

VIVIANE APARECIDA BAGIO FURTOSO

**DESEMPENHO ORAL EM PORTUGUÊS PARA FALANTES  
DE OUTRAS LÍNGUAS: DA AVALIAÇÃO À APRENDIZAGEM  
DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS EM CONTEXTO *ONLINE***

São José do Rio Preto  
2011

VIVIANE APARECIDA BAGIO FURTOSO

**DESEMPENHO ORAL EM PORTUGUÊS PARA FALANTES  
DE OUTRAS LÍNGUAS: DA AVALIAÇÃO À APRENDIZAGEM  
DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS EM CONTEXTO *ONLINE***

Tese apresentada para obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos, área de Linguística Aplicada 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.

Orientador: Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo

Co-orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria João Gomes

São José do Rio Preto  
2011

Furtoso, Viviane Aparecida Bagio.

Desempenho oral em português para falantes de outras línguas : da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto *online* / Viviane Aparecida Bagio Furtoso. - São José do Rio Preto : [s.n.], 2011.

284 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Douglas Altamiro Consolo

Co-orientador: Maria João Gomes

Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de

Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Linguística aplicada. 2. Línguas – Estudo e ensino. 3. Proficiência oral – Avaliação. 4. Ensino a distância. I. Consolo, Douglas Altamiro. II. Gomes, Maria João. III. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. IV. Título.

CDU – 81'33

## **BANCA EXAMINADORA**

### **TITULARES**

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

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci  
UNICAMP

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Helena Vieira Abrahão  
UNESP – São José do Rio Preto

Prof. Dr. Nelson Viana  
UFSCar

Prof. Dr. João Antonio Telles  
UNESP – Assis

### **SUPLENTES**

Prof. Dr. Jerônimo Coura Sobrinho  
CEFET – MG

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva  
UFMG

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Mariza Benedetti  
UNESP – São José do Rio Preto

Dedico este trabalho

*Ao Beto, meu esposo sábio e paciente; ao Lucas, meu primogênito sensato e justo  
e ao Gabriel, meu anjo alegre e vivaz.*

## AGRADECIMENTOS

Ao Beto, pelo esforço incondicional em estar ao meu lado sempre e por ter assumido, comigo e por mim, muitas vezes, as responsabilidades de um casal, dentre elas a educação dos filhos.

Ao Lucas, o meu “editor de tudo que vocês possam imaginar”, como ele mesmo se intitulou, cuja agilidade e conhecimento das tecnologias emergentes são admiráveis e passíveis de muitos elogios.

Ao Gabriel, por me fazer parar no meio da escrita desses agradecimentos, às onze e meia da noite de uma segunda-feira chuvosa e fria em Braga, para lhe dar um abraço e perceber que se a doação faz bem ao outro, faz muito melhor a quem doa.

A todos os meus familiares, que mesmo sem entender muito bem o que eu tanto faço no computador, sempre me apoiaram e estiveram prontos para me ajudar nos momentos que precisei.

À amiga *United*, Vera Cristovão, pelo constante incentivo, apoio e entusiasmo em minha caminhada na UEL e fora dela e, principalmente, pelo espírito luso-brasileiro que não me deixou desistir da Bolsa Sanduíche da CAPES.

A todos os meus colegas de trabalho do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UEL, pela aprovação de minhas solicitações de afastamento e confiança no meu compromisso para realizar esta pesquisa. Em especial, aos colegas da área de língua inglesa, pela disponibilidade e disposição em assumir minhas atividades docentes durante meu período de afastamento.

À Silvana Salino Ramos, uma pessoa muito especial, com quem tenho compartilhado muitos momentos... e aprendido muito sobre a vida. E à professora, colega de trabalho, meu braço direito na gestão do Colegiado de Letras Estrangeiras Modernas. Os agradecimentos são extensivos a toda a equipe da gestão 2008-2010.

Às secretárias Sheila e Elisete, pela incansável ajuda com a providência de documentos e de todas as demais demandas burocráticas do nosso dia-a-dia em uma instituição pública.

Ao Professor Doutor Douglas Altamiro Consolo, pelas orientações, trocas, oportunidades, compreensão pelo acúmulo de trabalho durante os dois primeiros anos de doutorado, e, não poderia deixar de ressaltar, pela capacidade de esperar os frutos de seus orientandos amuderecerem, sem “podar a árvore antes da colheita”.

Ao Professor João Telles, pelo recebimento acolhedor no laboratório de teletandem da UNESP-Assis no segundo semestre de 2009 e a quem admiro pela ousadia de estar sempre à frente no ensino de línguas estrangeiras, tendo sempre a aprendizagem dos alunos como meta.

Aos Professores Doutores Paulo Galembeck, Mariângela Joaquinho e José Horta Nunes, pela apreciação e pelos comentários do texto de Exame de Qualificação Especial.

Aos parceiros de teletandem do laboratório da UNESP-Assis, principalmente aos monitores e às participantes desta pesquisa, pela contribuição e partilha de conhecimentos, de dúvidas e de sonhos para o TTB.

Às colegas Rozana, Regina, Christiane, Anarella e Ludmila, pelo convívio agradável em Assis.

Às parcerias Surpresa, Superação e Promessa, pela confiança e comprometimento com que acolheram a mim e ao meu projeto de avaliar para aprender.

Às Professoras Doutoras Telma Gimenez e Vera Lúcia Lopes Cristovão, pela leitura cuidadosa e pelas contribuições muito valiosas pela ocasião do debate de uma primeira versão desta tese no IX Sedata/UEL em agosto de 2010.

À Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Ibilce, pela atenção dispensada às minhas solicitações durante todos os anos de investimento nesta pesquisa.

Aos funcionários da Secretaria de Pós-Graduação do Ibilce, em especial à Silvia Emiko, por estarem sempre prontos para me prestar esclarecimentos e contribuir para o bom encaminhamento de minha jornada acadêmica naquela instituição.

À CAPES, que viabilizou minha permanência por 4 meses e meio na Universidade do Minho, Braga/Portugal, através de uma bolsa PDEE.

À Prof<sup>a</sup> Doutora Maria João Gomes, da Universidade do Minho, pelo pronto interesse em co-orientar esta investigação e acreditar em mim, sem sequer ter ouvido falar no meu nome antes, pelos momentos de trocas e de ensinamentos nas dependências do campus de Gualtar e, acima de tudo, pela atenção e cuidado dedicados a mim e a minha família no período que estivemos em Braga. O nosso (meu, do Beto, do Lucas e do Gabriel) muito obrigado.

À Silvia Carla, paulistana de Santo André, e ao Carlos, *un castellano de Palencia*, pelos momentos de elocubrações, devaneios e conversas com os “marcianos” no gabinete CE2090 do Instituto de Educação da Universidade do Minho, além da agradável companhia nos encontros interculturais.

Aos meus colegas da Comissão Técnica do Exame Celpe-Bras, pelas discussões enriquecedoras sobre a avaliação de PFOL e o mundo, só para resumir a dimensão de nossa aprendizagem colaborativa.

Aos professores João Telles e Maria Helena Vieira Abrahão, pela leitura cuidadosa e contribuições valiosas para o aprimoramento do texto desta tese por ocasião do Exame de Qualificação de Tese.

Aos professores que aceitaram o convite para compor a banca de avaliação desta tese, pelo respeito profissional que a mim sempre expressaram e pela oportunidade de mais este momento de debate acadêmico.

À Andreia Ros Segundo Adam, pela revisão minuciosa desta última versão do texto.

Para chegarmos a lugares onde ainda não  
estivemos, é preciso ousar passar por caminhos  
que ainda não trilhamos.

GHANDI

Se, a princípio, a ideia não é absurda,  
então não há esperança para ela.

ALBERT EINSTEIN

## RESUMO

Aprender e ensinar são processos de co-construção de conhecimentos que acontecem na e a partir da interação, cujas modalidades e espaços de realização têm se ampliado com o incremento das tecnologias de informação e comunicação. Corroborando que a avaliação é um elemento integrador entre o ensino e a aprendizagem e acreditando no impacto positivo que a avaliação pode desempenhar quando praticada sob esta ótica, neste estudo investigou-se o potencial da avaliação em um processo de aprendizagem dupla, o aprender língua estrangeira (LE) e o aprender a ensinar Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) em um contexto *online* de aprendizagem de línguas, o teletandem. De natureza qualitativa, este estudo teve como objetivos investigar características do texto falado e da avaliação de desempenho oral em contexto *online* de aprendizagem de línguas em tandem. As informações foram coletadas no escopo do Projeto Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos (TTB) por meio de: roteiro de conversa; gravações em áudio e/ou vídeo de sessões de teletandem; questionários; fichas de acompanhamento de teletandem e notas de campo da pesquisadora. A análise e a discussão dos dados foram conduzidas de acordo com o conteúdo e orientações da análise da conversação, à luz do referencial teórico que incluiu discussões acerca das áreas de Português para Falantes de Outras Línguas; de Avaliação; de Educação a Distância e do Português falado no Brasil. Os resultados deste estudo mostram que a troca linguístico-cultural caracteriza a conversa(ção) no teletandem, apontando para a importância do *feedback* do parceiro no preenchimento de lacunas de forma e de conteúdo, além da necessidade de apoio e/ou monitoramento constante da fala do interlocutor. As características do texto falado apontadas por este estudo revelam a importância de refletir sobre a reconceitualização do fluxo natural da fala em contexto *online*, apresentando, assim, implicações para as escalas de avaliação de desempenho oral no âmbito de critérios como a compreensão oral, a fluência e a competência interacional. Com a reorganização da sessão de teletandem, a comunicação oral síncrona tem se concentrado na conversa(ção), sendo o processo avaliativo reduzido à correção de aspectos linguísticos da produção oral do parceiro aprendiz da língua-alvo. Como instrumento de avaliação e, ao mesmo tempo, estratégia de aprendizagem, a ficha de acompanhamento de teletandem apresentou potencialidades para a otimização do *feedback* formativo, da autoavaliação e da avaliação por pares. Para isso, a preparação dos parceiros precisa ser oportunizada com base em uma formação na área de avaliação, além de se beneficiar da comunicação multimodal que o contexto propicia. A partir desses resultados, duas propostas de otimização da aprendizagem e da avaliação de LE são apresentadas para o contexto *online*. A primeira, uma nova versão da ficha de acompanhamento de teletandem, tem como objetivo contribuir para a avaliação de desempenho oral em LE e para a preparação dos parceiros para avaliar. Dentre os aspectos enfocados sugere-se uma escala com asserções do tipo “sou capaz de” e alterações no modo de apresentação dos critérios, sendo que os descritores propostos apresentam detalhadamente os conceitos. A segunda proposta consiste da inserção dos serviços de *podcasting* para ampliar as opções de complementaridade que a modalidade assíncrona oferece à comunicação síncrona no contexto *online*, contribuindo para a promoção da aprendizagem e da avaliação colaborativa(s) de LE.

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Avaliação. Língua Estrangeira. Contexto *Online*. Português para Falantes de Outras Línguas.

## ABSTRACT

Based on the principle that assessment integrates learning and teaching, in this thesis the potentiality of assessment was investigated in a twofold learning process, that is, learning a foreign language (FL) and learning to be a teacher of Portuguese to Speakers of Other Languages (PSOL). As a qualitative research, this study aimed at investigating features of both spoken language and oral proficiency assessment in an online FL learning context, which is constituted by teletandem interactions. The information was collected in the scope of the Teletandem Brazil project (TTB) by means of interviews, audio and video recordings of teletandem conversation, questionnaires, teletandem tracking sheets and field notes. The data were categorized according to the contents revealed in each type of research instrument and analyzed with the support of a theoretical framework that includes discussions on the PSOL, Assessment, Distance Education and Portuguese spoken in Brazil. The results show that the teletandem conversation is a linguistic and cultural interchange between Brazilian and foreigner partners powered by the feedback provided. The partners' intervention to help each other in relation to linguistic and cultural aspects during the conversation is essential to contextualize and keep the progress of interaction, as well as to provide the support required in order to acknowledge and give attention to the interlocutor's speech. Taking into account the features of the spoken language in online conversation, the natural speech flow present in language proficiency assessment scales is discussed, mainly related to criteria such as oral comprehension, fluency and interactional competence. As part of the TTB activities, the teletandem tracking sheet showed to be a powerful assessment instrument to promote collaborative learning. The strength of this kind of learning and evaluation trigger was observed by the opportunities in providing the teletandem partners with a more formative feedback, supporting both the self-evaluation and the peer assessment processes. However, the benefits it can bring to a FL online context cannot be guaranteed unless students are capable of implementing the assessment. Therefore, based on the results of the data analysis and the literature review, this study presents two proposals in order to take better advantage of the FL learning and assessment process in online contexts. The first proposal is a new version of the teletandem tracking sheet that presents the criteria descriptors so that they define and explain the underlying concepts. This version is more detailed and can be better explored when the partners deal with the tracking sheet before, during and after the teletandem session. The second proposal concerns the potentiality of online asynchronous communication, through podcasting services as a complement for synchronous conversation, in promoting collaborative learning and evaluating processes of oral communication in foreign languages.

**Keywords:** Learning. Assessment. Foreign Languages. Online Contexts. Portuguese to Speakers of Other Languages.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Quadro 1</b>	Número de fichas de acompanhamento de teletandem por parceria do grupo 2.....	49
<b>Quadro 2</b>	Número de instrumentos por participante de pesquisa.....	50
<b>Quadro 3</b>	Perguntas de pesquisa e respectivos instrumentos de coleta de dados.....	51
<b>Quadro 4</b>	Convenções para a transcrição das gravações das sessões de teletandem	53
<b>Quadro 5</b>	Síntese das diferentes gerações de EaD.....	69
<b>Quadro 6</b>	Cultura na aprendizagem de LE.....	76
<b>Quadro 7</b>	Dissertações e Teses no escopo do Projeto TELETANDEM BRASIL...	78
<b>Quadro 8</b>	Procedimentos de expansão do tópico no texto falado.....	90
<b>Quadro 9</b>	Tipos de marcadores conversacionais.....	93
<b>Quadro 10</b>	Tipos de correção.....	96
<b>Quadro 11</b>	Modalidades e funções da avaliação.....	106
<b>Quadro 12</b>	Técnicas e instrumentos de avaliação.....	109
<b>Quadro 13</b>	Concepções de aprendizagem e avaliação.....	113
<b>Quadro 14</b>	Critérios de avaliação de desempenho oral.....	133
<b>Quadro 15</b>	Desdobramento do Supertópico 1 da sessão da Parceria 4.....	149
<b>Quadro 16</b>	Desdobramento do Supertópico 3 da sessão da Parceria 4.....	151
<b>Quadro 17</b>	Proposta de inserção dos serviços de <i>podcasting</i> no contexto <i>online</i> de aprendizagem de LE.....	214
<b>Figura 1</b>	Relação entre as áreas de investigação e o contexto do estudo.....	24
<b>Figura 2</b>	Recepção do Laboratório de Teletandem da UNESP-Assis.....	35
<b>Figura 3</b>	Sala de sessões de teletandem do Laboratório da UNESP-Assis.....	35
<b>Figura 4</b>	Modelo de ficha de acompanhamento de teletandem implementada no Laboratório da UNESP-Assis a partir do segundo semestre de 2009.....	38
<b>Figura 5</b>	Informações sobre a Parceria Surpresa.....	42
<b>Figura 6</b>	Informações sobre a Parceria Superação.....	43
<b>Figura 7</b>	Informações sobre a Parceria Promessa.....	44
<b>Figura 8</b>	Informações sobre a Parceria 4.....	45
<b>Figura 9</b>	Descrição das gravações das sessões de teletandem.....	47
<b>Figura 10</b>	Registro das notas de campo da pesquisadora.....	48
<b>Figura 11</b>	Número de instituições brasileiras, por região, que participam do PEC-G	58
<b>Figura 12</b>	Tendências avaliativas identificadas na literatura.....	143
<b>Figura 13</b>	Imagem compartilhada entre PB2 e PE2 durante a sessão de teletandem...	165
<b>Figura 14</b>	Respostas à pergunta “O que tem achado da ficha de teletandem”?.....	171
<b>Figura 15</b>	Retomada da Pergunta 1 do estudo.....	195
<b>Figura 16</b>	Retomada da Pergunta 2 do estudo.....	201
<b>Figura 17</b>	Nova versão da ficha de acompanhamento de teletandem com foco na autoavaliação.....	205
<b>Figura 18</b>	Nova versão da ficha de acompanhamento de teletandem com foco na avaliação por pares.....	209
<b>Figura 19</b>	Síntese do estudo.....	221

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

- ACTFL-OPI** – American Council on the Teaching of Foreign Languages – Oral Proficiency Interview
- CALT** – Computer-Assisted Language Testing
- CMCL** – Computer-Mediated Communicative Language
- Celpe-Bras** – Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
- Celu** – Certificado de Español Lengua y Uso
- CPLP** – Comunidade de Países de Língua Portuguesa
- EaD** – Educação a Distância
- EPO** – Entrevista de Proficiência Oral
- ENPFOL** – Ensinando Português para Falantes de Outras Línguas: experiência complementar na graduação
- LA** – Linguística Aplicada
- LE** – Língua(s) Estrangeiras(s)
- LEsc** – Língua Escrita
- LFal** – Língua Falada
- L2** – Segunda Língua
- L3** – Terceira Língua
- PEC-G** – Programa de Estudantes-Convênio de Graduação
- PEC-PG** – Programa em Nível de Pós-Graduação
- PFOL** – Português para Falantes de Outras Línguas
- PE** – Português para Estrangeiros
- PLE** – Português Língua Estrangeira
- PLH** – Português Língua de Herança
- QECRL** – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
- RSS** – Real Simple Syndication
- TEPOLI** – Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa
- TIC** – Tecnologias de Informação e Comunicação
- TTB** – Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos
- UEL** – Universidade Estadual de Londrina
- UNESP** – Universidade Estadual Paulista

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>Justificativa .....</b>	<b>21</b>
<b>Perguntas de pesquisa.....</b>	<b>24</b>
<b>Organização da tese .....</b>	<b>25</b>
<b>CAPÍTULO 1 METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>28</b>
<b>1.1 Natureza da pesquisa .....</b>	<b>29</b>
<b>1.2 Contextos da pesquisa .....</b>	<b>33</b>
1.2.1 O projeto Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos .....	33
1.2.1.1 O laboratório de teletandem da UNESP-Assis .....	35
1.2.1.1.1 As atividades .....	36
1.2.2 O programa de formação complementar na graduação da UEL .....	39
<b>1.3 Participantes da pesquisa .....</b>	<b>39</b>
1.3.1 Grupo 1 .....	40
1.3.2 Grupo 2 .....	41
1.3.3 Grupo 3 .....	45
<b>1.4 Instrumentos de coleta de dados.....</b>	<b>46</b>
1.4.1 Roteiro de conversa .....	46
1.4.2 Gravações em áudio e/ou vídeo .....	46
1.4.3 Notas de campo .....	47
1.4.4 Questionários .....	48
1.4.5 Fichas de acompanhamento de teletandem.....	49
<b>1.5 Panorama: participantes – instrumentos de coleta de dados.....</b>	<b>50</b>
<b>1.6 Panorama: perguntas de pesquisa – instrumentos de coleta de dados .....</b>	<b>50</b>
<b>1.7 Procedimentos de análise dos dados.....</b>	<b>51</b>
1.7.1 O texto falado nas sessões de teletandem .....	52
1.7.1.1 Tipo de diálogo .....	52
1.7.1.2 Transcrição.....	53
<b>1.8 O caminho percorrido .....</b>	<b>54</b>
<b>CAPÍTULO 2 PORTUGUÊS – DE LÍNGUA DO OUTRO À LÍNGUA NOSSA.....</b>	<b>55</b>
<b>2.1 Português para falantes de outras línguas: área em expansão .....</b>	<b>56</b>
2.1.1 Programa de estudantes-convênio de graduação (PEC-G) .....	58
2.1.2 Programa de estudantes-convênio de pós-graduação (PEC-PG) .....	59
2.1.3 Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros.....	60
2.1.4 Programa de leitorado para instituição universitária estrangeira .....	63
2.1.5 Formação de professores de PFOL: um retrato do quadro atual.....	64
2.1.6 Acesso à língua portuguesa: dentro e fora da sala de aula.....	66
<b>2.2 Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e as tecnologias .....</b>	<b>68</b>
2.2.1 Aprendizagem de línguas em tandem: potencialidades do teletandem.....	72
2.2.2 Tecnologias emergentes: potencialidades do <i>podcast</i> .....	79
<b>2.3 Português falado no Brasil .....</b>	<b>83</b>
2.3.1 Visão de língua(gem) .....	84
2.3.2 Texto falado .....	85
2.3.2.1 Contexto conversacional: dimensão espaço-temporal .....	86
2.3.2.2 Processos constitutivos do texto falado .....	88

2.3.2.2.1 Ativação .....	89
2.3.2.2.2 Reativação .....	94
2.3.2.2.3 Desativação .....	97
<b>2.4 Retomando os pontos principais do capítulo 2.....</b>	<b>99</b>

**CAPÍTULO 3 AVALIAÇÃO – DA SALA DE AULA PRESENCIAL PARA O CONTEXTO *ONLINE* DE APRENDIZAGEM..... 102**

<b>3.1 Avaliação de aprendizagem / rendimento.....</b>	<b>103</b>
3.1.1 Avaliação no contexto presencial.....	104
3.1.1.1 O que é avaliar?.....	105
3.1.1.2 Para que e quando avaliar?.....	106
3.1.1.3 Como avaliar? .....	108
3.1.1.4 O que avaliar? .....	111
3.1.1.5 Quem deve avaliar?.....	113
3.1.2 Avaliação no contexto <i>online</i> .....	115
3.1.2.1 Ênfase no processo.....	116
3.1.2.2 Avanços e desafios.....	118
3.1.2.3 Critérios e conceitos.....	123
<b>3.2 Avaliação de proficiência em LE .....</b>	<b>125</b>
3.2.1 Exames de proficiência .....	125
3.2.2 Avaliação holística e analítica.....	128
3.2.2.1 Escalas de avaliação de desempenho oral.....	129
3.2.2.1.1 TEPOLI.....	130
3.2.2.1.2 Celpe-Bras.....	131
3.2.2.1.3 EPO .....	131
3.2.2.1.4 QECRL.....	132
3.2.3 Critérios e descritores.....	132
<b>3.3 Avaliação de LE e as tecnologias .....</b>	<b>136</b>
3.3.1 <i>Feedback</i> na aprendizagem de LE .....	139
<b>3.4 Impacto da avaliação .....</b>	<b>141</b>
<b>3.5 Considerações finais do capítulo 3.....</b>	<b>143</b>

**CAPÍTULO 4 AH:: ENTENDI – PODE FALAR QUE EU ESTOU OUVINDO.....146**

<b>4.1 Fases da sessão de teletandem .....</b>	<b>148</b>
4.1.1 Conversa(ção) .....	148
4.1.2 <i>Feedback</i> (Linguístico) .....	159
4.1.3 Autoavaliação.....	167
<b>4.2 Avaliação no TTB .....</b>	<b>169</b>
4.2.1 A ficha de acompanhamento de teletandem.....	170
4.2.2 Autoavaliação e avaliação por pares .....	174
4.2.2.1 Critérios para avaliação de desempenho oral.....	177
4.2.2.1.1 Compreensão oral, fluência e competência interacional.....	180
<b>4.3 Avaliação de aspectos inerentes ao contexto <i>online</i> de aprendizagem de LE .....</b>	<b>187</b>
<b>4.4 Sintetizando a análise e a discussão dos dados.....</b>	<b>191</b>

<b>CAPÍTULO 5 RESULTADOS E PROPOSTAS PARA APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO DE LE.....</b>	<b>194</b>
<b>5.1 Retomada das perguntas de pesquisa.....</b>	<b>195</b>
5.1.1 Características do português falado em contexto <i>online</i> de aprendizagem.....	195
5.1.2 Características e parâmetros para a avaliação no TTB.....	201
<b>5.2 Propostas de otimização da aprendizagem e da avaliação de LE no contexto <i>online</i></b>	<b>204</b>
5.2.1 Alteração na ficha de acompanhamento de teletandem .....	204
5.2.2 Inserção dos serviços de <i>podcasting</i> .....	210
<b>5.3 A complementaridade entre os resultados e as propostas do estudo.....</b>	<b>215</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>217</b>
<b>Contribuições.....</b>	<b>218</b>
<b>Limitações e desafios.....</b>	<b>222</b>
<b>Encaminhamentos.....</b>	<b>223</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>225</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>247</b>
<b>APÊNDICE 1 – Roteiro de conversa.....</b>	<b>248</b>
<b>APÊNDICE 2 – Questionário Grupo 1.....</b>	<b>249</b>
<b>APÊNDICE 3 – Questionário Grupo 2 (Participantes Brasileiras).....</b>	<b>250</b>
<b>APÊNDICE 4 – Questionário Grupo 2 (Participantes Estrangeiras).....</b>	<b>251</b>
<b>APÊNDICE 5 – Transcrição de parte da sessão de teletandem da Parceria 4.....</b>	<b>252</b>
<b>APÊNDICE 6 – Organização tópica da sessão de teletandem da Parceria 4.....</b>	<b>267</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>269</b>
<b>ANEXO 1 – Relatório de mediação no laboratório de teletandem da UNESP-Assis</b>	<b>270</b>
<b>ANEXO 2 – Escala de avaliação holística do TEPOLI.....</b>	<b>277</b>
<b>ANEXO 3 – Escala de avaliação holística da interação face a face do Celpe-Bras.....</b>	<b>279</b>
<b>ANEXO 4 – Escala de avaliação analítica da interação face a face do Celpe-Bras (I)</b>	<b>280</b>
<b>ANEXO 5 – Escala de avaliação analítica da interação face a face do Celpe-Bras(II)</b>	<b>281</b>
<b>ANEXO 6 – Escala de avaliação da EPO.....</b>	<b>282</b>
<b>ANEXO 7 – Escala de avaliação do QECRL (I).....</b>	<b>283</b>
<b>ANEXO 8 – Escala de avaliação do QECRL (II).....</b>	<b>284</b>

# INTRODUÇÃO



Fonte: <http://sei-estudar.blogspot.com/2009/10/avaliacao-intercalar-setembro.html>

A imagem que abre esta tese, e conseqüentemente se relaciona às discussões acerca da avaliação que serão nela conduzidas, foi propositadamente escolhida por representar a concepção de avaliação mais comumente encontrada no contexto educacional. Como veículo de poder e classificação, o processo avaliativo tem sido, muitas vezes, reduzido à testagem de determinado conteúdo, supostamente aprendido na escola, ignorando, assim, as interações na escola e fora dela, em uma via de mão dupla, na co-construção de conhecimento.

A avaliação não pode ser abordada como elemento isolado, sendo pelo contrário, elemento fundamental em todo o processo de ensino e de aprendizagem (SCARAMUCCI, 1993; 1998; 2006; HADJI, 2001). Partindo desse pressuposto, de que ensino, aprendizagem e avaliação são partes de um mesmo processo, focalizar a avaliação nos permite repensar também as outras duas etapas, o ensino e a aprendizagem.

Se o questionamento de Hoffmann (2005), “Por que estudamos e discutimos há tanto tempo avaliação da aprendizagem e são tão poucas as mudanças nas escolas?” (p. 67), já nos instigava, há alguns anos, a investigar mais sistematicamente a avaliação como parte do processo de ensino-aprendizagem, agora ele nos desafia a considerar novas práticas pedagógicas nesse processo. Dentre elas, destacamos os contextos de Educação a Distância (EaD) em que a separação física entre professores e estudantes cria novos desafios a todo o processo de ensino-aprendizagem, incluindo a questão da avaliação.

A aprendizagem é um processo de co-construção de conhecimentos que acontece na e a partir da interação<sup>1</sup>, cujas modalidades e espaços de realização têm se ampliado com o incremento da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no contexto educacional. Nesse sentido, as tecnologias emergentes<sup>2</sup> que fazem parte da chamada *web 2.0*<sup>3</sup>, isto é, a segunda geração da *World Wide Web*, ganham espaço no contexto de ensino-aprendizagem e abrem novas possibilidades ao nível da avaliação na aprendizagem, quer em

---

<sup>1</sup> Com base na discussão de Faraco (2005) sobre a interação e a linguagem na interação, reconhecemos o desafio de construir pontes entre as diversas teorias que tomam a interação como objeto de estudo e por isso esclarecemos que o conceito adotado nesta tese é o de interação como ação conjunta (inter-ação), considerando como implícitas as dimensões da colaboração e da reciprocidade.

<sup>2</sup> Em função do avanço e do ritmo com que as tecnologias têm surgido recentemente, optamos por usar a expressão “tecnologias emergentes”, e não “novas tecnologias”. O termo aqui adotado tem sido recorrente nos trabalhos revisados para este estudo (SILVA; OSÓRIO, 2009; MORAIS et al., 2001, dentre outros) e em eventos da área da tecnologia educativa. Silva e Osório (2009), por exemplo, fazem referência às tecnologias correntes à época e às tecnologias emergentes.

<sup>3</sup> Segundo Coutinho (2009), “a Web 2.0 permite uma mais autêntica democratização no acesso e no uso da informação: *blogs, youtube, googlepages, a Wikipedia, os serviços on-line* proporcionados pelo *Windows Live...* concorrem para uma maior partilha e maior interactividade” (p. 76).

contextos de complementaridade do ensino presencial, quer em contextos *online*<sup>4</sup> de educação:

A problemática da avaliação é um elemento central nas preocupações de muitos professores e investigadores em educação. No contexto da educação a distância, e particularmente da educação a distância através de ambientes *online* (*e-learning*), a avaliação das aprendizagens tem sido referenciada como um dos aspectos mais complexos que urge assegurar. Por outro lado, a adopção crescente de práticas de *e-learning* em complementaridade ao ensino presencial coloca novos desafios e oferece novas alternativas às práticas de avaliação de aprendizagens habitualmente utilizadas. (GOMES, 2009, p. 1675)

Assim, acreditamos nas potencialidades das tecnologias disponíveis na *web* como complementares às práticas de avaliação já utilizadas no contexto presencial ou potencializadoras de um processo avaliativo colaborativo<sup>5</sup> condizente com o paradigma de aprendizagem que o contexto *online* demanda, se tomarmos como base a coerência entre os focos de ensino e de avaliação.

Portanto, estudar a avaliação no contexto *online* de aprendizagem, que possibilita aos estudantes maior flexibilidade na gestão de seu tempo e dos processos de aprendizagem, constitui-se em desafio para aqueles que acreditam no potencial da tecnologia e a vêem como aliada no processo de ensino-aprendizagem.

No que diz respeito às Línguas Estrangeiras (LE), o cenário da avaliação é bem parecido com o que acontece em outras áreas do conhecimento, ou seja, uma tendência de redução do processo avaliativo à aplicação de provas. Assim, toda a discussão teórico-prática que permeia este estudo, na qual a avaliação se insere, é abordada em uma perspectiva interdisciplinar da Linguística Aplicada<sup>6</sup>, área do conhecimento vista como articuladora de

---

<sup>4</sup> Utilizamos nesta tese a expressão “contexto *online*” como aquele que se caracteriza pelo uso do computador ou de dispositivos portáteis como suportes tecnológicos para o acesso a recursos e serviços disponíveis na *internet*, sejam eles para comunicação síncrona ou assíncrona. Ressaltamos que, com base na literatura sobre EaD, a utilizamos ainda como sinônimo de contexto virtual e diferente de ambiente *online* ou ambiente virtual, uma vez que o uso destas últimas expressões tem sido associado a *softwares* que auxiliam na montagem de cursos com acesso a recursos da *internet*, também designados por sistemas de gestão de aprendizagens (*Learning Managment Systems*). De forma similar, adotamos a expressão educação *online* ao longo do texto.

<sup>5</sup> Os termos colaborativo e cooperativo, bem como suas variações, são usados neste estudo como sinônimos. Embora alguns autores apontem diferenças entre a colaboração e a cooperação (ver ESPINOSA, 2003), tomamos como base as perspectivas de Nunan (1992) e de Wiersema (2000) que destacam o esforço conjunto na otimização da aprendizagem colaborativa. “In practical terms, collaborative learning entails students working together to achieve common learning goals” (NUNAN, 1992, p. 3). “Collaborative Learning is a philosophy: working together, building together, learning together, changing together, improving together”. (WIERSEMA, 2000).

<sup>6</sup> Corroboramos a compreensão de que a Linguística Aplicada não é aplicação de Linguística (WIDDOWSON, 1979; CAVALCANTI, 1986; CELANI, 1992; MOITA LOPES, 1996; 2006; KLEIMAN, 1998).

múltiplos domínios do saber (CELANI, 2000), dentre os quais destacamos a Educação, a Linguística, a Tecnologia, as Ciências Sociais, a Psicologia, e outros.

De acordo com Scaramucci (2006):

Como grande parte das dificuldades do professor no exercício de sua prática avaliativa é gerada pela ausência de uma reflexão acerca do construto que irá fundamentar sua avaliação, seria importante que o professor avaliador de língua estrangeira estivesse capacitado para responder às seguintes perguntas: Qual é a minha visão de linguagem? E de língua estrangeira? Qual minha visão de ensino/aprendizagem de língua estrangeira? Minha prática de ensino é consistente com minha visão de língua estrangeira e de ensino/aprendizagem de língua estrangeira? Minha prática avaliativa é consistente com essa visão de ensino/aprendizagem? A seleção dos materiais didáticos, métodos e técnicas por mim usados são consistentes com essa visão? (p. 58-59)

Nesse sentido, consideramos que a avaliação de proficiência pode ter impacto sobre os agentes envolvidos no contexto educacional - o professor, o material didático, os alunos, os pais dos alunos, a sociedade - reconhecendo a relação intrínseca entre ensino, aprendizagem e avaliação, que, segundo Scaramucci (2004), é muito mais complexa do que apenas a influência de um teste no ensino e na aprendizagem. Isto ocorre, em especial, na área de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL), uma área em plena expansão que tem um exame de proficiência consolidado, o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), e que tem influência direta sobre os contextos de ensino-aprendizagem e de formação de professores, conforme discussão aprofundada nos capítulos 2 e 3 desta tese.

Assim, justificamos nossa opção em buscar respaldo na literatura da área de avaliação de proficiência em LE, além da área de avaliação na aprendizagem, para subsidiar discussões acerca de desempenho oral em contexto *online* de aprendizagem de PFOL. O esperado é que ao se apropriar de conhecimentos da área de avaliação de proficiência, a avaliação na aprendizagem seja redimensionada e tenha efeitos positivos sobre o ensino e a aprendizagem. Além disso, o que se almeja ao final de um processo de aprendizagem de LE é que os aprendizes tenham um nível de proficiência mais alto na língua aprendida, ou seja, melhore seu desempenho linguístico-cultural na língua-alvo, o que ratifica a busca de apoio na área de avaliação de proficiência ao investigar a avaliação em contexto de aprendizagem.

Ao voltarmos nosso olhar para a história dos exames de proficiência de LE, apresentada mais detalhadamente no capítulo 3, constatamos que a proposta de mudança de foco, do conhecer gramática e vocabulário de uma determinada língua de maneira descontextualizada para o saber usar esta língua em situações reais de comunicação, oferece

subsídios teóricos para a otimização do processo de ensino-aprendizagem com foco no uso da língua, com destaque para o incremento de oportunidades de comunicação entre pessoas do mundo todo por meio de tecnologias emergentes da *internet* e da *web*.

Numa primeira fase da aprendizagem de LE mediada pelo computador, por exemplo, assistimos à substituição dos *pen pals*, através dos quais trocávamos correspondência postal como forma de desenvolvimento da escrita e de ampliação de conhecimentos sobre múltiplos aspectos culturais associados à aprendizagem de LE, pelos *e-pals*, para isso recorrendo a serviços como o correio eletrônico.

O surgimento de espaços de publicação *online*, como os *blogs* e os *wikis*, vieram facilitar o desenvolvimento de projetos entre instituições de países diferentes e incentivar e facilitar a comunicação em LE. Mais recentemente, serviços de comunicação por voz disponíveis na *internet*, como o *Skype* (serviço da empresa *Skype Limited*) e serviços similares, vieram também permitir a comunicação oral a baixo custo, viabilizando novos espaços para a aprendizagem. Além da oportunidade de desenvolver proficiência oral em LE utilizando as ferramentas de videoconferência, que promovem uma comunicação síncrona entre os usuários da língua-alvo, o áudio, que sempre foi um recurso utilizado no contexto de ensino-aprendizagem de LE para desenvolver, principalmente, a compreensão oral do aprendiz, tem sido redimensionado com o surgimento de serviços *online*, como os de *podcasting*, que oferecem oportunidades adicionais para a comunicação oral em LE. Ainda podemos ressaltar a facilidade de acesso a esses dois serviços *online*, *Skype* e *podcast*, para além do computador, uma vez que isso pode ser feito nos dias de hoje através de dispositivos portáteis pessoais (*gadgets*), como iPod e telefones celulares, incluindo os *smartphones*. O *podcast* pode ainda ser acessado em dispositivos portáteis de reprodução de arquivos de áudio como os leitores de MP3 e seus sucessores.

Assim, a distância entre os usuários de uma LE e o contexto real de uso desta língua-alvo deixa de ser uma limitação para a interação sociocultural entre as pessoas, fazendo com que as trocas linguístico-culturais<sup>7</sup> promovam maior proximidade entre os povos e despertem interesse por línguas estrangeiras até pouco tempo desconhecidas. Como exemplo, podemos destacar a língua portuguesa, que vem ganhando reconhecida visibilidade no exterior a partir de iniciativas de otimização do espaço interacional *online*, além de outras demandas que são dicitadas no capítulo 2 desta tese.

---

<sup>7</sup> O termo linguístico-cultural representa nosso entendimento de que língua e cultura são indissociáveis, conceito explorado no capítulo 2 desta tese.

Merecem destaque, representando iniciativas desta natureza, o Projeto *Galanet* (MELO, 2004), na Europa, e o Projeto TELETANDEM BRASIL (2009a), sendo a última uma proposta de pesquisadores brasileiros que se caracteriza como uma das modalidades de aprendizagem de línguas em tandem<sup>8</sup>. Embora esses projetos partam de princípios e objetivos diferentes, ambos promovem o acesso à língua portuguesa a distância (física).

Ao mesmo tempo que possibilita a aprendizagem da língua portuguesa por estrangeiros que estão geograficamente distantes do Brasil, a participação no Projeto Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos (TTB) oferece oportunidade aos brasileiros universitários de praticar a LE aprendida no Brasil. Conforme já ponderado por Telles (2009a), a localização e as dimensões geográficas do Brasil e os altos custos das viagens para fora do país dificultam a possibilidade de os brasileiros entrarem em contato com línguas e culturas estrangeiras em contexto de imersão de aprendizagem, ou até mesmo de praticar o tandem face a face, como acontece em muitos países da Europa. Embora os intercâmbios acadêmicos entre universidades brasileiras e estrangeiras tenham aumentado nos últimos anos, o número de estudantes que têm oportunidade de estudar LE em contexto de imersão ainda é pequeno.

Considerando o teletandem um contexto *online* de aprendizagem como alternativa viável e de abrangência significativa para a otimização da aprendizagem de LE no Brasil e de PFOLE no exterior, bem como da formação de professores de LE, apresentamos o TTB como o principal contexto de investigação deste estudo. A interação no âmbito do TTB é considerada um tandem a distância, que faz uso do aspecto oral (ouvir e falar) e do aspecto escrito (escrever e ler) por meio de serviços de comunicação síncrona disponíveis na *internet*, como o *Skype*, além de recursos da escrita que a comunicação assíncrona proporciona.

Partindo dos princípios básicos do tandem (BRAMMERTS, 2002; 2003), as sessões de teletandem são realizadas: em momentos específicos para o uso de cada língua envolvida no processo (bilinguismo), de modo que os participantes se alternem entre os papéis de aprendiz da língua-alvo e do parceiro proficiente naquela língua (reciprocidade) e com a liberdade para que os parceiros decidam sobre o quê, quando, onde e como estudar (autonomia)<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> Termo e conceito utilizado pela primeira vez na Alemanha, no fim dos anos sessenta (TELLES, 2009a). Trata-se de uma proposta de aprendizagem colaborativa, sendo essa dimensão explicitada na metáfora que lhe dá nome: tandem é a palavra inglesa usada para denominar bicicletas de dois assentos (tandembicycles), ou seja, bicicletas nas quais é o esforço conjunto dos dois ciclistas que as colocam em movimento.” (SOUZA, 2003, p. 76).

<sup>9</sup> Para aprofundamento sobre os princípios do tandem indicamos a leitura de Telles (2009a, p. 23-26).

Com base nos princípios anteriormente mencionados, os objetivos do TTB são voltados para verificar: a compatibilidade dos aplicativos de mensagem instantânea (com recursos de videoconferência) como instrumentos pedagógicos para o tandem a distância em LE; as características da interação linguística, cultural e pedagógica entre os parceiros de teletandem e a formação do professor e o papel do professor-mediador no contexto de tandem a distância.

Para agregar conhecimento aos resultados de pesquisas obtidos até o momento no âmbito do TTB, e com isso oferecer contribuições em direção às especificidades do contexto *online* de aprendizagem de LE, este estudo tem como objetivo geral investigar a avaliação de desempenho oral em contexto *online* de ensino-aprendizagem de PFOL com vista a otimizar a aprendizagem de LE e a formação de professores de PFOL. Como desdobramento, temos os seguintes objetivos específicos: 1. investigar características do português falado nas sessões de teletandem e suas implicações para o processo de aprendizagem e de avaliação do desempenho oral de PFOL no contexto *online*; 2. investigar características da avaliação no TTB com foco na definição de parâmetros para a avaliação no contexto investigado e suas implicações para a aprendizagem de LE no contexto *online*.

Tais objetivos foram definidos a partir da justificativa para a realização da investigação, conforme segue.

### **Justificativa**

Adentrar o campo da avaliação na área de PFOL implica compor uma agenda de pesquisa ainda incipiente. Scaramucci (1997) refere-se a esse ponto mencionando que no curso de atualização para professores de português do Mercosul ministrado na Unicamp, em 1996, a bibliografia mais específica para ensino de LE “foi composta, em sua maior parte, de materiais orientados especificamente para ensino de inglês como LE, dada a dificuldade de se encontrar materiais sobre avaliação escritos em português e muito mais ainda, que se refiram especificamente ao ensino de português LE” (p. 76). Embora datada de 1997, essa constatação é reveladora do quadro que também encontramos nos dias de hoje, isto é, pouco avanço pôde ser observado neste sentido.

Se já caminhamos, mesmo que a curtos passos, no que diz respeito à avaliação de proficiência em PFOL, deve-se à elaboração do Exame Celpe-Bras (DELL’ISOLA et al., 2003) e ao desenvolvimento de pesquisas com foco no seu processo de correção (COURA-SOBRINHO, 2006; SCHOFFEN, 2003; 2009), bem como ao efeito retroativo que ele tem

desempenhado nos contextos de ensino-aprendizagem e de formação de professores de PFOL no Brasil e no exterior (SCARAMUCCI, 2000; 2004; 2008; dentre outros). Até aqui estamos nos referindo à avaliação na sala de aula presencial<sup>10</sup>. E o que dizer então da avaliação em contextos *online* de ensino-aprendizagem de PFOL?

Segundo Consolo (2006), avaliar o desempenho por meio de interação mediada por recursos eletrônicos, em comparação com as práticas de se avaliar proficiência de modo presencial e por meio de testes tradicionais, caracteriza-se como aspecto inovador na área de avaliação. Além disso, voltar nosso foco de investigação para o contexto *online* de ensino-avaliação-aprendizagem-avaliação<sup>11</sup> de línguas também faz-se oportuno, uma vez que, conforme afirma Paiva (1999),

É impossível falar em educação hoje sem falar em educação a distância. Com os avanços tecnológicos que propiciam maior interatividade, a EAD ganha novo *status* e sepulta definitivamente os preconceitos. Deixa de ser apenas uma alternativa para as pessoas impedidas de ter acesso à educação formal e passa a ser uma modalidade de ensino flexível que vem acrescentar ao sistema tradicional uma metodologia inovadora e de qualidade, além de viabilizar a educação continuada para maiores contingentes de pessoas.

Concordamos ainda com Paiva (1999), que a preparação de professores de LE, atualmente, não pode prescindir da "alfabetização tecnológica", ferramenta de sobrevivência profissional no mundo atual. Essa ferramenta tem potencialidades para mudar o paradigma da educação de transmissão para a construção colaborativa do conhecimento.

Em relação às línguas estrangeiras, também reconhecemos que

[...] não é mais possível aceitar o fato de que alunos e professores brasileiros de línguas estrangeiras estejam sujeitos às pedagogias arcaicas de ensino de línguas estrangeiras, calcadas meramente na gramática, na tradução e na leitura. Também não é mais possível sustentar a formação dos nossos professores de línguas estrangeiras à pedagogia da lousa, do papel, do lápis e de uma formação profissional fundamentada no estruturalismo e nas práticas de ensino de idiomas estrangeiros realizadas em jurássicos laboratórios behavioristas de línguas dos anos cinquenta, ainda presentes em uma infinidade de cursos de Letras. (TELLES, 2006).

---

<sup>10</sup> O termo presencial já está consolidado na literatura e tem sido usado para caracterizar os contextos de ensino, de aprendizagem e de avaliação nos quais alunos e professores dividem o mesmo espaço físico durante as aulas.

<sup>11</sup> A ampliação do termo ensino-aprendizagem, tão conhecido no contexto educacional, para ensino-avaliação-aprendizagem-avaliação tem como objetivo reconhecer o impacto que a avaliação tem nas outras duas etapas do processo, ou seja, no ensino e na aprendizagem. As três etapas são partes de um mesmo processo, não linear, e, por isso, o termo é usado nesta tese toda vez que esse conceito for considerado pertinente.

Partindo dessas premissas, e de nossa experiência na formação de professores de inglês/PFOL e na avaliação de proficiência em PFOL, acreditamos que temos um longo caminho a percorrer para (re)conhecermos as características de um processo não linear que envolve a aprendizagem, a avaliação e o ensino, incluindo a formação de professores, em e para contextos *online* de aprendizagem de LE. Isto pode, inclusive, otimizar discussões pertinentes também ao contexto presencial.

Considerando que o teletandem é uma modalidade de aprendizagem de línguas em tandem e que se diferencia das outras modalidades por incluir o aspecto visual na comunicação oral, mediada pelos serviços de videoconferência disponibilizados na *internet*, temos um contexto semelhante ao de conversas realizadas por dois interlocutores que dividem o mesmo espaço físico. A conversação, neste contexto, é entendida como interação verbal centrada, “que se desenvolve durante o tempo em que dois ou mais interlocutores voltam sua atenção visual e cognitiva para uma tarefa comum” (MARCUSCHI, 2006, p. 15), assunto que abordamos com mais profundidade na subseção 2.3.2 do capítulo 2 desta tese.

Portanto, do ponto de vista da presença do outro no mesmo eixo temporal da conversa(ção), justificamos investigar sistematicamente as características do texto falado no contexto *online* e os critérios para avaliá-lo a partir de estudos que já o fizeram no contexto presencial. O avanço, no entanto, recai sobre a caracterização das especificidades do português falado no contexto *online* e suas implicações para a aprendizagem, para o ensino e para a avaliação de PFOL.

No que diz respeito à avaliação como estratégia de aprendizagem, o desafio é ainda maior, uma vez que o contexto presencial parece ter caminhado a passos lentos nesta direção, pelo menos sob o viés da prática pedagógica.

Assim, contextos de aprendizagem de línguas como o TTB permitem explorar características do texto falado em LE no contexto *online* para, posteriormente, potencializar sua aprendizagem por meio de práticas avaliativas coerentes com as concepções de língua, de ensino e de aprendizagem que as norteiam.

A figura 1, a seguir, representa a relação entre o contexto investigado e o referencial teórico do estudo, que incluiu discussões acerca das áreas de Português para Falantes de Outras Línguas; de Avaliação; de Educação a Distância e do Português falado no Brasil, ratificada pela justificativa anteriormente apresentada.



**Figura 1:** Relação entre as áreas de investigação e o contexto do estudo.

Em seguida, apresentamos as perguntas de pesquisa que deram início a esta investigação e encaminharam a discussão no sentido de defender a tese de que a avaliação informada, em um processo complementar entre *feedback* formativo, detalhado e personalizado, autoavaliação e avaliação por pares, otimiza a aprendizagem colaborativa de LE em contexto *online*.

### Perguntas de pesquisa

Orientamos o nosso estudo tendo como ponto de partida as seguintes questões:

#### 1. Como se caracteriza o português falado em contexto *online* de aprendizagem de PFOL?

- 1.1 Quais as implicações das características do português falado no teletandem para o processo de aprendizagem e de avaliação de desempenho oral em PFOL no contexto *online*?

## 2. Como se caracteriza a avaliação no TTB?

### 2.1 Quais os parâmetros para a avaliação no TTB e suas implicações para a aprendizagem de LE em contexto *online*?

#### Organização da tese

Por entendermos que a metodologia da pesquisa também orienta a busca pelo referencial teórico que fundamenta o estudo, apresentamos, logo após esta introdução, o capítulo de metodologia da investigação, capítulo 1, que tem como objetivo situar o leitor no caminho percorrido para o recorte teórico e, posteriormente, para a análise dos dados e as propostas futuras.

Os capítulos 2 e 3, respectivamente, contemplam a revisão de literatura que fundamenta a análise e a discussão dos dados, além de oferecer subsídios para as implicações e as contribuições do estudo.

A área de EaD, na qual se insere o contexto *online* de aprendizagem, que forma o tripé de nosso referencial teórico, conjuntamente com a área de PFOL e com a área de avaliação, será trazida à baila sempre que entendermos relevante. Assim, não haverá um capítulo específico para discutirmos a EaD. O assunto permeará as discussões dos dois capítulos teóricos desta tese, conforme seguem as apresentações.

No capítulo 2, abordamos questões relevantes para a área de PFOL, entendendo que as mesmas precisam ser trazidas para esta pesquisa à luz das contribuições já oferecidas tanto pelos estudos das línguas estrangeiras como por estudos do português como língua materna. Dentre as questões abordadas destacamos: panorama histórico da área de PFOL (FURTOSO, 2005; FURTOSO, 2001); aspectos da formação de professores de PFOL (GRANNIER, 2002; CUNHA; SANTOS, 1999; 2002; FURTOSO, 2001; 2006; 2009a; dentre outros); proposta de um ambiente de ensino-aprendizagem de PFOL que utilize recursos de comunicação da *internet* (OEIRAS; ROCHA; ALMEIDA FILHO, 1998); Exame Celpe-Bras (BRASIL, 2006; SCHLATTER, 1999; SCARAMUCCI, 1999; CUNHA; SANTOS, 1999); EaD e inovação tecnológica na EaD (SANTOS, 2010; CARVALHO; AGUIAR, 2010; SALMON et al., 2008; MEDEIROS, 2006; GOMES, 2003; 2005a; 2005b; 2008); interação e linguagem (FARACO, 2005; BAKHTIN, 2000); interatividade em ambientes informáticos (PRIMO, 2000; PRIMO; CASSOL, 1999); concepção de língua estrangeira (ALMEIDA FILHO, 1997); TIC na aprendizagem de LE (CARVALHO; AGUIAR, 2010; TELLES, 2009; 2009b; SOTO et al.,

2009; ARAÚJO, 2007; SOUZA; MARTINS, 2007; MOURA; CARVALHO, 2006; GODWIN-JONES, 2005; PAIVA, 1999; dentre outros); aprendizagem de línguas em tandem (VASSALLO; TELLES, 2006; CZIKO; PARK, 2003; BRAMMERTS, 2002; 2003; LITTLE; BRAMMERTS, 1996); telecolaboração/teletandem (TELLES, 2009a; 2009b; TELLES; VASSALLO, 2006; O'DOWD, 2007; SOUZA, 2003) e características do português falado no Brasil (CASTILHO, 1989; 1990; 1998; MARCUSCHI, 1986; 2001; 2006, dentre outros).

Num segundo quadro teórico, que consiste no terceiro capítulo da tese, a avaliação é contemplada em seus mais diversos aspectos: avaliação no contexto presencial (HOFFMANN, 1993; 2000; 2005; HAYDT, 2004; VILLAS BOAS, 2004; PACHECO, 2004; LUCKESI, 2001; MEZZAROBA; ALVARENGA, 1999; dentre outros); avaliação como elemento integrador entre ensino e aprendizagem (SCARAMUCCI, 1993; 1998; 2006; HADJI, 2001); a importância da avaliação na formação do professor de LE (FURTOSO, 2008; SCARAMUCCI, 2006); efeito retroativo (SCARAMUCCI, 2004; 2008); avaliação sob as novas teorias de letramento (DUBOC, 2007); avaliação por pares (CONSOLO, 2010; SAITO, 2008; DOCHY; SEGERS; SLUIJSMANS, 1999; STEFANI, 1994); avaliação em EaD e as TIC (GOMES, 2009; 2010; BARREIRO-PINTO; SILVA, 2008; SILVA; SANTOS, 2006; ROSA; MALTEMPI, 2006; GARRISON; ANDERSON, 2003; dentre outros); avaliação de proficiência em LE (CONSOLO, 2004; 2007; BRASIL, 2006; SHOHAMY; INBAR, 2006a; 2006b; SCHLATTER et al., 2005; 2009; SCHLATTER, 1999; SCHOFFEN, 2003; 2009; DELL'ISOLA et al., 2003; McNAMARA, 1996; dentre outros); escalas de avaliação e descritores para avaliação de desempenho oral em LE (BRASIL, 2006; LITTLE, 2005; CONSOLO, 2004; SCHOFFEN, 2003; BREINER-SANDERS et al., 2000; NORTH; SCHNEIDER, 1998; GENESEE; UPSHUR, 1996); avaliação de LE e as tecnologias (LAMY; HAMPEL, 2007; MALABONGA; KENYON; CARPENTER, 2005; dentre outros); *feedback* e avaliação em contexto *online* de aprendizagem de LE (CAVALARI, 2009; FURTOSO, 2009b; PAIVA, 2003).

Em seguida, no capítulo 4, apresentamos a análise e a discussão dos dados. Composto por quatro seções, neste capítulo analisamos e discutimos o desenvolvimento das três fases inicialmente propostas para uma sessão de teletandem, a conversa, o *feedback* (linguístico) e a autoavaliação, para, em seguida, focar a aprendizagem e a avaliação no TTB a partir da ficha de acompanhamento de teletandem e das implicações do seu uso para a autoavaliação e a avaliação por pares, contemplando especificidades do texto falado em contexto *online*. A síntese deste capítulo retoma os aspectos mais relevantes da análise e da discussão dos dados coletados no âmbito do projeto TTB, já apontando as contribuições das

propostas desse estudo, tanto para o próprio contexto de aprendizagem de línguas em tandem aqui analisado, quanto para a ampliação do uso de recursos *online* que podem otimizar o desempenho oral em LE em ambientes presencial e *online* de aprendizagem.

No capítulo 5, retomamos as perguntas de pesquisa com ênfase nas implicações das características do português falado no contexto *online* de aprendizagem de PFOL e da avaliação no TTB para o processo de ensino-avaliação-aprendizagem-avaliação de desempenho oral em LE no contexto *online* e apresentamos duas propostas de otimização da aprendizagem e da avaliação de LE no e a partir do teletandem. A primeira, uma nova versão da ficha de acompanhamento de teletandem, e, a segunda, a inserção dos serviços de *podcasting* para ampliar as opções de complementaridade que a modalidade assíncrona oferece à comunicação síncrona no contexto *online*.

Nas considerações finais, sintetizamos as contribuições e os principais pontos do estudo, além de levantar limitações e desafios, e de apontar encaminhamentos.

Por fim, reunimos as referências bibliográficas que fundamentam a pesquisa, seguidas dos Apêndices e dos Anexos.

# CAPÍTULO 1

## METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO



*Fonte: Foto particular.*

Neste capítulo caracterizamos a pesquisa, os contextos investigados, os participantes, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos para sua análise, bem como aspectos do corpus de língua falada selecionado.

### 1.1 Natureza da pesquisa

Para que uma pesquisa possa ser materializada, concretizada, é preciso decidir por qual percurso o trabalho seguirá, este ou aquele caminho, ou até certo ponto este, até certo ponto aquele. É esta definição que fundamenta e justifica o recorte teórico, a relação com os participantes, a seleção dos instrumentos de coleta de informações, os procedimentos de análise dos dados e a discussão dos resultados.

Na Linguística Aplicada (LA), área do conhecimento na qual se insere este trabalho, interpretação tem sido uma palavra chave para caracterizar muitas das pesquisas desenvolvidas no campo do ensino e da aprendizagem de línguas. Os resultados dessas pesquisas têm apontado para a complexidade de se analisar um processo que envolve a compreensão de um mundo subjetivo da experiência humana e que, por isso, vem carregado de marcas dos sujeitos nele envolvidos. Nesse sentido, os paradigmas de pesquisa qualitativa ganham força e os resultados das investigações científicas são discutidos em um âmbito contextual acessível ao pesquisador, sem a intenção de generalização.

Segundo Cohen, Manion e Morrison,

O conhecimento não tem a pretensão positivista de ser normativo, porque é interpretativo, necessariamente inacabado, aberto a novas interpretações. A coleta de dados se dá no contexto natural e requer instrumentos que capturem o ponto de vista dos atores sociais: entrevistas, observações, notas de campo, documentos produzidos pelos participantes da pesquisa e gravações de suas interações. As observações têm uma finalidade diferente da empiricista no sentido que, através de longa permanência, possibilitam ao pesquisador familiarizar-se com o contexto observado e com as perspectivas dos participantes. A teoria emerge dos dados e com eles se fortalece, pela busca de significados e propósitos daqueles que são sua fonte. (apud REIS, 2006, p. 104)

Assim, o conhecedor (pesquisador) e o conhecido (objeto de estudo e participante da pesquisa) passam a ter uma relação muito próxima um com o outro (BREDO; FEINBERG, 1982)<sup>12</sup>. O pesquisador, que também é parte do mundo pesquisado, conduz suas observações

<sup>12</sup> “[...] an interpretive approach views knower and known as being much more closely involved with one another”. (BREDO; FEINBERG, 1982, p. 6).

no ambiente natural onde as pessoas vivem ou trabalham. Segundo André (2000): “[...] não há pretensão de mudar o ambiente, introduzindo modificações que serão experimentalmente controladas como na pesquisa experimental. Os eventos, as pessoas, as situações são observados em sua manifestação natural” (p. 29).

Muitas vezes, para “ganhar maior compreensão do que está sendo estudado e aprofundar suas interpretações” (REIS, 2006, p.106), o pesquisador adota o procedimento de triangulação dos dados:

Com relação à triangulação, este é um procedimento adotado por navegadores, pilotos e estrategistas militares, para determinar com precisão a localização de um certo ponto no espaço físico, para isso fazendo uso de mais de um instrumento de medidas (cf. COHEN, MANION & MORRISON; MILES & HUBERMAN, 1994). A idéia inerente à triangulação é a de confirmação, de determinação precisa. Por analogia, esse raciocínio foi incorporado à prática de pesquisa, através do emprego de ‘dois ou mais métodos de coleta de dados no estudo de algum aspecto do comportamento humano’. (REIS, 2006, p. 106).

Neste estudo, a triangulação dos dados é adotada, como observamos mais adiante, com o objetivo de considerar visões dos atores sociais envolvidos no contexto estudado. No entanto, a precisão que buscamos não é a mesma dos navegadores, pilotos e estrategistas militares, pois aqui o uso de diferentes instrumentos tem como finalidade permitir que o pesquisador olhe para o objeto de estudo através de diferentes lentes, inclusive com a dos participantes da pesquisa, pois cada uma delas pode nos levar a identificar aspectos importantes que a outra deixou obscuros.

Assim, caracterizamos este estudo como uma pesquisa qualitativa (CHAUDRON, 1988; BURNS, 1999; WALLACE, 1998; BOGDAN; BIKLEN, 1992; ERICKSON, 1986, 1991), de natureza etnográfica (ANDRÉ, 2000).

Utilizada inicialmente pelos antropólogos, a etnografia busca a “descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social” (ANDRÉ, 1995, p. 28). Para a autora,

[...] a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo. Existe, pois, uma diferença de enfoque nessas duas áreas, o que faz com que certos requisitos da etnografia não sejam – nem necessitem ser – cumpridos pelos investigadores das questões educacionais. O que se tem feito pois é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito. (ANDRÉ, 1995, p. 28)

Algumas características que tornam esta pesquisa do tipo etnográfico, usando o termo de André (2000), já foram mencionadas, a saber: interação constante entre pesquisador e participantes da pesquisa, pesquisador como parte do mundo pesquisado, observação no ambiente natural onde as pessoas estudam e coleta de informações por meio de diferentes instrumentos.

Dentre as tradições de pesquisa na Linguística Aplicada, destacadas por Chaudron (1988)<sup>13</sup>, a etnografia, ao lado da análise da interação e da análise do discurso, apresenta características próprias de métodos qualitativos de investigação científica. Para o autor, a abordagem etnográfica é geralmente identificada como qualitativa, orientada pelo processo, quando o foco é a interação<sup>14</sup>.

Pensando no binômio processo e produto, vale ressaltar que temos observado uma tendência de se utilizar também metodologias de cunho qualitativo em pesquisas acerca da avaliação de proficiência, cujos estudos configuram-se “como essencialmente quantitativos, principalmente aqueles que se destinam à investigação sobre a validade de testes e exames” (BORGES-ALMEIDA, 2009, p. 98), revelando assim uma forte influência da abordagem psicométrica de investigação. Esta tendência, a nosso ver, segue os avanços no campo das investigações sobre o ensino e a aprendizagem de línguas que, nos anos 80, passaram a ser realizadas na sala de aula (ALLWRIGHT, 1983; GAIES, 1983; MITCHELL, 1985; CHAUDRON, 1988; VAN LIER, 1989, dentre outros), considerando, dessa maneira, outros elementos que interferem no processo de ensino-aprendizagem.

Além da avaliação de processo na sala de aula, o produto, principalmente no caso dos testes de proficiência, também começou a ser visto a partir de uma concepção de uso da língua, permitindo maior flexibilidade na avaliação da produção linguística em função de quem, onde e com quem se estava interagindo. Isto levou, por exemplo, à inserção da modalidade qualitativa na avaliação de desempenho, avaliação holística, combinada ou não com a modalidade quantitativa, avaliação analítica, na prática de avaliação de proficiência, assunto que será melhor explorado no capítulo 3 desta tese.

---

<sup>13</sup> “[...] at least four traditions are distinguishable: *psychometric, interaction analysis, discourse analysis, and ethnographic.*” (CHAUDRON, 1988, p. 13)

<sup>14</sup> “The ethnographic approach is generally identified as a qualitative, process-oriented approach to the study of interaction.” (CHAUDRON, 1988, 45).

Para Nunan (1992), embora na prática as abordagens psicométrica e etnográfica de investigação apresentem diferentes concepções da realidade social, o autor afirma que na pesquisa não há razão para que esta integração não seja feita<sup>15</sup>.

Borges-Almeida (2009) registra que metodologias híbridas têm sido utilizadas por um número cada vez maior de pesquisadores que se colocam “a favor da combinação entre as duas metodologias, com o intuito de permitir que os resultados preliminares de uma dessas análises em separado venham a corroborar as descobertas preliminares da outra” (p. 100).

Assim, realizar um estudo de natureza etnográfica, sem a combinação com a psicometria, implica quebrar uma certa tendência na área de avaliação de proficiência. Isto não quer dizer que não reconhecamos a relevância da abordagem psicométrica para a área de avaliação de proficiência, e sim que, neste momento, levando em conta os objetivos deste estudo, os dados quantitativos não oferecem contribuições significativas.

Além disso, poucos estudos podem ser caracterizados como sendo puramente experimentais (mais estruturado, mais controlado) ou puramente naturalistas (menos estruturado, menos controlado)<sup>16</sup>. Indo além da dicotomia quantitativo/qualitativo (positivista/interpretativista), poderíamos dizer que este estudo apresenta também características da Teoria Crítica (BREDO; FEINBERG, 1982), pois além de interpretar as ações dos participantes, característica do paradigma qualitativo, há também a intervenção da pesquisadora no contexto estudado por meio do diálogo com os participantes.

Segundo Bredo e Feinberg (1982),

Um método crítico consistente, o qual trata a sociedade como uma construção humana e as pessoas como sujeitos ativos daquela construção, seria baseado em um diálogo com os sujeitos, em vez de ser baseado na observação ou na manipulação experimental das pessoas. Uma ciência social crítica deve contribuir diretamente para a revitalização do discurso moral e da ação revolucionária, engajando seus sujeitos em um processo de auto-compreensão ativa e auto-formação coletiva<sup>17</sup>. (p. 371-372)

<sup>15</sup> “In principle there is no reason why research programs should not integrate psychometric and ethnographic methods of investigation, and, indeed, several calls have already been made for such integration. In practice, however, integrated approaches seem to be almost non-existent.” (NUNAN, 1992, p. 52).

<sup>16</sup> “Of course, very few studies can be confidently characterised as being purely experimental (+structured, + controlled, in Van Lier’s terms) or purely naturalistic (-structured, - controlled).” (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991, p. 44).

<sup>17</sup> A consistent critical method which treats society as a human construction and people as the active subjects of that construction would be based on a *dialogue* with its subjects rather than the observation or experimental manipulation of people. A critical social science must directly contribute to the revitalization of moral discourse and revolutionary action by engaging its subjects in a process of active self-understanding and collective self-formation.” (BREDO; FEINBERG, 1982, p. 371-372).

Em relação aos tipos de pesquisa, além das características da pesquisa de natureza etnográfica que este estudo apresenta, é preciso salientar também o caráter da pesquisa bibliográfica, como abordado por Andrade (2005), “um instrumento imprescindível para qualquer outro tipo de pesquisa” (p. 41). Com o objetivo de “conhecer e analisar as principais contribuições teóricas existentes sobre um determinado tema ou problema” (KÖCHE, 1997, p. 122), a revisão de literatura deve ser considerada como parte da metodologia de uma pesquisa. Se pensarmos na palavra “research”, do inglês, observamos que fazer pesquisa significa buscar de novo (re-search), ou seja, fazer um levantamento do que já foi estudado sobre determinado assunto, e sobre os resultados alcançados, para que uma nova pesquisa ofereça contribuições para o avanço da ciência.

Entendemos que as demais seções e subseções deste capítulo justificam e exemplificam a natureza desta pesquisa até aqui discutida.

Passamos agora à apresentação dos contextos e participantes do estudo.

## 1.2 Contextos da pesquisa

Os dados desta pesquisa foram coletados no contexto do Projeto Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos, descrito na seção 1.2.1, a seguir. Apresentamos, ainda, na subseção 1.2.2, o programa ENPFOL porque parte dos participantes desta pesquisa também estão vinculados a este segundo contexto.

### 1.2.1 O projeto Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos

Teletandem pode ser entendido como um contexto virtual de ensino e de aprendizagem de LE a distância, assistido por computadores, o qual faz uso simultâneo da produção e compreensão oral, escrita e de imagens (TELLES; VASSALLO, 2006). No caso do Projeto TTB, pioneiro nesta experiência no Brasil, considera-se um tandem a distância, que faz uso do aspecto oral (ouvir e falar) e do aspecto escrito (escrever e ler) por meio de conferências em áudio/vídeo, utilizando serviços disponíveis na *internet*, como o *Skype*, que dispõem de recursos que permitem o uso da voz, do texto escrito e de imagens de vídeo por meio de uma *webcam* - em tempo real para a interação, além de uma lousa eletrônica<sup>18</sup> na qual a dupla de parceiros pode compartilhar anotações feitas durante as sessões.

---

<sup>18</sup> Quando utilizado o *Skype*, o aluno pode usar o aplicativo *Talk and Write* ([www.talkandwrite.com](http://www.talkandwrite.com)), uma espécie de lousa eletrônica compartilhada.

Como o propósito é “eu ajudo você a aprender minha língua e você me ajuda a aprender a sua”, cada parceiro faz o papel de aluno por uma hora, falando e praticando a língua do outro parceiro. Em seguida, eles trocam de papéis e de línguas.

O previsto é que cada sessão de teletandem tenha duração em média de duas horas: uma hora para cada uma das línguas. Cada hora é composta por três fases básicas: conversação acerca de um ou vários temas (aproximadamente 30 minutos), e nela os parceiros falam do que desejarem ou o que for de interesse comum; insumo linguístico (cerca de 20 minutos): o parceiro mais competente faz comentários acerca do uso gramatical, lexical e de pronúncia do seu interagente; avaliação da sessão (aproximadamente 10 minutos): o parceiro mais competente espera a autoavaliação do aprendiz da língua-alvo, para depois emitir sua avaliação sobre o desempenho dele também (TELLES; VASSALLO, 2006).

De acordo com as definições das etapas de uma sessão de teletandem, aqui apresentadas, e do referencial teórico deste estudo, vamos considerar que a conversa(cão) é um dos momentos do processo interacional no teletandem. Assim, a interação no teletandem, em sentido macro, contempla também os momentos para além da conversa na língua-alvo, como as outras duas fases previstas na comunicação oral síncrona, insumo linguístico e autoavaliação, além dos momentos de comunicação assíncrona, como a troca de *e-mails* entre os parceiros para negociações, ajustes e *feedback*, por exemplo.

Quanto à frequência de realização das sessões, há parcerias que optam por duas sessões por semana, uma em cada língua, devido à questão de agenda e, também, ao fuso horário. Isso é flexível e pode ser negociado entre os próprios parceiros. O importante é que se defina a frequência e a duração das sessões e que a língua de cada sessão seja mantida do início ao fim: não se fala português e inglês ao mesmo tempo, por exemplo, é preciso ter um tempo determinado para que os dois parceiros só falem português e um tempo para que os dois só falem inglês. Segundo Telles (2009a), este princípio do tandem incentiva e, ao mesmo tempo, desafia os aprendizes a falar a língua-alvo, não deixando de proporcionar também momentos de comunicação na língua em que o parceiro seja proficiente, promovendo, assim, “o compromisso e o envolvimento do aprendiz com a tarefa” (p. 24).

O TTB organiza parcerias entre alunos ou ex-alunos brasileiros da UNESP - principalmente dos campi de Assis e de São José do Rio Preto, sedes do projeto - e alunos de universidades no exterior, localizadas em vários países, como Argentina, México, Estados Unidos, Itália, Alemanha, França, Uruguai, dentre outros, que ofereçam cursos de português como LE.

De acordo com Vassallo (2009),

As interações de Teletandem são realizadas em espaços físicos variados: de casas particulares, com equipamento particular, a espaços públicos com equipamento alugado (lanhouses) ou espaços públicos institucionais com equipamento disponibilizado gratuitamente pela instituição gerenciadora (laboratórios multimídias, centros informáticos). Nos campi UNESP de Assis e de São José do Rio Preto, a partir de 2008, estão à disposição dos alunos que queriam utilizá-los dois laboratórios reservados somente a atividades associadas ao Teletandem. (p. 6)

Passemos a conhecer um pouco mais o cenário de um laboratório de teletandem e o seu dia-a-dia.

### 1.2.1.1 O laboratório de teletandem da UNESP-Assis

A relevância desta subseção está em caracterizar o contexto principal de coleta de dados desta pesquisa, aproximando, assim, o leitor do contexto vivenciado por mim, como pesquisadora. Como me sinto totalmente parte do contexto que vou descrever e caracterizar, redigi grande parte das seções e subseções deste capítulo em primeira pessoa do singular, tomando como pressuposto que influenciei o meio, assim como o meio me influenciou.

Localizado no Prédio I da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP-Assis, o laboratório de teletandem conta com 19 cabines individuais, equipadas com computadores com *webcams* e com aplicativos de mensagem instantânea e de registro de imagens e voz (obtidos com apoio da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP), em uma sala climatizada, com vista para o bosque da unidade. É um espaço agradável e propício para interação, estudo e pesquisas nas áreas de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras em tandem. Há três salas – a recepção, a sala de sessões de teletandem e a sala de orientação<sup>19</sup>, as duas primeiras de acordo com as fotos apresentadas nas figuras 2 e 3, a seguir.



**Figura 2:** Recepção do Laboratório de Teletandem da UNESP-Assis.



**Figura 3:** Sala de sessões de teletandem do Laboratório da UNESP-Assis.

<sup>19</sup> Informações disponíveis em < <http://www.assis.unesp.br/teletandem/>>. Acesso em: 26 maio 2011.

Para conhecer melhor o funcionamento de um laboratório de teletandem e as atividades que nele acontecem, decidi me deslocar até Assis, no estado de São Paulo, e lá permanecer por algumas semanas. A opção pelo laboratório de Assis e não pelo laboratório de São José do Rio Preto foi apenas pela facilidade de deslocamento para mim, uma vez que Assis está a uma hora e meia de distância de Londrina, onde resido, e São José do Rio Preto está a cinco horas de viagem.

No início, pensei em ir toda semana durante o segundo semestre de 2009. No entanto, além de mim, três outras pós-graduandas desenvolveriam atividades no laboratório naquele semestre e foi então que decidimos nos organizar para ter a presença de uma das quatro pós-graduandas durante cada semana do mês, no período de setembro a novembro de 2009. Esta decisão foi tomada durante a primeira reunião de trabalho do Laboratório de Teletandem Unesp-Assis, realizada em agosto de 2009, da qual fiz parte, sendo muito bem aceita no grupo. Assim, minha presença no laboratório de teletandem da UNESP – Assis se deu no período de setembro a novembro de 2009, totalizando quatro semanas de trabalho presenciais no laboratório. No restante do tempo, durante esses quatro meses, acompanhei a rotina do laboratório por meio de relatórios das demais colegas pós-graduandas que faziam o revezamento comigo, de conversas pelo *Skype* com os monitores e de reuniões do grupo de pesquisadoras com o coordenador do projeto.

#### 1.2.1.1.1 As atividades

Dentre as atividades desenvolvidas por nós, pós-graduandas, destaco: a mediação das sessões de teletandem que ocorreram no laboratório; o acompanhamento do trabalho dos monitores, alunos de graduação que fazem estágio no laboratório; a orientação dos alunos de graduação para desenvolvimento de projetos de iniciação científica; e outras. Além dessas atividades, que todas nós realizamos, também aproveitei a oportunidade para: conhecer um pouco mais os parceiros de teletandem que pelo laboratório circulavam, a maioria deles alunos de graduação de diferentes cursos da UNESP – Assis; providenciar gravações de sessões de teletandem para esta pesquisa<sup>20</sup>, o que eu ainda não havia conseguido sem

---

<sup>20</sup> A ideia inicial era de que as gravações de sessões de teletandem pudessem ser compartilhadas entre os pesquisadores, de modo que tivéssemos diferentes olhares sobre o mesmo processo. Embora esta opção não fosse unânime entre os pesquisadores principais do TTB, e seus respectivos orientandos, eu e outras duas colegas, com o consentimento do Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo, já havíamos acordado entre nós que isso seria feito. No entanto, por razões diversas, essa troca foi difícil e eu tinha disponível até aquele momento apenas a gravação de uma sessão de teletandem, conforme apresentado na subseção 1.3.3 deste capítulo.

aproximação física com os participantes, e registrar o maior número possível de ocorrências que pudessem servir de base para fundamentar este estudo. Minha participação no campo, vivenciando o contexto *online* de ensino-avaliação-aprendizagem-avaliação de línguas, foi muito enriquecedora e me deu condições de responder às perguntas de pesquisa a partir da observação *in loco* do contexto investigado.

Depois de decidido, na reunião de agosto de 2009, que cada pós-graduanda passaria uma semana no laboratório da UNESP – Assis por mês, chegou minha vez de começar os trabalhos. Conforme mencionado anteriormente, eu tinha objetivos múltiplos, dentre eles a coleta de dados para minha pesquisa de doutorado.

Logo que cheguei ao laboratório, em agosto de 2009, o Prof. João Antonio Telles, coordenador do Projeto TTB, pediu que eu tomasse conhecimento de uma ficha de acompanhamento que seria implementada no laboratório de Assis a partir do segundo semestre de 2009 e, também, que eu desse sugestões para a ficha. Tal sorte foi a minha de chegar lá naquele exato momento, pois a ficha, que depois das sugestões foi implementada conforme encontra-se na figura 4, mais adiante nesta subseção, estava diretamente relacionada com a questão da avaliação, foco da minha pesquisa.

Sendo assim, procurei agregar o trabalho com a ficha de acompanhamento à minha função no grupo, que era a de conhecer melhor, no primeiro momento, os parceiros de teletandem que pelo laboratório passavam. Esses participantes são descritos e caracterizados na seção 1.3.

Com base nesta breve apresentação do que fiz inicialmente no Laboratório de Teletandem, reconheci a importância da mediação para melhor aproveitamento da ficha de acompanhamento de teletandem, uma vez que ela parece ser preenchida mecanicamente, e da necessidade de investigar um pouco mais como tem sido as sessões de teletandem no que diz respeito ao *feedback* linguístico e à autoavaliação.

Como forma de intervenção, propus uma oficina para explicitar os conceitos que fundamentam os critérios de avaliação da ficha de acompanhamento, intitulada “Você está se saindo muito bem!”: avaliação no contexto de aprendizagem em tandem.

A oficina, ministrada por mim, foi realizada no dia 29 de outubro de 2009 e contou com a participação de doze alunos, todos com experiência em teletandem. Tivemos como objetivos refletir sobre o papel da avaliação no processo de aprendizagem, (re)conhecer critérios de avaliação de proficiência oral em contextos de ensino-aprendizagem de LE e especificar descritores para avaliação de proficiência oral no contexto de teletandem. Essa

atividade também permitiu o acesso a informações relevantes para o escopo desta pesquisa com o grupo de participantes brasileiros.

Segue o modelo de ficha de acompanhamento de teletandem implementada no Laboratório da UNESP-Assis a partir do segundo semestre de 2009.



