competente, em que há, como o próprio nome diz, reformulação ou expansão de parte ou toda a fala do par menos competente (LYSTER; RANTA, 1997; PANOVA; LYSTER, 2002; RANTA; LYSTER, 2007). Nesse tipo de FL, o par mais competente não diz ou indica explicitamente o que está errado na produção do par menos competente⁵⁰.

Essa categoria (*recast*) parece ser mais propícia para a prática avaliativa esperada em contextos telecolaborativos. Por não indicar explicitamente a existência de um erro, ao utilizá-la para abordar uma inadequação linguística, o par mais competente permite que o aprendiz tenha espaço para refletir sobre sua produção. Se, por um lado, esse tipo de provimento de *feedback* não deixa claro para o aprendiz que ali houve um *feedback*, por outro, ela é menos ameaçadora de face.

Diferentemente de estudos feitos em sala de aula (LYSTER; RANTA, 1997; BATTISTELLA, 2015), esse tipo de *feedback* não foi amplamente usado pelos participantes de 2012 e de 2014 apesar de ser considerado menos ameaçador de face, em comparação com a correção explícita. Um dos motivos que pode estar relacionado a esse fato, está ligado à própria dificuldade de reconhecimento da existência desse tipo de FL, dada a sua sutileza. Talvez, se a metodologia do estudo aqui feito tivesse abarcado sessões de visionamento com os participantes que ofereceram o *feedback*, poderia ter ficado mais claro a identificação dos momentos em que eles foram oferecidos.

Além disso, vale a pena lembrar que esse contexto de TTD ocorre vinculado a um curso de formação de professores de línguas no lado brasileiro. Se os

⁵⁰ O que diferencia esses tipos de FL é justamente a indicação (linguística ou não) de existência da falha linguística.

participantes reconhecessem esse tipo de FL, poderia ficar mais claro para esses futuros professores a forma como o *recast* funciona e como ele pode ser usado não só no TTD, mas também em outras situações de avaliação.

As duas formas encontradas no corpus de provimento de *feedback* do tipo de *recast* são: reformular parte ou expressão completa dita pelo par menos competente, considerada aqui a forma mais direta desse provimento; incorporar parte ou expressão completa dita pelo par menos competente na fala do par mais competente, considerada a forma menos direta.

O quadro 18 apresenta a quantidade de dados encontrados no corpus de análise:

Quadro 18 - Características do *recast* por par focal

	2012	2013	2014	Total
Reformulação da expressão	7	29	1	37
Incorporação da expressão	4	14	1	19
Total	11	43	2	56

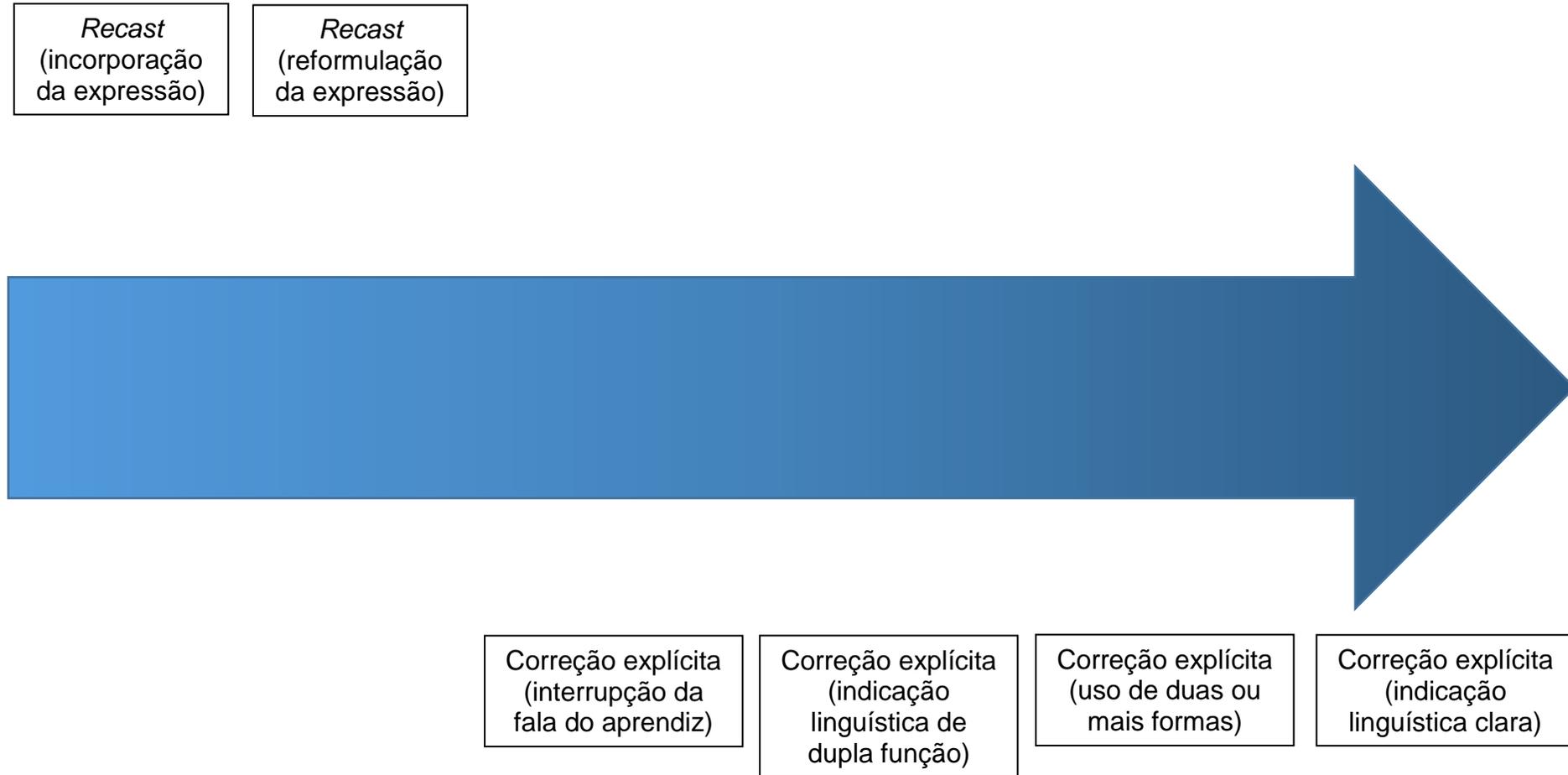
Fonte: a própria autora

Conforme o quadro 14 apresenta, houve apenas dois casos de *recast* no par focal de 2014, o que se relaciona ao modo como a parceria se constitui ao longo das sessões de teletandem. Conforme os dados mostram, PB014, o par mais competente dessa parceria, não considerou esse tipo de FL produtivo para a aprendizagem de português de PE014 e, dessa forma, simplesmente ignorou a possibilidade de utilizá-lo mais vezes. O par focal de 2012 também não utilizou muito essa categoria.

