



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

Ana Carolina Freschi

**Avaliação e intercâmbio virtual:**

um estudo de caso sobre avaliação formativa no teletandem institucional  
integrado

São José do Rio Preto  
2023

Ana Carolina Freschi

**Avaliação e intercâmbio virtual:**

um estudo de caso sobre avaliação formativa no teletandem institucional  
integrado

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

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Suzi Marques Spatti Cavalari

São José do Rio Preto  
2023

F884a

Freschi, Ana Carolina

Avaliação e intercâmbio virtual : um estudo de caso sobre avaliação formativa no teletandem institucional integrado / Ana Carolina Freschi.

-- , 2023

138 f. : il., tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto,

Orientadora: Suzi Marques Spatti Cavalari

1. Linguística Aplicada. 2. Linguagem e línguas Estudo e ensino. 3. Ensino auxiliado por computador. 4. Avaliação. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Ana Carolina Freschi

**Avaliação e intercâmbio virtual:**

um estudo de caso sobre avaliação formativa no teletandem institucional  
integrado

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

**Comissão Examinadora**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Suzi Marques Spatti Cavalari  
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto  
Orientadora

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Kyria Rebeca Finardi  
UFES – Vitória

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Cristina Biondo Salomão  
UNESP – Câmpus de Araraquara

Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo  
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Solange Aranha  
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto

São José do Rio Preto  
10 de julho de 2023

Aos meus avós, que não tiveram o direito à educação.

## **AGRADECIMENTOS**

À professora doutora Suzi M. S. Cavalari, por sua orientação no Mestrado e no Doutorado e, principalmente, por saber ser humana nos momentos de dificuldade. Muito obrigada também por todas as oportunidades que me foram apresentadas. Para mim, é um orgulho poder dizer que trabalhamos juntas.

Aos professores doutores Douglas A. Consolo e Solange Aranha por aceitarem fazer parte da banca de qualificação e de defesa desta tese. Também agradeço por compartilharem suas valiosas experiências comigo desde a graduação.

Às professoras doutoras Ana C. B. Salomão e Kyria R. Finardi por fazerem parte da banca de defesa. Muito obrigada por dedicarem parte do seu tempo para a leitura e as considerações para a finalização deste trabalho.

À professora doutora Matilde V. R. Scaramucci, pelas contribuições durante do XII SeLin que orientaram não só a condução desta tese, mas também minha prática profissional enquanto professora de inglês como língua estrangeira.

À professora doutora Fernanda C. S. Galli, pela orientação durante o exame de qualificação especial e pelas maravilhosas aulas sobre Análise do Discurso.

À professora doutora Lidiane H. Luvizari-Murad pelas valiosas discussões feitas no XI SeLin. Também a agradeço pela amizade e pela parceria que estabelecemos entre a Fatec Catanduva e a Fatec Rio Preto.

Aos professores do Ibilce pelos conhecimentos compartilhados desde a graduação, que me permitiram chegar aonde estou hoje não só profissional, mas também pessoalmente.

A todos representantes discentes do PPGEL pelo ótimo trabalho realizado. Muito obrigada por estarem sempre dispostos a procurar as melhores respostas às mais variadas dúvidas.

Aos funcionários do Ibilce, especialmente, ao Márcio, por estarem sempre dispostos a realizar o melhor trabalho possível.

À professora e aos alunos participantes desta pesquisa por terem cedido seus dados. Sem vocês, esta tese não existiria.

Aos queridos amigos, Laura, Queila, Nei, Priscilla, Jéssica e Vivi, pelos textos compartilhados, pelas discussões e pelas experiências trocadas ao longo da vida (não)acadêmica.

Aos colegas da Fatec Catanduva, que me acompanharam desde o início do doutorado. Agradeço ainda ao professor doutor João B. Cardia Neto pela parceria nas pesquisas aplicadas à área de Gestão da Tecnologia da Informação, pelo incentivo e pela amizade.

Aos meus queridos (ex-)alunos, com quem compartilhei e compartilho conhecimento e experiências. Sem vocês, não há professores.

Aos parceiros de equipe dos Projetos Colaborativos Internacionais (PCIs) da Unidade do Ensino Superior de Graduação (Cesu) do Centro Paula Souza (CPS). Agradeço a oportunidade de trabalhar com vocês e de poder compartilhar conhecimento prático sobre os Intercâmbios Virtuais.

À minha família, em especial aos meus pais e ao meu irmão, pelo incentivo e pelo apoio incondicional. Muito obrigada por serem meu porto seguro!

Aos meus amados amigos, muito obrigada pela descontração e pela força.

À Aila, ser de luz, que, com sua doçura, me faz ver a vida de forma mais leve.

À Ana C. S. Orlando, minha querida psicóloga, que me ajuda a superar as dificuldades e entender que a vida pode ser mais fluida.

“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.”

Paulo Freire (1967, p. 97)

## RESUMO

No contexto de teletandem institucional integrado (TTDii), universitários brasileiros (aprendizes de uma língua estrangeira) encontram-se virtualmente com universitários de outros países (aprendizes de língua portuguesa) para aprenderem a língua do outro por meio de uma série de tarefas integradas às disciplinas de língua estrangeira (ARANHA; CAVALARI, 2014; CAVALARI; ARANHA, 2016). Entre essas tarefas, destacam-se os diários de aprendizagem escritos após cada encontro e as sessões de mediação (reuniões de discussão entre o professor e os alunos). Os estudos realizados por Cavalari (2019) e Cavalari e Aranha (2022) revelam a importância da avaliação formativa, que ocorre por meio do feedback e dos momentos de contingência (interação formativa) (BLACK; WILIAM, 2009), para a aprendizagem em TTDii. No entanto, tais investigações não discutem o feedback do ponto de vista teórico-metodológico da avaliação formativa e nem mostram como esse feedback é usado nas sessões de mediação para a criação dos momentos de contingência. Desse modo, esta tese tem como objetivo caracterizar a avaliação formativa promovida pelo professor por meio dos diários de aprendizagem e das sessões de mediação. De maneira específica, neste estudo, busca-se caracterizar (i) o feedback formativo oferecido pelo professor aos diários de aprendizagem (com base em Hattie e Timperley, 2007, que discutem o feedback na perspectiva formativa) e (ii) como esse feedback é usado nas sessões de mediação. Os resultados apontam que, nos diários de aprendizagem, há três níveis de feedback (processamento da tarefa, autorregulação e pessoal) e a perspectiva *Feed Forward* (o que pode ser feito para melhorar o progresso de aprendizagem) é a mais mobilizada. Os resultados ainda mostram que, nas sessões de mediação, os feedbacks ao processamento da tarefa e à autorregulação são os que podem promover momentos de contingência. Desse modo, compreende-se que o processo de ensino-aprendizagem em contextos telecolaborativos, como o TTDii, está relacionado não só aos próprios aprendizes e aos seus parceiros, mas também ao professor-mediador, quem pode auxiliar os alunos a atingirem seus objetivos de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Intercâmbio Virtual. Teletandem Institucional Integrado. Avaliação formativa. Feedback. Momento de contingência.

## ABSTRACT

In the context of institutional integrated teletandem (iiTTD), Brazilian university students (learners of a foreign language) virtually meet university students from other countries (learners of Portuguese) to learn the other's language through a series of tasks integrated with foreign language subjects (ARANHA; CAVALARI, 2014; CAVALARI; ARANHA, 2016). Among these tasks, we highlight learning diaries written after each meeting and mediation sessions (discussion meetings between teacher and students). The studies conducted by Cavalari (2019) and Cavalari and Aranha (2022) reveal the importance of formative assessment, which occurs through feedback and moments of contingency (formative interaction) (BLACK; WILIAM, 2009), for learning in TTDii. However, such investigations do not discuss feedback from the theoretical-methodological point of view of formative assessment nor do they show how this feedback is used in mediation sessions for the creation of contingency moments. Thus, this thesis aims to characterize the formative assessment promoted by the teacher through learning diaries and mediation sessions. Specifically, this study seeks to characterize (i) the formative feedback offered by the teacher to the learning diaries (based on Hattie and Timperley, 2007, who discuss feedback from a formative perspective) and (ii) how this feedback is used in mediation sessions. The results indicate that in the learning diaries there are three levels of feedback (task processing, self-regulation and personal) and the Feed Forward perspective (what can be done to improve learning progress) is the most mobilized. Results also show that, in mediation sessions, feedbacks to task processing and self-regulation are the ones that can promote moments of contingency. Thus, it is understood that the teaching-learning process in telecollaborative contexts, such as TTDii, is related not only to the learners themselves and their partners, but also to the teacher-mediator, who can help students achieve their learning goals.

**Keywords:** Virtual exchange. Institutional integrated teletandem. Formative assessment. Feedback. Moments of contingency.