#### FICHA DE ACOMPANHAMENTO DE TELETANDEM

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Hora: das \_\_\_\_ às \_\_\_\_

Seu processo de teletandem <i>assinale com um X na coluna apropriada</i>				
		SIM	NÃO	MAIS OU MENOS
Seu nome:				
Curso:	Satisfeito com a sessão			
Ano:	Satisfeito com o(a) parceiro(a)			
E-mail:	Aprendi o que queria			
Mais comentários?	Satisfeito com sua compreensão oral			
	Satisfeito com vocabulário			
	Satisfeito com pronúncia			
	Satisfeito com gramática			
	Satisfeito com fluência			
	Preciso melhorar...			
Sua avaliação do processo de teletandem de seu parceiro <i>assinale com um X na coluna apropriada</i>				
		SIM	NÃO	MAIS OU MENOS
Nome do seu parceiro:				
Universidade:	Ele(a) parece satisfeito(a) com a sessão			
Curso:	Ele(a) parece satisfeito(a) comigo			
Ano:		INSATISFATÓRIO	SATISFATÓRIO	MUITO BOM
E-mail:	Compreensão oral da língua portuguesa			
Mais comentários?	Vocabulário			
	Gramática			
	Pronúncia			
	Fluência			
	Ele(a) precisa melhorar...			

**Figura 4:** Modelo de ficha de acompanhamento de teletandem implementada no Laboratório da UNESP-Assis a partir do segundo semestre de 2009.

Depois de apresentado o contexto de vínculo dos participantes brasileiros desta pesquisa, passo, a seguir, à descrição e à caracterização do contexto de vínculo das participantes estrangeiras.

### 1.2.2 O programa de formação complementar na graduação da UEL

O programa “Ensinando Português para Falantes de Outras Línguas: experiência complementar na graduação (ENPFOL)”, viabilizado por meio de resolução do programa de formação complementar na graduação vinculada à Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), é coordenado por mim e conta com o apoio do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas ao qual pertencço como docente.

Quando proposto, em 2004, o programa ENPFOL apresentou como objetivos: 1. proporcionar ao aluno do Curso de Letras o contato com o ensino da língua portuguesa enquanto LE ou Segunda Língua (L2), uma nova realidade no mercado de trabalho para esse profissional; 2. atender à demanda da comunidade interna no que diz respeito ao processo de ensino/aprendizagem de PFOL e 3. promover o acesso à cultura brasileira, possibilitando aos estrangeiros uma melhor competência linguístico-discursiva.

Devido à demanda de atendimento aos estrangeiros, o programa ampliou o escopo de seu público-alvo em 2006, passando a atender também aos estrangeiros da cidade de Londrina e região, por meio de cursos de português para estrangeiros ofertados no Laboratório de Línguas da UEL. Em 2006 também foram escritas as primeiras monografias de especialização com foco e dados coletados no programa ENPFOL. As pesquisas foram realizadas por professores de PFOL que participaram do programa, como alunos da graduação, e que continuaram como colaboradores do programa na pós-graduação *Lato Sensu*.

Assim, o conjunto de atividades propostas por esse programa de formação complementar cumpriu os objetivos inicialmente propostos e ganhou uma dimensão maior do que se esperava. O espaço de atuação é entendido como primordial para promover a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, contribuindo para a reflexão crítica e a análise das concepções e das práticas curriculares vigentes no curso de Letras (FURTOSO, 2009a).

As participantes estrangeiras deste estudo frequentaram cursos de Português para Estrangeiros ofertados no laboratório de línguas da UEL no segundo semestre de 2009, conforme apresentado na próxima seção.

### 1.3 Participantes da pesquisa

Os participantes desta pesquisa constituíram três grupos: o primeiro engloba parte dos parceiros brasileiros que fizeram teletandem no laboratório da UNESP-Assis no segundo semestre de 2009; o segundo grupo reúne as parcerias selecionadas para as gravações das

sessões de teletandem para esta investigação; o terceiro grupo contempla uma parceria de teletandem cuja gravação foi coletada para outro estudo (BROCCO, 2009) e cedida para compor o corpus de língua falada desta pesquisa.

### 1.3.1 Grupo 1

O primeiro grupo de participantes reuniu os parceiros brasileiros, a maioria também monitores, que faziam teletandem no laboratório da UNESP-Assis durante o período observado para este estudo. O contato com os alunos, a presença no laboratório por um bom período e o conhecimento de pesquisas anteriores desenvolvidas no escopo do TTB, permitem considerar os participantes deste grupo como uma amostra representativa do perfil do parceiro brasileiro no âmbito do TTB. Os parceiros estrangeiros, na maioria alunos universitários de cursos variados, estudam português no exterior, condição esta para participar do Projeto.

De acordo com o primeiro relatório que elaborei para registro de minhas atividades em setembro de 2009 no laboratório (Anexo 1), a maioria dos monitores é aluno do Curso de Letras, diferenciando apenas as licenciaturas, uma vez que na UNESP de Assis há um leque grande de opções para os alunos de Letras. Eles podem optar por licenciatura em alemão, inglês, francês, japonês, espanhol ou italiano, sempre com habilitação dupla, português e uma língua estrangeira. Há alunos de todas as séries e os objetivos em relação a um projeto da natureza do TTB vão desde complementar e aprimorar a aprendizagem da LE escolhida para a atuação profissional, até se engajar em projetos porque precisam desta atividade para cumprir os créditos do curso de Letras. É importante ressaltar que muitos alunos já estão pensando no futuro, seja na atuação direta no mercado de trabalho, seja como forma de se preparar para a próxima etapa de seus estudos, como a continuidade de pesquisas, iniciadas na graduação, em nível de Mestrado, por exemplo.

Além das informações registradas no relatório anteriormente mencionado, elaborei um primeiro instrumento (Apêndice 1) que pudesse orientar minha conversa com os alunos acerca da implementação da ficha de acompanhamento de teletandem com foco na avaliação e, em seguida, um questionário (Apêndice 2) com foco nas fases das sessões de teletandem. Ambos os instrumentos são descritos na seção 1.4 deste capítulo.

Antes do início de minha conversa com os alunos, eu deixava bem claro que as informações seriam utilizadas em meu estudo e que a identidade dos alunos seria preservada. No total, doze alunos concordaram em disponibilizar suas informações para pesquisa. Esses

alunos são identificados durante a análise dos dados, no capítulo 4 desta tese, com a letra A, de aluno, seguida dos números de 1 a 12.

### 1.3.2 Grupo 2

A busca pelas parcerias para coleta de gravações das sessões de teletandem para esta pesquisa começou logo no primeiro momento de minha presença no laboratório de teletandem da UNESP – Assis, pois foi exatamente este o objetivo primeiro da presença no campo.

Além da dificuldade de gravar as sessões para análise posterior, problema este diretamente relacionado a questões tecnológicas até então encontradas nas tentativas de conseguir apenas as gravações sem contato com os parceiros, surgiu outro entrave para minha coleta de dados: por uma questão institucional estrangeira, é muito difícil conseguir a permissão para gravar as sessões, segundo o coordenador do TTB. Foi aí que tive que pensar em um caminho ético para a coleta de dados. Como coordeno o programa de PFOL na UEL, fui até as turmas presenciais de aula de português, no início de setembro de 2009, e divulguei o Projeto TTB, fazendo o convite para que os estrangeiros se manifestassem quanto ao interesse em terem um parceiro brasileiro para praticar a língua portuguesa. Duas estrangeiras vieram conversar comigo, uma para fazer teletandem português-francês e uma para português-alemão. O perfil destas parceiras será detalhadamente apresentado a seguir. Como era importante ter uma parceria português-inglês, já que atuo nestas duas áreas, resolvi convidar uma ex-aluna de PFOL da UEL, que estava em São Paulo naquele momento, para participar também. As três estrangeiras aceitaram participar da pesquisa e ficaram aguardando as parceiras brasileiras para começarem as sessões.

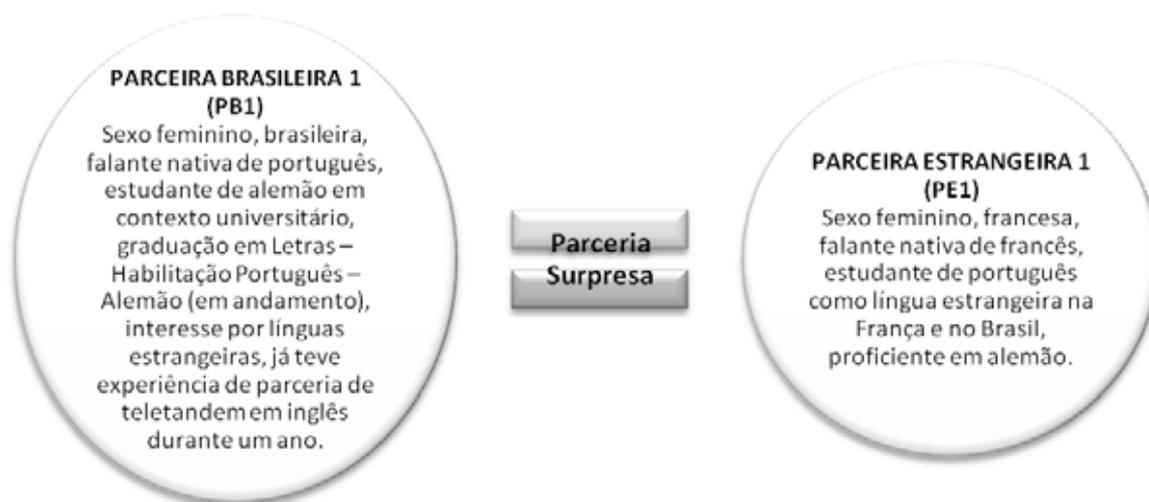
Em seguida, durante as conversas com os monitores do laboratório de Assis, consegui três alunas da UNESP que estavam aguardando parceiros nas respectivas línguas das estrangeiras: alemão, francês e inglês. A partir daí a presença foi constante no campo de pesquisa, pois quando eu não estava presencialmente em Assis ou em Londrina, acompanhando as sessões, eu estava conversando presencialmente, ou a distância (*e-mail*, *Skype*), com as parceiras brasileiras e estrangeiras.

As informações sobre as parcerias selecionadas também são apresentadas a seguir. O que gostaria de registrar aqui é que depois de as parcerias formadas, quando tudo parecia resolvido e pronto para “decolar”, o caminho ainda foi longo e com muitas “pedras preciosas” pela frente. Dentre as pedras encontradas direciono os holofotes para: a incompatibilidade de agenda para realizar as sessões de teletandem, que levou uma das parcerias, por exemplo, a ter

disponibilidade uma única vez no período de setembro a dezembro de 2009; problemas tecnológicos na hora de gravar as sessões ou a falta de conhecimento para lidar com a tecnologia e gravar a sessão adequadamente, o que resultou em um número pequeno de gravações audíveis para análise; a ruptura na relação entre as parceiras, que provocou desmotivação e afastamento do propósito de ensino-aprendizagem. Justifico o adjetivo “preciosas”, que inicialmente agreguei a essas pedras, pelo fato de que por meio delas pude conferir maior valor à presença no campo de pesquisa, (re)conhecendo de perto a riqueza de mediar processos de aprendizagem em contexto *online*, inclusive o processo de minha própria aprendizagem sobre tecnologia, relações humanas e ambiente colaborativo de construção de conhecimento.

Para conhecermos melhor essas participantes, que já podem ser todas apresentadas como do sexo feminino, passaremos a chamar as parcerias, a partir de agora, de: a surpresa (Parceria 1), a superação (Parceria 2) e a promessa (Parceira 3).

A primeira parceria, Português-Alemão, denominada por mim de “a surpresa”, foi formada por duas jovens estudantes universitárias, uma brasileira e uma francesa, conforme descrição a seguir.

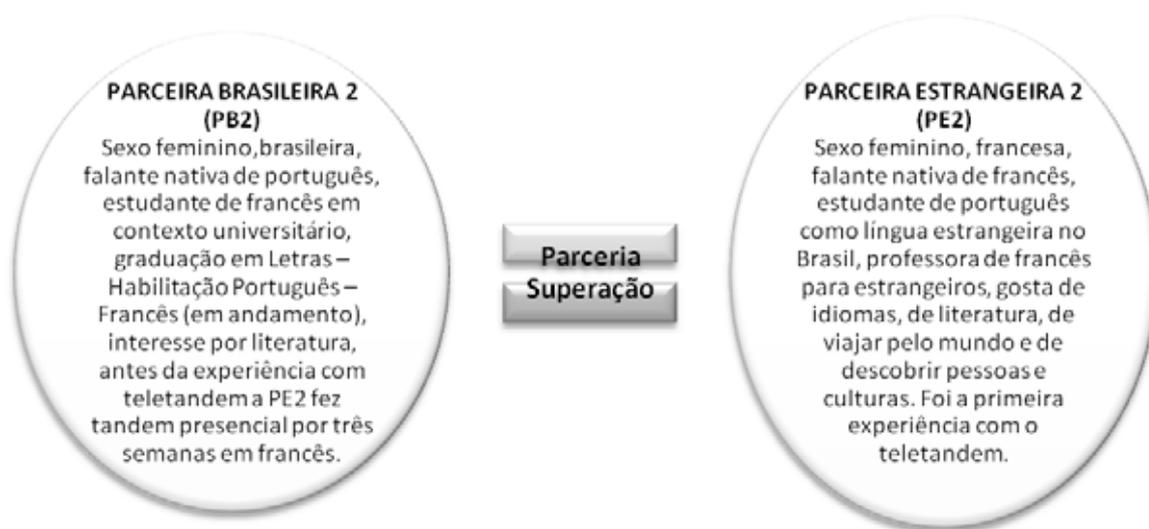


**Figura 5:** Informações sobre a Parceria Surpresa.

A denominação da parceria 1 de “a surpresa” justifica-se pelo fato de que eram as alunas com quem eu menos tinha contato e que, por isso, não tinha tanta certeza do sucesso da parceria. A PB1 não era monitora do laboratório de teletandem de Assis, mas foi indicada por uma monitora, após várias tentativas de minha parte em encontrar uma aluna para a parceria

português-alemão. A PE1 era um aluno novo do curso de Português para Estrangeiros da UEL e eu só a conheci no dia em que fui até a sala de aula para divulgar o Projeto TTB. Assim, apostei na parceria e investi meu tempo e esforço para colocar as alunas em contato uma com a outra, mas o sucesso da parceria se deu, a meu ver, muito pelo interesse e persistência das próprias alunas.

A segunda parceria, Português-Francês, denominada por mim de “a superação”, foi formada por uma brasileira e uma francesa, conforme descrição a seguir.



**Figura 6:** Informações sobre a Parceria Superação.

Esta parceria começou muito bem e eu estava muito confiante por já conhecer as duas alunas, a PB2 era monitora do laboratório de teletandem de Assis, ou seja, já estava inserida no contexto de teletandem, e a PE2 já tinha sido aluna do curso de Português no 1º semestre de 2009 na UEL, por isso eu já conhecia um pouco do seu trabalho e de sua seriedade com a aprendizagem de português. Conforme já visto nesta tese, algumas dificuldades de manutenção das interações de teletandem podem ser encontradas durante o percurso, tais como a incompatibilidade de agenda das parceiras. Além disso, neste caso houve uma ruptura no relacionamento das parceiras, o que levou à desmotivação e ao término da parceria de modo insatisfatório. Os pilares da aprendizagem em tandem, autonomia, reciprocidade e cooperação, também nos ajudam a entender o que acontece nestes casos. A caracterização desta parceria como “a superação”, deu-se pelo fato de que as parceiras, por motivos diferentes, tentaram, até o fim, superar dificuldades e diferenças para que a interação pudesse acontecer.

A terceira parceria, Português-Inglês, denominada por mim de “a promessa”, foi formada por uma brasileira e uma estadunidense, conforme descrição a seguir.



**Figura 7:** Informações sobre a Parceria Promessa.

A promessa foi a melhor caracterização que encontrei para a parceria 3, uma vez que por conhecer muito bem a PE3, ex-colega de trabalho e aluna do curso de Português para Estrangeiros da UEL, e a PB3, aluna do 1º ano do curso de Letras da UNESP e que chamou minha atenção desde o início pelo seu interesse pela língua inglesa e por demonstrar muita vontade de aprender, a expectativa pelo sucesso da parceria era alta. No entanto, por falta de compatibilidade de horário, foi a parceria que menos deu frutos em termos de número de sessões de teletandem, uma sessão no período de setembro a novembro de 2009. Além disso, por problemas tecnológicos, a única sessão que as parceiras realizaram não pôde ser gravada na íntegra, ou seja, o registro da conversa, parte em inglês e parte em português, teve duração muito curta.

Assim, podemos ver que, minha falta de conhecimento de aspectos específicos do contexto de teletandem me levou a criar falsas expectativas em relação às parcerias, pois acreditava que os ajustes estavam tão bons que nada poderia atrapalhar. Só faltou levar em conta a imprevisibilidade da tecnologia, principalmente por estarmos falando de um contexto *online*, e a agenda das pessoas, para as quais, talvez, os compromissos presenciais ainda sejam prioridade.

Problemas dessa e de outras naturezas ressaltados nos resultados de pesquisas no escopo do TTB são retomados no decorrer deste estudo, principalmente no capítulo 4.

### 1.3.3 Grupo 3

Devido ao número de sessões gravadas que consegui com as parcerias anteriormente descritas, decidi incluir, como parte dos dados desta pesquisa, uma sessão de teletandem que fez parte dos dados do trabalho de Mestrado de uma colega do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UNESP (BROCCO, 2009)<sup>21</sup>. Esta sessão já havia sido analisada por mim para a produção de um texto em cumprimento ao Exame de Qualificação Especial da UNESP<sup>22</sup>, em abril de 2010.

Assim, a descrição dos participantes da parceria 4 deste estudo é mantida conforme caracterizada por Brocco (2009), sendo apresentada na figura 8, a seguir.



**Figura 8:** Informações sobre a Parceria 4.

Os dois interagentes<sup>23</sup> se comunicaram entre setembro de 2006 a agosto de 2007. A sessão escolhida para este estudo foi a realizada no dia 13 de novembro de 2006, pois, a princípio, essa não tinha sido usada no trabalho de Brocco (2009), por ter sido identificada

<sup>21</sup> Gostaria de registrar meus agradecimentos a minha colega de curso, Aline Brocco, pela cessão desta sessão para conclusão do artigo de Qualificação Especial e para a Tese.

<sup>22</sup> Artigo 27 - Para o Doutorado, além do Exame de Qualificação de Tese, será exigido o Exame de Qualificação Especial, que versará sobre um assunto abordado em linha de pesquisa escolhida pelo aluno, de comum acordo com o seu orientador.

§ 1º - O Exame de Qualificação Especial deverá ser feito em linha de pesquisa diferente da escolhida pelo aluno para fazer sua tese. Regulamento na íntegra pode ser acessado em:

<<http://www.estudoslinguisticos.ibilce.unesp.br/>>.

<sup>23</sup> Terminologia utilizada por Brocco (2009).

como não gravada, “visto que Ana esqueceu de ativar o gravador” (BROCCO, 2009, p. 118). No entanto, podemos encontrar fragmentos da sessão analisados na referida dissertação, cujo objetivo foi investigar o tratamento dado à gramática no teletandem. Assim, ratificamos nosso entendimento de que o compartilhamento de dados no escopo de um projeto como o TTB permite lançar olhares diferentes e, ao mesmo tempo, complementares, para um mesmo foco.

#### **1.4 Instrumentos de coleta de dados**

As informações que subsidiaram a análise deste estudo foram coletadas por meio de: roteiro para conversa com os parceiros brasileiros do laboratório de teletandem da UNESP-Assis; gravações em áudio e/ou vídeo de sessões de teletandem; questionário aplicado às três parcerias do grupo 2; questionário aplicado aos participantes do Grupo 1 e notas de campo da pesquisadora.

Desse modo, as transcrições das gravações em áudio e/ou vídeo, as respostas dadas pelos participantes às perguntas dos questionários e as notas de campo da pesquisadora feitas durante e/ou após as conversas com os participantes da pesquisa serão analisadas e discutidas no capítulo 4 desta tese.

##### **1.4.1 Roteiro de conversa**

O roteiro que orientou a conversa com os parceiros brasileiros que faziam teletandem no laboratório da UNESP-Assis (Apêndice 1) no segundo semestre de 2009 serviu como ponto de partida para conhecer um pouco mais sobre o próprio teletandem, através do olhar dos participantes, coletar informações sobre a implementação da ficha de acompanhamento, além de começar a analisá-la em relação aos critérios de avaliação. As conversas foram realizadas no período de 14 a 18 de setembro de 2009.

##### **1.4.2 Gravações em áudio e/ou vídeo**

As gravações em áudio e, algumas vezes em áudio e vídeo, ajudaram a caracterizar o português falado no contexto de teletandem. Foram obtidas seis gravações, distribuídas de acordo com as parcerias, conforme segue na figura 9. Ressaltamos que a gravação das cinco sessões das Parcerias 1, 2 e 3 foram viabilizadas com o auxílio da pesquisadora que estava presente no campo do estudo no momento das sessões.

Lembramos que a Parceria 4, também presente na figura 9, refere-se à gravação da sessão de teletandem que fez parte também dos dados de Brocco (2009).

Parceria	Nº de sessões	Datas	Nº de gravações audíveis em português	Duração
Parceria 1 Surpresa	06	1 - 29/09/09 2 - 19/10/09 3 - 09/11/09 4 - 11/11/09 5 - 16/11/09 6 - 24/11/09	Sessão 01 - 29/09/09 (áudio)  Sessão 03 - 09/11/09 (áudio)  Sessão 05 - 16/11/09 (áudio)	51 minutos  34 minutos  17 minutos
Parceria 2 Superação	04	1 - 21/09/09 2 - 02/10/09 3 - 16/10/09 4 - 27/10/09	Sessão 03 - 16/10/09 (áudio e vídeo)	40 minutos
Parceria 3 Promessa	01	1 - 14/10/09	Sessão 01 - 14/10/09 (áudio)	2 tentativas de gravação, totalizando 7 minutos
Parceria 4 Sessão entre IB e IA	Não se aplica.	1 - 13/11/2006	(áudio) Sessão de um conjunto de dados maior	1 hora e 17 minutos

**Figura 9:** Descrição das gravações das sessões de teletandem.

#### 1.4.3 Notas de campo

Além de se constituírem em instrumento potencial para as pesquisas de natureza etnográfica, cujo objetivo principal é o registro de experiências e observações como resultado da participação do pesquisador no campo de investigação (EMERSON, 1995), as notas de campo da pesquisadora se constituíram em um instrumento importante para este estudo, levando-se em conta a dificuldade de gravar as sessões de teletandem em áudio e/ ou vídeo.

Os momentos de contato com os participantes do estudo que viabilizaram o registro das notas de campo podem ser acompanhados pela figura 10, a seguir.

Participantes	Datas de conversa e respectivas notas de campo
PB1	15/10/09 10/11/09
PE1	05/10/09 13/11/09
PB2	17/09/09 15/10/09 10/11/09
PE2	08/10/09 15/10/09 11/11/09 – por e-mail 30/11/09 – por e-mail
PB3	16/09/09 14/10/09
PE3	13/11 – por e-mail 06/12 – por e-mail
A1 a 12	14 a 18/09/2009

**Figura 10:** Registro das notas de campo da pesquisadora.

Como a pesquisadora estava sempre em contato com a maioria dos participantes do estudo, foi possível conversar com eles durante todo o tempo de permanência no laboratório de teletandem da UNESP-Assis. Além desse contato com os frequentadores do laboratório, a pesquisadora conversava com as parcerias Surpresa, Superação e Promessa pelo menos uma vez por mês a respeito das sessões realizadas. Vale ressaltar que durante as conversas também eram retomadas as fichas de acompanhamento de teletandem que todos os participantes preenchiam. Estes momentos de conversa foram registrados pela pesquisadora por meio de notas, à medida que a conversa acontecia e, algumas vezes, logo em seguida, tendo em vista que a gravação em áudio foi considerada uma técnica mais intrusiva e que poderia deixar os participantes menos à vontade durante a conversa.

#### 1.4.4 Questionários

O primeiro questionário (Apêndice 2) foi enviado por e-mail em outubro de 2009, a nove alunos que frequentavam o laboratório de teletandem da UNESP – Assis, todos já identificados como participantes do grupo 1 desta pesquisa. Aquele questionário visava verificar como o *feedback* linguístico e a autoavaliação têm sido conduzidos nas sessões de

teletandem e como estes processos podem diferenciar o teletandem de um bate-papo comum pela *internet*.

O segundo questionário, enviado por e-mail no início de dezembro de 2009 às participantes que formaram as três parcerias para gravação das sessões de teletandem para este estudo (grupo 2), foi elaborado em duas versões: uma para as participantes brasileiras (Apêndice 3), e outra para as participantes estrangeiras (Apêndice 4). O objetivo do instrumento foi ratificar informações registradas pela pesquisadora durante as conversas com as participantes, tais como perfil, experiência com teletandem, interesse pela aprendizagem em tandem até oferecer informações novas, como questões específicas sobre o processo de teletandem das participantes desta pesquisa. Nesse segundo momento, foram coletados seis questionários no total, obtendo assim o retorno de todas as parceiras (PB1, PE1, PB2, PE2, PB3, PE3). O processo de recebimento dos questionários foi finalizado em maio de 2010.

#### 1.4.5 Fichas de acompanhamento de teletandem

As fichas de acompanhamento de teletandem, em conjunto com as gravações das sessões de teletandem, subsidiaram as conversas com as participantes do grupo 2 no que diz respeito ao processo de avaliação de desempenho oral durante as sessões de teletandem, tanto em relação à própria avaliação, quanto em relação ao desempenho do outro.

<b>PARCERIAS</b>	<b>Nº DE SESSÕES</b>	<b>DATAS</b>	<b>FICHAS DE ACOMPANHAMENTO PREENCHIDAS</b>
<b>Parceria 1 Surpresa</b>	06	1 – 29/09/09 2 – 19/10/09 3 – 09/11/09 4 – 11/11/09 5 – 16/11/09 6 – 24/11/09	PB1 04 fichas PE1 04 fichas
<b>Parceria 2 Superação</b>	04	1 – 21/09/09 2 – 02/10/09 3 – 16/10/09 4 – 27/10/09	PB2 04 fichas PE2 02 fichas
<b>Parceria 3 Promessa</b>	01	1 – 14/10/09	PB3 01 ficha PE 3 esqueceu de preencher a ficha

**Quadro1:** Número de fichas de acompanhamento de teletandem por parceria do grupo 2.

Embora para o grupo 1 este procedimento também tenha sido adotado para as conversas, não era nosso objetivo acompanhar as sessões de teletandem daqueles participantes. Assim, o número de fichas aparece na próxima seção deste capítulo na sua totalidade.

### 1.5 Panorama: participantes – instrumentos de coleta de dados

Como forma de agrupar e melhor visualizar as informações de acordo com cada participante, segue o quadro 2.

Participantes	Gravações em áudio e/ou vídeo	Notas de campo	Questionários	Fichas de acompanhamento
<b>PB1</b>	03	02	OK	04
<b>PE1</b>	03	02	OK	04
<b>PB2</b>	01	03	OK	04
<b>PE2</b>	01	04	OK	02
<b>PB3</b>	01	02	OK	01
<b>PE3</b>	01	02	OK	----
<b>Parceria 4</b>	01	Não se aplica.	Não se aplica.	Não se aplica.
<b>A 1 a 12</b>	Não se aplica.	12	OK	15

**Quadro 2:** Número de instrumentos por participante de pesquisa.

### 1.6 Panorama: perguntas de pesquisa – instrumentos de coleta de dados

O quadro a seguir apresenta um paralelo entre as perguntas de pesquisa deste estudo e os respectivos instrumentos para a coleta de dados.

<b>PERGUNTA DE PESQUISA I</b>	<b>INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS</b>
<p>1. Como se caracteriza o português falado em contexto <i>online</i> de aprendizagem de PFOL?</p> <p>1.1 Quais as implicações das características do português falado no teletandem para o processo de aprendizagem e de avaliação de desempenho oral em PFOL no contexto <i>online</i>?</p>	<p>Gravações em áudio e/ou vídeo de sessões de teletandem.</p> <p>Fichas de acompanhamento de teletandem.</p>

PERGUNTA DE PESQUISA II	INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS
<p>2. Como se caracteriza a avaliação no TTB?</p> <p>2.1 Quais os parâmetros para a avaliação no TTB e suas implicações para a aprendizagem de LE em contexto <i>online</i>?</p>	<p>Fichas de acompanhamento de teletandem.</p> <p>Notas de campo da pesquisadora com base em conversas periódicas com todos os parceiros brasileiros e com as 3 parceiras estrangeiras que formaram as parcerias para este estudo (registradas durante o segundo semestre de 2009).</p> <p>Questionários enviados aos participantes dos grupos 1 e 2, no segundo semestre de 2009.</p>

**Quadro 3:** Perguntas de pesquisa e respectivos instrumentos de coleta de dados.

### 1.7 Procedimentos de análise dos dados

Por ser esta pesquisa de cunho interpretativista/qualitativa, os dados coletados foram agrupados e categorizados (BOGDAN; BIKLEN, 1992), de acordo com o conteúdo, e interpretado sob a luz do referencial teórico, que inclui discussões acerca da área de PFOL, de avaliação e do ensino a distância.

Os dados oriundos da conversa inicial com os participantes foram categorizados de acordo com os temas que emergiram e serviram de base para começar a analisar a ficha de acompanhamento e seus critérios de avaliação de desempenho oral em PFOL. As questões levantadas inicialmente pela pesquisadora foram sendo ratificadas ou não nos demais instrumentos de coleta, como nos questionários, além de proporcionar maior aprofundamento no que diz respeito à avaliação de desempenho oral no contexto *online*.

Quanto às gravações das sessões de teletandem, as conversas foram ouvidas diversas vezes na íntegra para o levantamento das características recorrentes do texto falado durante as sessões analisadas. Em um segundo momento de escuta, foram selecionados e transcritos os excertos que exemplificavam as características levantadas. Como a inclusão de todos os excertos na tese era inviável, o critério de seleção foi variar a origem dos excertos para que as sessões fossem contempladas do modo mais equilibrado possível.

Depois dos passos anteriormente descritos, de forma mais individualizada, o texto de pesquisa foi produzido de modo que os dados fossem triangulados e trazidos para a análise e discussão sob a luz das perguntas de pesquisa.

Em relação ao texto falado nas sessões de teletandem, fundamentamos nossa análise nos referenciais teóricos do texto falado e da análise da conversa(cão), abordados com mais profundidade no capítulo 2 desta tese. Neste momento, é importante registrar alguns aspectos, conforme os apresentados nas subseções seguintes.

### 1.7.1 O texto falado nas sessões de teletandem

Fundamentados em uma perspectiva discursiva de análise (JUBRAN et al., 2002), adotamos uma abordagem textual-interativa do português falado para analisar as amostras de texto falado coletadas por meio das gravações em áudio e/ ou vídeo de sessões de teletandem. Segundo Jubran e seus colaboradores (2002), este tipo de análise “requer a definição de categorias nem sempre previstas na descrição gramatical, que recorta a frase como unidade de análise” (p. 341).

#### 1.7.1.1 Tipo de diálogo

“Selecionar o tipo de diálogo é, portanto, obter um primeiro recorte da Língua Falada com que se vai trabalhar.” (CASTILHO, 1998, p. 14). De acordo com o autor, há dois tipos básicos de diálogo: o diálogo assimétrico e o diálogo simétrico.

No diálogo simétrico ou espontâneo, os falantes dispõem de condições semelhantes para negociar livremente o assunto e controlar os turnos. No diálogo assimétrico um interlocutor tem ascendência sobre o outro, introduz ou muda o assunto, distribui os turnos. (CASTILHO, 1998, p. 14)

Com base nessa perspectiva, parece que, pelo menos inicialmente, podemos classificar o diálogo no contexto de aprendizagem de línguas em tandem como simétrico, se pensarmos que os parceiros são livres para decidirem sobre *o quê, quando, onde e como* estudar e, também, *por quanto tempo* desejam fazê-lo (BRAMMERTS, 2002).

Segundo Vassallo e Telles (2009),

As questões relativas ao que fazer durante as sessões de tandem são freqüentemente deixadas para decisão dos aprendizes, principalmente durante o tandem independente (ver Souza, 2006 e seu estudo acerca de um aluno australiano e outro brasileiro que realizaram seus tandems). Uma das atividades mais comuns e populares é a conversação livre (os parceiros conversam acerca do que desejarem). (p. 25)

Assim, é do ponto de vista da estrutura da conversa que consideramos o diálogo a partir de um contínuo, sendo mais simétrico no teletandem, uma vez que há espaço para tomada de decisões pelos participantes. “*Conversação acerca de um ou mais tópicos (por volta de 30 minutos)*: os parceiros conversam acerca dos assuntos que eles escolhem e sobre qualquer coisa que seja de interesse para ambos” (TELLES; VASSALLO, 2009, p. 53).

No entanto, reconhecemos que as condições de simetria de papéis e de direitos são afetadas por fatores diversos, dentre eles pela “própria construção de identidades na interação bem como a apropriação da palavra” (MARCUSCHI, 2006, p. 16).

Para Vassallo e Telles (2006; 2009), o relacionamento entre os parceiros de teletandem ora parece simétrico, ora assimétrico. Nesse sentido, reconhecem que as interações em tandem têm simetria global, caracterizada pela alternância dos papéis dos parceiros.

Por outro lado, se tomarmos o diálogo a partir de estudos com base na teoria sociocultural (SWAIN, 2000, dentre outros), a melhor definição para o diálogo no contexto de aprendizagem de línguas em tandem é a de um diálogo colaborativo, por meio do qual o uso e a aprendizagem da língua podem co-ocorrer. Os dados analisados por Swain (2000) evidenciam que a aprendizagem da língua ocorre no diálogo colaborativo.

Assim, como retomamos nesta tese a aprendizagem sob a perspectiva sociocultural, e como estudo de Vassallo (2010) se aprofunda nas questões acerca das relações de poder no teletandem, nos limitamos, nesta seção, à definição da estrutura da conversa no teletandem, passando a apresentar como o texto falado é transcrito no capítulo 4 desta tese.

#### 1.7.1.2 Transcrição

A transcrição conversacional do texto falado no nosso estudo tem como base o sistema sugerido por Marcuschi (2006), com algumas adaptações, conforme quadro 4.

<b>aspas duplas ”</b>	para uma subida rápida (corresponde mais ou menos ao ponto de interrogação)
<b>aspa simples ’</b>	para uma subida leve (algo assim como uma vírgula ou ponto-e-vírgula)
<b>(( ))</b>	comentário do analista
<b>::</b>	alongamento de vogal
<b>(+)</b>	pausa de qualquer duração
<b>MAIÚSCULA</b>	ênfase ou acento forte
<b>-</b>	silabação
<b>(incompreensível)</b>	não entendimento do que foi dito
<b>( )</b>	suposição do que foi dito
<b> </b>	sobreposição de vozes

**Quadro 4:** Convenções para a transcrição das gravações das sessões de teletandem.

Por uma questão de espaço, optamos por não incluir as transcrições das sessões de teletandem na íntegra como apêndice deste estudo. Como exemplo de como os excertos trazidos para justificar nossa análise foram transcritos, apresentamos parte da transcrição da sessão de teletandem realizada pela Parceria 4 (Apêndice 5).

## **1.8 O caminho percorrido**

Os procedimentos metodológicos desta pesquisa qualitativa, de natureza etnográfica, foram definidos a partir da importância de se levar em conta a visão dos participantes acerca do objeto de estudo, inclusive a da pesquisadora.

Nesse sentido, os dados coletados por meio das gravações em áudio e/ou vídeo de seis sessões de teletandem, de dois questionários respondidos pelos participantes da pesquisa, das fichas de acompanhamento de teletandem preenchidas pelos parceiros brasileiros e estrangeiros e das notas de campo da pesquisadora constituem os instrumentos para apreender as questões particulares do contexto de ensino, de aprendizagem e de avaliação de teletandem.

A análise do texto falado no contexto investigado, tendo como referencial teórico uma abordagem textual-interativa do português falado no Brasil, é considerada relevante para este estudo e, ao mesmo tempo, inovadora nos trabalhos desenvolvidos no âmbito do TTB.

Assim, a relação com os participantes, a seleção dos instrumentos de coleta de informações, os procedimentos de análise dos dados e da discussão dos resultados, que também fundamentam e justificam o recorte teórico, foram apresentados neste capítulo.

Em seguida, nos capítulos 2 e 3, revisitamos os aportes teóricos que fundamentam esta pesquisa, juntamente com aqueles já citados até o presente momento, lembrando que, por ser uma pesquisa de natureza etnográfica, este estudo fez “uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados”. (ANDRÉ, 2000, p. 30).

## CAPÍTULO 2

### PORTUGUÊS: DE LÍNGUA DO OUTRO À LÍNGUA NOSSA



Fonte: <http://www.citltda.com/2010/08/influencia-do-portugues-pelo-mundo.html>

O título deste capítulo é uma tentativa de reproduzir o que acontece na prática, quando o assunto é falar uma outra língua. Vamos pensar na língua portuguesa, como exemplo, para entendermos melhor essa reflexão.

No começo, parece que a língua portuguesa é a língua do outro para o estrangeiro, língua do professor, do colega, do chefe, da namorada ... menos a do aprendiz. Aos poucos essa língua começa a mediar as trocas linguístico-culturais, de modo que os sentidos sejam co-construídos pelos interlocutores no processo de comunicação.

Partindo dessa premissa, apresentamos a revisão de literatura que embasa este estudo em relação às seguintes questões: panorama da área de PFOL, dando ênfase às questões político-pedagógicas sobre ensino e sobre formação de professores, o qual recorrerá, principalmente, aos estudos da área de LE; análise do português falado no Brasil, buscando respaldo em estudos da área de português como língua materna.

As questões envolvidas no processo de ensino-aprendizagem a distância são discutidas em momentos específicos deste capítulo, com foco na área de PFOL a partir de um contexto de aprendizagem de LE, e no próximo capítulo, quando abordamos questões específicas de nossa outra grande área, a avaliação, conforme já mencionado na introdução desta tese.

Iniciamos esta revisão de literatura, entendendo melhor o porquê de Português para Falantes de Outras Línguas.

## **2.1 Português para falantes de outras línguas: área em expansão**

Que português é esse? Como temos observado, a área de ensino de português que não aquela aprendida por brasileiros na sala de aula das escolas espalhadas pelo Brasil, tem sido caracterizada de diferentes formas, ora dando prioridade ao aprendiz, no caso de Português para Estrangeiros (PE), ora priorizando a língua, como em Português Língua Estrangeira (PLE), para mencionar apenas a terminologia mais recorrente. Reconhecemos que a questão não é só terminológica, mas também de demandas de novos contextos de ensino e de aprendizagem do português no mundo todo<sup>24</sup>.

Segundo Cunha (2007), e nós concordamos com a autora, “ao escolhermos os termos que descrevem essas situações, escolhemos palavras que descrevem o mundo social que nos

---

<sup>24</sup> Português como Terceira Língua ou Língua Estrangeira Adicional, Português como Língua de Herança, Português como Língua de Fronteira e Português de Imigração.

cerca. Ao fazermos nossas escolhas, posicionamo-nos perante esse mundo em um comprometimento que não é só acadêmico, mas sobretudo político” (p. 28).

Partindo dos contextos de aprendizagem, o termo língua estrangeira pode ser aplicado a línguas faladas fora das fronteiras do país onde vive alguém, conforme definido por Brumfit e Roberts (apud CUNHA, 2007). Além de já ter sido questionado por outros argumentos (CUNHA, 2007), este conceito de LE torna-se ainda mais restrito, se considerarmos que, com o surgimento da *internet*, podemos fazer parte de comunidades que não estão localizadas no mesmo espaço geográfico, mas são situadas socialmente de modo que o aprendiz faça parte dela, como nos contextos *online* de aprendizagem.

Sendo assim, temos optado, em nossos textos, pelo termo “Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL)”, uma concepção mais abrangente, que pode incluir também o contexto de ensino onde o português seja caracterizado como segunda língua, no caso das comunidades indígenas e de imigrantes, por exemplo (FURTOSO, 2001).

Depois de justificada nossa opção conceitual e terminológica, passemos a registrar a trajetória da área de PFOL no cenário político-acadêmico, com vista à avaliação.

Dentre os fatores que têm contribuído para a expansão e consolidação da área de PFOL, destacamos: 1. intercâmbios econômicos, culturais e científicos entre o Brasil e outros países; 2. demandas para o ensino das línguas oficiais do Mercosul; 3. presença de estrangeiros nos programas acadêmicos das universidades brasileiras; 4. elaboração do Exame Celpe-Bras.

A consolidação de um exame de proficiência também destaca a língua portuguesa e a cultura brasileira. O Exame Celpe-Bras tem sido usado como modelo para outros exames, como o Prolibras (Exame Nacional para Certificação de Proficiência no uso e no ensino da Libras), que avalia proficiência em Língua Brasileira de Sinais internacionais, e o Certificado de Español Lengua y Uso (Celu)<sup>25</sup>, da Argentina.

Antes de abordarmos aspectos específicos do Exame Celpe-Bras, vejamos como se caracteriza o quadro da presença de estrangeiros em cursos de graduação e pós-graduação nas universidades brasileiras. Reconhecemos que hoje a presença de estrangeiros nas instituições de nível superior no Brasil esteja atingindo um número expressivo, uma vez que o interesse pelo Brasil tem aumentado.

---

<sup>25</sup> Ver Schlatter et al. (2009).

### 2.1.1 Programa de estudantes-convênio de graduação (PEC-G)

De acordo com o Protocolo<sup>26</sup> que entre si celebram o Ministério das Relações Exteriores e o Ministério da Educação e do Desporto para regulamentar o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação, o PEC-G oferece oportunidades de formação superior a cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais. Desenvolvido pelos Ministérios das Relações Exteriores e da Educação, em parceria com universidades públicas - federais e estaduais - e particulares, o PEC-G seleciona estrangeiros, entre 18 e 25 anos, com ensino médio completo, para realizar estudos de graduação no país.

O aluno estrangeiro selecionado cursa gratuitamente a graduação. Em contrapartida, deve atender a alguns critérios, dentre eles: provar que é capaz de custear suas despesas no Brasil, ter certificado de conclusão do ensino médio ou curso equivalente e proficiência em língua portuguesa, no caso dos alunos de nações fora da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP). São selecionadas preferencialmente pessoas inseridas em programas de desenvolvimento socioeconômico, acordados entre o Brasil e seus países de origem. Os acordos determinam a adoção pelo aluno do compromisso de regressar ao seu país e contribuir com a área na qual se graduou. A distribuição das instituições brasileiras que recebem esses estrangeiros, na sua maioria instituições públicas federais, acompanha o quadro regional para oferta de cursos universitários no Brasil, conforme figura 11, a seguir.



**Figura 11:** Número de instituições brasileiras, por região, que participam do PEC-G.

<sup>26</sup> [www.dce.mre.gov.br/pec-g/protocolopec-g.htm](http://www.dce.mre.gov.br/pec-g/protocolopec-g.htm).

A inscrição deve ser feita junto às missões diplomáticas brasileiras ou repartições consulares, cuja data é definida pelo Ministério das Relações Exteriores. Os candidatos de países onde não se aplica o Celpe-Bras podem se submeter ao exame no Brasil, após realizarem curso de português para estrangeiros durante o primeiro semestre letivo, como condição para o ingresso, no segundo semestre, no curso acadêmico pretendido.

### 2.1.2 Programa de estudantes-convênio de pós-graduação (PEC-PG)

Programa em nível de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado), o PEC-PG<sup>27</sup> é oferecido a estudantes de países em desenvolvimento. São oferecidas vagas sem custo de matrícula nem exame de admissão em Instituições de Ensino Superior brasileiras. Além disso, são pagas bolsas mensais para os candidatos.

Os objetivos do programa são: 1. incentivar o intercâmbio de ideias e experiências nos níveis de Mestrado e Doutorado; 2. cooperar na formação avançada, em áreas específicas, de nações em desenvolvimento; 3. enriquecer o conhecimento dos professores e estudantes brasileiros de alto nível com experiências acadêmicas, culturais e de vivência de alunos estrangeiros.

O gerenciamento do programa envolve três Ministérios. No Ministério das Relações Exteriores (MRE), a Divisão de Temas Educacionais (DCE) se encarrega da difusão do programa e das passagens de retorno. No Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) é responsável pelas bolsas dos alunos de Mestrado, além de acompanhar a vida acadêmica dos mestrandos. No Ministério da Educação (MEC), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) arca com as bolsas dos estudantes de Doutorado, além de acompanhar a vida acadêmica dos doutorandos. Participam do Programa PEC-PG: 29 países da ÁFRICA, ÁSIA e OCEANIA (África do Sul, Angola, Argélia, Barbados, Benin, Cabo Verde, Camarões, China, Costa do Marfim, Egito, Gabão, Gana, Guiné-Bissau, Índia, Líbano, Mali, Marrocos, Moçambique, Namíbia, Nigéria, Quênia, República Democrática do Congo, República do Congo, São Tomé e Príncipe, Senegal, Síria, Tailândia, Timor Leste e Togo) e 24 países da AMÉRICA LATINA e CARIBE (Antígua-Barbuda, Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Equador, Guatemala, Guiana, Haiti, Honduras,

---

<sup>27</sup> <http://www.dce.mre.gov.br>.

Jamaica, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Suriname, Trinidad e Tobago, Uruguai e Venezuela).

A proficiência em língua portuguesa dos candidatos estrangeiros também deve ser comprovada por meio do Exame Celpe-Bras. Com isso observamos a força política de um Exame da natureza do Celpe-Bras, uma vez que a língua torna-se o meio de acesso ao conhecimento produzido no Brasil, para os estrangeiros, e ao mesmo tempo, a abertura para acesso dos brasileiros ao conhecimento produzido ao redor do mundo.

### 2.1.3 Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Apresentamos, nesta subseção, o Exame Celpe-Bras, tomando como referência sua importância para estudos que se dedicam à avaliação na área de PFOL. Os pressupostos teóricos que embasam o exame são aprofundados no capítulo 3 desta tese, no qual a avaliação de proficiência também é abordada.

Como há muitas publicações que retomam o histórico, os pressupostos teóricos, dentre outras especificidades do exame, o breve texto nesta seção toma como base o Manual do Examinando do Exame Celpe-Bras (BRASIL, 2006), o que já foi publicado em Furtoso (2001) e o trabalho de Nester-Rosa (2009).

Assim, de acordo com o Manual do Examinando:

O Celpe-Bras é o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil, aplicado no Brasil e em outros países com o apoio do Ministério das Relações Exteriores (MRE). O Celpe-Bras é o único certificado de proficiência em português como língua estrangeira reconhecido oficialmente pelo governo do Brasil. Internacionalmente, é aceito em empresas e instituições de ensino como comprovação de competência na língua portuguesa. No Brasil, é exigido pelas universidades para ingresso em cursos de graduação e em programas de pós-graduação, bem como para validação de diplomas de profissionais estrangeiros que pretendem trabalhar no país. Algumas entidades de classe exigem o Celpe-Bras para inscrição profissional, a exemplo do Conselho Federal de Medicina (CFM)<sup>28</sup>, que exige esse certificado dos médicos estrangeiros para inscrição nos Conselhos Regionais de Medicina (CRM). O Celpe-Bras não é um diploma para interessados em dar aulas de português para falantes de outras línguas. Essa função pressupõe uma formação específica, que envolve habilidades e competências não avaliadas no exame. (BRASIL, 2006, p. 3).

---

<sup>28</sup> A Resolução 1.620, de 06/06/2001, do Conselho Federal de Medicina, inclui o Celpe-Bras entre as exigências para inscrição do médico estrangeiro. A Resolução nº 1.712, de 22/12/2003, estabelece o nível *Avançado* como requisito mínimo. A Resolução CFM nº 1.831, de 09/01/2008 altera a exigência de nível *Avançado* para nível *Intermediário Superior*. [http://www.cremesp.org.br/library/modulos/legislacao/versao\\_impressao.php?id=3141](http://www.cremesp.org.br/library/modulos/legislacao/versao_impressao.php?id=3141)

A elaboração do Exame teve início em junho de 1993, quando a Secretaria de Ensino Superior (SESu/MEC) constituiu uma comissão para a elaboração do Exame, por meio de Portaria Ministerial. Embora este tenha sido o marco dos caminhos percorridos para que o Exame viesse a ser oficializado em abril de 1997, um exame dessa natureza já havia sido elaborado por um grupo de professores da Unicamp (SCHLATTER, 1999). O EPPE (Exame de Proficiência em Português Língua Estrangeira), da UNICAMP, foi testado em Campinas, no Uruguai, no Paraguai e na Argentina, e era uma das frentes de um projeto maior chamado Projeto Português para Estrangeiros.

Desde a publicação da segunda portaria, em 1994, o Celpe-Bras vem sendo coordenado por uma Comissão Técnica, composta por professores pesquisadores de universidades brasileiras atuantes na área de PFOL. A partir do 2º semestre de 2009, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é o órgão responsável pelo Exame.

As principais características desse Exame são: 1. ênfase na comunicação/interação, procurando integrar as habilidades através de tarefas<sup>29</sup> e 2. conteúdos autênticos<sup>30</sup> contextualizados, “para que o candidato possa ajustar o registro de acordo com as necessidades dessa situação”. (SCARAMUCCI, 1999, p.111). A decisão de adotar uma avaliação comunicativa não foi tarefa fácil para a comissão encarregada de elaborar o Celpe-Bras, pois um exame dessa natureza constituía-se um desafio, principalmente pelo fato de que a área de avaliação de competência comunicativa encontrava-se, na década de 90, em estágio embrionário. Entretanto, a comissão aceitou esse desafio por acreditar no efeito retroativo<sup>31</sup> que este exame pode causar sobre muitos aspectos do ensino de PFOL.

O Exame constitui-se de duas partes: Parte Escrita e Parte Oral.

A Parte Escrita, com duração de 2 horas e 30 minutos, consiste em quatro tarefas que avaliam a compreensão e a produção, oral e escrita, de forma integrada. Na Tarefa I, o examinando assiste a um trecho de vídeo; na Tarefa II, ele ouve um trecho de áudio; nas

---

<sup>29</sup> “Tarefa é um termo usado em lingüística aplicada para se referir a uma atividade de ensino ou de avaliação diferente daquelas usadas nos moldes tradicionais. Ela tem um propósito comunicativo, especificando para a linguagem usos que se assemelham àqueles que se têm na vida real. São exemplos de tarefas: assistir a um vídeo e ser capaz de se posicionar com relação ao assunto apresentado, escrever uma carta solicitando informações, deixar um recado em uma secretária eletrônica, etc.” (SCARAMUCCI, 1999, p.110).

<sup>30</sup> Apresentados através de materiais autênticos. Materiais autênticos são materiais que não foram elaborados para o ensino, mas que podem ser utilizados para tal. São exemplos de material autêntico: jornais, revistas, panfletos, cardápios e outros, encontrados em situações da vida real da comunidade lingüística.

<sup>31</sup> O efeito retroativo ou *washback* é denominado como a influência que o exame tem no ensino. Este assunto é abordado no capítulo 3 desta tese.

tarefas seguintes, ele lê dois ou três textos escritos. Com base no que ouviu, assistiu e/ou leu, o examinando produz, para cada tarefa, um texto escrito com determinado propósito dirigido a interlocutores específicos.

A Parte Oral consiste em interação face a face, entre examinando e entrevistador, com duração de 20 minutos. Em um primeiro momento, o entrevistador conduz a conversa de modo a explorar atividades e interesses do examinando, a partir de tópicos que constam no questionário de inscrição (família, *hobbies*, profissão, dentre outros). Esta primeira etapa tem duração de 5 minutos. Em seguida, entrevistador e examinando conversam sobre tópicos do cotidiano e de interesse geral (ecologia, educação, esportes, dentre outros), com base em três elementos provocadores diferentes (fotos, cartuns, quadrinhos, textos curtos etc.). Esta etapa tem duração prevista de 15 minutos, sendo 5 minutos para cada elemento provocador. Exemplos de tarefas e de elementos provocadores podem ser encontrados no *Manual do Aplicador*<sup>32</sup> do Exame Celpe - Bras.

Quanto aos níveis de certificação:

Por meio de um único exame, são avaliados, para efeito de certificação, quatro níveis de proficiência: **Intermediário**, **Intermediário Superior**, **Avançado** e **Avançado Superior**. O desempenho do candidato é avaliado de forma global nas tarefas da Parte Escrita, e a obtenção de um ou outro certificado está condicionada ao equilíbrio entre o desempenho na Parte Escrita e na Parte Oral. Isto é, mesmo apresentando um desempenho oral avançado na Parte Oral, caso o candidato não alcance um desempenho de nível intermediário (nível mínimo para certificação) na Parte Escrita, ele não obterá certificação. Como o objetivo do Celpe-Bras é certificar a proficiência em língua portuguesa em todas as habilidades de forma integrada, não há cálculo de média entre as notas da Parte Escrita e da Parte Oral. Para obter o Certificado Avançado, por exemplo, o candidato deve alcançar esse nível em ambas as partes do exame. (BRASIL, 2006, p. 6)<sup>33</sup>.

O Exame é aplicado no Brasil e no exterior, duas vezes ao ano desde 2002<sup>34</sup>. A primeira aplicação do Exame, em 1997, contou com a participação de 127 examinandos. Desde então o número de examinandos aumentou a cada ano, chegando a uma média de 5.000 examinandos inscritos no ano de 2010. O número de instituições credenciadas pelo MEC vem crescendo também progressivamente devido à demanda de certificados de um lado, e da

---

<sup>32</sup> <http://celpebras.inep.gov.br/administrador/manual/manualAplicador2010.pdf>.

<sup>33</sup> [http://www.inep.gov.br/download/celpebras/2010/manual\\_do\\_examinando\\_2-9-2010.pdf](http://www.inep.gov.br/download/celpebras/2010/manual_do_examinando_2-9-2010.pdf).

<sup>34</sup> Resolução SeSu-MEC: 2 aplicações anuais no Brasil e no exterior, em abril e outubro.

competência institucional, de outro, chegando, em 2010, a 22 universidades no Brasil e 47 instituições no exterior.

Em termos de recursos tecnológicos, o Exame conta com a gravação das interações orais, componente da Parte Oral, em CDs ou dispositivos de MP3 e seus sucessores que são enviados ao INEP para futuras aferições pela Comissão Técnica, em casos de notas discrepantes. Em duas versões do Exame, segundo semestre de 2007 e primeiro semestre de 2008, a correção da Parte Escrita foi *online*. Nesse sentido, o computador não é usado para aplicar o Exame, mas sim para otimizar a correção que quando presencial demanda o deslocamento de uma equipe de aproximadamente 40 pessoas que ficam uma semana em Brasília para a correção da Parte Escrita.

A partir deste breve histórico do Exame vislumbramos um campo de atuação para o profissional de Letras que pode atuar em suas instituições como aplicadores do Exame e serem convocados para participarem das equipes de elaboração e de correção, além da função de professores que exercem em instituições brasileiras e no exterior. A área tem se profissionalizado cada vez mais, o que demanda maior qualificação de recursos humanos e ampliação de recursos tecnológicos para ensino e avaliação. Outra oportunidade de contato com a área de PFOL para os profissionais com formação pedagógica tem sido por meio da experiência como leitores em instituições universitárias estrangeiras.

#### 2.1.4 Programa de leitorado para instituição universitária estrangeira

O objetivo do Programa de Leitorado é financiar professores interessados em divulgar a cultura brasileira em instituições universitárias estrangeiras. As vagas para leitor, função regulamentada pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE) desde 1999, através da Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP) - Departamento Cultural é uma parceria da CAPES com o MRE.

O exercício do leitorado é de dois anos e pode ser prorrogado uma única vez, por igual período, observado o interesse da universidade. Para ser um leitor o candidato precisa, dentre outros requisitos<sup>35</sup>: possuir nacionalidade brasileira; ter idade mínima de 18 anos completos; estar em dia com as obrigações eleitorais e militares; possuir diploma de nível superior, reconhecido na forma da legislação brasileira; *ter experiência didática no ensino de*

---

<sup>35</sup>A lista completa de requisitos pode ser acessada em <<http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/multinacional/programa-leitorado>>.

*língua portuguesa para estrangeiros, na variante brasileira; de literatura e cultura brasileiras, bem como de teoria literária e linguística*<sup>36</sup>; e ter fluência na língua estrangeira correspondente ao país para o qual pretende se candidatar.

Destacamos, dentre os quesitos apresentados anteriormente, a demanda de professores com formação específica para o ensino e a avaliação na área de PFOL. Os espaços a serem ocupados hoje nesta área, na sua grande maioria, estão diretamente relacionados à experiência com o ensino de PFOL. Com isso, as universidades brasileiras têm desempenhado um papel importante na formação desses futuros professores.

### 2.1.5 Formação de professores de PFOL: um retrato do quadro atual

A formação de professores de PFOL tem recebido maior atenção nos últimos anos, uma vez que a preparação específica para atuar neste contexto se apresenta como demanda emergente (CUNHA; SANTOS, 1999; CUNHA; SANTOS, 2002; ALMEIDA FILHO; CUNHA, 2007; FURTOSO, 2001; 2009a; dentre outros), justificada pelas diversas ações políticas e acadêmicas, conforme apresentamos nas seções anteriores deste capítulo. Várias têm sido as iniciativas para preencher a lacuna de formação de professores.

Dentre essas iniciativas, observamos um número crescente de cursos de formação continuada, oferecendo oportunidade para professores que já atuam no Brasil e no exterior de construir conhecimento a partir de sua prática de sala de aula, além dos cursos de Pós-Graduação que têm ampliado suas linhas de pesquisa, agregando, assim, a área de PFOL em estudos de Mestrado e/ou Doutorado (UnB, UNICAMP, UEL, UFRGS, UFMG, UFBA, PUC-Rio, UFF, UFPR, UNESP – São José do Rio Preto e UFSCar) e dois cursos de Especialização voltados para a formação do professor de PFOL ofertados pela UFRJ e pela PUC-RIO.

No que diz respeito à formação inicial, observamos vários movimentos no sentido de inserir a área de PFOL desde a graduação (CUNHA; SANTOS, 1999; LUZ, 1999; XAVIER DOS SANTOS, 2002; FURTOSO; LUNARDELLI, 2003, dentre outros). Nas universidades brasileiras, esta formação tem sido viabilizada por meio da oferta de disciplinas específicas nos cursos de Letras (UFRGS, Unicamp, UEL, UFRJ), engajamento discente em projetos e programas de formação complementar que visam à preparação inicial dos licenciados (UnB, UFRJ, UEL) e licenciaturas com formação de professores de português língua materna e

---

<sup>36</sup> Grifo nosso.

língua estrangeira (UFBA) e voltada para a educação indígena e para a educação de surdos (UnB).

Nesse sentido, relatos de iniciativas de formação inicial do professor de PFOL, sejam eles de experiência ou de pesquisa, têm subsidiado estudos e outras iniciativas no contexto acadêmico brasileiro. De acordo com a literatura da área, já se reconhece a necessidade de uma formação específica para o professor que trilha os caminhos desta profissão, porém pouco se conhece sobre estas especificidades. (ADAM; MASSUCI; FURTOSO, 2009, p. 67).

Algumas coletâneas de artigos importantes têm nos ajudado a entender um pouco mais sobre as especificidades envolvidas no ensino de PFOL, tendo como ponto de partida a formação de professores (CUNHA; SANTOS, 1999; CUNHA; SANTOS, 2002; JÚDICE, 2005; ALMEIDA FILHO; CUNHA, 2007; MENDES; CASTRO, 2008; JÚDICE; DELL'ISOLA, 2009; FURTOSO, 2009a; dentre outros).

Com o intuito de registrar alguns caminhos trilhados no processo de formação inicial, inclusive pelos próprios protagonistas da cena, os alunos de graduação em Letras, a coletânea organizada por Furtoso (2009a), por exemplo, teve como foco as atividades desenvolvidas no programa “Ensinando Português para Falantes de Outras Línguas: experiência complementar na graduação” (ENPFOL). O espaço de atuação dos discentes naquele programa é entendido como primordial para promover a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, contribuindo para a reflexão crítica e para a análise das concepções e das práticas curriculares vigentes nos cursos de Letras. As atividades contempladas no programa procuram promover experiências formativas num contexto de prática reflexiva e investigativa, que segundo Fiorentini (2004), permite interligar leituras, ação, reflexão compartilhada, investigação e produção de narrativas escritas.

Embora a variedade de usos do termo reflexão tenha sido grande nos estudos da área de formação de professores (PENNINGTON, 1991; CALDERHEAD, 1989; BEYER, 1991), a acepção do termo neste trabalho corrobora muitos outros estudos que o utilizam a partir da proposta de Schön (1983; 1987), que tem estimulado o interesse da reflexão na ação. Nos programas de formação de professores que têm se concentrado no modelo profissional reflexivo, há uma tendência em aceitar que o centro da base de conhecimento tenha como foco o ensino por si mesmo – quem o faz, onde ele é feito. (RICHARDS, 1998; FREEMAN ; JOHNSON, 1998). Nesse sentido, a relação teoria/prática precisa ser abordada levando-se em conta que nos períodos iniciais de observação e prática de sala de aula, os alunos-professores têm dificuldade com os processos que envolvem a sala de aula (COPELAND, 1981;

CALDERHEAD, 1984; 1988) e, conseqüentemente, de analisar e autoavaliar suas próprias aulas.

Assim, as atividades desenvolvidas pelos alunos-professores no programa ENPFOL não seguem uma ordem estática, leitura e discussão de textos teóricos e a prática de sala de aula, com seus desdobramentos – planejamento, execução e escrita de diários após cada aula dada - acontecem simultaneamente, proporcionando que teoria e prática se informem no contexto de formação desses alunos-professores.

Dentre as especificidades da formação do professor de PFOL discutidas na coletânea, que proporcionou também espaço para que os discentes pudessem registrar seus relatos de experiência e de pesquisa, como parte de seu processo de formação, estão: o reconhecimento de que o professor pode explorar outros recursos em sala de aula, que não a língua materna do aluno (ADAM; MASSUCI; FURTOSO, 2009); o ensino de gramática contextualizada para alunos em imersão no Brasil (COSTA et al., 2009); a preparação do professor para elaborar planejamentos de curso, levando em conta as necessidades dos alunos e os componentes que compõem o evento aula (MIYAMURA, 2009); a preparação para analisar e selecionar materiais didáticos compatíveis com o contexto de ensino-aprendizagem (LOPES, 2009; OLIVEIRA; FURTOSO, 2009); o (re)conhecimento de diferentes abordagens de ensino de cultura e suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem (ZANATTA, 2009); dentre outras.

Enquanto outras áreas de ensino de LE ou L2, como o inglês, o espanhol, dentre outras, já percorreram um caminho mais longo no que diz respeito às especificidades da formação do professor para o ensino na sala de aula presencial e, podem, com mais experiência, passar a discutir questões do ensino daquelas línguas no contexto de EaD, a área de PFOL precisou “apertar o passo” e promover discussões simultâneas sobre o ensino nos contextos presencial e *online* e, conseqüentemente, sobre a formação dos professores.

Para pensarmos nos espaços de ensino, aprendizagem e avaliação de PFOL, passemos a olhar para os contextos que se constituem, atualmente, espaços de construção de conhecimento no e pelo português.

#### 2.1.6 Acesso à língua portuguesa: dentro e fora da sala de aula

Já registramos nossa preocupação com a falta de institucionalização do ensino de PFOL, principalmente nas universidades brasileiras, em outros momentos. (ADAM; MASSUCI; FURTOSO, 2009). A crescente demanda pela aprendizagem da língua portuguesa

por parte dos estrangeiros, que procuram aprendê-la motivados por razões acadêmicas, profissionais ou de imigração, tem trazido à baila questões ainda obscuras sobre ensino, avaliação e formação de professores.

A preocupação provém da falta de institucionalização da área de PFOL nas universidades brasileiras, além da falta de apoio e de investimento por parte do Estado em políticas efetivas de divulgação e promoção da língua portuguesa dentro e fora do país.

Isto faz com que o ensino de PFOL, no Brasil, seja ofertado em diversas universidades brasileiras por iniciativa quase autônoma dos professores interessados nessa área, como projetos de extensão, nos centros de línguas vinculados às universidades. Neste quadro podemos registrar os cursos de PFOL ofertados nas seguintes instituições: UFRGS, UFSC, UFPR, UFF, UEL, UEM, UFSM, UFMG, PUC-SP, USP, UFSCar, dentre outras. Algumas universidades oferecem disciplinas de Português para Estrangeiros, oficialmente registradas em catálogo (UnB, UFJF, Unicamp).

No exterior, os cursos de Português Língua Estrangeira são ofertados, em sua grande maioria, nos Centros de Estudos Brasileiros (CEB), que, na prática, recebem pouca atenção e investimento.

Os Centros Culturais Brasileiros são instituições diretamente subordinadas ao Chefe da Missão Diplomática ou repartição consular do Brasil em cada país, constituindo o principal instrumento de execução da nossa política cultural no exterior. [...] Suas atividades estão relacionadas ao ensino sistemático da Língua Portuguesa falada no Brasil; à difusão da Literatura Brasileira; à distribuição de material informativo sobre o Brasil; à organização de exposições de artes visuais e espetáculos teatrais; à co-edição e distribuição de textos de autores nacionais; à difusão de nossa música erudita e popular; à divulgação da cinematografia brasileira; além de outras formas de expressão Cultural Brasileira, como palestras, seminários e outros<sup>37</sup>.

Há também oferta de cursos por centros de línguas particulares, os quais, geralmente, oferecem cursos de qualidade e têm investido nos últimos anos na formação do corpo docente. Embora não seja difícil encontrar “professores” que dão aulas porque são falantes nativos da língua portuguesa, este quadro tem mudado e as escolas têm reconhecido a importância de uma formação específica e ratificam esse posicionamento quando proporcionam aos professores melhores condições de trabalho e oportunidade de aperfeiçoamento, por meio de cursos de formação continuada.

Apesar do investimento já observado, ainda reconhecemos a demanda de recursos humanos capacitados. Vislumbrando a contribuição dos avanços na EaD para o problema

---

<sup>37</sup> Mais informações disponíveis em < <http://www.dc.mre.gov.br/lingua-e-literatura/centros-culturais-do-brasil>>.

anteriormente mencionado, Oeiras, Rocha e Almeida Filho (1998) propõem “o *design* de um ambiente computacional auxiliar ao ensino-aprendizagem a distância de línguas estrangeiras usando a internet”, cujo objetivo é “minimizar a falta de recursos humanos e materiais nas diversas localidades do Brasil e exterior” na área de PFOL. Nesse sentido, a otimização do contexto a distância para o ensino de PFOL, além da sala de aula presencial, apresenta-se como emergente e promove a interação entre diferentes pessoas e culturas, uma motivação antiga para a aprendizagem do português que tem sido redimensionada com o advento das TIC.

Pela facilidade de acesso sem restrição de tempo e/ou espaço, principalmente de espaço geográfico, pessoas do mundo todo interagem em uma velocidade cada vez mais rápida. Assim, ampliar o escopo do processo de ensino-aprendizagem do português como língua do outro para além da sala de aula presencial e, conseqüentemente, nos desdobramentos desse processo, constitui-se em desafio cada dia mais real.

Para inserir as discussões sobre ensino de PFOL no contexto da EaD, situamos, inicialmente, a área de LE no espaço cibernético<sup>38</sup> e no mundo digital, retomando a língua portuguesa como a língua do outro e reconhecendo, assim, as contribuições dos estudos na área de LE.

## **2.2 Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e as tecnologias**

Antes de iniciar nossa discussão sobre a inserção e a relação das tecnologias com a área de ensino-aprendizagem de LE, apresentamos um breve histórico da presença de recursos tecnológicos na educação.

Quando falamos em tecnologia, a primeira imagem que vem a nossa mente é a de um computador e a da “parafernália” que com ele configuram o cenário do século XXI. No

---

<sup>38</sup> O espaço cibernético é um terreno onde está funcionando a humanidade, hoje. É um novo espaço de interação humana que já tem uma importância enorme, sobretudo no plano econômico e científico [...] a esfera da comunicação e da informação está se transformando numa esfera informatizada. O interesse é pensar qual o significado cultural disso. Com o espaço cibernético temos uma ferramenta de comunicação muito diferente da mídia clássica, porque é nesse espaço que todas as mensagens se tornam interativas, ganham uma plasticidade e têm uma possibilidade de metamorfose imediata. E aí, a partir do momento que se tem o acesso a isso, cada pessoa pode se tornar uma emissora, o que obviamente não é o caso de uma mídia como a imprensa ou a televisão. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/direitosglobais/paradigmas/pierrelevy/emerg.html>>.

entanto, temos que (re)conhecer a evolução das tecnologias no contexto educacional, conforme registra Gomes (2008):

Do quadro de giz e do pau de giz, aos quadros interactivos e aos computadores portáteis que começam a marcar presença nas salas de aula presenciais, umas vezes com alterações significativas nas formas de ensinar e de aprender, outras vezes sem alterações tão significativas quanto seria de esperar, temos assistido a uma diversificação das tecnologias presentes na sala de aula das nossas escolas. (p. 181)

Soto (2009) ainda ressalta:

A relação tecnologia e ensino-aprendizagem não é nova, como sabemos. Cada época implementou – dentro de um contexto de atividades específicas, relacionadas a certas práticas sociais concretas – ferramentas que criaram novas possibilidades, e também limites e restrições. Uma pedra lascada, um osso polido, uma lança, um jornal, um computador: todos eles instrumentos exteriores ao homem, mas que o modificaram profundamente em sua forma de pensar e de se relacionar com o mundo. (p. 13)

Assim, a inserção da tecnologia no contexto educacional não é nova e nem mesmo a concepção de EaD. Ambas estão, atualmente, muito associadas às tecnologias digitais dos computadores e da *internet*, mas nem sempre foi assim. Basta recordar que o ensino a distância data aproximadamente de 1833, com o ensino por correspondência, conforme apresentado no quadro 5, a seguir, adaptado de Gomes (2008).

Geração de EaD	1 <sup>a</sup> 1833...	2 <sup>a</sup> 1970s...	3 <sup>a</sup> 1980s...	4 <sup>a</sup> 1994	5 <sup>a</sup> 2004	6 <sup>a</sup> 2004
Designação	Ensino por correspondência	Tele-Ensino	Multimídia	<i>E-learning</i>	<i>M-learning</i> <sup>39</sup>	Mundos virtuais
Representação e mediatização de conteúdos	Mono-mídia	Múltiplas mídias	Multimídia interativa	Multimídia colaborativa	Multimídia conectiva e contextual	Multimídia imersiva
Suportes <sup>40</sup> tecnológicos de distribuição de conteúdos	Imprensa	Emissões radiofônicas e televisivas	CDs e DVDs	<i>Internet – Web</i>	Celulares, leitores portáteis de MP3 e MP4 e outros	Ambientes virtuais na <i>Web</i> <sup>41</sup>
Frequência e relevância dos momentos comunicacionais	Quase inexistente	Muito reduzida	Muito reduzida	Significativa e relevante	Significativa e relevante	Significativa e relevante

**Quadro 5:** Síntese das diferentes gerações de EaD. (Adaptado de GOMES, 2008, p. 198).

<sup>39</sup> *Mobile learning*.

<sup>40</sup> Acrescentaríamos neste aspecto os serviços tecnológicos, uma vez que suportes e serviços muitas vezes se sobrepõem. Ora o suporte é caracterizado pelo tipo de serviço, ora o serviço é representado pelo próprio suporte.

<sup>41</sup> A autora refere-se ao serviço disponibilizado pela empresa Linden Research Inc. em 2003, chamado de *Second Life*, “o qual nos oferece a possibilidade de construirmos personagens e mundos virtuais com existência na *web*...” (p. 197).

A partir do exposto, constatamos que a história da EaD começou com o ensino por correspondência, cuja distribuição de conteúdos era feita pela imprensa. Desde então, muitos passos foram sendo dados no contexto da EaD, até que os suportes tecnológicos alcançassem a rede mundial de computadores e as mídias aproximassem, cada vez mais, os interlocutores na comunicação. A *internet* representa uma quebra de paradigmas na história da EaD e passa a caracterizar o serviço tecnológico a partir da 4ª geração, mesmo quando acessada por suportes tecnológicos de distribuição de conteúdos que não o computador.

Juntamente com o incremento das TIC, surgiram diversas acepções para interação e interatividade, o que entendemos ser relevante discutir nesta tese.

Nos estudos linguísticos a interação tem sido concebida de maneira mais abrangente do que apenas aquela que se remete ao recurso da mediatização proporcionada pelo computador.

Segundo Faraco (2005),

Pode-se dizer que a interação passou a ser objeto de estudo científico a partir do começo do século XX. Talvez se possa estabelecer a obra do pensador pragmatista norte-americano George Herbert Mead (1863-1931) como uma espécie de marco fundacional desse empreendimento que começa na psicologia social e cria uma tradição que se estende para a sociologia e para a antropologia norte-americanas. A interação será tema básico da chamada etnometodologia (donde vão emergir as diferentes vertentes da análise da conversa); e será tema básico da etnografia da comunicação e da sociolinguística interacional.

Ao considerar o social e o individual nos eventos de interação, Faraco (2005) se remete a Vygotsky, autor bastante presente nos estudos de base sociointeracionista, que fundamenta sua teoria da cognição humana como uma atividade que se dá primeiro na interação e é internalizada, trazendo para o interior o movimento do exterior.

Voltando ao quadro das gerações de EaD, entendemos que o conceito de interação presente no termo “multimídia interativa” é limitado, uma vez que se refere ao papel do suporte tecnológico como mediador entre o conteúdo e o aprendiz. No caso da LE, o aprendiz recebe insumo linguístico e produz LE a partir deste insumo, sem levar em conta o papel do outro ou dos outros agentes na/da comunicação.

Ao analisarem algumas abordagens sobre interatividade em ambientes informáticos, Primo e Cassol (1999) observam que:

[...] pode-se perceber uma ênfase na capacidade da máquina, uma valorização da potencialidade técnica. Porém, entende-se que a interação não pode apenas ser entendida como uma variação quantitativa de velocidade de resposta do

computador. É preciso valorizar a bidirecionalidade, a comunicação contextualizada, enfim, aquilo que ocorre entre os interagentes e a evolução inventiva e criativa dos relacionamentos. (p. 79)

Sendo assim, a discussão sobre o uso dos termos interatividade e interação em ambientes informáticos, e as concepções subjacentes a eles, pode apenas estar começando pelo caminho que aqui propusemos, mas o que importa neste momento é diferenciarmos situações de interação com a máquina, de situações de interação entre pessoas por meio da máquina (PRIMO, 2000). Neste último caso, a interação depende diretamente da colaboração recíproca entre os interlocutores no processo de co-construção de conhecimentos, alinhando-se à concepção de interação trazida neste estudo à luz das discussões de Faraco, e por isso ganha uma dimensão de relevância nos estudos que se dedicam a explorar a aprendizagem colaborativa em contexto *online*. Nesse sentido, esclarecemos que para nós interação é sempre concebida com a segunda acepção, interação implicando colaboração, que por sua vez, implica reciprocidade, como já justificamos na introdução desta tese. Para a aprendizagem de LE esta diferenciação entre os conceitos de interação é significativa.

Para Paiva (2001), a interação de um-para-muitos, de um-para-um ou melhor ainda de muitos-para-muitos, seja entre professor-aluno, alunos-alunos, ou entre alunos e correspondentes no exterior, acrescenta uma nova dimensão à aprendizagem de LE. “A comunicação deixa de ser fruto de simulações e passa a fornecer contextos de interações reais que ultrapassam os muros da sala de aula tradicional ao possibilitar o contato com pessoas de diversas partes do mundo”, contato bastante limitado até o advento da *internet*, uma vez que a possibilidade de os alunos brasileiros viajarem para outros países, apesar de desejável, não é ainda uma possibilidade generalizada.

Embora no contexto europeu esse acesso físico seja facilitado pela existência de alguns projetos institucionais a esse nível, por exemplo, essa não é ainda uma prática comum, sendo que o advento de muitos dos serviços e tecnologias de informação e comunicação também têm promovido experiências de interação entre os aprendizes de LE no âmbito da Europa (MOURA; CARVALHO, 2006).

Se retomarmos o quadro 5, apresentado anteriormente, verificamos que a área de LE se beneficiou bastante com a 3ª geração de EaD, fazendo o uso de multimídias interativas, principalmente tendo como suportes os Cd Roms em sala de aula. Esta evolução fez com que os centros especializados para o ensino de LE substituíssem os laboratórios de áudio, assim chamados por terem como suporte tecnológico as fitas cassetes, pelos famosos laboratórios de

multimídia, até hoje presentes no cenário do ensino de LE, alguns mais sofisticados já com o advento da *internet*.

Da troca de e-mails, para o desenvolvimento da escrita, ao uso de ferramentas da *web* que promovem a comunicação oral, dentre as quais destacamos o *Skype* e os serviços de *podcasting*, o contexto de aprendizagem de LE vem sendo ampliado e enriquecido cada dia mais. Além disso, a cultura predominante da comunicação multimodal<sup>42</sup> mediada pelo computador tem se expandido com o avanço das TIC e tem redimensionado o papel dos interlocutores na recepção e produção de textos.

Já em 2005, Godwin-Jones apontava o *Skype* e o *podcast* como tecnologias que rompiam com o que já existia na indústria tradicional de comunicação, permitindo novas e diferentes maneiras de se fazer coisas que já nos eram familiares. Para o autor, o *Skype* torna-se o telefone das pessoas e os serviços de *podcasting*, o rádio<sup>43</sup>.

Ratificando a importância dessas tecnologias no contexto educacional, dedicamos as próximas subseções deste capítulo à apresentação do teletandem como uma modalidade de aprendizagem de línguas em tandem mediatizada pelos serviços de videoconferência como o *Skype* e o *podcast* como recurso para a otimização da compreensão e produção oral em LE em contextos presencial e *online* de aprendizagem.