Por outro lado, no par focal de 2013, o *recast* esteve bastante presente. Diferentemente dos outros dois pares, PB013 percebeu que esse tipo de FL poderia ser usado para a aprendizagem de PE013.

A partir dessas discussões, propomos que, ao invés da dicotomia *feedback* explícito *versus* não explícito, haja um *continuum*, que abarca categorias mais e menos explícitas. A figura 3 representa nossa visão sobre o nível de explicitude nas diferentes formas de provimento de correção explícita e do *recast*.

Figura 3 - Continuum de explicitude dos tipos de FL encontrados nos três pares focais



Fonte: a própria autora

Segundo a imagem apresentada, temos, à esquerda, uma parte mais clara da flecha. Nessa posição, estão inseridos os FL do tipo *recast*. Em uma posição menos explícita, estão os *recasts* em que há incorporação da expressão corrigida. Logo após, se localizam aqueles em que há apenas a correção da inadequação.

Em uma situação intermediária, estão os momentos em que há o apagamento da materialidade linguística, ou seja, quando a indicação é substituída pela interrupção. Nesse agrupamento, estão os tipos de correção explícita que mais se espera que ocorram em contextos como o teletandem, porque levam em consideração aspectos contextuais importantes para a existência desse tipo de *feedback* nesse tipo de contexto.

Em seguida, se encontram os momentos em que as palavras assumem uma dupla função, seja ela indicada pela alteração no tom de voz ou pela repetição de parte o sintagma. Ela está em situação intermediária, porque tem resquícios da necessidade da indicação linguística explícita da existência de um equívoco. No entanto, essa indicação, se dá por meio da própria forma correta dita em um tom de voz alterado ou repetida.

Por fim, na parte mais escura da flecha, estão a correção explícita que abarca o uso de duas ou mais formas para indicação da imprecisão e a correção explícita com a indicação linguística clara de que há um problema na produção do par menos competente. Esses tipos de correção explícita, são aqueles que seriam menos esperados em ambientes telecolaborativos, como o teletandem, porém, não podemos deixar de negar sua existência, mesmo que a frequência seja pequena.

O fato de termos encontrado pouca ocorrência desse tipo revela que a interação em teletandem, parece se diferenciar da interação realizada em sala de aula (contexto investigado pelos trabalhos de Lyster; Ranta, 1997; Panova; Lyster, 2002; Ranta; Lyster, 2007; Battistella, 2007), que prevê a existência de um professor e de alunos. Além disso, isso mostra que os pares buscam formas menos explícitas e, desse modo, menos ameaçadoras de face para oferecem FL à produção oral de seus parceiros.

De certa forma, apesar das diferenças, todos esses momentos de FL são considerados correção explícita, uma vez que há a indicação da existência da inadequação, seja ela linguística ou não, seguida da forma considerada correta pelo par mais competente. Esse tipo de FL também é caracterizado por não promover espaço para a discussão, pois implica na autoridade da voz de quem provê o

feedback.

No entanto, mesmo nos momentos em que o par mais competente busca oferecer FL de forma menos explícita e o aprendiz corrige a sua produção, não há contestação do FL. O par menos competente parece confiar no *feedback* de seu parceiro.

Ao retornamos ao agrupamento dos diferentes tipos de *feedback*, propostos por Ranta e Lyster (2007) e retomado por Battistella (2015), observamos que os dois tipos de FL descritos (correção explícita e *recast*) estão inseridos no agrupamento de reformulações. Conforme exposto na fundamentação teórica deste trabalho, os autores afirmam que, nas categorias de *feedback* desse agrupamento, há o fornecimento da resposta correta pelo interlocutor (em nosso caso, pelo par mais competente).

O outro agrupamento discutido pelos autores, denominado *prompts* - em que estão os FL do tipo pedidos de esclarecimento, *feedback* metalinguístico, elicitación e repetição corretiva - não foram encontradas no corpus de análise. Podemos afirmar que eles não parecem ser naturais para o contexto TTD ou TTDij, mesmo em nosso contexto de pesquisa em que os participantes brasileiros são professores de línguas em formação inicial. Isso pode estar relacionado ao fato de essas categorias fazerem parte de um discurso de ambientes formais de ensino, uma vez que pressupõem a figura do professor, que utiliza metalinguagem e oferece pistas para que o aluno se autocorrija, enfocando, assim, as questões formais e não necessariamente a comunicação.

Outro fato relacionado aos tipos de categorias de FL encontradas que nos chama a atenção é a tradução. Na fundamentação teórica, discutimos que esse tipo de *feedback*, apareceu como *recast*, no estudo de Lyster e Ranta (1997), e como uma categoria separada, na investigação de Panova e Lyster (2002). Neste trabalho, no entanto, essa categoria não foi encontrada. Nos três pares focados, ela aparece da seguinte maneira:

1	PE: sim e com diplomacia eles eles são um pouco mais... <i>pacifists</i> ((tom de dúvida))
2	hum
3	PB: pacifistas
4	PE: pacifistas então este é o/a coisa e eles só querem hum <i>cambios</i> na sociedade
5	hum muito e/em muitos áreas

Desconsideramos essa categoria da análise dos nossos dados, porque acreditamos que nesses momentos, não aconteça exatamente o que entendemos como avaliação do par mais competente. Como podemos observar, quando PE014 diz a palavra “*pacifists*” (linha 2) em tom de dúvida, ela parece pedir ajuda de sua parceira para que ela a ajude a encontrar a palavra mais adequada ou equivalente em português para expressar a ideia desejada.

Nesse momento, nossa hipótese é que haja questões relacionadas à autoavaliação que possam caracterizar esse momento da interação e que não se trate necessariamente de um *feedback* oferecido pelo par mais competente. Dessa maneira, a tradução e outros momentos em que a autoavaliação parece estar relacionada à avaliação por pares e, conseqüentemente, ao oferecimento de FL não foram consideradas no corpus de pesquisa.

Para compreendermos melhor como se caracteriza a prática avaliativa por pares no TTDii, apresentamos a seguir quadros, cruzando os dados dos tipos de equívocos corrigidos pelos pares mais competentes e os tipos de FL usados por cada um deles. Iniciamos a discussão a partir dos dados de 2012.

Quadro 19 - Tipos de equívocos corrigidos por tipo de *feedback* do par focal de 2012

Tipos de equívocos Tipos de FL	Gramática	Vocabulário	Discurso	Fonologia	Total
Correção explícita	0	3	4	1	8
<i>Recast</i>	3	2	4	2	11
Total	3	5	8	3	19

Fonte: a própria autora

Como o quadro 19 mostra, os equívocos que mais receberam FL são os de ordem do discurso, aqueles que, de acordo com Ellis, Basturkmen e Loewen (2001) contemplam questões textuais e aspectos pragmáticos. Esse tipo de problema foi abordado de forma igual por PB012, dado que, das oito ocorrências em que ele recebe um FL, quatro são do tipo correção explícita e quatro do tipo *recast*.