## LISTA DE FIGURAS

|  |     |
|--|-----|
| Figura 1 – Organização das macrotarefas, tarefas e microtarefas no TTDii .....                     | 44  |
| Figura 2 – Relação das tarefas na constituição do TTD .....  | 45  |
| Figura 3 – Avaliação no TTDii .....  | 51  |
| Figura 4 – Procedimentos pedagógicos da professora enquanto ela lê os diários dos aprendizes ..... | 53  |
| Figura 5 – Seleção das tarefas para a coleta de dados .....  | 60  |
| Figura 6 – Exemplos de intervenções da professora nos diários .....                                | 62  |
| Figura 7 – Apagamento de identificação dos participantes .....                                     | 63  |
| Figura 8 – Relação entre feedback formativo e momento de contingência .....                        | 100 |
| Figura 9 – Relação entre aula, sessão de mediação e prática avaliativa formativa no TTDii .....    | 102 |

## LISTA DE QUADROS

|   |     |
|---|-----|
| Quadro 1 – Aspectos da avaliação formativa .....  | 25  |
| Quadro 2 – Modelo de feedback para melhoria da aprendizagem .....   | 30  |
| Quadro 3 – Intercâmbio virtual e ensino-aprendizagem de línguas .....   | 36  |
| Quadro 4 – Modalidades de (tele)tandem .....  | 42  |
| Quadro 5 – Síntese dos objetivos da mediação em teletandem .....  | 50  |
| Quadro 6 – Calendário de tarefas da parceria entre a universidade brasileira e estrangeira no primeiro semestre de 2018 ..... | 59  |
| Quadro 7 – Especificidades das aulas gravadas em áudio e vídeo .....  | 61  |
| Quadro 8 – Perguntas feitas à professora na entrevista semiestruturada .....  | 64  |
| Quadro 9 – Síntese dos instrumentos de geração de dados .....   | 65  |
| Quadro 10 – Resumo dos procedimentos de análise .....   | 67  |
| Quadro 11 – Síntese dos resultados do estudo .....  | 103 |

## LISTA DE TABELAS

|   |    |
|---|----|
| Tabela 1 – Quantidade de diários considerados para análise por sessão ..... | 64 |
| Tabela 2 – Quantidade de FPT por tipo de tarefa.....                        | 75 |
| Tabela 3 – Quantidade de FA por subtipo .....                               | 81 |
| Tabela 4 – Quantidade de feedback pelo nível .....                          | 84 |
| Tabela 5 – Quantidade de feedback pela perspectiva .....                    | 85 |
| Tabela 6 – Quantidade de MC pelos tipos de feedback .....                   | 87 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|              |  |
|--------------|--|
| <b>CALL</b>  | <i>Computer Assisted Language Learning</i>                       |
| <b>FA</b>    | Feedback à autorregulação  |
| <b>FB</b>    | <i>Feed Back</i>   |
| <b>FAC</b>   | Feedback à autorregulação sobre cultura                          |
| <b>FAF</b>   | Feedback à autorregulação sobre formação                         |
| <b>FAL</b>   | Feedback à autorregulação sobre língua                           |
| <b>FF</b>    | <i>Feed Forward</i>  |
| <b>FP</b>    | Feedback à pessoa  |
| <b>FPT</b>   | Feedback ao processamento da tarefa                              |
| <b>FPTD</b>  | Feedback ao processamento da tarefa diário de aprendizagem       |
| <b>FPTS</b>  | Feedback ao processamento da tarefa sessão oral de teletandem    |
| <b>FPTT</b>  | Feedback ao processamento da tarefa produção e revisão de textos |
| <b>FT</b>    | Feedback à tarefa  |
| <b>FU</b>    | <i>Feed Up</i>   |
| <b>MC</b>    | Momento de contingência  |
| <b>NBLT</b>  | <i>Network Based Language Teaching</i>                           |
| <b>PRT</b>   | Produção e revisão de textos                                     |
| <b>SOT</b>   | Sessão oral de teletandem  |
| <b>TTD</b>   | Teletandem   |
| <b>TTDii</b> | Teletandem institucional integrado                               |
| <b>ZDP</b>   | Zona de Desenvolvimento Proximal                                 |

## SUMÁRIO

|            |  |            |
|------------|--|------------|
| <b>1</b>   | <b>INTRODUÇÃO</b>  | <b>13</b>  |
| <b>2</b>   | <b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>   | <b>17</b>  |
| <b>2.1</b> | <b>Avaliação formativa</b>   | <b>17</b>  |
| 2.1.1      | Feedback formativo   | 28         |
| <b>2.2</b> | <b>Intercâmbio virtual, TTDii e avaliação</b>  | <b>34</b>  |
| 2.2.1      | Intercâmbio virtual e avaliação  | 34         |
| 2.2.2      | TTDii e avaliação  | 39         |
| <b>3</b>   | <b>MÉTODOS</b>   | <b>56</b>  |
| <b>3.1</b> | <b>Natureza da pesquisa</b>  | <b>56</b>  |
| <b>3.2</b> | <b>Caracterização do contexto e dos participantes</b>                                    | <b>58</b>  |
| <b>3.3</b> | <b>Instrumentos e procedimentos de coleta de dados</b>                                   | <b>60</b>  |
| <b>3.4</b> | <b>Procedimentos de análise de dados</b>   | <b>66</b>  |
| <b>4</b>   | <b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b>   | <b>68</b>  |
| <b>4.1</b> | <b>Feedback formativo nos diários de aprendizagem</b>                                    | <b>68</b>  |
| <b>4.2</b> | <b>Momentos de contingência: dos diários de aprendizagem para as sessões de mediação</b> | <b>86</b>  |
| <b>5</b>   | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>  | <b>98</b>  |
| <b>5.1</b> | <b>Respostas às perguntas de pesquisa</b>  | <b>98</b>  |
| <b>5.2</b> | <b>Limitações de pesquisa e encaminhamentos futuros</b>                                  | <b>104</b> |
|            | <b>REFERÊNCIAS</b>   | <b>106</b> |
|            | <b>ANEXO – Anotações da professora sobre os três primeiros diários</b>                   | <b>118</b> |
|            | <b>APÊNDICE – Categorização dos feedbacks aos diários</b>                                | <b>120</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

Há muitas iniciativas de prática e de pesquisa voltadas para os contatos interculturais virtuais que ocorrem em instituições de ensino. O'Dowd (2018), em seu estudo sobre o estado da arte nessa área, busca sistematizar tais iniciativas, que ele chama de intercâmbio virtual ou telecolaboração<sup>1</sup>. Para o autor, esses são diferentes termos usados para denominar a participação de estudantes em projetos de interação intercultural on-line em conjunto com parceiros de outros contextos culturais (ou localizações geográficas) como parte de seus programas educacionais (O'DOWD, 2018; 2021).

Dentre as diferentes perspectivas voltadas especificamente para a área de ensino-aprendizagem de línguas, destaca-se, nesta tese, o teletandem (TTD) (TELLES, 2006; 2015), que se baseia nos princípios do tandem<sup>2</sup> (BRAMMERTS, 1996) (autonomia, reciprocidade e separação de línguas). Nesse contexto, a comunicação é promovida por meio de aplicativos que permitem a interação oral bilíngue entre pares de falantes de línguas diferentes que ajudam um ao outro a aprender a sua própria língua por meio de tecnologias de voz, vídeo e chat. Desse modo, o TTD constitui-se como uma forma de promover o ensino-aprendizagem de línguas (e culturas) estrangeiras por meio de interações virtuais e regulares entre pares de falantes de línguas diferentes.

O TTD é viabilizado por parcerias estabelecidas entre professores que atuam em instituições de ensino de países diferentes e pode ser implementado em diversas modalidades (institucional não integrada, institucional semi-integrada e institucional integrada) que dependem de como a prática é institucional e pedagogicamente integrada em ambos os lados da parceria. Neste trabalho, enfoca-se o teletandem institucional integrado (TTDii), conforme descrito por Aranha e Cavalari (2014) e Cavalari e Aranha (2016). Nessa modalidade, os participantes se reúnem uma vez por semana, geralmente durante oito semanas, e desempenham tarefas vinculadas às

---

<sup>1</sup> Em um trabalho mais recente, O'Dowd (2021), motivado pelo editorial escrito por Colpaert (2020), discute as diferenças e as semelhanças entre os dois termos. Nesta tese, nós usamos *intercâmbio virtual* e *telecolaboração* (e seu adjetivo *telecolaborativo*) como sinônimos.

<sup>2</sup> De acordo com Brammerts (1996), o tandem, desenvolvido na Europa desde a década de 1960, se caracteriza pelo contexto em que pares de falantes nativos ou proficientes em idiomas distintos, juntos, trabalham para aprenderem o idioma um do outro.

ementas das disciplinas de inglês dos cursos de graduação em Letras<sup>3</sup>. As tarefas são relacionadas aos objetivos gerais do TTDii – aprendizagem de uma língua e cultura estrangeira – e das disciplinas ao qual ele está vinculado – desenvolvimento de competências linguísticas e interculturais, e aprimoramento da competência comunicativa.

Na prática, as tarefas realizadas pelos participantes do TTDii são compostas, no início do projeto, pelo tutorial e pelo questionário inicial. Ao longo do seu desenvolvimento, há as sessões orais de teletandem (SOTs), a escrita de textos em língua estrangeira e a revisão de textos na língua em que são proficientes, a escrita de diários de aprendizagem<sup>4</sup> e as sessões de mediação. Ao final, os alunos respondem ao questionário final (ARANHA; CAVALARI, 2014; CAVALARI; ARANHA 2016).

Por ser um projeto integrado à sala de aula, a prática de TTDii é geralmente avaliada por meio de diferentes instrumentos a depender da disciplina ao qual está vinculado. Alguns estudos já foram realizados para compreender como a avaliação ocorre nesse contexto. Cavalari (2019) investiga a prática avaliativa de uma professora. Seu trabalho revela que a professora utiliza a leitura dos diários de aprendizagem e o feedback oferecido aos alunos para "alimentar" as sessões de mediação. Ela também evidencia que o feedback aos diários enfoca (a) as habilidades de autoavaliação dos alunos, (b) a precisão linguística (dos diários escritos em língua estrangeira), (c) a aprendizagem do conteúdo de sala de aula e (d) questões interculturais que emergem nas SOTs.