### 2.2.1 Aprendizagem de línguas em tandem: potencialidades do teletandem

Depois de passarmos rapidamente pela caracterização do teletandem como uma das modalidades de aprendizagem de línguas em tandem na introdução desta tese, dedicamos neste capítulo um espaço para aprofundar nossa reflexão e entendimento sobre o assunto, a partir da revisão de literatura da área.

De acordo com Vassallo e Telles (2006):

A aprendizagem de línguas estrangeiras in-tandem, ainda pouco conhecida no Brasil, envolve pares de falantes (nativos ou competentes) com o objetivo de aprenderem, cada um, a língua do outro por meio de sessões bilíngües de conversação. Nesse contexto autônomo, recíproco e colaborativo de

<sup>42</sup> Hoje, o texto é multimodal, ou seja, apresenta-se amalgamado por meio da aproximação e justaposição de diferentes modos de comunicação, verbais e não-verbais (imagens, sons, gráficos, *emoticons*, *hyperlinks*), cuja interpretação não mais poderá ser desenvolvida no paradigma tradicional do ensino de línguas (MONTE MÓR, apud DUBOC, 2007, p. 266)

<sup>43</sup> “Both Skype and podcasting can be considered ‘disruptive technologies’ in that they allow for new and different ways of doing familiar tasks, and in the process, may threaten traditional industries. Skype, the ‘people’s telephone’, is a free, *Internet*-based alternative to commercial phone service, while podcasting, the ‘radio for people’, provides a ‘narrowcasting’ version of broadcast media.” (GODWIN-JONES, 2005, p. 9).

aprendizagem, cada um dos parceiros torna-se aprendiz de língua estrangeira e tutor da sua língua materna ou de proficiência. (p. 83)

Como podemos observar, a possibilidade de combinações entre as experiências dos aprendizes é muita rica, pois podemos encontrar desde falantes nativos aprendendo sua primeira LE até tutores de línguas que não sejam sua língua materna, como é o caso de um alemão aprendendo português e interagindo em inglês com o aprendiz brasileiro. Isso pode ser um bom exemplo do que Paiva (2001) destaca sobre a interação a distância, ou seja, a comunicação muito mais próxima da realidade, deixando de ser, portanto, fruto de simulações, como já registramos anteriormente neste capítulo.

Basicamente, a aprendizagem de línguas em tandem costumava se apresentar em duas modalidades: (a) o *tandem face a face*, realizado de modo presencial, quando os parceiros dispõem de oportunidades de se reunirem em um mesmo espaço físico para realizarem suas atividades de ensino/aprendizagem e o (b) *e-tandem (ou tandem a distância)*, o qual envolve a utilização de comunicação eletrônica (telefone, e-mail, mensagem de voz e *chats da internet*), a qual permite que os pares se comuniquem através de espaços físicos e geográficos diferentes para realizarem as atividades de ensino/aprendizagem. Uma terceira modalidade, então, tem sido considerada quando levamos em conta, além da escrita e do áudio, o aspecto visual na comunicação mediada pelo computador, chamada de *teletandem*. (TELLES; VASSALLO, 2006). De acordo com Telles (2009b), o uso de imagens de *webcam* na comunicação *online* retoma as discussões sobre a importância da dimensão não-verbal da comunicação em LE e o desafio da consciência não-verbal, agendas de pesquisas realizadas, com maior intensidade, nos anos setenta e oitenta.

Assim, o teletandem é um contexto de aprendizagem de línguas em tandem a distância que se aproxima da interação face a face presencial, do ponto de vista comunicacional, implicando pesquisas que descrevam e caracterizem suas práticas a partir das contribuições de perspectivas teóricas da educação *online*.

No âmbito do TTB, as sessões são realizadas, com mais frequência, utilizando serviços de videoconferência como os oferecidos pelo *Skype* e pelo *MSN Messenger*, disponíveis na *internet*. Outros recursos como *OoVoo* e *Adobe Connect*<sup>44</sup> também já são utilizados. Desse modo, apresentamos o *Skype* como uma tecnologia de grande potencialidade para a comunicação síncrona em LE e justificamos nosso entendimento de que a prática de

---

<sup>44</sup> Segundo o coordenador do Projeto TTB, prof. Dr. João Antonio Telles, este recurso não tem se mostrado útil por sua complexidade e interface complicada.

teletandem, viabilizada pelo próprio *Skype* ou serviços similares, insere-se no contexto da EaD, principalmente pela quebra de paradigma que as tecnologias da *web 2.0* imprimem a esse contexto educacional. Destacamos a frequência e a relevância dos momentos comunicacionais viabilizados pelos serviços e recursos disponíveis na *internet*, que também ganham uma nova dimensão com o aumento do uso de dispositivos portáteis na educação, oportunizando, assim, uma aprendizagem colaborativa e contextualizada.

Com esta reflexão, pretendemos oferecer contribuições para o avanço na concepção de EaD e suas práticas, já que as potencialidades desta modalidade de educação não têm sido reconhecidas quando a mesma é reduzida, de modo geral, à migração dos desenhos de programas educacionais para plataformas de gestão de aprendizagens, mantendo assim uma tradição “que separa os sujeitos dos processos de criação dos conteúdos e do próprio desenho didático” (SANTOS, 2010).

Os estudos com foco na educação *online* podem apontar as diferenças que a interação por meio das tecnologias emergentes podem imprimir na construção do conhecimento no contexto educacional, mantendo-se assim, a nosso ver, como uma modalidade que promove aprendizagem colaborativa a distância (física), mas muito presente do ponto de vista comunicacional, conforme já justificado anteriormente nesta tese.

O teletandem compartilha a concepção de aprendizagem de línguas das outras duas modalidades, que apresenta características da aprendizagem colaborativa<sup>45</sup>, fundamentada em uma perspectiva sociocultural de aprendizagem e desenvolvimento a partir da contribuição de Vygotsky e de seus sucessores.

Embora os estudos de Vygotsky refiram-se ao desenvolvimento sociocultural das crianças, suas reflexões também podem ser consideradas para a aprendizagem de línguas (OHTA, 2000).

Enquanto para Vygotsky o parceiro que oferece ajuda é um adulto, e o aprendiz uma criança, pesquisadores na área de LE têm investigado situações nas quais o foco seja a aprendizagem de línguas, tais como a interação entre aprendizes adultos de LE e tutores não nativos (LANTOLF; ALAAFREH (1995), interação entre pares em LE (DONATO, 1994; BROOKS, 1992; OHTA, 1995; 1997), dentre outros (vide LANTOLF, 2000).

Para Donato (2000),

---

<sup>45</sup> Os autores que fundamentam esta perspectiva no TTB são: JOHNSON; JOHNSON, 2000; KAGAN; KAGAN, 1994, 2002; MILLIS; COTTELL, 1998; MILLIS; HERTEL, 2002; SOUZA, 2003<sup>a</sup>, 2003B, 2006, dentre outros. Para ver referências completas, acessar projeto de pesquisa em <http://www.teletandembrasil.org>.

Professores e alunos têm a oportunidade de mediar e auxiliar um ao outro na criação de zonas de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1978) nas quais cada parte aprende e se desenvolve. Na área de línguas estrangeiras, mais especificamente, as intervenções do professor e dos outros alunos são mais do que insumo linguístico compreensível. Elas são práticas essencialmente sociais que modelam, constroem e influenciam a aprendizagem no contexto de interação e de instrução<sup>46</sup>.

Assim, os conceitos de andaime<sup>47</sup> e de mediação no processo de aprendizagem, relacionados à zona de desenvolvimento proximal, estão presentes na interação entre pares no teletandem, uma vez que o falante mais proficiente na língua-alvo faz o papel de parceiro mais competente e ajuda o outro parceiro a construir o conhecimento na língua-cultura que aprende.

No TTB, a aprendizagem dos pares é entendida como construção compartilhada de conhecimentos e o próprio conhecimento como co-construção de significados. Prevê-se que o conhecimento da língua-alvo seja construído na interação dos pares, sendo que em momentos alternados os aprendizes assumem o papel de par mais competente. Por meio da mediação, este oferecerá o andaime necessário para a aprendizagem do parceiro. “A aprendizagem se dá na zona de desenvolvimento proximal, na qual a interação colaborativa permite que a função cognitiva, inicialmente desempenhada no âmbito interpsicológico da interação, seja paulatinamente transferida para o plano intrapsicológico do aprendiz.” (SOUZA, 2003, p. 79).

Este processo, defendido por Vygotsky para fundamentar sua teoria de cognição humana, assemelha-se à concepção de linguagem de Mead (1934), que não a vê como estrutura, mas como ação – ação inter-subjetiva que, como tal, se internaliza e se torna ação intra-subjetiva, visão esta justificada no TTB como ação social, com base em BAKHTIN (2000), que segundo Faraco (2005), não chegou a conhecer a obra de Mead.

---

<sup>46</sup> Rather than individuals who are constrained by their lack of comprehension, teachers and learners are afforded opportunities to mediate and assist each other in the creation of zones of proximal development (VYGOTSKY, 1978) in which each party learns and develops. More specifically, the utterances of a teacher and other students in a foreign language class are more than linguistic input to be made comprehensible. They are essentially social practices of assistance that shape, construct, and influence learning within interactional and instructional contexts. (DONATO, 2000, p. 46)

<sup>47</sup> Tradução para *scaffolding*. “One of the commonest techniques during Tandem lessons is assisted conversation. We call it ‘assisted’ because the proficient speaker carries out a kind of scaffolding process (Vygotsky, 1978; Brunner, 1996) in order to supply the less proficient learner with the linguistic elements he/she needs for achieving his/her communication goals (VASSALLO; TELLES, 2006, p. 100-101).

Na origem dialógica de competência de Vygotsky, a aprendizagem é também uma forma de socialização da linguagem entre os indivíduos e não meramente um processamento de informações realizado isoladamente pelo indivíduo (DONATO,2000)<sup>48</sup>.

Os aspectos (socio)culturais na aprendizagem de LE também são redimensionados, uma vez que língua e cultura, a nosso ver, são indissociáveis. Embora acreditemos que em qualquer contexto de ensino-aprendizagem de LE a dimensão cultural mereça atenção, no contexto de aprendizagem em tandem esse envolvimento se acentua, uma vez que além da língua-cultura de cada aprendiz podem estar ainda envolvidas relações com outras línguas-culturas que os aprendizes tiveram contato como LE ou L2.

Nas palavras de Souza (2003),

As propostas telecolaborativas em aprendizagem de línguas estrangeiras, nas quais se insere o regime de tandem, abrem possibilidades sem precedentes de que se estabeleçam contatos com facetas das mais diversas culturas. Do ponto de vista da aprendizagem de uma língua estrangeira, as chances de interlocução instauradas são de um valor por certo irrefutável. Tal como sugerem Donaldson & Kötter (1999), subjacentemente à telecolaboração, há uma metáfora de transporte à cultura-alvo. (p. 91).

Desse modo, os parceiros de teletandem oferecem andaimes à aprendizagem de aspectos linguístico-culturais da língua-alvo, de modo que os significados sejam co-construídos.

Ao abordar o ensino de cultura na aula de PFOL, Zanatta (2009) estabelece um paralelo entre a classificação de Gimenez (2002) e a apresentada em Fontes (2002), conforme o quadro 6, a seguir.

<b>GIMENEZ (2002)</b> <b>Ensino de cultura</b>	Abordagem Tradicional	Cultura como prática social	Perspectiva Intercultural
<b>MORAN (1990)</b> <b>Categorias de cultura</b>	Cultura, como saber sobre: inclui todos os aspectos culturais que se constituem informações – atos, dados, fatos, conhecimentos.	Cultura, como saber como: inclui os aspectos culturais que se constituem habilidades - ações, participações, comportamentos.	Cultura, como saber por quê: compreensão dos valores básicos, das atitudes e suposições da cultura.  Cultura, como conhecer a si mesmo: autoconhecimento e compreensão de seus próprios valores.

**Quadro 6:** Cultura na aprendizagem de LE. (Adaptado de ZANATTA, 2009, p. 165)

<sup>48</sup> Vygotsky's theory of learning and development implies that learning is also a form of language socialization between individuals and not merely information processing carried out solo by individual (DONATO, 2000, p. 33).

A autora ainda ressalta que:

[...] o ensino sob a perspectiva intercultural no ensino de LE requer um professor que leve os alunos a entenderem cultura como algo que vai além do processo de comparação. E, ainda mais, comparação entre culturas consideradas monolíticas, ignorando que indivíduos com identidades nacionais semelhantes comportam-se diferentemente de acordo com as diversas comunidades discursivas às quais pertencem. (ZANATTA, 2009, p. 166)

Portanto, atuar em um espaço de diálogo entre língua-culturas implica a capacidade de aceitar o diferente e olhar a sua própria cultura com criticidade (FERREIRA, 1998).

Com objetivo de investigar esta e outras concepções que fundamentam o TTB e orientam, portanto, a prática de teletandem, destacamos as dissertações de Mestrado e as teses de Doutorado já defendidas no âmbito do projeto, de acordo com o quadro 7.

<b>ASPECTOS LINGUÍSTICO-CULTURAIS</b>		
Dissertação	Investigando o processo de ensino-aprendizagem de LE in tandem: aprendizagem de língua francesa em contextos digitais.	FERNANDES (2008)
	O desenvolvimento intra-interlinguístico <i>intandem</i> à distância (português e espanhol).	SILVA (2008)
	Características da interação no contexto de aprendizagem in tandem.	SANTOS (2008)
	Action Research on Teletandem: an analysis of virtual intercultural communication between students from Brazil and Germany.	MARTINS MOITEIRO (2009)
	A gramática em contexto teletandem e em livros didáticos de português como língua estrangeira.	BROCCO (2009)
<b>FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b>		
Tese	A formação inicial de professoras de línguas para/em contexto mediado pelo computador (teletandem): um diálogo entre crenças, discurso e reflexão profissional.	KANEOYA (2008)
	O professor mediador e o seu respectivo interagente brasileiro no Teletandem Brasil: legitimação de crenças e/ou (re)construção de competências?	SILVA (2010)
Dissertação	A (re)construção das crenças do par interagente e dos professores mediadores no teletandem.	BEDRAN (2008)
	Crenças sobre a língua inglesa: o antiamericanismo e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem de professores em formação.	MENDES (2009)
	Teletandem: sessões de orientação e suas perspectivas para o curso de Letras.	CANDIDO (2010)
	Teletandem e formação contínua de professores vinculados à rede pública de ensino do interior paulista: um estudo de caso.	FUNO (2011)

<b>AUTONOMIA</b>		
Dissertação	A autonomia no processo de ensino e aprendizagem de línguas em ambiente virtual ( <i>teletandem</i> ).	LUZ (2009)
<b>MEDIAÇÃO</b>		
Dissertação	Gerenciamento e estratégias pedagógicas na mediação dos pares no teletandem e seus reflexos para as práticas pedagógicas dos interagentes.	SALOMÃO (2008)
	Ameliorer l'accompagnement dans les partenariats de teletandem francobresiliens.	DA ROCHA (2009)
<b>AVALIAÇÃO</b>		
Dissertação	Crenças e práticas de avaliação no processo interativo e na mediação de um par no tandem à distância: um estudo de caso.	MESQUITA (2008)
Tese	A auto-avaliação em um contexto de ensino-aprendizagem de línguas em tandem via chat.	CAVALARI (2009)
	Desempenho oral em Português para Falantes de Outras Línguas: da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto <i>online</i>	FURTOSO (2011)
<b>RELAÇÕES DE PODER</b>		
Tese	Relações de poder em parcerias de teletandem.	VASSALLO (2010)
<b>ACORDOS E NEGOCIAÇÕES</b>		
Tese	Teletandem: acordos e negociações entre os pares	GARCIA (2010)

**Quadro 7:** Dissertações e Teses no escopo do Projeto TELETANDEM BRASIL<sup>49</sup>.

Além das áreas destacadas no quadro anterior, as dificuldades técnico-operacionais, utilizando o termo de Collins et al. (2003), precisam ser consideradas no contexto *online* de aprendizagem. Segundo os autores,

Sabe-se que a experiência das pessoas e sua maior ou menor familiaridade com as tecnologias digitais, assim como a facilidade de uso da interface, podem influenciar o desempenho do usuário de um modo geral. Por isso, geralmente ter uma equipe de suporte é uma das preocupações de implementação de ambientes de aprendizagem com CMC e é recomendada para o treinamento de professores e alunos quanto às ferramentas utilizadas por esses (ROMISZOWSKI e MASON, 1996). (COLLINS, et al., 2003, p. 50).

Em um estudo realizado no âmbito do TTB, Fernandes e Consolo (2010) verificaram que “ao utilizar os computadores para uma finalidade específica, no caso para a realização de procedimentos de aprendizagem, os participantes saem de uma zona de conforto na relação com a tecnologia, o que causa entraves para o alcance dos objetivos propostos” (p. 81).

<sup>49</sup> As dissertações e teses aqui relacionadas podem ser encontradas na íntegra em <[www.teletandembrasil.org](http://www.teletandembrasil.org)>. Também podem ser lidos, no mesmo endereço eletrônico, outros textos relevantes no escopo do Projeto TELETANDEM BRASIL.

Por outro lado, o uso de dispositivos pessoais com recursos de leitura e produção de arquivos de áudio, sem mencionar os que também permitem acesso a imagens, vêm aumentando, quer na diversidade, quer na portabilidade da tecnologia, como é o caso dos leitores de MP3, e seus sucessores, ou dos próprios telefones celulares. A ampla disseminação de tecnologias digitais portáteis faz com que estes recursos façam parte do cotidiano de muitos dos alunos, o que facilita o manuseio e a transferência do uso desses dispositivos do contexto pessoal para contextos educacionais, como se tem observado com o uso dos serviços de *podcasting*.

### 2.2.2 Tecnologias emergentes: potencialidades do *podcast*

Dos Cd Roms à *internet* e, mais recentemente, aos dispositivos portáteis, os aprendizes de LE vêm aumentando suas oportunidades de contato com a língua-alvo.

Segundo Bohn (2009),

As ferramentas colaborativas da Web 2.0 mudaram a forma de publicação do conteúdo na web. Podemos dizer que houve uma democratização no mundo virtual e atualmente qualquer pessoa pode publicar e compartilhar textos, imagens e áudio (*podcast*) na web de forma rápida e simples. A Web 2.0 trouxe novas perspectivas para o ensino on-line, tornando-o mais interativo e envolvendo o aluno na construção do seu próprio aprendizado, motivando-o e podendo até mesmo colaborar com outros colegas. (p. 187)

A geração da aprendizagem móvel/portátil, conectiva e contextual (GOMES, 2008, p.198), assim caracterizada pelos suportes tecnológicos de distribuição de conteúdos, ganha espaço em contextos de aprendizagem de LE, que pelas suas características de grande portabilidade, permitem contextos tecnológicos de aprendizagem ricos em conexões com recursos *online*, bem como contextualização da informação acessada, contribuindo para uma comunicação ativa. A combinação de mais de uma tecnologia, privilegiando a complementaridade entre a comunicação síncrona e a assíncrona, pode oferecer benefícios em contextos *online* de aprendizagem.

Como vimos na subseção anterior deste capítulo, o *Skype* apresenta-se como tecnologia de grande potencialidade para a comunicação síncrona no caso das línguas estrangeiras. Desse modo, ampliar a interação com o incremento de uma tecnologia de comunicação assíncrona, como o *podcast*, revela-se promissor para a promoção da aprendizagem *online* de LE, principalmente quando o foco é a oralidade (FURTOSO; GOMES; CONSOLO, 2011). É nesse sentido que nos propusemos elaborar este texto com

base numa revisão de literatura referente ao uso educacional dos serviços de *podcasting*, com especial atenção para a aprendizagem de línguas.

Assim, *podcast* é definido como o próprio arquivo de áudio, publicado e disponível para download, “um ficheiro áudio digital” (CARVALHO, 2010). Para Bottentuit Junior e Coutinho (2007), *podcast* é o nome dado a uma página, site ou local onde os arquivos de áudio estão disponibilizados para *download*; *podcasting* caracteriza-se como o ato de gravar ou divulgar os arquivos na *web* e *podcaster* é o indivíduo que produz, o autor que grava e desenvolve os arquivos no formato de áudio. Nesse sentido, propomos nossa discussão em torno do *podcast* como uma das mais recentes configurações entre os formatos sonoros disponíveis na *web*.

Segundo Moura e Carvalho (2006), o desenvolvimento da tecnologia de *podcasting* iniciou-se em 2004, quando Adam Curry (DJ da MTV) e Dave Winer (criador de *software*) criaram um programa que permitia descarregar automaticamente transmissões de rádio disponibilizadas na *internet* diretamente para os seus iPods. As autoras afirmam ainda que:

(...), o que faz do *podcast* uma ferramenta atraente é a possibilidade que o ouvinte tem de subscrever os podcasts que lhe interessam usando um agregador RSS (Real Simple Syndication) que lhe garante automática a actualização dos podcasts para o PC ou leitor portátil.” (MOURA; CARVALHO, 2006, p. 89).

A funcionalidade de se subscrever a um site que oferece serviços de *podcasting* permite ao usuário receber nos dispositivos digitais pessoais (com acesso à *internet*) os novos arquivos que vão sendo disponibilizados, possibilitando, assim, acesso imediato à nova informação, logo que esta é publicada na *web*.

De acordo com Salmon *et. al* (2008), tomando como base os conteúdos disponibilizados pelos *podcasts* podemos classificá-los em três tipos: *podcast*, *videocast* e *enhanced podcast*, estes últimos incluindo, para além do áudio e do vídeo, hiperligações entre diferentes elementos.

Os tipos de *podcast* são caracterizados de acordo com a natureza das mídias envolvidas na representação dos conteúdos – som, imagem estática, vídeo e/ou hiperligações enquanto os modelos, dentre os quais destacamos os modelos educacionais (MEDEIROS, 2006), são diferenciados em função dos objetivos associados à sua produção e recepção.

Vale ressaltar que como recurso no contexto educacional o áudio não é uma perspectiva nova (EDIRISINGHA *et al.*, 2007; LEE; TYNAN, 2008) é o renascimento do áudio para fins educativos (SALMON; EDIRISINGHA, *apud* CARVALHO *et al.*, 2009). No

Brasil, por exemplo, o uso do áudio na educação sustentado em um aparato tecnológico teve início com o rádio, na década de 1920 (PAULA, 2010).

No entanto, as mídias de áudio utilizadas no contexto educacional (rádio, fita cassete, Cd Rom, etc.) têm sido substituídas à medida que se verifica a existência de uma evolução tecnológica que permite a obtenção de registros de áudio de forma mais fácil, econômica, confiável e de maior qualidade sonora. Simultaneamente, a portabilidade dos dispositivos digitais tem impacto sobre os contextos de (re)produção de arquivos de áudio, inclusive nos contextos de ensino-avaliação-aprendizagem-avaliação de LE.

Da revisão de literatura realizada para este estudo, identificamos um conjunto de textos a partir do ano de 2007, com foco no uso de *podcasts* no contexto das línguas estrangeiras, que se concentraram na apresentação de conteúdos em sala de aula pelo professor (SOUZA; MARTINS, 2007; SANTOS COSTA, 2009; MENEZES, 2009); na disponibilização de obras literárias, em episódios, para os alunos (MENEZES, 2009) e, com maior ênfase, para o desenvolvimento da compreensão oral de uma LE (GODWIN-JONES, 2005; MOURA; CARVALHO, 2006; CARVALHO, 2009; SOUZA; MARTINS, 2007; OLIVEIRA; CARDOSO, 2009; VASCONCELOS, 2009; CARDOSO et al., 2010), incluindo a compreensão oral das variantes de um mesmo idioma falado em diferentes lugares do mundo (FERNANDES; ALVES, 2009).

Com isso, verificamos que os serviços de *podcasting* têm sido referenciados, com maior intensidade, como uma opção para desenvolver a habilidade de compreensão oral de uma LE. Desse modo, o aluno é exposto a amostras de língua falada, seja pelo professor, por falantes nativos e/ou por outros falantes da língua-alvo, o que o ajuda a “treinar o ouvido” para entender o outro, além de aperfeiçoar a pronúncia e a articulação dos sons (MOURA, 2010). Iniciativas dessa natureza são encontradas hoje com facilidade na *internet* no formato de cursos, algumas vezes em serviços de caráter gratuito, outras vezes como serviços que devem ser adquiridos pelos interessados.

Assim, o uso de *podcasts* para disponibilizar conteúdos educativos *online* vem ganhando espaço na *internet*. Além de sites voltados para o ensino e a aprendizagem de LE, o aluno também tem acesso a inúmeros *podcasts* disponíveis na *internet*, concebidos sem fins “escolares”, mas que podem ser explorados e utilizados de forma pedagógica. A maior vantagem do acesso a este tipo de conteúdo de áudio recai sobre a autenticidade, uma vez que tal conteúdo tende a ser representativo da língua falada em contextos de uso e não amostras de fala facilitadora para o aprendiz menos proficiente, como costumam ser as gravações que acompanham os livros didáticos de LE.

Em língua inglesa, por exemplo, muitos dos livros didáticos são acompanhados de registros de áudio que já apresentam “amostras autênticas” ou, pelo menos, mais próximas da língua em uso, por ser uma área em que o ensino da língua como LE está mais desenvolvida. Contudo, no caso do ensino de PFOL, o material de áudio (quando existe) que acompanha os livros didáticos ainda se aproxima muito da “fala facilitadora” do professor. Nesse sentido, recorrer aos *podcasts* disponíveis na *internet*, gratuitos e de fácil acesso, pode ser uma alternativa para aqueles que buscam amostras da língua portuguesa usada em contextos variados.

Faz-se ainda relevante discutirmos sobre outra faceta do uso dos serviços de *podcasting* no contexto de ensino e de aprendizagem de LE. Além da habilidade de compreensão oral, o aprendiz tem a oportunidade de gravar seu próprio *podcast*, desenvolvendo a habilidade de produção oral. Para Oliveira e Cardoso (2009), a fluência dos alunos melhora quando eles próprios criam seus *podcasts*.

A preparação para a gravação de textos produzidos pelos alunos otimiza o trabalho colaborativo, já que “professores e alunos compartilham juntos desde a confecção do tema até a sua gravação, edição e postagem do conteúdo na Internet” (SOUZA; MARTINS, 2007, p. 223), além de promover também o envolvimento dos alunos no trabalho uns com os outros (OLIVEIRA; CARDOSO, 2009). Para Menezes (2009), há maior cumplicidade entre alunos e professor, observada na experiência com a produção de *podcasts* para a autoapresentação dos alunos para que falassem de si e da sua relação familiar.

Ao revisar os estudos com foco na produção oral em LE, constatamos que a própria produção do *podcast* é um processo que pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades orais e escritas em LE.

Além de complementar as atividades já existentes no contexto presencial de aprendizagem de LE, os serviços de *podcasting* têm se mostrado útil e funcional em contextos de *e-learning*. Cardoso et al. (2010) registram estratégias e soluções para desenvolver a compreensão e a produção oral em LE em um modelo pedagógico principalmente assíncrono da Universidade Aberta, uma universidade (pública) em Portugal, cuja oferta pedagógica é lecionada através da plataforma *Moodle*.

Com base na revisão de literatura apresentada nesta subseção, observamos que no contexto de LE o *podcast* tem sido utilizado com maior intensidade para o desenvolvimento da habilidade de compreensão oral, sendo este recurso substituto ou complemento de outras formas mais convencionais de se fazer chegar a língua-alvo falada até os aprendizes, como as fitas cassetes, os CDs, dentre outras mídias. No que diz respeito à habilidade de produção

oral, o *podcast* está apenas começando a ser utilizado para explorar a possibilidade de o próprio aluno gravar sua produção, levando em conta o trabalho colaborativo que o processo pode ajudar a desenvolver. Contudo, é possível avançar no sentido de considerar o uso de *podcasts* no processo avaliativo, conforme discutido no capítulo 3 desta tese.

No entanto, para pensarmos na avaliação propriamente dita e na contribuição dos serviços de *podcasting* no contexto investigado, precisamos (re)conhecer a concepção de língua que fundamenta o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a última seção deste capítulo, e suas subseções, voltam-se para a revisão de literatura sobre as questões referentes ao português falado no Brasil, levando em conta as contribuições deste estudo para a área de PFOL e para o contexto *online* de aprendizagem de LE.

### **2.3 Português falado no Brasil**

A riqueza do trabalho na área de PFOL, a nosso ver, está justamente na complementaridade entre os resultados de estudos na área de LE, até agora apresentados neste capítulo, e os resultados de estudos na área de português língua materna (PLM), que são contemplados a seguir.

Ensinar português como língua estrangeira não é o mesmo que ensiná-la como língua materna. Por isso, registramos até agora a contribuição da área de LE para o contexto de ensino-aprendizagem de PFOL, principalmente no que diz respeito às questões metodológicas e à formação de professores.

A partir de agora, reconhecemos a importância de estudos na área de PLM com ênfase nas características da língua portuguesa falada no Brasil, o objeto de aprendizagem dos estrangeiros no TTB. Para que possamos avançar no sentido aqui proposto, faz-se necessário pensar que língua é essa que pretendemos avaliar.

Sendo assim, com o intuito de verificar quais são as características do português falado no contexto *online* de aprendizagem de PFOL, vamos buscar respaldo nos arcabouços teóricos da Linguística Textual e da Análise da Conversação, começando pela visão de língua(gem)<sup>50</sup>.

---

<sup>50</sup> Embora reconheçamos as diferentes abrangências dos conceitos de língua e de linguagem, optamos por usar o termo língua(gem) de modo que uma implique a outra, uma vez que nosso foco neste estudo é a língua como uma das formas de representação da linguagem humana. Quando ampliamos o escopo desta linguagem, recorreremos ao texto falado, considerando, também, características da comunicação multimodal no contexto *online*.

### 2.3.1 Visão de língua(gem)

Explicitar as visões de língua(gem) que fundamentam os programas de ensino-aprendizagem e a prática pedagógica do professor é um exercício necessário para que a avaliação seja coerente e tenha efeito positivo na aprendizagem do aluno.

Para Genesee e Upshur (1996):

[..] cada professor tem suas próprias noções de língua e, embora elas possam ser informais e implícitas, elas influenciam o que e como os professores ensinam. Essas noções específicas vão ter impacto significativo sobre o que e como o professor avalia e como interpreta os resultados desta avaliação. Portanto, professores precisam tornar explícitas as noções de língua que fundamentam seus objetivos e métodos de ensino de modo que eles possam desenvolver um planejamento apropriado para a tarefa de avaliar<sup>51</sup>. (p. 19)

Ao tomarmos a língua(gem) como objeto de estudo em uma perspectiva histórica, observamos que o caminho percorrido registra três grandes modelos teóricos de interpretação da linguagem humana: “a língua como atividade mental, a língua como uma estrutura e a língua como atividade social” (CASTILHO, 1998, p. 11).

Segundo Castilho (1998), no primeiro modelo teórico, como atividade mental, “a língua é uma capacidade inata do homem, que lhe permite reconhecer as sentenças, atribuindo-lhes uma interpretação semântica, ou produzir um número infinito de sentenças, atribuindo-lhes uma representação fonológica” (p. 11)

Já a teoria da língua como estrutura

postula que as diferentes línguas naturais dispõem de um sistema composto por signos, distintos entre si por contrastes e oposições, organizados em níveis hierarquicamente dispostos: o nível fonológico, o nível gramatical (ou morfossintático) e, em alguns modelos, também o nível discursivo. (CASTILHO, 1998, p. 11)

Em comum a esses dois modelos está a concepção de língua como produto que não depende de onde, por quem e para quem foi produzida, para mencionar apenas alguns dos aspectos que constituem suas condições de produção.

---

<sup>51</sup> [...] individual teachers have their own notions of language and, although these may be informal and implicit, they influence what and perhaps even how they teach. Your particular notions about language will have significant impact on what and how you assess and how you interpret the results of your assessment. Therefore, teachers need to make explicit the specific notions about language that underlie their objectives and teaching methods so that can develop an appropriate plan for evaluation. (GENESEEE; UPSHUR, 1996, p. 19).

No entanto, na concepção de língua como atividade social, os contextos em que ela emerge são essenciais para a interpretação do que é dito, quando, por quem, para quem e para quê, ou seja, do uso efetivo da língua.

Corroboramos que a língua é uma atividade social

[...] por meio da qual veiculamos as informações, externamos nossos sentimentos e agimos sobre o outro. Assim, concebida, a língua é um conjunto de usos concretos, historicamente situados, que envolvem sempre um locutor e um interlocutor, localizados num espaço particular, interagindo a propósito de um tópico conversacional [...]. (CASTILHO, 1998, p. 11).

Ainda podemos destacar, com base em Marcuschi (2001), a importância de conceber a língua como atividade situada, na qual os sentidos e as respectivas formas de organização linguística dos textos se dão no uso da língua.

Assim, alinhando-se à visão de língua(gem) que embasa as atividades no TTB, a construção do texto falado é concebida, neste estudo, a partir da relação intrínseca com seu contexto de produção e de recepção.

### 2.3.2 Texto falado

Nos registros de Hilgert (1989), encontramos a trajetória dos estudos da Língua Falada na Alemanha, por exemplo, cujo foco voltou-se para a comparação entre Língua Escrita (LEsc) e Língua Falada (LFal)<sup>52</sup>, em um primeiro momento, e, posteriormente, para a análise de textos falados enquanto atividades de falantes à busca de intercompreensão em situações concretas de comunicação. Os últimos foram influenciados pela Pragmática e pela Análise Conversacional americana.

No Brasil, estudos da LFal começaram com a implantação do Projeto da Norma Urbana Culta (NURC)<sup>53</sup> em 1969. Os primeiros resultados de pesquisa foram com base no reconhecimento de categorias isoladas da língua e, de forma semelhante ao que aconteceu na Alemanha, os trabalhos caminharam para uma “análise dos dados linguísticos enquanto concorrentes para a produção de um texto, com o maior número possível de seus determinantes interacionais”. (HILGERT, 1989, p. 26). A mudança de referencial teórico dos

<sup>52</sup> As abreviaturas para Língua Escrita e Língua Falada, nos textos revisados são, respectivamente, LE e LF. No entanto, como já usamos LE para língua estrangeira, neste estudo, achamos melhor padronizar aquelas duas abreviaturas de outra forma, que são usadas, a partir de agora, como LEsc e LFal, respectivamente.

<sup>53</sup> Maiores detalhes do Projeto, como fases de trabalho, acervo, referencial teórico, podem ser encontrados em Castilho (1990).

estudos deu-se devido à influência da Pragmática e da Análise Etnometodológica da Conversação.

Visto que os termos fala e oralidade podem ser concebidos a partir de diferentes referenciais teórico-pragmáticos, esclarecemos que compartilhamos a perspectiva de autores como Hilgert, que assume que a “oralidade é uma característica essencial da língua falada, mas não suficiente, o que faz com que notícias transmitidas por rádio e televisão, por exemplo, se caracterizem pela oralidade, mas não pelo caráter falado”. (HILGERT, apud RODRIGUES, 2001, p. 31). Rodrigues ainda conclui que textos dessa natureza “são, de fato, textos escritos realizados oralmente” (p. 31).

Para Marcuschi (2001):

A **oralidade** seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; [...] a **fala** seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto) [...] (p. 25)

Nesse sentido, vamos abordar, nas próximas subseções, características do contexto de produção do texto falado e de seus processos de construção.

### 2.3.2.1 Contexto conversacional: dimensão espaço-temporal

Uma das questões que mais nos chamou a atenção durante a revisão de literatura para este estudo foi a ênfase dada à presença dos usuários nas interações mediadas pela LFal.

Castilho (1998), por exemplo, destaca como uma das características da LFal “o fato bastante óbvio de que ela resulta de um diálogo em presença” (p. 15). Tal concepção é reforçada por Hilgert, segundo Castilho, quando o autor afirma que a LFal é caracterizada pela dialogicidade instaurada pela situação face a face.

Para ampliarmos o escopo dos estudos do texto falado, precisamos ampliar também o conceito de presença e de face a face para além da dimensão física do espaço. Para Mayrink (2009), “o rápido avanço tecnológico que marca a sociedade contemporânea vem estabelecendo, segundo Giddens (1997), uma interconexão global cujas consequências são mudanças nas relações de espaço e tempo” (p. 70).

Segundo Chaves (2002) “a língua falada realiza-se sempre com a presença de, no mínimo, dois interlocutores, face a face (excluindo as conversas telefônicas)” (p. 42). Ao reconhecer que as conversas telefônicas constituem-se em uma interação verbal entre dois

interlocutores que não compartilham o mesmo espaço físico, a autora já está admitindo outra possibilidade de dimensão espacial.

Nas palavras de Marcuschi (2006),

A interação face a face não é condição necessária para que haja uma conversação, como no caso das conversas telefônicas. Mas a interação centrada (Goffman) é condição necessária, pois o simples acompanhamento lingüístico de ações físicas não caracteriza uma conversação. [...] (p. 15)

Retomamos o conceito de interação verbal centrada, já mencionado na introdução desta tese, que, juntamente com outras condições, caracterizam a conversação. Essas características são: 1. interação entre pelo menos dois falantes; 2. ocorrência de pelo menos uma troca de falantes; 3. presença de uma sequência de ações coordenadas; 4. execução numa identidade temporal e 5. envolvimento numa interação centrada (MARCUSCHI, 2006). Para o autor, “a identidade temporal é necessária porque a conversação, mesmo que se dê em espaços diversos (no caso da conversa telefônica), deve ocorrer durante o mesmo tempo” (MARCUSCHI, 2006, p. 15). Além da comunicação via telefone, destacamos as conversas por áudio e videoconferências.

Sendo assim, em sintonia com os avanços da Linguística e da tecnologia, sugerimos que o conceito de face a face seja ampliado, já que tem sido associado à presença física dos interlocutores no mesmo espaço. O surgimento de serviços de comunicação síncrona disponíveis na *internet*, como os de videoconferências, permitem que a interação face a face aconteça também a distância (física), a qual denominamos interação face a face *online*. No que diz respeito à conversa(cão), apontamos que ela pode ser viabilizada também pelos serviços de áudio e videoconferências no contexto *online*.

Esta modalidade de comunicação abre espaço para a caracterização de textos mistos como uma outra forma de nos relacionarmos com a fala, assim como o estudo de Marcuschi (2001) focou uma nova forma de relacionamento com a escrita, quando analisou a construção de textos escritos em salas de bate-papos na *internet*.

Nesta perspectiva, estudos sobre a caracterização do português falado no contexto *online* podem oferecer contribuições para a literatura da área, partindo dos estudos que já avançaram até este momento na análise dos processos de construção do português falado no Brasil.

### 2.3.2.2 Processos constitutivos do texto falado

Justificada a necessidade de redefinir a dimensão espacial da interação face a face, passamos a analisar os processos de construção do texto falado, que, segundo Hilgert (1993), “mantém explícitos todos os traços de seus *status nascendi*. Nisto ele se distingue do texto escrito, no qual, ao menos em grande parte, as pegadas do processo de construção estão apagadas” (p. 108).

Seguir as pegadas do processo de construção do texto falado significa analisar detalhadamente o que acontece durante a comunicação direta, simultânea, com o outro.

Betten, citado por Campos (1989), ao sistematizar a influência da presença do interlocutor no decorrer de uma conversa, assinalou algumas situações que nos fazem compreender as interrupções do discurso, as repetições e as reformulações encontradas no texto falado, que são: 1. a fala se torna inadequada e desnecessária, assim que percebemos que o ouvinte compreendeu o que queríamos comunicar; 2. interromper o discurso, mudar o planejamento ou introduzir uma explicação são estratégias utilizadas quando percebemos que o ouvinte não está entendendo o que estamos falando e 3. ao perceber que formulamos algo inadequado, interrompemos nosso discurso e nos corrigimos na sequência. Essas situações justificam a importância de se estudar os fenômenos que, embora possam parecer erros e problemas, são característicos de uma modalidade de realização linguística compartilhada por, no mínimo, dois interlocutores no mesmo eixo temporal.

A partir dos argumentos linguísticos da Análise da Conversação, filtrados por Castilho, vamos abordar os processos constitutivos da LFal sob três aspectos: a construção, a reconstrução e a descontinuação.

Segundo Castilho (1990):

A construção é o processo central, pelo qual o falante gera as três unidades da língua falada: a unidade discursiva (v. Castilho, 1987), a oração e os fragmentos. A reconstrução é o processo de reelaboração da informação, e compreende a repetição e a paráfrase. A descontinuação é o processo de ruptura na elaboração da linguagem e compreende a ruptura pragmática (as ‘despreferências’, que geram os segmentos parentéticos), sintática (elipse, anacoluto), léxica (hesitações e truncamento de palavras) e fonética (pausa). (p. 153)

Em Castilho (1998), os processos anteriormente descritos são redimensionados e passam a constituir “três conjuntos simultâneos de instruções, três momentos ou processos

discursivo-computacionais” (p. 56), que atuam simultaneamente, denominados de: ativação, reativação e desativação. Vamos passar então a olhar mais de perto cada um desses processos.

### 2.3.2.2.1 Ativação

Segundo Castilho (1998),

A construção por ativação é o processo central da constituição da língua, seja falada, seja escrita. Através dele, selecionamos as palavras, com elas organizamos (i) o texto e suas unidades, (ii) as sentenças e suas estruturas sintagmática, funcional, semântica e informacional, (iii) dando-lhes uma representação fonológica, administrando assim uma bateria de regras.” (p. 57)

Nesta subseção discorreremos sobre o processo de construção do texto por ativação, destacando a hierarquia tópica e as unidades discursivas.

Para Marcuschi (apud RODRIGUES, 2001), a conversação inicia-se, em geral, “com o tópico que motivou a interação, ou encontro, isto é, ela se estabelece e se mantém na medida em que exista algo sobre o que conversar [...] e disponibilidade dos interlocutores para o diálogo” (p.19). Rodrigues (2001) ressalta que “uma primeira dimensão do processo do planejamento do discurso é a do planejamento temático” (p. 20), que depende também do envolvimento dos interlocutores com o assunto da conversa.

Segundo Jubran et al. (2002),

O tópico decorre de um processo que envolve colaborativamente os participantes do ato interacional na construção da conversação, assentada num complexo de fatores contextuais, entre os quais as circunstâncias em que ocorre o intercâmbio verbal, o conhecimento recíproco dos interlocutores, os conhecimentos partilhados entre eles, sua visão de mundo, o *background* de cada um em relação ao que falam, bem como suas pressuposições. (p. 344)

Sendo assim, “o tópico discursivo se torna um elemento decisivo na constituição de um texto oral, e a estruturação tópica serve como fio condutor da organização discursiva”. (JUBRAN et al., 2002, p. 343). Os autores ainda chamam a atenção para o recorte analítico, centrado na unidade tópica, em vez de turno, pois podemos observar segmentos discursivos mais amplos do que o turno e que são articulados em torno de um mesmo tópico. Portanto, o turno constitui-se em unidade da conversação, enquanto a unidade discursiva, que será abordada na próxima subseção desta tese, constitui-se na unidade do texto falado. (CASTILHO, 1998).

Destacamos, então, a definição de tópico como ‘aquilo do que se está falando’ (BROWN; YULE, 1983) que só pode ser compreendido, segundo Galembeck (2005), dentro do processo interacional, já que a interação interfere diretamente na sequência tópica. Aí encontramos o primeiro traço de identificação do tópico, a *centração*. Conforme Jubran (1994), a *centração* é caracterizada pela convergência de atenção a um determinado assunto. O segundo traço, a *organicidade*, refere-se ao fato de o tópico poder se dividir “em tópicos mais específicos ou de menor abrangência, que, contudo, mantêm entre si uma relação de interdependência”. (JUBRAN apud GALEMBECK, 2005, p. 279).

De acordo com Fávero (2001),

A noção de verticalidade refere-se às relações de interdependência que se estabelecem entre os tópicos de acordo com a maior ou menor abrangência do assunto e permitem dizer que há níveis na estruturação dos tópicos, indo desde um constituinte mínimo – **subtópico** (SBT) até porções maiores – **tópicos** (T) ou **supertópicos** (ST), constituindo um **Quadro Tópico** [...]. (p. 46)

Com o intuito de compreender como o tópico pode ser subdividido em porções menores, resgatamos o que Galembeck (2005) apresentou sobre os procedimentos de expansão do tópico, conforme o quadro 8.

Procedimento de expansão do tópico	Como o tópico é expandido
<b>1. Explicitação do tópico</b>	1. Mediante o fornecimento de informações complementares ou esclarecimentos. Podem ocorrer explicitações: do fato, das características e de conceitos.
<b>2. Exemplo e analogia</b>	2. Por meio da referência a um caso particular, a exemplificação torna o tópico em andamento mais concreto e mais acessível ao interlocutor.
<b>3. Justificativa ou relações causais</b>	3. A partir da necessidade do locutor de justificar, de forma explícita, uma afirmação ou de indicar a causa/consequência de um fato.
<b>4. Opinião pessoal ou avaliação</b>	4. Por meio de um juízo ou opinião pessoal, os quais, com frequência, representam uma avaliação do assunto em pauta.
<b>5. Objeção ou ressalva</b>	5. Por meio da manifestação de um juízo ou ponto de vista contrário ao de seu interlocutor, um dos interlocutores dá continuidade ao tópico em andamento.

**Quadro 8:** Procedimentos de expansão do tópico no texto falado. (GALEMBECK, 2005).

Para o autor:

Esses procedimentos correspondem a diferentes formas de atuação e participação dos interlocutores e são realizados com dupla finalidade: reforçar a focalização do tópico em andamento, por meio de fornecimento de informações complementares ou adicionais, e fornecer pistas de

contextualização que venham a situar os assuntos tratados no universo cognitivo-conceitual dos interlocutores. (GALEMBECK, 2005, p. 282)

Paralela ou conjuntamente com a expansão do tópico, conforme observamos no quadro 8, constatamos que, em situação de conversa, a mudança de tópico pode surgir, estando ligada, muitas vezes, à manutenção e progressão da conversação. De acordo com Jubran et al. (2002), a mudança de tópico pode ocorrer sob três formas: 1. “introdução de um tópico após esgotamento natural do anterior [...]; 2. passagem gradativa de um foco de relevância a outro [...] e 3. introdução de um tópico, por abandono do anterior, antes que os interlocutores o dessem por encerrado” (p. 350).

Segundo Fávero (2001), “é preciso observar em que condições um desvio tópico origina uma mudança, uma evolução natural ou uma digressão” (p. 50). A autora ainda ressalta:

É evidente que num contexto interacional, qualquer intervenção ou mudança pode provocar uma alteração, abandono ou flutuação do tópico. Essa mudança no fluxo conversacional tanto pode provocar um abandono do tópico que vinha sendo desenvolvido (mudança tópica) quanto uma reintrodução do tópico original. (FÁVERO, 2001, p. 51)

No caso de desvio tópico seguido de reintrodução do tópico original, dizemos que ocorreu uma digressão, pois esta pode ser definida como “uma porção de conversa que não se acha diretamente relacionada com o tópico em andamento”. (FÁVERO, 2001, p. 50). Alguns marcadores ou operadores de digressão (FÁVERO, 2001) permitem, “logo após o trecho digressivo, a volta ao tópico anterior bem como a continuidade de novas propostas” (p. 51).

Embora a digressão se caracterize como um processo de construção do texto por desativação, tema que será abordado mais adiante neste trabalho, vamos deixar registradas suas características já que a mesma encontra-se diretamente relacionada à sequenciação tópica.

Segundo Jubran et al. (2002), as digressões são basicamente de dois tipos: 1. digressões baseadas no enunciado, “que ocorrem quando o segmento inserido constitui um tópico que se relaciona, de algum modo a outro(s) tópico(s) da conversação” e 2. digressões baseadas na interação, “que não apresentam relações de conteúdo com outro(s) tópico(s), justificando-se por contingências interacionais” (p. 349).

Após essa breve conceituação sobre tópico conversacional ou tópico discursivo (MARCUCSHI, 1999 ; FÁVERO, 2001), passemos a estudar a unidade discursiva que é a manifestação formal do Tópico Conversacional.

A unidade discursiva (UD) leva em conta os “andaimes”<sup>54</sup> da construção do texto falado [...] as marcas do planejamento local do enunciado e o caráter modular dessa modalidade de realização” (GALEMBECK, 2003), correspondendo ao parágrafo na LEsc (CASTILHO, 1998). A necessidade de definição de uma nova unidade, que não a frase, para a LFal justifica-se pelo fato de que “a frase, na língua escrita, possui limites nítidos, representados visualmente pela inicial maiúscula e (geralmente) pelo ponto final. Na língua falada, ao contrário, esses limites não existem, porque os enunciados são produzidos aos jatos, aos borbotões, e sua delimitação tem muito de intuitivo” (GALEMBECK, 2003). Assim, as UD constituem unidades pragmáticas e não sintáticas. E, por isso, o autor ainda destaca a possibilidade de diferentes delimitações e interpretações para a UD, uma vez que, seguindo o critério semântico, cada usuário da língua pode desenvolver estratégias interpretativas próprias.

Galembeck (2003) ressalta que o conceito de UD foi estabelecido por Castilho (1989), embora se encontrem registros anteriores na literatura com outras designações, tais como unidade de informação (HALLIDAY, 1967), unidade de ideia (CHAFE, 1980) e unidade comunicativa (GÜLICH; RATH apud MARCUSCHI, 1986).

Conforme já explicitado, a UD é a manifestação formal do Tópico Conversacional e cada UD é composta de três partes: 1. um núcleo, que compreende o conteúdo proposicional, a série de enunciados; 2. margem esquerda (ME), que se volta para a elaboração do núcleo e 3. margem direita (MD), que se volta para o ouvinte/interlocutor, sendo que apenas o núcleo é obrigatório; as margens são facultativas. (GALEMBECK, 2003).

As margens das unidades discursivas são representadas pelos marcadores conversacionais (MC), também chamados de marcadores discursivos. (CASTILHO, 1989; FRASER, 1994).

Segundo Urbano (1993),

Os marcadores conversacionais são elementos lingüísticos que estruturam o texto, considerado não só como uma construção verbal cognitiva, mas também como uma organização interacional, interpessoal. Ou seja, são recursos que sinalizam orientação ou alinhamento recíproco dos interlocutores ou destes em relação ao discurso. (p. 99)

---

<sup>54</sup> Fazendo analogia ao conceito de andaime no processo de aprendizagem colaborativa, entendemos que os marcadores conversacionais são bases em que o interlocutor se apóia para construir a conversa, prosseguir e sustentar a comunicação oral.

Para Marcuschi (1989), os marcadores conversacionais são “característicos da fala, eles têm alta frequência no português brasileiro, o que motiva e justifica uma análise sistemática de suas formas, posições e funções” (p. 281).

Assim, podemos classificar os marcadores em interacionais (interpessoais), que podem estar voltados tanto para a elaboração do conteúdo (ME) quanto para o interlocutor (MD), e em ideacionais (coesivos), voltados para o conteúdo (ME), como apresentado no quadro 9, a seguir, elaborado com base em Galembeck (2003), Galembeck e Carvalho (1997) e Urbano (1993).

<b>MARCADORES CONVERSACIONAIS (MC)</b>		
<b>MARCADORES INTERACIONAIS (INTERPESSOAIS)</b>		<b>MARCADORES IDEACIONAIS (COESIVOS)</b>
<b>M E</b>	<b>Função principal</b>	
	Introdução de UD Introduzir ou preparar o conteúdo proposicional, expresso por meio do núcleo da UD.	
	<b>Funções complementares</b>	
	Tomada de turno	( <b>Éh, oh, ah, bom, pois é ...</b> )
	Avaliação ou comentário	Marcadores proposicionais de opinião ( <b>não sei se, acho que, creio que, me parece que, eu tenho a impressão, acredito que</b> ) ou de elocução ( <b>dizem que</b> ), de atenuação da atitude do falante
	Envolvimento do ouvinte	( <b>Olha, veja bem, veja você, então você quer dizer o quê?</b> ). O falante enfatiza, de forma indireta, a relevância do que vai ser dito.
	Planejamento verbal	Marcadores não lexicalizados, de hesitação ( <b>ahn::, uhn::</b> ) ou certas expressões ( <b>bom, então, tipo assim</b> )
	Introdução de tópicos e subtópicos	Marcadores <b>agora, então</b> , dentre outros.
	Concordância ou discordância	Marcadores <b>é, sim, certo, não</b> , dentre outros.
	Introdução de paráfrases ou segmentos parentéticos	<b>Como eles dizem, ou seja, tipo (assim)</b> , dentre outros.
	Coesão (indicar continuidade tópica)	( <b>E, então, mas, aí</b> )
<b>M D</b>	Busca de aprovação discursiva (Interrogação, exclamação - fim do enunciado)	Marcadores lexicais de valor fático, de teste de participação ou busca de apoio ( <b>né?, sabe?, certo?, entende? beleza? belê?</b> )  Marcadores da apoio /monitoramento do ouvinte ( <b>ahn ahn, uhn uhn, sei</b> )

**Quadro 9:** Tipos de marcadores conversacionais.

Com base no quadro 9, observamos que quanto ao aspecto formal ou estrutural, os MC podem ser separados, inicialmente, em marcadores linguísticos e não linguísticos (URBANO, 1993). De acordo com a classificação de Galembeck (2003), que se aproxima da classificação de Marcuschi (1989), os linguísticos seriam os prosódicos, elementos suprasegmentais (entoação, elevação de voz, alongamentos, pausas) e os verbais, elementos segmentais (expressões não-verbalizadas / ahn, uhn, elementos lexicais, proposições), enquanto os não linguísticos, ou não-verbais, são representados pelos sinais paralinguísticos ou cinésicos (gestos, expressões faciais). Esses marcadores podem aparecer no início, no meio ou no fim do turno, sendo que a posição não é fixa, isto é, o mesmo MC pode aparecer em diferentes posições (GALEMBECK; CARVALHO, 1997), com funções específicas.

Com isso, vimos nesta subseção que o texto falado é organizado em torno de tópico(s) que, ora se expande(m), ora se altera(m), dependendo das intervenções dos interlocutores no momento da conversa(ção). As marcas nessa etapa da construção do texto falado vão oferecendo pistas de desenvolvimento do próprio tópico, além de atenção, apoio e monitoramento à fala do interlocutor.

#### 2.3.2.2.2 Reativação

Depois de explorarmos e conhecermos melhor como se dá o processo de seleção e organização de palavras para a construção do texto falado, adentremos o campo das especificidades da construção do emaranhado de ideias que vão e vem no momento da comunicação oral.

Segundo Castilho (1998),

A construção na língua falada não é um processo único, pois com frequência retomamos o tópico conversacional para refazê-lo, para descontinuí-lo, para interpolar outros tópicos, ou para omitir aqueles praticamente considerados desnecessários. Esses procedimentos, documentáveis tanto no texto quanto na sentença, dão lugar à *construção por reativação*, que é uma sorte de ‘processamento anafórico’, por meio da qual voltamos atrás, retomando e repetindo formas, ou repetindo conteúdos. A repetição, ou recorrência de expressões, e a paráfrase, ou recorrência de conteúdos, são as duas manifestações da construção por reativação. (p. 57)

Passemos, então, a estudar a paráfrase e a correção para depois darmos ênfase à repetição.

Vamos partir do princípio de que o parafraseamento é uma atividade linguística de reformulação (HILGERT, 1993) que se constitui em estratégia de competência interacional do falante. O uso dessa estratégia pode contribuir para a manutenção da conversa entre os interlocutores, seja porque o falante percebeu que formulou mal o primeiro enunciado, detectando problemas lexicais, gramaticais ou fonológicos, seja porque percebeu que seu interlocutor não compreendeu o conteúdo de imediato. Aqui já encontramos outra questão, que é até onde o falante lança mão da paráfrase ou da correção.

Hilgert (1993) postula que a paráfrase é “um enunciado que reformula um enunciado anterior, mantendo com este uma relação de equivalência semântica. Em termos mais simples, a paráfrase retoma, com outras palavras, o sentido de um enunciado anterior” (p. 111). Se focalizarmos no fato de que o segundo enunciado reformula o primeiro, vamos perceber que paráfrase e correção podem ser consideradas atividades de uma mesma natureza.

No entanto, Galembeck e Takao (2002) afirmam que “ao contrário da correção, a paráfrase não anula o que foi dito anteriormente, mas busca retomar o enunciado anterior com outras palavras” (p. 70). Assim, “a diferença entre a paráfrase e a correção está na natureza da relação semântica que existe entre o enunciado a ser reformulado e o enunciado reformulador” (BARROS, 2001, p. 137), mas para a autora, nem sempre é fácil ou possível distinguir uma e outra.

Para auxiliar a interpretação de cada enunciado, além de levar em conta os contextos de produção e recepção, vamos apresentar agora os tipos de paráfrase e de correção encontrados na literatura.

Hilgert (1993) explora dois tipos de paráfrase: a paráfrase adjacente e a paráfrase não adjacente. Segundo o autor, as paráfrases adjacentes têm uma função local no desenvolvimento do texto e as paráfrases não adjacentes “estruturam a conversação num nível mais abrangente” (p. 117). O autor ainda ressalta que numa relação de diálogo entre dois interlocutores podem ocorrer as seguintes produções de paráfrases:

o falante (L1 ou L2) parafraseia o seu próprio enunciado, identificando-se, neste caso, uma **autoparáfrase**;

um interlocutor parafraseia o enunciado produzido pelo outro, realizando-se, assim, uma **heteroparáfrase**. (HILGERT, 1993, p. 117)

Quanto à textualização da semântica das paráfrases podemos classificá-las em: paráfrases expansivas, redutoras e paralelas.

Quando, na passagem da matriz para a paráfrase, há um deslocamento do sentido do geral para o específico, verifica-se uma tendência de a paráfrase, do ponto de vista sintático e lexical, ser mais **expandida** que a matriz. Quando, porém, nessa passagem, o deslocamento de sentido vai do específico para o geral, nota-se uma **condensação** sintático-lexical da paráfrase. No que respeita, então, à textualização da semântica das paráfrases, identificam-se **paráfrases expansivas** e **paráfrases redutoras**. Além disso, pode ser mantida, na paráfrase, apesar dos movimentos semânticos referidos, a mesma dimensão textual da matriz. Neste caso, registram-se as **paráfrases paralelas**. (HILGERT, 1993, p. 124).

Já em relação à correção, Barros (2001) apresenta dois tipos: a reparação e a correção propriamente dita. Para a autora, a primeira deve ser entendida “como a correção de uma infração conversacional: os interlocutores cometem ‘erros’ no sistema de tomada de turnos, violam as regras da conversação e essas falhas e desobediências são reparadas” (p. 139). A segunda, “como um ato de reformulação, cujo objetivo, ao consertar ‘erros’ e inadequações, é assegurar a intercompreensão no diálogo” (p. 143). Vejamos o quadro 10, que resume a proposta da autora.

<b>TIPOS DE CORREÇÃO</b>	
<b>Reparação</b>	<b>Correção propriamente dita</b>
a) auto-reparação e heteroreparação; b) reparação direta e indireta.	a) autocorreção e heterocorreção; b) autocorreção no mesmo turno e em turnos diferentes; c) correção total e correção parcial; d) correção com o elemento corrigido totalmente verbalizado, parcialmente verbalizado ou apenas projetado; e) correção de ‘erro’ fonético-fonológico, morfossintático e semântico-pragmático; f) correção com marcadores e sem marcadores; g) correção com função informativa, pragmática e interacional.

**Quadro 10:** Tipos de correção. (BARROS, 2001, p. 153-154).

Além dessa classificação apresentada, vale registrar a tipologia geral para o mecanismo de correção apresentada por Marcuschi (2006), com base no estudo de Schegloff, Jefferson e Sacks (1977), a qual prioriza quem faz a correção:

- (a) *autocorreção auto-iniciada*: é a correção feita pelo próprio falante logo após a falha;
- (b) *autocorreção iniciada pelo outro*: é a correção feita pelo falante, mas estimulada pelo seu parceiro ou por outro;

- (c) *correção pelo outro e auto-iniciada*: o falante inicia a correção, mas quem a faz é o parceiro;
- (d) *correção pelo outro e iniciada pelo outro*: o falante comete a falha e quem a corrige é o parceiro. (p. 29)

O terceiro e último processo é o da repetição.

A partir da leitura de Castilho (1998), verificamos que vários têm sido os autores que tem procurado investigar as motivações discursivas da repetição, dentre eles o autor destaca Perini (1980), Ramos (1984), Travaglia (1989), Koch (1990, 1997), Dutra (1990) e Marcuschi (1992)<sup>55</sup>.

A repetição de constituintes sentenciais foi estudada por Perini (apud CASTILHO, 1998). Os resultados mostraram que a repetição é um procedimento de restituição das estruturas sintáticas canônicas.

Ramos (apud CASTILHO, 1998) descobriu as seguintes motivações discursivas da repetição: 1. repetições de uma expressão matriz para explicitar o tópico da nova sequência e assegurar a coesão das sequências do discurso; 2. repetições para enfatizar elementos da sentença; 3. repetição sintetizadora e 4. repetição para recolocar no foco detalhes de uma narrativa, que auxiliarão os interlocutores a recompor o fio central da conversa.

#### 2.3.2.2.3 Desativação

Ao iniciar esta subseção do trabalho, vale lembrar que um dos processos de construção do texto por desativação, a digressão, já foi abordado no momento em que conceituamos e caracterizamos o tópico. Outros aspectos mais recorrentes que merecem atenção podem ser observados a partir da definição de Castilho (1998), conforme segue:

*A construção por desativação é o processo de ruptura na elaboração do texto e da sentença, de que resultam o abandono de segmentos textuais, as digressões, os parênteses, e, no domínio da sentença, a ruptura da adjacência por meio de pausas, de hesitações, de inserção de elementos discursivos, etc. Também as elipses, e os anacolutos são fenômenos sintáticos atribuíveis à desativação. (p. 57)*

Os fenômenos anteriormente mencionados, parênteses, digressões, hesitações, dentre outros, estudados no processo de construção do texto por desativação caracterizam a natureza da simultaneidade entre planejamento e execução do texto falado, representada por um

---

<sup>55</sup> Referências completas em Castilho (1998).

planejamento local. Por ser produzida em uma interação social, no texto falado um interlocutor pode mudar todo o seu planejamento por solicitação de outro interlocutor. (CAMPOS, 1989).

Segundo Galembeck (apud CHAVES, 2002), “o texto falado é planejado localmente, no momento de sua execução: nele o planejamento e a execução se confundem. Esse fato faz com que o texto falado apresente pausas indicativas de planejamento, as quais funcionam como ‘brechas’ para que o ouvinte possa tomar a palavra” (p. 38).

Por ser planejada localmente, a sintaxe da língua falada torna-se **fragmentária**. Em um texto oral, a fala é espontânea e produzida no momento real, dependendo muito da cooperação do outro falante. Por isso, não segue a mesma sintaxe de um texto escrito, no qual há a possibilidade de planejamento e correção. Melhor dizendo, a correção existe no texto falado, mas é feita no momento da fala, não há como ‘apagar’ o que já foi dito. Isso explica a presença, na fala, de falsos começos, orações truncadas, paráfrases, elipses, repetições, pausas e anacolutos. (CHAVES, 2002, p. 39).

Já iniciamos nosso percurso, examinando mais detalhadamente um dos desvios presentes na LFal, caracterizado como digressão, na subseção 2.3.2.2.1 deste capítulo, quando abordamos a construção do texto por ativação. Passemos agora a abordar o outro desvio, caracterizado como parênteses ou inserção parentética.

Diferentemente da digressão, “os parênteses identificam-se como desvios momentâneos, sem estatuto tópico, do quadro de relevância temática do segmento contextualizador”. (JUBRAN, 1997, p. 412). Ao abordarmos a digressão a caracterizamos como um desvio tópico e agora vemos que os parênteses não possuem estatuto de tópico.

De acordo com Castilho (1998), “os parênteses não se constituem num Tópico desviante, como a digressão, pois não dispõem das propriedades de contração e organicidade. Eles têm por isso mesmo menor extensão textual” (p. 80).

No entanto, “as inserções parentéticas não podem ser consideradas como desvios descartáveis do texto, visto que a contextualização interacional do que é dito orienta a sua compreensão”. (JUBRAN, 1997, p. 414). A autora citada ainda ressalta que “os parênteses têm papel importante no estabelecimento da significação, de base informacional, que costura a contração temática do segmento-contexto” (p. 413). Nos exemplos analisados por Castilho (1998), observou-se que os parênteses constituíram-se em pequenos esclarecimentos, comentários, perguntas, fornecendo observações rápidas ao tópico que vinha se desenvolvendo.

Para reconhecimento e delimitação de parênteses, funcionam, como critérios, algumas marcas formais, advindas exatamente de sua natureza parentética: pausas antes e depois do encaixe; ausência de conectores do tipo lógico, mudanças prosódicas, como alteração de tessitura e de velocidade de elocução da parte inserida, em contraste com o contexto. (JUBRAN, 1997).

Com isso, finalizamos esta seção do capítulo 2 que teve como objetivo revisar trabalhos que se dedicam ao português falado no Brasil sob a perspectiva do contexto de produção do texto falado e de seus processos de construção.

## **2.4 Retomando os pontos principais do capítulo 2**

Situar a área de PFOL no cenário nacional e internacional permite ao leitor (re)conhecer uma área em plena expansão e que se consolida com resultados de pesquisas desenvolvidas na Linguística Aplicada. Acreditamos que as contribuições deste estudo, por exemplo, voltam-se principalmente aos processos de ensino-avaliação-aprendizagem-avaliação e de formação de professores.

Dentre os fatores que têm contribuído para a expansão e consolidação da área de PFOL, destacamos: 1. intercâmbios econômicos, culturais e científicos entre o Brasil e países do mundo todo; 2. demandas para o ensino das línguas oficiais do Mercosul; 3. presença de estrangeiros nos programas acadêmicos das universidades brasileiras; 4. elaboração do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras).

Como avanço da profissionalização da área, observamos que a formação para a docência e a experiência com o ensino de PFOL têm sido pré-requisitos para a atuação em diversos espaços no Brasil e no exterior. Nesse sentido, as universidades desempenham papel fundamental na formação de professores de PFOL. Apesar desse reconhecimento, não tem havido muito investimento na ampliação do quadro docente no ensino superior para formação desses futuros professores, além de questões acadêmicas ainda mal resolvidas dentro dos departamentos de universidades brasileiras. Com isso, a formação fica mais no âmbito da educação continuada do que no da formação inicial.

Enquanto outras línguas estrangeiras já podem partir de experiências teórico-práticas mais consolidadas no contexto de sala de aula presencial, para ampliar seu escopo para o contexto a distância, a área de PFOL vai construindo, em muitos momentos, experiências paralelas no que diz respeito ao processo de ensino-avaliação-aprendizagem-avaliação.

No entanto, os estudos da área de LE oferecem contribuições uns aos outros, principalmente em uma perspectiva metodológica. No que diz respeito à área de PFOL, mais especificamente, uma prática pode também informar a outra, se considerarmos a ampliação das oportunidades de acesso à língua portuguesa que o contexto *online* viabiliza.

Dentre os trabalhos desenvolvidos no escopo do TTB, por exemplo, destaca-se a atenção dedicada aos estudos sobre: o processo de ensino-aprendizagem de línguas em tandem com ênfase nos aspectos linguístico-culturais (FERNANDES, 2008; SILVA, 2008; SANTOS, 2008; MARTINS MOITEIRO, 2009; BROCCO, 2009); formação de professores (KANELOYA, 2008; BEDRAN, 2008; MENDES, 2009; CANDIDO, 2010); autoavaliação e crenças sobre práticas avaliativas (MESQUITA, 2008; CAVALARI, 2009); gerenciamento e estratégias pedagógicas na mediação dos pares (SALOMÃO, 2008; DA ROCHA, 2009); desenvolvimento da autonomia (LUZ, 2009); relações de poder (VASSALLO, 2010) e acordos e negociações no teletandem (GARCIA, 2010).

Assim, os estudos desenvolvidos no âmbito do TTB, mesmo aqueles não voltados diretamente para a área de PFOL, discutem questões relevantes sobre um contexto em que a língua portuguesa é aprendida como LE. Além das contribuições, os resultados desses estudos têm apontado lacunas para futuras pesquisas na área de PFOL.

No que concerne a inserção das tecnologias emergentes no processo de aprendizagem de LE, a prática de teletandem ratifica as potencialidades dos serviços de videoconferência disponíveis na *internet*, como o *Skype*, para a comunicação síncrona entre pessoas de diferentes partes do mundo e com objetivos de aprendizagem de línguas, dentre elas, o português. Este serviço de comunicação ultrapassa barreiras de tempo e de espaço, salvaguardando alguns inconvenientes que o fuso horário pode oferecer para a comunicação síncrona e as dificuldades técnico-operacionais que podem ocorrer durante as interações.

Nesse sentido, a combinação de mais de uma tecnologia, privilegiando a complementaridade entre a comunicação síncrona e a assíncrona, pode oferecer benefícios em contextos *online* de aprendizagem de LE. A revisão de literatura aqui apresentada mostrou que o uso de recursos da *web 2.0*, com especial atenção para o *podcast* educacional, apresenta-se como viável e promissor em contextos de aprendizagem que privilegiam um *feedback* mais detalhado e personalizado e particularmente quando a oralidade é um elemento fundamental como no caso da LE.

Antes de adentrarmos o campo da avaliação, entendemos ser necessário buscar respaldo em teorias linguísticas que nos ajudem a olhar, ou melhor, ouvir o português falado pelo estrangeiro no contexto de teletandem e caracterizá-lo. Com base na visão de

língua(gem) do TTB, que sustenta a prática de teletandem como interação sociocultural, procuramos resenhar estudos que adotam uma abordagem textual-interativa do português falado, que segundo Jubran e seus colaboradores (2002), “requer a definição de categorias nem sempre previstas na descrição gramatical, que recorta a frase como unidade de análise” (p. 341). Assim, a língua(gem) é considerada como atividade social.

Deste modo, reconhecemos a importância de trazer para a área de PFOL tanto conhecimentos produzidos na área de ensino de LE, quanto da área de descrição e análise do Português como Língua Materna, especificidades que apontamos como relevantes para este estudo.

Depois de passar de língua do outro à língua nossa, do ponto de vista da revisão de literatura aqui apresentada, o português será discutido, no próximo capítulo, a partir dos estudos produzidos na área de avaliação de aprendizagem e de proficiência linguística.

## CAPÍTULO 3

### AVALIAÇÃO:

### DA SALA DE AULA PRESENCIAL PARA O CONTEXTO *ONLINE* DE APRENDIZAGEM

**CÉREBRO ELETRÔNICO**

BRUNO DRUMMOND



Copyright © 2000 By Bruno Drummond Estúdios Gráfica E-mail: brunodr@netnet.com.br

Fonte: <http://images.google.com/>

A avaliação, um conceito aplicado a diferentes situações do cotidiano e com as mais variadas funções, também tem sido questionada e estudada no contexto educacional com o objetivo de otimizar o processo de ensino-aprendizagem. Temos observado uma tendência, por parte dos professores, de reproduzir práticas avaliativas vivenciadas durante os seus anos escolares. Isto tem sido justificado, por um lado, pela falta de espaço para formação de professores aprofundada em avaliação (SCARAMUCCI, 2006; FURTOSO, 2008).

Mais recentemente, o desafio de conceber e praticar uma avaliação coerente com os princípios básicos que deveriam norteá-la no contexto de educação formal “torna-se ainda maior na educação *online* pela ausência das relações presenciais e pelas especificidades da educação na *web*” (BARREIRO-PINTO; SILVA, 2008, p. 32).

Acreditando que experiências teórico-práticas anteriores nos servem de parâmetros para avaliar o “novo”, pelo menos em um primeiro momento, vamos abordar a avaliação em EaD a partir dos caminhos já percorridos pela área de avaliação no contexto presencial, possibilidade essa corroborada por BARREIRO-PINTO e SILVA (2008). No entanto, reconhecemos o impacto que as especificidades do contexto podem ter sobre a conceitualização teórico-prática da avaliação, levando em conta mudanças no paradigma de aprendizagem. Por isso, cabe observar a implicação da prática avaliativa nos contextos presencial e *online* em uma via de mão dupla, de modo que uma possa informar, até certo ponto, a outra.

Considerando a perspectiva interdisciplinar da LA, a revisão de literatura sobre avaliação é apresentada neste capítulo com base em pesquisas sobre avaliação da aprendizagem e avaliação de proficiência em LE, entendidas como fundamentais para analisar o processo de aprendizagem de línguas, seja ele formal ou informal.

Antes de finalizar o capítulo, discorreremos sobre o impacto que exames e testes exercem no processo de ensino-aprendizagem e na formação de professores de LE.

### **3.1 Avaliação de aprendizagem / rendimento**

Muitos são os conceitos e termos utilizados hoje pelos professores, de modo geral, independentemente de sua área de especialidade, quando o assunto é avaliação. Os mais recorrentes são: avaliação formativa e avaliação diagnóstica, quando queremos nos referir a que tipo de avaliação fazemos; prova, quando a questão é como avaliar; nota, para abordarmos o resultado da aprendizagem do aluno em sala de aula, dentre muitos outros.

No entanto, nem sempre estamos nos referindo aos mesmos conceitos e/ou procedimentos, embora usando termos muito parecidos. A nosso ver, isto acontece por falta de conhecimento, na maioria das vezes, mais aprofundado no campo da educação, pelo qual todos nós, professores de línguas, matemática, música etc., deveríamos começar nossa formação de professores avaliadores.

Diante desses pressupostos, nesta seção, e em suas respectivas subseções, abordamos conceitos mais gerais sobre avaliação da aprendizagem nos contextos presencial e a distância.

### 3.1.1 Avaliação no contexto presencial

Para que possamos discutir questões mais específicas sobre a avaliação em LE é preciso reconhecer que todo professor tem que ter conhecimento de questões mais amplas que influenciam o processo de ensino-avaliação-aprendizagem-avaliação.

Alguns desses questionamentos dizem respeito à redução do processo avaliativo à aplicação de provas e à classificação dos alunos por meio de notas; ao conhecimento sobre o processo avaliativo em uma perspectiva formativa e não apenas somativa; ao papel da avaliação diagnóstica; à ampliação do uso de instrumentos de avaliação em sala de aula; ao entendimento do que é avaliar como pontos frágeis da avaliação.

Se tomarmos como referência o trabalho de Duboc (2007), podemos classificar esses questionamentos como característicos do paradigma da modernidade, cujos problemas mais evidentes foram “(1) a significação da avaliação como sinônimo de mensuração; (2) a ênfase à avaliação de conteúdos objetivos, estáveis e memorizáveis; e (3) a utilização de provas escritas como a principal modalidade de avaliação” (p. 267). Embora a autora veja um descompasso entre aquele paradigma e a avaliação a partir da concepção de conhecimento dinâmico, distribuído e colaborativo, atrelada à grande valorização dos usos da linguagem na era digital, e nós concordamos em parte com ela, acreditamos importante resgatar o caminho percorrido e se beneficiar dele para chegar a “outras abordagens de avaliação que vão além da simples verificação de conteúdos fixos e memorizáveis, dada a ênfase à *subjetividade*, à *diferença* e à *criação* atualmente priorizadas” (DUBOC, 2007, 271), conforme bem ressalta a própria autora.

Nas subseções a seguir, tratamos especificamente de cada questionamento anteriormente levantado.

### 3.1.1.1 O que é avaliar?

Nas últimas décadas do século XX, a avaliação passou a ser objeto de estudo de muitos especialistas da área da educação, dentre eles Luckesi (2001), Demo (1995; 2004), Hoffmann (1993; 2000; 2005), Saul (1991) e Libâneo (1994). As reflexões produzidas na época foram no sentido de deixar claro que a avaliação é uma atividade socialmente determinada.

De acordo com Fonseca (1995):

[...] a avaliação educacional precisa se dar no contexto pedagógico com explicitação das concepções de homem, de sociedade e de educação, implícita na seleção dos conteúdos, nas metodologias empregadas e no processo de avaliação do rendimento escolar, superando-se as concepções de avaliação seletiva, classificatória, acerto de contas, punição ou vingança (p.40).

Propondo também a superação da prática de avaliar como classificação ou verificação, Hoffmann (1993) entende a avaliação como uma ação provocativa do professor, desafiando o aluno a refletir sobre as experiências vividas, a formular e reformular hipóteses, direcionando para um saber enriquecido. “A ação avaliativa torna-se mediadora à medida em que focaliza o processo, transformando-se no elo entre tarefas de aprendizagem, e permitindo, ao final de uma trajetória do aluno, a análise global do seu desenvolvimento” (HOFFMANN, 2005, p.32). A autora ainda afirma que:

[...] conceber e nomear o ‘fazer testes’, o ‘dar notas’, por avaliação é uma atitude simplista e ingênua! Significa reduzir o processo avaliativo, de acompanhamento e ação com base na reflexão, a poucos instrumentos auxiliares desse processo, como se nomeássemos por bisturi um procedimento cirúrgico. (HOFFMANN, 2000, p. 53).

Dessa maneira, “[...] uma avaliação vista apenas em seu caráter classificatório, de verificação de acertos e erros, [...] enfatizando o erro e não a construção do conhecimento [...] separa o processo de ensino-aprendizagem da avaliação: dois processos distintos, que não se interrelacionam” (SCARAMUCCI, 1998, p. 117). No entanto, a avaliação é o elemento integrador entre os processos de ensino e de aprendizagem.

Segundo Sousa (1998), enfatizou-se, no final do século XX, a análise de processos de aprendizagem, não as avaliações de produto, dando importância maior aos estudos de natureza qualitativa, que permitissem, além de descrever, interpretar a atividade realizada na escola. Criou-se assim uma dicotomia entre avaliação de processo e de produto, e entre

avaliação qualitativa e quantitativa. Assim, embora se continuasse reconhecendo que a avaliação educacional visava a analisar o alcance dos objetivos educacionais, sua função não deveria ser mais a de legitimar a aprovação ou reprovação do aluno e sim subsidiar o processo de ensino-aprendizagem.