Esse fato mostra o potencial do TTD para o foco da língua em uso, diferentemente do que muitas vezes acontece na sala de aula presencial com simulações de conversas na língua-alvo entre os alunos. Isso indicia a necessidade de pensar em outras maneiras de prover FL para esse contexto.

O segundo tipo de inadequação mais focado pela brasileira dessa parceria é o que está relacionado ao vocabulário. De modo geral também podemos dizer que

essa inadequação foi abordada quase que igualmente, dado que há duas ocorrências de correção explícita e três de *recast*.

Isso também parece acontecer com os equívocos fonológicos cometidos pelo aprendiz, uma vez que de três problemas abordados, um teve um *feedback* do tipo correção explícita e os outros dois do tipo *recast*. No entanto, isso não ocorreu com as inadequações de gramática. As três ocorrências de problemas gramaticais receberam *feedback* do tipo *recast*.

A maior quantidade de FL oferecido aos problemas de ordem do discurso, nessa parceria, indica que PB012 se atenta mais a questões comunicativas e menos a questões gramaticais. Dada que a segunda maior incidência de imprecisões são do tipo vocabular e esses momentos, na maioria das vezes, envolvem momentos em que PE012 confunde palavras do português e do espanhol indicam que PB012 acha relevante abordar as diferenças entre essas línguas para a aprendizagem de seu parceiro.

Diferentemente dos dados de 2012, os números de 2013 revelam outro posicionamento do par mais competente:

Quadro 20 - Tipos de equívocos corrigidos por tipos de *feedback* do par focal de 2013

Tipos de equívocos Tipos de FL	Gramática	Vocabulário	Discurso	Fonologia	Total
Correção explícita	18	9	12	1	40
<i>Recast</i>	25	7	10	1	43
Total	43	16	22	2	83

Fonte: a própria autora

O tipo de inadequação mais corrigido por PB013 é gramatical, seguido das falhas de discurso e de vocabulário. Os problemas fonológicos parecem não ser relevantes para essa parceria.

As inadequações gramaticais, na maioria das vezes, foram corrigidas de forma menos direta, por meio do *recast*. Isso pode estar relacionado ao fato de esses tipos de imprecisões não atrapalharem tanto a compreensão do que esteja sendo dito, uma vez que eles abarcam questões de concordância verbal e nominal.

Os outros tipos de problemas mais corrigidos, vocabulares e discursivos foram, praticamente, corrigidos do mesmo modo, tanto por meio de correções explícitas, quanto por reformulações.

O fato de haver um grande número de imprecisões gramaticais corrigidas revela o posicionamento de PB013 como par mais competente. Como os números

comprovam, ela parece ter uma visão mais próxima de língua como sistema, destacando-se a necessidade de saber concordar verbos e nomes na estrutura de uma sentença.

Como estudante de Letras, pode-se imaginar que PB013 seja capaz de poder discutir questões relacionadas à variação linguística, como é o caso da variação relacionada à flexão verbal de núcleos de sujeito no plural. Sabe-se que, em ambientes informais, há a possibilidade da conjugação do verbo no singular, dado que a existência da marca de plural no sintagma nominal, que tem função de sujeito na oração, por si só é suficiente para indicar que há mais de um sujeito na sentença. Desse modo, a partir desse tipo de dado, podemos encontrar um momento para que o professor-mediador pudesse atuar, instigando os alunos-participantes a refletirem sobre questões de variação linguística essenciais para sua discussão e aprendizagem.

Nessa situação, também se encontra mais um momento em que há impactos para a formação desse aluno como professor. Ao reconhecer essas questões, ele pode (re)pensar nas influências da variação/adequação linguística a determinadas situações de uso da língua.

Os números também podem revelar o que já discutimos anteriormente: o nível de proficiência de PE013 é menor do que os outros dois aprendizes enfocados apesar de ela ser filha de mãe portuguesa. O único momento em que esse fato parece ter sido relevante para o oferecimento de FL está no excerto em que as parcerias discutem sobre o uso da palavra “raparigas”.

Diferentemente dos outros dois pares, a parceria de 2014, não gerou muitos dados, conforme o quadro 21:

Quadro 21 - Tipos de equívocos corrigidos por tipos de *feedback* do par focal de 2014

Tipos de equívocos Tipos de FL	Gramática	Vocabulário	Discurso	Fonologia	Total
Correção explícita	1	1	2	2	6
Reformulação	0	1	1	0	2
Total	1	2	3	2	8

Fonte: a própria autora

Como há poucas ocorrências de FL nessa parceria, não podemos afirmar o tipo de posicionamento que PB014 tem. Aparentemente, todas as questões são relevantes para essa parceria, destacando-se o maior número de falhas de ordem do discurso. Dessa maneira, aparentemente, esse tipo de imprecisão parece ser

mais relevante para essa parceria, revelando que a visão de língua de PB014 tem um foco mais voltado para questões comunicativas.

Além disso, se imaginarmos que há vários momentos em que há um problema, mas não há correção de PB014, podemos afirmar que seu foco realmente esteja na comunicação. No entanto, não se pode esquecer o objetivo das interações em teletandem: a aprendizagem de línguas estrangeiras. Sendo assim, se PB014 se focou apenas em tentar compreender sua parceira, sem fornecer *feedback* sobre sua produção, a aprendizagem de PE014 pode ter sido prejudicada. Por outro lado, se o foco fica apenas no oferecimento de *feedback*, a parceria pode ter problemas para se comunicar.

Por fim, no quadro 22, apresentamos os tipos de equívocos corrigidos pelos brasileiros, vinculando-os aos níveis linguísticos:

Quadro 22 - Total de tipos de equívocos corrigidos por tipos de *feedback* linguístico

Tipos de equívocos Tipos de FL	Gramática	Vocabulário	Discurso	Fonologia	Total
Correção explícita	19	13	18	4	54
Reformulação	28	10	15	3	56
Total	47	23	33	5	110

Fonte: a própria autora

Ao analisarmos os tipos de equívocos abordados pelas brasileiras, observamos que há um foco mais voltado para questões gramaticais, seguido de questões discursivas e vocabulares. As falhas fonológicas parecem não ser uma questão de grande importância para as parcerias estudadas.