Em outro estudo, Cavalari e Aranha (2022), também investigam o papel do professor no TTDii ao fornecer feedback aos diários reflexivos. Elas estudam a avaliação nesse contexto com base no referencial teórico de avaliação formativa proposto por Black e William (1998; 2009), segundo o qual, esse tipo de avaliação permite que professores e/ou alunos realizem atividades que podem fornecer informações na forma de feedback e alterar o processo de ensino-aprendizagem no qual esses atores estão engajados. Os resultados da pesquisa revelam que o feedback permite que os professores selecionem informações relevantes para serem

---

<sup>3</sup> Mais especificamente, no campus da UNESP de São José do Rio Preto, onde as autoras desenvolvem suas pesquisas, há os cursos de Bacharelado em Letras com Habilitação de Tradutor e de Licenciatura em Letras.

<sup>4</sup> Eles também são conhecidos por *diários reflexivos*. Nesta tese, não há distinção entre os termos.

usadas nas discussões das sessões de mediação. Além disso, a análise dos dados indica que, ao prover feedback, os professores abordam (a) o processo de aprendizagem telecolaborativa, (b) as dificuldades e os fatores afetivos e (c) os aspectos linguísticos.

Os estudos de Cavalari (2019) e Cavalari e Aranha (2022) apontam que (a) os diários reflexivos são um dos principais instrumentos de avaliação formativa utilizados no TTDii; e (b) eles podem servir de coleta de informações para serem usadas em sala de aula durante as sessões de mediação. No entanto, em nenhum dos dois estudos, as autoras discutem as categorias do ponto de vista teórico-metodológico da avaliação formativa. Além disso, apesar de reconhecerem que o professor pode estabelecer relações entre o feedback aos diários e o trabalho realizado na sessão de mediação, as autoras não discutem como isso ocorre.

Partindo das premissas de que o feedback é um elemento essencial da avaliação formativa e de que seu oferecimento pelo professor aos diários de aprendizagem pode fomentar as discussões propostas nas sessões de mediação, busca-se, nesta tese, investigar o feedback oferecido pelo professor por meio dos diários de aprendizagem e como ele é usado nas sessões de mediação para promover a aprendizagem no TTDii. Desse modo, procura-se refinar a perspectiva teórica, uma vez que os dados são analisados à luz da teoria de avaliação formativa e feedback formativo, e abranger o escopo de dados analisados, já que, além dos diários reflexivos, as sessões de mediação também são analisadas.

Dessa forma, procuramos responder à seguinte pergunta geral:

Como se caracteriza a avaliação formativa do TTDii realizada por uma professora de língua estrangeira por meio dos diários de aprendizagem e das sessões de mediação?

A fim de atingir esse objetivo, propomos a análise de questões específicas essenciais para a investigação de avaliação em contextos de ensino-aprendizagem: (a) categorizar os feedbacks oferecidos pela professora aos diários produzidos pelos alunos de acordo com o referencial teórico sobre feedback formativo e (b) caracterizar como esses feedbacks são usados nas sessões de mediação.

Para isso, buscamos responder aos seguintes questionamentos:

- a) Quais tipos de feedback formativo a professora oferece aos alunos nos diários de aprendizagem?
- b) Como os feedbacks aos diários de aprendizagem são usados nas sessões de mediação?

Espera-se que os resultados deste trabalho possam contribuir para: (a) avanço do conhecimento sobre avaliação formativa em contexto de intercâmbio virtual, especificamente o TTDii; (b) (in)formação de professores de línguas interessados em intercâmbios virtuais e em TTD sobre a avaliação formativa nesse ambiente; (c) formação de professores de línguas em contextos diversos.

Toma-se como ponto de partida os construtos teóricos sobre avaliação formativa, bem como sobre intercâmbios virtuais e, mais especificamente, o TTDii. Depois, discutimos aspectos metodológicos de pesquisa, caracterizando o contexto em que foi realizada a coleta de dados e os procedimentos de análise. Em seguida, apresentamos a análise e discussão dos dados e respondemos às perguntas de pesquisa. Por fim, encontram-se as limitações do estudo, os encaminhamentos, as referências e os anexos.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo está dividido em duas partes: a primeira é dedicada aos conceitos da área de avaliação formativa, enfocando os momentos de contingência e o feedback formativo; na segunda, é realizada uma discussão sobre intercâmbio virtual, teletandem e teletandem institucional integrado, bem como sobre o que se sabe sobre avaliação nesses contextos.

### 2.1 Avaliação formativa

Antes de aprofundar as discussões teóricas nesta seção, é necessário fazer uma explanação sobre o que entendemos por “avaliação” nesta tese. Brindley (2001) faz uma discussão sobre os diferentes termos em língua inglesa existentes na literatura dentro do campo do ensino-aprendizagem de línguas para se referir a esse conceito: *testing*, *assessment* e *evaluation*. De acordo com o autor, *testing* e *assessment* podem ser usados como sinônimos. O segundo, no entanto, é um termo guarda-chuva, que engloba tanto os instrumentos de medição aplicados de forma pontual, por exemplo, os testes, quanto os métodos qualitativos de monitoramento e de registro da aprendizagem dos alunos, como observação, simulações ou projetos. *Evaluation*, por sua vez, está relacionado à avaliação de um programa como um todo e não ao que os alunos aprendem de forma individual. Tendo isso em vista, ressaltamos que avaliação nesta tese está relacionado ao que Brindley (2001) chama de *assessment* no seu segundo sentido: métodos qualitativos usados para registrar e monitorar a aprendizagem dos alunos.

O conceito de avaliação tem sido estudado por vários pesquisadores; dentre eles, destacam-se Scriven (1966), Bloom (1968) e Bloom, Hastings e Madaus (1971), Haydt (1997), Black e Wiliam (1998b; 2009), Perrenoud (1998), Scaramucci (1999), Hoffmann (2005), Hill e McNamara (2011) e Wiliam (2014).

Apesar das diferenças entre as áreas de pesquisa em que esses trabalhos estão inseridos – Educação ou Linguística Aplicada –, eles compartilham de uma visão em comum: em qualquer contexto educacional, para avaliar, é necessário compreender o que se espera que os alunos saibam, coletar e interpretar dados seguindo um rigor teórico-metodológico e, com base nessa interpretação, fazer julgamentos acerca do que foi feito a fim de planejar os próximos passos.

Um dos primeiros autores a buscar entender o conceito de avaliação no campo educacional é Scriven (1966), que aponta que o objetivo geral da avaliação é julgar o mérito, o valor e a eficiência de algo. O autor reconhece, entretanto, que, a depender do contexto educacional em que esse julgamento é feito, há diferentes propósitos e funções. Num aspecto geral, o ato de avaliar consiste em reunir e analisar dados sobre o desempenho de acordo com objetivos já definidos a fim de se julgar resultados (SCRIVEN, 1966).

Para o autor, a avaliação é vista como um processo explícito e formal, já que segue rigor metodológico. O julgamento coerente do desempenho dos aprendizes é feito a partir da coleta e da análise de dados, que podem ser quantitativos ou qualitativos, por meio de critérios pré-definidos a fim de saber se os objetivos propostos foram alcançados satisfatoriamente ou quanto ainda falta para que isso aconteça.

Outros pesquisadores também buscam definir a avaliação. Segundo Haydt (1997), avaliar é julgar tendo como base uma escala de valores. Para realizar essa ação, é necessário coletar e interpretar dados quantitativos e qualitativos com base em critérios previamente estabelecidos. A avaliação é, então, um processo interpretativo.

Seguindo essa mesma linha, de acordo com Perrenoud (1998), o ato de avaliar está relacionado à criação de hierarquias de excelência que podem ser usadas para orientar, selecionar ou certificar. O autor também afirma que, ao avaliar, é possível identificar o que se privilegia ou valoriza e definir um modelo do que se espera.

Hoffmann (2005), por sua vez, argumenta que apenas aplicar provas e dar notas como sinônimo de avaliação é uma atitude reducionista do processo, uma vez que tal ato deve vir acompanhado de reflexão; a prova e a nota são instrumentos auxiliares desse processo. Nessa trilha, Scaramucci (1999), que investiga especificamente o contexto de ensino-aprendizagem de línguas, defende que, ao se valorizar o caráter de verificação de erros e acertos, separa-se o processo de ensino do processo de aprendizagem, o que não deveria ocorrer, uma vez que a avaliação deveria integrar esses processos. Sobre o que avaliar, é importante destacar que, como a avaliação é a atividade integradora entre os processos de ensino e aprendizagem (SCARAMUCCI, 1999), ela deve ser coerente com o contexto em que ela está inserida. Para tanto, é necessário que os envolvidos no processo conheçam os objetivos e as concepções de ensino, aprendizagem e avaliação adotadas em

determinada prática pedagógica. Isso significa que deve haver coerência da proposta em relação à teoria.

A depender dos propósitos, dos instrumentos e da forma como a avaliação é realizada, ela pode ser somativa ou formativa. Em seu estudo sobre avaliação de currículos, Scriven (1966) é reconhecido por ser o pioneiro em fazer a distinção entre esses dois conceitos. De acordo com o autor, enquanto a avaliação formativa está relacionada ao desenvolvimento de um trabalho, seja um projeto, curso, material didático, currículo, entre outros, com a finalidade de aprimoramento, a avaliação somativa se ocupa com o produto desse trabalho.