### 3.1.1.2 Para que e quando avaliar?

A literatura sobre o assunto é vasta, mas quanto à classificação dos tipos e funções de avaliação é comum encontrarmos consenso de que a avaliação apresenta três funções: diagnosticar, controlar e classificar (HAYDT, 2004; BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983; MEZZAROBBA; ALVARENGA, 1999, dentre outros), que optamos por apresentar no quadro a seguir, por considerarmos bastante explicativo e de fácil visualização.

<b>Modalidade (tipo)</b>	<b>Função</b>	<b>Propósito (para que usar)</b>	<b>Época (quando aplicar)</b>
<b>DIAGNÓSTICA</b>	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.
<b>FORMATIVA</b>	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.
<b>SOMATIVA</b>	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.

**Quadro 11:** Modalidades e funções da avaliação. (Adaptado de Marqueze, 2007)

Ainda destacamos os trabalhos de Brown (2004) e Rea-Dickins e Germaine (1998), que argumentam sobre as funções formativa e somativa da avaliação. Os autores ratificam o entendimento de que a avaliação formativa focaliza o processo, enquanto a somativa, o produto.

Xavier (1999) também aborda o lado somativo e formativo da avaliação, além do ideológico, destacando a importância do diagnóstico, na avaliação formativa, para as tomadas

de decisão do professor, escola, alunos e pais de alunos, numa ação conjunta para a aprendizagem.

Quanto ao professor, Haydt (1997) nos chama a atenção para o fato de a avaliação formativa estar muito ligada ao mecanismo de *feedback*, o que permite ao professor detectar e identificar sucessos e insucessos no processo de ensino, possibilitando reformulações no seu trabalho didático, quando necessário, visando a aperfeiçoá-lo. Para a autora, é através da modalidade formativa que a avaliação assume sua dimensão orientadora e colaborativa, ou seja, a avaliação ajuda o aluno a progredir na aprendizagem e o professor a reorganizar sua ação pedagógica. Para o aluno, a avaliação deve ser um meio para superar as dificuldades e continuar progredindo na aprendizagem; para o professor deve ser um meio de aperfeiçoar seus procedimentos de ensino. (HAYDT, 2004).

Nesse sentido, reforçamos a importância de nós, professores, assumirmos a avaliação e nos reconhecermos como partes do processo. Por exemplo, quando um professor diz “Quero ver alguém tirar 6,0 na minha prova...”, será que esse resultado também não reflete o processo de ensino? É possível olhar só para a aprendizagem do aluno, ignorando a prática pedagógica do professor?

Portanto, concordamos com Luckesi (2001), quando o autor afirma que:

Com a função classificatória, a avaliação constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento; com a função diagnóstica, ao contrário, ela constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência etc. (p.35)

Demo (2004) também parece concordar com todos os outros estudiosos já citados, pautando a avaliação no processo do ensino-aprendizagem não apenas como produto. Ele sugere que:

No lugar da prova é urgente colocar outros procedimentos que, ao avaliar, não se restrinjam aos laivos negativos sempre também presentes, mas impliquem o contexto necessariamente pedagógico da avaliação, ou seja, objetivo de cuidar da aprendizagem dos alunos (p.7).

Antes então de olharmos com mais atenção para esses procedimentos de avaliação, poderíamos pensar que o aspecto somativo da avaliação estará sempre presente em nosso contexto educacional, uma vez que precisamos registrar o resultado do rendimento escolar do aluno em documentos oficiais da escola como forma de acompanhamento da aprendizagem.

Este rendimento, por sua vez, tem sido representado por notas, de 0 a 10,0, o que entendemos não ser o problema maior para justificar a dificuldade de implementação de mudanças na prática avaliativa dos professores. As notas, institucionalizadas como forma de padronizar estes registros, servem também como parâmetro para comunicação entre escola e pais, por exemplo. O mais importante, e o que realmente vai fazer a diferença, é o caminho percorrido para se chegar a este resultado. Para Freire (apud BELAM, 2004, p. 1), “o fundamental é diminuir o arbítrio do professor, mas não negar a necessidade de uma certa valoração à prática do aluno” (p. 10). O que queremos dizer com isto é que não devemos nos preocupar em afinar apenas nosso discurso com as teorias vigentes, ou seja, se fazemos avaliação formativa, somativa, ou se seguimos as novas teorias de letramentos etc., mas procurar entender qual a função da avaliação no contexto educacional e reconhecer sua importância para a promoção da aprendizagem.

### 3.1.1.3 Como avaliar?

A pergunta que dá o título a esta subseção, como avaliar, nos propõe repensar sobre diferentes técnicas e instrumentos de avaliação no contexto educacional. A partir dela, sugerimos alguns desdobramentos: “Como vamos avaliar a aprendizagem do nosso aluno? Observando, indagando/questionando ou testando?” Se optamos por observar, por exemplo, onde e como vamos registrar essa observação? Se desejamos indagar o aluno, como faremos isso? Caso decidamos testá-lo, que tipo de prova vamos aplicar? Temos conhecimento suficiente para elaborar uma prova coerente, sem armadilhas para os alunos? Definimos critérios e oferecemos suporte para os alunos se autoavaliarem?

Embora técnicas e instrumentos de avaliação possam ser classificados de diversas formas, buscamos respaldo na literatura da área de educação para apresentar panorama geral sobre o assunto. Corroborando Haydt (2004), “em geral, as classificações são elaboradas de acordo com a forma de coleta de dados. A técnica de avaliação é o método de se obter as informações desejadas. O instrumento de avaliação é o recurso que será usado para isso” (p. 56).

Com o objetivo de sistematizar a literatura revisada sobre técnicas e instrumentos de avaliação, apresentamos no quadro 12, a seguir, uma adaptação dos quadros de Mediano, Cols e Marti e Esteves, apresentados em Haydt (2004, p. 56-58).

<b>Técnicas</b>	<b>Instrumentos</b>	<b>Observações</b>
<b>1. Observação</b>	1.1 Lista de controle ou categorias 1.2 Escala de classificação 1.3 Anedotário 1.4 Roteiro de visita à casa do aluno	Outro termo para anedotário: - registro anedótico
<b>2. Inquirição</b>	2.1 Questionário 2.1.1 Inventário 2.1.2 Escala de atitudes 2.2 Roteiro de entrevista 2.3 Sociograma	Segundo Mediano, a entrevista é um processo de obter informações e o instrumento é o roteiro da entrevista.
<b>3. Testagem (Aplicação de provas)</b>	3.1 Prova oral 3.2 Prova escrita 3.2.1 Dissertativa 3.2.2 Objetiva - construída pelo professor - teste padronizado	Alguns autores chamam de teste só aquele que é padronizado (de aproveitamento, de aptidão, etc.), entendendo que a prova testa conteúdos programados e o teste avalia conhecimentos do aluno sem necessariamente estarem relacionados a conteúdos específicos.
<b>4. Autoavaliação</b>	4.1 Lista de verificação 4.2 Escala de classificação 4.3 Gráfico	Alguns autores consideram a autoavaliação como técnica e outros como instrumento.

**Quadro 12:** Técnicas e instrumentos de avaliação.

No que diz respeito à terminologia, Machado e Oliveira (1998) e Villas Boas (2004), por exemplo, optaram pelo termo procedimentos de avaliação, que a nosso ver podem ser chamados também de instrumentos de avaliação. As primeiras autoras, pautadas nas orientações oficiais para o ensino de LE (BRASIL, 1998), defendem que os procedimentos informais de avaliação, tais como tarefas de casa, relatórios, apresentação de trabalhos, dentre outros, sejam efetivos.

Villas Boas (2004) inicia o segundo capítulo de seu livro afirmando que “o portfólio é um dos procedimentos de avaliação condizentes com a avaliação formativa” (p. 37). Como o portfólio não apareceu no quadro de técnicas e instrumentos de avaliação anteriormente apresentado, aproveitamos para esclarecer que classificamos esse instrumento como um dos recursos que pode promover a autoavaliação, considerando esta última como técnica.

Segundo Villas Boas (2004):

Em educação, o portfólio apresenta várias possibilidades; uma delas é a sua construção pelo aluno. Nesse caso, o portfólio é uma coleção de suas produções, as quais apresentam as evidências de sua aprendizagem. É organizado por ele próprio para que ele e o professor, em conjunto, possam acompanhar o seu progresso. O portfólio é um procedimento de avaliação que permite aos alunos participar da formulação dos objetivos de sua aprendizagem e avaliar seu progresso. Eles são, portanto, participantes ativos

da avaliação, selecionando as melhores amostras de seu trabalho para incluí-las no portfólio. (p. 38)

Os e-portfólios, ou portfólios digitais, são abordados mais adiante neste capítulo.

Apesar dos diversos instrumentos de avaliação aqui apresentados, reconhecemos que a justificativa para a ênfase acentuada nas provas, como único instrumento de avaliação, deve-se ao fato de o professor ter um registro “concreto” para eventuais explicações à comunidade escolar. No entanto, observamos também que outros procedimentos podem ser registrados e utilizados quando necessário, mas são deixados de lado, muitas vezes, por falta de conhecimento do professor de como registrar o resultado e validá-lo diante de questionamentos. Sendo assim, não vamos ignorar e negar a força que a prova tem expressado no contexto escolar, mas registrar nosso lamento ao espaço reduzido a que essa prática isolada tem nos levado, no acompanhamento da aprendizagem dos alunos.

Primeiramente, precisamos levar em conta a redução simplista que é equiparar o processo avaliativo à aplicação de provas. Rea-Dickins e Germaine (1998) afirmam que esta equiparação é comum. No entanto, para os autores, a testagem é apenas um componente do processo de avaliação<sup>56</sup>. Assim, podemos concluir que a avaliação faz parte do processo de ensino e aprendizagem e por isso é um termo mais abrangente que se refere ao processo geral de acompanhamento do desenvolvimento do aluno, enquanto a prova é entendida como um instrumento de avaliação usado tipicamente ao fim de determinado período para medir o que o aluno aprendeu.

Em segundo lugar, se constatamos que a prova é o instrumento mais utilizado hoje nas escolas, vale ressaltar alguns aspectos a serem considerados quando de sua concepção e elaboração para que utilizemos esse instrumento, em conjunto com outro(s) ou não, com competência e profissionalismo. Como sugestão de leitura, apresentamos o trabalho de Haydt (2004), que nos permite conhecer mais sobre: a importância das questões dissertativas para a avaliação escolar, os tipos de itens de resposta livre (categorias de acordo com o nível de complexidade), as vantagens e as limitações das questões dissertativas, sugestões para a formulação e correção de questões dissertativas. Quanto às provas objetivas, a autora destaca: a qualidade de um teste de aproveitamento, as fases da construção de uma prova objetiva, tipos de questões objetivas, além de orientações para a organização, a aplicação e a análise dos resultados de uma prova objetiva.

---

<sup>56</sup> “It is common belief that evaluation means the same as testing, and that while students are being tested evaluation is taking place. However, testing is only one component in the evaluation process.” (REA-DICKINS; GERMAINE, 1998, p. 3).

Com isso, deixamos claro que não estamos “condenando” a aplicação de provas e muitos menos aqueles que as propõem, mas sim chamando a atenção para outros procedimentos que possam ser utilizados conjuntamente com ela. É bastante comum encontrarmos críticas à prova e propostas de substituição deste instrumento por outros. No entanto, entendemos que essa substituição nem sempre é possível ou necessária e, por isso, gostaríamos de destacar o trabalho de Pacheco (2004), que com o objetivo de “desmistificar ou desmitificar a prova enquanto instrumento de avaliação, buscando eliminar seu caráter sentencioso, classificatório e excludente” (p. 1708), discute uma proposta de provas alternativas.

Depois da seleção da técnica e do instrumento mais adequados de avaliação, precisamos pensar na análise dos resultados. Essa escolha reflete também o entendimento dos professores quanto às funções da avaliação, uma vez que a avaliação por norma tem caráter classificatório e comparativo, e a avaliação por critério, se presta melhor ao diagnóstico e à construção do conhecimento<sup>57</sup>.

De acordo com Mezzaroba e Alvarenga (1999), ao comparar os alunos entre si os professores não têm analisado os resultados nem com referência à norma, nem com referência a critério. Isto, segundo as autoras, revela a necessidade de esclarecer posicionamentos e aprofundar conhecimentos, pois essas tomadas de decisão subsidiarão a qualidade da avaliação praticada. Vários autores têm incluído, em seus textos, definições e discussões sobre a avaliação criterial e normativa, além de reforçar a necessidade de explicitação dos critérios de avaliação aos alunos (BACH, 1991; BROWN, 2004; DEMO, 1995, dentre outros).

#### 3.1.1.4 O que avaliar?

O título desta subseção permite que o assunto seja abordado por diferentes prismas. Um deles poderia ser a discussão sobre a influência das dimensões não cognitivas (traços pessoais e de comportamento em sala de aula) sobre as dimensões cognitivas da educação, conforme aborda Mezzaroba e Alvarenga (1999). Entretanto, optamos por dar ênfase a uma questão que tem nos preocupado bastante, a falta de coerência entre o que se ensina e o que se avalia no contexto educacional. Reconhecemos e entendemos que o aluno não aprende só na escola e que sua aprendizagem reflete sua participação como agente em diferentes esferas

---

<sup>57</sup> Vide Mezzaroba e Alvarenga (1999, p. 63-64).

sociais, inclusive na escola. No entanto, queremos neste momento dedicar nossa atenção mais especificamente aos conteúdos programáticos das disciplinas.

Um dos aspectos que podemos destacar é o fato de que tem sido muito comum a transferência de aplicação de instrumentos de avaliação de contexto para contexto, isto é, embora o instrumento tenha sido elaborado com foco num determinado contexto histórico-escolar ou por especialistas da área, outros professores passam a adotá-lo sem questionar se o mesmo vai de encontro a sua proposta de ensino e ao perfil de seus alunos. Se considerarmos a avaliação como elemento integrador do processo de ensino-aprendizagem, conforme defendido por Scaramucci (2006) e Hadji (2001), como podemos avaliar a aprendizagem de nossos alunos com um instrumento emprestado do colega que leciona em um outro contexto totalmente diferente do nosso, por exemplo? O trabalho de Fidalgo (2005), na área de ensino de LE, em suas considerações finais, alerta:

[...] fica evidente que não é possível desenvolver um instrumento de avaliação e utilizá-lo em mais de um contexto, sem pelo menos uma adaptação. Ideal seria que a ferramenta fosse elaborada pelo professor de acordo com a teoria de ensino-aprendizagem e de ensino de LE praticadas pela escola, seguindo o conteúdo que ele acreditar mais adequado. Mais ideal ainda seria incluir o aluno no processo de elaboração do instrumento para que ele compreenda melhor o tipo de texto a que chamamos de enunciado [...]. (p. 152)

Como apontado por Fidalgo, e também já destacado por Scaramucci (2006), para que a avaliação não seja um momento estático e desvinculado do processo de ensino-aprendizagem, é preciso que nós, professores, sejamos capazes de buscar sempre coerência entre as concepções de aprendizagem/ensino/avaliação adotadas em nossa prática pedagógica.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais-LE (BRASIL, 1998, p. 56-58), o processo de ensino-avaliação-aprendizagem-avaliação é discutido a partir das características dos paradigmas behaviorista, cognitivista e sociointeracionista, apontando caminhos para se trabalhar na última perspectiva. Quanto às visões sobre língua(gem) /língua estrangeira /ensino de LE, sugerimos a leitura de Almeida Filho (1997), que pode complementar as leituras presentes nos PCNc, expandindo as especificidades da área de LE.

Para uma revisão das abordagens de aprendizagem e avaliação, sugerimos a análise de Mizukami (1986), sintetizada no quadro de Mezzaroba e Alvarenga (1999), reproduzido a seguir.

ABORDAGEM	APRENDIZAGEM	AVALIAÇÃO
<b>TRADICIONAL</b>	Consiste na aquisição de informações e demonstrações transmitidas pelo professor em sala de aula.	Mede a quantidade de informações adquiridas em sala de aula; visa a reprodução de conteúdos; privilegia provas e notas.
<b>COMPORTAMENTAL</b>	Mudança comportamental e/ou mental resultante de uma prática reforçada.	Constata se o aluno atingiu os objetivos propostos e fornece dados para os próximos comportamentos a serem modelados.
<b>HUMANISTA</b>	A aprendizagem significativa é aquela que envolve o aluno como um todo e depende de sua autoconfiança e independência.	Despreza qualquer padronização de produtos e competências do professor; defende a autoavaliação.
<b>COGNITIVISTA</b>	Implica em assimilar o objeto a esquemas mentais e só se realiza realmente quando o aluno elabora seu conhecimento.	Verifica se o aluno já adquiriu a maturação dos esquemas mentais; o aproveitamento é apoiado em múltiplos critérios, principalmente a assimilação e aplicação em situações variadas.
<b>SCOIOCULTURAL</b>	A aprendizagem se dá pela ação do sujeito, através do desenvolvimento da consciência crítica e da liberdade.	Privilegia a autoavaliação e/ou a avaliação mútua e permanente da prática educativa por professores e alunos.

**Quadro 13:** Concepções de aprendizagem e avaliação.  
(Adaptado de MEZZAROBÀ; ALVARENGA, 1999, p. 71).

Embora o quadro 13 não apresente as concepções de ensino referentes a cada abordagem, ressaltamos que, a partir da visão de língua(gem) como atividade social, corroboramos neste estudo a perspectiva da aprendizagem como processo de co-construção de conhecimentos, que se constrói na interação com o(s) outro(s), sendo o professor aquele que ajuda o aluno a construir conhecimento e que, ao mesmo tempo, recebe contribuição do aluno para o seu desenvolvimento. Nesse sentido, a avaliação precisa ser concebida como instrumento de integração entre os diferentes saberes e se complementa com as percepções do aluno e do professor, com ênfase na autoavaliação e na avaliação por pares. Com isso, adiantamos nossa resposta para a pergunta que intitula a próxima subseção deste capítulo.

### 3.1.1.5 Quem deve avaliar?

Como já mencionado em diversos trechos deste trabalho, numa perspectiva contemporânea, há propostas de inclusão do aluno como participante nas diferentes etapas do processo avaliativo, tais como na elaboração do instrumento (FIDALGO, 2005), na seleção do conteúdo (PACHECO, 2004) e na avaliação da própria aprendizagem – autoavaliação.

Acreditamos que a decisão de inserir ou não o aluno nas práticas de avaliação está diretamente condicionada ao conjunto de conhecimento que norteia o trabalho do professor em sala de aula, desde sua concepção do que seja ser professor até questões mais teóricas sobre ensino, aprendizagem e avaliação. Talvez tenhamos começado pelo professor porque nos parece que o primeiro passo para promover esta mudança cabe a ele, aquele que deverá ser capaz de compartilhar com o aluno o “poder” de avaliar. Isto envolve colaboração, reciprocidade, responsabilidade, autonomia, dentre outras características do trabalho colaborativo.

Para Duboc (2007), que aborda a questão da avaliação à luz de teorias do letramento:

Uma “avaliação distribuída e colaborativa” abarcaria, por exemplo, a possibilidade de alunos e professores compartilharem suas apreciações e deliberações, tornando-as mais públicas e menos verticalizadas. Quanto à sua natureza situada e negociada, referimo-nos à priorização do conceito de verdades provisórias e a idéia de validade móvel, a qual passaria a emergir do contexto de uso da língua. (p. 274)

Ao aceitar o desafio de incluir o aluno na prática avaliativa, os resultados do estudo de Silva (2007) mostraram que a participação do aluno, em conjunto com o professor, é essencial no processo avaliativo, já que permite que ambos analisem seu desenvolvimento diante dos resultados obtidos. Essa conscientização, segundo a autora, é necessária, pois permite ao professor rever sua relação com todos os componentes do planejamento de ensino: objetivos, conteúdo programático, modalidades e critérios de avaliação, para que sua prática pedagógica seja transformadora. Além disso, permite ao aluno responsabilizar-se por sua aprendizagem.

Portanto, deixamos aqui o convite a novas leituras e experiências para que a avaliação possa, de fato, ser entendida como parte do processo de ensino-aprendizagem e que seja o elemento diferenciador de práticas pedagógicas que queiram ser chamadas de mediadoras.

Observemos na próxima seção deste capítulo como os conceitos desenvolvidos e contemplados no contexto de sala de aula presencial se complementam ou se distanciam nos contextos *online* de aprendizagem.

### 3.1.2 Avaliação no contexto *online*

O surgimento de contextos *online* de aprendizagem, possibilitando aos alunos uma maior flexibilidade na gestão dos seus tempos e processos de aprendizagem, tem conduzido muitas instituições de formação à adoção de modalidades de formação a distância (*e-learning*) ou em regime misto (*b-learning*)<sup>58</sup>. Essa realidade coloca novos desafios aos professores, em múltiplas dimensões, entre as quais se encontra a questão da aprendizagem e da avaliação das aprendizagens. Para Gomes (2009), “a avaliação das aprendizagens tem sido referenciada como um dos aspectos mais complexos que urge assegurar” (p. 1675).

De acordo com Rosa e Maltempi (2006):

[...] a avaliação que acontece em cursos realizados à distância também vem sofrendo transformações, principalmente, quanto à concepção de avaliação e caminha para outras, ainda mais expressivas, que contam com a colaboração do advento das TIC, como por exemplo, o uso de Inteligência Artificial nesse processo”. (p. 61-62)

No entanto, devemos reconhecer que apenas o acesso à informação, proporcionado pelas TIC, não é o que vai fazer a diferença, mas o que a aprendizagem por meio dessas tecnologias proporciona, que são melhores formas de: processar a informação, fazer sentido da mesma e recriar essa informação (GARRISON; ANDERSON, 2003). O uso das TIC contribui para o desenvolvimento da competência de estabelecer conexões, defendida por paradigmas de aprendizagem como o conectivismo, principalmente porque o modo como as pessoas trabalham e funcionam é alterado quando se usam novas ferramentas (SIEMENS, 2004).

Se queremos nos aprofundar nas questões educacionais, devemos voltar nossa atenção para os procedimentos de avaliação e, ainda, “repensar formas já existentes e tratar de outras emergentes nos meios digitais” (DUBOC, 2007, p. 274).

Os contextos de EaD frequentemente foram objeto do estigma da avaliação “não presencial”, sendo usual a referência à dificuldade em avaliar nestes contextos, particularmente no que concerne à dificuldade de “comprovar” a identidade do aluno:

No contexto da educação *online*, uma das questões que mais amiúde é colocada de imediato, prende-se com a dificuldade de verificação da

---

<sup>58</sup> *Blended learning* is a learning method that combines the *off-line* and *online* formats, where *online* means learning over the *Internet* and *off-line* represents the traditional classroom-based learning. (FÁBREGAS, 2005, p. 1).

identidade dos estudantes que pretendemos avaliar *online* – Como verificar essa identidade? (...) (GOMES, 2010, p. 314)

Importa, contudo, ter presente que a própria evolução da tecnologia tem feito também surgir novas formas de satisfazer esse requisito da verificação de identidade que, em alguns casos, é reivindicado:

Mais recentemente, o surgimento e ampla disseminação de sistemas de videoconferência via *Web* vieram permitir e facilitar a verificação visual da identidade dos estudantes bem como a interação directa e síncrona, de carácter audiovisual. Desta forma, temos actualmente a tecnologia e os serviços que nos permitem realizar situações de avaliação “face a face” mas realizadas a distância. (GOMES, 2010, p. 317)

Com o intuito de (re)conhecer os avanços na avaliação em EaD, as subsecções que seguem se propõem a fazer uma revisão de literatura com ênfase no processo avaliativo, destacando a função da avaliação e as características das modalidades síncrona e assíncrona de comunicação.

### 3.1.2.1 Ênfase no processo

A literatura da área de EaD ressalta, explícita ou implicitamente, a importância de se resgatar o que já foi estudado sobre ensino e avaliação no contexto presencial, reconhecendo, entretanto, que a mudança de contexto interfere na prática e no modelo de avaliação. Assim, podemos tomar os resultados de pesquisas sobre o contexto presencial como ponto de partida e não simplesmente transportá-los para a EaD, sem reconhecer as especificidades do último contexto.

Segundo Garrison e Anderson (2003), a avaliação tem papel essencial para a qualidade de uma experiência de aprendizagem em contexto *online*. Esses autores afirmam que:

Educação é uma ilusão se simplesmente disseminar informação sem sustentar ativamente uma avaliação crítica e a oportunidade de fornecer estruturas de conhecimento significativo que estarão à disposição dos desafios da aprendizagem<sup>59</sup>. (p. 8)

---

<sup>59</sup> Education is but an illusion if it simply disseminates information without actively supporting a critical assessment and the opportunity to provide meaningful knowledge structures that will serve future learning challenges. (GARRISON; ANDERSON, 2003, p. 8).

Nessa perspectiva, a avaliação deve ocorrer durante todo o processo, fornecendo *feedback* formativo aos aprendizes, e no final, provendo resultados sobre a aprendizagem para os alunos e sobre o ensino para o professor (GARRISON; ANDERSON, 2003). Essa avaliação tem como objetivos: comunicar os alunos sobre o seu desempenho, fornecer informações para autoavaliação dos alunos, motivar os alunos, apoiar o professor para dar retorno aos alunos e rever seu planejamento de curso, oferecer subsídio para atualização dos conteúdos no sistema de aprendizagem, dentre outros (LÉON et al., 2005; DOCHY; MCDOWELL, 1997).

Os resultados do estudo de Rosa e Maltempi (2006), a partir da análise de dados de um curso sobre construção de jogos eletrônicos do tipo RPG (*Role Playing Game*), mostraram a potencialidade da avaliação formativa em um ambiente de EaD, valorizando todos os tipos de interação. Assim, o Construcionismo foi aliado à Avaliação Formativa “que visa ao aperfeiçoamento do processo de aprendizagem do aluno em vez de medir o que este aprendeu”. (ROSA; MALTEMPI, 2006, p. 57).

Reconhecemos então que a função da avaliação se assemelha ao que já tem sido discutido no contexto presencial (FURTOSO, 2008). A diferença é que no contexto presencial há forte tendência e prevalência de se avaliar o produto, o que pode ser observado, inclusive, pelo entendimento de que avaliação e prova significam a mesma coisa e são usadas para o mesmo propósito.

No contexto da EaD, principalmente depois do surgimento de contextos *online* de aprendizagem, a demanda de um acompanhamento processual das aprendizagens, tanto pelo professor como pelo próprio aluno, tem aumentado e oportunizado uma prática avaliativa contínua, não separando, assim, avaliação de ensino e de aprendizagem.

Segundo Gomes (2009),

[...] é através do acompanhamento dos processos de aprendizagem, através do conhecimento das motivações, interesses e dificuldades de cada estudante, através da interação frequente com cada um deles, que, mesmo num contexto a distância se pode estabelecer uma relação de conhecimento e construir um “perfil” de cada participante de um curso/formação a distância, que nos permita, dentro de certos limites, reconhecer aquelas que são as suas produções. [...] Diversificar os momentos, fontes e instrumentos de avaliação são medidas importantes na educação a distância (*online*) pois ajudam o professor a construir um perfil de cada estudante através do cruzamento de informações, permitindo que todo o processo se torne mais claro e fidedigno. (p. 1679)

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

Nesse sentido, a interação tem sido estudada como objeto de avaliação no contexto *online* (PAIVA, 2003), em que os professores podem usar atividades de avaliação de forma estratégica para levar os alunos a se engajarem em atividades de aprendizagem produtivas por meio das quais possam evidenciar sua real participação durante a comunicação, seja ela síncrona ou assíncrona.

Para Consolo (2010), a avaliação por pares como característica processual da aprendizagem atende à demanda de contextos *online* de aprendizagem de LE, como no teletandem. Esta visão é ratificada por outros estudos que apontam as vantagens da avaliação por pares no processo de aprendizagem colaborativa (SAITO, 2008; STEFANI, 1994; DOCHY; SEGERS; SLUIJSMANS, 1999).

### 3.1.2.2 Avanços e desafios

A capacidade de comunicação em rede pode ser usada para que os alunos façam comentários, focalizem e negociem o sistema de avaliação de modo que ele reflita e oriente adequadamente seus objetivos de aprendizagem preferidos. (GARRISON; ANDERSON, 2003).

A aprendizagem pode ser promovida em contextos *online* por meio de comunicação síncrona e/ou assíncrona, em múltiplos formatos, desde texto escrito até imagens, áudio e vídeo, conforme já caracterizamos como comunicação multimodal no capítulo 2 desta tese. Definimos comunicação síncrona como aquela que acontece de forma simultânea, ou seja, as pessoas estão em lugares diferentes, mas ao mesmo tempo no processo de interação. São exemplos de serviços de comunicação síncrona: áudio e videoconferências e *chats*. Por outro lado, a comunicação assíncrona é caracterizada pela flexibilização do tempo e do espaço, pois a interação acontece em espaço e tempo diferentes. Fórum e e-mail são exemplos de serviços disponíveis na *internet* que possibilitam a comunicação entre pessoas em lugares e momentos diferentes.

Garrison e Anderson (2003) apontam a capacidade da comunicação assíncrona de proporcionar interação reflexiva com base em textos escritos, independentemente da pressão

do tempo e as limitações da distância, como vantagem sobre o contexto presencial. Isso nos remete ao objetivo de aprendizagem almejado, e, conseqüentemente, ao processo de avaliação, por meio do qual podemos verificar que cada modalidade de comunicação tem seu potencial específico. De acordo com Fuks et al. (2003):

Serviços de comunicação assíncronos normalmente são utilizados quando se deseja valorizar a reflexão dos participantes, pois estes terão mais tempo antes de agir. Em um serviço de comunicação síncrono, valoriza-se a interação, visto que o tempo de resposta entre a ação de um participante e a reação de seus companheiros é curto. Desta forma, surge a necessidade de avaliar diferentemente as contribuições dos dois tipos de serviço. (p. 248)

No estudo de Rosa e Maltempi (2006), tanto reflexão quanto interação puderam ser otimizadas com respaldo nas duas modalidades de comunicação. A ferramenta de bate-papo<sup>60</sup> da plataforma TelEduc foi um recurso para debate dos textos pré-selecionados para o curso, o fórum foi utilizado para discutir projetos e questões provenientes dos debates ocorridos no *chat*, e o *e-mail* teve como função a troca de mensagens entre professor/aluno e aluno/aluno, a fim de elucidar dúvidas, aprofundar temas e dinamizar o trabalho em grupo.

No entanto, é preciso trazer à baila a questão da complexidade da avaliação no contexto de *e-learning*, levando-se em conta quantidade e qualidade das participações durante o processo de comunicação. Segundo Fuks et al. (2003), “avaliar como um indivíduo interage com os demais não é simples”. (p. 255)

Garrison e Anderson (2003) questionam e apontam alguns caminhos para avaliar qualitativamente a participação dos alunos em ambientes virtuais de aprendizagem, uma vez que a avaliação quantitativa pode ser facilmente processada pelos sistemas computacionais que viabilizam a comunicação *online*.

Embora tenhamos tido um avanço consideravelmente rápido no desenvolvimento de tecnologias que auxiliam o processo de avaliação quantitativa, Rosa e Maltempi (2006) chamam a atenção sobre “os novos desafios que se apresentarão àqueles que buscam fazer uma avaliação formativa num ambiente de EAD” (p. 63). Tal alerta justifica-se pela necessidade de auxílio para avaliar a grande quantidade de dados/informação que fica registrada na própria plataforma. Enquanto os sistemas nos dão os números, de postagem e de frequência de acesso, por exemplo, ainda são raros os estudos que têm utilizado mecanismos automáticos que filtram o essencial do irrelevante, com o auxílio de agentes inteligentes,

---

<sup>60</sup> Termo na língua portuguesa equivalente a *chat* em inglês, usado por Rosa e Maltempi (2006). Neste estudo optamos por manter os termos em inglês, já que são assim que foram convencionados no contexto *online*.

conforme constata Rosa e Maltempi (2006). Os autores sentiram falta deste recurso tecnológico para analisar parte dos dados de sua pesquisa e apontam que a avaliação com relação a textos escritos, em alguns cursos, já começou a ser auxiliada por uma filtragem que é bastante factível com o uso de agentes de interface. (MAES, 1994; BALDASSIN; GUILHERME; MALTEMPI, 2002)<sup>61</sup>.

No entanto, questionamos se a avaliação qualitativa poderá ser, de fato, processada pela máquina no futuro. A não ser que essa filtragem seja apenas um primeiro passo, pois ainda não vislumbramos a ausência do ser humano no processo de avaliação qualitativa.

Segundo Leffa (2003), o ensino mediado por computador sofre de restrições técnicas e ideológicas. A mesma reflexão que o autor faz acerca do problema ideológico em situações de comparação entre o professor e o computador, podemos fazer para o avaliador (que muitas vezes é o professor ou um professor) e o computador.

[...] dá-se ao computador uma importância que ele absolutamente não tem. O computador é um objeto e não se pode dar a ele a natureza do sujeito, comparando-o ao professor, como se pudesse substituí-lo. O computador é um artefato cultural como o livro, o rádio ou a televisão e, por isso, só pode ser comparado a outro artefato cultural. (LEFFA, 2003, 29)

Assim, um dos caminhos pode ser o seguido por Fuks e seus colaboradores (2003), que relatam uma experiência em curso de Tecnologias de Informação aplicadas à Educação que utilizou o ambiente de ensino-aprendizagem AulaNet. Esse ambiente oferece relatórios de acompanhamento de participação dos alunos que fornecem uma visão geral da quantidade e da qualidade das contribuições por indivíduo, por assunto ou tipo de contribuição. “Como neste serviço não há conceituação de mensagens, não há informações qualitativas sobre a participação dos aprendizes” (FUKS et al., 2003, p. 237). Nesse sentido, “a quantidade pode ser extraída automaticamente, mas os mediadores têm que examinar e conceituar as contribuições individualmente para poder avaliar a qualidade da participação dos aprendizes” (FUKS et al., 2003, p. 247-248). Para Gomes (2009), os dados quantitativos gerados pelas plataformas de *e-learning* é um dos elementos a ser considerado na avaliação do desempenho do aluno e nunca o único.

Os estudos anteriormente mencionados levantam outro ponto que merece ser incorporado a nossa discussão: a falta de proximidade física e linguagem corporal usadas para o *feedback* em sala de aula presencial.

---

<sup>61</sup> Citados por Rosa e Maltempi (2006).

Na sala de aula tradicional, o docente vai direcionando sua aula e seu discurso a partir da observação visual das reações dos alunos. Esta percepção, sobre o nível de entendimento e sobre os impactos das colocações do professor, é dificultada num ambiente de ensino distribuído e assíncrono. (FUKS et al., 2003, p. 247)

Para Schwartz e White (apud PAIVA, 2003), é necessário que haja *feedback* efetivo para minimizar um pouco a descontextualização e reduzir o sentimento de isolamento do aluno no ambiente *online*. A abordagem pedagógica dos cursos *online* influencia diretamente o processo avaliativo, delineando, inclusive, os instrumentos de avaliação, que podem, ou não, ajudar a minimizar essa descontextualização.

Em relação à organização dos cursos *online*, Gomes (2009) destaca duas tendências: a primeira refere-se àqueles cursos que tendem a reproduzir o modelo mais tradicional de ensino presencial, com base nas teorias de aprendizagem comportamentalistas, cujos instrumentos de avaliação privilegiados “baseiam-se nas capacidades de automatização dos sistemas (plataformas) de gestão de aprendizagens (*Learning Management Systems – LMS*)<sup>62</sup> e nos instrumentos por ele disponibilizados como sejam: testes de múltipla escolha, testes de preenchimento de espaços lacunares ou outros tipos similares de provas [...]” (p. 1681); o segundo modelo de curso *online* é aquele que se baseia em princípios socioconstrutivistas, mais focalizado na natureza do processo, cujos instrumentos de avaliação como a participação em fóruns de discussão, a elaboração de portfólios e a construção de mapas cognitivos ganham espaço. A autora ainda ressalta a vantagem de utilização do serviço de VoIP (*Voice over Internet Protocol*)<sup>63</sup> que permite a realização de interações síncronas e diretas entre professor/formador e aluno/formando. No caso da utilização deste serviço “estamos perante um cenário de avaliação bastante similar ao da realização de uma prova oral ou de uma apresentação e discussão oral presencial de um trabalho realizado”. (GOMES, 2009, p. 1688).

Sendo assim, mudanças na proposta de instrumentos de avaliação, que, além dos citados anteriormente, incluímos os *edublogs* (LEE; ALLEN, 2006) e os portfólios digitais (GOMES, 2006) podem ser um dos caminhos para aproximar o avaliador do avaliando, além de promover o trabalho colaborativo entre os alunos.

Para Gomes (2006), um portfólio de avaliação é também um portfólio de aprendizagem, pois o que se pretende é avaliar as aprendizagens efetuadas pelos alunos não só em termos de produtos mas também de processos (p. 296). No caso dos portfólios digitais,

---

<sup>62</sup> LMS mais conhecidos: *Blackboard* e *Moodle*. (GOMES, 2009).

<sup>63</sup> Exemplo: *Skype*.

*webfolios* ou *e-portfolios*, Gomes (2006) ressalta as contribuições de suportes à construção dos portfólios dos alunos, como os serviços de criação de *weblogs*, que permitem a inserção de contribuições de outros sujeitos que não o autor principal do portfólio. Tais contribuições apóiam uma construção crítica e colaborativa de portfólio.

Para a autora:

Embora exista actualmente software desenvolvido especificamente como ferramentas de suporte à construção de portefólios digitais, a nossa opção foi a adopção de serviço de criação de weblogues [...] Existem actualmente, sistemas gratuitos de criação e alojamento de blogues que permitem a integração de texto, imagem estática, vídeo, som e inclusive possuem sistemas de comentários que permitem criar oportunidades de interacção entre o autor do blogue-portefólio e os leitores e visitantes do mesmo. (GOMES, 2006, p. 299)

Assim, os portfólios digitais, sejam utilizados como recurso ou já incorporados à concepção de edublogs, também chamados de *blogs* ou *weblogs* (GOMES, 2005c; COUTINHO, 2007), apresentam potencialidades enquanto instrumentos de aprendizagem e de avaliação ao mesmo tempo.

A 'blogosfera' tem já no seu seio um conjunto de práticas educativas que abarcam uma grande diversidade de abordagens. Há blogs criados e dinamizados por professores ou alunos individuais, há blogs de autoria colectiva, de professores e alunos, há blogs focalizados em temáticas de disciplinas específicas e outros que procuram alcançar uma dimensão transdisciplinar. Há blogs que se constituem como portfólios digitais do trabalho escolar realizado e blogs que funcionam como espaço de representação e presença na Web de escolas, departamentos ou associações de estudantes. O leque de explorações e o número de professores e alunos não param de aumentar. A blogosfera educacional é cada vez mais transversal aos diferentes níveis de ensino, do pré-escolar ao ensino superior. (GOMES, 2005c, 311).

No entanto, vale ressaltar que o(s) instrumento(s) por si só não são capazes de promover colaboração em prol da aprendizagem. É preciso haver uma sintonia entre os propósitos da avaliação, seus atores e os critérios adotados para a avaliação, seja para a autoavaliação, seja para a avaliação por pares. Garrison e Anderson (2003) destacam a importância de explicitar os critérios de avaliação desde o início do curso.

### 3.1.2.3 Critérios e conceitos

Na comunicação assíncrona, conforme já discutido anteriormente, há uma tendência de se priorizar a reflexão, e essa apresenta relação direta entre indivíduo e grupo, promovendo, assim, a dimensão colaborativa da aprendizagem.

Dada a opção de valorizar atividades colaborativas, que são cada vez mais requisitadas pela sociedade conectada, os aprendizes são avaliados pelas contribuições que agregam valor ao grupo e não somente por suas atividades individuais, como o estudo dos conteúdos didáticos que compõe o curso. Eles devem ter uma atitude construtiva e participar com qualidade das atividades colaborativas. (FUKS et al., 2003, p. 236).

No sentido de otimizar a participação dos aprendizes, as mensagens postadas nos ambientes de comunicação assíncrona têm sido avaliadas com base em critérios pré-estabelecidos. Vale ressaltar que este procedimento pode ter efeito positivo nas mensagens produzidas, uma vez que o aprendiz já sabe, de antemão, que tipo de participação se espera dele.

No curso de Tecnologias de Informação aplicadas à Educação (FUKS et al., 2003), as mensagens foram avaliadas em relação à: estrutura, apresentação de referências, clareza, objetividade, organização, cordialidade, concisão e contextualização, bem como em relação ao embasamento e posicionamento. Além de atribuir conceito para a mensagem, Bom, Regular, Fraco ou Péssimo, os mediadores escreviam comentários para o grupo todo, para o autor da mensagem ou apenas para os docentes. Para os serviços síncronos (*Debate*) a nomenclatura valoriza a interação: Muito Ativo, Pouco Ativo ou Desinteressado. Há também os conceitos ‘Não Disponível’ e ‘Não se Aplica’.

Pelz (2004) considerou, ao avaliar mensagens em cursos de Psicologia, uma escala holística que contempla como critérios: precisão linguística, originalidade, relevância, apresentação de informações novas e contribuições para o assunto discutido.

Em Fleming (2008), encontramos várias grades que consideram iniciativa, envio de mensagem, relevância da mensagem, expressividade no que foi escrito, contribuição para a comunidade de aprendizagem, como critérios para avaliação das mensagens postadas, além de grades para avaliar o pensamento crítico e integrador dos alunos e se os objetivos foram atingidos ou não.

Observamos que os critérios mencionados revelam a preocupação de considerar o conhecimento agregado pelos aprendizes aos conteúdos didáticos, propostos inicialmente

pelos cursos, de forma a compartilhar com o grupo. Além disso, na comunicação *online*, todos podem propor questões e todos podem comentar ou dar *feedback* em resposta a uma mensagem, conforme nos aponta Paiva (2003): o professor avalia o aluno, o professor avalia o grupo, o aluno pede *feedback* sobre uma tarefa, o aluno avalia o curso ou o professor, o aluno avalia o grupo, o aluno avalia a si mesmo, o aluno avalia o colega. No que diz respeito à interação, a autora acrescenta: o aluno estimula permanência de outro aluno no grupo, o professor estimula permanência de aluno(s) no grupo, o aluno solicita confirmação de recebimento de mensagem aos colegas ou ao professor, o professor ou aluno confirma recebimento de mensagem, o professor avalia a interação, o aluno avalia a interação, o professor envia sugestão de normas de interação e o aluno envia sugestão de normas de interação.

No entanto, não é fácil sair da cultura que nos é familiar desde a infância para nos ambientarmos em comunidades virtuais de aprendizagem. Na sala de aula tradicional, o professor é quem geralmente fornece *feedback*. O professor pergunta, o aluno responde, o professor comenta e o número de tópicos é geralmente reduzido e controlado. Na interação virtual, todos podem propor questões e todos podem comentar ou dar *feedback* em resposta a uma mensagem. (PAIVA, 2003)<sup>64</sup>.

Nesse sentido, a autora ainda ressalta que há expectativa, por parte dos alunos, de que o professor responda prontamente as suas questões de forma detalhada e que envie elogios e observações que os façam refletir.

Como podemos constatar, o foco na definição de critérios e conceitos de avaliação ainda estão voltados mais para contextos de comunicação assíncrona do que os de comunicação síncrona, o que para a área de ensino de LE, representa um longo caminho a ser trilhado, se pensarmos na avaliação da compreensão e produção oral, por exemplo.

No entanto, temos uma área de pesquisa bem desenvolvida no que diz respeito à avaliação de proficiência de LE em contextos presenciais, o que contribui para fomentar discussões iniciais com foco no contexto *online*.

---

<sup>64</sup> A versão lida para este estudo foi a que está disponível na *internet*, por isso a identificação sem página. Disponível em < E:\Doutorado\Disciplina avaliação 2008\FEEDBACK EM AMBIENTE VIRTUAL.mht >.

### 3.2 Avaliação de proficiência em LE

Com o intuito de somar-se a iniciativas de pesquisadores brasileiros que têm publicado trabalhos em português sobre avaliação na área de LE (CONSOLO, 2004; 2007; DELL'ISOLA et al., 2003; PAIVA, 2003; PAIVA; SADE, 2006; SCARAMUCCI, 1997; 1998; 1999; 2004; 2008; SCHLATTER et al., 2005; SCHOFFEN, 2003; 2009, dentre outros), este estudo tem como foco a avaliação de desempenho em LE em contexto *online* de aprendizagem, mais especificamente de compreensão e produção oral, cuja literatura é revisada nesta seção do Capítulo 3.

Conforme justificativa apresentada na introdução desta tese, o que se espera ao final do processo de aprendizagem de LE é que os aprendizes tenham um nível de proficiência mais alto na língua aprendida, ou seja, melhorem seu desempenho linguístico-cultural. Assim, a literatura sobre avaliação de proficiência oferece subsídios para avaliação na aprendizagem.

Para se chegar ao recorte desejado, apresentamos um breve histórico sobre exames de proficiência em LE, a partir da visão de língua(gem) que os fundamentam, para depois analisarmos critérios e descritores a partir de quatro escalas de avaliação de proficiência oral usadas no contexto presencial.

Ressaltamos que os termos teste e exame são usados nesta seção como sinônimos, uma vez que o foco é a avaliação de proficiência, de produto, e não de processo, conforme vimos na seção anterior deste capítulo, na qual observamos que teste e prova nem sempre compartilham os significados.

#### 3.2.1 Exames de proficiência

Nesta subseção, apresentamos breve histórico, com base no estudo de Schoffen (2003), sobre as principais visões de língua(gem) que têm fundamentado os exames de proficiência em LE.

Antes disso, definimos exame de proficiência como aquele que tem objetivos de avaliação e conteúdo definidos com base nas necessidades de uso da língua-alvo. No caso do Celpe-Bras, utilizado aqui a título de exemplo,

[...] essas necessidades incluem as habilidades exigidas para realizar estudos ou desempenhar funções de trabalho no Brasil ou no exterior, quando o uso do português se fizer necessário. Essas habilidades incluem comunicar-se em situações do dia-a-dia: ler e redigir textos, interagir oralmente ou por escrito

em atividades do contexto escolar (esclarecer dúvidas com o professor, fazer provas, apresentar seminários etc.) e externas a ele (fazer relatos, fazer compras, obter informações, reclamar, ir ao médico etc.). Por ser um exame de proficiência, o Celpe-Bras não é elaborado com o objetivo de avaliar a aprendizagem em um determinado curso, mas o que o examinando consegue fazer na língua-alvo, independentemente de *onde*, *quando* ou *como* essa língua foi adquirida. Essa aprendizagem pode ter ocorrido pela convivência com falantes dessa língua ou em situação formal de ensino. (BRASIL, 2006, p. 3)

A partir do estruturalismo, teoria linguística que forneceu um dos primeiros arcabouços teóricos para a definição de proficiência, a língua passou a ser testada em seus diferentes aspectos de maneira independente. O importante era certificar-se de que o usuário de uma LE, por exemplo, tivesse um conhecimento de língua fragmentado em seus diferentes componentes e habilidades linguísticas. Essa visão de linguagem passou a fundamentar os testes de pontos discretos ou isolados (SPOLSKY, 1975), assim denominados por sua objetividade de correção e por medir as habilidades separadamente. Nesse tipo de teste, questões de múltipla escolha, de preenchimento de lacunas e/ou de verdadeiro ou falso, que aceitam apenas uma resposta correta, são bastante comuns.

A introdução do conceito de competência comunicativa (CANALE; SWAIN, 1980), na década de 70, impulsionou mudanças que influenciaram tanto as abordagens de ensino como a prática de avaliação. Começa-se a perceber, então, que não é possível ser proficiente em uma língua sem ser proficiente no seu uso.

A partir daí, a pesquisa na área de avaliação de língua começou a procurar formas de incluir o “uso” da língua em contexto nos testes, e iniciou-se a procura por testes de proficiência que apresentassem tarefas mais contextualizadas e que permitissem ao candidato respostas menos restritas do que as que os testes de pontos discretos permitiam até então. (SCHOFFEN, 2003, p. 12).

Sendo assim, a ênfase no ensino comunicativo estabeleceu que os procedimentos de testagem deveriam simular o uso relevante da língua de forma mais autêntica possível (SHOHAMY; INBAR, 2006a). Os testes comunicativos, assim chamados nessa perspectiva, avaliam a proficiência do aprendiz em uma variedade de funções da linguagem. (BROWN, 1993).

À medida que avançavam as pesquisas nas áreas de ensino de línguas, a interação passou a ser incorporada ao conceito de proficiência e, conseqüentemente, aos testes de proficiência. À visão de linguagem com foco em funções, acrescentou-se a relevância da interação entre conhecimento linguístico e conteúdos de áreas específicas, e os testes foram caracterizados como testes de desempenho. Esses testes passaram a substituir os testes de

pontos discretos e os comunicativos nos contextos de avaliação nos quais a proficiência é caracterizada como a capacidade de usar a língua-alvo para agir, “independentemente de *onde, quando* ou *como* essa língua foi adquirida. Essa aprendizagem pode ter ocorrido pela convivência com falantes dessa língua ou em situação formal de ensino” (BRASIL, 2006, p.3). Como componentes desse tipo de exame destacamos as tarefas de desempenho (BRASIL, 2006; SHOHAMY; INBAR, 2006b), que têm como propósito avaliar conteúdo e língua por meio de habilidades linguísticas integradas.

No caso da Parte Oral do Exame Celpe-Bras, por exemplo, a compreensão e produção oral do examinando é avaliada a partir da comunicação oral com o entrevistador, bem como da compreensão de textos escritos e imagéticos. Assim, as habilidades estão integradas, uma vez que no contexto de produção e recepção da língua portuguesa o estrangeiro vai se deparar com situações semelhantes, tem que entender um texto oral e responder também com um texto oral, ou com textos escritos e ter que conversar sobre eles. Situações nas quais o examinando ouve um texto oral e produz resposta escrita ao que entendeu são avaliadas na Parte Escrita do exame.

Tanto na parte oral como na parte escrita, esta integração das habilidades tem sido obtida por meio das tarefas. Alguns formatos de tarefas compreendem a condução de pesquisas, a apresentação oral ou por escrito de informações, dentre outros. No Exame Celpe-Bras, “uma tarefa envolve basicamente uma ação, com um propósito, direcionada a um ou mais interlocutores” (BRASIL, 2006, p.4).

Em cada tarefa há sempre um propósito claro de comunicação (escrever um texto para reclamar, para informar, para discordar etc.) e um interlocutor (que pode ser jornal, um amigo, um chefe etc.), de forma que o candidato possa adequar seu texto à situação de comunicação. Na correção, esses aspectos são importantes para julgar a adequação da resposta do candidato. (BRASIL, 2006, p. 4).

Se os testes de pontos isolados foram caracterizados também por sua objetividade no processo de correção, nos testes de desempenho, constituídos por tarefas que procuram promover comunicação na língua-alvo, “não é possível se fazer uma correção automática, uma vez que as máquinas não são capazes de medir o desempenho dos candidatos nesse tipo de teste” (SCHLATTER et. al, 2005, p. 20). Nesse caso, os autores ressaltam que os avaliadores devem conhecer o construto subjacente ao que está sendo avaliado para atribuir conceitos a cada examinando, de acordo com o seu desempenho. Passemos agora a analisar os tipos mais comuns de avaliação de desempenho.

### 3.2.2 Avaliação holística e analítica

Schlatter e colaboradores (2005) salientam que “nos processos de avaliação de desempenho, dois tipos de avaliação têm sido bastante utilizados para aferir a capacidade do examinando: a avaliação holística e a avaliação analítica” (p. 22), sendo que a primeira consiste na atribuição de uma única nota baseada na impressão geral do texto (WEIGLE, 2002), avaliando a habilidade linguística global (SHOHAMY; INBAR, 2006a) e, na segunda, os textos são avaliados sob vários aspectos e o avaliador deve atribuir uma nota a cada um deles, independentemente um do outro.

Ao discutir vantagens e desvantagens de cada modalidade de avaliação, Schlatter et. al (2005) destacam a questão da confiabilidade, que juntamente com a praticidade e a validade, constituem conceitos importantes na área de avaliação. Pelo fato de ser mais subjetiva, “a avaliação holística requer mais cuidado e treinamento mais criterioso dos avaliadores para que se possa ter resultados confiáveis” (SCHLATTER et al., 2005, p. 23), embora os autores também ratifiquem que ela seja mais prática e mais válida do que a analítica, “uma vez que tenta reproduzir, ainda que parcialmente, a relação que um leitor tem com o ‘todo’ do texto em situações reais de leitura” (p. 22).

No que diz respeito à subjetividade, McNamara (1996) afirma que a avaliação nos testes de desempenho necessariamente envolve julgamentos subjetivos.

Para que essa subjetividade seja reduzida ao máximo, já que eliminá-la por completo tem sido reconhecido como exercício bastante árduo por aqueles que se dedicam à avaliação, visto que ela é elaborada e utilizada por seres humanos (FIDALGO, 2006), é muito importante que os critérios, segundo os quais a avaliação do exame será feita, sejam claramente discutidos e descritos em ambas as escalas, analítica e holística.

Nesse sentido, a confiabilidade da avaliação parece ser assegurada pelos descritores detalhados de cada categoria ou critério presentes em escalas de avaliação.

Para os autores do Quadro Europeu Comum de Referência, “a vantagem das categorias separadas numa abordagem analítica consiste no facto de que conduz o avaliador a fazer observações mais cuidadosas. Fornecem uma metalinguagem para a negociação entre o avaliador e para o *feedback* dado aos aprendentes” (p. 261). Por outro lado, “a riqueza de provas sugere que o avaliador não consegue facilmente manter separadas as categorias de um juízo global. Quando estão perante mais de quatro ou cinco categorias, está simultaneamente a ser-lhes fornecido um excesso de informações”. (QEER, p. 261).

Assim, considerando que ambos os tipos de avaliação de desempenho apresentam vantagens e desvantagens, o uso combinado de duas escalas, uma analítica e outra holística, tem se tornado uma prática nos contextos de avaliação, conforme apontam Schlatter et al. (2005):

Por terem características diferentes e servirem a propósitos também diferentes, as avaliações analítica e holística acabam se tornando complementares. É bastante comum, principalmente em testes de larga escala, como o vestibular, o uso dos dois tipos de avaliação simultaneamente. Como os textos, nesses contextos, passam normalmente por dois avaliadores, é bastante procedente a idéia de fazer uma avaliação holística e uma avaliação analítica do mesmo texto. Passando pelos dois tipos de avaliação, o texto acaba sendo avaliado nas suas partes e também no seu todo. Esse tipo de avaliação dupla possibilita, também, que o texto tenha uma avaliação mais válida (holística) e uma mais confiável (analítica). Essas duas avaliações, posteriormente, são comparadas, e precisam ser convergentes. Além de auxiliar na confiabilidade, já que se houver discrepância entre as duas avaliações uma nova avaliação de consenso deverá ser feita, essa avaliação dupla possibilita também que seja testada a confiabilidade da grade de avaliação, já que os critérios utilizados na avaliação analítica precisam ser válidos o suficiente para fornecerem um resultado parecido ao obtido na avaliação holística. (p. 24-25)

Essa discussão nos leva a refletir que, seja na avaliação holística seja na analítica, o construto subjacente ao que está sendo avaliado está, inevitavelmente, descrita nas escalas de avaliação utilizadas (CLARK, apud MCNAMARA, 1996). Assim, com o objetivo de contextualizar este estudo, analisaremos, na próxima subseção, algumas escalas de avaliação de proficiência oral em LE.

### 3.2.2.1 Escalas de avaliação de desempenho oral

Por volta dos anos 80, dois movimentos contribuíram para o aumento do uso de escalas de proficiência linguística no contexto da avaliação: um movimento geral em direção a uma transparência nos sistemas educacionais e maior integração internacional, especialmente na Europa (NORTH; SCHNEIDER, 1998).

Segundo Schlatter et al. (2005), escalas de avaliação são “esquemas de pontuação que incluem descrições dos diferentes níveis de língua em um continuum, normalmente da falta de conhecimento até o nível mais alto de conhecimento” (p. 22).

Nesse sentido, as escalas de avaliação são definidas em torno de critérios e esses, por sua vez, são descritos de modo a subsidiarem a classificação do nível de proficiência linguística. Para discutir um pouco mais essas questões, selecionamos escalas de avaliação aplicadas em quatro contextos diferentes, fazendo um recorte para os critérios e descritores

referentes à avaliação da compreensão e produção oral, devido ao escopo desse estudo, cuja representatividade acreditamos ser significativa: o Exame Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros), a EPO (Entrevista de Proficiência Oral) do Conselho Americano de Ensino de Línguas Estrangeiras<sup>65</sup>, o QECRL (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas) e o TEPOLI (Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa). Vale ressaltar que nos três primeiros contextos a proficiência linguística avaliada é de usuário da língua-alvo e no último, além de usuário o avaliado deve apresentar conhecimentos específicos para atuar como professor dessa língua-alvo. Incluímos o professor por entender que olhar para esse contexto nos ajuda a refletir sobre o processo de avaliação de proficiência linguística em nível macro<sup>66</sup>. Assim, podemos começar com uma breve descrição de cada contexto de avaliação citado anteriormente.

#### 3.2.2.1.1 TEPOLI

O TEPOLI tem como objetivo avaliar a proficiência oral de futuros professores de língua inglesa licenciados em Letras. O teste consiste em uma interação face a face entre examinado, ou entrevistado, e examinador ou entrevistador no formato de uma entrevista (CONSOLO, 2004). Segundo o autor,

O critério de avaliação por meio do TEPOLI, no seu sentido mais amplo, se baseia em uma visão holística da linguagem, tomando-se por base o desempenho global do examinado durante o teste, e uma visão integrada dos componentes da linguagem, ou seja, existe uma influência e interdependência entre os descritores propostos. (CONSOLO, 2004, p. 269).

A escala de avaliação do TEPOLI é holística (Anexo 2) , se tomarmos a classificação apresentada na subseção 3.2.2 deste capítulo.

---

<sup>65</sup> ACTFL-OPI: *American Council on the Teaching of Foreign Languages – Oral Proficiency Interview*.

<sup>66</sup> Para discussões sobre a avaliação de proficiência do professor de LE, indicamos as leituras de Consolo (2004; 2007) e Quevedo-Camargo (2011).

### 3.2.2.1.2 Celpe-Bras

Com uma natureza bastante semelhante ao TEPOLI, o Celpe-Bras também avalia as habilidades linguísticas de forma integrada e o desempenho dos examinandos em uma perspectiva holística da linguagem.

Com base em uma visão de linguagem como uma ação conjunta de participantes com um propósito social, e considerando língua e cultura como indissociáveis, o conceito de proficiência que fundamenta o exame consiste no uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo. (BRASIL, 2006, p. 4).

Quanto ao formato da avaliação da Parte Oral do Exame, a interação face a face, o Celpe-Bras também utiliza a entrevista como instrumento de avaliação da compreensão e produção oral. No entanto, enquanto o TEPOLI utiliza apenas uma escala de avaliação holística, no Celpe-Bras o entrevistador, que interage diretamente com o examinando, lhe confere um nível de certificação levando em conta toda a interação, com base em uma escala holística (Anexo 3), enquanto o observador analisa o desempenho do examinando de forma analítica (Anexos 4 e 5). É importante observar que os descritores da escala analítica servem de base para os da escala holística. Conforme já registrado nesta tese, “por terem características diferentes e servirem a propósitos também diferentes, as avaliações analítica e holística acabam se tornando complementares” (SCHLATTER et. al, 2005, p. 24).

### 3.2.2.1.3 EPO

Seguindo a linha do formato entrevista e avaliada com uma escala holística (Anexo 6)<sup>67</sup>, a EPO também é aceita por alguns estados americanos como certificação para atuação docente, embora não apresente questões específicas sobre ensino como o TEPOLI. A visão de linguagem subjacente ao exame pode ser inferida a partir dos descritores de sua escala de avaliação, uma vez que não encontramos documentos que explicitem a mesma. Sendo assim, entendemos que a EPO é um exame de natureza comunicativa por considerar que o erro, na discussão da escala de avaliação (BREINER-SANDERS et al., 2000), mesmo nos níveis mais avançados, podem ser aceitos desde que não interfiram na comunicação. O foco na comunicação a partir do desempenho do examinando na realização de tarefas nos remete a uma visão de linguagem mais parecida com a do Celpe-Bras e do TEPOLI. No entanto, a

---

<sup>67</sup> Disponível em: <[http://lauder.wharton.upenn.edu/pdf/OPI\\_guidelines.pdf](http://lauder.wharton.upenn.edu/pdf/OPI_guidelines.pdf)>.

escolha terminológica de “erro” em vez de “inadequação”, conforme apontam outros exames, e a ênfase na precisão linguística<sup>68</sup> ainda remetem a uma visão de linguagem mais estruturalista, pelo menos teoricamente.

#### 3.2.2.1.4 QECRL

Partindo então do conceito de competência comunicativa<sup>69</sup>, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas foi definido pelo Conselho da Europa com o intuito de harmonizar os níveis de aprendizagem das línguas na comunidade europeia. Esse quadro fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, além de programas individualizados de aprendizagem na Europa (LITTLE, 2005). Inclusive, já tem sido tomado como parâmetro para diversos propósitos de avaliação fora da Europa. A visão de linguagem, inferida a partir dos descritores da escala de autoavaliação (Anexos 7 e 8)<sup>70</sup>, prioriza a comunicação, e o desempenho do usuário parece ser avaliado com foco no uso da língua. No entanto, as características das escalas analíticas revelam a ênfase na análise das partes em detrimento do todo, diferentemente dos exames que avaliam as habilidades de forma integrada.

Dessa forma, ainda que os exames não façam referência explícita a nenhuma teoria, a posição teórica fica implícita nos critérios pelos quais os avaliadores fazem seus julgamentos (SCHLATTER et. al, 2005). Sendo assim, após a descrição de cada contexto de avaliação a partir das escalas, observaremos os critérios e descritores apresentados em cada uma delas.

#### 3.2.3 Critérios e descritores

Para termos um panorama geral dos critérios adotados em cada contexto de avaliação abordado anteriormente, elaboramos o quadro 14, apresentado adiante nesta subseção, com base nos critérios da escala analítica de avaliação da Parte Oral do Exame Celpe-Bras, a saber: compreensão, competência interacional, fluência, adequação lexical, adequação gramatical e pronúncia.

---

<sup>68</sup> *Accuracy*, conforme aparece na escala de avaliação original em inglês.

<sup>69</sup> Além de Canale e Swain (1980), citados na p. 126 desta tese, ver Consolo (2003) e Scaramucci (2000) para discussões acerca do conceito de competência comunicativa.

<sup>70</sup> Disponíveis em: <<http://www.linguanet-europa.org/pdfs/self-assessment-grid-pt.pdf>>.

A escolha da escala analítica do Exame Celpe-Bras como base para analisar as outras três escalas justifica-se: 1. por corroborarmos que este tipo de “scoring” fornece *feedback* útil aos alunos e informação diagnóstica aos professores sobre áreas específicas de desempenho (GENESEE; UPSHUR, 1996)<sup>71</sup>, detalhando os conceitos, por meio de seus descritores, que, muitas vezes, são apresentados e entendidos de forma diferente por estudiosos e usuários da língua-alvo, como é o caso da fluência<sup>72</sup>, por exemplo; 2. pelo reconhecimento nacional e internacional do Exame, uma vez que este estudo se insere na área de PFOL.

<b>CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO</b>	<b>Celpe-Bras</b>	<b>EPO</b>	<b>QECRL</b>	<b>TEPOLI</b>
<b>Compreensão</b>	X	X	X	X
<b>Competência Interacional</b>	X	X	X	X
<b>Fluência</b>	X	----- <sup>73</sup>	----- <sup>74</sup>	X
<b>Adequação Lexical</b>	X	X	X	X
<b>Adequação Gramatical</b>	X	X	X	X
<b>Pronúncia</b>	X	-----	-----	X

**Quadro 14:** Critérios de avaliação de desempenho oral.

Com base no quadro 14, destacamos que a compreensão, a competência interacional, a adequação lexical e a adequação gramatical aparecem nos quatro contextos.

A compreensão é avaliada em relação ao grau de dificuldade do examinando em entender a fala, em ritmo normal, do interlocutor. Os descritores são apresentados seguindo uma gradação na qual o nível mais avançado é atribuído ao examinando que compreende o

<sup>71</sup> Analytic scoring provides useful feedback to students and diagnostic information to teachers about specific areas of performance that are satisfactory or unsatisfactory. (GENESEE; UPSHUR, 1996, p. 206)

<sup>72</sup> “Trabalhar com a noção de *fluência*, todavia, oferece, em princípio, algumas dificuldades. A primeira está relacionada à própria definição do termo *fluência*.” [...] “Guillot assinala que, de modo geral, a noção de *fluência* tem recebido, comparada a outras, pouca atenção. Enquanto, na Linguística Aplicada, referências a essa noção são frequentes, as tentativas de circunscrevê-la e identificar o que ela inclui são poucas na literatura.” (TEIXEIRA DA SILVA, 2000, p. 55-57)

<sup>73</sup> Não observada na escala de avaliação, mas presente na discussão sobre as faixas de proficiência em Breiner-Sanders et al. (2000).

<sup>74</sup> Encontrada apenas como critério no quadro dos Níveis Comuns de Referência, mas não na autoavaliação tomada como parâmetro neste estudo.

fluxo natural de fala, bem como tem raras necessidades de repetição e/ou reestruturação por parte do interlocutor. Já o outro extremo, o nível atribuído a um examinando considerado menos proficiente, caracteriza-se por dificuldades de compreensão do fluxo natural da fala do interlocutor, as quais prejudicam o desenvolvimento da interação. Sendo assim, os problemas de compreensão da fala do interlocutor levam a uma falta de competência interacional do examinando, que se limita a respostas breves e faz pouco uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonético-fonológicos. Por outro lado, em um nível mais avançado da escala, o examinando apresenta autonomia e desenvoltura, atingindo com mais proficiência os objetivos da comunicação.

As adequações do léxico e da gramática à língua-alvo são avaliadas em termos de sua variedade e complexidade. Embora a definição do que seja um léxico amplo e variado ou uma gramática simples ou complexa não deixe de ser relativa, pressupõe-se que os avaliadores sejam profissionais preparados e especializados para ensinar e avaliar LE e que devem compartilhar de conceitos e construtos teóricos subjacentes ao exame.

Voltando aos descritores dos critérios apresentados nas escalas, há uma gradação que vai desde um uso de vocabulário amplo e adequado para discussão de tópicos do cotidiano e assuntos variados nos níveis mais avançados, até a limitação do vocabulário usado, nos níveis mais básicos. Além disso, as escalas ainda contemplam interferências de outras línguas. Em relação à gramática, a gradação perpassa o uso de variedade ampla de estruturas, reconhecendo a quantidade das inadequações como pontos de corte entre os diferentes níveis. Essas inadequações são diferenciadas por meio do uso de quantificadores, como por exemplo, muitas, algumas, poucas, eventuais, o que também nos chama a atenção para a relatividade desses conceitos na prática do avaliador. Não teremos tempo de nos aprofundar agora nessa questão, devido ao escopo deste trabalho, mas fica aqui o reconhecimento da necessidade de estudos que a explorem.

Quanto aos outros dois critérios listados, a fluência e a pronúncia, observamos que apenas as escalas produzidas no Brasil os contemplam explicitamente no momento da avaliação da proficiência oral. Na autoavaliação do QECRL, a fluência é considerada apenas no nível mais avançado, o C2, não sendo considerada nos outros descritores da escala. Essas evidências nos levaram a questionar se o entendimento subentendido seria o de que fluência só tem quem é “proficiente”, ou seja, só deve aparecer no nível mais avançado. No entanto, uma análise dos Níveis de Referência, paralelamente ao quadro da autoavaliação, nos mostrou que a fluência é estabelecida como um critério explícito.

Nas escalas produzidas no contexto brasileiro, a fluência é descrita pela frequência de pausas e hesitações no fluxo da fala e o quanto isso interrompe o fluxo da conversa (Celpe-Bras), ou pela gradação que vai desde a classificação em excelente fluência, fluência, até falta de fluência, nos níveis mais básicos (TEPOLI). Vale ressaltar que no quadro dos Níveis Comuns de Referência do QECRL, a fluência é avaliada de modo bastante semelhante ao do Celpe-Bras. Quanto à pronúncia, observamos concepções teóricas diferentes que embasam os testes. Enquanto no Celpe-Bras a pronúncia é descrita em diferentes níveis pela adequação da produção na língua-alvo e pelas interferências de outras línguas, admitindo-se uma fala com sotaque mesmo nos níveis mais altos, no TEPOLI, a pronúncia praticamente idêntica aos padrões de falantes nativos, sem influência dos padrões da língua materna, é a descrição que caracteriza o nível mais avançado.

Assim, ratificamos a importância de se levar em conta os propósitos dos testes escolhidos e o público-alvo, dois fatores, dentre outros, que permitem uma análise consubstanciada e justa, não julgando assim o que é melhor ou pior, mas entendendo o porquê de serem diferentes. Devido aos propósitos específicos, estes exames podem exercer impacto no contexto de preparação dos examinandos e na formação de professores, assunto da seção 3.4 deste capítulo.

Ao finalizarmos esta subseção, apresentamos o posicionamento de Lamy e Hampel (2007)<sup>75</sup> para justificar nossa opção por discutir os critérios de avaliação de proficiência oral no âmbito de contextos presenciais neste estudo. Segundo as autoras, o que diferencia um método de avaliação adaptado ao contexto presencial de um método apropriado para o contexto de comunicação mediada pelo computador, dentre outros aspectos, é que o peso de cada critério pode variar, ou seja, podemos ter critérios semelhantes para contextos diferentes de avaliação, desde que estes sejam ressignificados levando em conta a especificidade de cada ambiente de aprendizagem. Conhecer as especificidades e relativizar os critérios são tarefas para profissionais preparados e comprometidos com o processo de ensino-avaliação-aprendizagem-avaliação.

---

<sup>75</sup> “To clarify our position regarding criteria, we believe criteria to be independent in principle of the delivery mode in which they operate. Instead, what differentiates an assessment scheme adapted to face-to-face delivery from one suited to CMC delivery is a twofold consideration: first, the relative weight accorded to criteria may vary (e.g. demonstration of success at deploying socio-affective skills needs to be given more weight when collaboration takes place at a distance); second, the assignment or task through which a candidate can demonstrate that s/he has met the prescribed learning outcome will vary, along with the delivery situation. An example of possible variation is that a criterion specifying ‘contribution to task realisation’ may be met in different ways: a pupil may satisfy the criterion in a classroom by assembling a three-dimensional physical object, or may satisfy it online by creating an electronic model of the real object.” (LAMY; HAMPEL, 2007, p. 94).

### 3.3 Avaliação de LE e as tecnologias

Assim como discutimos a evolução da tecnologia no contexto educacional, no capítulo 2 desta tese, não podemos deixar de mencionar que no contexto de avaliação de proficiência em LE o uso de fitas cassetes para gravar a produção oral dos alunos já nos remete ao apoio da tecnologia. O estudo de Malabonga, Kenyon e Carpenter (2005) registra o uso de fitas cassetes para os contextos de testagem em grande escala, como o *Test of Spoken English* (TSE), um componente do TOEFL - *Test of English as a Foreign Language* (2004), o *Texas Oral Proficiency Test* (TOPT), usado pelo estado do Texas para certificação de professores e o componente de proficiência oral do novo *TestDaF*, usado para ingresso de alunos estrangeiros em universidades alemãs.

No que diz respeito ao uso do computador e suas tecnologias, observamos que alguns testes internacionais de grande escala têm substituído a gravação em fita cassete pela gravação em CD. Isto acontece quando a avaliação se dá face a face ou quando o examinando grava sua produção oral direto com o auxílio de recursos eletrônicos, mantendo ainda a avaliação assíncrona dos examinandos, ou seja, avaliador e avaliando encontram-se em um contexto espaço-temporal diferente.

Embora já haja esforços para a implementação de um programa que procure levar em conta as características individuais do examinando, como é o caso do COPI - *Computerized Oral Proficiency Instrument*, desenvolvido por pesquisadores do Centro de Linguística Aplicada (*Center for Applied Linguistics - CAL*)<sup>76</sup>, entendemos que os conteúdos ainda são representados e mediatizados por multimídia interativa, que promove interação com a máquina, e não colaborativa, nem conectiva e contextual, conforme definimos no capítulo 2 deste estudo. Embora reconheçamos um grau maior de adequação ao contexto, já que o computador pode ser programado para adequar as tarefas aos interesses e nível de proficiência dos examinandos, e um certo nível de autonomia quando o programa permite ao examinando controlar o tempo de planejamento e de resposta à tarefa do exame (MALABONGA; KENYON; CARPENTER, 2005), o examinando interage com a máquina e por isso não é testado em termos da imprevisibilidade da intervenção de seu interlocutor no uso da língua-alvo. Além disso, as especificidades da língua falada em contextos *online* ainda não são

---

<sup>76</sup> O Centro de Linguística Aplicada é uma organização privada, sem fins lucrativos, fundada em 1959, com sede em Washington, DC. Tem como objetivo oferecer, com base em pesquisas, uma ampla gama de informações, ferramentas e recursos relacionados à língua e à cultura. <http://www.cal.org/>

consideradas no processo avaliativo, uma vez que a escala de avaliação utilizada é a mesma para o contexto presencial<sup>77</sup>.

Assim, a história do uso do computador para a aplicação de testes está diretamente relacionada ao desenvolvimento da teoria de resposta ao item, a partir de uma abordagem psicométrica (CHAPELLE, 2003). Se por um lado este uso tem sido bem sucedido para aumentar a eficácia dos testes de múltipla escolha, por outro tem sido questionado e considerado limitado no contexto de aprendizagem e de avaliação de línguas mediadas por computador<sup>78</sup> (LAMY; HAMPEL, 2007; CHAPELLE, 2003<sup>79</sup>).

Além da aplicação, Lamy e Hampel (2007) também afirmam que o uso do computador para automatizar a correção não é CMCL. Para as autoras, a avaliação da aprendizagem centrada na interação exige, necessariamente, uma forma de avaliação *online* interativa, propondo, assim, uma diferença entre a avaliação *online* automatizada e a avaliação *online* humana, posicionamento que corroboramos.

Para Thorne (2006), apesar da grande quantidade de tecnologias emergentes, tais como *wikis*, *blogs*, *gaming*, dentre outras disponíveis e apropriadas para o contexto de ensino-aprendizagem de LE, existem poucos estudos na literatura que contemplam o uso dessas ferramentas. Dentre as pesquisas que têm procurado investigar características de como se ensina e se aprende LE em contexto *online* (LAMY; HAMPEL, 2007; PAIVA, 2003; SOUZA, 2003; THORNE, 2006; dentre outras), destacamos os trabalhos que compõem as duas coletâneas de artigos que reúnem resultados de pesquisas significativas realizadas no escopo do TTB (TELLES, 2009a; BENEDETTI; CONSOLO; ABRAHÃO, 2010), bem como alguns estudos que investigaram as contribuições do uso dos serviços de *podcasting* na aprendizagem em LE (CARVALHO; AGUIAR, 2010).

Dentre os estudos com foco na avaliação no TTB destacamos os que seguem.

---

<sup>77</sup> ACTFL Proficiency Guidelines – Speaking (Revised 1999) - [www.actfl.org/files/public/Guidelines.pdf](http://www.actfl.org/files/public/Guidelines.pdf).

<sup>78</sup> Terminologia, em inglês, utilizada pelos autores citados: *Computer-Mediated Communicative Language* (CMCL), por Lamy e Hampel (2007) e *Computer-Assisted Language Testing* (CHAPELLE, 2003).

<sup>79</sup> “The history of computer-assisted test delivery has been tied closely to developments in item-response theory (IRT), a psychometric theory and related practices which allow test developers to use item statistics such as item difficulty obtained from one test administration (e.g., a paper-and-pencil administration) for selection of items in subsequent administrations (e.g., as other students take the test delivered individually by computer). Computer-adaptive tests based on IRT models have been used successfully in operational testing programs for increasing the efficiency of multiple-choice testing.” (CHAPELLE, 2003, p. 38). [...] “Interest in computer-adaptive testing (CAT) was growing by the mid 1980s, but at the same time it seemed evident that this was a narrow path to take in the exploration of CALT.” (CHAPELLE, 2003, p.17-18).

Luz e Cavalari (2009) ressaltam a importância da autoavaliação em um ambiente que pretende potencializar o desenvolvimento da autonomia. Os resultados da investigação conduzida pelas autoras mostraram que

[...] o contexto TTB oferece oportunidades para a autoavaliação (a) durante e ao final das interações – quando é sugerida uma sessão de avaliação da interação e, potencialmente, pode ser um momento em que a autoavaliação pode se manifestar, (b) na confecção de diários e (c) durante as reuniões com o professor-mediador. Isso significa que a prática auto-avaliativa pode ser observada tanto em seu aspecto estratégico quanto processual. (LUZ; CAVALARI, 2009, p. 218)

Ao investigar o papel do mediador no TTB, Rocha e Lima (2009) enfatizam que “o mediador avalia não apenas o produto, ou seja, a melhoria da competência linguística dos parceiros de tandem, como também o processo, a efetividade e funcionalidade da aprendizagem tandem” (p. 235). Os autores ainda exploram a avaliação por pares com base em Wiersema (2000).

O estudo de Mesquita (2008) teve como objetivo investigar as crenças sobre a avaliação trazidas por uma interagente e uma mediadora ao teletandem, e como essas interagem na construção do processo de ensino e aprendizagem no tandem a distância.

Com foco na avaliação do desempenho oral do parceiro estrangeiro em língua portuguesa, o estudo de Furtoso (2009b), que encerra a coletânea organizada por Telles (2009a), concluiu que o *feedback* avaliativo do desempenho do parceiro estrangeiro se sobressaiu ao *feedback* interacional nas sessões analisadas. Nesse sentido, a análise mostrou que a comunicação síncrona parece ter características em comum com os tipos de *feedback* que são dados em sala de aula presencial (LYSTER; RANTA, 1997), diferentemente dos resultados obtidos no contexto de comunicação assíncrona, conforme apontado por Paiva (2003).