No que se refere aos tipos de FL relacionados aos níveis linguísticos, apenas um nível se destaca: o da gramática. Nos dados analisados, as falhas gramaticais estão mais vinculadas à reformulação do que à correção explícita. Mais uma vez, argumentamos que esse fato pode estar relacionado à questão da preservação de face do parceiro. Dado que inadequações gramaticais são mais facilmente (e preferencialmente) abordadas, faz sentido imaginar que o par mais competente prefira usar uma forma menos ameaçadora (como o *recast*) ao observar que seu parceiro apresenta falhas nesse nível.

A partir do que foi discutido até aqui, são apresentadas, na próxima parte desta dissertação, as considerações finais desta investigação. Apresentamos algumas considerações, respondendo à pergunta de pesquisa e discutindo as limitações de pesquisa e os encaminhamentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, apresentam-se algumas considerações finais sobre os resultados da pesquisa. Também respondemos à pergunta norteadora e discutimos as limitações encontradas e os encaminhamentos a serem feitos a partir dos resultados.

Respondendo à pergunta de pesquisa

A fim de caracterizar a prática avaliativa por pares no TTDii, o seguinte questionamento foi estabelecido:

Como se caracteriza a prática avaliativa por pares da produção oral em PLE durante as sessões orais de teletandem na modalidade TTDii?

A análise e a discussão dos dados mostraram que a prática avaliativa por pares da produção oral em PLE nas sessões orais do teletandem se caracteriza por ser:

(i) formativa, na medida que busca apoiar o desenvolvimento da produção oral dos aprendizes por meio do oferecimento do *feedback* linguístico ao longo das interações;

(ii) direta ou resolutiva, dado que os tipos de *feedback* oferecidos pelos pares mais competentes enfocados, na maioria das vezes, apresentam a forma correta ou esperada para o contexto de produção e não permitem que os aprendizes reflitam sobre sua própria produção;

(iii) mais focada em aspectos gramaticais, seguida de questões discursivas e vocabulares, o que indica um potencial do contexto para a prática de língua em uso;

(iv) de certa forma, menos explícita do que as pesquisas realizadas em contextos formais de ensino apontam. Como já discutimos ao longo do trabalho, a questão da preservação da própria face e da preservação de face do parceiro é característica inerente nas parcerias analisadas.

(v) influenciada pela autoavaliação realizada pelo aprendiz, considerando os dados dos FL iniciados pelo aprendiz. Isso está de acordo com a proposta de Zourou (2009) para quem a avaliação guiada apenas pelo par mais competente para não ser natural no TTD.

Ao compararmos os dados desta investigação com os de Brocco (2014) e Aranha e Cavalari (2015), que abordaram o FL nas produções escritas dos aprendizes no TTDii, percebemos que a avaliação nessa modalidade pode ser caracterizada pela focalização na resolução das falhas linguísticas dos parceiros. Tanto nas pesquisas mencionadas, quanto nesta investigação, a resolução da falha linguística parece ser uma questão de grande importância para os alunos-participantes. Além disso, ao compararmos nossos resultados com Furtoso (2009) e Benedetti e Gianini (2010), que abordaram o FL na oralidade na modalidade não integrada, percebemos que ocorre o mesmo fenômeno. Desse modo, parece haver, no TTD, a necessidade de se mostrar a forma correta para seu parceiro.

Se, por um lado, os tipos de FL utilizados pelos pares mais competentes não dão a oportunidade para que seus parceiros reflitam sobre a língua, por outro, eles são formativos, assim como mostrado por Brocco (2014), uma vez que as falhas linguísticas cometidas pelos aprendizes são usadas como base para o processo de ensino-aprendizagem.

No que se refere aos tipos de *feedbacks* oferecidos pelos pares nas sessões orais, podemos afirmar que, em todos os pares enfocados, foram encontrados apenas dois tipos: a correção explícita e o *recast*. O que os resultados da investigação indicam são novas formas de prover essas formas de *feedback*, levando em consideração o contexto em que eles foram produzidos.

Desse modo, a correção explícita, em contexto TTDii, assume características menos explícitas, mas, de acordo com Lyster e Ranta (1997), ainda contempla uma indicação linguística da existência de uma falha, seguida da forma correta. O *recast*, por sua vez, parece manter as características descritas pelos autores em outros contextos mais formais de ensino-aprendizagem de línguas.

A partir desses resultados, propomos uma redefinição das categorias de FL ao contexto TTDii. Nesse ambiente, a categoria correção explícita abarca os momentos em que o par mais competente indica explicitamente por meio de marcas linguísticas (segundo a literatura) ou por meio da interrupção que a fala do aprendiz (como mostrado nos dados) que a sua produção contém uma falha, seguida da forma mais adequada. O *recast*, por sua vez, vincula-se a situações em que o par mais competente reformula (segundo a literatura), ou incorpora (de acordo com os dados) parte da sentença do aprendiz que contém uma inadequação linguística.

Argumentamos também que, apesar das especificidades da modalidade

TTDii, segundo as teorias escolhidas para a reflexão sobre a avaliação por pares nessa modalidade, há poucas diferenças entre ela e a modalidade institucional não-integrada (FURTOSO, 2009; BENEDETTI; GIANINI, 2010). O fato de as pesquisas citadas terem encontrado os outros tipos de FL discutidos por Lyster e Ranta (1997) e seguidores, pode estar relacionado à quantidade de dados (dado que as parcerias interagiram por cerca de cinco meses no primeiro trabalho e oito no segundo, enquanto que, nesta pesquisa, foram dois meses), a qualidade dos dados (que foram gerados por meio do *chat*) e a ausência da produção e da discussão de textos escritos.

Embora reconhecemos que o *chat* se aproxima da oralidade, defendemos que, pela necessidade de ter que esperar o parceiro digitar a mensagem e por poder retomar o que foi escrito a qualquer momento da conversa com facilidade, os tipos de FL são diferentes daqueles que ocorrem apenas na oralidade, como neste trabalho. No caso de nossa investigação, os parceiros não têm muito tempo hábil para pensar sobre a sua ou a produção de seu parceiro antes de responder, porque há necessidade de manutenção da conversa. Além disso, é muito difícil retomar o que já foi dito durante a conversa, porque não há materialidade visível que torne isso possível. Dessa forma, é possível imaginar que os tipos de FL sejam diferentes daqueles da modalidade não-integrada por chat.

Apesar de imaginarmos que as discussões dos textos em língua portuguesa pudessem influenciar os tipos de FL, verificamos que elas estiveram presentes em poucas sessões dos pares analisados. Nos pares focais de 2012 e de 2013, há apenas uma sessão em que há comentários sobre os textos. Em ambos os casos, quando as produções textuais são abordadas, as brasileiras apenas explicam as alterações já feitas nos textos de seus parceiros, não havendo uma efetiva discussão. No caso do par de 2014, há duas sessões. Nessas sessões, a brasileira apenas explica de forma genérica as alterações feitas no texto de sua parceira, também não permitindo a discussão⁵¹.