Scriven (1966) ainda argumenta que a avaliação formativa tem por objetivo apontar pontos positivos e questões a serem melhoradas de um trabalho em suas fases intermediárias. Desse modo, os dados coletados e analisados em determinados momentos geram o feedback, que guia as próximas fases até que se chegue ao nível desejado. Nesse sentido, para o autor, a avaliação formativa é integrada à somativa, uma vez que a formativa influencia os resultados da somativa.

Bloom (1969), ao retomar essa ideia, reconhece o uso da avaliação formativa por meio de testes. Para o pesquisador, a avaliação formativa está relacionada ao uso de testes rápidos que têm o objetivo de ajudar alunos e professores no processo de aprendizagem. Ele reconhece a possibilidade de esses testes serem usados como parte da nota (desse modo, como parte da avaliação somativa); no entanto, destaca o seu papel se usados primeiramente para auxiliar o processo de ensino.

William (2014) afirma que, depois de Bloom (1969), vários autores continuam a usar o termo avaliação formativa para se referir a qualquer tipo de prova feita antes da prova final. Ele ainda aponta que, de acordo com Fuchs e Fuchs (1986), esse conceito não era foco de pesquisa ou prática nas décadas de 1970 e de 1980, e representava apenas o uso de procedimentos de avaliação para informar a instrução.

Bloom (1968) e Bloom, Hastings e Madaus (1971) são reconhecidos por consolidar os conceitos de avaliação formativa e de avaliação somativa. Bloom (1968) argumenta que a avaliação formativa tem o objetivo de auxiliar os alunos, professores e elaboradores de currículos no aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem. Já a avaliação somativa, que ocorre ao final do que ele chama de episódio de ensino (curso, unidade didática etc.), tem o objetivo de certificação, de classificação dos alunos, ou de verificação da efetividade do currículo.

Bloom, Hastigns e Madaus (1971) reconhecem que a avaliação formativa integra a “aprendizagem para o domínio” (*mastery learning*). De acordo com os autores, esse conceito abarca a avaliação formativa, o feedback, a correção, o enriquecimento do processo e o alinhamento instrucional. Para tanto, o professor organiza os conceitos e habilidades de uma unidade didática a ser aprendida pelos alunos. Ao fim da unidade, os alunos são avaliados de acordo com os objetivos atribuídos pelo professor. A análise desses resultados fornece feedback sobre o que foi aprendido ou não. Com base nessas informações, é feito o alinhamento instrucional pelo professor. Os alunos que não atingem os objetivos fazem um reforço para que consigam superar suas dificuldades e são avaliados novamente; os alunos que conseguem atingir os resultados esperados são incentivados a fazer outros tipos de atividades para enriquecer a aprendizagem.

Avelar (2019), que faz uma revisão crítica dos conceitos de avaliação formativa em seu trabalho, aponta que, apesar de o conceito de “aprendizagem para o domínio” prever a individualização da aprendizagem, o professor é quem detém o papel de instruir e avaliar, e os alunos ficam restritos ao papel de serem instruídos e avaliados. Além disso, ela afirma que a avaliação formativa, na perspectiva de Bloom, Hastigns e Madaus (1971), é composta por uma série de momentos de avaliação somativa, uma vez que há uma verificação de acertos e erros, que, segundo a autora, se aproxima de abordagens behavioristas.

No final dos anos 1980, Sadler (1989) argumenta que a avaliação formativa deveria ser intrínseca e integrada à instrução efetiva. Isso significa que esse tipo de avaliação está relacionado a como os julgamentos sobre a qualidade das respostas dos alunos podem ser usados para melhorar a sua competência ao reduzir as possibilidades de aprendizagem aleatória ou ineficaz. Ele também é pioneiro ao reconhecer que esse tipo de avaliação não é responsabilidade apenas do professor, mas também dos alunos, uma vez que eles devem ser capazes de julgar a qualidade do que estão fazendo e de regular – isto é, repensar e, se necessário, remanejar – o que eles estão fazendo enquanto o fazem.

Um pouco mais tarde, Torrance (1993) destaca a necessidade de se ampliar a avaliação formativa para além dos procedimentos de avaliação formal, reconhecendo a necessidade de se investigar a relação entre avaliação e aprendizagem para informar as políticas e as práticas pedagógicas.

Mais para o final da década de 1990, Black e Wiliam (1998a) revisam os efeitos da avaliação formativa de sala de aula e produzem um material para professores e responsáveis por políticas públicas (BLACK; WILIAM 1998b) a fim de esclarecer as implicações dos seus resultados para as políticas e a para as práticas. Para Black e Wiliam (1998b, p. 140), a avaliação formativa é definida como

[...] as atividades feitas pelos professores – e pelos seus alunos ao se autoavaliarem – que oferecem informações a serem usadas como feedback para modificar as atividades de ensino e de aprendizagem. Essa avaliação se torna formativa quando a evidência é de fato usada para adaptar o ensino para atender as necessidades dos alunos<sup>5</sup>.

Na busca de melhor esclarecer o termo, vários autores buscam definir a avaliação formativa, relacionando-a a mudanças mais imediatas. Cowie e Bell (1999), por exemplo, afirmam que essa avaliação é o processo de reconhecimento e de resposta feito por professores e por alunos à aprendizagem a fim de melhorar a aprendizagem durante a própria aprendizagem. Posteriormente, Shepard *et al.* (2005) apontam que a avaliação formativa ocorre no processo instrucional com o propósito de melhorar o ensino e a aprendizagem. Looney (2005), por sua vez, indica que a avaliação formativa se refere às avaliações frequentes e interativas do progresso dos alunos à identificação das necessidades de aprendizagem e ajustes no ensino. Kahl (2005), por fim, vê esse tipo de avaliação como uma ferramenta que professores usam para medir o que os alunos entendem sobre tópicos e habilidades sendo ensinados. Nesse sentido, ela é vista como uma ferramenta para identificar erros e equívocos enquanto o conteúdo está sendo ensinado.

Ao reconhecer que a avaliação influencia o ensino-aprendizagem e na tentativa de fazer com que a avaliação formativa fosse usada tanto na prática quanto nas políticas públicas de modo evidenciado pela pesquisa, o *Assessment Reform Group* – um grupo de acadêmicos baseado no Reino Unido – propõe alguns preceitos que resumem as características desse tipo de avaliação:

- a) está integrada a uma visão de ensino e de aprendizagem da qual é parte essencial;
- b) envolve o compartilhamento de objetivos de aprendizagem com os alunos;

---

<sup>5</sup> Tradução nossa. No original: “[...] activities undertaken by teachers—and by their students in assessing themselves—that provide information to be used as feedback to modify teaching and learning activities. Such assessment becomes formative assessment when the evidence is actually used to adapt the teaching to meet student needs”.

- c) tem como objetivo ajudar os alunos a saberem e a reconhecerem os padrões que eles estão apreendendo;
- d) envolve os alunos na autoavaliação;
- e) provê feedback que leva os alunos a reconhecerem e tomar os próximos passos;
- f) é sustentada pela confiança de que cada aluno pode melhorar;
- g) envolve tanto professor quanto alunos no processo de revisão e de reflexão dos dados de avaliação (BROADFOOT *et al.*, 1999).

Os mesmos autores, ao buscarem uma definição desse tipo de avaliação e criticarem as visões já existentes sobre o que é conhecido como avaliação formativa, sugerem o uso do conceito “avaliação para aprendizagem”<sup>6</sup>, que não é considerado em trabalhos realizados posteriormente.

Black e Wiliam (2009) atualizam a definição de avaliação formativa, que é considerada neste trabalho. Para os autores, uma avaliação funciona formativamente

na medida em que a evidência das conquistas dos alunos [em relação a um produto] são elicitadas, interpretadas e usadas pelos pares ou pelos professores para tomar decisões sobre os próximos passos na instrução que são melhores ou mais bem fundamentadas do que as decisões que eles tomariam na ausência da evidência que foi elicitada (BLACK; WILIAM, 2009, p. 9)<sup>7</sup>.

Os autores ressaltam alguns conceitos que merecem ser elucidados nessa definição:

- a) a “instrução” se caracteriza como a combinação dos processos de ensino e de aprendizagem. Isso significa que a instrução está relacionada a qualquer atividade que tem por objetivo promover aprendizagem;
- b) a palavra “decisões” é usada porque, se as “intenções” fossem consideradas, muitas informações poderiam ser vistas como uma prática formativa; se apenas

---

<sup>6</sup> O termo “avaliação para a aprendizagem”, enquanto sinônimo para “avaliação formativa” é usado por diferentes autores (BLACK, 1986; JAMES, 1992; SUTTON, 1995; BROADFOOT *et al.*, 2002; STIGGINS, 2005; KLENOWSKI, 2009). Wiliam (2014) apresenta uma extensa discussão sobre as diferenças entre os termos “avaliação da aprendizagem” e “avaliação para a aprendizagem” e “avaliação somativa” e “avaliação formativa”. Nesta tese, abordamos apenas o conceito de “avaliação formativa” de acordo com Black e Wiliam (1998a; 1998b; 2009).

<sup>7</sup> Tradução nossa. No original: “to the extent that evidence about student achievement is elicited, interpreted, and used by teachers, learners, or their peers, to make decisions about the next steps in instruction that are likely to be better, or better founded, than the decisions they would have taken in the absence of the evidence that was elicited” (BLACK; WILIAM, 2009, p. 9).

as “ações” fossem tratadas, seria difícil distinguir o que seria de fato formativo. Eles também reconhecem que essas decisões serão provavelmente melhores porque o processo de aprendizagem é complexo e algo que pode ser melhor para um pode não ser melhor para todos;

c) há o reconhecimento não só do professor como um agente da avaliação, mas também dos próprios alunos e de seus colegas;

d) o último apontamento está relacionado ao requisito de as decisões serem melhores ou mais bem fundamentadas. De acordo com eles, a segunda possibilidade – mais bem fundamentadas – foi incluída porque as decisões podem não ser mudadas, mas o professor pode entender o porquê de uma decisão ter sido tomada com mais clareza.