Na segunda coletânea, Consolo (2010) faz uma revisão das possibilidades de avaliação nesse meio, como questões de múltipla escolha, questões textuais, tarefas aplicadas, avaliação por pares e tipos de *feedback* no contexto teletandem, sendo a última questão aprofundada por Benedetti e Gianini (2010).

Ao voltarmos nossa atenção para o uso de *podcasts* no contexto de avaliação de LE, a outra tecnologia que estamos potencializando juntamente com o *Skype*, apresentamos o trabalho de Menezes (2009), o único encontrado na literatura com algum viés para avaliação na área de LE. Com foco no uso do *podcast* como complemento às aprendizagens em regime presencial na disciplina de Inglês, a autora destaca a disponibilização prévia de um texto de

áudio aos alunos para o preenchimento de um instrumento de avaliação *a posteriori*. Os alunos fizeram o *download* de um episódio em inglês para os seus dispositivos portáteis, ouviram quantas vezes acharam necessárias e mais tarde, na data combinada, preencheram uma ficha de avaliação proposta pela professora com foco na compreensão oral do texto.

Embora a literatura na área de tecnologias educativas aponte que o uso de recursos da *web 2.0*, com especial atenção para o *podcast* educacional, apresentam-se como viável e promissor em contextos de formação que privilegiam um *feedback* mais detalhado e personalizado (CARVALHO, 2009; FRANCE; RIBCHESTER, 2008; JISC, 2010; CUNHA, 2009, dentre outros) ainda são poucos os estudos na área de LE que fazem considerações nessa direção.

No processo de aprendizagem de LE, o *feedback* personalizado, principalmente no que diz respeito à compreensão e produção oral, torna-se bastante restrito e é dificultado pelo número elevado de alunos em sala de aula presencial. Assim, o uso de *podcast* poderia ser uma alternativa de acompanhamento da produção dos alunos. Nos contextos *online*, o uso de *podcast* apresenta-se como alternativa assíncrona de *feedback* que pode complementar a prática da língua de modo síncrono, que já promove vários tipos de *feedback* durante a comunicação oral (FURTOSO, 2009b).

Além disso, chamamos a atenção para a participação dos alunos no processo avaliativo, sendo o *feedback* potencializado quando o professor, o próprio aluno e os demais colegas oferecem contribuições para a aprendizagem. A alternância de papéis que os alunos assumem, ora avaliando, ora sendo avaliados, não só os incentiva a refletir sobre a própria aprendizagem, como faz o aluno praticar a colaboração e a partilha responsável pela aprendizagem do outro, contribuindo, assim, para uma prática avaliativa descentralizada.

### 3.3.1 *Feedback* na aprendizagem de LE

A comunicação entre usuários de diferentes línguas tem sido otimizada por meio do crescente número e variedade de recursos e serviços disponíveis na *internet*, conforme temos enfatizado deste o início desta tese.

No que diz respeito à utilização dessas ferramentas no contexto das línguas estrangeiras, os trabalhos de Paiva (1999, 2001, 2003) têm sido literatura representativa no Brasil sobre avaliação nos contextos assíncronos de interação *online*, como e-mail e fórum de discussão (alunos e professores interagem de forma concomitante – um-para-um, um-para-

muitos e muitos-para-muitos – em qualquer lugar e a qualquer momento). No entanto, pouco tem sido estudado sobre a avaliação nos contextos síncronos, como é o caso do teletandem.

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*, conforme veremos a seguir.

Segundo Paiva (2003), *feedback*, no contexto da interação *online*, é a reação à presença ou ausência de alguma ação com o objetivo de avaliar ou pedir avaliação sobre o desempenho no processo de ensino-aprendizagem e de refletir sobre a interação de forma a estimulá-la, controlá-la, ou avaliá-la. Nesse sentido, a interação também passa a ser objeto de avaliação no contexto *online*. Para a autora:

[...] nas interações *on-line*, o *feedback* pode funcionar como avaliação do processo de aprendizagem ou como mecanismo que impulsiona, inibe ou calibra a interação. Temos então dois tipos básicos de *feedback*: um avaliativo e outro interacional. Denomino de ***feedback* avaliativo** aquele que informa sobre o desempenho acadêmico do aluno ou do professor e ***feedback* interacional**<sup>80</sup> aquele que registra reações ao comportamento interacional do aluno ou do professor e que pode contemplar o que Vigil e Oller denominam de *feedback* afetivo. (PAIVA, 2003)

Embora a autora refira-se ao contexto *online*, acreditamos que as características anteriormente apresentadas possam ser também observadas no contexto de sala de aula presencial. Para que possamos ter como parâmetro resultados de outros estudos sobre *feedback* em contextos presencial e *online*, consideremos as referências que seguem.

Lyster e Ranta (1997), citados por Paiva (2003), descrevem seis tipos diferentes de *feedback* em sala de aula. O professor faz: 1. correção explícita; 2. pedido de esclarecimento; 3. *feedback* metalinguístico; 4. elicitación; repetição; 6. reformulação. Vale ressaltar que Cavalari (2005) refere-se ao estudo dos mesmos autores utilizando o termo *feedback* corretivo, e chama de movimentos corretivos, o que Paiva denominou de *feedback* de sala de aula.

De volta ao contexto *online*, segundo Schwartz e White (apud PAIVA, 2003), os alunos consideram como *feedback* efetivo aquele que é: 1. imediato, oportuno, e completo; 2. formativo e dirigido ao grupo; 3. avaliativo; 4. construtivo, substantivo e que dê suporte; 5. específico, objetivo e individual; 6. consistente. Esses autores consideram que o *feedback* formativo modifica o pensamento ou o comportamento de um aluno em prol da aprendizagem, objetivando manter a motivação do aluno e impedir que ele se sinta isolado,

---

<sup>80</sup> Grifos da autora.

deixe de participar ou abandone o curso. O somativo avalia uma tarefa ou testa o aluno com a finalidade de lhe atribuir uma nota.

Corroborando que dentre as lacunas de investigação na aprendizagem de línguas mediada pelo computador estão as políticas de correção de erros e de *feedback*, além da definição de critérios (LAMY; HAMPEL, 2007), ratificamos o espaço para investigações com foco em processos avaliativos de proficiência oral em LE.

Como podemos observar, avaliar a proficiência linguística mediada pelas TIC, principalmente nas modalidades de compreensão e produção oral, reconhecendo o papel do *feedback* para a promoção da aprendizagem em contextos *online*, constitui uma agenda de pesquisa incipiente e com um longo caminho a ser percorrido.

### 3.4 Impacto da avaliação

Para que vislumbremos o papel da avaliação como elemento provocador de mudanças e de promoção do processo de ensino-aprendizagem, vamos abordar o conceito de efeito retroativo, estudado e analisado sob o viés do ensino de línguas. Embora o conceito de efeito retroativo esteja diretamente relacionado ao impacto de exames externos sobre o contexto educacional, é importante conhecer sua natureza e propor um paralelo com o efeito que a avaliação de rendimento tem sobre o ensino e a aprendizagem.

Muitas têm sido as acepções ao termo, mas com focos diferentes, conforme nos aponta Scaramucci (2004). Para a autora, “na literatura em avaliação, outros termos têm sido associados ao conceito de efeito retroativo, revelando as inúmeras controvérsias relacionadas a sua conceituação e abrangência” (SCARAMUCCI, 2004, p. 206). Neste trabalho, usamos os termos efeito retroativo e impacto como sinônimos.

Consideramos aqui como efeito retroativo o impacto que testes ou exames externos de proficiência, no caso específico de LE, exercem sobre os agentes envolvidos no contexto educacional, reconhecendo a relação intrínseca entre ensino-aprendizagem e avaliação. Alguns exemplos de segmentos daquele contexto podem ser considerados: o professor, o material didático, os alunos, os pais dos alunos, a sociedade, dentre outros.

Segundo Scaramucci (2004):

Entender melhor o conceito de efeito retroativo pressupõe compreender os mecanismos operantes na relação entre ensino/ aprendizagem e avaliação que, de acordo com Bachman e Palmer (1996), é muito mais complexa do que apenas a influência de um teste no ensino e na aprendizagem. O impacto teria, nesse caso, de ser avaliado com referência às variáveis, objetivos e valores da

sociedade, do sistema educacional em que é usado, assim como dos resultados potenciais de seu uso. (p. 204-205)

Nesse sentido, nem sempre o efeito retroativo será positivo, uma vez que o impacto pode ser apenas superficial e não avaliado consubstancialmente a ponto de promover mudanças efetivas, conforme já apontamos na introdução desta tese. Corroboramos o entendimento de Taylor (2005) de que o efeito retroativo positivo resulta quando um teste encoraja uma boa prática de ensino, e indo além, com resultados positivos na aprendizagem. Ressaltamos que entendemos como “boa” a prática de ensino aquela que contempla o construto teórico do exame desde o início do processo de aprendizagem de uma LE, e não apenas o impacto observado por meio da prática de aplicação excessiva de simulados nos cursos preparatórios para os referidos exames. No caso do foco em aplicação de simulados, os resultados desses produtos podem não ser observados no uso efetivo da língua-alvo em prazos mais longos.

Assim, o efeito retroativo positivo necessariamente precisa provocar reflexões do professor sobre seu próprio desenvolvimento profissional. Dentre os estudos de Scaramucci sobre o efeito retroativo do Exame Celpe-Bras, a autora aponta duas tendências referentes às percepções que os professores tinham de seu ensino antes da implementação do exame, assim como ao impacto que o exame causou nessa prática:

[...] a) reconhecimento de que essa prática era distinta daquela que hoje se observa (geralmente com foco na gramática, em exercícios mecânicos e descontextualizados, em alguns contextos com foco excessivo na oralidade em detrimento da produção escrita, falta de tratamento referente a aspectos culturais, e, portanto, com materiais de ensino voltados a esses aspectos) e que o exame teve impacto nessa prática; e b) reconhecimento de que o ensino já era fundamentado em visão semelhante à do exame e que este veio apenas corroborar essa visão e os materiais didáticos já utilizados. (SCARAMUCCI, 2004, p. 220)

Em Gimenez (1999), assim como nos resultados apontados anteriormente, observamos que a formação do professor serve como um filtro que vai influenciar diretamente em que nível e intensidade será o impacto provocado pelas concepções teóricas subjacentes ao exame. Portanto, concluímos que quanto mais sólida e especializada for a formação do professor avaliador, mais chances de um exame de proficiência provocar efeito positivo em sua prática pedagógica.

No que diz respeito aos examinandos, Lanzoni (2004) verificou que o TEAP (*Test of English for Academic Purposes*) “causa efeito retroativo principalmente naqueles que

possuem níveis de proficiência linguística em inglês mais baixos e que geralmente conferem alta relevância ao exame” (p. vii). Ainda observou que “o exame afetou os sujeitos não apenas de uma forma positiva *ou* negativa mas também de uma forma positiva *e* negativa” (p. vii), o que ratifica a complexidade do conceito de efeito retroativo.

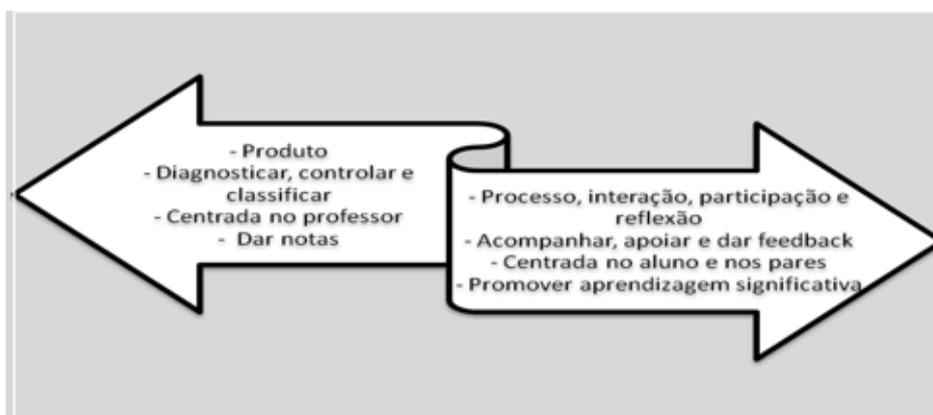
A discussão sobre efeito retroativo a partir de uma perspectiva de testes de proficiência reflete diretamente o contexto de ensino-aprendizagem de uma LE. Muitas são as definições de proficiência disponíveis na literatura, mas aqui corroboramos que proficiência pode ser caracterizada como resultado obtido pela aprendizagem (SCARAMUCCI, 2000), entendendo que essa aprendizagem não precisa se dar necessariamente em contexto formal de ensino, como a sala de aula.

Nesse sentido, incluímos as interações *online* como um dos caminhos para se aprender LE. Em relação aos processos avaliativos, acreditamos que experiências com exames da natureza dos que analisamos neste estudo possam também oferecer contribuições para o contexto *online*, se pensarmos nos avanços teóricos em relação à visão de língua(gem) e aos critérios de avaliação.

### 3.5 Considerações finais do capítulo 3

Com o propósito de contribuir para uma compreensão mais informada e para a otimização da avaliação como estratégia de aprendizagem de LE, neste capítulo, com foco na avaliação de aprendizagem e de proficiência linguística, procuramos mapear o percurso da avaliação nos contextos presencial e *online*.

Na figura 12, a seguir, sistematizamos as tendências identificadas na literatura revisada, no entanto, longe de apresentar os contextos de aprendizagem de forma dicotômica, até porque um informa o outro.



**Figura 12:** Tendências avaliativas identificadas na literatura.

A partir da figura 12, que apresenta características de práticas avaliativas identificadas na revisão de literatura sobre avaliação discutida neste capítulo, ratificamos que em ambos os contextos, presencial e *online*, espera-se que o processo de aprendizagem seja considerado na avaliação, como força que impulsiona e não que ofereça resistência à aprendizagem.

Contudo, observamos que no contexto presencial a ênfase no produto tem prevalecido e as mudanças caminham muito lentamente.

No contexto *online*, por características comunicacionais, há tendência maior de se considerarem aspectos como interação, participação e reflexão, levando-se em conta o *feedback* de professores e alunos no âmbito da aprendizagem. Importa, contudo, ter consciência que por vezes se observa uma replicação nos contextos de educação *online* de práticas avaliativas similares às associadas aos contextos presenciais, embora a análise da literatura nesse domínio aponte claramente no sentido dessa tendência ser desvalorizada na investigação e no pensamento pedagógico.

Na área de LE, buscamos respaldo na trajetória teórico-prática dos exames de proficiência. A partir de um histórico acerca desses exames e, por meio da análise dos critérios de avaliação de desempenho oral em quatro contextos de avaliação presencial, procuramos exemplificar a revisão de literatura apresentada.

Constatamos que os exames analisados se propõem, de modo geral, a priorizar o uso da língua, em detrimento de sua estrutura descontextualizada, por meio de tarefas que integram diferentes habilidades. Desse modo, o desempenho do examinando é avaliado de forma holística ou por uma combinação de escalas holística e analítica. Essas mudanças nos testes de proficiência tem tido a tendência de exercer impacto sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre a formação de professores. É preciso ressaltar que há muito mais probabilidade de este impacto ser positivo quando a natureza do exame causar efeito em todo o processo e não só no produto final. Acreditamos também na contribuição que a literatura aqui revisada oferece para a área de LE em contextos *online* de aprendizagem.

Sobre a inclusão das TIC no processo de avaliação de proficiência oral, observamos que os testes internacionais em grande escala têm utilizado o computador e a *internet* como suporte e serviço tecnológicos de distribuição do conteúdo do teste e armazenam as produções orais dos examinandos em mídias compatíveis com este suporte, em substituição à fita cassete. Podemos afirmar que não há experiências ainda com a avaliação síncrona, utilizando recursos como áudio e videoconferências, que poderiam contemplar a interação verbal centrada, aproximando a avaliação face a face *online* da avaliação face a face presencial. O

uso de serviços de comunicação assíncrona, como os de *podcasting*, ainda representa alternativa a ser estudada no campo das línguas estrangeiras. Registra-se então aqui o desafio para que possamos romper as barreiras que ainda impedem este avanço, como a estrutura tecnológica, a formação profissional e, o mais importante para começar, o “medo” do novo, do desconhecido.

## CAPÍTULO 4

AH:: ENTENDI -  
PODE FALAR QUE EU ESTOU OUVINDO



*Fonte: [www.teletandembrasil.org](http://www.teletandembrasil.org)*

Avaliar não é uma tarefa fácil, seja no âmbito pessoal, seja no âmbito profissional. No contexto educacional, a revisão de literatura deste estudo nos mostra o desafio que avaliar e ser avaliado representa.

O percurso para se chegar ao conjunto de dados coletado para esta pesquisa seguiu um plano de trabalho aberto e flexível o suficiente para que os focos de investigação fossem revistos, e os instrumentos reformulados, à medida que nosso contato com o contexto investigado e com os participantes avançava. Assim, a avaliação do processo foi constante e reorientou o desenvolvimento da pesquisa.

A análise e a discussão dos dados apresentadas neste capítulo procuram agrupar, de acordo com os temas recorrentes, as informações coletadas em momentos diferentes da pesquisa e por meio dos diversos instrumentos, conforme detalhado no capítulo 1 desta tese. Em uma pesquisa que se propõe a triangular as informações coletadas, os dados se cruzam no decorrer do processo e são trazidos, em forma de registro do posicionamento dos participantes, de modo a exemplificar e justificar a análise, fundamentando, assim a discussão.

As respostas dos participantes aos questionários são trazidas para o texto de pesquisa produzido tal como foram redigidas e em forma de citação; já o texto falado nas sessões de teletandem é representado por trechos das conversas transcritos, denominados de excertos, com a identificação dos minutos e dos segundos referentes ao início e ao fim do trecho transcrito, sendo o tempo de término de cada trecho seguido da data da sessão e da referida parceria. Além disso, as linhas do excerto são numeradas à esquerda para melhor visualização de pontos específicos referenciados na análise e na discussão desses dados.

Este capítulo é composto por quatro seções, conforme seguem as descrições.

Em um primeiro momento, na seção 4.1, as fases de uma sessão de teletandem são caracterizadas pelo viés da prática dos participantes e de um primeiro olhar, ou melhor, escuta, do português falado no contexto *online*.

Depois de esboçar um panorama geral sobre o desenvolvimento da conversa, do *feedback* (linguístico) e da autoavaliação no teletandem, a aprendizagem e a avaliação no TTB são exploradas, na seção 4.2, a partir da ficha de acompanhamento de teletandem e da autoavaliação e avaliação por pares, contemplando especificidades do texto falado em contexto *online* para a aprendizagem e para a avaliação da compreensão oral, da fluência e da competência interacional.

Na seção 4.3, resgatamos aspectos importantes no contexto do TTB que, de certa forma, influenciam os processos de aprendizagem, de avaliação e de pesquisa em contexto *online*.

E, finalmente, na seção 4.4, apresentamos uma síntese da análise e da discussão dos dados encaminhadas neste capítulo, vislumbrando, também, a inserção dos serviços de *podcasting* para a otimização da oralidade no contexto *online*.

#### **4.1 Fases da sessão de teletandem**

Para entender melhor como as fases de *feedback* linguístico e de autoavaliação têm se desenvolvido no teletandem, inicialmente pensadas em momentos posteriores à conversa, conforme definido no TTB, e como se caracteriza o texto falado no contexto *online*, tomamos como base a revisão de literatura, as respostas dos participantes do grupo 1 ao questionário respondido em outubro de 2009 (Apêndice 2) e os excertos de texto falado durante as sessões de teletandem para conduzir a análise nesta seção. As fases de conversa, de insumo linguístico e de autoavaliação serão o foco da análise.

##### 4.1.1 Conversa(ção)

Voltar nosso foco para os passos da construção de um texto falado implica privilegiar a imprevisibilidade da interação verbal centrada dos interlocutores. A análise apresentada não é de forma alguma generalizável, mas representativa dos dados coletados para este estudo, ratificada por outros que já trilharam caminhos até certo ponto semelhantes, conforme registrado na revisão de literatura desta tese.

Para começarmos a tratar do texto falado no contexto *online*, verificamos um movimento de tópicos durante as sessões de teletandem, um dos processos básicos que se observam na sequenciação dos segmentos tópicos em um texto falado. Vale ressaltar, dentre as tipologias de ocorrência destacadas por Jubran (2006), o esquema binário de realização.

A partir do trabalho de Vassallo (2009), que analisa o esquema binário de desenvolvimento de tópicos baseado nas polaridades Brasil-Itália, destacamos as polaridades Brasil-Estados Unidos na sessão de teletandem entre os participantes do grupo 3 deste estudo, além da alternância entre os tópicos referentes aos próprios parceiros, como ocorreu quando conversavam sobre o fim de semana de um e depois de outro, as opiniões sobre

homossexualismo, também sempre de forma dupla, conforme observamos a seguir na organização dos supertópicos<sup>81</sup> 1 e 3 (Quadros 15 e 16).

<b>SUPERTÓPICO 1: INTRODUÇÃO</b>		
<b>TÓPICOS</b>	<b>SUBTÓPICOS</b>	
T1: Fim de semana do IA <sup>82</sup>	SbT 1: aniversário do amigo SbT 2: idade liberada para beber nos Estados Unidos	
T2: Fim de semana de IB <sup>83</sup>	SbT 3: aniversário da tia SbT 4: chácara SbT 5: n° filhos da tia e idade SbT 6: netas da tia	
T3: Músicas enviadas para IA por IB	SbT 7: programas SbT 8: tipos de dança	<b>DIGRESSÃO</b>
T4: Compromisso de IB no dia seguinte	SbT 9: festa de amigo secreto no Brasil SbT 10: festa de amigo secreto nos Estados Unidos SbT 11: tipos de presentes SbT 12: período de fim do ano (Brasil e Estados Unidos)	

**Quadro 15:** Desdobramento do Supertópico 1 da sessão da Parceria 4.

O primeiro supertópico da sessão de teletandem analisada, chamada por nós de INTRODUÇÃO, revela que os interlocutores partilham conhecimentos entre si, muito provavelmente oriundos de conversas anteriores. Observamos que a expansão dos tópicos, nesse primeiro momento da sessão de teletandem, ocorreu mediante o fornecimento de informações complementares ou esclarecimentos sobre o fim de semana dos parceiros; festa de amigo secreto no Brasil e festa de amigo secreto nos Estados Unidos; caracterizando-se, assim, como um procedimento de explicitação de cada tópico (GALEMBECK, 2005). Além da expansão, verificamos uma mudança de assunto, T3, que se constitui em uma digressão, “porção de conversa que não se acha diretamente relacionada com o tópico em andamento” (FÁVERO, 2001, p. 50), conforme melhor exemplificada no excerto 1.

<sup>81</sup> De acordo com a revisão de literatura apresentada na subseção 2.3.2.2.1 do Capítulo 2 desta tese, dividimos o corpus de nosso estudo em 5 supertópicos: INTRODUÇÃO, NEGOCIAÇÕES, ASSUNTO PRINCIPAL, ENFOQUE NA FORMA LINGUÍSTICA e FECHAMENTO. A organização completa dos supertópicos pode ser visualizada no Apêndice 6 desta tese.

<sup>82</sup> Interagente Americano.

<sup>83</sup> Interagente Brasileira.

**Excerto 1:**04:50<sup>84</sup>

- 1 IB vocês foram a um bar”  
 2 IA si  
 3 IB ah: a gente usa BAR também  
 4 IA ok e:: plura::l ba-res”  
 5 IB ba-res é  
 6 IA ok (+)  
 7 IB você recebeu as músicas que eu te mandei”  
 8 IA si::  
 9 IB uhn  
 10 IA não não gostei da segun segunda canção  
 11 IB ah é é estranho diferente mesmo  
 12 IA ahã e onde ela está cantando” numa programa de TV”  
 13 IB é num programa de TV  
 14 IA ah: que que tipo de programa é”  
 15 IB ah: esse programa ele passa aos sábados (+) e é bem tarde ele começa  
 16 lá pela uma hora da manhã  
 17 IA uhn:  
 18 IB normalmente vai cantores e tem entrevistas vai artistas vão e são  
 19 entrevistados (+) entende”  
 20 IA si e e ah: porque (+) todos estavam dançando” ((risos))  
 21 IB ((risos)) ((barulho do MSN)) porque” (+) normalmente (+) é comum  
 22 assim  
 23 IA mas ah: é um é uma dança normal” Para esse caso”  
 24 IB pr pra esse caso”  
 25 IA é  
 26 IB eh:: essa música (+) normalmente eles dançam assim esse tipo de  
 27 musica (+) axé  
 28 IA uhn::  
 29 IB eles dançam daquele jeito (+) muitas dessas músicas tem coreografia::  
 30 até sensual  
 31 IA oh (+)  
 32 IB que mais você fez no final de semana”

07:10 (*Sessão 13/11/2006 – Parceria 4*)

Observamos no excerto 1, que após um período de silêncio de IA (linha 6), quando os parceiros conversavam sobre o fim de semana dele, a parceira brasileira toma o turno e introduz outro tópico e começa a falar sobre as músicas que havia enviado para IA (linha 7), até que consegue retomar o tópico anterior (linha 32), o fim de semana e os compromissos futuros.

O mesmo aconteceu com a digressão ocorrida no supertópico 3 (T 13), conforme organização apresentada a seguir.

<sup>84</sup> O tempo indicado no início e no final de cada excerto refere-se ao período de gravação transcrito. Pode ser usado para localizar os excertos do texto falado nas sessões de teletandem gravadas em áudio e /ou vídeo.

<b>SUPERTÓPICO 3: ASSUNTO PRINCIPAL: HOMOSSEXUALISMO</b>		
<b>TÓPICOS</b>	<b>SUBTÓPICOS</b>	
T7: Casamento entre homossexuais	SbT 17: religião/igreja SBT 18: legalidade	
T8: Filhos	SbT 19: adoção de filhos SBT 20: influência na opção sexual dos filhos	
T9: Homossexuais no Brasil	SBT 21: característica do curso universitário de IB	
T10: Homossexuais nos Estados Unidos	SbT 22: mulheres bissexuais nos Estados Unidos SbT 23: classificação da instituição de IA como uma das melhores dos Estados Unidos para homossexuais SbT 24: intolerância dos americanos aos homossexuais SbT 25: cidade de IA tem bastante preconceito SBT 26: IA e família não são preconceituosos	
T11: Lugares/eventos específicos para homossexuais	SbT 27: discoteca gay para homossexuais na cidade de IB SbT 28: casa de ajuda para gays americanos SbT 29: evento “Parada Gay” no Brasil SbT 30: caracterização de San Francisco SBT 31: Passeata de San Francisco	
T12: Homossexuais famosos	SbT 32: políticos SBT 33: cantores	
T13: Assuntos paralelos	SbT 34: feriado de Thanksgiving nos Estados Unidos SbT 35: aniversário da irmã de IA SBT 36: feriado de 15 de novembro no Brasil	<b>DIGRESSÃO</b>
Retomada dos tópicos 7 e 8	Legalidade do casamento entre homossexuais e da adoção de filhos na Espanha, Holanda e Inglaterra. Adoção de filhos por um casal lésbica que IB conhece.	

**Quadro 16:** Desdobramento do Supertópico 3 da sessão da Parceria 4.

Ocorrida após um período de silêncio considerável para uma comunicação síncrona, acreditamos que em ambos os casos, visualizados nos quadros 15 e 16, a digressão seja justificada por contingências interacionais, conforme apontam Jubran e seus colaboradores (2002). A conversa precisava continuar, embora o assunto parecesse acabado. Assim, a parceira brasileira, mais proficiente na língua-alvo naquele momento, tomou o turno e falou de outro assunto até que o tópico inicial fosse reintroduzido.

Já em relação à expansão dos tópicos, a organização do supertópico 3 revela uma diversidade maior no que diz respeito aos procedimentos adotados, como a presença recorrente da opinião pessoal e avaliação sobre o assunto, a referência a casos particulares, com o intuito de tornar o tópico mais concreto e acessível ao interlocutor por meio de exemplos, sendo a expansão dos tópicos bastante marcada pelas polaridades Brasil - Estados Unidos.

Segundo Vassallo (2009),

Pode-se especular que tal desenvolvimento binário esteja associado à afiliação de cada interactante a uma cultura específica, tornado proeminente pela estrutura recíproca do Teletandem e por seu objetivo de aprendizagem cultural, decorrente da lingüística; este levaria as interactantes a se conceberem como informantes sobre seu país, independentemente da língua que está sendo usada. (p. 25-26)

Entendemos que este movimento oportuniza o envolvimento cultural<sup>85</sup> dos interlocutores, conhecimento comum, além da aptidão lingüística e do domínio de situações sociais, que segundo Marcuschi (2006), é necessário para produzir e sustentar uma conversação. Portanto, vemos como viáveis e produtivas as conversas entre pessoas de culturas diversas de modo que os conhecimentos culturais possam também ser co-construídos através da colaboração do parceiro, diferentemente de outros posicionamentos que consideram críticas as conversações inter-étnicas (vide MARCUSHI, 2006, p. 16). O falante mais proficiente na língua-alvo oferece andaimes, oportunizando a criação de zonas de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1978), para que o seu parceiro possa preencher lacunas de conhecimento cultural para construir sentidos durante a conversa, conforme vimos no excerto 1, quando o estrangeiro tenta entender qual é o tipo de programa no qual as pessoas estão cantando (linha 14) e porque todos estão dançando (linha 20), tendo como referência as músicas enviadas a ele pela parceira brasileira.

Outros momentos de co-construção de conhecimentos culturais podem ser observados nos excertos 2 e 3, a seguir.

**Excerto 2:**

02:37

- |   |    |   |
|---|----|---|
| 1 | IA | éh:: na chácara do da sua tia (+) que tem” ((barulho do <i>MSN</i> )) |
| 2 | IB | ah:: essa chácara não num é dela (+) nós                              |
| 3 |    |   |
| 4 | IA | óh  |
| 5 | IB | nós alugamos pra fazer a festa  |
| 6 | IA | óh::::: entendo   |
| 7 | IB | aqui no Brasil é muito comum a gente aluga pra fazer uma festa        |
- 03:00 (*Sessão 13/11/2006 – Parceria 4*)

**Excerto 3:**

11:18

- |   |    |   |
|---|----|---|
| 1 | IB | e vai essa essa festa vai ser na casa da minha professora |
| 2 | IA | ((risos)) va a una festa na casa do se seu professor”     |
| 3 | IB | é ((risos))   |
| 4 | IA | ahn   |

<sup>85</sup> O conhecimento cultural pode ser abordado em perspectivas diferentes de ensino de cultura (GIMENEZ, 2002), visto que a troca entre os parceiros pode ficar apenas no nível da apresentação de fatos e de informações ou levá-los a entenderem os aspectos que fundamentam e permeiam a cultura de outros povos.

- 5 IB é uma minha professora  
 6 IA ah: ok e por porque vai ter uma festa” ela”  
 7 IB não a gente fez essa festa de amigo secreto pra comemorar o fim do  
 8 ano

11:52 (*Sessão 13/11/2006 – Parceria 4*)

Embora reconheçamos a importância desses momentos nas sessões de teletandem, chamamos a atenção para a necessidade de abordar as questões culturais de modo a não generalizar, como se culturas fossem monolíticas, e nem reforçar estereótipos.

Nos excertos 2 e 3, observamos que a parceira brasileira apenas passa informações para o estrangeiro sobre a chácara (excerto 2 - linha7) e sobre o fato de ir a uma festa na casa da professora (excerto 3 – linhas 7 e 8), ignorando a surpresa de IA (excerto 3 – linha 2) na relação professor-aluno subentendida no fato de alunos irem a uma festa na casa da professora. O mesmo ocorreu no excerto 1 com a dúvida do parceiro estrangeiro em relação ao tipo de dança que viu no programa de TV (linhas 23, 26 e 29).

No contexto de ensino-aprendizagem de LE, este tipo de abordagem de cultura é superficial e não conduz a uma perspectiva intercultural por meio da qual podemos entender porque as coisas são como são no país do outro, permitindo assim a aceitação da diversidade, conforme pode ser observado em outro momento da conversa.

**Excerto 4:**

25:37

- 1 IB ahn aqui na minha faculdade (+) principalmente no meu curso (+) tem  
 2 muitos homossexuais  
 3 IA si  
 4 IB é porque normalmente  
 5 |  
 6 IA por que”  
 7 IB a maioria a minha classe (+) nós temos vinte e cinco meninas e cinco  
 8 homens  
 9 IA ((risos))  
 10 IB então os homens  
 11 |  
 12 IA óh:::  
 13 IB os HOMENS que querem fazer esse curso normalmente são gays  
 14 IA ah:  
 15 IB mas não da na minha classe eu acho que apenas um é  
 16 IA mhm interessante (+) por que é assim”  
 17 IB ahn”  
 18 IA por que acha que é assim”  
 19 IB ahn: eu acho que (+) ((barulho do MSN)) os homens são um pouco  
 20 machistas talvez né  
 21 IA ah:::  
 22 IB eles acham que por exemplo estuda: ((barulho do MSN)) literatura (+)  
 23 num sei talvez seja coisa de mulher ((barulho do MSN))

26:40 (*Sessão 13/11/2006 – Parceria 4*)

No excerto 4, apresentado anteriormente, o parceiro estrangeiro procura ampliar a compreensão sobre o fato de ter mais homens homossexuais no curso universitário da parceira brasileira, perguntando sempre “por que” (linhas 6, 16 e 18). Isso faz com que a resposta não fique apenas no âmbito da informação ou da comparação, embora ainda possa reforçar estereótipos.

Em uma das sessões da parceria 1, por exemplo, observamos o cuidado da PB1<sup>86</sup> em não reforçar a generalização da PE1<sup>87</sup> em relação aos curitibanos (linhas 18-20, 23-26 e 36-37), conforme podemos constatar a seguir.

**Excerto 5:**

40:00

- 1 PB1: E no Brasil você ainda não foi em mais nenhum lugar (+) esses dias  
 2 PE1: não eu fi:quei aqui (+) eu eu tinha previsto de ir prá Curitiba (+) com a  
 3 menina da minha turma de inglês que me convidou (+) então não sei  
 4 quando mas eu vou  
 5 PB1: ah: legal (+) tem vários lugares bonitos  
 6 |  
 7 PE1: você já foi prá  
 8 PB1: eu já  
 9 |  
 10 PE1: já foi prá Curitiba”  
 11 PB1: já  
 12 PE1: éh: você pode (incompreensível) se é verdade que as pessoas lá são  
 13 muito frias (+) não tem (+) nem a conhece tipo  
 14 PB1: alguém te falou isso”  
 15 PE1: sim a minha professora de ah:: espécie um curso de Ciências Sociais  
 16 sobre a cultura brasileira (+) e a professora falou que lá eles não são  
 17 conhecem são muito (+) fechados sabe (incompreensível)  
 18 PB1: ah:: eu acho que (+) eu fui eu fui na casa de uma pessoa que eu conhecia  
 19 né então a pessoa já era né minha amiga (+) mas eu não sei eu acho que  
 20 não deve ser generalizado assim talvez algumas pessoas mas  
 21 |  
 22 PE1: ahn  
 23 PB1: acho que não é tanto não pelo Brasil inteiro assim não tem tantos lugares  
 24 assim que dá prá você generalizar as pessoas são totalmente frias nesse  
 25 lugar (+) talvez tenha um pouco mais de frieza mas não assim de não ser  
 26 nada acolhedoras (+) mas tem vários lugares bonitos prá ver tem o jardim  
 27 botânico tem (+)  
 28 PE1: éh:: éh:: mas é super estranho porque quando a professora falou isso na  
 29 aula todas as pessoas do curso que já foram lá ah: falam sim falaram sim  
 30 é verdade (incompreensível)  
 31 PB1: ((risos)) é que de repente quem mora em Londrina vai mais né prá prá  
 32 Curitiba e conhece melhor as pessoas eu só fui uma vez né (+) porque  
 33 eu moro mais longe  
 34 PE1: eu também não sei ((risos)) eu não sei em quem eu vou acreditar ((risos))  
 35 mas eu vou eu vou verificar

<sup>86</sup> Parceira Brasileira 1.

<sup>87</sup> Parceira Estrangeira 1.

- 36 PB1: é (+) não mas eu acho que sempre tem pessoas que são legais (+) não  
 37 tem só as chatas  
 38 PE1: é::  
 42:20 (*Sessão 09/11/2009 – Parceria 1: Surpresa*)

A conversa entre PB1 e PE1 continua com foco em diferenças culturais e PB1 segue o mesmo parâmetro, buscando sempre fugir da generalização e do estereótipo do “brasileiro” construído por PE1.

Os dados aqui analisados ratificam que:

[...] a aprendizagem em teletandem (ou tandem à distância) brinda ao interagente que aprende LE nesse ambiente a possibilidade de observar, analisar, confrontar, interpretar e refletir criticamente sobre manifestações linguísticas e culturais das duas línguas em contato em tempo real: a que ele aprende (língua estrangeira) e a que ele ensina (língua materna). (BENEDETTI; RODRIGUES, 2010, p. 104)

Assim, o outro, o parceiro mais competente (VYGOTSKY, 1978), tem um papel fundamental na co-construção do texto falado no teletandem. A abordagem de aspectos linguístico-culturais pode ainda ser otimizada pela abundância e variedade de recursos disponibilizados no contexto *online*, uma vez que: a fala pode ser complementada pela escrita, por meio de recursos do próprio aplicativo da *internet* e do uso de dicionários *online*, principalmente no caso de dúvidas em relação ao léxico, grafia e pronúncia; os assuntos podem ser expandidos, pela facilidade que os parceiros têm de oportunizar ao outro, no mesmo eixo temporal, acesso a textos, músicas, informações complementares, de modo geral, referentes aos tópicos em discussão por meio de serviços disponíveis na *internet* e o *feedback* pode ser ampliado por serviços de comunicação assíncrona, também disponíveis na *internet*.

As respostas à pergunta 4 do questionário (Apêndices 3 e 4), “*Como foram realizadas as sessões de teletandem entre você e sua parceira ...?*”, ratificam o uso de recursos complementares durante e entre as conversas realizadas pelas participantes do grupo 2, conforme seguem.

Minhas sessões eram realizadas com áudio, vídeo e chat quando necessário (em caso de dúvida sobre alguma palavra ou frase). Também nos falamos por e-mail antes e depois das sessões. (PB1)

A gente usou quase todos os jeitos para comunicar. Depois de cada sessão, falávamos por e-mail para decidir o horário da próxima vez e dar algumas notícias. Durante as sessões, usamos o Skype, o MSN, sem ou com o vídeo quando era possível (às vezes não funcionava bem). É verdade que o vídeo ajuda muito para entender (como a gente se vê). Cada vez que tinha um

problema de compreensão, a gente usava o chat para escrever as coisas, palavras, nomes, etc... ou quando a gente não conhecia alguma coisa. (PE1)

Nossas sessões foram com áudio, vídeo e chat. Trocamos e-mails antes e depois das sessões. (PB2)

Sessões: utilizamos áudio, vídeo, chat (por escrito). Usamos também e-mail. (PE2)

Nós usamos o Skype com o vídeo e áudio. Às vezes que foi difícil entender algumas palavras nós usamos o chat para ajudar com a ortografia ou pronúncia. (PE3)

Bom, nos poucos minutos que estive com ela fiz uso do áudio, da escrita, do vídeo... (PB3)

No excerto 6 (linhas 5-8) temos um exemplo típico do uso da escrita como contribuição para a construção do texto falado.

**Excerto 6:**

05:17

- 1 PE2: ((PE2 estava lendo o texto em voz alta)) fico com (+) de-zeno::ve como
- 2 é”
- 3 PB2: éh:: décimo nono (+) ficou com o décimo nono
- 4 PE2: décimo nono’
- 5 PB2: décimo nono lugar (+) você quer que eu escreva”
- 6 PE2: sim por favor
- 7 PB2: ((escreve a palavra))
- 8 PE2: aí tá bom
- 9 PB2: ((continua a leitura em voz alta))

05:43 (Sessão 16/10/2009 – Parceria 2: Superação)

Além do recurso da escrita, nos próximos dois excertos, 7 e 8, observamos a facilidade que os interlocutores têm para acessar *sites* da *internet* e compartilhar informações complementares aos assuntos discutidos.

**Excerto 7:**

51:40

- 1 IB ela morreu em dois mil e um (+) a Cássia Eller
- 2 IA uhn
- 3 IB aos trinta e nove anos de idade
- 4 IA quantos”
- 5 IB trinta e nove
- 6 IA óh:
- 7 IB nesse site te
- 8 |
- 9 IA era jovem
- 10 IB ((compartilhando imagem de Cássia Eller pela *internet* com IA)) viu”

- 11 IA si (+) parece com um (+) uma lésbica  
 12 IB é ela É lésbica  
 13 IA si  
 14 IB ah: tem um outro grupo também (+) que o vocalista morreu (+) que  
 15 ele também era gay (+) chama Legião Urbana ((digitando))  
 16 IA Legião Ur-ba-na  
 17 IB as músicas deles são (+) muito boas (+) e também  
 18 |  
 19 IA éh: que tipo de música”  
 20 IB rock também  
 21 IA ah:  
 22 IB o o vocalista morreu (+) que é o Renato ((digitando)) Rus-so (+) e aí a  
 23 banda se disfez aí acabo  
 24 IA ah: si (+) ele também morreu de overdose”  
 25 IB ((digitando)) ahn: não sei (+) acho que (+) eu acho que ele morreu de  
 26 alguma doença mais não sei se é overdose acho que não  
 27 IA uhn  
 28 IB ((começou a tocar uma música do Legião Urbana)) desculpa ((risos))  
 29 IA ((risos))  
 30 IB eu abri o ah: o site do Renato Russo começo a canta  
 31 IA ah:: não era uma canção dele”  
 32 IB era  
 33 IA ah: ((risos))  
 34 IB qué ouvi” ((risos))  
 35 IA não sei’  
 36 IB ((digitando)) (+) ((começa a tocar uma música do Legião Urbana))  
 37 IA uhn: ((a música continua por mais alguns segundos))  
 38 IB ((risos)) gostou”  
 39 IA si ele era famoso”  
 40 IB era muito famoso  
 56:01 (Sessão 13/11/2006 – Parceria 4)

Como podemos observar no excerto 7, o compartilhamento da imagem de Cássia Eller (linha 10) permitiu ao parceiro estrangeiro ver a cantora e até reconhecê-la como lésbica (linha 11), tópico em questão naquele momento, e depois, ouvir um trecho da música do grupo Legião Urbana (linha 36), mencionado e descrito pela parceira brasileira.

Já no excerto 8, o texto que seria lido e discutido durante a fase da conversa na sessão de teletandem é enviado por PE2<sup>88</sup> à PB2<sup>89</sup> por meio do recurso de anexo de texto disponível no próprio *Skype* (linha 21), depois de uma tentativa de enviar por e-mail sem sucesso (linhas 15-20) .

<sup>88</sup> Participante Estrangeira 2.

<sup>89</sup> Participante Brasileira 2.

**Excerto 8:**

02:09

- 1 PB2 : você quer fazer a leitura então' do texto"  
 2 PE2: tá bom ahn ahn  
 3 PB2: ah:: e você me (+) quando precisa você (+) interrompe'  
 4 PB2: sim (+) sim  
 5 PE2: como fizemos da última vez  
 6 PB2: só um minuto (+) eu preciso abrir aqui ele não tá abrindo o texto (+) eu  
 7 tinha aberto na outra cabine  
 8 PE2: ah: si claro  
 9 PB2: ((procura o texto enquanto PE2 pergunta se PB2 melhorou))  
 10 PB2: ué não está abrindo  
 11 PE2: mando para você"  
 12 PB2: é eu acho que  
 13 PE2: eu posso mandar para você  
 14 PB2: então me manda (+) é porque eu não to conseguindo abri (+) por favor  
 15 PE2: já (+) tá indo  
 16 PB2: no (+) foi no e-mail"  
 17 PE2: sim no e-mail  
 18 PB2: uhn (+)  
 19 PE2: ah não que si porque por o usando o chat seria possível também  
 20 PB2: ((tenta abrir por e-mail e não consegue. Depois tenta no Google e  
 21 enquanto isso PE2 manda como anexo no chat e aí dá certo. Aos 4  
 22 minutos e 42 segundos PE2 começa a leitura))  
 04:41(Sessão 16/10/2009 – Parceria 2: Superação)

A análise apresentada nesta seção mostra que a expansão dos tópicos durante a conversa tem sido potencializada no contexto *online*. Isso se deve à facilidade de acesso simultâneo que os interlocutores têm durante a comunicação síncrona, além da possibilidade de comunicação assíncrona através de inúmeros serviços e ferramentas da *internet*, como visto nos excertos 7 e 8.

Quanto à aprendizagem de LE no teletandem, constatamos que língua e cultura são indissociáveis, de modo que a co-construção da conversa(ção) vai sendo permeada por preenchimento de lacunas de conhecimentos culturais por um parceiro e por outro.

Como pudemos observar, o texto falado é construído a duas vozes, no mínimo, no mesmo eixo temporal, obrigatoriamente. Pela imprevisibilidade da intervenção do outro, a qualidade do *feedback* é fundamental e vai além do preenchimento de lacunas de conhecimento linguístico, como analisamos e discutimos a seguir.

#### 4.1.2 *Feedback* (Linguístico)

Antes de analisarmos que tipos de esclarecimento são feitos na fase de *feedback* linguístico a partir de excertos de gravações de conversas, vamos verificar como os participantes do grupo 1 caracterizam esta fase em sua prática de teletandem.

Em relação à primeira pergunta do questionário respondido em outubro de 2009 (Apêndice 2), “*Você e seu parceiro fazem a sessão de feedback linguístico?*”, seis alunos responderam que SIM e a maioria justificou:

Minha parceira é muito fluente na língua, são poucos os erros apenas a concordância entre algumas preposições e verbos, como estamos com o objetivo específico nesta fase do nosso teletandem de aprimorar a escrita dela, não deixo passar nenhum errinho, mesmo na fala, assim como combinamos. Comigo que cometo mais erros também pedi para ser corrigida no instante do erro, porque já sofri por ter que descrystalizar uma construção linguística errada na língua italiana prefiro ser interrompida no momento em que erro. (A2)

Normalmente fazemos durante nossa sessão. Quando percebemos algum erro, logo mostramos um ou outro o que aconteceu, como deve ser falado. (A1)

Após cada um ler o seu texto preparado anteriormente e a correção desse texto, nós repetimos e salientamos os erros de cada um. (A11)

Nós fazemos alguns *feedback* linguístico para termos certeza de que o aprendizado foi realizado com sucesso, se ficaram algumas dúvidas e o que é prioridade de ser ensinado. (A3)

Com perguntas um para o outro, pesquisas na internet e com o parceiro, tratamos das variantes linguísticas, sotaques e trabalhos propostos por nosso professor em sala de aula (língua estrangeira) levamos para a sessão, pois com um nativo, às vezes, compreendemos melhor. (A9)

Observamos que o *feedback* linguístico, nessas parcerias, ocorre durante a conversa, concentrando-se na correção de aspectos linguísticos da fala do parceiro.

Embora um outro grupo tenha respondido NÃO à primeira pergunta do questionário, ou seja, que não fazem a sessão de *feedback* linguístico, os dois primeiros excertos que seguem ratificam a prática de *feedback linguístico* durante a conversa e não em um momento posterior a ela.

Porque fazemos correções e comentários no momento da explicação e do ensino, e geralmente acaba não sobrando tempo para o *feedback*. Se o fazemos, é numa sessão futura, onde refletimos sobre o tema conversado na sessão passada e percebemos que ficou alguma dúvida. (A10)

Quando começamos a interação preferimos não fazer feedback. Combinamos de nos corrigirmos e nos ajudarmos durante a conversa. Quando uma diz algo errado a outra corrige e dá uma explicação. Achamos esse método mais válido porque além de tornar a conversa mais natural, dispomos de 1 hora por semana para a prática de teletandem, e o feedback acabaria tomando tempo. (A5)

Infelizmente nunca sobra tempo... Nós sabemos que é importante...mas tentamos reforçar com a correção das tarefas. (A4)

Como podemos constatar, há uma tendência de se realizar o *feedback* durante a conversa, justificada pelos alunos mais por uma questão de falta de tempo para fazer isso depois da conversa. No entanto, o fato de o *feedback* ocorrer durante a conversa justifica-se pela importância que as inserções parentéticas, ou seja, as paradas no desenvolvimento do assunto para esclarecimentos de forma e de conteúdo, têm na progressão da conversa de modo que a interação seja sustentada.

Depois de analisados alguns exemplos de inserções parentéticas (JUBRAN, 1997; CASTILHO, 1998) para esclarecimentos de conteúdo na subseção 4.1.1 deste capítulo, apresentamos alguns exemplos com foco na forma, principalmente no que diz respeito ao léxico.

A primeira parada durante a sessão entre IB e IA ocorre logo no início da conversa, quando o parceiro estrangeiro apresenta uma interferência lexical do inglês em sua fala na língua portuguesa (linha 2), *high school*, marcando um desvio do tópico em andamento, “fim de semana do IA”, conforme excerto a seguir.

**Excerto 9:**

00:22

- |    |    |   |
|----|----|---|
| 1  | IB | que que aconteceu de tão bom”                                     |
| 2  | IA | ahn:: (+) não sei havia muito gente ahn:: do meu ah:: high school |
| 3  | IB | ah::  |
| 4  | IA | como é hi high school”  |
| 5  | IB | do do ensino MÉdio  |
| 6  | IA | ok (+)  |
| 7  | IB | ((digitando))   |
| 8  | IA | si  |
| 9  | IB | ((digitando))   |
| 10 | IA | ok  |
| 11 | IA | que eh:: significa ensino”  |
| 12 | IB | ensino”   |
| 13 | IA | ahã si  |
| 14 | IB | ahn:: (+) eh:: em inglês a gente usa teaching                     |
| 15 | IA | ok  |

01:10 (Sessão 13/11/2006 – Parceria 4)

Observamos que apenas a tradução dos vocábulos em inglês para o português não foi suficiente para que os parceiros retomassem o tópico em andamento, pois a palavra “ensino”, em português, não fazia parte do repertório lexical do parceiro estrangeiro (linha 11).

Já nos excertos 10 e 11, a seguir, a dúvida foi resolvida com a tradução e o termo em português usado em seguida pelo IA, como no caso de concordar (excerto 10 linhas 3-5), e queria (excerto 11 linhas 1, 2 e 5).

**Excerto 10:**

20:12

- 1 IB que não  
 2 |  
 3 IA então (+) ahn: como se diz agree”  
 4 IB con-cor-dar ((digitando))  
 5 IA ok então eu concordo

20:26 (*Sessão 13/11/2006 – Parceria 4*)

**Excerto 11:**

21: 26

- 1 IA ahn mas não sei se (+) ahn: como como é (I would want) queria”  
 2 IB queria”  
 3 IA si (+) é correto correto queria”  
 4 IB sim tá correto  
 5 IA ok não sei se eu queria (+) dois pais assim ou (+) se  
 6 IB ou duas mães

21:56 (*Sessão 13/11/2006 – Parceria 4*)

Outros exemplos para esclarecimento de dúvidas em relação ao léxico podem ser observados nos excertos de 12 a 14, conforme seguem.

**Excerto 12:**

01:22

- 1 IB ah: eu não fui no cinema  
 2 IA não”  
 3 IB não (+) porque:  
 4 IA por que”  
 5 IB porque foi aniversário da minha ti:a  
 6 IA ah::  
 7 IB nós fomos (+) foi numa  
 8 IA quantos anos”  
 9 IB ah: eu acho quarenta (+) acho que é quarenta e CINCO (+) e foi numa  
 10 CHÁ-CA-RA (+) você sabe o que é”  
 11 IA não ((risos))  
 12 IB é um lugar que é afastado da cidade ((barulho do MSN))  
 13 e é longe da cidade e tem normalmente tem uma  
 14 casa (+) piscina (+) e tem as pessoas plantam algumas frutas umas  
 15 árvores entendeu (+) é como se fosse um um sítio pequeno (+)  
 16 ((barulho MSN)) é rural  
 17 IA eh:: ela tem frutas ok”

- 18 IB é as pessoas plantam fruta (+) ou as vezes tem algum algum tipo de  
19 animal também
- 20 IA |  
mas  
02:37 (*Sessão 13/11/2006 – Parceria 4*)

**Excerto 13:**

03:32

- 1 IB éh:: são grandes já (+) a mais velha tem (+) vinte e oito e a outra tem  
2 vinte e seis (+) e (+) e o menino tem vinte e:: (+) vinte e quatro (+) e  
3 ela já tem duas netas  
4 IA duas que”  
5 IB NETAS (+) sabe o que é”  
6 IA ah:: si  
7 IB éh:: éh:: do são filhas do filho dela um filho mais novo já tem duas  
8 filhas  
04:08 (*Sessão 13/11/2006 – Parceria 4*)

**Excerto 14:**

08:13

- 1 IB e: amanhã (+) eu vo a gente vai ter um amigo secreto uma festa na da  
2 nossa sala (+) sabe o que é amigo secreto”  
3 IA não não  
4 IB a gente  
5 IA oh:: si  
6 IB sim”  
7 IA ahã eh:: para que”  
8 IB éh:: a gente (+) a gente faz assim (+) tira a gente (+) faz um pega o  
9 nome de todo mundo e coloca num papel escreve  
10 IA uhn  
11 IB e aí cada um tira um nome (+) de uma pessoa e aí (+) a pessoa que  
12 você tiro (+) você só revela na hora você compra um presente (+) e na  
13 hora da festa que todo mundo vai revelar com quem (+) qual é o  
14 amigo secreto  
15 IA uhn::  
16 IB entende?  
17 IA si  
09:11 (*Sessão 13/11/2006 – Parceria 4*)

Nos excertos de 12 a 14, observamos uma diferença no modo de apresentação do esclarecimento pela parceira brasileira. Há contextualização dos vocábulos, por meio de paráfrases, e não apenas mera tradução, como observamos no excerto 9.

No excerto 12, IB explica o que é uma chácara (linhas 12-16), finalizando com outro referente em português que é “sítio pequeno” (linha 15) e como oposto de cidade, com o termo “rural” (linha 16). O mesmo acontece com a explicação de “netas” no excerto 13, linhas 7 e 8, e com “amigo secreto”, nas linhas 8-9 e 11-14, do excerto 14.

Assim, a atividade linguística realizada pelo próprio falante, no caso aqui a parceira brasileira, nos excertos de 12 a 14 para o esclarecimento de léxico, é denominada autoparáfrase mais expandida, pois há um deslocamento do sentido geral para o específico. Observamos também uma função metadiscursiva para as paráfrases em análise e entendemos que o uso da metalinguagem neste contexto, de ensino-aprendizagem de LE, é bastante expressivo, contribuindo para a qualidade da interação. De acordo com a classificação de Lyster e Ranta (1997), estamos diante de um *feedback* metalinguístico.

Uma outra dimensão da metalinguagem também é observada em dois momentos que IB resgata alguns aspectos de forma, presentes na produção de IA, e oferece explicações gramaticais, muito parecidas com uma aula presencial de PFOL com foco na estrutura da língua portuguesa. O primeiro deles ocorreu no final da sessão síncrona, conforme organização do supertópico 4, enfoque na forma (Apêndice 6) e, o segundo, no envio de *feedback* por *e-mail* para IA, como segue.

1. Use ao no lugar de a.
2. Coloque “sabia” (Pretérito Imperfeito) no lugar de “sabe”.
3. No português do Brasil usamos mais o verbo “dirigir” do que “conduzir” neste caso.
4. Use “coberto” no lugar de “cuberto”.
5. Há um problema de estruturação da sentença: “terça-feira já sai da casa quando ouvi que não tivemos aula”. Ficaria melhor se você dissesse: “já na terça-feira sai de casa quando ouvi que não teríamos (Futuro do Presente) aula”.
6. Sempre que você usar “por + a” há uma contração: “pela”.
7. Troque o verbo “acontece” pelo verbo “acontecesse (Imperfeito do Subjuntivo)”.
8. No Brasil, não dizemos escolas elementares, usamos Escolas de nível Fundamental e Médio.
9. Troque “pãe” por “pai” (Acredito que este foi um erro de digitação).
10. Troque “savia” por “sabia” (Acredito que este foi um erro de digitação).
11. Troque o verbo “tomar” por “ficar”. Aqui no Brasil usamos mais o verbo “ficar” neste caso.
12. Iraque
13. Têm
14. idéia
15. No português brasileiro escrevemos “praticar”.
16. No Brasil, falamos 5º série.
17. Fazê-lo (use o acento circunflexo [^] e não o agudo [´]).
18. conselheiro
19. Dá (usamos o acento na verbo “dar” na terceira pessoa do singular para diferenciá-lo da preposição “da”).
20. É melhor usar “as pessoas”.
21. Universitários.
22. O verbo “freqüentar” fica melhor que “assistir” neste caso.
23. Sempre que houver “em + este” ocorre a contração “neste”.
24. Cedo demais
25. família

A metalinguagem e a correção explícita, além dos momentos de pedidos de esclarecimento e de reformulação de parte ou de toda a enunciação do parceiro, foram apontadas em estudo preliminar (FURTOSO, 2009b) como características dos tipos de *feedback* avaliativo (PAIVA, 2003) presentes na comunicação entre professor e aluno(s) em contexto presencial de aprendizagem de LE.

Com o acréscimo de recursos de vídeo e de escrita disponibilizados na *internet*, observamos também o esclarecimento de léxico quando os parceiros compartilham imagens e textos escritos durante a comunicação síncrona, como podemos constatar no excerto 15 (linhas 7-8, 10 e 17) e na figura 13, como exemplos do uso de imagens, e no excerto 16 (linhas 3-5), de texto escrito.

**Excerto 15:**

25:05

- 1 PE2: alças' o que é alças'  
 2 PB2: um cavalo com alças  
 3 |  
 4 PE2: (incompreensível)  
 5 PB2: uhn  
 6 PE2: sim  
 7 PB2: a gente pode procura no: Google (+) imagens você está com o Talk and  
 8 Write ou não"  
 9 PE2: goo ah: para procurar (incompreensível) no dicionário'  
 10 PB2: não não não no Google imagens porque é é uma:  
 11 PE2: ah:: ah (incompreensível) uma coisa que se usa quando alguém tá (+) no  
 12 cavalo"  
 13 PB2: não é um tipo de de (+) instrumento deles mesmo prá prá essa (+) dos  
 14 ginastas  
 15 PE2: ah::  
 16 PB2: éh: eu num num sei explicar (+) é melhor procurar  
 17 ((PB2 entra no Google imagens e compartilha imagem com PE2))  
 18 PE2: al-ça (+) ah: tem tantas coisas  
 19 PB2: sim éh:: esse primeiro acho que dá prá ver (+) o cavalo com alças  
 20 PE2: ah:: (incompreensível)  
 21 PB2: abriu"  
 22 PE2: sim mais ou menos não porque tem tantas ah::  
 23 PB2: Google imagens  
 24 PE2: sim (incompreensível) porque tem tantas fotos e quando ele pula e pular  
 25 PB2: isso  
 26 |  
 27 PE2: sobre uma coisa de madeira ou de plástico  
 28 PB2: ISSO que tem as duas alças no meio  
 29 PE2: ahn: al-ça tá bom  
 30 PB2: esse é o  
 31 PE2: sim agora entendo ((risos)) ok  
 26:39 (Sessão 16/10/2009 – Parceria 2: Superação)



**Figura 13:** Imagem compartilhada entre PB2 e PE2 durante a sessão de teletandem.

**Excerto 16:**

22:00

- 1 IB é:: eu também não sei (+) eu eu acho que (+) talvez possa influenciar  
 2 no na na opção sexual deles entende”  
 3 IA influencia::  
 4 IB ((digitando))  
 5 IA ok entendo  
 6 IB entende” acho que pode  
 7 |  
 8 IA por que”  
 9 IB se eles eles vendo éh: duas pessoas do mesmo sexo vivendo juntas eu  
 10 acho que o filho pode pensar também que isso é normal e ele acha vai  
 11 querer ser como os pais  
 12 IA si si ((pigarreou)) eu acho também  
 22:43 (Sessão 13/11/2006 – Parceria 4)

Com a análise dos excertos apresentados anteriormente, reconhecemos a importância das inserções parentéticas para esclarecimentos sobre a forma, principalmente com foco no léxico. A falta de explicitação e contextualização lexical tornaria a interação comprometida, principalmente se levarmos em conta a importância do léxico na construção do texto falado.

De acordo com Castilho (1998, p. 56), “para pôr em ação a língua, o falante/ouvinte opera sobre os módulos discursivo, semântico e gramatical, mediados pelo Léxico. [...] o Léxico é reconhecido em várias teorias lingüísticas como uma sorte de componente central” (p. 56). No entanto, o léxico não pode ser visto como mera lista de palavras, mas como “um

conjunto de itens dotados de propriedades semânticas e gramaticais<sup>90</sup>, propriedades essas que são alteradas ou confirmadas no momento da interação discursiva”.

Depois de verificarmos a importância das inserções parentéticas para os esclarecimentos de conteúdo e de forma na construção do texto falado, conforme apontado em estudos sobre o português brasileiro falado em contexto presencial, observamos que no teletandem elas se apresentam ainda como necessárias para contextualizar o interlocutor sobre imprevistos que acontecem no local físico onde os parceiros de teletandem estão, conforme o excerto 17, a seguir.

**Excerto 17:**

34:43

- |    |    |  |
|----|----|--|
| 1  | IA | si (incompreensível) ahn:: (+) não sei é é como como uma um lugar  |
| 2  |    | ((alguém bate na porta)) onde eles podem (+) ahn:: ah: não sei que |
| 3  |    | palavra usa (+) em português ((alguém abre uma porta e fala alguma |
| 4  |    | coisa que não dá prá entender)) ahn:: (incompreensível) hang out   |
| 5  | IB | es espera só um poquinho (+) ((IB dirigindo a palavra à pessoa que |
| 6  |    | abriu a porta)) o Fábio” num sei ((a pessoa que abriu a porta diz  |
| 7  |    | alguma coisa)) magina  |
| 8  | IB | ((IB voltando a falar com o interagente americano)) desculpa       |
| 9  | IA | no problema  |
| 10 | IB | éh:: eu fico aqui na sala de uma professora (+)                    |
| 11 | IA | ah::   |
| 12 | IB | e aí veio uma aluna procurar por ela                               |
| 13 | IA | ah:: ok mas como como se diz ah: to hang out em português (+) não  |
| 14 |    | sei se entende   |

35:46 (*Sessão 13/11/2006 – Parceria 4*)

Nas linhas 8-12 do excerto 17, a inserção parentética teve a função de contextualizar a situação em que a parceira brasileira se encontrava, ou seja, ter que parar a conversa com o parceiro estrangeiro para atender uma pessoa que bateu à porta da sala onde ela estava realizando a sessão de teletandem (linhas 1-7). A importância dos parênteses se ratifica, já que continuar a conversa sem justificar o ocorrido poderia ser entendido pelo interlocutor como falta de atenção com o outro ou falta de respeito, por exemplo.

Sendo assim, os momentos para esclarecimento de conteúdo, de forma e de imprevistos alheios à situação de comunicação no teletandem não podem ser considerados “como desvios descartáveis do texto, visto que a contextualização interacional do que é dito orienta a sua compreensão” (JUBRAN, 1997, p. 414).

Ao considerar que os momentos dedicados aos esclarecimentos são importantes e necessários para o desenvolvimento da conversa e para a manutenção da interação, fica clara a

<sup>90</sup> Grifo do autor.

reorganização do teletandem no que diz respeito ao processo de *feedback*. Os dados aqui analisados mostraram que o *feedback* oferecido durante a conversa é essencial para a construção do texto falado.

Desse modo, podemos relacionar o mecanismo de *feedback* no teletandem às funções da avaliação formativa, conforme concepções apresentadas na revisão de literatura deste estudo. Esse processo permite ao parceiro de teletandem receber retorno imediato, oportuno e avaliativo em relação a sua aprendizagem de LE (PAIVA, 2003), principalmente quando ele mesmo requer esse retorno, tornando o processo de aprendizagem contextualizado e significativo e oferecendo um suporte para o aprendiz no contexto *online*.

No entanto, isto não quer dizer que não haja espaço para o *feedback* em outros momentos na aprendizagem em tandem, principalmente o metalinguístico, como já registramos nesta análise, corroborado também por resultados do estudo de Benedetti e Gianini (2010):

Em consenso com a parceira de teletandem e, possivelmente, a ajuda da professora mediadora, Dani passa a enviar por e-mail as anotações que fizera, acompanhadas de comentários metalinguísticos e informações extras relativas a aspectos gramaticais, com o intuito de ajudar a parceira a preencher as lacunas de aprendizagem reveladas durante a comunicação virtual. (p. 308)

Para isso, a qualidade do *feedback* pode ser otimizada por um processo avaliativo informado, a partir de uma preparação para avaliar o próprio desempenho oral em LE e o do parceiro, como apontamos no decorrer deste capítulo.

Passemos a considerar a análise dos dados nesta seção com foco na terceira e última fase da sessão de teletandem, a autoavaliação.

#### 4.1.3 Autoavaliação

Trazendo novamente as experiências dos alunos do grupo 1 para esta análise, vamos verificar o que eles responderam à pergunta 2 do questionário, “*Você e seu parceiro fazem a sessão de autoavaliação?*”

Sete alunos responderam “sim” e dois responderam “não”. Eles tinham que comentar como era essa prática e as respostas se concentraram, inicialmente, na correção dos erros, como vemos a seguir.

[...] primeiro permito que ele relate suas aprendizagens, ou o que ainda não conseguiu apreender, de maneira que eu me auto-avalie um pouco também (de maneira particular, para ver em que estou errando) e depois faço os comentários lingüísticos, que geralmente tem mais a ver com o espanhol do que com o inglês (ele é mexicano com permanência legal nos Estados Unidos). (A10)

Começamos a fazer auto-avaliação há pouco tempo e normalmente tem sido por e-mail. Quando em inglês, mando um resumo com nossa conversa e ele me corrige quando preciso e vice-e-versa. (A1)

Ele me diz no que tem mais dificuldade e logo após eu corrijo seus erros. Após feitas as correções, combinamos que para o próximo encontro será abordado e dado foco total da atenção nos erros de cada um. (A11)

Nós sempre fazemos a sessão de auto-avaliação para melhorar os problemas gramaticais. (A4)

Os comentários anteriores revelam que as fases de *feedback* lingüístico e de autoavaliação se sobrepõem nas sessões de teletandem, pelo menos quando os alunos estão falando sobre elas. O foco na correção de aspectos lingüísticos remete a uma prática avaliativa semelhante à fase de *feedback* lingüístico, conforme observamos na subseção anterior (4.1.2).

Entendemos que a autoavaliação tenha a função de diagnosticar avanços de cada um dos parceiros no processo de aprendizagem da língua-alvo, além das dificuldades específicas, tentando identificar suas causas. Nesse sentido, a autoavaliação pode retomar o que foi discutido na fase de *feedback* lingüístico-cultural, mas não deixando de incluir questões referentes à colaboração de cada um dos parceiros, ao engajamento, ao desenvolvimento das sessões, dentre outras, para que a avaliação tenha um efeito positivo no processo de aprendizagem e não isoladamente no produto específico de cada sessão, isto é, o texto falado em momentos pontuais.

Algumas tentativas de avançar nesse sentido, mesmo que ainda a partir da correção de erros, são vistas quando os alunos revelam a necessidade de motivar o parceiro estrangeiro.

Minha parceira muitas vezes diz que ela não sabe nem escrever direito, que ela não vai passar do nível básico na prova de proficiência em português, o que não é verdade e eu mostro a ela novamente o pequeno erro entre os textos dela. (A2)

E, por último, dois alunos apresentaram justificativas que revelam a necessidade de preparação dos alunos para irem além do “Gostei muito da conversa”.

Não fazemos uma avaliação formal, conversamos sobre como foi nossa conversa, se ela gostou... (A12)

[...] não uma auto-avaliação direta, nós conversamos um pouco sobre o desempenho de cada uma na língua em que estuda, como está sendo seu desenvolvimento no Tandem, mas de uma maneira informal. (A3)

Sem uma orientação muito clara do objetivo de uma fase e de outra, e sem uma preparação mais informada para a prática avaliativa, os parceiros de teletandem mostraram que a função da avaliação fica restrita à correção linguística do texto produzido durante a conversa e com algumas tentativas de avançar no sentido de considerar aspectos pertinentes à interação no contexto *online*, considerando que a conversa é apenas uma parte desse processo de ação conjunta entre os parceiros rumo à aprendizagem de LE

Assim, considerar a interação no processo avaliativo demanda contemplar todos os momentos de troca entre os parceiros de teletandem, ou seja, a conversa, a troca de e-mails para complemento do *feedback* linguístico e para ajustes das sessões de teletandem, dentre outros.

Depois desse panorama, (re)conhecendo como as fases no teletandem têm sido realizadas, procuramos observar questões mais específicas da autoavaliação e da avaliação por pares com ênfase no desempenho oral, acompanhando as participantes das parcerias 1, 2 e 3. É com base nos questionários respondidos pelas seis participantes do grupo 2, nas notas de campo de encontros entre os participantes dos grupos 1 e 2 e a pesquisadora e nos excertos de gravações das sessões de teletandem realizadas pelas parcerias 1, 2 e 3 que tecemos a análise a seguir.

## **4.2 Avaliação no TTB**

A partir da ficha de acompanhamento de teletandem, apresentada no capítulo 1 (Figura 4, p. 38), esta seção tem como objetivo analisar e discutir a autoavaliação e a avaliação por pares como estratégias de aprendizagem de LE e, ao mesmo tempo, de preparação para o contexto de ensino de PFOL.

Por questões de ordem prática, reproduzimos, logo a seguir, o modelo de ficha de teletandem implementada no Laboratório da UNESP-Assis, a partir do segundo semestre de 2009, para acompanhamento das sessões de teletandem.


**FICHA DE ACOMPANHAMENTO DE TELETANDEM**

Data: ____/____/____		Hora: das ____ às ____		
<b>Seu processo de teletandem</b> <i>assinale com um X na coluna apropriada</i>				
Seu nome:		<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>	<b>MAIS OU MENOS</b>
Curso:	<b>Satisfeito com a sessão</b>			
Ano:	<b>Satisfeito com o(a) parceiro(a)</b>			
E-mail:	<b>Aprendi o que queria</b>			
Mais comentários?	<b>Satisfeito com sua compreensão oral</b>			
	<b>Satisfeito com vocabulário</b>			
	<b>Satisfeito com pronúncia</b>			
	<b>Satisfeito com gramática</b>			
	<b>Satisfeito com fluência</b>			
	<b>Preciso melhorar...</b>			
<b>Sua avaliação do processo de teletandem de seu parceiro</b> <i>assinale com um X na coluna apropriada</i>				
Nome do seu parceiro:		<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>	<b>MAIS OU MENOS</b>
Universidade:	<b>Ele(a) parece satisfeito(a) com a sessão</b>			
Curso:	<b>Ele(a) parece satisfeito(a) comigo</b>			
Ano:		<b>INSATISFATÓRIO</b>	<b>SATISFATÓRIO</b>	<b>MUITO BOM</b>
E-mail:	<b>Compreensão oral da língua portuguesa</b>			
Mais comentários?	<b>Vocabulário</b>			
	<b>Gramática</b>			
	<b>Pronúncia</b>			
	<b>Fluência</b>			
	<b>Ele(a) precisa melhorar...</b>			

#### 4.2.1 A ficha de acompanhamento de teletandem

Nesta subseção iniciamos nossa análise verificando como a implementação e o uso da ficha de acompanhamento de teletandem foram vistos pelos participantes deste estudo.

Apenas para esclarecimento, as fichas de acompanhamento deveriam ser preenchidas, após cada sessão de teletandem, por todos os alunos que a realizassem no laboratório da UNESP-Assis. As fichas eram recolhidas pelos monitores e arquivadas em pasta suspensa. As mesmas ficavam à disposição das pós-graduandas para consulta. O caráter rápido da ficha merece destaque, uma vez que deveria ser preenchida em um ou dois minutos para registro no e do laboratório. Até então não havia registro, pelos parceiros, das sessões realizadas naquele espaço.

A partir do roteiro elaborado para orientar nossa conversa com os alunos que frequentavam o laboratório de teletandem da UNESP-Assis, cujo objetivo era conhecer melhor o perfil daqueles alunos e como eles viam a ficha de acompanhamento recém implementada, passamos a registrar o posicionamento de cada um deles como notas de campo. Antes do encontro, tínhamos acesso às fichas que eles já haviam preenchido e levantávamos questões sobre avaliação, para que nossa conversa fosse mais objetiva. Alguns exemplos de questionamentos caracterizaram-se pelo propósito de: entender o porquê de uma sessão ter sido considerada melhor que outra pelo participante; saber porque alguns critérios não tinham sido avaliados pelos participantes em determinadas sessões; levar o participante a definir os critérios apresentados na ficha de teletandem para avaliação, dentre outros.

Quanto ao posicionamento dos alunos do grupo 1, seguem as próprias falas como respostas à pergunta “*O que tem achado da ficha de acompanhamento?*”:



**Figura 14:** Respostas à pergunta “O que tem achado da ficha de teletandem?”

De modo geral, observamos que os alunos deram mais valor à autoavaliação do que à avaliação do outro, ou seja, do que quando tinham que se posicionar em relação ao

desempenho do estrangeiro. Isso pode ser justificado pelo que os próprios alunos desse grupo revelaram durante os encontros. Primeiro, em relação à formação para ensinar português como LE: *não me sinto professora de português (A4); ensinar português para estrangeiros é muito difícil (A6)*; em segundo lugar, pela informalidade que atribuem às sessões de teletandem: *como não fazemos a correção é só uma conversa informal, um bate-papo; nos acostumamos com o parceiro e por isso não corrigimos o que ele fala (A8); preferimos levar uma conversa mais informal. Às vezes, comentamos uma coisa ou outra sobre a melhora no desempenho da língua, mas na maioria das vezes não (A5)*.

As participantes do grupo 2, ao responderem a pergunta 5 do questionário (Apêndices 3 e 4), “*O que achou da ficha de acompanhamento de teletandem?*”, afirmaram que:

A ficha de acompanhamento é importante para percebermos a nossa evolução e a do parceiro, além de criar metas para os próximos contatos. (PB2)

Foi útil para entender como maximizar as sessões: divisão do tempo para cada idioma, tratar de entender melhor a parceira. (PE2)

Boa para o reconhecimento do que realmente aconteceu durante a sessão, fazendo com que eu percebesse onde precisava melhorar minha fala e ajudar a da minha parceira. (PB1)

Válida, pois nos ajudava a lembrar como tinha sido a sessão, podendo assim avaliar tanto a mim quanto minha parceira e melhorar no nosso próximo encontro. (PB3)

A ficha de acompanhamento foi bem realizada porque ajuda para ver os progressos realizados. (PE1)

De forma mais detalhada que a visão dos participantes do grupo 1, as repostas das participantes do grupo 2 ratificam que o preenchimento da ficha de acompanhamento de teletandem contribui para a própria aprendizagem e para a aprendizagem do outro. Além disso, observamos que há espaço para a avaliação da interação, quando as participantes dão ênfase ao estabelecimento de metas para um próximo contato, ao entendimento melhor do parceiro e à melhoria do próximo encontro.

No entanto, a preparação para a avaliação, reconhecendo seu impacto na aprendizagem, mostrou-se fragilizada no teletandem, como ratificamos a seguir.

Além da impressão geral sobre a ficha de acompanhamento, as questões do instrumento que utilizamos, em conjunto com as fichas que os próprios alunos preencheram após as sessões de teletandem, deixaram claro o que apareceu explicitamente na fala de uma das participantes: *só preenchi a ficha porque tinha que preencher, mas a vontade era de*

*deixar em branco por falta de clareza do que significa cada um desses itens (A1)*, quando fazia referência aos critérios pré-estabelecidos na ficha, principalmente em relação à fluência. Para termos uma ideia, fluência foi definida pelos alunos como *compatibilidade entre os interlocutores (A1)*; *conversar, não ficar preso só na gramática (A7)*; *falar com clareza (A3)*; *não precisa pensar tanto pra responder (A4)*; *falar muito bem (A5)*; *ser capaz de conversar sobre vários assuntos (A6)*. Essa dificuldade também foi justificada na revisão de literatura deste estudo, no capítulo 3, pelas diferentes acepções do termo (TEIXEIRA DA SILVA, 2000). Nesse sentido, a explicitação dos critérios de avaliação entre os pares é fundamental para o processo avaliativo e de aprendizagem.

Tal constatação foi também observada durante a oficina ministrada com o objetivo de explicitar os conceitos que fundamentam os critérios de avaliação da ficha de acompanhamento. Depois da apresentação e da dinâmica acerca dos conceitos sobre avaliação de proficiência em LE, os alunos afirmaram que a falta de conhecimento dos conceitos faz diferença na hora de preencher a ficha de acompanhamento de teletandem. Eles ainda revelaram acreditar que a maioria dos alunos que passa pelo laboratório não tem conhecimento suficiente para preencher a ficha adequadamente, e que por isso imaginam que a mesma esteja sendo preenchida apenas para cumprir uma exigência do laboratório. O espaço da ficha destinado para que os parceiros apontem o que o outro e o que ele próprio precisam melhorar, por exemplo, não estava apresentando contribuições, pois os alunos apenas repetiam os critérios assinalados como insatisfatórios anteriormente.

Assim, com base nos dois momentos de contato com os alunos, encontro inicial e oficina, percebemos que a avaliação estava sendo deixada para segundo plano durante as sessões de teletandem realizadas no laboratório da UNESP-Assis, considerando a redução do processo avaliativo à correção de desvios linguísticos.