Uma diferença contextual que pode ter causado diferenças nos tipos de FL encontrados está relacionado à participação dos alunos no tutorial. Conforme abordado no capítulo metodológico, os alunos, antes das interações com seus parceiros, participam do tutorial, em que questões relacionadas ao *feedback* são

⁵¹ Pelo vídeo, é possível perceber que a brasileira não dá oportunidade para que sua parceira abra o arquivo do texto para acompanhar os comentários que são feitos.

abordadas. Dentre elas, o professor-mediador enfatiza (i) a necessidade de se manter o fluxo de comunicação, não corrigindo todo equívoco cometido pelo parceiro, e (ii) a necessidade de se aprender línguas, provendo FL a partir do que o parceiro deseja aprender. Os resultados desta investigação também podem auxiliar o professor-mediador na implementação do TTDii para grupos futuros, uma vez que indica como a prática avaliativa ocorre nesse ambiente.

Quando o professor-mediador menciona esse fato, podemos perceber que ele reconhece a possibilidade da existência de FL que seja iniciado a partir de um questionamento do aprendiz, assim como parte dos dados analisados mostram. Desse modo, realmente, parece fazer sentido que encontramos dados em que há questões relacionadas à avaliação por pares que estejam intrinsecamente relacionadas à autoavaliação (excertos 8, 17 e 22).

Ao retomarmos os princípios do TTD, isso parece ficar ainda mais claro, dado que a autonomia e a reciprocidade estão intimamente interligadas. Conforme argumentamos, a autonomia é uma coconstrução dos parceiros relacionada à delimitação dos seus objetivos de aprendizagem e ao estabelecimento de práticas para alcançá-los com a ajuda do outro (SALOMÃO, SILVA, DANIEL, 2009). Isso significa que, apesar de, teoricamente esses conceitos serem explicados de forma separada, na prática (avaliativa, como investigamos aqui), é difícil separar um do outro.

Dessa forma, supomos que tanto os professores-mediadores quanto os alunos-participantes possam estar vivendo um amadurecimento em relação a como ou o que se ensina-aprende no ambiente teletandem. Tendo em vista que há bastante tempo de prática entre a investigação de Furtoso (2009) e Benedetti e Gianini (2010) e esta investigação, somos levados a imaginar que tanto os professores-mediadores (que também são pesquisadores do ambiente teletandem) quanto os aprendizes estamos aprendendo como aprender-ensinar línguas por meio da interação com um parceiro estrangeiro seguindo os princípios norteadores de teletandem. Esse fato corrobora nossa proposta de que o FL no TTD(ii) se caracteriza pela presença de uma categoria não considerada em outros estudos: a resposta de um questionamento iniciado pelo aprendiz. Entendemos que o papel exercido (e tipo de informação oferecida) pelo par mais competente é o mesmo nesses casos e naqueles em que o provimento de FL não advém de um questionamento do aprendiz. No entanto, apenas os dados encontrados nesta

investigação não são capazes de cumprir a tarefa de responder os questionamentos sobre esse outro tipo de FL, e novas pesquisas devem ser realizadas para que tal proposta possa ser corroborada ou desconsiderada.

Tendo respondido à pergunta de pesquisa, passamos às limitações da pesquisa e aos encaminhamentos a serem feitos a partir dos resultados encontrados.

Limitações da pesquisa e encaminhamentos

Podemos afirmar, a partir do percurso para a realização desta pesquisa, que uma proposta de investigação da avaliação por pares em teletandem institucional integrado pode (e deve) abarcar questões referentes aos outros agentes de avaliação nesse contexto. Conforme discutimos nos capítulos anteriores, a avaliação, nesse contexto, realizada por meio do professor-mediador e do próprio aluno-participante no papel de aprendiz (autoavaliação) pode ter impactos na avaliação realizada por esse participante no papel de par mais competente. Desse modo, é crucial que se realizem estudos que contemplem uma visão holística da avaliação (em seu propósito formativo e somativo) e sua relação com os agentes que a promove poderia ser feito nesse contexto.

O uso do banco de dados nos permitiu otimizar o tempo da geração e da coleta de dados, porque eles já estavam todos organizados e prontos para serem estudados. No entanto, falhas técnicas das gravações tanto das sessões orais de teletandem, quanto dos *chats* fazem com que uma grande quantidade de dados armazenados seja desconsiderada.

Além disso, a falta de gravação do tutorial e das sessões de mediação realizadas com os alunos dos dois lados da parceria não nos permite evidenciar hipóteses que temos ao investigar a avaliação por pares no contexto. Sendo assim, futuramente, os dados poderiam contemplar também esses dois momentos que são essenciais para a construção das práticas das parceiras no contexto enfocado.

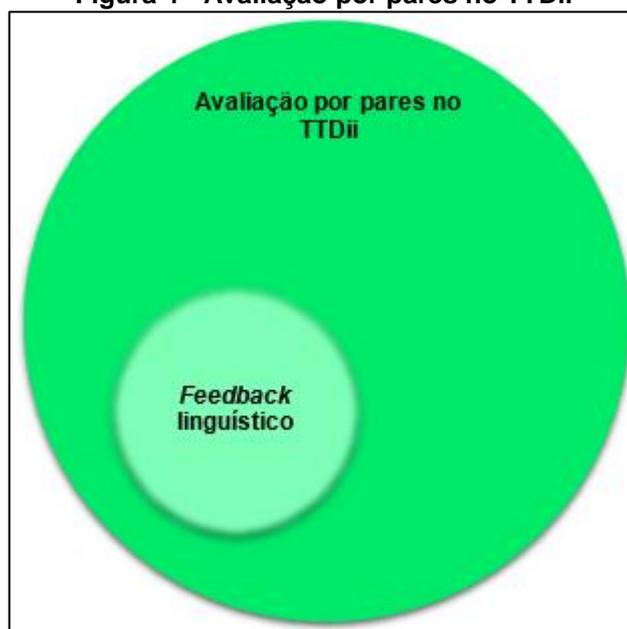
No que se refere ao fato de o par mais competente ser um professor de línguas em formação pré-serviço, os dados revelam mostram questões pertinentes para esse contexto. Ao fornecer outras experiências de ensino-aprendizagem de línguas, que extrapolam a sala de aula, a participação no projeto teletandem pode promover reflexões sobre língua, avaliação e *feedback* que não seriam levadas em

consideração por esses alunos caso não tivessem a oportunidade de participar do projeto.

Como já discutimos, entendemos que esse tipo de avaliação nesse contexto depende não só do par mais competente. Dessa maneira, acreditamos que conseguimos discutir, nesta investigação, sobre apenas uma parte do que realmente acontece durante esse processo.