Black e Wiliam (2009) ainda argumentam, com base nessa definição, que a avaliação formativa está relacionada com a criação e a capitalização dos momentos de contingência na instrução com o objetivo de regular o processo de aprendizagem em relação a um objeto. Segundo os autores, os momentos de contingência promovem uma interação que influencia a cognição, ou seja, é uma interação entre o feedback (externo) e a produção (interna) pelo aprendiz.

Tais momentos, síncronos ou assíncronos, podem ser exemplificados por ajustes feitos pelo professor na sua fala quando está interagindo com um ou mais alunos ou a partir do uso de evidências coletadas em tarefas ou de resumos feitos pelos alunos no final de uma aula com o objetivo de planejar a próxima (BLACK; WILIAM, 2009). Os autores ainda afirmam que as repostas dos professores podem ser individuais ou direcionadas ao grupo, quando o feedback está relacionado às necessidades da sala de aula como um todo. Tais respostas podem ser uma intervenção imediata no curso da discussão de sala de aula ou ainda a decisão para iniciar a próxima aula.

Ainda no que se refere a esses momentos, Wiliam (2014) afirma que, mais comumente, a evidência seria usada para modificar a instrução daqueles de quem a evidência foi coletada. No entanto, evidências sobre dificuldades vivenciadas por um grupo e podem ser usadas para modificar a instrução para outro grupo de alunos. Reconhece-se, nesse caso, um salto inferencial sobre se as dificuldades experimentadas por um grupo de alunos seriam relevantes para um outro.

Wiliam (2014) também argumenta que esses momentos não ocorrem no vácuo. A maneira como professores, colegas e os próprios alunos criam e capitalizam esses momentos de contingência envolve a consideração de design instrucional, currículo, pedagogia, psicologia e epistemologia.

Tendo em vista as discussões feitas, Black e Wiliam (2009) e Wiliam (2014) destacam pontos fundamentais da definição de avaliação formativa:

- a) qualquer um – professor, aprendiz ou par – pode ser o agente da avaliação formativa;
- b) o foco da definição está nas decisões. Isso significa que os dados são coletados com base nas decisões a serem tomadas sobre o processo;
- c) não há necessidade de que as inferências sobre os próximos passos estejam corretas, uma vez que a aprendizagem humana é complexa. Isso significa que as decisões são mais propensas a ajudar a aprendizagem;
- d) as decisões são mais bem fundamentadas, o que não significa que tudo deva ser modificado de acordo com a interpretação dos dados.

Na tentativa de unificar as bases de diversas práticas consideradas formativas, Black e Wiliam (2009) retomam os trabalhos de Wiliam (2000), Black *et al.* (2003) e Wiliam (2007), que afirmam que a avaliação formativa está centrada em cinco tipos de atividade:

- a) Compartilhamento de critérios de sucesso com os aprendizes;
- b) Discussão em sala de aula;
- c) Correção por meio de comentários;
- d) Autoavaliação e avaliação por pares;
- e) Uso formativo de testes somativos.

Black e Wiliam (2009) criticam duas questões acerca dessas atividades: (i) não há informações de como elas são conectadas e (ii) não há questões de ordem teórica sobre se essas atividades esgotam o domínio da prática formativa. Para solucionar essas questões, os autores afirmam que Wiliam e Thompson (2007), com base em Ramaprasad (1983), retomam três processos essenciais para o processo de ensino e aprendizagem:

- a) Compreensão de onde os aprendizes estão no processo de aprendizagem;
- b) Compreensão para onde eles vão;

c) Compreensão do que precisa ser feito para que eles cheguem lá.

A partir do reconhecimento de que não só o professor, mas também os próprios aprendizes e seus pares devem ter responsabilidade sobre esses três processos, os autores argumentam que, enquanto o papel do professor seria planejar e implementar um ambiente para a instrução, o papel do aprendiz seria se engajar nesse processo. Isso significa que tanto o professor quanto o aluno devem agir para atingir os objetivos de aprendizagem, buscando entender possíveis falhas e como superá-las.

Tendo isso em vista, Black e Wiliam (2009) retomam o esquema proposto por Wiliam e Leahy (2007), representado no quadro 1, em que há o cruzamento entre os processos e os agentes da aprendizagem (professor, pares e aprendiz).

Quadro 1 – Aspectos da avaliação formativa

|                  | <b>Para onde o aprendiz está indo</b>   | <b>Onde o aprendiz está agora</b>  | <b>Como chegar lá</b>                       |
|------------------|---|--|---|
| <b>Professor</b> | Esclarecer os objetivos da aprendizagem e os critérios para o sucesso                 | Planejar discussões efetivas na sala de aula e tarefas que evidenciem a aprendizagem | Prover feedback para o progresso dos alunos |
| <b>Pares</b>     | Compreender e compartilhar os objetivos da aprendizagem e os critérios para o sucesso | Ativar os alunos como fontes instrucionais uns dos outros                            |   |
| <b>Aprendiz</b>  | Compreender os objetivos da aprendizagem e os critérios para o sucesso                | Ativar os alunos como agentes da própria aprendizagem                                |   |

Fonte: Black e Wiliam (2009, p. 8), tradução nossa.

Os autores propõem que a intersecção resulta em cinco estratégias-chave para os professores na avaliação formativa:

- i) Esclarecer os objetivos da aprendizagem e os critérios para o sucesso;
- ii) Planejar discussões efetivas em sala de aula e tarefas que evidenciem a aprendizagem;
- iii) Prover feedback para o progresso dos alunos;
- iv) Ativar os alunos como fontes instrucionais uns dos outros;
- v) Ativar os alunos como agentes da própria aprendizagem.

As outras estratégias – compreender (e compartilhar) os objetivos da aprendizagem e os critérios para o sucesso – envolvem os outros agentes (pares e o próprio aprendiz) e não são enfocadas neste estudo. Entretanto, é fundamental saber que eles também desempenham papéis para a avaliação formativa e que podem inclusive impactar a avaliação do próprio professor.

Mais especificamente na área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, a avaliação formativa também tem sido discutida. O trabalho de Ketabi e Ketabi (2014) reúne e discute vários estudos sobre o fenômeno especificamente na área. Os autores argumentam que Bachman (1990) é um dos primeiros estudiosos a discutir as complexidades e as dificuldades dessa avaliação. Para o pesquisador, os tipos de feedback recebidos pelos alunos poderiam afetar os resultados de futuros testes formais, ênfase do seu trabalho. Posteriormente, em Bachman e Palmer (1996), o foco é o feedback e a relação entre avaliação formativa e testes formais. O trabalho de Shohamy (1995) também é reconhecido por Ketabi e Ketabi (2014) como um dos pioneiros. Nele são discutidos alguns instrumentos, como portfólios e projetos usados para confiar menos em testes formais e para captar diferentes aspectos da competência linguística.

Após o estudo de Black e Wiliam (1998), Ketabi e Ketabi (2014) apontam Rea-Dickins e Gardner (2000) os primeiros estudiosos que se concentram nas características da avaliação formativa. Por meio de entrevistas com professores de inglês como língua estrangeira e de observação de suas aulas, os pesquisadores descobriram que as decisões tomadas com base no desempenho dos alunos em sala de aula são importantes. Tais decisões, se tomadas de forma descuidada, não poderiam mostrar o verdadeiro nível de linguagem dos alunos. Rea-Dickins e Gardner (2000) também questionam a confiabilidade e a validade dessa avaliação e mencionam que deveriam ser empregados procedimentos diferentes para avaliar esses elementos.

Gattullo (2000), que realiza um estudo de caso no qual observa o desempenho de quatro professores na aplicação da avaliação formativa em suas aulas também é discutido por Ketabi e Ketabi (2014). De acordo com os autores, ele se concentra em turmas de crianças e relatou os métodos utilizados. Seu estudo é uma espécie de pesquisa em que o foco era apenas nas turmas de crianças e as técnicas usadas em outras faixas etárias não foram consideradas.

Ketabi e Ketabi (2014) apontam que Leung e Mohan (2004) realizam um estudo de caso sobre avaliação formativa em escolas de língua estrangeira. Por meio da observação de diferentes turmas, eles concluíram que professores e alunos podiam decidir (em vez de adivinhar) os estágios posteriores do aprendizado e os pontos fracos e fortes com o uso de discussão, avaliação por pares e técnicas formativas de avaliação em vez de testes padronizados.

Ketabi e Ketabi (2014) também mencionam o trabalho de Cheng, Rogers e Hu (2004) sobre a avaliação em sala de aula em três locais (Canadá, Pequim e Hong Kong). Nessa pesquisa, foram investigados propósitos, procedimentos e métodos de avaliação em sala de aula. Por meio de amostragem intencional, professores universitários dos três ambientes linguísticos (dominante em inglês, bilíngue e dominante em mandarim) foram escolhidos. Os resultados mostram complexidades da avaliação em sala de aula que variam em diferentes ambientes. Fatores como natureza dos cursos, a experiência de ensino dos professores, os níveis dos alunos e o papel dos testes externos também podem influenciar a avaliação em sala de aula. Por exemplo, os instrutores de Hong Kong têm menos propósitos de avaliação e usam métodos menos objetivos de pontuação, o que pode ser explicado pelo fato de esses professores serem mais experientes do que os outros.