Tendo como retorno esse panorama inicial do uso da ficha de acompanhamento de teletandem, de um lado como instrumento que otimiza a aprendizagem, e de outro pouco explorado pelos participantes brasileiros, procuramos dar maior ênfase, durante o processo de mediação das parcerias 1, 2 e 3 e da coleta dos dados junto a essas parcerias, ao entendimento de como otimizar o processo avaliativo no teletandem por meio da ficha de acompanhamento.

#### 4.2.2 Autoavaliação e avaliação por pares

Por termos observado que a ficha de acompanhamento de teletandem oportuniza aos parceiros espaço para a avaliação da própria aprendizagem e para a avaliação de desempenho do outro, vamos olhar para os dados desta subseção sob essas duas perspectivas.

Ao responder à questão seis do questionário (Apêndices 3 e 4), “*Como você viu o processo de autoavaliação de sua aprendizagem de língua estrangeira / português*”, as participantes salientaram:

Acredito que eu tenha evoluído principalmente na fluência, pois antes não tinha segurança para dizer nem uma frase inteira. Com o vocabulário eu sempre acabava tendo dúvidas, que eram esclarecidas no momento da sessão (por dicionário *online*) mas que foram também uma forma de aprendizado de novas palavras. (PB1)

Bem, achei um pouco confuso, mas com a ajuda da professora X, creio que consegui responder de forma correta as questões. E se tratando da aprendizagem percebi que evolui muito na língua inglesa, tirei algumas dúvidas que tinha e espero poder sempre acertar da próxima vez em uma próxima conversa. (PB3)

No teletandem a autoavaliação se dá de maneira mais contundente, pois o feedback é feito no momento do erro. Entre uma sessão e outra é possível identificar os erros e, com a ajuda do parceiro, não cometê-los mais. (PB2)

Como tinha um eco no *Skype*, eu ouvi minha voz em português e fiquei decepcionada que falava com um tão forte sotaque. Mas estou aprendendo mais ou menos escutando as pessoas falar e copiar. (PE3)

Eu sei que aprendi bastante porque a parceira respondia quando tinha dúvidas, porque depois de cada sessão meu português se encontrava muito mais fluente. (PE2)

Com base nos dados apresentados, verificamos que as participantes do grupo 2 falam sobre seu processo de autoavaliação a partir da ficha de acompanhamento de teletandem, uma vez que é possível observar, principalmente se compararmos com as respostas dos participantes do grupo 1 (seção 4.2.1), uma apropriação de termos como “fluência/fluente”, “vocabulário”, “*feedback*”, além do conteúdo como um todo. Essa apropriação do discurso e o pensar sobre ele pode ter um efeito na aprendizagem, uma vez que desencadeia reflexão a partir do instrumento de avaliação.

Observamos ainda que a autoavaliação do desempenho oral em LE durante a comunicação síncrona apresenta-se diretamente associada à correção do parceiro, isto é, os

participantes observam seu progresso na língua-alvo à medida que são corrigidos pelo outro. Isto ratifica o papel do *feedback* como um dos fatores determinantes da autoavaliação, conforme já apontado por Cavalari (2009), e caracteriza a autoavaliação como uma etapa diferente da fase de *feedback*, de modo que a sobreposição entre elas, verificada neste estudo, possa até ser entendida pela relação direta entre as duas fases, mas não justificada.

Para as participantes brasileiras deste estudo, envolvidas em um contexto de aprendizagem autônoma, tanto de LE quanto da preparação para serem professoras de PFOL, a tarefa de avaliar o outro pareceu ser ainda mais difícil, conforme mostram os dados a seguir, registrados como respostas à pergunta sete do questionário “*Como foi a experiência de avaliar a produção e compreensão oral de sua parceira?*”.

Posso dizer que foi um pouco estranho ter que fazer isso, pois é preciso ficar atenta no modo que ela vai falar, com que sotaque e assim corrigi-la quando preciso. Mas do meio da conversa para o fim, fui me encontrando. (PB3)

De certa maneira me senti um pouco insegura no começo, pois não é fácil corrigir uma pessoa que você mal conhece, mas logo me acostumei com a ideia e passamos a nos corrigir de maneira natural. (PB1)

Minha parceira já fala português muito bem, então, por vezes, eu não me achava com muita propriedade para avaliar sua compreensão oral. (PB2)

As respostas das parceiras brasileiras revelam a concepção de avaliação como correção, reduzindo assim, novamente, o espaço de otimização da aprendizagem em momentos avaliativos. Isso aponta para a necessidade de estarmos preparados para a avaliação, pois o professor faz isso o tempo todo e é importante que o saiba fazer de modo informado, para que o aluno possa ser beneficiado pelo processo. No início desta seção já registramos a falta de familiaridade dos alunos do laboratório de teletandem da UNESP – Assis com os conceitos da área de avaliação, e, mais especificamente, com os de proficiência oral, ratificada aqui pelas participantes brasileiras do grupo 2.

As participantes estrangeiras já responderam à questão em um nível mais técnico, procurando mostrar os recursos que utilizaram, ou que pensaram em utilizar, para avaliar o desempenho oral em LE da parceira brasileira.

Bom. Ela entendeu bem, e quando não entende, eu escrevia a palavra para ela no chat. (PE3)

Ao princípio fiz umas perguntas para avaliação (perguntas fáceis sobre ela mesma). Intentei também pedir um trabalho escrito mais isso minha parceira

não fez porque tinha vergonha de mal escrever em Francês (isso entendeu ao fim das sessões). Eu não fui suficientemente atenta a maneira da parceira de responder. Acho que ela me fez eu acreditar que o nível dela estava superior. (PE2)

No entanto, estas respostas também revelam uma falta de familiaridade com a concepção de avaliação como parte do processo de ensino e de aprendizagem e com os conceitos da área de avaliação de proficiência oral, já que não há evidência, no conteúdo das respostas, de aproximação com a base teórica que sustenta as fichas de acompanhamento de teletandem preenchidas por elas sobre o desempenho oral da parceria brasileira.

Isto nos leva a questionar a preparação dos professores para avaliar, uma vez que PE3 e PE2 também são professoras, e a importância que tem sido dada a essa questão no processo de ensino-aprendizagem de LE, seja no Brasil, seja no exterior. Para as participantes brasileiras o questionamento ainda vai mais longe, pois envolve a preparação para ensinar sua língua materna a falantes de outras línguas. Vejamos o que elas responderam à pergunta 8 do questionário *“Como foi a experiência de ensinar português para uma pessoa estrangeira?”*.

Desafiadora principalmente. Muitas vezes não era fácil explicar coisas que eu fazia naturalmente e nem sabia o porquê. (PB1)

Muito legal, além de ser diferente. Mostrou que tenho capacidade para ensinar uma pessoa, ajudando-a a compreender melhor a língua que está aprendendo. Posso dizer que foi uma experiência muito boa, válida e que ficou com um gostinho de quero mais. Espero poder ter outras experiências como essa e assim participar do próximo Seminário em Tandem, quem sabe, contando e compartilhando-as com outras pessoas que tiveram o mesmo privilégio de ter uma experiência assim com uma outra língua. (PB3)

Essa experiência talvez tenha sido ainda mais edificante do que o aprendizado da língua estrangeira, pois ensinar português me fez compreender o idioma melhor ainda. (PB2)

A boa vontade e o interesse se sobressaíram à falta de experiência com o ensino de português, revelando certa satisfação sem, no entanto, preparação específica. Estes breves depoimentos, ratificados por outros estudos (KANELOYA, 2008; CAVALARI, 2009; BROCCO, 2009; dentre outros), justificam o investimento na formação do professor de PFOL, iniciativa já em andamento no âmbito do TTB.

Desse modo, os dados analisados mostram que a ficha de acompanhamento de teletandem tem potencializado a autoavaliação da aprendizagem de LE, apoiada pela avaliação do outro, promovendo autonomia e maior responsabilidade pela própria

aprendizagem. Por outro lado, esses resultados revelam a importância de *feedback* de qualidade por parte do parceiro de teletandem, pois é a partir dele que os processos de autoavaliação e, conseqüentemente de aprendizagem, são otimizados.

No entanto, a preparação para o seu uso precisa ser potencializada, principalmente no que diz respeito à área de avaliação de proficiência oral, tomando como base a falta de familiaridade dos participantes desta pesquisa com conceitos subjacentes aos critérios apresentados na ficha de acompanhamento de teletandem. Estendemos para todo o processo avaliativo o que Saito (2008) aponta para a implementação da avaliação por pares, isto é, a necessidade de preparação<sup>91</sup>, que a nosso ver, é fundamental para que o efeito da avaliação seja positivo.

#### 4.2.2.1 Critérios para avaliação de desempenho oral

Como pudemos constatar desde o início deste capítulo, a falta de conhecimento acerca de critérios de avaliação de proficiência oral levou os participantes deste estudo a preencherem a ficha de acompanhamento de teletandem de forma automática, ou seja, sem questionar muito os critérios e o entendimento que faziam deles.

Os critérios para avaliação de proficiência oral propostos na ficha de acompanhamento de teletandem foram: compreensão oral, adequação lexical, adequação gramatical, fluência e pronúncia, com base em escalas de avaliação de proficiência oral em contextos presenciais discutidas na revisão de literatura desta tese.

A mediação da pesquisadora, junto às participantes do grupo 2 deste estudo, fez com que, durante as conversas, esses critérios pudessem ser explicitados e melhor avaliados. Já observamos isso em um dos excertos anteriormente transcritos, repetido a seguir.

Bem, achei um pouco confuso, mas com a ajuda da professora pesquisadora, creio que consegui responder de forma correta as questões. (PB3)

No entanto, isso era pouco para que as participantes avançassem na descrição de cada critério de avaliação em questão. Durante as conversas, o objetivo era conhecer um pouco mais a opinião das participantes em relação às semelhanças e diferenças de se manter uma conversa na língua-alvo no contexto *online*, tendo como parâmetro o contexto presencial.

---

<sup>91</sup> "The benefits which peer assessment may bring into a language classroom cannot be guaranteed unless students are capable of implementing the assessment". (SAITO, 2008, p. 554).

Este parâmetro se materializava nos critérios estabelecidos na ficha de acompanhamento de teletandem, bem como nas experiências das participantes como aprendizes da língua-alvo na sala de aula presencial. Foi muito difícil obter estas informações espontaneamente, de modo que nós acabávamos direcionando as perguntas a partir da experiência como avaliadores e com base nas leituras sobre avaliação em EaD.

Os resultados obtidos com essas conversas e com o questionário direcionam nossa atenção para a questão da compreensão oral, entendida de forma diferenciada pelas participantes deste estudo.

A compreensão oral é igual ao contexto presencial, mas a produção oral é mais difícil. (Conversa com: PE2 – 08/10/09 e PB2 – 15/10/09)

Compreensão oral é mais fácil no presencial. (Conversa com PE1 – 13/11/09)

Eu acho sempre difícil falar pelo Skype porque é mais difícil às vezes ouvir a outra pessoa. Mas o vídeo ajuda com isso. (PE3)

Além de ser influenciada por questões de ordem tecnológica, como observamos na resposta de PE3 anteriormente apresentada, o fato de a compreensão oral ser mais fácil ou mais difícil pode também estar relacionada com o filtro afetivo (KRASHEN, 1982) do parceiro de teletandem para a aprendizagem da língua-alvo, conforme registrado a seguir.

O bloqueio devido ao contato inicial com um falante nativo da língua-alvo acontece, independentemente de ser presencial ou virtual. (Conversa com PB3 – 14/10/09)

Divergências desta natureza já tinham sido observadas nas respostas dos alunos do grupo 1, que ora afirmavam que a compreensão oral tende a ser igual ao contexto presencial, ora reforçavam que a distância física interfere na compreensão oral, exigindo esforço do parceiro para entender.

Assim, podemos verificar que os dados até aqui analisados revelam que a compreensão oral no contexto *online* pode apresentar características específicas, seja com ênfase nas interferências de natureza tecnológica, seja com ênfase no perfil do interlocutor.

Com menos divergência nas opiniões, por outro lado, a produção oral foi apontada como mais difícil no contexto *online* pela maioria dos participantes. Resumindo nas palavras de PE2, *a interação é mais cansativa no contexto online, demanda mais esforço e por isso a interação precisa ser agradável e a parceria recíproca (é preciso que ambos os parceiros sintam que o outro está realmente se esforçando para contribuir com a aprendizagem do*

*parceiro*), revelando assim a importância de um dos pilares da aprendizagem em tandem, a reciprocidade.

Isto ratifica a dificuldade de conceituação e avaliação da fluência no contexto estudado, conforme apontamos anteriormente. Depois de conversarmos um pouco sobre os critérios e tentar diferenciá-los, PB3, que definiu fluência em um primeiro momento como “ter fluência é ser compatível com o parceiro”, chegou à conclusão de que “preencher lacunas na língua-alvo é um objetivo a ser alcançado” (Conversa com PB3 – 14/10/09). Para PE2, “a gramática e a fluência são os componentes que exigem mais dela como falante de português língua estrangeira” (Conversa com PE2 – 08/10/09).

Os demais critérios, léxico e pronúncia, foram apontados pelas participantes com pouca ou quase nenhuma diferença, quando comparados com o contexto presencial, embora, em uma avaliação holística, eles tenham sido considerados para determinar a qualidade da fluência.

Conforme já registrado nesta tese, quando utilizamos serviços como o *Skype*, “estamos perante um cenário de avaliação bastante similar ao da realização de uma prova oral ou de uma apresentação e discussão oral presencial de um trabalho realizado” (GOMES, 2009, p. 1688), o que pode justificar a pouca diferença relatada pelas participantes entre a comunicação oral no contexto de teletandem e no contexto presencial. Ressaltamos que esta reflexão diz respeito à interação verbal e não à avaliação propriamente dita, uma vez que não é nosso objetivo chamar a atenção, neste momento, para o caráter inibidor da avaliação.

Isso nos faz refletir sobre a aproximação entre a conversa nos contextos presencial e *online*. No entanto, não podemos deixar de registrar que os contextos são semelhantes e não exatamente iguais, principalmente se levarmos em conta as especificidades de construção do texto falado no contexto *online*, tais como a sequenciação dos tópicos, como vimos na subseção 4.1.1 deste capítulo, e a ênfase da atenção voltada para o interlocutor, como veremos na próxima subseção, além da intervenção das questões tecnológicas, como dificuldades de comunicação por falha na conexão com a *internet*.

Em termos de avaliação de proficiência, o teletandem também oferece aos falantes de LE um contexto real de uso, diferente das situações colocadas por programas que prevêm que o examinando interaja com a máquina, sendo nesses casos sua proficiência avaliada sem se considerar a imprevisibilidade da intervenção de seu interlocutor no uso da língua-alvo.

Porque os contextos não são iguais e porque há diferenças, mesmo que poucas, conforme mostrou a análise dos dados deste estudo, entre a comunicação no contexto *online* e

no contexto presencial, o uso de uma mesma escala para avaliar a proficiência oral precisa ser repensado em função das especificidades da língua falada em cada um deles.

Para complementar a análise sobre a construção do texto falado iniciada na seção 4.1 deste capítulo, com foco no desenvolvimento dos tópicos de uma conversa no contexto *online* e a importância dos momentos de intervenção do parceiro para o preenchimento de lacunas de forma e de conteúdo, vamos identificar as marcas do português falado durante as sessões de teletandem e suas implicações para a aprendizagem e para a avaliação.

#### 4.2.2.1.1 Compreensão oral, fluência e competência interacional

O texto falado é construído a duas vozes, no mínimo, e é característico de uma produção planejada localmente, no momento da conversa (GALEMBECK, 2003). Para que esta teia seja tecida, os interlocutores vão oferecendo andaimes textual-interativos ao longo do processo, que são chamados de marcadores conversacionais. Vale lembrar que os marcadores do texto conversacional podem estar voltados para a elaboração do conteúdo, bem como para o ouvinte/interlocutor, conforme discutido no capítulo 2 desta tese.

Ao focarmos o contexto *online*, observamos a presença constante de marcadores conversacionais voltados para o ouvinte/interlocutor, observados com menos frequência em estudos sobre o português falado no Brasil em contextos presenciais, cuja literatura revisada para este estudo é representativa.

Em um primeiro momento, a presença de marcadores voltados para o ouvinte pode ser justificada pela necessidade de o interlocutor marcar presença e atenção durante a conversa no contexto *online*, o que justifica também a presença de falas mais curtas do que aquelas produzidas pelos interlocutores quando compartilham a mesma dimensão espaço-temporal.

Há necessidade maior de o ouvinte marcar o apoio ou o monitoramento da fala do interlocutor por meio de marcadores como *ahã*, *uhn*, *sei*, dentre outros. Nos excertos que seguem, esses marcadores estão em negrito. Os dois primeiros excertos, 18 e 19, foram extraídos de uma sessão realizada apenas por áudio e o outro, o excerto 20, de uma sessão por áudio e vídeo.

#### **Excerto 18:**

04:30

- |   |    |  |
|---|----|--|
| 1 | IB | é” ((barulho referente à entrada de outra pessoa no <i>MSN</i> )) só |
| 2 |    | com vinte e um anos vocês podem bebe”                                |
| 3 | IA | si   |

- 4 IB **uhn:**  
04:37 (*Sessão 13/11/2006 – Parceria 4*)

**Excerto 19:**

05:23

- 1 IA não não gostei da segun segunda canção  
2 IB ah é é estranho diferente mesmo  
3 IA **ahã** e onde ela está cantando” numa programa de (+) TV”  
4 |  
5 IB é num  
6 IB é num programa de TV  
05:42 (*Sessão 13/11/2006 – Parceria 4*)

**Excerto 20:**

01:13

- 1 PE2: então vamos ler outro texto e: sobre a ginasta bra:: o (+) ginasta  
2 brasileiro é isso”  
3 PB2: isso (+) você (+) você leu” (+) já  
4 PE2: si (incompreensível) li mais rapidinho  
5 PB2: **uhn uhn**  
6 PE2: porque já havia ahn:: tinha lido o outro de Chi Chico Buarque  
7 PB2: **ah::**  
8 PE2: mas é verdade que é mais difícil  
9 PB2: é é mais difícil **ahã**  
01:37 (*Sessão 16/10/2009 – Parceria 2: Superação*)

Na continuação da conversa entre PB2 e PE2 gravada em vídeo, registrada nos excertos 21 e 22, a seguir, verificamos que aparecem outros marcadores lexicais (*oi* e *alô*) que são usados para testar a participação do interlocutor, já que o silêncio, no contexto *online*, pode representar problemas tecnológicos e/ou uma possível falha na conexão (excerto 21, linhas 7-11 e excerto 22, linhas 4-5).

**Excerto 21:**

01:38

- 1 PB2: por isso que eu  
2 |  
3 PE2: então  
4 PB2: eu mudei prá gente porque não eu não consegui consegui faze a (+) o  
5 |  
6 PE2: a preparação  
7 ((ruído na comunicação))  
8 PB2: **oi**  
9 PE2: **alô**  
10 PB2: **oi**  
11 PE2: **oi**  
01:57 (*Sessão 16/10/2009 – Parceria 2: Superação*)

**Excerto 22:**

05:42

- 1 PE2: aí tá bom (+) então fico com o décimo décimo nono lugar (+) a melhor  
 2 colocação brasileira da história na (+) modalidade (+) modalidade esse  
 3 não não entendo (+)  
 4 PE2: **alô**  
 5 PB2: **oi** tudo bem a gente (+) depois eu te explico (+) tá bom  
 06:01 (*Sessão 16/10/2009 – Parceria 2: Superação*)

Além do *oi* e do *alô*, observamos com frequência durante as sessões, a testagem de participação do interlocutor por meio de “está me ouvindo?”, conforme segue nos excertos de 23 a 25.

**Excerto 23:**

01:53

- 1 PE2: **oi**  
 2 PB2: **alô**  
 3 PB2: **tá me ouvindo**  
 4 |  
 5 PE2: **está ouvindo**  
 6 PB2: sim estamos ouvindo estamos ouvindo  
 7 PE2: então tá bom  
 8 PB2: então voc  
 9 |  
 10 PE2: e tá gravando também”  
 11 PB2: tá gravando ((risos))  
 12 PE2: oh: então (+) ótimo  
 13 PB2: a gente mudou de (+) de programa você quer fazer a leitura então do  
 14 texto  
 15 PE2: tá bom **ahã**  
 02:14 (*Sessão 16/10/2009 – Parceria 2: Superação*)

**Excerto 24:**

00:05

- 1 PB1: **alô alô** (+)  
 2 PB1: você **está me ouvindo**  
 3 PE1: sim muito bom  
 00:08 (*Sessão 09/11/2009 – Parceria 1: Surpresa*)

**Excerto 25:**

00:41

- 1 PB1: **me escuta**  
 2 PE1: sim sim  
 00:44 (*Sessão 09/11/2009 – Parceria 1: Surpresa*)

Os marcadores presentes nos excertos 23, 24 e 25, respectivamente nas linhas 1-5, 1-2 e 1, são também marcadores típicos de conversas telefônicas. Marcuschi (1989) já apontava para uma presença maior de marcadores conversacionais voltados para o ouvinte em

relação à análise de um telefonema. Segundo o autor, “num telefonema, os *MCs* do ouvinte (como fonte retroalimentadora) são importantes nem que seja para marcar presença ou atenção” (p. 296).

No entanto, a presença desses marcadores foi verificada também nas sessões de teletandem realizadas por meio de videoconferências, e não apenas nas sessões realizadas por audioconferência. Isto nos mostra que os recursos extralinguísticos/não-verbais, como o olhar, o riso, os meneios de cabeça, a gesticulação (MARCUSCHI, 2006), pelo menos nos dados aqui analisados, não foram suficientes na comunicação síncrona a distância entre os parceiros de teletandem, ou seja, houve necessidade de lançar mão de recursos linguísticos/verbais como elementos complementares ou ratificadores na construção do texto falado no contexto *online*. Este resultado nos remete ao papel da imagem pela *webcam* na comunicação síncrona.

De acordo com os participantes do estudo de Telles (2009b):

As imagens da *webcam* dão a eles uma sensação de proximidade, informalidade, realidade, credibilidade e identificação mútua durante a comunicação com seus parceiros de teletandem. Em termos de aprendizagem, as imagens ajudam a preencher lacunas de vocabulário e a aprender aspectos culturais, simplesmente pelo fato da visualização que a *webcam* permite de objetos e de espaços que norteiam os parceiros. Além disso, as imagens dão pistas uns aos outros se estão sendo compreendidos ou não<sup>92</sup>.

Assim, os resultados de Telles (2009b) e os dados analisados neste estudo suscitam questões que precisam ser investigadas com mais profundidade, como a relação dos usos da *webcam* e de marcadores verbais e não-verbais voltados para o ouvinte no texto falado no contexto *online*. Tal demanda justifica-se uma vez que não foi objetivo daquele estudo (TELLES, 2009b) verificar exatamente se as imagens da *webcam* favorecem o uso de marcadores não-verbais, sem recorrência aos verbais para confirmação, como este estudo apontou especificamente em relação aos processos de construção do texto falado, embora com um conjunto de dados reduzido para se chegar a resultados mais amplos.

Para complementar a análise sobre os marcadores conversacionais voltados para o ouvinte neste estudo, verificamos que além de sinalizar presença e atenção esses marcadores têm servido, durante as sessões de teletandem, para se certificar se o parceiro está entendendo ou não o que o outro está falando, principalmente por meio de marcadores como “entende?”

---

<sup>92</sup> According to the students, the webcam images give them feelings of closeness, informality, reality, credibility and mutual identification during the communication with their teletandem partners. In terms of learning, webcam images help them to solve vocabulary and to learn cultural aspects by just showing something through the webcam. In addition, the images provide cues whether they are or are not being understood, and allow them to explore the space of communication. (TELLES, 2009b, p. 70).

(excerto 27 linha 2 e excerto 28 linha 3) e “sabe o que é?” (excerto 26 linha 1), característica de um texto falado planejado localmente e estendido aqui ao ambiente de ensino-aprendizagem de LE.

**Excerto 26:**

09:20

- 1 IB éh:: (+) eu comprei (+) um porta jóia (+) **sabe o que é**”  
 2 IA não ((IB está digitando)) não sei ((risos))  
 09:37 (*Sessão 13/11/2006 – Parceria 4*)

**Excerto 27:**

14:55

- 1 IB eu tava pensando de a gen da gente fala (+) sobre um assunto  
 2 polêmico (+) **entende**”  
 3 IA como:: si  
 15:05 (*Sessão 13/11/2006 – Parceria 4*)

**Excerto 28:**

23:54

- 1 IA mais homens’  
 2 IB é  
 3 IA uhn (+) mas (+) tem mais ahn: mulheres bissexuais ou” (+) **entende**”  
 4 IB bissexual”  
 5 IA si  
 6 IB ah:: não sei eu acho que não num sei  
 24:22 (*Sessão 13/11/2006 – Parceria 4*)

Outro aspecto que merece atenção é que os marcadores conversacionais com função de tomada de turno, principalmente o “éh”, apareceram com mais frequência na fala das parceiras brasileiras. A tomada de turno dos parceiros estrangeiros foi marcada, muitas vezes, por sobreposição de vozes, conforme observamos nos excertos de 29 a 31, linhas 7, 6 e 3, respectivamente, registrados na sessão por áudio.

**Excerto 29:**

19:53

- 1 IA ahn ahn pois nã não diz na Bíblia’ que as pessoas não devem se  
 2 assim”  
 3 IB é na Bíblia as pes eles dizem que (+) que as pessoas não devem ser  
 4 assim  
 5 IA si  
 6 IB que não  
 7 |  
 8 IA então (+) ahn: como se diz agree”  
 9 IB con-cor-dar ((digitando))  
 10 IA ok então eu concordo  
 20:26 (*Sessão 13/11/2006 – Parceria 4*)

**Excerto 30:**

21:03

- 1 IB ahn: e como que era o relacionamento deles”  
 2 IA ahn:: cada cada filho era normal  
 3 IB eles não eram homossexuais”  
 4 IA mhm: mhm: não era muito interessante (+)  
 5 IB ahn:: (+) eu eu acho  
 6 |  
 7 IA mas  
 8 IB pode fala

21:25 (*Sessão 13/11/2006 – Parceria 4*)**Excerto 31:**

22:15

- 1 IA ok entendo  
 2 IB entende” acho que pode  
 3 |  
 4 IA por que”

22:20 (*Sessão 13/11/2006 – Parceria 4*)

A sobreposição de vozes, conforme já destacado anteriormente, pode ser caracterizada como resultado de um processo de comunicação oral apenas por áudio, revelando a ausência de marcadores não-verbais, representados pelos sinais paralinguísticos ou cinésicos (gestos, expressões faciais), por meio dos quais, muitas vezes, os interlocutores orientam os turnos de fala quando dividem o mesmo espaço físico. Poderíamos resgatar a discussão sobre a contribuição da imagem pela *webcam* no contexto *online*, mas esta sobreposição de vozes também ocorreu em sessões típicas de teletandem, com áudio e vídeo, conforme representado no excerto 32 .

**Excerto 32:**

1:59

- 1 PB1: até que horas você pode fala”  
 2 PE1: até:: (+) até ci que são quatro horas agora  
 3 PB1: isso  
 4 PE1: então até cinco posso  
 5 PB1: tá então vamos fala  
 6 |  
 7 PE1: (incompreensível)  
 8 PB1: é  
 9 PE1: pode fala  
 10 PB1: é vamos fala então talvez éh: até as quatro e meia em alemão

2:20 (*Sessão 09/11/2009 – Parceria 1: Surpresa*)

Com esta análise, verificamos a necessidade de uso constante de marcadores linguísticos como os elementos suprasegmentais (entoação, elevação de voz, alongamentos,

pausas) e os segmentais (expressões não-verbalizadas / ahn, uhn, elementos lexicais, proposições) em contraposição ao contexto presencial, no qual os recursos não-verbais são, na maioria das vezes, suficientes para estabelecer, manter e regular o contato com o interlocutor (MARCUSCHI, 2006).

Assim, marcadores voltados para o conteúdo, principalmente os marcadores de tomada de turno (*éh, bom, pois é*) e os marcadores utilizados para sinalizar planejamento verbal (ahn::, uhn::, *então*), têm sido encontrados com muito mais frequência em contextos presenciais, e por isso já contemplados no critério “fluência” nas escalas de avaliação de proficiência oral, do que os marcadores voltados para o ouvinte, como encontramos nas sessões de teletandem.

Ao avaliar a proficiência oral em contexto *online* destacamos a importância de observar que o uso dos marcadores voltados para o interlocutor pode alterar o conceito de fluxo natural da fala, como encontramos nas escalas de avaliação de proficiência oral em contextos de interação face a face presencial, principalmente nos critérios de compreensão oral e fluência. Esses marcadores ainda podem sinalizar, no contexto *online*, maior ou menor competência interacional.

Assim, verificamos que a divergência encontrada nas opiniões dos participantes deste estudo em relação ao grau de dificuldade de compreender a fala do outro no contexto *online* pode ser explicada pelas características do texto conversacional falado naquele contexto, além das interferências de natureza tecnológica e do perfil do parceiro, como já apontamos anteriormente.

Na aprendizagem de LE, a adequação do uso de marcadores conversacionais voltados para o ouvinte na língua-alvo nos leva a pensar que os parceiros podem prestar atenção nas falas um do outro durante a conversa para que possam também aprender como marcar presença ou se certificar se o ouvinte está entendendo ou não em cada língua-alvo. Além disso, o contexto de ensino-aprendizagem permite que esta observação também seja feita em relação a outros aspectos linguísticos, como vocabulário, gramática e pronúncia, isto é, observar a prática do outro também pode contribuir para a aprendizagem de uma LE. Esclarecemos que não é para ter o falante nativo como modelo, mas para ter uma maior autonomia sobre a própria aprendizagem.

### 4.3 Avaliação de aspectos inerentes ao contexto *online* de aprendizagem de LE

Considerando que o processo de ensino-avaliação-aprendizagem-avaliação analisado nesta tese fez parte de um primeiro momento do Projeto TTB, e a incipiência de pesquisas com foco na aprendizagem e na avaliação de LE em contexto *online* no Brasil, entendemos ser pertinente analisar os aspectos que seguem com o intuito de oferecer contribuições para melhorias e avanços com vista à aprendizagem, à avaliação e à pesquisa.

Ao responder à questão 8 (Apêndice 4) e 9 (Apêndice 3), “*Conte como foi para você o período em que interagiu com sua parceira de teletandem, destacando aspectos que chamaram sua atenção em relação ao contexto online de ensino-avaliação-aprendizagem-avaliação de línguas, negociações para realização das sessões, dentre outros que você considera importantes*”, as participantes apontaram problemas e encaminhamentos para as sessões de teletandem.

O primeiro aspecto está diretamente relacionado à questão da tecnologia, conforme registros a seguir.

Foi um período muito interessante. Com dias extremamente felizes e outros nem tanto, pois tivemos que enfrentar vários problemas com a ‘tecnologia’. Mais de uma vez marcamos de nos encontrar e algo aconteceu ou na minha conexão ou na dela que fez com que não conseguíssemos nem falar por texto no *Skype*. Aquelas vezes, porém, que o computador colaborou tivemos sessões alegres e divertidas. (PB1)

Problema do contexto virtual: problemas técnicos que aconteceram algumas vezes. (PE2)

Ratificada por vários outros momentos em que trouxemos a voz de alunos do laboratório de teletandem da Unesp-Assis neste estudo, a fala das participantes reforçam a importância de se manterem os computadores sempre revisados e uma pessoa da área de tecnologia disponível para ajudar, pelo menos nos laboratórios de teletandem. Outro fato que reforça tal necessidade pode ser constatado pelo número de sessões que conseguimos gravar para a coleta de dados desta pesquisa, sendo que estávamos presente no laboratório de teletandem da UNESP – Assis, onde gravávamos as sessões, ou com a parceira estrangeira, na UEL. Mesmo assim, em vários momentos foi preciso deixar a gravação de lado para que as sessões fossem realizadas, sem comprometer o processo de aprendizagem de LE.

Embora os problemas tecnológicos, muitas vezes, superem o conhecimento e o alcance humano, muitas questões recorrentes poderiam ser minimizadas, tanto na ajuda

presencial com os parceiros brasileiros, como orientando os parceiros estrangeiros a distância. Pensando no ideal, vislumbramos a presença constante de um técnico nos laboratórios de teletandem para auxiliar nos momentos de dificuldades encontradas, além da importância da utilização de aplicativos mais apropriados que permitam boa gravação da tela, conforme apontado por Garcia (2010).

Outra questão que merece nossa atenção é a potencialidade do teletandem em complementar as aulas presenciais. Esta possibilidade precisa ser melhor explorada nos contextos que têm procurado colocar seus alunos em contato com estrangeiros para aprimoramento da proficiência em uma LE.

A autonomia do teletandem é o que mais me chama a atenção, devido ao meu problema com o método tradicional. Quer dizer, em sala de aula o aluno aprende toda a estrutura da língua, mas dificilmente põe em prática, o que torna o aprendizado quase nulo. Vejo o teletandem como um complemento dessa atividade em sala de aula, e o contexto virtual não prejudica de nenhuma maneira o ensino-aprendizagem. Ao contrário, o uso da tecnologia dá uma dimensão maior sobre a cultura do país, o que reflete diretamente no aprendizado da língua estrangeira. No que diz respeito às negociações com o parceiro, ou seja, temas, feedback, uso de outros instrumentos, etc, não vejo nenhum problema quando as duas pessoas estão dispostas a aprender e a ensinar. (PB2)

Se pensarmos ainda nos aspectos culturais, tema bastante investigado no contexto presencial de ensino-aprendizagem de LE, pudemos observar o quanto as sessões de teletandem oferecem um contexto real de uso da língua-cultura alvo.

A troca cultural também foi muito rica, pois ambas tinham extremo interesse nas culturas até então desconhecidas. (PB1)

Segundo Garcia (2010),

As práticas de LEs precisam transcender as paredes da sala de aula. Conceitos como globalização, tecnologias e comunicação devem se constituir importantes vieses na aprendizagem de línguas autêntica, no contato com os povos e no intercâmbio cultural, tornando o aprendizado de línguas estrangeiras uma atividade significativa, com uma visão de instrumento de comunicação para a transformação social. É óbvio que a sala de aula não precisa ser abandonada. No entanto, ela pode ser complementada e enriquecida pela telecolaboração, pela autenticidade das oportunidades de comunicação entre os povos que se encontram disponíveis por meio dos recursos de comunicação síncrona e assíncrona online. (GARCIA, 2010, p. 263)

Um terceiro e último ponto a ser discutido é a escolha das parcerias. Como a lista de espera de brasileiros é maior que a de estrangeiros que aguardam um parceiro para começar as

sessões de teletandem, não temos usado como critério o perfil dos parceiros, a não ser o mais geral que é ser aluno universitário. Dentre as parcerias formadas para este estudo, pudemos observar que este critério foi muito bom e a parceria “surpresa” deu certo neste sentido.

Minha parceira foi sempre simpática e paciente em todos os sentidos. Exigia sempre que dividíssemos corretamente o tempo de metade português e metade alemão, o que foi essencial para a minha evolução no aprendizado da língua estrangeira. (PB1)

Atribuímos o êxito ao fato de serem duas jovens universitárias, além da simetria no que diz respeito ao interesse pela aprendizagem da língua-alvo. O fato de ambas as parceiras terem visto a prática de teletandem como uma forma de complementar as aulas presenciais, também pode ter contribuído para o êxito da interação.

Outros requisitos podem aproximar ou afastar os parceiros, como aconteceu no caso da parceria “promessa”, formada para este estudo.

Bom, não tive muito contato com minha parceira, mas o que posso destacar é que gostei de ter uma professora como parceira, a forma como ela me ajudava era muito legal e bem proveitosa. (PB3)

A assimetria em relação à formação entre a estudante de Letras e a professora de inglês, talvez inicialmente problemática, não foi verificada nas informações coletadas. No entanto, a incompatibilidade de agendas, problema que impediu a parceria de avançar, pode ter sido provocada pelas diferentes funções, e suas demandas específicas, que cada parceira desempenha.

Já na parceria “superação”, a assimetria parece ter sido a causadora da desmotivação. Primeiramente, a assimetria em relação ao interesse pela aprendizagem da língua-alvo, como podemos observar no e-mail enviado por PB2 à pesquisadora.

Assunto: Re:  
De: viviane@uel.br  
Data: Ter, Novembro 10, 2009 9:49 pm  
Para: PB2

-----  
Oi PB2

Fico muito orgulhosa de estar em contato com uma pessoa tão responsável e sincera como você, acho que essas virtudes são muito importantes na vida pessoal e profissional. No entanto, acho que você tem que se sentir à vontade para tomar sua decisão pensando sempre no seu processo de aprendizagem e de sua parceira de teletandem. A coleta de dados para pesquisa não deve ser o objetivo principal de uma interação e por isso quero que você pense o que é

melhor prá você neste momento e se disser que não vai continuar, eu entenderei perfeitamente.

Aguardo um retorno seu antes de fazer contato com a PE2, ok?

Um grande abraço

Viviane

**Viviane,**

Apesar de termos acordado em falar com a PE2 a respeito da flexibilização de horário, devo dizer que a minha intenção primeira era me desligar da pesquisa em virtude dos meus problemas de saúde. Voltei atrás na minha intenção por achar que não é a atitude mais correta com relação a você/sua pesquisa e com PE2. Quando assumi o compromisso pensei que talvez eu não estivesse preparada para a realização do tandem, no sentido de que o meu francês não estava (e não está) suficientemente bom. No entanto, tendo visto a disposição da PE2 em ajudar na minha aprendizagem, passei a considerar que a sessão era possível, mesmo sabendo de minhas dificuldades. Eu não tenho nenhum problema em admitir que o meu interesse, neste momento, em aprender francês é menor do que o interesse dela em português. No limite, eu tento ser honesta com os meus verdadeiros interesses e com os interesses do outro, neste caso, da minha parceira. Aliás, a minha "ligação" com o Teletandem Brasil se dá justamente para que eu quebre essa "barreira", ou seja, para que eu supere essa minha dificuldade e colha bons frutos se por ventura eu decidir seguir com essa linha de pesquisa.

Espero que nossos próximos contatos ocorram num tom mais harmonioso,

**PB2.**

E, depois, a assimetria em relação às negociações durante o processo, conforme registrado por PE2 no questionário e por e-mail.

Problemas de compreensão mútua: minha parceira mudou algumas vezes os horários e para mim foi chato: achei e disse que os horários de aulas na universidade não podem mudar então seria melhor não mudar os horários das sessões. Daí a nossa relação arruinou. (PE2)

**Assunto:** Bonjour  
**De:** PE2  
**Data:** Seg, Novembro 30, 2009 11:13 am  
**Para:** [viviane@uel.br](mailto:viviane@uel.br)  
**Prioridade:** Normal  
[Ver cabeçalho completo](#) | [Ver Versão para](#)  
**Opções:** [Impressão](#) | [Baixar como um arquivo](#) | [View as plain text](#) | [Adicionar ao Livro de Endereços](#)

Oi Viviane,

Todo bem?

Eu esqueci a ultima sessão de tandem e acho que a PB2 também porque ela não me mandou email (antes o depois), eu também não.

Eu penso que perdemos a confiança recíproca e a vontade de seguir juntas. Para este tipo de intercambio precisamos de bastante motivação, e se acontece um problema mesmo menor, o uma incompreensão entre as duas pessoas; não pode dar mais. Isso é meu sentimento: eu não fiz nenhum esforço para “dinamizar” depois do problema que tivemos.

Podemos falar a manha na UEL se você quiser.  
Um abraço,  
PE2

A falta de reciprocidade, implícita na colaboração, foi apontada por PE2 como definitiva para o fim da interação com PB2. Assim como as negociações no contato inicial entre os parceiros de teletandem têm impacto no desenrolar do processo (GARCIA, 2010), as negociações durante o processo também podem ter impacto, positivo ou negativo, sobre a manutenção das interações e por isso precisam ser incorporadas no processo avaliativo. Esse pode ser considerado um exemplo dos aspectos que uma avaliação da interação em um nível macro, para além da conversa, pode contemplar.

#### **4.4 Sintetizando a análise e a discussão dos dados**

Tendo como ponto de partida a divisão das fases da sessão de teletandem inicialmente propostas no TTB, conversação, insumo linguístico e avaliação da sessão (TELLES; VASSALLO, 2006), observamos que a própria prática de teletandem tem provocado mudanças na ordem das atividades, de modo que o *feedback* linguístico-cultural ocorra com mais frequência durante a conversa e não ao término, conforme previsto inicialmente. A presença de momentos de comunicação assíncrona entre os parceiros de teletandem, seja para um *feedback* mais detalhado, seja para negociação, também revelou a possibilidade de otimizar aprendizagem e avaliação por meio de outros recursos disponíveis na *internet*, como os serviços de *podcasting*, que oferecem contribuições para o desenvolvimento da oralidade.

No que diz respeito à construção do texto falado no contexto *online*, a análise e discussão dos dados apresentadas neste capítulo mostram a importância de inserções parentéticas para esclarecimentos de forma, com ênfase no léxico, e de conteúdo, com ênfase nos aspectos culturais, o que ratifica a importância do *feedback* durante a conversa. Tanto para o esclarecimento do léxico quanto do conteúdo, os recursos de acesso compartilhado pelos parceiros, disponibilizados principalmente na *internet*, otimizam a contextualização da aprendizagem de modo que a mesma se torne mais significativa para os envolvidos no processo, além de apontar a potencialidade de serviços de comunicação assíncrona na promoção da interação entre os pares em complemento à conversa potencializada pelos serviços de áudio e videoconferência.

Ainda com foco no *feedback*, verificamos que os parênteses durante as conversas também servem para contextualizar situações de imprevistos que venham a ocorrer no local físico onde os parceiros de teletandem se encontram. Com isso, os dados analisados apontam para ampliação dos tipos de esclarecimentos que a conversa em contexto *online* demanda, para além daqueles já observados no contexto presencial para a construção do texto falado.

No que diz respeito à fase de autoavaliação, observamos que há sobreposição com a fase de *feedback* linguístico, com ênfase na correção de desvios linguísticos ocorridos durante a conversa e pouco espaço para a avaliação do processo interacional e suas implicações para a própria aprendizagem e a do outro.

Seguindo as ideias desenvolvidas neste capítulo, discutimos a autoavaliação e a avaliação por pares como estratégias de aprendizagem de LE e, ao mesmo tempo, de preparação para o contexto de ensino de LE, mais especificamente de PFOL. Os resultados mostram que a prática de avaliação de compreensão e produção oral em LE precisa ser discutida e entendida para que o uso da ficha de acompanhamento de teletandem seja otimizada, servindo como estratégia de ensino e de aprendizagem de LE, além de ser uma forma de registro da presença do aluno no laboratório na sessão programada, sua função primeira quando implementada.

A falta de familiaridade com os conceitos da área de avaliação de proficiência linguística impõe algumas barreiras para a realização de um processo avaliativo informado e diminui a possibilidade de causar impacto positivo sobre a aprendizagem.

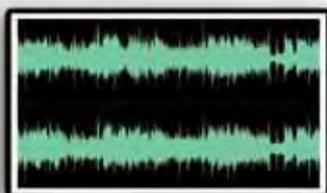
Quanto aos critérios de avaliação, observamos que a comunicação síncrona viabilizada pelo *Skype* aproxima o processo de construção do texto falado no contexto *online* daquele produzido no contexto presencial, merecendo atenção em alguns aspectos específicos, dentre os quais destacamos a compreensão oral, a fluência e a competência interacional. A análise dos dados desta pesquisa apontou que os parceiros de teletandem recorreram aos recursos verbais para substituir, complementar e/ou ratificar recursos não-verbais com mais frequência na construção do texto falado no contexto *online*. A inserção de marcadores voltados para o ouvinte com mais frequência pode caracterizar o texto falado no contexto *online* por falas mais curtas, dependentes da intervenção do interlocutor, o que, por sua vez, pode alterar o fluxo da fala. Assim, o conceito de fluxo natural da fala, encontrado em escalas de avaliação de proficiência oral em contexto presencial, pode sofrer alterações e passar a ter outras características no contexto *online* de comunicação síncrona. O que é natural no contexto *online* pode se distanciar do que seja natural no contexto presencial.

Para finalizar o capítulo, analisamos e discutimos três aspectos que merecem atenção em contexto *online* que objetiva promover a aprendizagem de LE e a pesquisa nesta área, como o TTB. O primeiro deles é o apoio às questões de ordem tecnológica, cujos resultados da coleta e da análise de dados desta tese apontam para a importância de se ter um acompanhamento especializado para minimizar os problemas tecnológicos. Em um segundo momento, apresentamos dados que ratificam resultados de outros estudos no âmbito do TTB que dizem respeito às potencialidades do teletandem como complemento à aprendizagem de LE em contextos presenciais. E, por último, analisamos e discutimos os dados referentes às escolhas das parcerias, o que nos levou a concluir que as negociações durante a interação entre os parceiros para aprender línguas, assim como as negociações durante as conversas iniciais, exercem influências sobre todo o processo e contribuem para o sucesso ou não da parceria de teletandem, necessitando, por isso, serem co-avaliadas.



## CAPÍTULO 5

# RESULTADOS E PROPOSTAS PARA APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO DA ORALIDADE EM LE



Com o objetivo de sistematizar os resultados deste estudo, retomamos inicialmente as perguntas de pesquisa neste capítulo para, em seguida, apresentar duas propostas de otimização da aprendizagem e da avaliação de LE no e a partir do teletandem.

## 5.1 Retomada das perguntas de pesquisa

Aceitando o desafio de abordar um tema inovador na área de avaliação de aprendizagem e de proficiência linguística em LE, neste estudo procuramos identificar: 1. características do texto falado no contexto *online* de aprendizagem de LE e suas implicações para o processo de aprendizagem e de avaliação de desempenho oral em PFOL; 2. características e parâmetros para a avaliação no TTB e suas implicações para a aprendizagem de LE em contexto *online*.

### 5.1.1 Características do português falado em contexto *online* de aprendizagem

Nesta subseção respondemos à primeira pergunta desta pesquisa, com seus desdobramentos:

**1. Como se caracteriza o português falado em contexto *online* de aprendizagem de PFOL?**

- 1.1 Quais as implicações das características do português falado no teletandem para o processo de aprendizagem e de avaliação de desempenho oral em PFOL no contexto *online*?

**Figura 15:** Retomada da Pergunta 1 do estudo.

Começamos pela construção da conversa(ção), que demanda planejamento temático, que, por sua vez, depende diretamente do envolvimento dos interlocutores com o assunto da conversa. A centralização em um determinado assunto, a divisão desse assunto em tópicos que mantêm interdependência ou até mesmo a mudança de assunto fazem com que o tópico discursivo se torne um elemento decisivo na constituição do texto oral.

Nas sessões de teletandem, verificamos que a expansão dos tópicos é marcada, com frequência, pelas polaridades entre informações do país da língua do parceiro brasileiro e do país da língua do parceiro estrangeiro. Os tópicos são expandidos de modo que cada parceiro preencha as lacunas sobre aspectos linguístico-culturais da língua-alvo, tornando o

conhecimento comum no momento da conversa, de modo que, juntamente com a aptidão linguística e o domínio de situações sociais, os parceiros de teletandem sustentem a interação. Os procedimentos mais utilizados pelos parceiros de teletandem para a expansão dos tópicos são: 1. o fornecimento de informações complementares ou esclarecimentos sobre aspectos específicos da conversa; 2. a avaliação do assunto, com a presença recorrente da opinião ou do juízo pessoal e 3. a referência a casos particulares, com o objetivo de tornar o assunto mais acessível por meio de exemplos. Todos esses três procedimentos servem à negociação de sentidos durante a conversa e à manutenção da interação, uma vez que caracterizam o processo de simultaneidade entre o planejamento e a execução do texto falado.

Nesse sentido, a construção do texto falado em português durante as sessões de teletandem é caracterizada pela presença de paradas frequentes no desenvolvimento do tópico em andamento. Essas paradas, denominadas neste estudo de inserções parentéticas, podem ser consideradas momentos de desvios do assunto principal, que ora servem ao desenvolvimento do próprio assunto da conversa, ora introduzem um novo assunto. Neste último caso, chamado de digressão, o desvio tópico também pode ser justificado por circunstâncias da própria interação, como acontece algumas vezes nas sessões de teletandem. Na presença do silêncio, o esperado é que o parceiro mais proficiente na língua-alvo tome o turno e dê continuidade à conversa, mesmo que para isso tenha que introduzir um outro tópico.

Observadas com frequência durante as conversas nas sessões de teletandem, as inserções parentéticas desempenham um papel importante na contextualização interacional do que é dito, orientando, assim, a compreensão do assunto em pauta. Assim como na revisão de literatura deste estudo, identificamos a presença de inserções parentéticas para esclarecimentos de forma e de conteúdo também no contexto *online*.

No que diz respeito ao conteúdo, ressaltamos a presença de inserções parentéticas para o compartilhamento de conhecimento cultural, de modo que o parceiro mais proficiente na língua-alvo ofereça suporte ao pouco conhecimento ou à falta dele por parte do parceiro estrangeiro, como já apontamos anteriormente. Em relação à forma, destacamos os momentos para esclarecimentos de dúvidas de vocabulário. Os parceiros de teletandem recorrem à tradução, à contextualização do léxico por meio de paráfrases e de compartilhamento de informações disponíveis na *internet*, seja pelo uso de dicionários *online*, seja pela fácil e rápida acessibilidade a imagens no contexto *online*. Assim, as paradas, que servem para alterar ou confirmar as propriedades semânticas e gramaticais do léxico durante a conversa, são fundamentais na construção do texto falado.

Além do foco na forma e no conteúdo, os resultados deste estudo expandem a importância dos parênteses no contexto *online*, no qual se faz necessário contextualizar e compartilhar com o parceiro qualquer ocorrência alheia à situação da conversa. Isso pode ser comum, uma vez que, por não compartilharem o mesmo espaço físico durante as sessões de comunicação síncrona, os parceiros tenham que interromper a conversa por algum tempo, mesmo que curto, para resolver questões externas à situação de comunicação. Isso minimiza a distância física entre os parceiros e ressalta a dimensão da interação, mostrando que naquele momento tudo precisa ser inserido na comunicação, além de ser mais uma oportunidade de uso real da língua-alvo, no caso do contexto *online* de aprendizagem de LE.

Essas nossas primeiras considerações sobre o texto falado no contexto *online* nos remetem também ao papel do *feedback* no processo de aprendizagem. Inserções de natureza como as anteriormente apresentadas constituem-se em um *feedback* personalizado e mais detalhado da produção do aprendiz de LE, permitindo um acompanhamento individualizado, o que muitas vezes não é possível em um contexto de sala de aula presencial.

Sendo o *feedback*, como integrante da prática avaliativa, assunto a ser aprofundado posteriormente neste capítulo, concentramos nossa atenção neste momento na importância que o *feedback* apresenta para a co-construção de conhecimento linguístico-cultural durante as conversas realizadas no contexto *online*. Entendemos que responder às dúvidas do outro de modo satisfatório compreende atuar em um espaço de questionamento das próprias dúvidas.

Embora algumas questões possam parecer simples dúvidas pontuais de léxico ou de gramática, elas trazem consigo aspectos culturais subjacentes ao uso da língua-alvo, de modo que o papel do parceiro é fundamental na co-construção de sentidos em uma perspectiva intercultural. Por isso, apenas a apresentação de fatos e de informações, e mesmo a comparação entre países como se as culturas fossem monolíticas, revela uma tendência de conduzirmos o outro a um movimento para entender e se comportar como nós. Este movimento está longe do que entendemos por abordagem intercultural de ensino de cultura, a qual inclui exploração e compreensão das diferenças entre os mundos dos interlocutores e não de sua negação.

Com isso, ressaltamos que a troca linguístico-cultural caracteriza o conteúdo das conversas no teletandem e deve promover a aprendizagem de uma LE ampliando o conhecimento dos parceiros, e não reforçando estereótipos. Sendo os aspectos culturais constituintes dos propósitos de interação no teletandem e a própria interação objeto de avaliação (PAIVA, 2003), é importante pensarmos no papel que a inclusão do olhar sobre

esses aspectos pode desempenhar na avaliação formativa do processo de aprendizagem de uma LE.

Depois de conhecer como se dá o desenvolvimento dos tópicos e subtópicos durante a conversa no teletandem, passemos a considerar as características do português falado no contexto *online* com foco nos marcadores conversacionais.

O texto falado é composto pelo conteúdo em si, obrigatoriamente, e pelas marcas da construção da interação na construção do texto falado, que denominamos marcadores conversacionais. Esses marcadores podem apoiar a elaboração do conteúdo ou se voltar para o interlocutor. Embora não sejam elementos obrigatórios no texto falado, os marcadores sinalizam reciprocidade entre os interlocutores, contribuindo assim para a progressão da conversa. Por isso, os marcadores conversacionais são, analogicamente ao conceito de “andaime” no processo de aprendizagem, chamados por nós de andaimes textual-interativos.

Os resultados deste estudo mostraram que os participantes sentiram maior necessidade de apoiar ou monitorar a fala do interlocutor no contexto *online*, quando comparamos com resultados de estudos no contexto presencial revisados na literatura. Isso foi observado pela frequência de marcadores como *ahã, uhn, sei*, dentre outros, além de verificar marcadores com potencial de utilização em contextos nos quais a comunicação seja realizada de forma síncrona, mas a distância. Como exemplos de marcadores típicos do contexto *online* encontramos *oi* e *alô*, marcadores lexicais usados para testar a participação do interlocutor, como já o fazemos durante a comunicação por telefone. Além disso, *está me ouvindo?* e variações, como *tá me ouvindo, me escuta, tá me vendo*, foram marcadores observados no texto co-construído pelos parceiros de teletandem. Além da necessidade de apoiar a fala do outro, esses marcadores contribuem para a manutenção da interação, já que, o silêncio, no contexto *online*, pode representar ainda problemas tecnológicos, como uma possível falha na conexão da *internet*.

Assim, os recursos não-verbais no contexto *online* parecem precisar de complemento ou ratificação na forma de recursos verbais durante a conversa(ção) nas sessões de teletandem. Isso aponta uma demanda maior para o uso de marcadores linguísticos no contexto *online*, enquanto no presencial os gestos e as expressões faciais, por exemplo, podem orientar a tomada de turno, bem como indicar atenção e apoio à fala do outro, sem necessariamente serem complementados ou ratificados por marcadores linguísticos.

Além disso, encontramos marcadores como *entende?, sabe o que é?*, característicos de um contexto de ensino-aprendizagem de LE, como o teletandem. Reconhecemos também a

importância desses marcadores, uma vez que o parceiro mais proficiente, comprometido com a aprendizagem de seu colega, certifica-se que o outro esteja construindo sentidos.

Como consequência, constatamos uma maior sobreposição de vozes por parte dos estrangeiros nas tomadas de turno durante as sessões de teletandem, enquanto as parceiras brasileiras fizeram uso de marcadores linguísticos, como, por exemplo, o *eh*. Embora a sobreposição de vozes também possa estar presente em conversas no contexto presencial, conhecer alguns marcadores de tomada de turno, por exemplo, pode ser um conhecimento a ser aprendido pelo aprendiz de PFOL no contexto *online*.

Esses resultados oferecem subsídios para discutirmos o conceito de fluxo natural da fala, como encontramos em escalas de avaliação presencial de desempenho oral em LE. Este conceito já contempla, sob nossa análise de algumas dessas escalas, a presença de marcadores voltados para a elaboração do conteúdo, principalmente os de tomada de turno (*éh, bom, pois é*) e aqueles utilizados para sinalizar planejamento verbal (*ahn::, uhn::, então*) como marcas de um texto planejado localmente, no momento da conversa. No entanto, o uso adequado de marcadores voltados para o interlocutor pode favorecer a interação, revelando, assim, características da competência interacional no contexto *online* e proporcionando, conseqüentemente, uma conversa menos truncada.

Com isso, ressaltamos a importância que os marcadores voltados para o interlocutor desempenham nas interações face a face *online*, ratificando e ampliando a alta frequência que os marcadores conversacionais têm no português brasileiro, e a necessidade de considerar esta característica do texto falado em contextos de aprendizagem e de avaliação de PFOL.

No que diz respeito à aprendizagem e à sua avaliação, verificamos que é importante que o parceiro brasileiro, proficiente em língua portuguesa, ofereça insumo variado ao estrangeiro, que se encontra no papel de aprendiz de português como LE. Como nos mostraram os dados analisados, a fala do parceiro mais proficiente pode ajudar o aprendiz a desenvolver a autonomia sobre a própria aprendizagem, de modo que o leve a perceber que há várias maneiras de marcar, linguisticamente em português, presença, atenção, apoio à fala do outro durante a conversa. Isso também se justifica pela necessidade de aprendizagem dos marcadores conversacionais da língua portuguesa pelo falante estrangeiro, pois esses marcadores são diferentes daqueles utilizados na sua língua de origem. Mesmo tendo consciência de que o conceito de falante modelo seja questionável, reconhecemos que parte das produções iniciais em LE é realizada a partir da observação da produção de falantes mais proficientes.

No contexto de avaliação de proficiência em PFOL, apontamos algumas implicações deste estudo para as escalas de avaliação *online* de desempenho oral no âmbito de critérios como a compreensão oral, a fluência e a competência interacional.

Primeiramente, devemos levar em conta que, no contexto *online*, pedir ou não para o outro repetir o que disse pode não ser o ponto de corte entre os níveis de proficiência oral em LE. A repetição do conteúdo pode ser apenas demanda de um contexto de comunicação onde a compreensão pode ser influenciada por questões de ordem técnica e, por isso, precisa ser analisada com cautela e conhecimento para se definir o quanto esta repetição é reveladora do nível de proficiência da compreensão oral do falante da LE avaliada. Assim, a necessidade de repetição, acrescida da exigência pelo examinando de que seja em um ritmo mais lento com muita frequência, pode ser ponto de corte entre um nível de proficiência e outro, revelando falta de conhecimento linguístico de outras naturezas, como léxico e gramática, para avaliação holística.

A questão do ritmo também pode aparecer quando avaliamos a fluência. Como o texto falado em contexto *online* é marcado por intervenções para sinalizar presença, atenção e/ou apoio à fala do interlocutor, além daqueles voltados para o planejamento verbal e para a tomada de turno, precisamos levá-los em conta como características de diferentes níveis de proficiência em LE. Outro aspecto que merece atenção são as pausas e as hesitações, que em contexto de falas mais curtas pela inserção mais frequente de marcadores, podem caracterizar a proficiência e, não, comprometer a comunicação. Por isso, propomos que o critério fluência contemple as especificidades aqui discutidas, de modo que a proficiência seja observada quanto à manutenção da conversa em um determinado ritmo, podendo este ritmo ser melhor definido de acordo com o contexto de produção e recepção da fala, sem interromper bruscamente a produção oral. Assim, a fala será clara, do ponto de vista da compreensão do outro, que não terá que fazer tanto esforço para entender o conteúdo do texto falado pelo estrangeiro, mesmo com as pausas e as hesitações que caracterizam o texto falado no contexto *online*.

Ao iniciar esta tese reconhecemos o impacto da avaliação de proficiência em LE sobre os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, justificando, assim, a importância de buscar respaldo na literatura da área. No entanto, verificamos que as contribuições deste estudo também apontam para o impacto que o contexto de ensino-aprendizagem pode ter sobre o contexto de avaliação de proficiência em LE. Nesse sentido, voltar nosso foco para contextos *online* de aprendizagem de LE oferece respaldo para propostas de avaliação *online* em contextos de comunicação síncrona, diferentemente do que

a área apresenta, até agora, com a proposta de programas que prevêem a interação com a máquina, desconsiderando a intervenção do outro no processo de co-construção de sentidos na e a partir da língua-alvo.

### 5.1.2 Características e parâmetros para a avaliação no TTB

A definição de nossa segunda pergunta de pesquisa, e seus desdobramentos, foi motivada pela composição da sessão de teletandem, tomando como ponto de partida que as fases de *feedback* linguístico e autoavaliação representavam no TTB, inicialmente, metade do tempo da comunicação síncrona. Assim, a sessão de teletandem tem um componente forte de avaliação que, sob nossa perspectiva, precisava ser investigado para potencializar o impacto da avaliação sobre a aprendizagem de LE, e, conseqüentemente, sobre o ensino de PFOL.

#### 2. Como se caracteriza a avaliação no TTB?

- 2.1 Quais os parâmetros para a avaliação no TTB e suas implicações para a aprendizagem de LE em contexto *online*?

**Figura 16:** Retomada da Pergunta 2 do estudo.

Os dados analisados nesta pesquisa mostraram que o *feedback* da produção linguística do parceiro de teletandem tem sido realizado durante a própria conversa, sendo complementado, ou não, em momento posterior a ela. Além do *feedback* linguístico, observamos a importância da intervenção do parceiro mais proficiente na língua-alvo para preencher as lacunas de conhecimento cultural durante a conversa, além do espaço que o contexto *online* requer para a compartilhamento de ocorrências alheias à situação de comunicação síncrona no teletandem.

Assim, constatamos uma reorganização do teletandem sem separação entre a conversa e o *feedback* linguístico-cultural, justificada pela importância da intervenção do parceiro mais proficiente para a construção do texto falado.

Sendo o *feedback* considerado o componente central na avaliação do processo de aprendizagem, conforme aponta a literatura revisada no capítulo 3 desta tese, e reconhecendo que na atual configuração do teletandem ele é imediato e oportuno, como demanda o contexto *online* de aprendizagem, reconhecemos a importância do *feedback* formativo para aprendizagem contextualizada e significativa.

No entanto, outros momentos para avaliação no teletandem são pouco explorados, como o da autoavaliação. A fase de autoavaliação tem sido quase sempre deixada para segundo plano, e quando realizada, de acordo com grande parte dos participantes desta pesquisa, reduzida à correção de aspectos linguísticos da produção oral do parceiro aprendiz da língua-alvo.

Nesse sentido, constatamos uma sobreposição das fases de *feedback* linguístico e de autoavaliação no TTB. O foco na correção de aspectos linguísticos prevalece em ambas as fases, diminuindo, assim, o espaço para a troca de percepções sobre a interação em nível macro e implicações dessa apreciação para a manutenção e otimização de conversas em LE.

Em um outro momento, mais sistematizado pelo uso da ficha de acompanhamento de teletandem, a importância do *feedback* do parceiro, já identificado como componente central na construção do texto falado, foi ratificada no processo de autoavaliação e avaliação por pares da aprendizagem de LE. Uma vez que a correção do parceiro oferece subsídios para a autoavaliação, identificamos dois momentos diferentes para se pensar no desempenho oral em LE no teletandem, de modo que uma fase complemente a outra, e não a sobreponha. Sendo assim, a gravação das sessões de teletandem pode servir como suporte para que o *feedback* mais pontual, oferecido durante a conversa, sirva como ponto de partida para o processo avaliativo orientado pela ficha de acompanhamento de teletandem. Este procedimento minimiza dificuldades encontradas pelos parceiros de teletandem em sistematizar anotações de ocorrências durante a conversa para futuras sessões de *feedback*, conforme apontam os resultados do estudo de Fernandes e Consolo (2010).

A partir dos resultados aqui sistematizados, observamos que as sessões analisadas neste estudo apontam que a conversa em LE é o foco central da comunicação oral síncrona entre os parceiros de teletandem, podendo ser complementada pela troca de *e-mails* para negociações, ajustes e, em alguns momentos, para o *feedback* escrito. Assim, a sessão de teletandem tem se concentrado na conversa(cão) em LE, o que demanda uma reorganização do processo avaliativo. Pensar na avaliação pautada nos diferentes momentos de interação que o teletandem proporciona para a aprendizagem de LE, para além da comunicação oral síncrona, abre espaço para uma nova agenda de pesquisa.

Neste estudo, o caminho seguido foi o da implementação da ficha de acompanhamento de teletandem, que ao otimizar a autoavaliação e abrir espaço para a avaliação por pares, pode ampliar o escopo da avaliação e, conseqüentemente, da aprendizagem. Outras dimensões do desempenho oral em LE podem ser consideradas para o desenvolvimento da competência interacional e da fluência, como o fluxo da fala e suas

marcas no contexto *online*, uma vez que a adequação linguístico-cultural já tem sido priorizada durante a própria comunicação oral síncrona.

Além disso, os resultados deste estudo apontam para a contribuição do processo avaliativo do desempenho oral para a avaliação da interação, levando o parceiro a estabelecer metas e pensar em melhorias para as sessões de teletandem. Isso pode ser desencadeado a partir da motivação dos parceiros em corresponder às expectativas e às necessidades do outro em relação à aprendizagem de LE.

Vimos com isso que um instrumento de avaliação como a ficha de acompanhamento de teletandem desempenha papel significativo no processo informado de avaliação, o que, por outro lado, demanda preparação por parte dos envolvidos no processo.

No que diz respeito à aprendizagem, a preparação para avaliar o desempenho oral no teletandem precisa ser oportunizada a partir de formação mais sólida na área de avaliação, de modo que os processos de autoavaliação e avaliação por pares contribuam para maior autonomia frente à própria aprendizagem.

Na perspectiva do ensino, a avaliação do desempenho do outro apresenta-se como tarefa desafiadora no teletandem, principalmente pela falta de preparação para o ensino de PFOL e de familiaridade com os conceitos da área de avaliação de proficiência, principalmente no que diz respeito ao desempenho oral. Essa preparação merece atenção, uma vez que avaliar o desempenho oral do parceiro de teletandem também revela contribuição importante para o processo de autoavaliação, além de oferecer *feedback* mais adequado ao parceiro.

Os participantes brasileiros desta pesquisa revelaram que pensar na avaliação do outro, já que temos bom desempenho em língua portuguesa, nos faz entender o que é ser proficiente em LE, o que é se comunicar em uma língua-alvo como falante não nativo. Isso faz com que a experiência de ser professor de PFOL permita ao aprendiz de LE reconhecer e valorizar os aspectos da proficiência linguística que interferem, positiva ou negativamente, na comunicação em LE.

Assim, a avaliação no TTB, em um processo complementar entre *feedback* formativo, detalhado e personalizado, autoavaliação e avaliação por pares, tem potencial a ser desenvolvido para a otimização da aprendizagem colaborativa de LE.

A partir desses resultados, apresentamos, na seção a seguir, duas propostas de otimização da aprendizagem e da avaliação de LE no e a partir do teletandem.

## 5.2 Propostas de otimização da aprendizagem e da avaliação de LE no contexto *online*

Nesta tese, ressaltamos as potencialidades do *Skype* e do *podcast*, como tecnologias emergentes, para a otimização da oralidade em LE no contexto *online*.

Sendo assim, temos como objetivo, nesta seção, apresentar duas propostas de otimização da aprendizagem e da avaliação de LE no e a partir do teletandem, procurando avançar no que diz respeito às práticas já realizadas por meio de serviços de comunicação de voz disponíveis na *internet*, como o *Skype*, além de propor a inserção da comunicação assíncrona através do áudio, com a contribuição dos serviços de *podcasting*, como prática complementar no teletandem.

### 5.2.1 Alteração na ficha de acompanhamento de teletandem

Observamos que a avaliação no teletandem pode ser potencializada pelo uso de instrumento(s) que sirva(m) para a otimização da aprendizagem, tendo impacto no ensino e no próprio processo avaliativo.

Tomando como ponto de partida a implementação da ficha de acompanhamento de teletandem no laboratório da UNESP-Assis em 2009 e os resultados discutidos nesta tese, propomos alterações para aquele instrumento.

Com o objetivo de elaborar uma ficha de acompanhamento mais detalhada para os parceiros de teletandem, propomos, a partir da revisão de literatura sobre critérios de avaliação de desempenho oral em contextos presenciais, apresentada no capítulo 3 desta tese, e da análise apresentada no capítulo 4, descritores para uma segunda versão da ficha de acompanhamento de teletandem. Os descritores de avaliação detalham os conceitos e, por isso, passam a ser mais claros no processo avaliativo.

Quanto ao formato, propomos uma escala com asserções do tipo *sou capaz de*, que, conforme apontam os resultados do estudo de Cavalari (2009), constituem-se em uma maneira eficaz de se promover a autoavaliação.

Apresentamos, na figura 17, a nova versão da ficha de teletandem e, em seguida, a fundamentação para os descritores propostos.



com muita frequência”. Ressaltamos aqui que o conceito de fluxo natural da fala, conforme apresentam algumas escalas de avaliação de desempenho oral, pode ser alterado se tomarmos os resultados da análise feita nesta tese com dados provenientes do contexto *online*. Portanto, eliminamos do descritor a ênfase na compreensão do fluxo natural da fala e entendemos que a solicitação de repetição pelo ouvinte, sem ênfase em ritmo mais lento, pode ser mais frequente no contexto *online*, principalmente pela recorrência de falhas ou interferências de ordem técnica.

Nas escalas usadas em contexto de avaliação presencial, o léxico tem sido verificado por meio de gradação que vai desde o uso de vocabulário amplo e adequado para discussão de tópicos do cotidiano e assuntos variados nos níveis mais avançados, até a limitação do vocabulário usado, nos níveis mais básicos. Assim, os descritores para a ficha de acompanhamento de teletandem foram subdivididos em: 1. “...fui capaz de manter discussão acerca de tópicos do cotidiano” e 2. “... fui capaz de expressar ideias e opiniões acerca de assuntos específicos, que se distanciam da conversa típica do dia-a-dia”. Essa diferenciação no contexto *online* de aprendizagem de LE ganha abrangência ainda maior, visto que, pela proximidade e frequência de uso da *internet* para bate-papos informais nos dias de hoje, os parceiros de teletandem podem reduzir o espaço das interações a conversas sobre assuntos muito pessoais, impedindo assim que seu léxico na LE estudada se expanda.

Em relação à gramática, a gradação nas escalas de avaliação estudadas perpassa o uso de variedade ampla de estruturas, reconhecendo inadequações como pontos de corte entre os diferentes níveis de proficiência na avaliação da produção oral. No entanto, por avaliarmos o desempenho oral nas sessões de teletandem com foco na aprendizagem, e não no produto final como nos exames de proficiência, sugerimos que o descritor da ficha de acompanhamento se concentre na capacidade do parceiro de usar estruturas gramaticais adequadas para realmente expressar suas ideias, sem definir ponto de corte entre diferentes níveis de proficiência: “... fui capaz de usar estruturas gramaticais da língua-alvo que permitissem expressar minhas ideias”.

No que diz respeito à pronúncia temos observado descrições: 1. em diferentes níveis pela adequação da produção na língua-alvo e pelas interferências de outras línguas, admitindo-se fala com sotaque mesmo nos níveis mais altos; 2. como praticamente idêntica aos padrões de falantes nativos, sem influência dos padrões da língua materna no nível mais avançado. Como corroboramos a primeira concepção, propomos que o descritor da ficha de acompanhamento de teletandem se concentre na capacidade do parceiro de ter pronúncia em

língua-alvo satisfatória para que a comunicação aconteça: “... fui capaz de pronunciar as palavras de modo que o meu parceiro entendesse sem esforço”.

Retomando as escalas de avaliação no critério fluência, temos observado que a mesma tem sido descrita pela: 1. frequência de pausas e hesitações no fluxo da fala e o quanto isso compromete a comunicação e 2. gradação que vai desde a classificação em excelente fluência, fluência, até falta de fluência, nos níveis mais básicos. Como este foi um critério de difícil definição pelos participantes deste estudo, sugerimos a subdivisão em dois descritores para a ficha de teletandem também: “... fui capaz de falar claramente (fácil de entender)” e “... fui capaz de manter a conversa em determinado ritmo e sem interromper bruscamente minha produção oral”. Para contemplar as especificidades do uso de marcadores conversacionais voltados para o ouvinte na comunicação síncrona no contexto *online*, propomos um terceiro descritor: “... fui capaz de usar marcadores próprios da língua-alvo para sinalizar presença ou atenção à fala de meu parceiro, tomar o turno, etc. (Em português: *ahn ahn, uhn uhn, sei, ah, éh, então*, dentre outros)”.

Os critérios descritos anteriormente, compreensão oral, adequação lexical, adequação gramatical, pronúncia e fluência estão presentes na primeira versão da ficha de acompanhamento de teletandem e foram descritos a partir de escalas de avaliação de desempenho oral no contexto presencial. A definição de critérios para a avaliação em contexto de comunicação *online* pode partir dos critérios do contexto de comunicação presencial, desde que analisadas as especificidades e propostas as devidas alterações, conforme assim o fizemos.

Um critério ainda presente em escalas de avaliação de desempenho oral em contextos presenciais que não foi contemplado na primeira versão da ficha de acompanhamento de teletandem foi a competência interacional. Dentre os aspectos que podem caracterizar a competência interacional no contexto *online* destacamos o uso de marcadores conversacionais voltados para o interlocutor, conforme descrito anteriormente na fluência. Dois outros descritores ainda são sugeridos para a nova versão da ficha no que diz respeito à competência interacional: “... fui capaz de explicar ao meu parceiro (na língua-alvo) o que queria dizer quando não sabia palavras ou expressões para exprimir minhas ideias” e “... fui capaz de usar expressões, frases feitas na língua-alvo para ganhar tempo e manter a conversa enquanto formulava o que queria dizer”. Acreditamos que voltar o olhar para esses descritores pode ter efeito positivo na aprendizagem de LE, pois chama a atenção do parceiro para que ele perceba como o falante mais proficiente na língua-alvo faz isso e, ainda, o faz perceber que isso é

característica da língua falada, recorrente principalmente na fala dos usuários mais proficientes de uma língua-alvo.

Além disso, consideramos relevante propor alguns descritores que contemplem aspectos observados nas sessões de teletandem, conforme análise e discussão dos dados deste estudo, referentes: à percepção de aspectos da língua-alvo através da produção do parceiro mais proficiente, ao reconhecimento e promoção da diversidade cultural, bem como à qualidade do *feedback*. Os descritores são, respectivamente: “... fui capaz de perceber, na fala do meu parceiro, estruturas gramaticais, vocabulário e/ou pronúncia até então desconhecidos”; “fui capaz de preencher lacunas de conhecimento cultural sem reforçar estereótipos, para que os sentidos na interação fossem co-construídos” e “fui capaz de esclarecer as dúvidas de meu parceiro satisfatoriamente”. Esses descritores complementam a proposta de um instrumento de avaliação que também tem como objetivo otimizar a aprendizagem de LE.

Como implicação para a prática de teletandem no laboratório da UNESP – Assis, as reflexões a partir deste estudo ratificam que a ficha de acompanhamento de teletandem se caracteriza como instrumento de avaliação que pode otimizar a aprendizagem de LE e o ensino de PFOL. No entanto, reconhecemos que a proposta de uma ficha mais detalhada, nos moldes da ficha apresentada neste capítulo, demandará mais tempo para análise e preenchimento, exigindo, assim, planejamento para sua implementação em termos de preparação dos usuários, periodicidade de preenchimento e aplicabilidade apreciada pelos pares no contexto investigado.

Quanto à periodicidade, a ficha de acompanhamento de teletandem poderia ser preenchida após um conjunto de quatro sessões, como proposta inicial de implementação e avaliação *in loco*. No que diz respeito à preparação dos usuários, sugerimos que os parceiros de teletandem participem de oficinas de formação para discutirem a nova ficha de acompanhamento, e até propor outras alterações, caso achem necessário, antes de utilizá-la. Depois de um primeiro momento, ainda podem ser propostas avaliações periódicas de sua implementação para possíveis ajustes. Este caminho ratifica nosso entendimento de que os alunos precisam aprender a se avaliarem e a avaliarem o outro a partir da explicitação de instrumentos e critérios. Estar preparado para avaliar e ser avaliado, entendendo a prática avaliativa como parte do processo de ensino e de aprendizagem, significa potencializar a autonomia e a responsabilidade no e pelo processo de aprendizagem, seja ele *online* ou presencial.

Vale ressaltar que as asserções propostas para a autoavaliação, reconhecendo a necessidade de reformulação de redação, servem também para que o parceiro brasileiro de teletandem avalie o desempenho oral em PFOL do estrangeiro, conforme a proposta apresentada na figura 18, a seguir.



**FICHA DE ACOMPANHAMENTO DE TELETANDEM**

**Data:** \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_  
**Seu nome/e-mail:** \_\_\_\_\_ **Nome de seu parceiro:** \_\_\_\_\_

Na sessão de hoje MEU PARCEIRO FOI CAPAZ DE ...				
		SIM	NÃO	MAIS OU MENOS
S	1... entender o que eu falava sem pedir que repetisse em ritmo mais lento com muita frequência			
	2... manter discussão acerca de tópicos do cotidiano			
E	3... expressar ideias e opiniões acerca de assuntos específicos, que se distanciam da conversa típica do dia-a-dia			
	4... usar estruturas gramaticais da língua portuguesa que permitissem a expressão de suas ideias			
U	Você percebeu alguma dificuldade por parte de seu parceiro? Qual? .....			
	5... pronunciar as palavras de modo que eu entendesse sem esforço			
P	6... falar claramente (fácil de entender)			
	7... manter a conversa em determinado ritmo e sem interromper bruscamente sua produção oral em língua portuguesa			
A	8... usar marcadores próprios da língua portuguesa para sinalizar presença ou atenção à minha fala (ahn ahn, uhn uhn, sei, ah)			
	9 ... me explicar (em português) o que queria dizer quando não sabia palavras ou expressões para expressar suas ideias			
R	10... usar expressões, frases feitas na língua portuguesa (p. ex.: “É difícil responder a essa questão”) para ganhar tempo e manter a conversa enquanto formulava o que queria dizer			
	11... perceber, na minha fala, estruturas gramaticais, vocabulário e/ou pronúncia até então desconhecidos			
O	12... preencher lacunas de conhecimento cultural, sem reforçar estereótipos, para que os sentidos na interação fossem co-construídos			
	13... esclarecer minhas dúvidas satisfatoriamente			

**Figura 18:** Nova versão da ficha de acompanhamento de teletandem com foco na avaliação por pares.

Assim, a ficha de acompanhamento se fortalece como instrumento para desenvolver a autonomia do parceiro de teletandem em relação a sua aprendizagem de LE, seja pelo impacto da autoavaliação, seja pelo papel de avaliar o outro. Desse modo, reconhecemos a importância tanto da autoavaliação como da avaliação por pares e estendemos as considerações apresentadas no documento do Departamento de Educação do Reino Unido (UK, 2010)<sup>93</sup> para a aprendizagem no teletandem, entendendo que a avaliação por pares ajuda a desenvolver a autoavaliação, promovendo aprendizagem autônoma e responsável.