Como a figura 4 demonstra, acreditamos que o FL é apenas uma parte do processo de avaliação por pares que ocorre ao longo das sessões orais de teletandem. Na figura, propomos que não há uma divisão estanque entre o FL e outras questões que possam fazer parte do processo de avaliação por pares (a autoavaliação, como já mencionamos anteriormente, por exemplo), por entendermos que mesmo dentro de um mesmo universo da avaliação possa haver influência de outros aspectos.

Figura 4 - Avaliação por pares no TTDii



Fonte: a própria autora

Se considerarmos a autonomia como um processo coconstruído pelos pares durante a interação, podemos imaginar que autoavaliação pode ter um impacto nos tipos de *feedback* que o par mais competente oferece ao aprendiz. No entanto, uma investigação deste tipo abarcaria outras teorias além daquelas discutidas neste trabalho.

Desse modo, diferentemente do que os autores discutem, não consideramos

que o *feedback* seja a única forma de avaliação dos pares no teletandem. Reconhecemos que a autoavaliação, intimamente ligada à autonomia, um dos princípios da prática de teletandem, também deve ser levada em consideração para caracterizar o processo de avaliação por pares nesse ambiente. Isso constitui mais uma limitação do nosso trabalho.

Isso sugere, dessa maneira, a necessidade de novos estudos que abarquem esses momentos (e também a avaliação do professor) para que se possa, efetivamente, caracterizar a forma como a prática avaliativa ocorre nesse ambiente de ensino e aprendizagem de línguas.

REFERÊNCIAS

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. *Focus on the language classroom*, Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 4 ed. Campinas: Papirus, 2005.

ARANHA, S. Projeto Teletandem Brasil: algumas questões sobre comunidades discursivas. *Anais do V SIGET (Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais)*, Caxias do Sul, em cd-rom, 2009.

_____; TELLES, J. A. Os gêneros e o Projeto Teletandem Brasil: relação entre compartilhamento e sucesso interacional. *Anais do VI SIGET (Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais)*, Natal, 2011.

_____; CAVALARI, S. M. S. A trajetória do projeto Teletandem Brasil: da modalidade institucional não-integrada à institucional integrada. *The ESPecialist*, v. 35, n. 2, p. 183-201, 2014.

_____. Institutional Integrated Teletandem: what have we been learning about writing and peer *feedback*? *D.E.L.T.A.*, v. 31, n. 3, p. 763-780, 2015.

ARANHA, S.; LUVIZARI-MURAD, L.; MORENO, A. C. A criação de um banco de dados para pesquisas sobre aprendizagem via teletandem institucional integrado (TTDii). *Revista (Con) Textos Linguísticos*, v. 9, n. 12, p. 274-293, 2015.

ARAÚJO, N. R. P. *Formação de parceiras de teletandem: da organização ao sistema de atividades*. 2012. 141 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2012.

BEDRAN, P. F. *A (re)construção de crenças do par interagente e dos professores-mediadores no teletandem*. 2008. 357 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

BENEDETTI, A. M.; GIANINI, F. O provimento de *feedback* no processo de ensino-aprendizagem de português/LE em telecolaboração. In: BENEDETTI, A. M.; CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 297-312.

BELZ, J. At the intersection of telecollaboration, learner corpus analysis, and L2 pragmatics: considerations for language program direction. In BELZ, J.; THORNE, S. (Eds.) *Internet-mediated intercultural foreign language education*. Boston: Heinle & Heinle, 2006.

BLOOM, B.; HASTINGS, T.; MADAUS, G. *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. São Paulo: Pioneira, 1983.

BONFIM, M. V. *A autonomia no contexto teletandem institucional integrado*. 2014. 94 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e

Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2014.

BOWER, J.; KAWAGUCHI, S. Negotiation of meaning and corrective *feedback* in Japanese/English eTandem. *Language Learning & Technology*, v. 15, n. 1, p. 41-71, 2011.

BRAMMERTS, H. Tandem language learning via the internet and the international e-mail tandem network. In: LITTLE, D.; BRAMMERTS, H. (Ed.). *A guide to language learning in tandem via the internet. CLCS Occasional paper*, v. 46. Dublin: Trinity College, p. 9-21, 1996.

BRAMMERTS, H. Aprendizagem autónoma de línguas em Tandem: desenvolvimento de um conceito. In: DELILLE, K. H.; CHICHORRO, A. (Orgs.) *Aprendizagem autónoma de línguas em Tandem*. Coimbra: Colibri, 2002.

BROCCO, A. S. *A gramática em contexto teletandem e em livros didáticos de português como língua estrangeira*. 2009. 249 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.

_____. *Avaliação de produções escritas em português como língua estrangeira em contexto teletandem: contribuições para a formação de professores*. 2014. 195 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2014.

BROWN, J. D. *New ways of classroom assessment*. Alexandria, VA: TESOL, 1998.

BURNS, A. *Collaborative Research for English Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

CARDOSO, S. A. Correção e tratamento de erros e seus possíveis efeitos na produção oral no processo de aprendizagem/aquisição da língua estrangeira em classes de adolescentes. 2002. 235 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2002.

CAVALARI, S. M. S. *O tratamento do erro na oralidade: uma proposta focada em características da interlíngua de alunos de inglês como língua estrangeira*. 2005. 233 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2005.

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

_____. Autoavaliação da aprendizagem de inglês como língua estrangeira em um ambiente tandem à distância. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.11, p. 247-270, 2011.

CHAUDRON, C. *Second language classrooms: research on teaching and learning*. New York: Cambridge University Press, 1988.

CONSOLO, D. A. Princípios e procedimentos para avaliação em meios eletrônicos: implicações para aprendizagem de línguas em teletandem. In: BENEDETTI, A.M.; _____; VIEIRA-ABRAÃO, M.H. *Pesquisas em ensino e aprendizagem no teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 283-295.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

DÍEZ-BEDMAR, M. B.; PÉREZ-PAREDES, P. The types and effects of peer native speakers' feedback on CMC. *Language Learning & Technology*, v. 16, n. 1, p. 62-90, 2012.

DIPARDO, A.; FREEDMAN, S. W. Peer response groups in the writing classroom: theoretical foundations and new directions. *Review of Educational Research*, v. 58, n. 2, p. 119-149, 1988.

ELLIS, R. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1985.

_____; BASTURKMEN, H.; LOEWEN, S. Preemptive Focus on Form in the ESL Classroom. *Tesol Quarterly*, v. 35, n. 3, p. 407- 432, 2001.

Feedback. In Encarta® Electronic Encyclopedia. Retrieved May 24, 2002, from http://encarta.msn.com/dictionary_/feedback.html

FIGUEIREDO, F. J. Q. Correção com os pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa. 2001. 340 f. Tese (Doutorado em Letras: Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

_____. Semeando a interação: a revisão dialógica de textos escritos em língua estrangeira. Goiânia: Editora UFG, 2005a.

_____. Algumas reflexões sobre correção de erros em língua estrangeira: foco na aprendizagem colaborativa. In: FREIRE, M. M. et al (Org.). *Linguística aplicada e contemporaneidade*. São Paulo: Pontes/ALAB, 2005b, p. 289-305.