O último trabalho apontado por Ketabi e Ketabi (2014) é o de Wei (2010), que realiza uma pesquisa-ação e mostra que a avaliação formativa é significativamente eficaz para promover a motivação e o desempenho dos alunos. Wei sugeriu algumas dicas para melhorar a qualidade da avaliação formativa, como a realização de uma análise das necessidades e a formulação de um plano de avaliação.

No caso do Brasil, Alves (2017), em seu trabalho sobre esse fenômeno no ensino-aprendizagem de francês como língua estrangeira no ensino básico, verifica quais procedimentos formativos podem ser utilizados para que o aluno aprenda e participe ativamente do processo de aprendizagem. Por meio de um pesquisa-ação, a autora (i) faz uma análise exploratória de documentos e de questionários em uma escola de ensino médio sobre o sistema de avaliação da instituição e as concepções dos envolvidos a respeito das práticas avaliativas e (ii) desenvolve uma estratégia junto aos alunos da mesma escola. Ela implementa estratégias formativas para possibilitar a (auto)(r)regulação das aprendizagens. Os resultados indicam, por um lado, impactos na autonomização dos alunos no que diz respeito à reflexão sobre os objetivos de aprendizagem, à construção de critérios avaliativos e à avaliação mútua,

por outro, limitações em suas capacidades de autorregulação e autoavaliação, que convém analisar em suas diversas dimensões (sociais, pedagógicas e cognitivas).

Os trabalhos mencionados discutem desde a relevância da avaliação formativa para a aprendizagem dos alunos de língua estrangeira até como ela pode ser promovida em diferentes contextos de aprendizagem de línguas. Em nenhum deles, no entanto, há uma discussão teórico-metodológica de como ela é, de fato, caracterizada nesses ambientes. Além disso, todos eles analisam contextos presenciais de ensino ou pelo menos não mencionam características de aprendizagem on-line incorporadas à prática presencial.

Tendo em mente que o feedback tem um papel fundamental para a caracterização da avaliação formativa, porque é por meio dele que podem surgir os momentos de contingência na instrução, discute-se, na próxima subseção, os tipos de feedback formativo encontrados na literatura.

### 2.1.1 Feedback formativo

Hattie e Timperly (2007), que investigam o feedback na perspectiva da avaliação formativa, conceituam-no como “uma informação fornecida por um agente (por exemplo, professor, colega, livro, pai/mãe, ele mesmo, experiência) sobre aspectos do desempenho ou da compreensão de alguém”<sup>8</sup> (HATTIE; TIMPERLEY, 2007, p. 81). Nesse sentido, informações corretas, estratégias alternativas, informações para esclarecer dúvidas, encorajamento e, até mesmo, a procura pela resposta correta pelo próprio aprendiz são vistos como feedback, isto é, a consequência da realização de algo.

Os autores reconhecem a necessidade de entender a diferença entre instrução e feedback para compreender quais são os propósitos, os efeitos e os tipos de feedback. De um lado, há uma clara distinção entre um e outro conceito. No entanto, tais conceitos pode se confundir quando o feedback tem um papel de revisão ou de correção. Ao citarem Kulhavy (1977), Hattie e Timperly (2007) apontam que, no processo, parece uma nova instrução ao invés de parecer apenas uma correção. Para assumir esse propósito instrucional, o feedback deve prover informação relacionada à tarefa ou ao processo de aprendizagem que preenche o espaço entre o que é

---

<sup>8</sup> Tradução nossa. No original: “[...] information provided by an agent (e.g., teacher, peer, book, parent, self, experience) regarding aspects of one’s performance or understanding.

entendido e o que é o objetivo de ser aprendido (SADLER, 1989). Tal processo pode ser realizado tanto de forma afetiva (esforço, motivação, compromisso) quanto cognitiva (reestruturação do entendimento, confirmação, indicação de necessidade de mais informação, redirecionamento de informações e estratégias alternativas).

É nesse ponto que reconhecemos uma convergência entre instrução e momento de contingência: a partir do provimento de feedback, um agente, como o professor, pode criar um momento de interação formativa – o momento de contingência – para auxiliar o aprendiz a aprender. Dessa forma, o feedback é visto como um gatilho para essa interação.

Hattie e Timperly (2007) ainda apontam que o feedback deve ser oferecido levando-se em consideração o contexto de aprendizagem, uma vez que ele é parte do processo de ensino e é o que acontece depois de o aluno ter respondido à instrução inicial.

O principal propósito do feedback, ainda de acordo com os autores, é reduzir as discrepâncias entre a realização e o entendimento atual e o objetivo. Para isso ser realizado, Wisniewski *et al.* (2020), que retomam os conceitos de Hattie e Timperley (2007), afirmam que o feedback pode ter diferentes perspectivas:

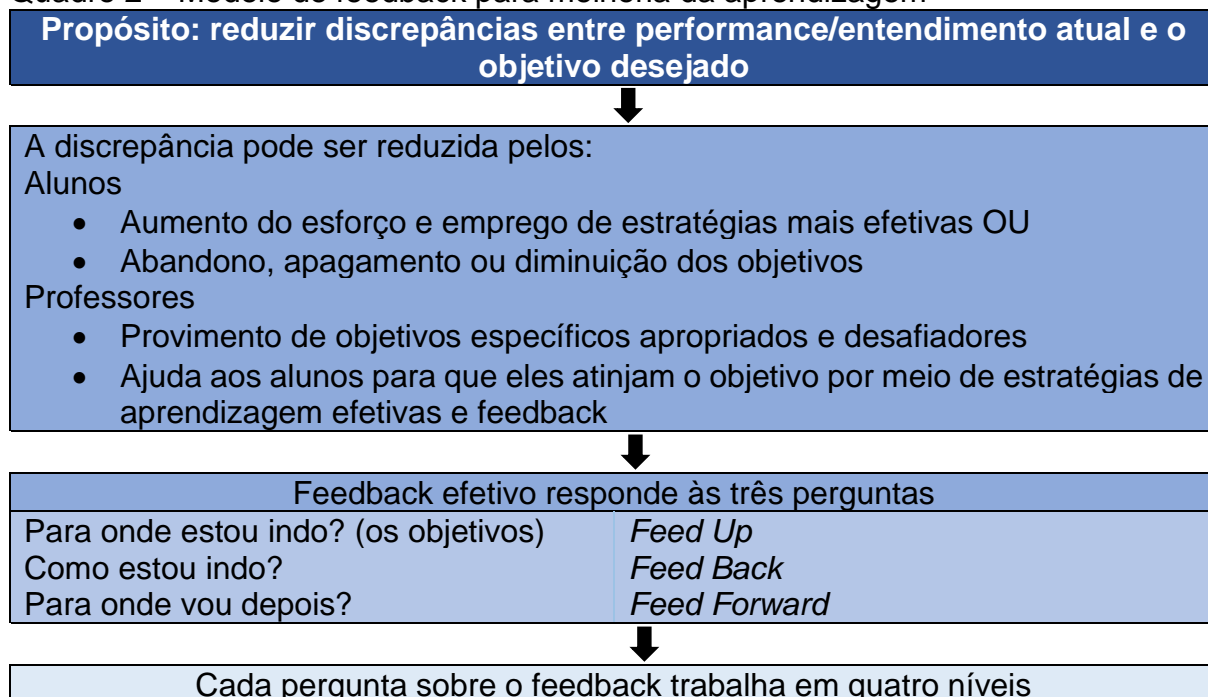
- *Feed Up* (FU): comparação do status atual com o objetivo, oferecendo informação aos estudantes e professores sobre os objetivos de aprendizagem a serem atingidos. Para isso, responde-se às perguntas: para onde estou indo? Ou seja, quais são os objetivos?
- *Feed Back* (FB): comparação entre o status atual com o anterior, oferecendo informação aos alunos e professores sobre o que eles atingiram relacionado padrão esperado ou performance anterior. Aqui, as perguntas são: como estou indo? Isto é, que progresso está sendo feito para atingir o objetivo?
- *Feed Forward* (FF): explicação do objetivo baseado no status atual, oferecendo informação aos alunos e aos professores que leva à adaptação da aprendizagem na forma de desafios aprimorados, maior autorregulação sobre o processo de aprendizagem, mais automação e fluência, mais estratégias e processos para trabalhar nas tarefas, maior entendimento e mais informação sobre o que é ou não entendido. Nessa perspectiva, é importante saber: para onde vou depois? Em outros termos, quais atividades precisam ser feitas para melhorar o meu progresso?

As respostas a essas perguntas são parcialmente dependentes do nível de complexidade cognitiva, que são:

- Tarefa (FT): conteúdos, fatos ou informações superficiais. Ele, geralmente, responde a essas perguntas: quão bem a tarefa foi completada ou entendida? O resultado da tarefa está correto ou incorreto?
- Processo da Tarefa (FPT): estratégias de desempenho. O foco está no processamento da informação que é necessária para entender ou completar determinada tarefa. Ele está ligado ao seguinte questionamento: o que é necessário fazer para entender e dominar a tarefa?
- Autorregulação (FA): regulação individual das estratégias usadas para a performance. Nesse nível, o foco está na monitoração do uso de estratégias no processo de aprendizagem. Ele objetiva uma melhoria na habilidade de autoavaliação ou confiança para o engajamento na tarefa. Ele responde: o que pode ser feito para gerenciar, guiar e monitorar o seu jeito de agir?
- Pessoal (FP): características da pessoa que recebe o feedback (geralmente na forma de elogios).