### 5.2.2 Inserção dos serviços de *podcasting*

Além da avaliação do desempenho oral por meio da ficha de acompanhamento de teletandem, temos verificado a presença de outros recursos que otimizam a aprendizagem e a avaliação de LE no contexto investigado. Um deles tem sido a escrita, viabilizada por meio do *chat*, como complemento da fala durante a comunicação síncrona. Adicionalmente, os parceiros têm recorrido ao *e-mail* para negociações sobre o encaminhamento das sessões, envio de atividades complementares com foco nos temas discutidos durante as conversas e, com certa frequência, para dar *feedback* linguístico mais detalhado ao parceiro. Outro recurso, o de compartilhamento de imagens, músicas e dicionários *online*, por exemplo, tem sido utilizado com mais frequência para suprir lacunas de conhecimento lexical e cultural, como vimos por meio dos dados analisados neste estudo. Esses recursos desempenham um papel importante na aprendizagem da língua-alvo e oferecem apoio escrito e visual à compreensão e produção oral.

No entanto, temos constatado pouco uso de recursos de áudio na comunicação assíncrona entre os parceiros de teletandem. Ao somar-se aos recursos já utilizados, o áudio representa otimização da oralidade e merece ser considerado como recurso complementar à aprendizagem de LE em contextos *online*.

Assim, apresentamos nossa segunda proposta para otimização da aprendizagem e da avaliação de LE no e a partir do teletandem. Com respaldo na revisão de literatura deste estudo, destacamos os serviços de *podcasting* como recursos potenciais para o incremento do

---

<sup>93</sup> Peer assessment and self-assessment is much more than children marking their own or each other's work. To improve learning, it must be an activity that engages children with the quality of their work and helps them reflect on how to improve it. Peer assessment enables children to give each other valuable feedback so they learn from and support each other. It adds a valuable dimension to learning: the opportunity to talk, discuss, explain and challenge each other enables children to achieve beyond what they can learn unaided. Peer assessment helps develop self-assessment, which promotes independent learning, helping children to take increasing responsibility for their own progress.

áudio em contextos *online* de aprendizagem de LE, uma vez que as tecnologias mais antigas são, muitas vezes, incompatíveis com o referido contexto.

Ressaltamos que usar os serviços de *podcasting* significa recorrer aos benefícios das tecnologias de gravação, de disponibilização e de acessibilidade, como o surgimento de programas livres disponíveis na *internet* para gravação de voz, a vulgarização de dispositivos portáteis e a melhoria das condições de acesso à *internet*. Isto implica que os arquivos de áudio aqui propostos podem não apresentar todas as características de um *podcast*, conforme vimos na literatura, uma vez que o domínio de certas tecnologias ainda não são competências de todos e a falta dessas competências pode colocar barreira para o processo de aprendizagem. Como nosso objetivo (principal) não é desenvolver competências tecnológicas, as sugestões de atividades apresentadas a seguir, e sistematizadas no quadro 17 ao final desta subseção, ora são consideradas viáveis pela utilização de processos de gravação de arquivos de áudio mais comumente conhecidos pelos usuários de dispositivos portáteis e da *internet*, ora se caracterizam pelo acesso e produção de *podcasts*, conforme diferencial que o conceito apresenta, que é a possibilidade de acesso imediato à nova informação logo que esta é publicada na *web*.

Como exemplos de atividades que podem ser realizadas pelos parceiros de teletandem recorrendo a conhecimentos mais básicos, como gravações de arquivos de áudio feitas em qualquer aparelho digital que disponibilize o arquivo em formato MP3, propomos a gravação de autoapresentação e a gravação de *feedback* oral sobre o desempenho do parceiro nas sessões de teletandem.

A primeira atividade, a autoapresentação, é sugerida para que o aluno, interessado em ter um parceiro de teletandem, apresente-se à coordenação dos trabalhos e aos seus pares. Esta apresentação pode ser na LE de interesse, de modo que já se estabeleça um canal de comunicação oral com e para o aprendiz, bem como ofereça subsídios para uma primeira apreciação do nível de proficiência do interessado. Ao final desta autoapresentação o aluno pode fazer um convite, na sua língua de proficiência, para um suposto parceiro de teletandem.

A segunda atividade, o *feedback* oral, pode ser outra opção de comunicação assíncrona entre os parceiros de teletandem, dando ênfase nas questões de pronúncia ao considerar o som, o ritmo e a entonação da língua-alvo. Com base no registro da sessão de teletandem, em áudio ou videoconferência, o parceiro mais proficiente na língua-alvo pode gravar o *feedback* linguístico com sua própria voz, oferecendo, assim, mais uma oportunidade para que o aprendiz desenvolva sua compreensão oral, e até venha a repetir, quantas vezes quiser, palavras, expressões e/ou frases, se assim desejar. Esse recurso amplia as

possibilidades de aprendizagem de aspectos da oralidade, se comparado ao *feedback* escrito, via *e-mail*, por exemplo.

Considerando a possibilidade de inserção de *podcasts* e suas variações, como o *videocast* e o *enhanced podcast*<sup>94</sup>, propomos os *podcasts* instrucionais, o acesso a *podcasts* disponíveis na *internet* e a produção de *podcasts* pelos parceiros de teletandem para serem compartilhados com seus pares.

Os *podcasts* instrucionais, que podem agregar recursos de vídeo e hiperligações com outros elementos, como apresentações em *Power Point*, são sugeridos para apresentação da proposta do teletandem com orientações sobre as sessões e o preenchimento da ficha de acompanhamento, além de outros aspectos relevantes que os parceiros de teletandem precisam saber antes de começar as sessões de comunicação síncrona. A inserção de um *podcast* instrucional pode ocorrer sempre que a coordenação dos trabalhos sinta necessidade. Como o teletandem envolve parceiros de diferentes línguas estrangeiras, os *podcasts* instrucionais poderiam ser disponibilizados em língua portuguesa, pelo menos em um primeiro momento, uma vez que todos os parceiros, brasileiros ou estrangeiros aprendizes de PFOL, são assim contemplados na diversidade linguístico-cultural. Os *podcasts* serão recebidos automaticamente para acesso por todos os parceiros de teletandem inscritos por meio do agregador RSS, que no caso do TTB, que já disponibiliza de uma página na *internet*, é só oferecer o suporte a este tipo de agregador.

Oferecer a possibilidade de subscrição ao *tandemcast*, nome sugerido aos *podcasts* no teletandem de agora em diante, viabiliza também o compartilhamento das produções dos parceiros de teletandem do mundo inteiro. A partir do momento que o suporte ao agregador RSS for oferecido na página do TTB, a produção de arquivos de áudio em formato MP3 feitas pelos próprios alunos, em qualquer lugar e utilizando seus próprios dispositivos digitais, podem ser disponibilizadas e recebidas automaticamente por todo o grupo.

Assim, os *tandemcasts* poderiam servir para autoavaliação dos parceiros de teletandem sobre seu desempenho na língua-alvo, além de servir para a avaliação dos pares sobre a contribuição da prática de teletandem para a aprendizagem de LE. Para isso, poderia haver um espaço para comentários dos pares. O *tandemcast* poderia ser produzido pelos parceiros ao final de determinado período, definido pela equipe da coordenação com a colaboração dos parceiros de teletandem. A orientação para a gravação dos *tandemcasts* também pode ser oferecida no site do TTB por meio de um *enhanced podcast* instrucional,

---

<sup>94</sup> Conforme definidos na subseção 2.2.2 do capítulo 2 desta tese.

com as informações para a gravação e com as orientações para a tarefa e para o conteúdo da mesma. Por vezes, este tipo de *enhanced podcast*, que visa demonstrar como se executa uma tarefa no computador, também é chamado de *screencast* por corresponder ao registro/gravação dos procedimentos que são efetuados e visíveis na tela do computador.

Este tipo de atividade, além de servir aos propósitos da aprendizagem da oralidade em LE, pode promover o desenvolvimento da escrita, já que o texto oral pode ser o resultado de um processo mais amplo de colaboração entre os parceiros para a construção das ideias. Voltando ao aspecto oral, a atividade amplia o acesso a um insumo linguístico variado, uma vez que os parceiros de teletandem têm a oportunidade de ouvir outras pessoas falando a LE que estão aprendendo, além do próprio parceiro com quem interage durante a comunicação síncrona. Isto pode motivar a aprendizagem, despertando o sentimento de pertença ao grupo.

No que diz respeito ainda ao insumo linguístico, outra sugestão é a utilização de *podcasts* disponíveis na *web*, como recursos para a comunicação síncrona, que possam levar o parceiro a ter contato com outras variantes da LE estudada, contemplando diferenças, dentre elas, as regionais, que influenciam o léxico, a pronúncia e outros aspectos linguístico-culturais. A escolha de gêneros textuais variados também oportuniza contato com diferentes usos da LE, levando em conta o contexto de produção e de recepção da língua-alvo. Outra dimensão desta proposta é a ampliação de temas a serem abordados nas sessões de teletandem para que a proficiência em LE seja otimizada para além de conversas pessoais e tópicos mais cotidianos.

Assim, os *podcasts* podem ser produzidos pelos próprios aprendizes de línguas estrangeiras, pelos parceiros mais proficientes na língua-alvo, que ora assumem o papel de professor desta língua de proficiência, pelos mediadores das sessões de teletandem, que também assumem o papel de professor, bem como por pessoas do público em geral que disponibilizam áudios na *internet*, sejam com fins pedagógicos ou não. A questão da produção é enfatizada no quadro 17, a seguir, além do enfoque no formato de *podcast* sugerido para as atividades descritas anteriormente, bem como nos objetivos e na contribuição esperada para o processo de avaliação em ensino-aprendizagem.

<b>PRODUTORES DO PODCAST</b>	<b>FORMATO PROPOSTO</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>CONTRIBUIÇÃO ESPERADA</b>
<b>ALUNOS</b> <sup>95</sup>	Autoapresentação	Apresentar-se à coordenação dos trabalhos e aos seus pares.	Otimização da comunicação oral desde o primeiro contato com o teletandem.
	<i>Feedback</i> oral	Dar <i>feedback</i> oral ao parceiro sobre aspectos linguísticos, principalmente com foco na pronúncia.	Insumo para a compreensão e repetição oral de palavras, expressões e/ou frases na LE.
	<i>Tandemcast</i>	Promover a autoavaliação dos parceiros de teletandem sobre seu desempenho na língua-alvo e a avaliação dos pares sobre a contribuição da prática de teletandem para a aprendizagem de LE.	Compartilhamento de práticas de teletandem entre parceiros de teletandem do mundo inteiro.
<b>PROFESSORES</b> <sup>96</sup>	<i>Podcasts</i> instrucionais	Apresentar proposta do teletandem com orientações sobre as sessões e o preenchimento da ficha de acompanhamento.  Orientar os parceiros acerca da gravação dos <i>tandemcasts</i> , da realização e do conteúdo da tarefa.	Divulgação dos processos que orientam a aprendizagem em tandem, a prática de teletandem, otimizando tempo e espaço na preparação dos parceiros.
<b>PÚBLICO EM GERAL</b>	<i>Podcasts</i> disponíveis na <i>web</i>	Aproveitar recursos de áudio disponíveis na <i>internet</i> como insumo linguístico e temático para as sessões síncronas.	Contato com diferentes variantes e usos da LE estudada por meio de gêneros orais variados.

**Quadro 17:** Proposta de inserção dos serviços de *podcasting* no contexto *online* de aprendizagem de LE.

Buscando respaldo na revisão de literatura sobre os *podcasts* educacionais e sobre as práticas avaliativas em contexto *online*, finalizamos esta seção caracterizando nossa proposta de inserção dos serviços de *podcasting* como otimizadora da aprendizagem e da avaliação de LE, destacando duas de suas principais potencialidades: 1. promoção da interação e da colaboração e 2. apoio ao acompanhamento do processo de aprendizagem, possibilitando o *feedback* oral dos e entre os pares.

<sup>95</sup> Alunos no teletandem são as duplas de parceiros, um brasileiro aprendendo LE e um estrangeiro aprendendo português como LE.

<sup>96</sup> No TTB, os professores podem ser tanto os coordenadores do projeto como os mediadores dos parceiros de teletandem.

### 5.3 A complementaridade entre os resultados e as propostas do estudo

A partir da retomada das perguntas de pesquisa e das discussões teórico-práticas que permearam esta tese, apresentamos, neste capítulo, duas propostas de otimização da aprendizagem e da avaliação de LE no e a partir do teletandem. Justificamos que no teletandem porque as propostas partem de um estudo que teve seus dados coletados, analisados e discutidos no âmbito do TTB, como um contexto *online* de aprendizagem de LE e por isso podem estar implicadas diretamente naquele contexto, e a partir do teletandem porque ambas as propostas podem ser exploradas em outras situações de aprendizagem de LE nas quais a comunicação *online* esteja presente, seja em caráter complementar ao contexto da sala de aula presencial, seja em contextos de aprendizagem de *e-learning*.

A primeira proposta, com foco na alteração da ficha de acompanhamento de teletandem a partir do uso de uma escala com asserções do tipo *sou capaz de*, buscou respaldo na avaliação de desempenho oral em LE em contextos presenciais para descrever critérios acerca de aspectos da compreensão e produção oral no contexto *online*. Desse modo, reconhece-se a importância da autoavaliação para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz tanto para a aprendizagem de uma LE quanto para o ensino de PFOL.

Se por um lado temos a autoavaliação como modalidade condizente com o desenvolvimento da autonomia, um dos pilares da aprendizagem em tandem, por outro temos a avaliação por pares como modalidade que oportuniza a aprendizagem colaborativa, implicando reciprocidade, no contexto *online*. É nessa direção que propusemos então a inserção da comunicação assíncrona, por meio dos serviços de *podcasting*, como recurso complementar, além dos já utilizados no teletandem.

Os *podcasts*, por suas características de produção e recepção de arquivos de áudio, privilegiam o aspecto oral da comunicação, oferecendo contribuições na aprendizagem de LE.

De acordo com a proposta apresentada no quadro 17, ratificamos as potencialidades do áudio, através das contribuições do desenvolvimento de tecnologias da *web 2.0*, no contexto *online* para aprendizagem de LE. A proposta aqui apresentada valoriza os serviços de *podcasting* para o desenvolvimento da compreensão oral em LE, como tem sido registrado na literatura, e apresenta contribuições que ampliam os usos desse recurso para o desenvolvimento da produção oral.

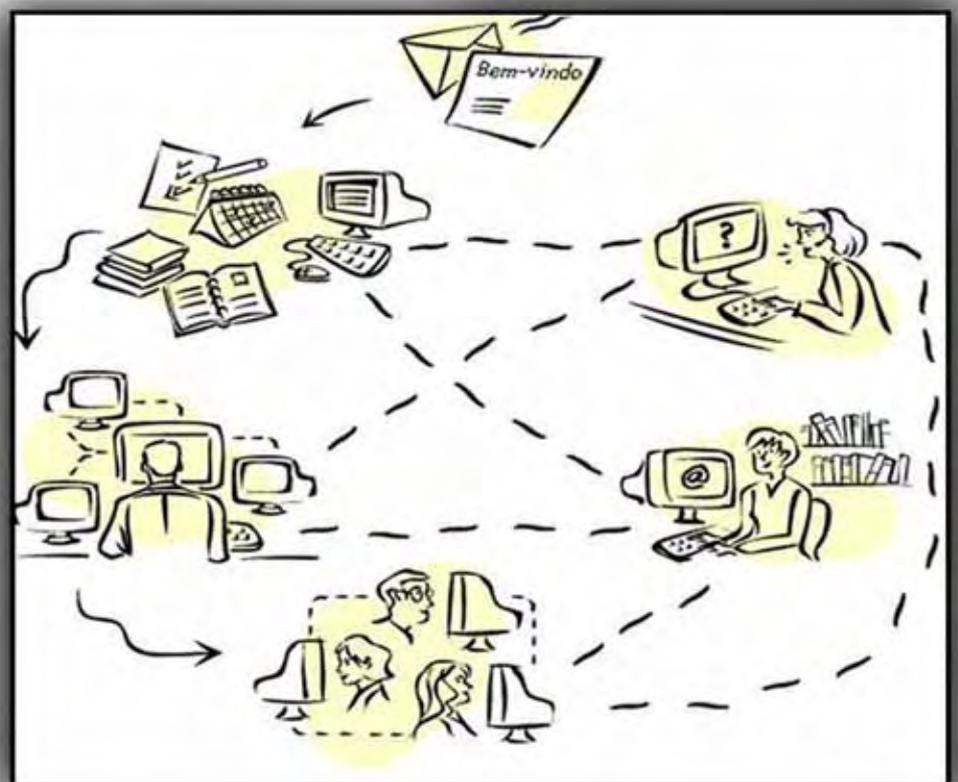
Para ambas as propostas, partimos dos resultados deste estudo, reconhecendo a importância da: 1. qualidade do *feedback* oferecido durante a comunicação síncrona a distância para o desenvolvimento da conversa em LE e para a manutenção da interação; 2.

preparação dos parceiros de teletandem para a aprendizagem e para a avaliação e 3. avaliação do outro no próprio processo de aprendizagem e de autoavaliação dessa aprendizagem. Esses resultados sustentam a tese de que a avaliação informada, em um processo complementar entre *feedback* formativo, detalhado e personalizado, autoavaliação e avaliação por pares, otimiza a aprendizagem colaborativa de LE em contexto *online*.

Por último, ressaltamos que a reconfiguração de papéis representa contribuição de ambas as propostas apresentadas neste capítulo, de modo que o *feedback* passa também a ser oferecido por outros pares envolvidos no processo de aprendizagem, considerando não só, mas também, o professor ou a figura dele.

Com isso, finalizamos este capítulo e passamos às considerações finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS



Fonte: <http://images.google.com/> (Adaptado)

Ao contrário da imagem que abriu as discussões sobre avaliação encaminhadas nesta tese, a imagem das considerações finais representa que o conhecimento dinâmico, compartilhado e colaborativo, que as modalidades de comunicação síncrona e assíncrona promovem no contexto *online* de aprendizagem, não pode ser avaliado de forma estática e unidirecional.

Para contemplar as características de uma aprendizagem conectada e contextualizada, e, por isso, colaborativa, precisamos repensar o ensino e a avaliação como práticas coerentes com este paradigma.

Corroborando que a avaliação é um elemento integrador entre os processos de ensino e de aprendizagem e acreditando no impacto positivo que a avaliação pode desempenhar quando praticada sob esta ótica, conduzimos este estudo procurando convergir para o potencial da avaliação em um processo de aprendizagem dupla, ou seja, o aprender LE e o aprender a ensinar PFOL.

Apresentamos, a seguir, algumas contribuições deste estudo com o objetivo de oferecer sugestões para futuras pesquisas, além de limitações, desafios e encaminhamentos.

### **Contribuições**

Pela familiaridade e maior contato com as TIC nos dias de hoje fora da esfera educacional, precisamos assegurar que contextos *online* de aprendizagem de LE não se limitem a espaços para bate-papos informais. Se a acessibilidade é um fator que impulsiona a criação de contextos de aprendizagem que utilizem como recursos as tecnologias emergentes, por outro lado a autonomia necessária para conduzir esses processos de aprendizagem precisa ser desenvolvida.

O desenvolvimento da autonomia é ratificado por Garcia (2010), quando afirma que:

É importante que, novamente, se registre que se trata de co-construção, ou seja, no desenvolvimento da autonomia no teletandem, os aprendizes contam com o suporte do par. E esse aspecto é de irrefutável importância pois o agir autônomo não é fomentado na maioria dos contextos formais de ensino/aprendizagem no Brasil e, estes aprendizes, ao se depararem com a autonomia do contexto, encontram dificuldades iniciais mas, a partir da colaboração, começam a exercitar a autonomia. (p. 263)

Nesse sentido, o processo avaliativo ganha dimensão especial, uma vez que otimiza a aprendizagem e o ensino, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia, principalmente pelos dois paradigmas que enfoca. O primeiro deles, a autoavaliação, por ser uma modalidade

que inclui a participação do aprendiz no processo de aprendizagem, tornando-o co-responsável por ela; e o segundo, com foco na avaliação pelo e do outro, por complementar a reflexão sobre os próprios objetivos e objetos de aprendizagem e se preparar, de modo informado, para o ensino.

Desse modo, este estudo oferece contribuições para o (re)conhecimento da complementaridade que os processos de autoavaliação e avaliação por pares apresentam na aprendizagem colaborativa no contexto *online*, fundamentalmente apoiados pelo *feedback* formativo do outro.

A preparação para a avaliação, juntamente com a experiência de aprender e ensinar LE em contexto *online* e refletir sobre o processo de ensino-avaliação-aprendizagem-avaliação, pode contribuir para uma prática pedagógica informada no que diz respeito à inserção de TIC no ensino de línguas. Esse poderia ser um caminho para que discussões teórico-práticas fossem promovidas no contexto de formação de professores de LE e, com atenção especial ao de professores de PFOL, levando-se em conta os resultados deste estudo. Assim, por que não considerar a prática de teletandem como parte dos programas de LE, seja nos cursos de línguas, seja nos cursos de formação de professores?

Temos observado que o teletandem não tem, de modo geral, relação com o aprendizado do aluno em sala de aula presencial. Tanto no Brasil como no exterior, as parcerias de teletandem têm sido formadas por alunos que estão aprendendo uma LE no Brasil e o português no exterior. Por isso, acreditamos na possibilidade de inclusão da prática de teletandem nos programas das disciplinas e vislumbramos a importância de considerar a produção do aluno durante as sessões de teletandem como parte do processo avaliativo de sua aprendizagem, apreciado por ele mesmo e por seus pares, refletindo, assim, como uma estratégia e instrumento de aprendizagem e de avaliação de LE. Investigações futuras podem priorizar questões que busquem compreender como esta inserção pode ser melhor gerenciada e que contribuições oferecem para a otimização da aprendizagem de LE. Estudos em diferentes línguas estrangeiras ainda podem oferecer resultados diferentes, levando-se em conta as especificidades de cada LE estudada. No entanto, independentemente da LE em questão, este espaço será sempre muito profícuo para se investigar a formação de professores de PFOL, uma vez que o parceiro estrangeiro é sempre um estudante de português como LE.

Como implicações para a avaliação de desempenho oral em LE, apontamos a reflexão sobre o conceito de fluxo natural da fala que este estudo levantou com foco principalmente na proposição de critérios e descritores de avaliação voltados para a compreensão oral, para a fluência e para a competência interacional. Pelo fato de apresentar

demanda maior de intervenção do outro na construção do texto falado, seja por fatores inerentes a esse processo de construção, seja por questões técnicas, o contexto *online* demanda ser investigado com mais atenção para aprofundar os primeiros resultados trazidos neste estudo. Esta é uma lacuna de pesquisa ainda a ser investigada para que possamos avançar no sentido de elaborar escalas de avaliação para a interação face a face a distância (física).

Como uma primeira iniciativa de se pensar em critérios e descritores para avaliação de desempenho oral em LE em contexto *online*, propusemos alterações na ficha de acompanhamento de teletandem, reconhecendo suas potencialidades como um instrumento de autoavaliação e avaliação por pares e, ao mesmo tempo, como estratégia de aprendizagem de LE. Como há sempre limitação de tempo e é preciso colocar ponto final no texto de uma pesquisa, deixamos a sugestão de investigações futuras a partir da testagem da ficha proposta e os ajustes necessários para a adequação ao seu contexto de uso, levando sempre em conta a relação público-alvo e propósito. Além disso, sugerimos direcionar o foco também para verificar o uso da gravação das sessões de teletandem como suporte para que o *feedback* mais pontual, oferecido durante a conversa, sirva como ponto de partida para os processos de autoavaliação e avaliação por pares orientados pelo instrumento proposto.

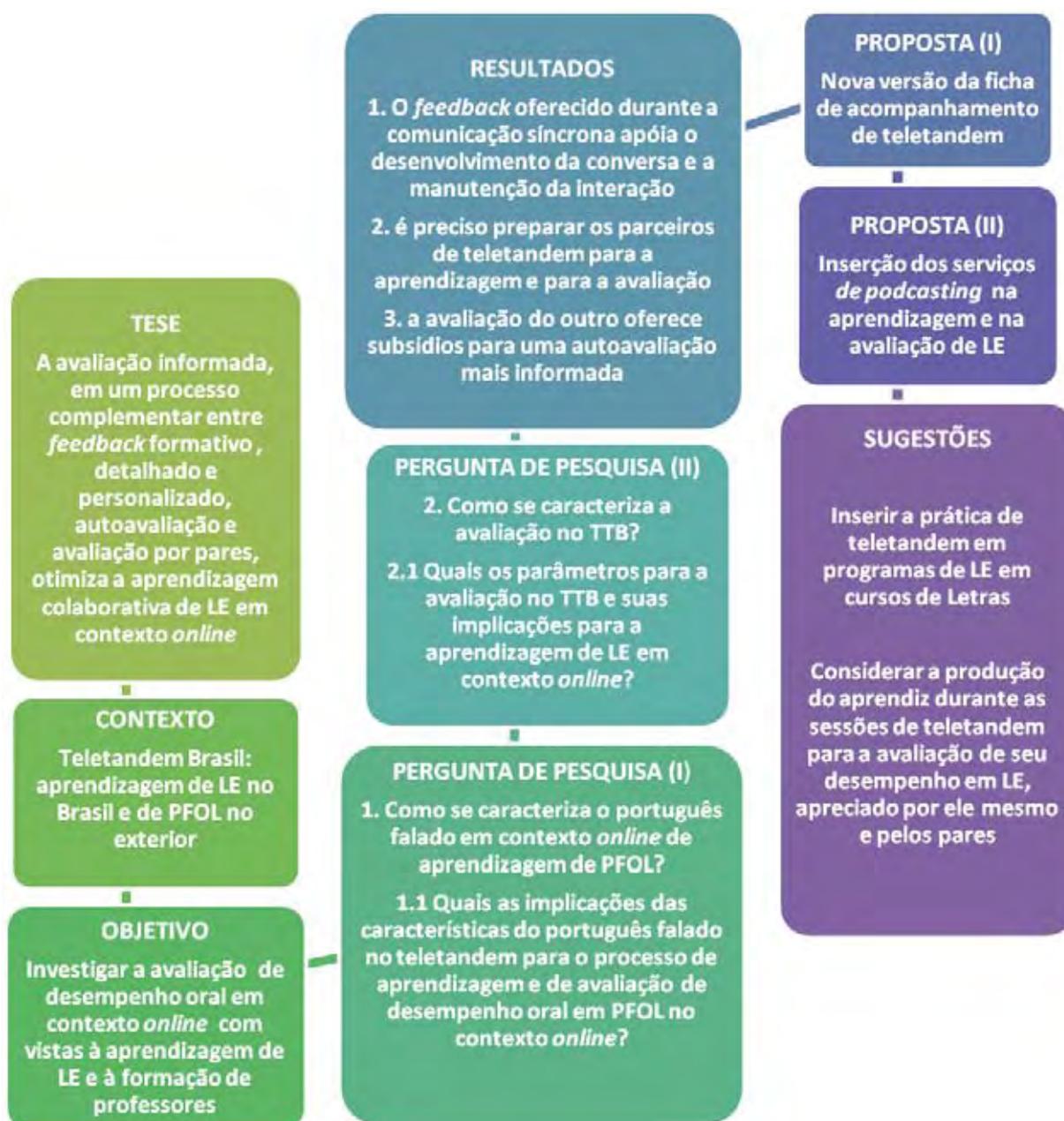
Ainda ressaltamos a possibilidade de se pensar em uma ficha de autoavaliação e avaliação por pares para o acompanhamento da aprendizagem do futuro professor de línguas. O *feedback* sobre o processo de aprender a ensinar também pode oferecer subsídios para a otimização da aprendizagem no contexto de formação de professores de línguas.

Tanto para a avaliação na aprendizagem de LE quanto para a avaliação na formação de professores, o conteúdo da ficha de acompanhamento de teletandem também pode ser tomado como parâmetro para a elaboração de um roteiro de orientações a serem consideradas na prática de teletandem.

No que tange a complementaridade que os serviços de comunicação assíncrona oferecem para o teletandem e outros contextos *online* de aprendizagem de LE, sugerimos investigar experiências que contemplem a proposta de inserção dos serviços de *podcasting*, reconhecendo suas potencialidades para o desenvolvimento da oralidade em LE. Estas investigações podem ter como recortes os diversos focos da proposta apresentada neste estudo, dentre os quais destacamos a utilização do *podcast* para o *feedback* oral, em uma perspectiva mais individualizada, e para o compartilhamento de práticas de aprendizagem de LE em contexto *online*, contribuindo, assim, para a identificação de comunidades de aprendizagem para a promoção do espaço interacional *online* em LE. Do ponto de vista do

ensino, a busca por novos resultados pode estar vinculada a experiências de uso do *podcast* em contextos presencial e *online* de aprendizagem de LE. Se a experiência for realizada em cursos de formação de professores de LE, o *podcast* pode ser investigado em uma via de mão dupla, ou seja, na promoção da aprendizagem de LE e da inserção deste recurso na prática pedagógica do futuro professor.

Finalizando esta parte das considerações finais, apresentamos uma síntese do estudo, na figura 19, a seguir, com o objetivo de resgatar os principais pontos desta pesquisa.



**Figura 19:** Síntese do estudo.

Como nem sempre as imagens são suficientes para expressar tudo aquilo que queremos, registro aqui, com palavras, que espero um *feedback* formativo da comunidade acadêmica, de modo a apresentar outros estudos que preencham as lacunas deixadas por este. Como defendi para o contexto *online*, o *feedback* formativo oferece subsídios para a autoavaliação e a avaliação dos e por pares, atividades que se complementam na otimização do processo de aprendizagem colaborativa, no qual me insiro como pesquisadora. Nesse sentido, as limitações e desafios de um estudo também são motivação para a aprendizagem.

### **Limitações e Desafios**

O primeiro desafio que consideramos relevante registrar diz respeito à natureza inter(multi)disciplinar deste estudo, que trouxe à baila teorias de diferentes áreas do conhecimento, e com elas seus termos e conceitos, que ora se aproximavam, ora se distanciavam. Dentre as áreas que sustentaram o referencial teórico, destacamos a Educação, a Psicologia, a Linguística, a Tecnologia Educativa, apenas para mencionar algumas das grandes áreas, sem listar as subáreas de cada uma delas às quais este estudo recorreu para investigar características do texto falado e da avaliação e suas respectivas implicações para o processo de ensino-avaliação-aprendizagem-avaliação de LE em contexto *online*.

Em um segundo momento, chamamos a atenção para a dificuldade em reunir um número considerável de gravações de sessões de teletandem para a análise do português falado neste estudo. O mais difícil ainda foi, depois de muitas tentativas, ter que encerrar a busca pelas conversas que, conjuntamente com os outros dados coletados para esta pesquisa, subsidiaram a análise e a discussão apresentadas no capítulo 4. As questões de ordem técnicas, já registradas nesta tese, além da falta de familiaridade com a imprevisibilidade do contexto *online* de aprendizagem, foram as responsáveis por esta limitação.

No entanto, como aprendizagem para futuras pesquisas, e para os pesquisadores, deixo registrada a importância da opção metodológica, uma vez que a escolha por um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação foram sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados (ANDRÉ, 2000), foi fundamental para superar as limitações encontradas no decorrer deste estudo. Isto ganha uma dimensão ainda maior quando o objetivo é “desbravar uma área ainda muito pouco habitável”. O que vamos encontrar pela frente?

Espinhos... com certeza. Mas vá em frente, supere os obstáculos e procure pelas pedras preciosas, pois o que parece limitação, inicialmente, passa a ser superação.

No caso deste estudo, a falta de gravações para analisar o português falado nas sessões de teletandem sem o contato comunicacional com os parceiros mudou a perspectiva da pesquisa, pois sem a imersão no contexto investigado não teria sido possível encontrar as “pedras preciosas”. Por fim, o tempo foi pouco, como sempre, quando percebemos que estamos no caminho certo.

No entanto, as palavras de Marcuschi (2006) quando faz uma reflexão sobre a abordagem que utilizou em seu livro “Análise da Conversação”, a seguir, resumem bem o que o processo deste estudo nos mostra.

Mais do que tudo, o que se deve perceber é que os sistemas organizacionais não foram propostos como normas para padrões de funcionamento e sim como procedimentos analíticos. E, como toda abordagem categorial de fenômenos dinâmicos está fadada ao risco do insucesso explicativo e descritivo, deve-se encarar os resultados como formas de perceber organizações e processos e não como propostas normativas para os fenômenos analisados. (MARCUSCHI, 2006, p. 85)

Assim, concluo com a convicção de que a avaliação desta pesquisa como processo é muito mais significativa do que sua avaliação como produto, por ora apresentado no gênero tese.

### **Encaminhamentos**

Deixando um começo no fim, este estudo suscita reflexões acerca do papel da prática de teletandem no ensino-aprendizagem de LE. Com foco na língua em uso, o teletandem oportuniza situações reais de comunicação que podem complementar a aprendizagem de LE no formato que temos hoje nos cursos de línguas e de formação de professores de LE, além de oferecer espaço para o desenvolvimento da oralidade em cursos de línguas a distância. Considerar o teletandem como componente prático no ensino-aprendizagem de LE, seja como parte de uma disciplina ou como foco principal, é a principal proposta de encaminhamento deste estudo.

Faço minhas, as palavras de uma participante deste estudo:

[...] em sala de aula o aluno aprende toda a estrutura da língua, mas dificilmente põe em prática, o que torna o aprendizado quase nulo. Vejo o teletandem como um complemento dessa atividade em sala de aula, e o

contexto virtual não prejudica de nenhuma maneira o ensino-aprendizagem. Ao contrário, o uso da tecnologia dá uma dimensão maior sobre a cultura do país, o que reflete diretamente no aprendizado da língua estrangeira. (PB2)

Uma dimensão maior para a aprendizagem de LE é o ponto que destaco da citação anterior, principalmente a dimensão comunicacional que a experiência em contextos *online* de aprendizagem, como o teletandem, pode potencializar.

Embora o recorte deste estudo tenha sido o desempenho oral em PFOL, a discussão proposta a partir de seus resultados nos remete a pontos de intersecção no que diz respeito ao processo de ensino-avaliação-aprendizagem-avaliação de línguas estrangeiras, seja no contexto presencial, seja no contexto *online* ou na complementaridade entre eles.

Assim, desejo que façamos de nossas aulas de LE espaços reais de trocas linguístico-culturais, independentemente das limitações de distância (física) e de tempo, nas quais o processo de ensino-aprendizagem seja apreciado por todos os envolvidos e retroalimentado constantemente.

## REFERÊNCIAS



*Fonte: Foto particular.*

ADAM, A. R. S.; MASSUCI, C. F.; FURTOSO, V. B. Formação de professores de PFOL na graduação: relato de experiência. In: FURTOSO, V. B. (Org.) *Formação de professores de Português para Falantes de Outras Línguas: reflexões e contribuições*. Londrina : EDUEL, 2009. p. 65-76.

ALLWRIGHT, D. Classroom-centered research on language teaching and learning: a brief historical overview. *Tesol Quarterly*, v. 17, n. 2, p. 191-203, 1983.

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

ALMEIDA FILHO, J. C. P. A abordagem orientadora da ação do professor. In: \_\_\_\_\_. (Org.) *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997, p.13-28.

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; CUNHA, M. J. C. *Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas*. Brasília: Editora UnB; Campinas, SP: Pontes, 2007.

ANDRADE, O. G. Caminhos para a pesquisa em língua estrangeira: correntes teóricas e vertentes práticas. In: GIMENEZ, K. M. P. (Org.) *Contribuições na área de línguas estrangeiras*. Londrina: Moriá, 2005. p. 34-55.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2000.

ARAÚJO, J. C. (Org.) *Internet & Ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

BACH, P. *O prazer na escrita*. 1ª ed. Portugal: Edições Asa, 1991.

BACHMAN, L. F.; PALMER, A. S. *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Trad. de Maria Ermantina Galvão; rev. da tradução Maria Appenzeller. 3. ed. Martins Fontes, 2000.

BALDASSIN, A. J.; GUILHERME, I. R.; MALTEMPI, M. V. Uma abordagem baseada em agentes para filtragem de correspondências eletrônicas. *Revista Eletrônica de Iniciação Científica (REIC)*: revista da Sociedade Brasileira de Computação, v. 2, n. 4, Porto Alegre, 2002.

BARREIRO-PINTO, I. A.; SILVA, M. Avaliação da aprendizagem na educação *online*: relato de pesquisa. *Educação, Formação & Tecnologias*; vol.1 (2); p. 32-39, nov. 2008. Disponível em: <<http://eft.educom.pt>>.

BARROS, D. L. P. Procedimentos de reformulação: a correção. In: PRETI, D. (Org.) *Análise de textos orais*. 5. ed. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/USP, 2001.

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

- BELAM, P. V. *A Interação entre as culturas de avaliar de uma professora de língua estrangeira (inglês) e de seus alunos de Letras no contexto de uma universidade particular*. 2004. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2004.
- BENEDETTI, A. M.; CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.
- BENEDETTI, A. M.; RODRIGUES, D. G. Choques linguístico-culturais e o desenvolvimento da competência intercultural em teletandem. In: BENEDETTI, A. M., CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 89-104.
- 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, SP: Pontes Editores, 2010. p. 297-312.
- BEYER, L. E. Teacher education, reflective inquiry and moral action. In: TABACHNICK, R.; ZEICHNER, K. (Eds.) *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*. London: The Falmer Press, 1991. p. 113-129.
- BLOOM, B.; HASTINGS, T.; MADDAUS, G. *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. São Paulo: Pioneira, 1983.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S.K. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon, 1992.
- BOHN, V. C. R. O potencial da web 2.0 e suas possibilidades para o ensino de língua estrangeira: apresentando o podcasting, wiki e a rede social NING. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 25, n.2, p. 173-191, jul./dez. 2009.
- BORGES-ALMEIDA, V. *Precisão e complexidade gramatical na avaliação de proficiência oral em inglês do formando em Letras: implicações para a validação de um teste*. 2009. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.
- BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; COUTINHO, C. P. *Podcast em Educação: um contributo para o estado da arte*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 9, 2007. *Anais...* Coruña: Universidade da Coruña, p. 837-846.
- BRAMMERTS, H. Autonomous language learning in tandem: the development of a concept. In: LEWIS, T.; WALKER, L. (Eds.) *Autonomous language learning in-tandem*. Sheffield: UK: Academy Electronic Publications, 2003. p. 27-36.
- \_\_\_\_\_. Aprendizagem autónoma de línguas in-tandem: desenvolvimento de um conceito. In: CARDOSO, A.; DELILLE, K. H. (Orgs.) *Aprendizagem autónoma de línguas em tandem*. Lisboa: Colibri, 2002.

BRASIL. *Manual do aplicador do Exame Celpe-Bras / Secretaria de Educação Superior*. Brasília: MEC, 2006.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC, 1998. p. 79-85

BREDO, E.; FEINBERG, W. *knowledge and values in social and educational research*. Philadelphia: Temple University Press, 1982.

BREINER-SANDERS, K. E. et. al. ACTFL Proficiency guidelines – speaking. *Foreign Language Annals*, v. 33, n. 1, jan / feb 2000, p. 13-18.

BROCCO, A. S. *A gramática em contexto teletandem e em livros didáticos de português como língua estrangeira*. 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.

BROOKS, F. P. Communicative competence and the conversation course: a social interaction perspective. *Linguistics and Education*, 4, p. 219-46, 1992.

BROWN, G.; YULE, G. *Discourse analysis*. Cambridge: CUP, 1983.

BROWN, H. D. *Language assessment: principles and classroom practices*. US: Pearson Longman, 2004.

\_\_\_\_\_. *Principles of language learning and teaching*. 3. ed. Englewood Cliffs, WJ. Prentice Hall Regents, 1993.

BRUNNER, J. *Toward a theory of instruction*. Massachusetts, USA: Belknap Press, 1996.

BURNS, A. *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

CALDERHEAD, J. Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, v. 5, n. 1, p. 43-51, 1989.

\_\_\_\_\_. Learning from introductory school experience. *Journal of Education for Teaching*, n. 14, p. 75-83, 1988.

\_\_\_\_\_. *Teachers' classroom decision making*. London: Cassell, 1984.

CAMPOS, O. G. L. A. S. A língua falada: características gerais. In: IGNÁCIO, S. E. *Estudos gramaticais*. Araraquara: UNESP, 1989. p. 202-216.

CANALE, M; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, p. 1-47, 1980.

CANDIDO, J. *Teletandem: sessões de orientação e suas perspectivas para o curso de Letras*. 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2010.

CARDOSO, T. et al. Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras em qualquer lugar do mundo: estratégias e soluções inovadoras no âmbito da oralidade. In ENCONTRO INTERNACIONAL TIC E EDUCAÇÃO, 1, 2010, Lisboa. *Anais...* Lisboa. CD-ROM.

CARVALHO, A. A. A.; AGUIAR, C. A. A. (Orgs.) *Podcasts para ensinar e aprender em contexto*. Santo Tirso: De Facto Editores, 2010.

CARVALHO, A. A. A. Taxonomia de Podcasts. In: CARVALHO, A. A. A.; AGUIAR, C. A. A. (Orgs.) *Podcasts para ensinar e aprender em contexto*. Santo Tirso: De Facto Editores, 2010. p. 19-43.

\_\_\_\_\_. Podcasts no ensino: contributos para uma taxonomia. In *Ozarfaxinars*, 8. 2009. Disponível em: < [http://www.cfaematosinhos.eu/Podcasts%20no%20Ensino\\_08.pdf](http://www.cfaematosinhos.eu/Podcasts%20no%20Ensino_08.pdf)>. Acesso em: 21 de set. 2010.

CASTILHO, A. T. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Editora Contexto, 1998.

\_\_\_\_\_. O português culto falado no Brasil: história do projeto NURC/BR. In: PRETI, D.; URBANO, H. (Orgs.) São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1990. p. 141-155.

\_\_\_\_\_. Para o estudo das unidades discursivas no português falado. In: CASTILHO, A. T. *Português culto falado no Brasil*. Campinas: Editora da Unicamp. 1989. p. 249-279.

CAVALARI, S. M. S. *A auto-avaliação em um contexto de ensino-aprendizagem de línguas em tandem via chat*. 2009. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.

CAVALCANTI, M. A propósito de Linguística Aplicada. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas, v. 7, p. 5-12, 1986.

CELANI, M. A. A. A relevância da Linguística Aplicada na formação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M. *Aspectos da Linguística Aplicada*. Florianópolis: Insular, 2000. p. 17-32.

\_\_\_\_\_. Afinal, o que é linguística aplicada? In: PASCHOAL, M. S.; CELANI, M. A. A. (Orgs.) *Linguística aplicada: da aplicação da Linguística à Linguística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 1992. p. 15-23.

CHAFE, W. *The pear stories: cognitive, cultural and linguistics aspects of narrative production*. Norwood (NJ): Ablex, 1980.

CHAPELLE, C. A. *English language learning and technology*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2003.

CHAUDRON, C. *Second language classrooms: research on teaching and learning*. Cambridge: CUP, 1988.

CHAVES, A. P. *Manifestações da língua falada em narrativas escolares*. 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – UNESP, Araraquara.

COLLINS, H. et al. Por que é difícil participar de *Chats*? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 3, n. 2, p. 41-71, 2003.

CONSOLO, D. A. Princípios e procedimentos para avaliação em meios eletrônicos: implicações para a aprendizagem de línguas em teletandem. In: BENEDETTI, A. M., CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 283-296.

\_\_\_\_\_. Avaliação de proficiência oral: uma reflexão sobre instrumentos e parâmetros na formação do (futuro) professor de língua estrangeira. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (Org.). *Linguística aplicada: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes, 2007. p. 109-118.

\_\_\_\_\_. A interação em língua estrangeira em situações de e-tandem: influências no processo de aprendizagem e características lingüísticas da produção oral. *Projeto de pesquisa*. 2006. Mimeo.

\_\_\_\_\_. A construção de um instrumento de avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 43, n. 2, 2004, p. 265-286.

COPELAND, W. D. Clinical experiences in the education of teachers. *Journal of Education for Teaching*, n. 7, p. 3-17, 1981.

COSTA, M. J. et al. As quatro paredes de uma sala de aula: experiências como professoras de PFOL. In: FURTOSO, V. B. (Org.) *Formação de professores de Português para Falantes de Outras Línguas: reflexões e contribuições*. Londrina : EDUEL, 2009. p. 77-90.

COURA-SOBRINHO, J. O sistema de avaliação Celpe-Bras. In: HORA, D. (Org.) *Língua(s) e Povos: Universidade e Diversidade*. João Pessoa: Idéia, 2006. p. 127-132.

COUTINHO, C. P. Tecnologias Web 2.0 na sala de aula: três propostas de futuros professores de Português. *Educação, Formação & Tecnologias*, 2 (1), p. 75-86, 2009. Disponível em: <<http://eft.educom.pt>>. Acesso em: 20 out. 2010.

\_\_\_\_\_. Cooperative learning in higher education using weblogs: a study with undergraduate students of edution in Portugal. In: WORLD MULTI-CONFERENCE ON SYSTEMICS, CYBERNETIC AND INFORMATICS, 11., 2007, Orlando/Estados Unidos. *Anais...* Orlando, 2007, p. 60-64. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/6721>. Acesso em: 28 maio 2011.

CUNHA, C. et al. Aprender com podcasts. In: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, Braga. *Anais...* Braga: Universidade do Minho, 2009. p. 5493-5498.

CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P. Perspectivas contemporâneas na formação de professores de português língua estrangeira. In: \_\_\_\_\_ (Orgs.). *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília: Editora UnB, 2002. p. 27-39.

CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P. Educação de professores/pesquisadores de português como segunda língua. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*. Brasília: Ednub, 1999. p.15-23.

CUNHA, M. J. C. O português para falantes de outras línguas: redefinindo tipos e conceitos. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; CUNHA, M. J. C. *Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas*. Brasília: Editora UnB; Campinas, SP: Pontes, 2007. p. 13-31.

CZIKO, G. A.; PARK, S. Internet audio communication for second language learning: a comparative review of six programs. *Language Learning & Technology*, v. 7, n. 1, p. 15-27, 2003.

DA ROCHA, S. *Ameliorer l'accompagnement dans les partenariats de teletandem francobresiliens*. 2009. Master Arts, Lettres, Langues, Communication. Université Charles-de-Gaulle. Lille III, France.

DELL'ISOLA, R. L. P. et al. A avaliação de proficiência em português língua estrangeira: o exame CELPE-Bras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 3, nº 1, p. 153-164, 2003.

DEMO, P. *Ser professor é cuidar que o aluno aprenda*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

\_\_\_\_\_. Lógica e Democracia da Avaliação. *Ensaio*, v. 3, n. 8, p. 323-330, julho/setembro, 1995.

DOCHY, F.; MCDOWELL, L. Assessment as a tool for learning. *Studies in Educational Evaluation*, 23, (4), p. 279-298, 1997.

DOCHY, F.; SEGERS, M.; SLUIJSMANS, D. 'The use of self-, peer and co-assessment in higher education: a review'. *Studies in Higher Education*, v. 24, n. 3, p. 331-350, 1999. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/03075079912331379935>>.

DONATO, R. Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In: LANTOLF, J. P. (Ed.) *Sociocultural theory and second language learning*. China: Oxford University Press, 2000. p. 27-50.

\_\_\_\_\_. Collective scaffolding in second language learning. In: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (Eds.) *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex Press, 1994.

DUBOC, A. P. M. A avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as novas teorias de letramento. *Fragmentos*, Florianópolis, n. 33, p. 263-277, jul-dez 2007.

EDIRISINGHA, P. et al. Podcasting to provide teaching and learning support for an undergraduate module on English language and communication. *Turkish Online Journal of Distance Education – TOJDE*, 8 (3), p. 87-107, 2007. Disponível em: <[http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde27/pdf/article\\_6.pdf](http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde27/pdf/article_6.pdf)>. Acesso em: 22 out. 2010.

EMERSON, R. M. Fieldnotes in ethnographic research. In: EMERSON, R. M.; FRETZ, R. I; SHAW, L. L. *Writing Ethnographic Fieldnotes*. University Of Chicago Press, 1995.

Disponível em: < <http://www.pacificdiscovery.org/credit/SEAreadings/Robert%20et.al.%20-%20Writing%20Ethnographic%20Fieldnotes.pdf>>.

ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on teaching. In: WITTROCK, M.C. (Ed.) *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 1986, p.119-161.

\_\_\_\_\_. Advantages and disadvantages of qualitative research design on foreign language research. In: FREED, B. (org.) *Foreign language acquisition research*. D.C.: Heath & Company, 1991. p.338-353.

ESPINOSA, M. P. P. Aprendemos... ¿Cooperando o colaborando? Las claves del método. In: SÁNCHEZ, F. M. (Org.) *Redes de comunicación en la enseñanza: las nuevas perspectivas del trabajo corporativo*. Barcelona: Paidós, 2003. p. 93-127.

FÁBREGAS, J. J. Assessing real time evaluation practices in different learning environments. *Recent Research Developments in Learning Technologies*, p. 1-5, 2005.

FARACO, C. A. Interação e linguagem: balanço e perspectivas. *Calidoscópico*, v.3, n.2, p. 214-227, 2005. Disponível em: <[www.unisinos.br/publicacoes\\_cientificas/.../art08\\_faraco.pdf](http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/.../art08_faraco.pdf)>. Acesso em: 15. set. 2009.

FÁVERO, L. L. O tópico discursivo. In: PRETI, D. *Análise de textos orais*. 5. ed. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 2001. p. 33-54.

FERNANDES, F. R. *Investigando o processo de ensino-aprendizagem em LE in-tandem: aprendizagem de língua francesa em contexto digital*. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

FERNANDES, F. R.; CONSOLO, D. A. A questão tecnológica no teletandem: entraves e possíveis soluções. In: BENEDETTI, A. M., CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 65-87.

FERNANDES, J. S.; ALVES, M. D. S. Como os *podcasts* podem auxiliar a competência auditiva no âmbito ensino-aprendizagem de Espanhol como segunda língua? *Holos*, ano 25, v. 3, p. 201-206, 2009.

FERREIRA, I. A. Perspectivas interculturais na sala de aula de PLE. In: SILVEIRA, R. C. P. (Org.) *Português língua estrangeira: perspectivas*. São Paulo: Cortez Editora, 1998. p. 39-48.

FIDALGO, S. S. A avaliação na escola: um histórico de exclusão social-escolar ou uma proposta sociocultural para a inclusão? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 6, n. 2, p. 15-31, 2006.

\_\_\_\_\_. Auto-avaliação: uma questão de prática? ou de representações? *The ESpecialist*, v. 26, p. 137-155, 2005.

- FLEMING, D. L. Using best practices in online discussion and assessment to enhance collaborative learning. *College Teaching Methods & Styles Journal*, USA, v. 4, n. 10, p. 21-40, oct. 2008.
- FONSECA, V. *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FONTES, S. M. Um lugar para a cultura. In: CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P. (Orgs.) *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília: Editora UnB, 2002. p. 175-183.
- FRANCE, D.; RIBCHESTER, C. Podcasts and feedback. In: SALMON, G.; EDIRISINGHA, P. (Eds.) *Podcasting for learning in universities*. England: Oxford University Press, 2008. p. 70-79.
- FRASER, B. Uma abordagem sobre os marcadores discursivos. Tradução por Pedro Caruso e Paulo F. Zanotto. *Confluência*, Assis, n. 2, ano 2, p. 132-160, 1994.
- FREEMAN, D.; JOHNSON, K. E. Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *Tesol Quarterly*, v. 32. n. 3, 1998.
- FUKS, H. et al. Participação e Avaliação no Ambiente Virtual AulaNet da PUC-Rio. In: SILVA, M. *Educação Online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa*. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2003. p. 231-254
- FURTOSO, V. A. B. (Org.) *Formação de professores de Português para Falantes de Outras Línguas: reflexões e contribuições*. Londrina : EDUEL, 2009(a). 220 p.
- FURTOSO, V. A. B. Para além do gostei muito da conversa: avaliação no contexto de aprendizagem in-tandem. In: TELLES, J. A. (Org.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para a aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009(b). p. 297-314.
- \_\_\_\_\_. Interface entre avaliação e ensino-aprendizagem: desafios na formação de professores. In: DURÃO, A. B. A. B.; ANDRADE, O. G.; REIS, S. (Orgs.). *Reflexões sobre o ensino das línguas estrangeiras*. Londrina: UEL, 2008. p. 127-158.
- \_\_\_\_\_. Atividades de intervenção na formação de professores de PFOL: uso de diários como instrumento para reflexão crítica. XIII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife, 23 a 26 de abril de 2006. *Anais ...* (CDROM). Recife, 2006.
- \_\_\_\_\_. Português para falantes de outras línguas: institucionalização nas universidades brasileiras e publicações. In: GIMENEZ, K. M. P. (Org.) *Contribuições na área de línguas estrangeiras*. Londrina: Moriá, 2005. p. 120-130.
- \_\_\_\_\_. *Português para falantes de outras línguas: aspectos da formação do professor*. 2001. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina.
- FURTOSO, V. B.; GOMES, M. J. Aprendizagem e avaliação da oralidade em contextos online: o potencial dos serviços de *podcasting*. In: MORGADO, J. C. et al. (Orgs.) *Aprender ao longo da vida: contributos, perspectivas e questionamentos do currículo e da avaliação*.

Actas do 2.º Congresso Internacional de Avaliação em Educação, Braga: Centro de Investigação em educação, 2011, p. 1035-1052, Braga/Portugal.

FURTOSO, V. B.; GOMES, M. J.; CONSOLO, D. A. Os serviços de *podcasting* na otimização da aprendizagem e da avaliação de língua estrangeira em contexto *online*. In CONFERÊNCIA INTERANCIONAL DE TIC NA EDUCAÇÃO, 7, 2011, Braga/Portugal. *Anais...* Braga: Universidade do Minho, 2011, p. 767-781. CD-ROM.

FURTOSO, V. A. B.; LUNARDELLI, M. G. Português sem fronteiras: pesquisa e extensão. In: ENCONTRO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 10, 2003, Campo Mourão. *Anais...* Londrina: Midiograf, 2003. p. 1-92.

GAIES, S. The investigation of language classroom processes. *Tesol Quarterly*, v. 17, n. 2, p. 205-217, 1983.

GALEMBECK, P. T. O tópico discursivo: procedimentos de expansão. In: PRETI, D. (Org.) *Diálogos na fala e na escrita*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2005. p. 277-297.

\_\_\_\_\_. Unidades discursivas na fala culta de São Paulo. *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro, Série VII, n. 07 - Discurso e Língua Falada, 2003. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viicnlf/anais/caderno07-19.html>> Acesso em: 13 abril 2010.

GALEMBECK, P. T.; CARVALHO, K. A. Os marcadores conversacionais na fala culta de São Paulo. *Intercâmbio*, São Paulo, v. VI, p. 830-850, 1997.

GALEMBECK, P. T.; TAKAO, M. R. A construção do sentido na interação em sala de aula: a reformulação parafrástica. In: SIMPÓSIO DE LEITURA, 3., 2001, Londrina. *Anais...* Londrina: Editora UEL, 2002. p. 69-77.

GARCIA, D. N. M. *Teletandem: acordos e negociações entre os pares*. 2010. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2010.

GARRISON, D. R.; ANDERSON, T. *E-learning in the 21<sup>st</sup> century: a framework for research and practice*. London: Routledge Falmer, 2003.

GENESEE, F.; UPSHUR, J.A. *Classroom-based evaluation in second language education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

GIMENEZ, T. “Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga”: espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira. In: ENCONTRO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 10, *Anais...* 2002. p. 107-114.

\_\_\_\_\_. Reflective teaching and teacher education: contributions from teacher thinking. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.2, n.2, p.129-143, 1999.

GODWIN-JONES, R. Emerging technologies. Skype and podcasting: disruptive technologies for language learning. *Language Learning & Technology*, 9 (3), p. 9-12, 2005.

GOMES, M. J. Problemáticas da avaliação em educação online. In: SILVA, M.; PESCE, L.; ZUIN, A. (Orgs) *Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas*. Rio de Janeiro: WAK, 2010. p. 309-336.

\_\_\_\_\_. Problemáticas da avaliação em educação online. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE TIC NA EDUCAÇÃO, 6, 2009, Braga. *Anais...* Braga: Universidade do Minho, 2009, p. 1675 – 1693.

\_\_\_\_\_. Na senda da inovação tecnológica na educação a distância. *Revista portuguesa de pedagogia*, Portugal, v. 2, ano 42, 2008, p.181-202.

\_\_\_\_\_. Portefólios digitais: revisitando ao princípios e renovando as práticas. In: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 7., COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO, 3., 2006, Braga/Portugal. *Anais...* Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, 2006, p. 295-306. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822/8083>. Acesso em: 28 maio 2011.

\_\_\_\_\_. E-learning: reflexões em torno do conceito. In: DIAS, P.; FREITAS, V. de (Orgs.) *Actas da IV Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação – Challenges '05*, Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho, 2005a, p. 229-236. CD ROM.

\_\_\_\_\_. Desafios do e-learning: do conceito às práticas. In: SILVA, B. D.; ALMEIDA, L. S. (Coords.) *Actas do VIII Congresso Galaico Português de Psico-Pedagogia*, Braga: CIEd/IEP/UM, 2005b, p. 66-76. CD ROM.

\_\_\_\_\_. Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE INFORMÁTICA EDUCATIVA, 7., 2005c, Leiria-Portugal. *Anais...* Leiria: Escola Superior de Educação de Leiria, 2005, p. 311-315. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/18224499>. Acesso em: 28 maio 2011.

\_\_\_\_\_. Gerações de Inovação Tecnológica no Ensino a Distância. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, 16(1), p. 137-156. 2003. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/496>>. Acesso em: 17 jan. 2011.

GRANNIER, D. M. Perspectivas na formação do professor de português como segunda língua. *Cadernos do Centro de Línguas*, v. 4, 2002, USP.

HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

HALLIDAY, M. A. K. Notes on transitivity and theme in English. *Journal of Linguistics*, 3, p. 199-244, 1967.

HAYDT, R. C. C. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2004.

\_\_\_\_\_. *Curso de didática geral*. São Paulo: Ática, 1997.

HILGERT, J. G. Procedimentos de reformulação: a paráfrase. In: PRETI, D. (org.) *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/USP, 1993.

\_\_\_\_\_. *A paráfrase: um procedimento de constituição do diálogo*. 1989. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

HOFFMANN, J. *O jogo contrário em avaliação*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

\_\_\_\_\_. *Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. 29 ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

\_\_\_\_\_. *Avaliação mediadora: uma prática em construção – da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

JISC. *Effective assessment in a digital age: a guide to technology-enhanced assessment and feedback*. 2010. Disponível em: < <http://www.jisc.ac.uk/digiassess>>. Acesso em: 10 nov. 2010.

JUBRAN, C. C. A. S. Revisitando a noção de tópico discursivo. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 48, 1, p. 33-42, 2006.

\_\_\_\_\_. Parênteses: propriedades identificadoras. In: CASTILHO, A. T.; BASILIO, M. (Orgs.) *Gramática do português falado: estudos descritivos*. v. 4. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 411-421.

\_\_\_\_\_. Inserção: um fenômeno de descontinuidade na organização tópica. In: CASTILHO, A. T. (Org.) *Gramática do português falado: as abordagens*. Campinas: Editora da Unicamp, 1994. p. 61-74.

JUBRAN, C. C. A. S. et al. Organização tópica da conversação. In: ILARI, R. (Org.) *Gramática do português falado: níveis de análises linguísticas*. v. 2. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2002. p. 341-421.

JÚDICE, N. (Org.) *Ensino da língua e da cultura do Brasil para estrangeiros*. Niterói: Intertexto, 2005.

JÚDICE, N.; DELL'ISOLA, R. L. P. (Orgs.) *Português-Língua Estrangeira: novos diálogos*. Niterói: Intertexto, 2009.

KANEOYA, M. L. C. K. *A formação inicial de professores de línguas para/em contexto mediado pelo computador (teletandem)*. 2008. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

KLEIMAN, A. B. O estatuto disciplinar da lingüística aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) *Lingüística Aplicada: perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

KÖCHE, J. C. *Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e prática da pesquisa*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LAMY, M.; HAMPEL, R. *Online communication in language learning and teaching*. Great Britain: Macmillan, 2007. p. 88-101.

LANTOLF, J. P. (Ed.) *Sociocultural theory and second language learning*. China: Oxford University Press, 2000.

LANTOLF, J. P.; ALJAAFREH, A. Second language learning in the zone of proximal development: a revolutionary experience. *International Journal of Educational Research*, 23, p. 619-32, 1995.

LANZONI, H. P. *Exame de proficiência em leitura de textos acadêmicos em inglês: um estudo sobre efeito retroativo*. 2004. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

LEE, J.; ALLEN, K.. Edublogs as an online assessment tool. *Current Developments in Technology-Assisted Education*, p. 391-395, 2006.

LEE, M. J. W.; TYNAN, B. Podcasts and distance learning. In: SALMON, G.; EDIRISINGHA, P. (Eds.) *Podcasting for learning in universities*. England: Oxford University Press, 2008. p. 92-102.

LEFFA, V. J. Análise automática da resposta do aluno em ambiente virtual. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 3, n. 2, p. 25-40, 2003.

LÉON, H. B. et al. A model for online assessment in adaptive e-learning platform. *Recent Research Developments in Learning Technologies*, p. 1-5, 2005.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LITTLE, D. The common European framework and the European language portfolio: involving learners and their judgements in the assessment process. *Language Testing*, 22, 321, p. 320-336, 2005.

LITTLE, D.; BRAMMERTS, H. (Eds.) *A Guide to Language Learning in Tandem via the Internet*. CLCS Occasional Paper 46, 1996.

LOPES, J. H. Materiais didáticos de Português para Falantes de Outras Línguas: do levantamento de produções brasileiras a uma nova proposta. In: FURTOSO, V. B. (Org.) *Formação de professores de Português para Falantes de Outras Línguas: reflexões e contribuições*. Londrina : EDUEL, 2009. p. 127-156.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2001.

LUZ, E. B. P. *A autonomia no processo de ensino e aprendizagem de línguas em ambiente virtual (teletandem)*. 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.

LUZ, M. Programa de ensino e pesquisa em português para falantes de outras línguas: uma experiência complementar à graduação. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (orgs.). *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*. Brasília: Ednub, 1999. p.39-45.

LUZ, E. B. P.; CAVALARI, S. M. S. Teletandem Brasil: uma discussão sobre o desenvolvimento da aprendizagem autônoma.. In: TELLES, João Antonio. (Org.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para a aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. 1 ed. Campinas: Pontes Editores, 2009. p. 199 – 230.

LYSTER, R.; RANTA, L. Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in second language acquisition*. v.19, n.1, p.37-61, 1997.

MACHADO, A.; OLIVEIRA, A. S. Avaliação. *Boletim NAPDATE*, nº 5, ano III, dez. 1998. p. 2-4.

MAES, P. Agents that reduce work and Information overload. *Communications of the ACM*, New York, v. 37, n. 7, p. 31-41, July 1994.

MALABONGA, V.; KENYON, D. M.; CARPENTER, H. Self-assessment, preparation and response time on a computerized oral proficiency test. *Language Testing*, v. 22, n. 1, p. 59-92, 2005.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2006.

\_\_\_\_\_. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Referenciação e progressão tópica: aspectos cognitivos e textuais. In: JORNADA DO GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO NORDESTE, 16., 1999, Fortaleza. *Anais...* Fortaleza: UFC, 1999.

\_\_\_\_\_. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

MARTINS MOITEIRO, N. *Action research on Teletandem: an analysis of virtual intercultural communication between students from Brazil and Germany*. 2009. *Diplomarbeit. Johannes Gutenberg Universität-Meinz*.

MAYRINK, M. F. As múltiplas realidades do uso de tecnologias no ensino de espanhol da rede pública. In: SOTO, U. et al. *Novas tecnologias em sala de aula: (re)construindo conceitos e práticas*. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 69-84.

McNAMARA, T. *Measuring second language performance*. Edinburgh Gate: Addison Wesley Longman Limited, 1996.

MEDEIROS, M. S. Podcasting: um antípoda radiofônico. *Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, Brasília, 2006. Disponível em: <http://galaxy.intercom.org.br:8180/dspace/bitstream/1904/20112/1/Macello+Santos+de+Medeiros.pdf>. Acesso em: 22 out. 2010.

MELO, S. A utilização das TIC no ensino-aprendizagem de línguas: o projecto Galanet no contexto europeu de promoção da intercompreensão em línguas românicas - o caso do PLE.

In: *CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DA BRASA*, 7., 2004, Rio de Janeiro. Disponível em: < [http://www.galanet.be/publication/fichiers/galanet\\_ple\(1\).pdf](http://www.galanet.be/publication/fichiers/galanet_ple(1).pdf)>. Acesso em: 01 jun. 2011.

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

MENDES, E.; CASTRO, M. L. S. (Orgs.) *Saberes em português: ensino e formação docente*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

MENEZES, C. M. C. A. V. Q. *Utilização de dispositivos móveis na escola do séc. XXI: o impacto do podcast no processo ensino- aprendizagem da língua inglesa no 7º ano do 3º ciclo do ensino básico*. 2009. Dissertação (Mestrado em Informática Educacional) - Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto, 2009.

MESQUITA, A. F. *Crenças e práticas de avaliação no processo interativo e na mediação de um par no tandem a distância: um estudo de caso*. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

MEZZAROBBA, 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.

MITCHELL, R. Process research in second-language classrooms. *Language Teaching*, v. 18, n. 4, p. 330-347, 1985.

MIYAMURA, A. Planejamento de curso intensivo de Português para Falantes de Outras Línguas: implicações para formação de professores. In: FURTOSO, V. B. (Org.) *Formação de professores de Português para Falantes de Outras Línguas: reflexões e contribuições*. Londrina : EDUEL, 2009. p. 91-126.

MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MOITA LOPES, L. P. Uma lingüística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado. In: \_\_\_\_\_ (Org.) *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.13-44.

\_\_\_\_\_. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MONTE MÓR, W. Reading Dogville in Brazil: Image, Language and Critical Literacy. *Language and Intercultural Communication*, v. 6 , n.º. 2, p. 124-135, 2006.

MORAIS, C. et al. A web como fonte de expectativas na construção de ambientes de aprendizagem. In: CONGRESSO GALAICO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 6., 2001, Braga. *Anais...* Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho. p. 333-342. Disponível em: < <http://hdl.handle.net/1822/652>>. Acesso em: 02 jun. 2011.

MOURA, A. O telemóvel para gravar e ouvir podcasts: potencialidades na aprendizagem de línguas. In: CARVALHO, A. A. A.; AGUIAR, C. A. A. (Orgs.) *Podcasts para ensinar e aprender em contexto*. Santo Tirso: De Facto Editores, 2010. p. 145-162.

MOURA, A.; CARVALHO, A. A. A. *Podcast: potencialidades na educação*. *Prisma.com*, 3, p. 88-110, 2006. Disponível em: <[http://prisma.cetac.up.pt/artigospdf/5\\_adelina\\_moura\\_e\\_ana\\_amelia\\_carvalho\\_prisma.pdf](http://prisma.cetac.up.pt/artigospdf/5_adelina_moura_e_ana_amelia_carvalho_prisma.pdf)>. Acesso em: 26 out. 2010.

NESTER-ROSA, M. M. *Interferências lexicais do italiano na produção oral em língua portuguesa: um estudo a partir da grade de avaliação da interação face a face do Exame Celpe-Bras*. 2009. 98f. Monografia (Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

NORTH, B.; SCHNEIDER, G. Scaling descriptors for language proficiency scales. *Language Testing*, 15, p. 217-262, 1998.

NUNAN, D. (Ed.). *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

O'DOWD, R. Evaluating the outcomes of online intercultural exchange. *ELT Journal*, v. 61, n. 2, p. 144-152, 2007.

OEIRAS, J. Y. Y.; ROCHA, H. V. da; ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Português na internet: questões de planejamento e produção de materiais*. Mimeo, 1998. Disponível em: <[http://www.teleduc.org.br/artigos/joeiras\\_ribie98.pdf](http://www.teleduc.org.br/artigos/joeiras_ribie98.pdf)>. Acesso em: 04 jun. 2010.

OHTA, A. S. Rethinking interaction in SLA: developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. In: LANTOLF, J. P. (Ed.) *Sociocultural theory and second language learning*. China: Oxford University Press, 2000. p. 51-78.

\_\_\_\_\_. The development of pragmatic competence in learner-learner classroom interaction. In: BOUTON, L. (Ed.) *Pragmatics and Language Learning*, Monograph Series Volume, University of Illinois, 8, p. 223-42, 1997.

\_\_\_\_\_. Applying sociocultural theory to an analysis of learner discourse: learner-learner collaborative interaction in the zone of proximal development. *Issues in Applied Linguistics*, 6, p. 93-121, 1995.

OLIVEIRA, S. A.; CARDOSO, E. L. Novas perspectivas no ensino de língua inglesa: blogues e podcasts. *Educação, Formação & Tecnologias*, 2 (1), p. 87-10, 2009. Disponível em: <<http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/viewFile/66/55>>. Acesso em: 26 out. 2010.

OLIVEIRA, E. V. M.; FURTOSO, V. B. Buscando critérios para avaliação de livros didáticos: uma experiência no contexto de formação de professores de português para falantes de outras línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.) *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2009. p. 235-263.

PACHECO, D. C. Avaliação: prova, que gosto tens? In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12., 2004, Curitiba. *Anais...* CD-ROM.

PAIVA, V. L. M. O. Feedback em ambiente virtual. In: LEFFA, V. (Org.) *Interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: EDUCAT, 2003. p.219-254. Disponível em: < <http://www.veramenezes.com/feedback.htm> >. Acesso em: 06 out. 2008.

\_\_\_\_\_. A sala de aula tradicional X a sala de aula virtual. In: CONGRESSO DE ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DO ESTADO DE MINAS GERAIS. *Anais...* Belo Horizonte, 2001. p.129-145.

\_\_\_\_\_. O papel da educação a distância na política de ensino de línguas. In: MENDES et ali (Orgs) *Revisitações*: edição comemorativa: 30 anos da Faculdade de Letras/UFMG. Belo Horizonte: UFMG/FALE, 1999. p.41-57. Disponível em: < <http://www.veramenezes.com/ead.htm> > Acesso em: 9 jun. 2007.

PAIVA, V. L. M. O.; SADE, L. A. Avaliação, cognição e poder. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 6, n. 2, p. 33-57, 2006.

PAULA, J. B. C. *Podcasts educativos*: possibilidades, limitações e a visão do professor de ensino superior. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

PELZ, B. (My) Three principles of effective online pedagogy. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, v. 8, n. 3, p. 33-46, jun. 2004.

PENNINGTON, M. C. *Reflecting on teaching and learning: a developmental focus for the second language classroom*. Hong Kong, 1991.

PRIMO, A. Interação mútua e reativa: uma proposta de estudo. *Revista da Famecos*, n. 12, p. 81-92, jun. 2000.

PRIMO, A. F. T.; CASSOL, M. B. F Explorando o conceito de interatividade: definições e taxonomias. *Informática na educação: teoria & prática*, Porto Alegre, v. 2, n.2, p. 65-80, out. 1999.

QUEVEDO-CAMARGO; G. *Avaliar formando e formar avaliando o (futuro) professor de língua inglesa*: elementos para um construto. 2011. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

REA-DICKINS, P.; GERMAINE, K. *Evaluation*. 4. ed. Oxford: Oxford University Press, 1998.

REIS. S. Reflexões sobre uma jornada com destino à pesquisa. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 6, n. 1, p. 101-118, 2006.

RICHARDS, J. C. *Beyond training*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

ROCHA, C. F.; LIMA, T. C. S. Questionamentos sobre a presença do mediador na prática de interação em teletandem. In: TELLES, João Antonio. (Org.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para a aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. 1 ed. Campinas: Pontes Editores, 2009. p. 231-241.

RODRIGUES, A. C. S. Língua falada e língua escrita. In: PRETI, D. *Análise de textos orais*. 5. ed. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 2001. p. 13-32.

ROSA, M.; MALTEMPI, M. V. Avaliação vista sob o aspecto da educação a distância. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 57-76, jan./mar. 2006

ROTTAVA, L. Português como língua terceira (L3) ou língua estrangeira (LE) adicional: a voz do aprendiz indicando identidade. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 81, p. 81-98, ago. 2009.

SAITO, H. EFL classroom peer assessment: training effects on rating and commenting. *Language Testing*, v. 25, n.4, p. 553-581, 2008. Disponível em: <<http://ltj.sagepub.com/content/25/4/553>>.

SALMON, G. et al. Podcasting technology. In: SALMON, G.; EDIRISINGHA, P. (Eds.), *Podcasting for learning in universities*. England: Oxford University Press, 2008. p. 20-32.

SALOMÃO, A. C. B. *Gerenciamento e estratégias pedagógicas na mediação dos pares no teletandem e seus reflexos para as práticas pedagógicas dos interagentes*. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

SANTOS, G. R. *Características da interação no contexto de aprendizagem in-tandem*. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

SANTOS COSTA, G. S. *Podcast: um gênero ou suporte? Emergente ou híbrido? Oral ou escrito?* In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO3, Belo Horizonte, 2009.

SANTOS, E. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In: SILVA, M.; PESCE, L.; ZUIN, A. (Orgs.) *Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010. p. 29-48.

SAUL, A. M. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação do currículo*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SCARAMUCCI, M. V. R. O Exame Celpe-Bras em contexto hispanofalante: percepções de professores e candidatos. In: WIEDEMANN, L.; SCARAMUCCI, M. V. R. *Português para falantes de espanhol: ensino e aquisição*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008. p. 175-190.

\_\_\_\_\_. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. S. (Orgs.) *Ensino e aprendizagem de línguas: língua estrangeira*. Editora da UNIJUI, 2006. p. 49-64.

\_\_\_\_\_. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v. 43, n. 2, 2004, p. 203 – 226.

SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, 36, p. 11-22, jul-dez 2000.

\_\_\_\_\_. CELPE-Bras: um exame comunicativo. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (Orgs.). *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*. Brasília: Ednub, 1999. p.105-112.

\_\_\_\_\_. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. *Contexturas*, nº 4, p. 115-124, 1998/1999.

\_\_\_\_\_. Avaliação de rendimento no ensino-aprendizagem de Português língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes,1997. p. 75-88.

\_\_\_\_\_. Dúvidas e questionamentos sobre a avaliação em um contexto de ensino de línguas. In: SEMANA DE LETRAS, 5., 1993, Universidade Estadual de Maringá. *Anais ...* p.91-98.

SCHEGLOFF, E. E.; JEFFERSON, G.; SACKS, H. The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, v. 55, n. 2, p. 361-382, 1977.

SCHLATTER, M. Celpe-Bras: Certificado de Língua Portuguesa para estrangeiros – breve histórico. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*. Brasília: Editora da UnB, 1999. p. 97-104.

SCHLATTER, M. et al. Impactos da construção de parâmetros comuns de avaliação de proficiência em português e espanhol. In: ZOPPI-FONTANA, M. (Org.) *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas: RG Editora, 2009.

\_\_\_\_\_. Avaliação de desempenho e os conceitos de validade, confiabilidade e efeito retroativo. In: FLORES, V. N. et al. (Orgs) *A redação no contexto do vestibular 2005: a avaliação em perspectiva*. Porto alegre: UFRGS, 2005. p. 11 – 35.

SCHOFFEN, J. R. *Gêneros do Discurso e Parâmetros de Avaliação de Proficiência em Português como Língua Estrangeira no Exame Celpe-Bras*. 2009. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2009.

\_\_\_\_\_. *Avaliação de proficiência oral em língua estrangeira: descrição dos níveis de candidatos falantes de espanhol no exame Celpe-Bras*. 2003. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SCHÖN, D. *Educating the reflective practitioner*. Jossey: Bass Publishers, 1987.

\_\_\_\_\_. *The reflective practitioner*. New York: Basic books,1983.

SHOHAMY, E.; INBAR, O. The language assessment process: a “multiplism” perspective. *CALPER Professional development document 0603*. University Park, PA: The Pennsylvania State University, Center for Advanced Language Proficiency Education Research, 2006a.

\_\_\_\_\_. Assessment of advanced language proficiency: why performance-based task? *CALPER*, 2006b.

SIEMENS, G. Connectivism: a learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, 2004. Disponível em:

SILVA, A. C. O. *O desenvolvimento intra-interlinguístico in-tandem a distância (português e espanhol)*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

SILVA, B. D.; OSÓRIO, A. As tecnologias de informação e comunicação da educação na Universidade do Minho. In: FREITAS, C. V. (Org.) *Dez anos de desafios à comunidade educativa*. Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho, 2009. p. 9-25. Disponível em: < <http://hdl.handle.net/1822/9965>>. Acesso em: 02 jun. 2011.

SILVA, J. M. *O papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem em língua inglesa*. 2007. Monografia (Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

SILVA, K. A. O professor mediador e o seu respectivo interagente brasileiro no Teletandem Brasil: legitimação de crenças e/ou (re)construção de competências? Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2010.

SILVA, M.; SANTOS, E. (Orgs.) *Avaliação da aprendizagem em educação online*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

SOTO, U. et al. *Novas tecnologias em sala de aula: (re)construindo conceitos e práticas*. São Carlos: Claraluz, 2009.

SOTO, U. Ensinar a aprender línguas com o uso de (novas) tecnologias: novos cenários, velhas histórias? In: SOTO, U. et al. *Novas tecnologias em sala de aula: (re)construindo conceitos e práticas*. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 11-24.