_____. *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. 3ª Edição revista e ampliada. Goiânia: Editora UFG, 2015.

FORMAN, E. A.; CAZDEN, C. B. Exploring vygotskian perspectives in education: the cognitive value of peer interaction. In: WERTCH, J. V. (Ed.). *Culture, communication and cognition: vygotskian perspectives*. New York: Cambridge University Press, 1985, p. 323-347.

FUNO, L. B. A. *Teletandem e formação contínua de professores vinculados à rede*

pública de ensino do interior paulista: um estudo de caso. 2011. 195 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, 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*. 2011. 285 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2011.

_____. Onde estamos? Para onde vamos? A pesquisa em português para falantes de outras línguas nas universidades brasileiras. In: LUCAS, P. O.; RODRIGUES, R. F. L. *Temas e rumos nas pesquisas em linguística (aplicada): questões empíricas, éticas e práticas*. Campinas: Pontes Editores, 2015, p. 153 - 195.

GARCIA, D. N. M. *Teletandem: Acordos e negociações entre os pares*. 2010. 290 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2010.

GIVEN, L. M. (Ed.) *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. V. 1 and 2. Los Angeles: SAGE Publications, 2008.

GOLDSTEIN, L. M.; CONRAD, S. M. Student input and negotiation of meaning in ESL writing conferences. *TESOL Quarterly*, v. 24, n. 3, p. 443-460, 1990.

GONÇALVES, S. C. L.; TENANI, L. E. Problemas teórico-metodológicos na elaboração de um sistema de transcrição de dados interacionais: o caso do projeto ALIP (Amostra Linguística do Interior Paulista). *Niterói*, n. 25, 2008, p. 165-183.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 22, n. 2, p. 201-201, 2006.

HAYDT, R. C. C. *Curso de didática geral*. São Paulo: Ática, 1997.

_____. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2004.

KAMI, C. M. C. *A motivação na aprendizagem de língua estrangeira via teletandem*. 2011. 238 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2011.

KEPPELL, M.; CARLESS, D. Learning-oriented assessment: a technology-based case study. *Assessment in Education*, v. 13, n. 2, p. 179-191, 2006.

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. 2008. 261 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

KOLLAR, I.; FISCHER, F. Peer assessment as collaborative learning: a cognitive perspective. *Learning and instruction*, v. 20, p. 944-348, 2010.

LEE, I. Peer reviews in a Hong Kong tertiary classroom. *TESL Canada Journal*, v.15, n.1, p. 58-69, 1997.

LEE, L. A study of native and nonnative speakers' *feedback* and responses in Spanish-American networked collaborative interaction. In BELZ, J.; THORNE, S. (Eds.) *Internet-mediated intercultural foreign language education*. Boston: Heinle & Heinle, 2006.

LEVY, M.; KENNEDY, C. A task-cycling pedagogy using stimulated reflection and audio-conferencing in foreign language learning. *Language Learning & Technology*, v. 8, n. 2, p. 50-69, 2004.

LEW, M. D. N.; ALWIS, W. A. M.; SCHMIDT, H. G. Accuracy of students' self-assessment and their beliefs about its utility. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, v. 35, n. 2, p. 135-156, 2010.

LITTLE, D. Learner autonomy and the challenge of tandem language learning via the Internet. In: Chambers, A., Davies, G. (Eds.). *ICT and Language Learning: a European perspective* Swets & Zeitlinger Publishers: Lisse, The Netherlands, 2001.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2002.

LUVIZARI-MURAD, L. H. *Aprendizagem de alemão e português via teletandem: um estudo com base na teoria da atividade*. 2011. 203 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2011.

_____. Do teletandem (TTD) ao teletandem institucional integrado (TTDii): novos componentes e sentidos atribuídos no processo de reorganização desse contexto de aprendizagem de línguas estrangeiras. *Revista de Letras Norteamericanas - Estudos Linguísticos*, v. 8, n. 16, p. 33-52, 2015.

LUZ, E.B. *A construção da autonomia no processo de ensino e aprendizagem de línguas em ambiente virtual (in-teletandem)*. 2009. 279 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.

_____. *Variáveis influenciadoras da continuidade ou descontinuidade de parcerias de teletandem à luz da teoria da atividade*. 2012. 270 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2012.

LYSTER, R.; RANTA, L. Corrective *feedback* and Learner Uptake: Negotiation of

Form in Communicative Classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, n. 20, p. 37-66, 1997.

MARCUSCHI, L. A. A transcrição de conversações. In: _____. *Análise da conversação*. São Paulo: Editora Ática, 2003

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENDES, C. M. *Crenças sobre a língua inglesa: o antiamericanismo e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem de professores em formação*. 2009. 189 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.

MESQUITA, A. 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. 252 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

_____. Crenças e práticas da 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, 2010, p. 313-328.

MEZZAROBA, L.; ALVARENGA, G. M. A trajetória da avaliação educacional no Brasil. In: ALVARENGA, G. M. *Avaliar: um compromisso com o ensino e a aprendizagem*. Londrina: Núcleo de estudos e pesquisas em avaliação educacional, 1999. p. 29-81.

MIN, H-T. Training students to become successful peer reviewers. *System*, v. 33, p. 293-308, 2005.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. *DELTA*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-383, 1994.

MOTTERAM, G.; SHARMA, P. Blending learning in a Web 2.0 World. *International Journal of Emerging Technologies & Society*, v. 7, n. 2, p. 83-96, 2009.

PANOVA, I.; LYSTER, R. Patterns of Corrective *feedback* and Uptake in an Adult ESL Classroom. *TESOL Quarterly*, v. 36, n. 4, p. 573-595, 2002.

PAIVA, V. L. M. O. *Feedback* em ambiente virtual. In: LEFFA, V. (Org.) *Interação na aprendizagem de línguas*. Pelotas: EDUCAT, 2003. Texto disponível online.

PATRI, M. The influence of peer *feedback* on self and peer-assessment of oral skills. *Language Testing*, v. 19, n. 2, p. 109-131, 2002.

PIAGET, Jean. *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

RANTA, L.; LYSTER, R. A Cognitive Approach to Improving Immersion Students' Oral Language Abilities: the Awareness-Practice-feedback Sequence. In: DEKEYSER, R. M. (Ed.). *Practice in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. New York: Cambridge University Press, 2007.

RINVOLUCRI, M. Key concepts in ELT: *feedback*. *ELT Journal*. v. 48 n. 3, p. 287-288, 1994.