O quadro 2 sintetiza o modelo de feedback apresentado pelos autores.

Quadro 2 – Modelo de feedback para melhoria da aprendizagem



(Continua na página 31)

---

↓

| <b>Tarefa</b>                                | <b>Processamento da tarefa</b>                                     | <b>Autorregulação</b>                                 | <b>Pessoal</b>   |
|--|--|---|--|
| Como as tarefas são entendidas ou realizadas | O processo principal necessário para entender ou realizar a tarefa | Automonitoração, direcionamento e regulação das ações | Avaliações pessoais e afetivas (geralmente positivas) sobre o aprendiz |

Fonte: Hattie e Timperley (2007, p. 87), tradução nossa.

Hattie e Timperley (2007) apontam que, geralmente, os estudos afirmam que a maior parte do feedback está relacionado à tarefa, o mais recebido e interpretado é o feedback que responde à pergunta “para onde vamos depois?”, e o menos efetivo é o do nível pessoal.

Os autores ainda destacam as implicações dessa visão de feedback para avaliação formativa. Como, nesse tipo de avaliação, as atividades proporcionam aos professores e/ou alunos informações relacionadas a um ou mais dos três feedbacks perguntas (no nível da tarefa, do processo ou da regulação), há a necessidade de se elaborar tarefas de avaliação que forneçam informações e interpretações sobre a discrepância entre o status atual e as metas de aprendizagem em qualquer um dos três níveis.

No mesmo estudo, afirma-se que há muitas maneiras pelas quais os professores podem fornecer feedback aos alunos e para que os alunos recebam feedback de professores, colegas e outras fontes. Para os alunos, isso significa obter informações sobre como e o que eles entendem e não entendem, encontrando direções e estratégias que eles devem tomar para melhorar, e buscar auxílio para entender os objetivos de aprendizagem. Para os professores, significa elaborar tarefas e perguntas que forneçam feedback a eles sobre a eficácia de seu ensino, particularmente para que eles saibam o que fazer a seguir.

Alguns estudos contêm dados empíricos do modelo proposto por Hattie e Timperley (2007). O pioneiro é de Harris, Brown e Harnett, (2015), que (i) investigam como as categorias de tal modelo aparecem em uma amostra de feedback oferecido por alunos do ensino básico aos pares e a eles mesmos e (ii) exploram a viabilidade de usar tais categorias na avaliação por pares e na autoavaliação. Os dados revelam que, nos dois tipos de avaliação, o feedback à tarefa é o mais encontrado e que o feedback à autorregulação aparece apenas na autoavaliação. Na autoavaliação, 50% do feedback é à tarefa, 20% ao seu processamento, 8% à autorregulação e 22% à

pessoa; na avaliação por pares, 71% é à tarefa, 9% ao seu processamento, 0% à autorregulação e 20% à pessoa. Eles discutem que os alunos em séries mais avançadas tendem a fornecer mais feedback à tarefa e ao seu processamento e dão menos feedback a si mesmos durante a autoavaliação e mais durante a avaliação por pares. Os autores recomendam um refinamento do modelo tanto para fins acadêmicos quanto para profissionais para capturar melhor a qualidade e a complexidade dos comentários de feedback oferecidos pelos alunos.

Arts, Jaspers e Brinke (2016) conduzem um estudo de caso em uma escola de formação de professores com estudantes universitários que realizaram uma pesquisa-ação e escreveram um artigo sobre isso. Durante o curso, os alunos receberam feedback por escrito de três professores em diversos momentos. Os autores categorizam 299 comentários de feedback em 8 artigos. A análise mostra que 88% dos comentários são do tipo *Feed Back*, e que apenas 12% são *Feed Up*; o *Feed Forward* nunca é usado pelos professores (0%). Além disso, os autores descobriram que 48,1% dos feedbacks são à tarefa, 26,4% ao processo e 24,1% à autorregulação. O feedback à pessoa é encontrado em apenas 1,3% dos casos.

No mesmo contexto de pesquisa, Arts, Jaspers e Brinke (2021) dividem os participantes aleatoriamente em um grupo de controle e um experimental. Os dois grupos receberam anotações no texto e nas linhas laterais nos artigos, mas apenas o grupo experimental também recebeu feedback separado em uma folha. Os autores categorizam 802 feedbacks em artigos e 173 em folhas. Na análise, há três grupos: (a) anotações no artigo (controle), (b) anotações no artigo (experimental), e (c) anotações na folha (folha). A análise mostra que a maioria dos dados é do tipo *Feed Back* (controle 96%, experimental 99%, folha 42%). Nos grupos controle e experimental, há quase nenhum ou nenhum *Feed Up* (3%, 0%) e *Feed Forward* (1%, 1%); no grupo folha, eles foram usados com bastante frequência (*Feed Up* 25%, *Feed Forward* 32%). Além disso, os autores também discutem que os feedbacks estão no nível da tarefa (controle 53%, experimental 42%, folha 36%), mas no grupo folha é fornecido mais feedback sobre nível de processo (45%) em comparação com o grupo controle (26%) e o grupo experimental (35%). Nos três grupos, cerca de um quinto do feedback estava no nível de autorregulação (controle 21%, experimental 23%, folha 18%). O feedback à pessoa quase nunca é dado (controle 0%, experimental 0%, folha 1%).

Brooks, Carroll, Gillies e Hattie (2019) utilizam o modelo de Hattie e Timperley (2007) para explorar quais tipos e níveis de feedback são mais comuns no ensino fundamental. Os resultados demonstram que o feedback à tarefa é o mais usado e que o *Feed Forward* é o que menos ocorreu em sala de aula. Com base em pesquisas e descobertas, os autores propõem uma matriz conceitual a fim de facilitar o processo de provimento de feedback na prática do seu contexto.

Dirkx, Brinke, Arts, e Van Diggelen (2019) analisam o feedback de três professores especialistas em avaliação. Os professores deram feedback por escrito de duas maneiras (ou seja, modalidades): (a) usando as ferramentas “controlar alterações” e “novo comentário” no Microsoft Word®, e (b) preenchendo uma rubrica<sup>9</sup> e fazendo comentários adicionais. No total, foram analisados quase mil comentários de feedback de 18 trabalhos. Os resultados mostram que o feedback era dado em ambos os modos (no texto 96,0%, rubrica 96,8%), pouco ou nenhum uso é feito de *Feed Up* (no texto 0,3%, rubrica 0%) e *Feed Forward* (no texto 6,4%, rubrica 22,0%). Além disso, a maioria dos feedbacks são relacionados à tarefa (no texto 68,8%, rubrica 77,1%), mas, nas rubricas, havia um pouco mais de feedback ao processo e à autorregulação (processo 28,7%, autorregulação 19,7%) do que no texto (processo 19,4%, autorregulação 14,9%). O feedback à pessoa não é existente em ambas as modalidades.

Lipsch-Wijnen e Dirkx (2022) reconhecem que ainda pouco se sabe sobre como o modelo proposto por Hattie e Timperley (2007) é usado e sobre a distribuição dos diferentes tipos de feedback. Em seu estudo de caso, os autores investigam como professores usam o modelo e como seu uso pode ser otimizado. Para isso, foram analisados 349 comentários de feedback de 22 professores e 5 especialistas em feedback participam de uma entrevista de grupo focal. Os resultados mostram que a maior parte do feedback é à tarefa e que as práticas de feedback podem ser melhoradas focando mais na combinação de *Feed Up*, *Feed Back* e *Feed Forward*. Além disso, os resultados indicam que o nível do feedback deve ser adaptado ao objetivo de aprendizagem.

A partir dessas discussões apresentadas, compreende-se que a avaliação formativa é o processo que envolve não apenas o provimento de feedback levando em conta o que é realizado pelo aluno, mas também as mudanças que esse feedback

---

<sup>9</sup> Rubrica é uma matriz de avaliação composta por duas dimensões: critérios de teste e níveis de avaliação (Van den Bos *et al.*, 2014).

pode promover na instrução. Tendo isso em vista, pode-se afirmar que, por meio do conhecimento de como o feedback na perspectiva formativa funciona, é possível entender como os momentos de contingência são criados e/ou capitalizados e, logo, como a avaliação formativa ocorre.

As discussões apresentadas até o momento abarcam os conceitos sobre a avaliação formativa e o feedback proposto nessa perspectiva baseados em contextos presenciais de ensino. Na próxima seção, apresentam-se o intercâmbio virtual, o teletandem e, principalmente, o teletandem institucional integrado, contexto investigado neste estudo, bem como os resultados de trabalhos sobre avaliação nesses ambientes.

## **2.2 Intercâmbio virtual, TTDii e avaliação**

Para fins de organização, esta subseção apresenta dois momentos: em 2.2.1, discutem-se a concepção de intercâmbio virtual e os resultados de pesquisas sobre avaliação nesse contexto; 2.2.2 está voltado para a caracterização do TTDii e uma discussão mais aprofundada sobre o que se sabe sobre avaliação nesse ambiente. Tal divisão é proposta por conta da necessidade de reconhecimento do TTDii como pertencente a um campo de pesquisa mais abrangente, o intercâmbio virtual, bem como pelo reconhecimento de suas especificidades.

### **2.2.1 Intercâmbio virtual e avaliação**

Desde o final da década de 1990, várias iniciativas voltadas para integração e a colaboração de alunos de diferentes países e contextos culturais e educacionais surgiram em diversos lugares. Tais ações, apesar de terem propósitos distintos, apresentam características em comum.