SOUSA, C. P. Descrição de uma trajetória na/da avaliação educacional. *Série Idéias*, n. 30, p. 161-174, 1998. São Paulo: FDE. Disponível em: < [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ext\\_a.php?t=004](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ext_a.php?t=004)>. Acesso em: 17 fev. 2011.

SOUZA, R. A. Telecolaboração e divergência em uma experiência de aprendizagem de português e inglês como línguas estrangeiras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.3, n.2, p. 73-96, 2003.

SOUZA, S. A.; MARTINS, C. B. M. J. Exemplos de usos de podcasting no ensino de línguas estrangeiras. In: ENCONTRO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS DO PARANÁ, 2007. Disponível em: <[http://www.apliepar.com.br/site/anais\\_eple2007/artigos/19\\_shirley.pdf](http://www.apliepar.com.br/site/anais_eple2007/artigos/19_shirley.pdf)>. Acesso em: 26 out. 2010.

SPOLSKY, B. Language testing: the problem of validation. In: PALMER, L.; SPOLSKY, B. (Eds). *Papers on language testing 1967-1974*. Washington, D.C.: TESOL, 1975. p. 147-153.

STEFANI, L. A. J. 'Peer, self and tutor assessment: Relative reliabilities'. *Studies in Higher Education*, v. 19, n. 1, p. 69-75, 1994. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/03075079412331382153>>.

TAYLOR, L. Washback and impact. *ELT Journal*, v.59, n.2, 2005.

TEIXEIRA DA SILVA, V. L. *Fluência oral: imaginário, construto e realidade num curso de Letras/LE*. 2000. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

TELLES, J. A. (Org.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para a aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009a.

TELLES, J. A. Do we really need a webcam? – the uses that foreign language students make out of webcam images during teletandem sessions. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 25, n.2, p. 65-79, jul./dez. 2009b.

\_\_\_\_\_. *Teletandem Brasil línguas estrangeiras para todos: ensinando e aprendendo línguas estrangeiras in-tandem via MSN Messenger*, 2006. Disponível em: <[www.teletandembrasil.org](http://www.teletandembrasil.org)>. Acesso em: 20 abril 2007.

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

\_\_\_\_\_. Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT. *The ESPecialist*, v. 27, n. 2, p. 189-212, 2006.

THORNE, S. L. New technologies and additional language learning. *CALPER Working paper*, n. 7, nov. 2006. p. 1-26.

URBANO, H. Marcadores conversacionais. In: PRETI, D. (org.) *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/USP, 1993.

UK, Department of Education. *The National Strategies*. 2010. Disponível em: <<http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/18700>>. Acesso em: 09 fev. 2011.

VAN LIER, L. Classroom research in seconda language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 10. p. 173-186, 1989.

VASCONCELOS, S. *Utilização de podcasts no ensino de inglês língua estrangeira: estudo exploratório em contexto não formal e não presencial*. 2009. Dissertação (Mestrado em Tecnologia Educativa) - Universidade de Aveiro, Aveiro, 2009.

VASCONCELOS, S.; MOREIRA, A. Podcastnic: aprender inglês de modo não formal. In: CARVALHO, A. A. A.; AGUIAR, C. A. A. (Orgs.) *Podcasts para ensinar e aprender em contexto*. Santo Tirso: De Facto Editores, 2010. p. 115-128.

VASSALLO, M. L. A organização tópica de uma sessão de Teletandem. Texto produzido para o Exame de Qualificação Especial na UNESP, 2009.

\_\_\_\_\_. *Relações de poder em parcerias de teletandem*. 2010. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2010.

VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Ensino e aprendizagem de línguas em tandem: princípios teóricos e perspectivas de pesquisa. In: TELLES, J. A. (Org.) *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009. p. 21-42.

\_\_\_\_\_. Foreign language learning in-tandem: theoretical principles and research perspectives. *The ESPecialist*, v. 27, n. 1, p. 83-118, 2006.

VILLAS BOAS, B. M. F. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

VYGOTSKY, L. S. *Thought and language*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1986.

\_\_\_\_\_. *Mind in society*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1978.

XAVIER, R. P. Avaliação diagnóstica e aprendizagem. *Contexturas*, n. 4, 1999, p. 99-113.

XAVIER DOS SANTOS, V. M. Aprendendo a ensinar português como língua estrangeira: algumas considerações e reflexões. In: CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P.(Orgs.) *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília: Editora UnB, 2002. p. 57-67.

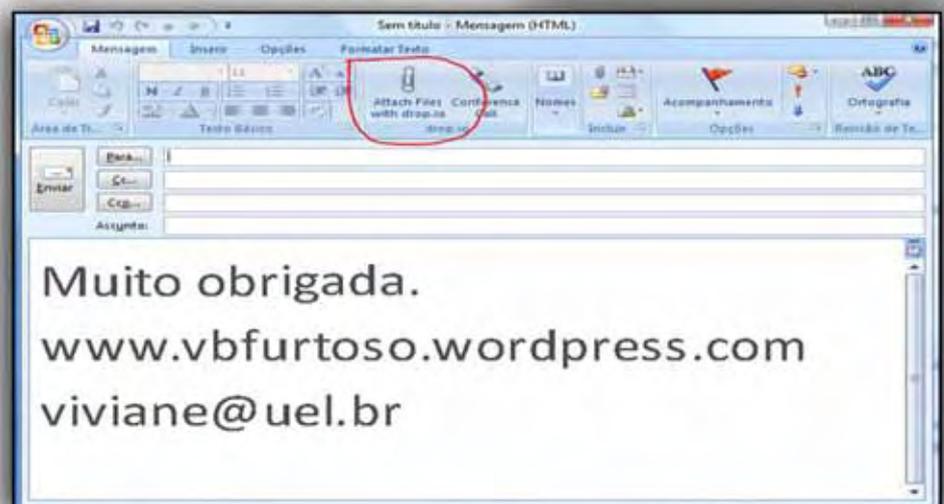
WALLACE, M. *Action research for language teachers*. Cambridge: CUP, 1998.

WEIGLE, S. C. *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

WIERSEMA, N. *How does collaborative learning actually work in a classroom and how do students react to it? A brief reflection*. 2000. Disponível em: <<http://www.londonmet.ac.uk/deliberations/collaborative-learning/wiersema.cfm>>. Acesso em: 17 fev. 2011.

ZANATTA, R. T. Abordagens de ensino de cultura na aula de português brasileiro para falantes de outras línguas. In: FURTOSO, V. B. (Org.) *Formação de professores de Português para Falantes de Outras Línguas: reflexões e contribuições*. Londrina : EDUEL, 2009. p. 157-182.

# APÊNDICES



Fonte: <http://images.google.com/> (Adaptado)

**APÊNDICE 1**  
**Roteiro de conversa**

**Conversa em** \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Nome:  
Curso: Letras  
Série:  
E-mail:

Há quanto tempo você faz teletandem?

Interesse(s) pelo teletandem

O que tem achado da ficha de acompanhamento?

Questões com base nas fichas preenchidas

Outros comentários da interagente:

Comentários da pesquisadora:

APÊNDICE 2  
Questionário Grupo 1



Nome: \_\_\_\_\_

Línguas de interação: \_\_\_\_\_

Há quanto tempo faz teletandem? \_\_\_\_\_

1. Você e seu parceiro fazem a sessão de *feedback* linguístico?

SIM Como?

NÃO Por quê?

Justifique:

2. Você e seu parceiro fazem a sessão de autoavaliação?

SIM

Você espera a autoavaliação dele para depois avaliar a produção oral dele em português?  
Comente como tem sido a prática de vocês.

NÃO

Por quê?

3. O que acha da ficha de acompanhamento que tem preenchido após cada sessão de teletandem?

**APÊNDICE 3**  
**Questionário Grupo 2 (Participantes Brasileiras)**

**QUESTIONÁRIO DE TELETANDEM**



Nome: \_\_\_\_\_

1. Escreva um pouco sobre você (opção pelo curso de Letras, atividades para o lazer, interesses pela língua estrangeira que estuda, experiência com ensino, etc.)
  
2. Durante quanto tempo você fez teletandem? Em que línguas?
  
3. Por que se interessou pelo processo de aprendizagem em tandem?
  
4. Como foram realizadas as sessões de teletandem entre você e sua parceira: só áudio, áudio e vídeo, chat (por escrito)? Há alguma questão que gostaria de destacar em relação ao uso da tecnologia? Usaram outros recursos eletrônicos além dos disponíveis no Skype (como e-mail, etc.)?
  
5. O que achou da ficha de acompanhamento de teletandem?
  
6. Como você viu o processo de autoavaliação de sua aprendizagem de língua estrangeira?
  
7. Como foi a experiência de avaliar a produção e compreensão oral de sua parceira?
  
8. Como foi a experiência de ensinar português para uma pessoa estrangeira?
  
9. Conte como foi para você o período em que interagiu com sua parceira de teletandem, destacando aspectos que chamaram sua atenção em relação ao contexto virtual de ensino-aprendizagem-avaliação de línguas, negociações para realização das sessões, dentre outros que você considera importantes.

Muito obrigada!  
Viviane

**APÊNDICE 4**  
**Questionário Grupo 2 (Participantes Estrangeiras)**

**QUESTIONÁRIO DE TELETANDEM**



Nome: \_\_\_\_\_

1. Escreva um pouco sobre você (profissão, atividades para o lazer, interesses pela língua portuguesa, há quanto tempo está no Brasil e por quê, etc.)
  
2. Durante quanto tempo você fez teletandem? Em que línguas?
  
3. Por que se interessou pelo processo de aprendizagem em tandem?
  
4. Como foram realizadas as sessões de teletandem entre você e sua parceira: só áudio, áudio e vídeo, chat (por escrito)? Há alguma questão que gostaria de destacar em relação ao uso da tecnologia? Usaram outros recursos eletrônicos além dos disponíveis no Skype (como e-mail, etc.)?
  
5. O que achou da ficha de acompanhamento de teletandem?
  
6. Como você viu o processo de autoavaliação de sua aprendizagem de português?
  
7. Como foi a experiência de avaliar a produção e compreensão oral de sua parceira?
  
8. Conte como foi para você o período em que interagiu com sua parceira de teletandem, destacando aspectos que chamaram sua atenção em relação ao contexto virtual de ensino-aprendizagem-avaliação de línguas, negociações para realização das sessões, dentre outros que você considera importantes.

Muito obrigada!  
Viviane

## APÊNDICE 5

## Transcrição de parte da sessão de teletandem da Parceria 4

- 1 IB que que você fez no final de semana”  
 IA ((barulho referente à entrada de outra pessoa no *MSN*)) uhn:: fui a  
 (incompreensível) para:: o aniversÁRIO (+) do meu amigo  
 IB ah:: e foi bom”
- 5 IA ((risos)) si MUITO bom  
 IB que que aconteceu de tão bom”  
 IA ahn:: (+) não sei havia muito gente ahn:: do meu ah:: high school  
 IB ah::  
 IA como é hi high school”
- 10 IB do do ensino MÉdio  
 IA ok (+)  
 IB ((digitando))  
 IA si  
 IB ((digitando))
- 15 IA ok  
 IA que eh:: significa ensino”  
 IB ensino”  
 IA ahã si  
 IB ahn:: (+) eh:: em inglês a gente usa teaching
- 20 IA ok (+) ((pigarreou)) mas (+) foi muito bo:m ((risos)) (+) eh:: que você fez”  
 IB ah: eu não fui no cinema  
 IA não”  
 IB não (+) porque:
- 25 IA por que  
 IB porque foi aniversário da minha ti:a  
 IA ah::  
 IB nós fomos (+) foi numa  
 IA quantos anos”
- 30 IB ah: eu acho quarenta (+) acho que é quarenta e CINCO (+) e foi numa  
 CHÁ-CA-RA (+) você sabe o que é”  
 IA não ((risos))  
 IB é um lugar que é afastado da cidade ((barulho referente à entrada de  
 outra pessoa no *MSN* ) e é longe da cidade e tem normalmente tem um  
 35 casa (+) piscina (+) e tem as pessoas plantam algumas frutas umas árvores  
 entendeu (+) é como se fosse um um sítio pequeno (+) ((barulho do *MSN* )) é  
 rural  
 IA eh:: ela tem frutas ok”  
 IB é as pessoas plantam fruta (+) ou as vezes tem algum tipo de animal
- 40 também  
 IA eh:: a chácara do da sua tia (+) que tem” ((barulho do *MSN*))  
 IB ah:: essa chácara não num é dela (+) nós  
 |  
 IA óh
- 45 IB nós alugamos pra fazer a festa  
 IA óh::::: entendo  
 IB aqui no Brasil é muito comum a gente aluga pra fazer uma festa  
 IA uh::: eh:: ela tem filho ((incompreensível)) tem primas”

- IB sim
- 50 IA si
- IB ahã (+) são várias pessoas fo fo foram vários parentes nossos (+) amigos  
IA e go gostam deles”
- IB gosto (+) eh: essa minha tia ela tem três filhos (+) ela tem  
IA de quantos anos”
- 55 IB éh:: são grandes já (+) a mais velha tem (+) vinte e oito e a outra tem  
vinte e seis (+) e (+) e o menino tem vinte e:: (+) vinte e quatro (+) e ela  
já tem duas netas  
IA duas que”
- IB NETAS (+) sabe o que é”
- 60 IA ah:: si
- IB éh:: éh:: do são filhas do filho dela um filho mais novo já tem duas filhas  
(+) ((parece que o interagente estrangeiro saiu de perto do computador e  
depois voltou))  
IB o o seu amigo fez vinte e um anos”
- 65 IA si (+) ((risos)) ele bebeu mu::ito
- IB é” ((barulho referente à entrada de outra pessoa no *MSN*)) só com vinte e 65  
um anos vocês podem bebe”
- IA si
- IB ah:
- 70 IA eh:: ele (imcompreensível) bars  
IB como”
- IA éh:: não sei a palavra em português  
IB vocês foram a um bar”
- IA si
- 75 IB ah: a gente usa BAR também
- IA ok e:: plura::l ba-res”
- IB ba-res é
- IA ok (+)
- IB você recebeu as músicas que eu te mandei”
- 80 IA si::
- IB uhn
- IA não não gostei da segun segunda canção
- IB ah é é estranho diferente mesmo
- IA ahã e onde ela está cantando” numa programa de TV”
- 85 IB é num programa de TV
- IA ah: que que tipo de programa é”
- IB ah: esse programa ele passa aos sábados (+) e é bem tarde ele começa lá  
pela uma hora da manhã  
IA uhn:
- 90 IB normalmente vai cantores e tem entrevistas vai artistas vão e são  
entrevistados (+) entende”
- IA si e e ah: porque (+) todos estavam dançando” ((risos))
- IB ((risos)) ((barulho de *MSN*)) porque” (+) normalmente (+) é comum  
assim
- 95 IA mas ah: é um é uma dança normal” Para esse caso”
- IB pr pra esse caso”
- IA é

- IB eh:: essa música (+) normalmente eles dançam assim esse tipo de musica (+) axé
- 100 IA ah::  
IB eles dançam daquele jeito (+) muitas dessas músicas tem coreografia:: 100 até sensual
- IA oh (+)  
IB que mais você fez no final de semana”
- 105 IA ahn:: não sei sexta-feira fui a um bar aqui na: minha cidade  
IB ah::  
IA e:: do-min-go (+) assisti futebol americano  
IB ah::  
IA na TV (+) você fez alguma outra coisa”
- 110 IB não assisti: alguns episódios de LOST  
IA oh ((risos))  
IB eu ADORO Lost ((risos))  
IA gostou”  
IB sim (+) eu to assistindo a segunda temporada (+) entende”
- 115 IA si si (+)  
IB e: amanhã (+) eu vo a gente vai ter um amigo secreto uma festa na da nossa sala (+) sabe o que é amigo secreto”  
IA não não  
IB a gente
- 120 IA oh:: si  
IB sim”  
IA ahã eh:: para que”  
IB éh:: a gente (+) a gente faz assim (+) tira a gente (+) faz um pega o nome de todo mundo e coloca num papel escreve
- 125 IA uhn  
IB e ai cada um tira um nome (+) de uma pessoa e ai (+) a pessoa que você tiro (+) você só revela na hora você compra um presente (+) e na hora da festa que todo mundo vai revelar com quem (+) qual é o amigo secreto
- IA uh::  
130 IB entende?  
IA si  
IB ((incompreensível))  
IA eh: o que o que você vai comprar”  
IB eu já comprei hoje
- 135 IA ah si  
IB eh:: (+) eu comprei (+) um porta jóia (+) sabe o que é”  
IA não ((IB está digitando)) não sei ((risos))  
IB não” é um lugar  
IA ahã
- 140 IB lugar assim uma caixa que as pessoas guardam bijuteria você sabe o que é? Brincos anéis eh pulseira  
IA ah ok ok  
IB relógio entende”  
IA si e foi cara”
- 145 IB não barato  
IA normalmente eh ahn numa festa assim compra coisas caras ou (+) não’  
IB não normalmente é barato assim presentes simples

- IA ah ok  
 IB a gente assim a gente estipula um preço por exemplo  
 150 IA ah ok  
 IB eh de tanto a tantos reais por exemplo  
 IA uhum  
 IB e a gente compra nessa faixa de preço  
 IA aham porque também temos festas assim éh: ahn: na no compramos  
 155 coisas muito: (+) muita caras  
 IB não”  
 IA não  
 IB que tipo de presente vocês dão”  
 IA uhm: não sei (+) ah: uma camiseta um (+) não sei  
 160 IB ah:  
 IA depende da festa  
 IB a gente também costuma dar esse tipo de presente  
 IA uhn uhn  
 IB e vai essa festa vai ser na casa da minha professora  
 165 IA ((risos)) va a una festa na casa do se seu professor  
 IB é ((risos))  
 IA ahn  
 IB é uma minha professora  
 IA ah: ok e por porque vai ter uma festa” ela”  
 170 IB não a gente fez essa festa de amigo secreto pra comemorar o fim do ano  
 IA ah: o que o sim do ano”  
 IB o fim do ano  
 IA estamos ao fim do ano? (risos)  
 IB aqui sim  
 175 IA ah do ano escolar  
 IB eh  
 IA ah ok  
 IB e tambem o fim do ano mesmo em dezembro termina  
 IA mas estamos em novembro  
 180 IB aqui a gente termina o ano em dezembro  
 IA si  
 IB eh vocês terminam quando?  
 IA em ahn não sei (risos)  
 IB você entendeu minha pergunta?  
 185 IA acho que sim pode perguntar outra vez?  
 IB eh quando que termina o ano de vocês? Em que mês?  
 IA o ano da escola no?  
 IB sim e também o o fim do ano quando vocês terminam o ano?  
 IA eh em dezembro mas para a escola é ahn janeiro  
 190 IB ah na escola a gente termina em dezembro aqui  
 IA ah mas não não nós ahn terminamos em ahn maio  
 IB maio?  
 IA si  
 IB vocês terminam o ano da es  
 195 IA o semes  
 IB da escola?  
 IA si o semestre termina em janeiro

- IB ahn  
 IA mas começamos outra vez  
 200 IB em maio”  
 IA não começamos em fevereiro  
 IB fevereiro”  
 IA eh e terminamos em maio  
 IB o semestre?  
 205 IA si  
 IB mas são só quatro  
 IA o segundo o segundo  
 IB mas são só quatro meses é ta certo ok  
 IA eh (+)  
 210 IB ah:: e (+) que que a gente vai falar sobre hoje” a gente vai falar sobre o  
 que”  
 IA como”  
 IB hoje nós vamos falar sobre o que”  
 IA ((risos)) ahn:: (+) não sei  
 215 IB eu tava pensando de a gen da gente fala (+) sobre um assunto polêmico  
 (+) entende”  
 IA como:: si  
 IB por exemplo (+) aborto (+) você sabe o que é aborto”  
 IA si:  
 220 IB ou (+)  
 IA não sei não tenho muito para dizer sobre o aborto  
 IB não’  
 IA uhm: uhm:  
 IB então escolhe um outro ((celular da IB toca)) só desculpa  
 225 IA ((risos))  
 IB escolhe algum outro  
 IA hm hm (+) ((barulho do MSN)) não sei que o que é: (+) homossexuais”  
 IB homossexuais  
 IA si  
 230 IB é igual  
 IA eh ((risos))  
 IB ((risos)) ah: pode se (+) que que você acha” se acha que um casal  
 homossexual pode se casa”  
 IA como que é”  
 235 IB que um casal homossexual eles podem se casar”  
 IA não  
 IB não”  
 IA não  
 IB por que”  
 240 IA não sei ((risos)) ahn:: (+) não sei os amigos que tem tenho que são  
 homossexuais ahn: di dizem que (+) não és assim  
 IB não é assim”  
 IA não sei (+) que não é uma coisa que (+) uma pessoa pode mudar  
 IB pode o que”  
 245 IA ah: cambiar”  
 IB caminhar”  
 IA ah trocar (+) não sei (+) como se diz to change’

- IB mudar ou trocar  
 IA ok mudar  
 250 IB eles não podem mudar'  
 IA uhn uhn  
 IB ah: sim também acho  
 IA uhn uhn  
 IB mas você acha que eles que eles (+) que eles podem se casa" duas  
 255 pessoas podem casa" um casal homossexual'  
 IA como"  
 IB casar você sabe o que é"  
 IA si acho que si oh::: casa:::l ((fala com jeito de quem finalmente  
 entendeu)) oh:: (+) para mim (+) não não tenho problema (+) por porque  
 260 casar normalmente é uma coisa da igreja  
 IB é  
 IA éh:: para mim (+) não tenho igreja então não é um problema  
 IB ah: sim  
 IA o que você acha"  
 265 IB eu acho que (+) não poderiam casar na igreja  
 IA uhn uhn  
 IB eu acho assim que eles podem mora ju:ntos né te uma vida de um casal  
 (+) mas não casa na igreja eu acho que não  
 IA eu acho também porque (+) era: (+) como é Bíblia" si  
 270 IB Bíblia  
 IA si porque se uma pessoa é cató:lica ou cristiana  
 IB cristã"  
 IA nã como é"  
 IB cristã  
 275 IA ahn ahn pois nã não diz na Bíblia' que as pessoas não devem se assim"  
 IB é na Bíblia as pes eles dizem que (+) que as pessoas não devem ser assim  
 IA si  
 IB que não  
 |  
 280 IA então (+) ahn: como se diz agree"  
 IB con-cor-dar ((digitando))  
 IA ok então eu concordo  
 IB ahn:  
 IA uhn uhn  
 285 IB e você acha que eles podem adotar um filho" entende"  
 IA uhn não não sei o que é  
 IB ((digitando)) adotar  
 IA oh:: eu acho que sim (+) outro dia havia um programa na TV que falava  
 sobre éh:: ahn:: pais homossexuais com filhos (+) adotados  
 290 IB ahn: e como que era o relacionamento deles"  
 IA ahn:: cada cada filho era normal  
 IB eles não eram homossexuais"  
 IA mhm: mhm: não (+) era muito interessante (+)  
 IB ahn:: (+) eu eu acho  
 |  
 295 IA mas  
 IB pode fala

- IA ahn mas não sei se (+) ahn: como como é (I would want) queria”  
 IB queria”  
 IA si (+) é correto correto queria”  
 300 IB sim tá correto  
 IA ok não sei se eu queria (+) dois pais assim ou (+) se  
 IB ou duas mães  
 IA para  
 IB é  
 305 IA si não sei  
 IB é:: eu também não sei (+) eu eu acho que (+) talvez possa influenciar no  
 na na opção sexual deles entende”  
 IA influencia::  
 IB ((digitando))  
 310 IA ok ((entendo  
 IB entende” acho que pode  
 |  
 IA por que”  
 IB se eles eles vendo éh: duas pessoas do mesmo sexo vivendo juntas eu  
 acho que o filho pode pensar também que isso é normal e ele acha vai  
 315 IA querer ser como os pais  
 IA si si ((pigarreou)) eu acho também (+) mas se não é minha família (+)  
 não tenho um problema  
 IB ((risos))  
 IA e para mis ami para meus amigos que são homossexuais (+) se eles  
 320 IB querem uma uma filha ou filho (+) eu eu não posso dizer que não é  
 correto para eles  
 IB é eu acho assim eles tem o direito de ter um filho né  
 IA ahn ahn (+) tem ((pigarreou))  
 IA e:: no Brasil (+) ahn: tem muitos homossexuais”  
 325 IB ah: acho que sim (+) eu acho tem mais tem mais homens do que  
 mulheres eu acho  
 |  
 IA (incompreensível)  
 IA mais homens’ uhn (+) mas (+) tem mais ahn: mulheres bissexuais ou”  
 (+) entende”  
 330 IB bissexual”  
 IA si  
 IB ah:: não sei eu acho que não num sei  
 IA .... eu acho que aqui há muita mulheres que são bissexuais e não  
 homossexuais  
 335 IB ah sim (+) você tem muitos amigos assim”  
 IA si (+) uma eu tenho duas amigas lesbianas  
 IB lês-bi-ca”  
 IA lês-bi-cas ((IB digitando)) ok amigas lésbicas éh:: não sei muito amigos  
 que são homossexuais  
 340 IB ah::  
 IA porque aqui (+) mhm: na minha universidade tem muito ah: os dois  
 IB ahn aqui na minha faculdade (+) principalmente no meu curso (+) tem  
 muitos homossexuais  
 IA si

- 345 IB é porque normalmente  
 |  
 IA por que”  
 IB a maioria a minha classe (+) nós temos vinte e cinco meninas e cinco  
 homens  
 IA ((risos))  
 350 IB então os homens  
 |  
 IA óh:::  
 IB os HOMENS que querem fazer esse curso normalmente são gays  
 IA ah:  
 IB mas não da na minha classe eu acho que apenas um é  
 355 IA mhm interessante (+) por que é assim”  
 IB ãh”  
 IA por que acha que é assim”  
 IB ahn: eu acho que (+) ((barulho de *MSN*)) os homens são um pouco  
 machistas talvez né  
 360 IA ah::  
 IB eles acham que por exemplo estuda: ((barulho *MSN*)) literatura (+) num  
 sei talvez seja coisa de mulher ((barulho *MSN*))  
 IA uhn uhn ((digitando)) mhm ah: a semana passada (+) na não sei quem  
 era mas algum instituto (+) essa palavra existe” ((barulho *MSN*))  
 365 IB sim (+) instituto  
 IA ok ah:: algum instituto (votou) éh: nossa universidade é:: uma das (+)  
 três melhores universidades para os homossexuais  
 IB é mesmo”  
 IA dos Estados Unidos (+) uhn uhn  
 370 IB ahn:: legal  
 IA acho que os as outras do duas são estão Califórnia  
 IB ah:: (+) você acha que os  
 |  
 IA não sei  
 IB os americanos são muito preconceituosos” ((barulho *MSN*)) entende”  
 375 IA não sei que é não ((IB digitando))  
 IA ah:: ((barulho *MSN*))  
 IB você acha que eles são assim que eles são intolerantes com os  
 homossexuais” entende”  
 IA sim acho que ((barulho *MSN*)) que a maioria é assim (+) ma:s dos  
 380 IB ah: (+)  
 IA não aqui não é uma um problema  
 IB aqui também (+) não tem problema  
 IA mas uhn: onde moram minha família si é é um problema  
 385 IB é”  
 IA si  
 IB por que”  
 IA porque é uma cidade muito (+) ah:: (+) ol old fashioned não sei uma  
 palavra em (+) em português  
 390 IB ah: deixa eu pensa  
 IA que::



- IB ahn: ((IA digitando))  
 IA é um bar normal (+) mas para os homossexuais  
 440 IB ah: sim aqui na minha cidade nós temos uma (+) uma discoteca gay  
 IA si é é assim  
 IB e se chama aqui a gente chama ela (+) ela se chama Mix  
 IA ah:: (+) mas (+) o problema é que (+) o único bar aqui na minha cidade  
 onde uma pessoa pode dançar  
 445 IB ah::  
 IA então se uma pessoa quer dançar vá a (Sea Street) (+) éh:: normalmente  
 a::traí mulheres ah: ah: mulheres  
 IB atraí mulheres”  
 IA si porque se não (+) se não vá com mulheRES ahn: ((risos)) os homens  
 450 ah: vão querer querer dançar contigo  
 IB ahn:::  
 IA entende”  
 IB entendo  
 IA uhn uhn  
 455 IB mas então não são só os gays que vão”  
 IA não não (+) mas a maioria são gays  
 IB ahn:  
 IA e também tem uma: uma casa com uma pessoa (+) com quem eles podem  
 falar se:: se tem problemas ou (+) é uma casa para ajudar (+) aos gays  
 460 IB uma casa prá ajudar essas pessoas”  
 IA si  
 IB como que que  
 |  
 IA (incompreensível)  
 IB que ajuda assim” só prá conversá”  
 465 IA si (incompreensível) ahn:: (+) não sei é é como como uma um lugar  
 ((alguém bate na porta)) onde eles podem (+) ahn:: ah: não sei que  
 palavra usa (+) em português ((alguém abre uma porta e fala alguma  
 coisa que não dá prá entender)) ahn:: (incompreensível) hang out  
 IB es espera só um poquinho (+) ((IB dirigindo a palavra à pessoa que abriu  
 470 a porta)) o Fábio” num sei ((a pessoa que abriu a porta diz alguma  
 coisa)) magina  
 IB ((IB voltando a falar com o interagente amerciano)) desculpa  
 IA no problema  
 IB éh:: eu fico aqui na sala de uma professora (+)  
 475 IA ah::  
 IB e aí veio uma aluna procurar por ela  
 IA ah:: ok mas como como se diz ah: (to hang out) em português (+) não sei  
 se entende  
 IB (hang out)”  
 480 IA (incompreensível)  
 IB ((digitando)) assim”  
 IA (hang)  
 IB mhm  
 IA não sei pode ser (+) ficar” (+) quando (+) por exemplo quando vá casa de  
 485 um amigo  
 IB uhn

- IA é:: ((risos)) não fazem nada  
 IB não fazem nada”  
 |  
 IA isso é (hang out) (+) não só estar juntos ((risos))  
 490 IB só prá conversa: assim’  
 IA si  
 IB sem festa’  
 IA nã:o (+) mhm:  
 IB na assim (+) não entendo  
 495 IA si é difícil (+) não sei é é em espanhol di ah:: diria (+) I I would say como  
 IB eu diria  
 IA ok eu diria (quedar)  
 IB (quedar)  
 IA si (+) não”  
 500 IB não  
 IA ahn:: como (incompreensível (+) mhm ((digitando)) não sei é é um lugar  
 onde as pessoas podem falar ou assistir TV ou falar como uma (+) uma  
 pessoa sobre su seus problemas  
 IB sim  
 505 IA não sei ((barulho de porta abrindo ou fechando))  
 IB vo vê se eu encontro no dicionário  
 IA o que”  
 IB vo vê se eu encontro essa palavra no dicioNÁRIO  
 IA uhn  
 510 IB ((digitando))  
 IA não sei aqui aqui diz ficar (+) para palavra que estou buscando  
 IB uhn (( barulho MSN))  
 IA ma:s (+) não acho que é igual (+)  
 IB aqui no Brasil (+) a gente tem po no ano tem um (+) uma (+) como que  
 515 eu digo éh:: (+) tem um um negócio chamado PARADA GAY  
 IA um negócio nado”  
 IB um NEGÓCIO (+) CHAMADO  
 IA ah:::  
 IB PARADA GAY (+) que é que todos os homossexuais do Brasil intero se  
 520 reúnem em São Paulo (+) e eles fazem uma passeata sabe o que é”  
 IA não  
 IB não não sei o nome em inglês’  
 IA é como ah:: (+) tem (+) em português tem uma palavra desfile”  
 IB tem  
 525 IA é assim ou (+) é outra coisa’  
 IB é parecido (+) é mais ou menos um um desfile  
 |  
 IA ok  
 IB aí aí eles se vestem cum como mulher alguns  
 IA ahn ahn ((risos))  
 530 IB ((risos)) é muito engraçado ((risos))  
 IA ahn ahn (+) e você foi (+) alguma vez”  
 IB não não (+) só prá gays ((risos))  
 IA ma ma mas assistiu assistiu na T TV ou  
 IB é só na TV

- 535 IA ahn ahn (+) si aqui não não temos (+) mas na cidade San Francisco (+) que (+) acho que (+) tem mais gays de: (+) ah: (+) mais gays de que qualque qualquier”  
 IB qualquer  
 IA qual qualquer cidade no mundo
- 540 IB é”  
 IA ahn ahn  
 IB nossa’  
 IA tem um uma (+) passeata MUITO grande  
 IB e como que é”
- 545 IA é:: é igual  
 IB é igual ahn  
 IA ahn ahn acho ((pigarreou)) (+) ahn no Brasil ahn: (+) tem algu algumas pessoas famosas que são gays o (+) ou não’  
 IB ah:: (+) tem (+) tem sim
- 550 IA sim’  
 IB aí vocês tem”  
 IA sim (+) ah: ((risos)) temos muitos ((ela ri)) temos um programa na TV que se chama (incompreensível) ((digitando)) é um programa onde (+) cinco gays vão a casa de um (+) um homem normal
- 555 IB ahn  
 IA e e ajudam com a roupa e ((ela ri)) com tudo (+) temos muita (incompreensível) si  
 IB ahn (+) nós temos um chamado CLODOVIL (+) ele é um estilista sabe o que é” estilista’
- 560 IA não  
 IB ((digitando)) muito famoso (+) e ele  
 IA |  
 óh: óh:  
 IB ele já fez programa de TV já apresentou programas (+) e agora ele: (+) ele se candidatou prá (+) DEPUTADO e ganhou a eleição
- 565 IA com prá que”  
 IB ele (+) agora ele é DEPUTADO entende”  
 IA não sei que (+) não sei que é deputado  
 IB dep deputy  
 IA como uma (+) não en não entendo que que faz uma uma um deputado
- 570 IB ah: em inglês ceis num vocês tem deputy yeah não é  
 IA si sim (+) mas (+) depu deputy é uma (+) pessoa que policia polícia”  
 IB polici (+) não ele ele agora (+) ele se candidatou nas eleições (+) entende”  
 IA não ((risos))
- 575 IB éh: ele ele foi candidato à elei às à às eleições lembra que eu te falei sobre as eleições”  
 IA óh::: ok si  
 IB então ele se candidatou a deputado e ele ganhou (+) e agora ele é um deputado
- 580 IA e que e que faz um de um deputado” ((risos))  
 IB ahn  
 IA |  
 porque não não acho que (+) usamos deputy

- IB é acho que sim  
 |  
 IA (incompreensível) inglês assim  
 585 IB ah: ele (+) eu acho que deve ser a mesma coisa (+) eles aprovam ou  
 desaprovam as leis (+) no congresso  
 IA ah  
 IB entende”  
 IA sim  
 590 IB é assim de vocês”  
 |  
 IA como (+) si (+) um (+) ahn: eu estou buscando a palavra em  
 português (+) você tem a palavra senador’  
 IB tem  
 IA é igual ou é outra outra coisa  
 595 IB uhn é outra coisa ((digitando))  
 IA não sei se (+) se temos isso aqui  
 IB éh éh o que faz um senador”  
 IA aprova leis é (+) coisas assim ((risos))  
 IB ahn:  
 600 IA não sei (+) mas é uma (+) uhn:: (+) é uma uma posição muito importante’  
 IB muito o que”  
 IA importante’  
 IB é um um pouco  
 IA uhn  
 605 IB assim (+) na política  
 IA ahn ahn  
 IB ah até que sim (+) é uma posição importante (+) claro que não é como o  
 presidente mas é eu não  
 IA  
 610 (+) eu não acho que temos ahn gays em posições assim aqui  
 IB não”  
 IA não acho  
 IB a gente tem alguns cantores também (+) tem uma  
 |  
 IA sim  
 615 IB tem uma cantora (+) que ela morreu (+) faz pouco tempo  
 IA o que (+) morreu’ ((risos))  
 IB é (+) ela morreu ela chama Cássia Eller (+) ela era homossexual também  
 (+) as músicas dela são muito interessantes  
 IA (incompreensível) que tipo de música cantou’  
 620 IB ah: acho que é rock  
 IA óh:  
 IB uhn (murmurou alguma coisa)  
 IA como morreu’  
 IB uhn (+) eu eu acho que ela ficou doente num não tenho certeza (+) num  
 625 lembro (+) acho que ela (+) num sei se num lembro porque (+) faz pouco  
 tempo (+) acho que ela ficou doente parece  
 IA ok  
 IB eu eu ela usava drogas (+) entende”  
 IA ah:: ahn ahn

- 630 IB eu acho que provavelmente ela morreu de overdose  
 IA ah:  
 IB entende' o que é'  
 IA si (+) ((alguém está digitando)) ahn é é a morte típica de um um cantora de rock
- 635 IB é  
 IA uhn uhn (+) ((pigarreou)) (+)  
 IB no nos Estados Unidos num num os gays não podem casa né'  
 IA acho que  
 IB por lei assim
- 640 IA uhn  
 IB ahn: pela lei (+) eles não podem casa não é'  
 IA sim (+) mas acho que (+) tem algum sítio onde (+) sim pode  
 IB uhn: (+) aqui no Brasil é proibido também  
 IA |  
 mas
- 645 IB pela lei  
 IA em todos os sítios"  
 IB sítios" como assim'  
 IA ah: óh:: ((risos)) os lugares  
 IB é (+) todos os lugares (+)
- 650 IB ela morreu em dois mil e um (+) a Cássia Eller  
 IA uhn  
 IB aos trinta e nove anos de idade  
 IA quantos"  
 IB trinta e nove
- 655 IA óh:  
 IB nesse site te  
 IA |  
 era jovem  
 IB ((compartilhando imagem de Cássia Eller pela *internet* com IA)) viu"  
 IA si (+) parece com um (+) uma lésbica
- 660 IB é ela É lésbica  
 IA si  
 IB ah: tem um outro grupo também (+) que o vocalista morreu (+) que ele também era gay (+) chama Legião Urbana ((digitando))  
 IA Legião Ur-ba-na
- 665 IB as músicas deles são (+) muito boas (+) e também  
 IA |  
 éh: que tipo de música"  
 IB rock também  
 IA ah:  
 IB o o vocalista morreu (+) que é o Renato ((digitando)) Rus-so (+) e aí a banda se fez aí acabo
- 670 IA ah: si (+) ele também morreu de overdose"  
 IB ((digitando)) ahn: não sei (+) acho que (+) eu acho que ele morreu de alguma doença mais não sei se é overdose acho que não  
 IA uhn
- 675 IB ((começou a tocar uma música do Legião Urbana)) desculpa ((risos))  
 IA ((risos))

IB euabri o ah: o site do Renato Russo começo a canta  
IA ah:: não era uma canção dele”  
IB era  
680 IA ah: ((risos))  
IB qué ouvi” ((risos))  
IA não sei’  
IB ((digitando)) (+) ((começa a cantar uma música do Legião Urbana))  
IA uhn: ((a música continua por mais alguns segundos))  
IB ((risos))gostou”  
IA si ele era famoso”  
IB era muito famoso  
56’11 [...]

**APÊNDICE 6**  
**Organização tópica da sessão de teletandem da Parceria 4**

<b>SUPERTÓPICO 1: Introdução</b>		
<b>TÓPICOS</b>	<b>SUBTÓPICOS</b>	
T1: Fim de semana do IE	SbT 1: aniversário do amigo SbT 2: idade liberada para beber nos Estados Unidos	
T2: Fim de semana de IB	SbT 3: aniversário da tia SbT 4: chácara SbT 5: n° filhos da tia e idade SbT 6: netas da tia	
T3: Músicas enviadas para IE por IB	SbT 7: programas SbT 8: tipos de dança	<b>DIGRESSÃO</b>
T4: Compromisso de IB no dia seguinte	SbT 9: festa de amigo secreto no Brasil SbT 10: festa de amigo secreto nos Estados Unidos SbT 11: tipos de presentes SbT 12: período de fim do ano (Brasil e Estados Unidos)	

<b>SUPERTÓPICO 2: Negociação</b>		
<b>TÓPICOS</b>	<b>SUBTÓPICOS</b>	
T5: Planejamento da sessão atual	SbT 13: sugestão do assunto aborto SbT 14: sugestão do assunto homossexualismo	
T6: Planejamento da próxima sessão	SbT 15: dia e horário SbT 16: o que discutir na sessão	

<b>SUPERTÓPICO 3: Assunto principal: homossexualismo</b>		
<b>TÓPICOS</b>	<b>SUBTÓPICOS</b>	
T7: Casamento entre homossexuais	SbT 17: religião/igreja SbT 18: legalidade	
T8: Filhos	SbT 19: adoção de filhos SbT 20: influência na opção sexual dos filhos	
T9: Homossexuais no Brasil	SbT 21: característica do curso universitário de IB	
T10: Homossexuais nos Estados Unidos	SbT 22: mulheres bissexuais nos Estados Unidos SbT 23: classificação da instituição de IE dentre as melhores dos Estados Unidos para homossexuais SbT 24: intolerância dos americanos aos homossexuais SbT 25: cidade de IE tem bastante preconceito SbT 26: IE e família não são preconceituosos	
T11: Lugares/eventos específicos para homossexuais	SbT 27: discoteca gay para homossexuais na cidade de IB SbT 28: casa de ajuda para gays americanos SbT 29: evento “Parada Gay” no Brasil	

	SbT 30: caracterização de San Francisco SbT 31: Passeata de San Francisco	
T12: Homossexuais famosos	SbT 32: políticos SbT 33: cantores	
T13: Assuntos paralelos	SbT 34: feriado de Thanksgiving nos Estados Unidos SbT 35: aniversário da irmã de IE SbT 36: feriado de 15 de novembro no Brasil	<b>DIGRESSÃO</b>
Retomada dos tópicos 7 e 8	Legalidade do casamento entre homossexuais e da adoção de filhos na Espanha, Holanda e Inglaterra. Adoção de filhos por um casal lésbica que IB conhece.	

**SUPERTÓPICO 4: Enfoque na forma**

<b>TÓPICOS</b>	<b>SUBTÓPICOS</b>
T14: Análise de erros	SbT 37: aspectos morfológicos SbT 38: aspectos sintáticos SbT 39: aspectos fonéticos

**SUPERTÓPICO 5: Fechamento**

<b>TÓPICOS</b>	<b>SUBTÓPICOS</b>
T15: Despedida	SbT 40: IB pergunta se IA gostou da conversa

ANEXOS



Fonte: <http://images.google.com/>

## ANEXO 1

Relatório de mediação no laboratório de teletandem da UNESP-Assis<sup>97</sup>

Período: 14 a 18/09/09

Pós-graduanda: Viviane Bagio Furtoso

Objetivo da conversa com os monitores:

- informar sobre nossa presença (orientadoras) no laboratório durante a semana:
  1. fazer a mediação das sessões de teletandem dos monitores que tem parceiros;
  2. ficar à disposição dos demais usuários do laboratório para mediação;
  3. orientar os monitores que têm interesse em desenvolver algum tipo de trabalho acadêmico no âmbito do TTB.
- conhecer um pouco mais sobre os monitores e suas perspectivas acadêmicas:
  1. por meio da ficha do perfil daqueles que já tiveram e/ou tem parceiros de teletandem nesse momento (fichas preenchidas estão em uma pasta suspensa na 1ª gaveta do arquivo na recepção);
  2. por meio do registro da conversa que tive com cada um deles, a seguir.

14/09 (2ª feira)

Monitor (a)	Língua	Parceiro de Teletandem	Assunto da conversa
LD	Alemão 3º ano	NÃO (falta de disponibilidade para este semestre)	Me coloquei à disposição para conversar sobre ensino de PLE. O João disse que ela tem interesse pela área.
ABS	Alemão 2º ano	SIM	Preenchi a ficha do perfil. Tive uma conversa com a aluna e fui anotando em forma de tópicos. Ela falou um pouco da dificuldade que tem em falar alemão e da necessidade de complementar a aprendizagem do idioma, destacando o Teletandem como uma opção para isso. Depois conversei um pouco com ela sobre a ficha de acompanhamento e avaliação com foco voltado para minha coleta de dados.
D	Inglês 1º ano	NÃO (aguardando parceiro)	Como está no início do curso, pretende participar de eventos para verificar em qual área tem interesse em desenvolver projeto.
IC	Espanhol 3º ano	NÃO (já fez, no momento está aguardando parceiro).	Ela preencheu a ficha do perfil de monitor parceiro de teletandem. Gostou muito da ideia de mediação e, com base em sua experiência de teletandem, disse que acha muito importante que isso realmente aconteça. Quer desenvolver projeto sobre o “contexto sócio-cognitivo”.

<sup>97</sup> Com pequenas alterações do original para preservar o anonimato dos participantes.

15/09 (3ª feira)

Monitor (a)	Língua	Parceiro de Teletandem	Assunto da conversa
MF	Japonês 4º ano	NÃO (gostaria de fazer teletandem, mas não encontra parceiro)	Como está no último ano, vai voltar seus esforços para terminar o curso. Se optar pela vida acadêmica, à qual tem algumas restrições, vai fazer primeiro um curso de especialização para depois decidir a área de estudo no Mestrado. Falei para ela da Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras da UEL que contempla professores de diversas línguas estrangeiras, inclusive PLE (já que em Londrina há muitos japoneses no curso presencial de PLE).
TP	Italiano 3º ano	SIM (já teve experiência com tandem presencial também)	Ela preencheu a ficha do perfil de monitor parceiro de teletandem. Faz as sessões de teletandem em casa, mas disse que pode fazer no laboratório também. Sugeriu que faça as sessões no lab e inclusive preencha a ficha de acompanhamento (ainda não fez nenhuma). Ela é bolsista BAAE (Bolsa de Apoio Acadêmico e Extensão) e já entregou o relatório que teve como foco a recepção dos estrangeiros, experiência que ela teve no começo deste ano. Gosta muito de literatura brasileira, mas acha que vai fazer um projeto de Iniciação Científica no teletandem. Disse que gostaria de observar porque as parcerias não deram certo e sugeriu a ela que acompanhe algumas parcerias e verifique quais as características de uma parceria bem-sucedida e a partir daí olhar para as que não deram certo, etc. Conversamos bastante e ela vai pedir nossa ajuda para montar o projeto, que será orientado pelo João.
JMO	Inglês 1º ano	SIM	Ela preencheu a ficha do perfil de monitor parceiro de teletandem. Tem interesse em aprimorar a língua inglesa, mas gostaria de trabalhar com interpretação e tradução (já teve experiência na igreja). Procurou o Projeto TTB para estar mais envolvida no mundo das línguas. Não sabe muito bem como pode desenvolver um projeto ainda. Sugeriu que fique sempre “colada” na Profª Daniela, já que é da área de inglês, e não perca as oportunidades que aparecerem. Aluna muito interessada, vale a pena investir.
AC	Espanhol 4º ano	NÃO (até trocou e-	Acha que demorou muito para se envolver em projetos da natureza do TTB. Teve

		<p>mails com um parceiro, mas não deu certo. Gostaria muito de ter um parceiro de teletandem)</p>	<p>curiosidade em conhecer como é o teletandem e aliou isso à necessidade de desenvolver um trabalho científico, já que também é bolsista BAAE (Bolsa de Apoio Acadêmico e Extensão) e precisa apresentar um relatório no final do ano. Já conversou com o João e tem frequentado o laboratório, fora do turno de monitoria, para fazer observações das interações. Outra pós-graduanda já a orientou sobre confecção de diários de observação, na semana passada. Conversei com ela sobre minha ideia de ter um monitor com um projeto com foco nas fichas de acompanhamento de teletandem para olhar mais de perto as fichas preenchidas. Ela parece ter se interessado, mas pedi para conversar com João e com todas vocês também para direcionar melhor o trabalho. Ela participou comigo, em 15/09, de uma conversa com outra monitora, aluna de Letras que faz teletandem português – francês.</p>
RM	Italiano 4º ano	<p>SIM (com a parceira atual está desde o começo de 2009, mas já fez tandem o ano passado)</p>	<p>Ela preencheu a ficha do perfil de monitor parceiro de teletandem. Veio para o Projeto TTB porque tem interesse em desenvolver projeto de Mestrado nesta área. Sua pergunta principal é: O teletandem é um ensino a distância? Conversamos um pouquinho sobre as diferentes perspectivas/concepções de ensino e aprendizagem que podem ajudá-la a pensar neste questionamento. Sugerir a ela conversar com a pós-graduanda que virá na semana que vem porque sei de sua expertise em EaD. Pretende participar da seleção para o Mestrado em Rio Preto. Perguntou sobre a prova de proficiência, mais especificamente se é de perguntas e respostas ou tradução. Disse a ela que, pelo menos quando eu fiz, não foi tradução.</p>
AM  - Vai começar uma parceria de teletandem (inglês-português) na semana que vem como participante da minha pesquisa.	Francês 2º ano	<p>NÃO (gostaria de poder fazer português-inglês porque tem formação em inglês e gostaria de aprimorar)</p>	<p>Aluna bastante interessada na área de PLE. Conversamos bastante sobre material didático, público-alvo dos cursos presenciais, áreas de pesquisa, atividades na UEL, dentre outros aspectos. Falei para conversar com a pós-graduanda da semana que vem para conhecer a realidade de Brasília. Ela está pensando em ir ao evento da Siple, em Ouro Preto. Falei também do ENPLE, que será em Brasília, um outro evento que terá muitas apresentações interessantes de PLE.</p>

Observação:

Conversei também com SC (interação inglês-português) e IA (interação Francês-Português) que estiveram no laboratório para as sessões de teletandem. O foco foi mais na ficha de acompanhamento e nas questões sobre avaliação.

16/09 (4ª feira)

<b>Monitor (a)</b>	<b>Língua</b>	<b>Parceiro de Teletandem</b>	<b>Assunto da conversa</b>
C	Alemão (intercâmbio AFS)	Terá parceiro de tandem presencial	Esta é uma garota alemã que está no Brasil para fazer trabalho voluntário e ficará aqui por um ano. No momento, ela leciona inglês na Legião Mirim, em Assis, e vai fazer um turno no laboratório de Teletandem como monitora (2ª das 9h às 12h). Procurou a UNESP para ficar próxima de jovens da sua idade e o TTB para aprender português.
F	Alemão (intercâmbio AFS)	Terá parceiro de tandem presencial	Ele é amigo da C e assim como ela está no Brasil para fazer trabalho voluntário e ficará aqui por um ano. No momento, ele dá aula de violão na Legião Mirim, em Assis, e vai fazer um turno no laboratório de Teletandem como monitor (4ª das 9h às 12h). Procurou a UNESP para ficar próximo de jovens da sua idade e o TTB para aprender português.
TN	Alemão 3º ano	SIM (faz teletandem há 3 anos e já está com o 4º parceiro)	Ela preencheu a ficha do perfil de monitor parceiro de teletandem. Veio praticar o teletandem para melhorar a proficiência no idioma. Gosta de trabalhar com elaboração de material para as sessões de teletandem, contrastando aspectos culturais e linguísticos entre português e alemão. Ainda não sabe se vai fazer Mestrado, mas se fizer se dedicará ao alemão (língua e literatura).
TS	Alemão 3º ano	SIM (começou com tandem presencial e agora faz teletandem)	Ela preencheu a ficha do perfil de monitor parceiro de teletandem. Ela faz teletandem em casa e ainda não preencheu nenhuma ficha de acompanhamento. Sugeri a ela que realize suas sessões no laboratório para ter a mediação das pós-graduandas e, em último caso, que leve algumas fichas para preencher após as sessões e as archive junto com as dos outros monitores. Mas acho interessante ela fazer as sessões no lab. Em relação a uma investigação mais sistemática, ela disse que sempre se pergunta: Por que a interação não dá certo? Acredita em distanciamento cultural. Acha que as razões reais acabam não aparecendo quando uma parceria termina. Tem interesse pela área de

			PLE. Conversei bastante sobre isso com ela e falei para conversar com a pós-graduanda da semana que vem também.
APM	Não veio no turno (4ª feira das 12h às 15h15).		
MY	Japonês 3º ano	SIM (começou tandem presencial: já fez 2 sessões)	Ela preencheu a ficha do perfil de monitor parceiro de teletandem. Veio para o TTB por causa do envolvimento com as línguas estrangeiras. Em relação a projeto ainda não tem nenhuma ideia específica sobre o teletandem. Está começando a se interessar por PLE, já que começou o tandem presencial japonês-português. Ela disse que a 1ª sessão foi tranquila porque falaram sobre os interesses pessoais, segundo ela, com um vocabulário familiar. A 2ª sessão foi muito difícil por causa do vocabulário em português e de como explicar as dúvidas da parceira. A aluna comentou que o tandem já fez com que ela refletisse sobre a própria língua e chegou à conclusão de que vai ter que estudar muito português. Ela vai interagir mais um pouco e disse que vai ver como se encaminha essa questão do ensino de português para estrangeiros. Sugeri que ela leia os artigos da coletânea que organizei com meus alunos da UEL porque tem alguns relatos específicos sobre ensino de português a japoneses. Sugeri também que ela converse com a pós-graduanda da semana que vem também sobre PLE.
JSS  Não veio no turno (4ª feira das 15h15 às 18h30)  Veio conversar comigo na 6ª	Espanhol 1º ano	SIM (desde o começo do ano)	Levou a ficha para preencher porque estava em horário de aula, pedi para entregar na semana que vem. Ele destacou que o tandem deveria se expandir para todas as universidades públicas (estaduais, federais) e dar oportunidade aos alunos de Letras de ter contato com estrangeiros. Conversamos sobre o status de projeto e como as pesquisas contribuem para consolidação de iniciativas de pesquisa em um nível mais macro.
C	Japonês (Intercâmbio da Universidade de Tenry / Nara-ken / Japão)	SIM (tandem presencial com M)	Veio para o TTB para conhecer o funcionamento do teletandem e aprender português. Para a Unesp, a motivação foi estudar o ensino de japonês para brasileiros e a tradução.
JB	Não veio no turno (4ª feira das 18h30 às 21h).		

Observação:

Tenho conversado com o pessoal depois das sessões e tenho observado uma certa confusão na hora de preencher a ficha de acompanhamento.

Acho que tem que ficar bem claro para os monitores, para que possam orientar os usuários do lab, que se a sessão for em apenas uma língua por dia o parceiro deverá preencher apenas um campo da ficha:

Quando for em português: só a parte de baixo

Quando for na língua estrangeira: só a parte de cima

Na outra sessão, em outro dia, ele preenche só a outra parte, assim são duas fichas por semana.

Caso as duas línguas sejam feitas no mesmo dia, basta apenas 1 ficha por semana.

**E-mail enviado aos monitores em 17/09/09, sob orientação do Prof. João Telles.**

17/09 (5ª feira)

Monitor (a)	Língua	Parceiro de Teletandem	Assunto da conversa
M	Curso de História 3º ano	NÃO (já teve parceiro inglês-português, mas no momento não tem)	Ele preencheu a ficha do perfil de monitor parceiro de teletandem. O primeiro contato com o TTB foi quando o projeto estava procurando casa de estudante para estrangeiros. Depois teve dois parceiros de teletandem inglês-português e está na monitoria agora. Ele é aluno de iniciação científica em um projeto na área de História e perguntei que relação ele faz do teletandem com o curso dele. Ele disse que encontra ligações no aspecto cultural pelo contato com os estrangeiros. Comentei que seria interessante ter um olhar antropológico sobre questões culturais, pois o viés seria diferente, e muito provavelmente muito mais aprofundado, de como olhamos para cultura na Linguística Aplicada, já que temos que lidar com tantas questões envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, dentre as quais o aspecto cultural é apenas mais um. Ficou aí a troca de ideias e a sugestão.
GM  - Vai começar uma parceria de teletandem (francês-português) na semana que	Francês 2º ano	NÃO (já teve experiência de tandem presencial)	Ela preencheu a ficha do perfil de monitor parceiro de teletandem. O contato dela com o teletandem começou quando recebeu uma italiana para morar em sua casa e aí se interessou em conhecer mais o TTB. Ainda não tem muita ideia de projetos porque está no 2º ano. Ela disse que começou o curso pensando em estudar Linguística, mas agora

vem como participante da minha pesquisa.			está bastante inclinada para literatura (brinquei com ela dizendo: precisamos te resgatar...). Disse que estamos à disposição caso ela queira pensar em algum trabalho mais específico sobre teletandem.
LCD	Inglês 1º ano	NÃO (já teve um parceiro de Utah, mas a parceria durou pouco tempo)	Ela preencheu a ficha do perfil de monitor parceiro de teletandem. Veio para o teletandem por meio de divulgação da Profª Daniela na turma do 1º ano no começo de 2009. Gosta muito de literatura inglesa e gostaria de fazer Iniciação Científica e trabalhar com Best Sellers, mas não sabe muito bem o que exatamente. Sugeri que converse com D e que vá observando o que acontece no laboratório de teletandem para ver se tem algum aspecto do processo de ensino-aprendizagem que desperta seu interesse.

#### PENDÊNCIAS

Não conversei com os monitores do turno de 2ª feira das 18h30 às 21h porque tive que ir embora às 18h (motivos: cansaço – tinha acordado às 5h30 para vir para Assis, e falta de segurança para ir embora a pé à noite pelas ruas de Assis). Problemas superadíssimos a partir do 2º dia.

#### INFORME

Deixei um pen drive na 2ª gaveta da mesa da recepção para as gravações das sessões de minhas participantes de pesquisa (as gravações deverão ficar salvas também na pasta do Call Graph). Pedi para que usem sempre a mesma cabine (14). As possíveis parcerias são:

Alemão - Português

N (aluna de alemão / não é monitora) – M (francesa que tem proficiência em alemão, aluna do curso de PLE presencial da UEL)

Francês - Português

G (monitora do lab) – C (francesa do curso presencial de PLE da UEL)

Inglês - Português

A (monitora do lab) – M (ex-aluna do curso presencial da UEL que está em SP)

Espero ter feito o que combinamos!!!!

Bom trabalho para vocês e volto na 2ª semana de outubro.

Viviane

**ANEXO 2**  
**Escala de avaliação holística do TEPOLI**

<b>FAIXAS</b>	<b>DESCRIÇÃO DA PROFICIÊNCIA</b>	<b>NOTAS</b>
A	<p>Atinge plenamente os objetivos de comunicação e interação verbal, demonstrando excelente fluência e habilidade na produção oral.</p> <p>Utiliza estruturas sintáticas corretamente e não comete erros gramaticais.</p> <p>Utiliza-se de estruturas sintáticas complexas, e grande variedade lexical.</p> <p>Exibe pronúncia praticamente idêntica aos padrões de falantes competentes da língua inglesa, sem influências dos padrões de sua língua materna.</p> <p>Não apresenta dificuldades de compreensão da fala do interlocutor, em ritmo normal.</p> <p>.....</p>	10.0
		9.5
B	<p>Atinge plenamente os objetivos de comunicação e interação verbal, demonstrando fluência e habilidade na produção oral.</p> <p>Utiliza estruturas sintáticas corretamente e, se comete erros gramaticais, é capaz de auto-corrigir.</p> <p>Utiliza-se de estruturas sintáticas complexas e grande variedade lexical.</p> <p>Exibe pronúncia bastante próxima aos padrões de falantes competentes da língua inglesa, sem influências marcantes dos padrões de sua língua materna.</p> <p>Não apresenta dificuldades de compreensão da fala do interlocutor, em ritmo normal.</p> <p>.....</p>	9.0
		8.5
C	<p>Atinge os objetivos de comunicação e interação verbal satisfatoriamente.</p> <p>Utiliza estruturas sintáticas corretamente na maior parte do tempo, podendo cometer eventuais erros gramaticais.</p> <p>Utiliza-se de estruturas menos complexas e não exibe grande variedade lexical.</p> <p>Exibe pronúncia compreensível, porém com alguns desvios com relação aos padrões de falantes competentes da língua inglesa.</p> <p>Não apresenta dificuldades de compreensão da fala do interlocutor a ponto de prejudicarem a interação verbal. Havendo ocasiões de incompreensão, consegue solucioná-las.</p> <p>.....</p>	8.0
		7.5

D	<p>Atinge os objetivos de comunicação e interação verbal, porém com algumas limitações, e pode exibir falta de fluência.</p> <p>Utiliza, na maioria das vezes, estruturas sintáticas simples, apresentando eventuais erros gramaticais.</p> <p>Utiliza-se de um conjunto de itens lexicais limitado e pode demonstrar deficiência de vocabulário para se expressar.</p> <p>Exibe pronúncia compreensível, mas distinta, em alguns aspectos de sons e padrões de entoaço, de falantes da língua inglesa.</p> <p>Apresenta dificuldades de compreensão da fala do interlocutor, as quais podem ocasionalmente prejudicar o desenvolvimento da interação verbal.</p> <p>.....</p>	7.0
.....		6.5
E	<p>Não atinge todos os objetivos de comunicação e interação verbal, apresentando falta de fluência e de competência na produção oral.</p> <p>Utiliza somente estruturas sintáticas simples e, ainda assim, comete erros estruturais.</p> <p>Utiliza-se de um conjunto de itens lexicais limitado com prejuízo para a expressão de suas idéias.</p> <p>Exibe pronúncia nitidamente distinta, em aspectos de sons e padrões de entoaço, de falantes da língua inglesa, com interferências marcantes da língua materna.</p> <p>Apresenta dificuldades de compreensão da fala do interlocutor, as quais prejudicam o desenvolvimento da interação verbal.</p>	6.0

## ANEXO 3

## Escala de avaliação holística da interação face a face do Exame Celpe-Bras



Celpe Bras  
2011/1

Certificado de Proficiência  
em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Ficha de Avaliação da Interação Face a Face | Entrevistador



INEP Ministério  
da Educação

Elementos provocadores utilizados (circule os números correspondentes)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

#### Avaliação do Entrevistador

Marque o número da descrição que melhor caracteriza o desempenho do candidato

<b>5</b>	<input type="radio"/>	Demonstra autonomia e desenvoltura, contribuindo bastante para o desenvolvimento da interação. Apresenta fluência e variedade ampla de vocabulário e de estruturas, com raras inadequações. Sua pronúncia é adequada e demonstra compreensão do fluxo natural da fala.
<b>4</b>	<input type="radio"/>	Demonstra autonomia e desenvoltura, contribuindo para o desenvolvimento da interação. Apresenta fluência e variedade ampla de vocabulário e de estruturas, com inadequações ocasionais na comunicação, podendo apresentar algumas inadequações de pronúncia. Demonstra compreensão do fluxo natural da fala.
<b>3</b>	<input type="radio"/>	Contribui para o desenvolvimento da interação. Apresenta fluência, mas também algumas inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia. Demonstra compreensão do fluxo natural da fala.
<b>2</b>	<input type="radio"/>	Contribui para o desenvolvimento da interação. Apresenta poucas hesitações, com algumas interrupções no fluxo da conversa. Apresenta inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia. Pode demonstrar alguns problemas de compreensão do fluxo da fala.
<b>1</b>	<input type="radio"/>	Contribui pouco para o desenvolvimento da interação. Apresenta pausas e hesitações, ocasionando interrupções no fluxo da conversa, ou apresenta alternância no fluxo de fala entre língua portuguesa e outra língua. Apresenta muitas limitações e/ou inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia. Demonstra problemas de compreensão do fluxo natural da fala.
<b>0</b>	<input type="radio"/>	Raramente contribui para o desenvolvimento da interação. Apresenta pausas e hesitações frequentes que interrompem o fluxo da conversa, ou apresenta fluxo de fala em outra língua. Apresenta muitas limitações e/ou inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia, que comprometem a comunicação. Demonstra problemas de compreensão de fala simplificada e pausada.

NOME DO ENTREVISTADOR

DATA:     /     /

Assinatura do Entrevistador

## ANEXO 4

Escala de avaliação analítica da interação face a face do Exame Celpe-Bras  
Parte I

GRADE DE AVALIAÇÃO DA INTERAÇÃO FACE A FACE - OBSERVADOR		0	1	2	3	4	5
COMPREENSÃO		Problemas sérios na compreensão do fluxo natural da fala.  Necessidade constante de repetição e/ou reestruturação, mesmo em situação de fala simplificada e muito pausada.	Muitos problemas na compreensão do fluxo natural da fala.  Necessidade muito frequente de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras básicas, em ritmo normal da fala.	Alguns problemas na compreensão do fluxo natural da fala.  Necessidade frequente de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras de uso frequente, em ritmo normal da fala.	Alguns problemas na compreensão do fluxo natural da fala.  Necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras de uso frequente, em ritmo normal da fala.	Compreensão do fluxo natural da fala.  Alguns problemas de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras menos frequentes e/ou por aceleração da fala.	Compreensão do fluxo natural da fala.  Rara necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras menos frequentes e/ou por aceleração da fala.
COMPETÊNCIA INTERACIONAL		Limita-se a respostas breves, raramente contribuindo para o desenvolvimento da conversa, que fica totalmente dependente do avaliador.  Mesmo quando necessário, não faz uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.	Limita-se a respostas breves, contribuindo pouco para o desenvolvimento da conversa.  Mesmo quando necessário, faz pouco uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.	Pode se limitar a respostas breves, mas contribui para o desenvolvimento da conversa.  Mesmo quando necessário, faz pouco uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.	Não se limita a respostas breves, contribuindo para o desenvolvimento da conversa.  Quando necessário, faz uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.	Apresenta desenvoltura e autonomia. Não se limita a respostas breves, contribuindo para o desenvolvimento da conversa.  Quando necessário, faz uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.	Apresenta muita desenvoltura e autonomia, contribuindo muito para o desenvolvimento da conversa.  Quando necessário, faz uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.
FLUÊNCIA		Pausas e hesitações muito frequentes interrompem o fluxo da conversa, ou fluxo de fala em outra língua.	Pausas e hesitações frequentes exigem um grande esforço do interlocutor, ou alternância no fluxo da fala entre língua portuguesa e outra língua.	Pausas e hesitações para organização do pensamento e para resolver algum problema de construção linguística, com interrupções no fluxo da conversa.	Pausas e hesitações para organização do pensamento e, algumas vezes, para resolver algum problema de construção linguística, com algumas interrupções no fluxo da conversa.	Pausas e hesitações para organização do pensamento e, eventualmente, para resolver algum problema de construção linguística, com poucas interrupções no fluxo da conversa.	Pausas e hesitações para organização do pensamento e, eventualmente, para resolver algum problema de construção linguística, sem interrupções no fluxo da conversa.

## ANEXO 5

Escala de avaliação analítica da interação face a face do Exame Celpe-Bras  
Parte II

GRADE DE AVALIAÇÃO DA INTERAÇÃO FACE A FACE - OBSERVADOR						
	5	4	3	2	1	0
<b>ADEQUAÇÃO LEXICAL</b>	Vocabulário <b>amplo e adequado</b> para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados.	Vocabulário <b>amplo e adequado</b> para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados.	Vocabulário <b>adequado</b> para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados.	Vocabulário <b>adequado</b> para a discussão de tópicos do cotidiano com <b>algumas limitações</b> que podem interferir no desenvolvimento de ideias.	Vocabulário <b>inadequado</b> e/ou limitado para a discussão de tópicos do cotidiano e para expressar ideias e opiniões sobre assuntos variados.	Vocabulário <b>muito inadequado</b> e/ou limitado para a discussão de tópicos do cotidiano e para expressar ideias e opiniões sobre assuntos variados.
<b>ADEQUAÇÃO GRAMATICAL</b>	Raras interferências de outras línguas.	Poucas interferências de outras línguas.	<b>Algumas</b> interferências de outras línguas, com <b>ocasional</b> comprometimento da interação.	<b>Algumas</b> interferências de outras línguas, ocasionando <b>algum</b> comprometimento da interação.	<b>Muitas</b> interferências de outras línguas, ocasionando <b>frequente</b> comprometimento da interação.	<b>Muitas</b> interferências de outras línguas, ocasionando <b>frequente</b> comprometimento da interação.
<b>PRONÚNCIA*</b>	Uso de variedade <b>ampla</b> de estruturas.	Uso de variedade <b>ampla</b> de estruturas.	Uso de variedade de estruturas.	Uso de variedade <b>limitada</b> de estruturas.	Uso de variedade <b>limitada</b> de estruturas.	Uso de variedade <b>bastante limitada</b> de estruturas.
	Raras inadequações na utilização de estruturas.	Poucas inadequações na utilização de estruturas complexas e raras inadequações no uso de estruturas básicas.	<b>Algumas</b> inadequações na utilização de estruturas complexas e poucas inadequações no uso de estruturas básicas.	Inadequações <b>mais frequentes</b> tanto na utilização de estruturas complexas quanto nas básicas.	<b>Muitas</b> inadequações na utilização de estruturas básicas e complexas.	<b>Muitas</b> inadequações na utilização de estruturas básicas e complexas, comprometendo a interação.
	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) com <b>algumas</b> inadequações e/ou interferências de outras línguas.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) com <b>algumas</b> inadequações e/ou interferências de outras línguas.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) com <b>inadequações</b> e/ou interferências de outras línguas.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) com <b>inadequações</b> e/ou interferências frequentes de outras línguas.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) <b>inadequada</b> e/ou <b>interferências</b> acentuadas de outras línguas.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) <b>inadequada</b> e/ou <b>interferências</b> muito acentuadas de outras línguas.

\* Não se espera uma fala sem sotaque nem mesmo dos níveis mais altos.

**ANEXO 6**  
**Escala de avaliação da Entrevista de Proficiência Oral (EPO)**  
**do Conselho Americano de Ensino de Línguas Estrangeiras**

18

JAN / FEB 2000

<b>Chart</b>			
<b>SUMMARY HIGHLIGHTS</b>			
<b>ACTFL PROFICIENCY GUIDELINES—SPEAKING (REVISED 1999)</b>			
<b>SUPERIOR</b>	<b>ADVANCED</b>	<b>INTERMEDIATE</b>	<b>NOVICE</b>
<p>Superior-level speakers are characterized by the ability to:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• participate fully and effectively in conversations in formal and informal settings on topics related to practical needs and areas of professional and/or scholarly interests</li> <li>• provide a structured argument to explain and defend opinions and develop effective hypotheses within extended discourse</li> <li>• discuss topics concretely and abstractly</li> <li>• deal with a linguistically unfamiliar situation</li> <li>• maintain a high degree of linguistic accuracy</li> <li>• satisfy the linguistic demands of professional and/or scholarly life</li> </ul>	<p>Advanced-level speakers are characterized by the ability to:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• participate actively in conversations in most informal and some formal settings on topics of personal and public interest</li> <li>• narrate and describe in major time frames with good control of aspect</li> <li>• deal effectively with unanticipated complications through a variety of communicative devices</li> <li>• sustain communication by using, with suitable accuracy and confidence, connected discourse of paragraph length and substance</li> <li>• satisfy the demands of work and/or school situations</li> </ul>	<p>Intermediate-level speakers are characterized by the ability to:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• participate in simple, direct conversations on generally predictable topics related to daily activities and personal environment</li> <li>• create with the language and communicate personal meaning to sympathetic interlocutors by combining language elements in discrete sentences and strings of sentences</li> <li>• obtain and give information by asking and answering questions</li> <li>• sustain and bring to a close a number of basic, uncomplicated communicative exchanges, often in a reactive mode</li> <li>• satisfy simple personal needs and social demands to survive in the target language culture</li> </ul>	<p>Novice-level speakers are characterized by the ability to:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• respond to simple questions on the most common features of daily life</li> <li>• convey minimal meaning to interlocutors experienced with dealing with foreigners by using isolated words, lists of words, memorized phrases and some personalized recombinations of words and phrases</li> <li>• satisfy a very limited number of immediate needs</li> </ul>
© ACTFL, Inc., 1999			

## ANEXO 7

### Escala de autoavaliação do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL) – Parte I

NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA

Quadro 2. Grelha para a auto-avaliação

<b>Compreender</b>		
	Compreensão do oral	Letura
<b>A1</b>	Sou capaz de reconhecer palavras e expressões simples de uso corrente relativas a mim próprio, à minha família e aos contextos em que estou inserido, quando me falam de forma clara e pausada.	Sou capaz de compreender nomes conhecidos, palavras e frases muito simples, por exemplo, em avisos, cartazes ou folhetos.
<b>A2</b>	Sou capaz de compreender expressões e vocabulário de uso mais frequente relacionado com aspectos de interesse pessoal como, por exemplo, família, compras, trabalho e meio em que vivo. Sou capaz de compreender o essencial de um anúncio e de mensagens simples, curtas e claras.	Sou capaz de ler textos curtos e simples. Sou capaz de encontrar uma informação previsível e concreta em textos simples de uso corrente, por exemplo, anúncios, folhetos, ementas, horários. Sou capaz de compreender cartas pessoais curtas e simples.
<b>B1</b>	Sou capaz de compreender os pontos essenciais de uma sequência falada que incidir sobre assuntos correntes do trabalho, da escola, dos tempos livres, etc. Sou capaz de compreender os pontos principais de muitos programas de rádio e televisão sobre temas actuais ou assuntos de interesse pessoal ou profissional, quando o débito da fala é relativamente lento e claro.	Sou capaz de compreender textos em que predomine uma linguagem corrente do dia-a-dia ou relacionada com o trabalho. Sou capaz de compreender descrições de acontecimentos, sentimentos e desejos, em cartas pessoais.
<b>B2</b>	Sou capaz de compreender exposições longas e palestras e até seguir partes mais complexas da argumentação, desde que o tema me seja relativamente familiar. Consigo compreender a maior parte dos noticiários e outros programas informativos na televisão. Sou capaz de compreender a maior parte dos filmes, desde que seja utilizada a língua-padrão.	Sou capaz de ler artigos e reportagens sobre assuntos contemporâneos em relação aos quais os autores adoptam determinadas atitudes ou pontos de vista particulares. Sou capaz de compreender textos literários contemporâneos em prosa.
<b>C1</b>	Sou capaz de compreender uma exposição longa, mesmo que não esteja claramente estruturada ou quando a articulação entre as ideias esteja apenas implícita. Consigo compreender programas de televisão e filmes sem grande dificuldade.	Sou capaz de compreender textos longos e complexos, literários e não literários, e distinguir estilos. Sou capaz de compreender artigos especializados e instruções técnicas longas, mesmo quando não se relacionam com a minha área de conhecimento.
<b>C2</b>	Não tenho nenhuma dificuldade em compreender qualquer tipo de enunciado oral, tanto face a face como através dos meios de comunicação, mesmo quando se fala depressa, à velocidade dos falantes nativos, sendo apenas necessário algum tempo para me familiarizar com o sotaque.	Sou capaz de ler com facilidade praticamente todas as formas de texto escrito, incluindo textos mais abstractos, linguística ou estruturalmente complexos, tais como manuais, artigos especializados e obras literárias.

## ANEXO 8

### Escala de autoavaliação do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL) – Parte II

QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS

**Quadro 2.** Grelha para a auto-avaliação (continuação)

<b>Falar</b>		
	Interacção oral	Produção oral
<b>A1</b>	Sou capaz de comunicar de forma simples, desde que o meu interlocutor se disponha a repetir ou dizer por outras palavras, num ritmo mais lento, e me ajude a formular aquilo que eu gostaria de dizer. Sou capaz de perguntar e de responder a perguntas simples sobre assuntos conhecidos ou relativos a áreas de necessidade imediata.	Sou capaz de utilizar expressões e frases simples para descrever o local onde vivo e pessoas que conheço.
<b>A2</b>	Sou capaz de comunicar em situações simples, de rotina do dia-a-dia, sobre assuntos e actividades habituais que exijam apenas uma troca de informação simples e directa. Sou capaz de participar em breves trocas de palavras, apesar de não compreender o suficiente para manter a conversa.	Sou capaz de utilizar uma série de expressões e frases para falar, de forma simples, da minha família, de outras pessoas, das condições de vida, do meu percurso escolar e do meu trabalho actual ou mais recente.
<b>B1</b>	Sou capaz de lidar com a maior parte das situações que podem surgir durante uma viagem a um local onde a língua é falada. Consigo entrar, sem preparação prévia, numa conversa sobre assuntos conhecidos, de interesse pessoal ou pertinentes para o dia-a-dia (por exemplo, família, passatempos, trabalho, viagens e assuntos da actualidade).	Sou capaz de articular expressões de forma simples para descrever experiências e acontecimentos, sonhos, desejos e ambições. Sou capaz de explicar ou justificar opiniões e planos. Sou capaz de contar uma história, de relatar o enredo de um livro ou de um filme e de descrever as minhas reacções.
<b>B2</b>	Sou capaz de conversar com a fluência e espontaneidade suficientes para tornar possível a interacção normal com falantes nativos. Posso tomar parte activa numa discussão que tenha lugar em contextos conhecidos, apresentando e defendendo os meus pontos de vista.	Sou capaz de me exprimir de forma clara e detalhada sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com os meus centros de interesse. Sou capaz de explicar um ponto de vista sobre um dado assunto, apresentando as vantagens e desvantagens de diferentes opções.
<b>C1</b>	Sou capaz de me exprimir de forma espontânea e fluente, sem dificuldade aparente em encontrar as expressões adequadas. Sou capaz de utilizar a língua de maneira flexível e eficaz para fins sociais e profissionais. Formulo ideias e opiniões com precisão e adequação ao meu discurso ao dos meus interlocutores.	Sou capaz de apresentar descrições claras e detalhadas sobre temas complexos que integrem subtemas, desenvolvendo aspectos particulares e chegando a uma conclusão apropriada.
<b>C2</b>	Sou capaz de participar sem esforço em qualquer conversa ou discussão e mesmo utilizar expressões idiomáticas e coloquiais. Sou capaz de me exprimir fluentemente e de transmitir com precisão pequenas diferenças de sentido. Sempre que tenho um problema, sou capaz de voltar atrás, contornar a dificuldade e reformular, sem que tal seja notado.	Sou capaz de, sem dificuldade e fluentemente, fazer uma exposição oral ou desenvolver uma argumentação num estilo apropriado ao contexto e com uma estrutura lógica tal que ajude o meu interlocutor a identificar e a memorizar os aspectos mais importantes.