ROUHI, A.; AZIZIAN, E. Peer review: is giving corrective *feedback* better than receiving it in L2 writing? *Procedia - Social and Behaviour Sciences*, v. 93, p. 1349-1354, 2013.

ROSSATTO, C. M. D.; FURTOSO, V. A. B. Um olhar reflexivo sobre a avaliação e seus registros. In: PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação do Paraná. Superintendência da Educação. *O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense*, 2012. Curitiba: SEED, 2012. V. 1. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pdebusca/producoes_pde/2012/2012_uel_lem_artigo_celia_maria_domingues_rossatto.pdf

SALOMÃO, A.C. Pequeno dicionário de Tandem. Teletandem News, ano 1, n. 02, 2006. (http://www.teletandembrasil.org/site/docs/Newsletter_Ano_I_n_2.pdf)

_____. *Gerenciamento de estratégias pedagógicas na mediação dos pares no teletandem e seus reflexos para as práticas pedagógicas dos interagentes*. 2008. 316 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

_____. *A cultura e o ensino de língua estrangeira: perspectivas para a formação continuada no projeto teletandem Brasil*. 2012. 268 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2012.

_____; SILVA, A. C.; DANIEL, F. G. A aprendizagem colaborativa em Tandem: um olhar sobre os seus princípios. 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. 75-92.

SANTOS, G. R. *Características da interação no contexto de aprendizagem intandem*. 2008. 197 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

SCARAMUCCI, M.V.R. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. S. (Org.). *Ensino e aprendizagem de línguas: língua estrangeira*. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

SILVA, A. C. *O desenvolvimento intra-interlinguístico intandem à distância (português e espanhol)*. 2008. 358 f. Dissertação (Mestrado em Estudos

Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

SILVA, J. M. *Projeto Teletandem Brasil: as relações entre as comunidades virtuais, as comunidades discursivas e as comunidades de prática*. 2012. 151 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2012.

SOTILLO, S. Corrective *feedback* via Instant Messenger Learning Activities in NS-NNS and NNs-NNs Dyads. *CALICO Journal*, v. 22, n. 3, p. 467-496, 2005.

SOUZA, M. G. *Os primeiros contatos de professores de línguas estrangeiras com a prática de teletandem*. 2012. 156 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2012.

TARAS, M. Student self-assessment: processes and consequences. *Teaching in Higher Education*, v. 15, n. 2, p. 199-209, 2010.

TELLES, J. A. *Projeto Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos - ensinando e aprendendo línguas estrangeiras in-tandem via MSN Messenger*. Faculdade de Ciências e Letras de Assis, UNESP, 2006. Disponível em: http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM_BRASIL_completo.pdf

TOPPING, K. J. Peer assessment between students in colleges and universities. *American Educational Research Association*, v. 68, n. 3, p. 249-276, 1998.

UR, P. A. *A course in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

VASSALLO, M. L. *Relações de poder em parcerias de teletandem*. 2010. 296 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista / Facoltà di Lingue e Letterature Straniere, Università Ca' Foscari, São José do Rio Preto / Venezia, 2010.

_____; TELLES, J. A. Foreign language learning in-tandem: theoretical principles and research perspectives. *The ESPecialist*. v. 27, n. 1, p. 83-118, 2006.

_____. 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.

VIGIL, N. A.; OLLER, J.W. Rule fossilization: a tentative model. *Language Learning*. v. 26, p. 281-95, 1976.

VILAMIL, O. S.; GUERRERO, M. C. M. Peer revision in the L2 classroom: social-cognitive activities, mediating strategies, and aspects of social behavior. *Journal of Second Language Writing*, v. 5, n. 1, p. 51-75, 1996.

_____. Assessing the impact of peer review on L2 writing. *Applied Linguistics*, v. 19, n. 4, p. 491-514, 1998.

VYGOTSKY, L. *Mind in society*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University press, 1978.

_____. *Thought and language*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1986.

WALLACE, M. *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WARE, P. D.; CAÑADO, M. L. P. Grammar and *feedback*: turning to language form in telecollaboration. In: O'DOWD, R (Ed.) *Online intercultural exchange: an introduction for foreign language teachers*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2007.

WARE, P. D.; O'DOWD, R. Peer *feedback* on language form in telecollaboration. *Language Learning & Technology*, v. 12, n. 1, p. 43-63, 2008.

ZOUROU, K. Corrective *feedback* in telecollaborative L2 learning settings: reflections on symmetry and interaction. *Jalt Call Journal*, v. 5, n. 1, p. 3-20, 2009.

ANEXOS

Anexo 1 - Questionário inicial



TELETANDEM

Questionário inicial

1. Defina Teletandem de acordo com sua própria experiência (ou o que você ouviu falar).
2. Leia a tabela de autoavaliação (<http://www.linguanet-europa.org/pdfs/self-assessment-griden.pdf>) e verifique seu nível em cada uma das habilidades.
3. Baseando-se na sua autoavaliação, estabeleça objetivo(s) que você pretende atingir com sua participação no teletandem neste semestre.

Anexo 2 - Sugestões para redação dos diários



Após cada sessão de teletandem, você deve escrever um diário reflexivo sobre o que aconteceu durante a interação. A produção dos diários tem o propósito de te ajudar a orientar sua aprendizagem no TTD. Ao escrever os diários, reflita sobre as seguintes questões:

- Que assunto(s) foi(ram) discutido(s) na sessão?
- O que você e/ou o seu parceiro aprendeu nessa sessão?
- Retome as metas de aprendizagem que você estabeleceu ao responder ao questionário inicial e explique de que maneiras sua participação no TTD está te ajudando a alcançar tais metas?
- Descreva (i) os momentos da interação em que houve algum conflito ou em que você enfrentou algum tipo de dificuldade; (ii) as causas para esse problema ter acontecido; (iii) como (ou se) o problema se resolveu.
- O que seu parceiro poderia fazer para apoiar sua aprendizagem? O que seu parceiro gostaria que você fizesse para apoiar a aprendizagem dele? Vocês negociaram essas questões durante a interação?

Anexo 3 - questionário final



TELETANDEM

Questionário final

1. Como você define teletandem depois de participar do projeto?
2. Com base em sua experiência, quais são as três "regras de ouro" para uma experiência bem-sucedida no teletandem?
3. Retome suas respostas às perguntas 2 e 3 do questionário inicial e avalie se você alcançou suas metas de aprendizagem. Se necessário, volte à grade de autoavaliação e comente sobre as possíveis mudanças.
4. Como você acha que seu parceiro de teletandem contribui (ou poderia ter contribuído) para seu aprendizado?



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

TERMO DE REPRODUÇÃO XEROGRÁFICA

Autorizo a reprodução xerográfica do presente Trabalho de Conclusão, na íntegra ou em partes, para fins de pesquisa.

São José do Rio Preto, ____/____/____

Assinatura do autor