Em seu trabalho sobre o estado da arte sobre o que hoje chama-se de intercâmbio virtual, O'Dowd (2018) define tal termo como

o engajamento de grupos de aprendizes por um período estendido de interação intercultural e colaboração com parceiros de outros contextos culturais ou localidades geográficas como uma parte

integrada dos seus programas educacionais e sob a orientação de educadores e/ou facilitadores (O'DOWD, 2018, p. 5)<sup>10</sup>.

Dentre os termos mais conhecidos, o autor cita *telecollaboration* (telecolaboração) (BELZ, 2001; WARSCHAUER, 1996), *online intercultural exchange* (intercâmbio intercultural on-line) (O'DOWD, 2007; O'DOWD; LEWIS, 2016) *virtual exchange* (intercâmbio virtual) (HELM, 2015), *collaborative online international learning – COIL* – (aprendizagem internacional colaborativa on-line) (RUBIN, 2016; SCHULTHEIS MOORE; SIMON, 2015), *internet-mediated intercultural foreign language education* (educação intercultural de língua estrangeira mediada pela internet) (BELZ; THORNE, 2006), *globally networked learning environments* (ambientes de aprendizagem conectados globalmente) (STARKE-MEYERRING; WILSON, 2008), e *e-tandem* (O'ROURKE, 2007) ou *teletandem* (LEONE; TELLES, 2016)<sup>11</sup>.

O'Dowd (2018) afirma que os intercâmbios virtuais no ensino superior podem ser categorizados em quatro grupos:

- a) iniciativas de aprendizagem de línguas estrangeiras: geralmente em contextos bilíngues, guiadas pelos professores, cujo objetivo é promover as competências linguística, comunicativa intercultural e digital;
- b) iniciativas de estudos na área de negócios: voltadas para as habilidades necessárias para o ambiente de trabalho, guiadas pelos professores e com dados das trocas compartilhados para fins de pesquisa;
- c) abordagens de provedores de serviço<sup>12</sup>: em que há o desenvolvimento de consciência intercultural, pensamento crítico e letramentos digitais, promovidas por instituições fora da universidade e guiadas por facilitadores;

---

<sup>10</sup> Tradução nossa. No original: “the engagement of groups of learners in extended periods of online intercultural interaction and collaboration with partners from other cultural contexts or geographical locations as an integrated part of their educational programmes and under the guidance of educators and/or expert facilitators.”

<sup>11</sup> Apesar de O'Dowd (2018) agrupar e-tandem e teletandem como sinônimos, Zakir (2017) aponta diferenças cruciais entre um e outro. Enquanto o eTandem diz respeito a várias formas de comunicação eletrônica (chamadas de telefone, troca de mensagens escritas síncronas e/ou assíncronas e videoconferências) que podem ou não se combinar entre si e tem pesquisas na área de comunicação assíncrona ou síncrona por telefone, o teletandem utiliza a tecnologia VOIP (com recursos de vídeo, áudio e texto concomitantes) e tem investigações que incluem desde os estudos da linguagem até a formação de professores.

<sup>12</sup> No original “*service-provider approaches*”, instituições fora das universidades que oferecem plataformas para conectar parceiros interessados em intercâmbios virtuais. O autor cita *iEarn*, *Global Nomads*, *Soliya* e *Sharing Perspectives* como exemplos.

d) abordagens com compartilhamento de currículo: adição de uma perspectiva internacional ao currículo de um curso e desenvolvimento de competência digital e intercultural.

O'Dowd (2018) ainda busca fazer uma categorização entre os termos para explicar o que cada contexto tem em comum. Como o foco desta tese está voltado para a área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, reproduzimos abaixo, no quadro 3, um resumo das características mais relevantes de projetos telecolaborativos dessa área apresentadas pelo autor.

Quadro 3 – Intercâmbio virtual e ensino-aprendizagem de línguas

| Disciplina   | Terminologia associada   | Características principais  | Tecnologias  |
|--|--|---|--|
| Iniciativas de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras | - Telecolaboração<br>- Intercâmbio intercultural on-line<br>- e-tandem<br>- Teletandem<br>- Aprendizagem de língua ajudada pelo computador <sup>13</sup><br>- Ensino de língua baseado na rede <sup>14</sup> | - geralmente bilíngue<br>- competência de língua estrangeira<br>- competência de comunicação intercultural<br>- competência digital | - e-mail<br>- fórum<br>- site<br>- vídeo<br>- blog<br>- chat<br>- ligação de voz<br>- videoconferência |

Fonte: baseado em O'Dowd (2018).

Como o quadro 3 mostra, há diferentes contextos, competências e tecnologias no intercâmbio virtual voltados para o ensino-aprendizagem de línguas. Compreender aspectos da avaliação nesses ambientes também tem sido um desafio constante para diversos pesquisadores.

O'Dowd (2010) é um dos pioneiros a investigar como se dá a avaliação em intercâmbios virtuais. Por meio de entrevistas realizadas por e-mail, ele investiga as práticas avaliativas de 12 professores de língua estrangeira da Europa e dos Estados Unidos que integram a telecolaboração em seus cursos. Os resultados de sua pesquisa apontam que os professores enfocam a participação dos alunos, a habilidade de interação e de desenvolvimento de parcerias e a competência intercultural. O autor reconhece a existência de práticas avaliativas somativas,

<sup>13</sup> *Computer Assisted Language Learning (CALL)*

<sup>14</sup> *Network Based Language Teaching (NBLT)*

focadas no produto e nas demandas institucionais, e formativas, voltadas para o processo de aprendizagem, mas não detalha como uma ou outra forma é realizada. Ele também mostra exemplos de como a prática avaliativa pode ser incorporada na telecolaboração por meio de rubricas, checklist e portfólio. Apesar de não discutir as questões sobre a avaliação do ponto de vista teórico, este é um dos primeiros estudos a reconhecer a importância da avaliação do projeto no contexto de intercâmbio virtual.

Sob outra perspectiva, Furstenberg e Levet (2010) relatam o processo de integração do projeto Cultura nas aulas de francês do *Massachusetts Institute of Technology* (MIT). Os autores afirmam que, geralmente, avalia-se o produto do intercâmbio virtual, seja na forma de um texto escrito ou de uma apresentação oral. Entretanto, os autores reconhecem a importância de avaliar também o processo. Para isso, em seu projeto, os professores relatam que buscam avaliar a força da argumentação dos alunos (usando exemplos, fazendo relações) durante discussões em sala de aula quando há a análise de materiais como filmes, jornais, propagandas, a escrita de textos ou a participações em fóruns.

No cenário de educação básica, Ware e Kesller (2016), em seu estudo de caso, relatam o processo de integração em um projeto telecolaborativo com adolescentes nos Estados Unidos e na Espanha. Para o estudo, foram usados blogs desenvolvidos pelos alunos, um questionário sobre questões interculturais e entrevistas com os professores. Segundo os autores, os professores que participam do projeto tinham grande preocupação com questões avaliativas por conta de demandas institucionais. Como consequência, em conjunto com os pesquisadores, foi criado um instrumento de avaliação formativa, na forma de questionário, cujo foco principal é a interculturalidade, mas não o detalham na análise de seus dados. Os pesquisadores reconhecem que ainda há necessidade de estudos voltados para esse campo.

Nos resultados de sua pesquisa, realizada por meio de um questionário, sobre as práticas e os desafios da telecolaboração em contextos universitários na Europa, Helm (2015) afirma que a maioria dos professores que avaliam a telecolaboração está mais preocupada com a competência intercultural comunicativa e com a habilidade de comunicar-se on-line do que com a fluência ou com a forma como seus alunos conversam na língua-alvo. Sobre os principais métodos usados para a avaliação, a pesquisadora aponta trabalhos escritos ou reflexões sobre as trocas e o conteúdo das interações dos alunos. Ainda segundo ela, alguns professores usam portfólios, e

outros avaliam os produtos desenvolvidos por meio da troca, como traduções, páginas da internet, diários de aprendizagem, autoavaliação e relatórios.

O trabalho exploratório de Nissen (2016) teve como objetivo identificar abordagens comuns para o desenho de seis cursos híbridos que tinham um componente de telecolaboração. A autora aponta que a liberdade dos professores de escolher métodos de avaliação é restrita, pelo menos em parte, porque, muitas vezes, as tarefas avaliadas devem ser as mesmas das disciplinas a que estão vinculadas. Outros fatores que restringem as escolhas dos métodos de avaliação incluem (i) a prática geral de ensino, pelo fato de os alunos não estarem habituados, por exemplo, à avaliação formativa, (ii) o número de alunos a serem avaliados, (iii) os diferentes papéis que os alunos podem desempenhar no projeto telecolaborativo, o que dificulta a avaliação de sua contribuição à tarefa colaborativa final e (iv) a dificuldade de avaliar habilidades como consciência intercultural.

Além disso, ela afirma que as habilidades e tarefas avaliadas dependem dos principais objetivos dos cursos. Apesar dessa longa lista de diferenças inerentes, os itens nos quais a avaliação se baseia geralmente trazem juntos os dois modos de implementação de um curso híbrido – presencial e telecolaborativo. Por exemplo, na visão da autora, um portfólio pode integrar uma reflexão sobre o que aconteceu em ambos os modos de aprendizagem. Outros aspectos que podem ser avaliados incluem participação, conclusão da tarefa e reflexão.

Sadler e Dooly (2016) discutem uma parceria de 12 anos entre duas universidades que formam professores. Apesar de a avaliação não ser o foco do trabalho, eles discutem os processos que foram empregados nessa parceria. De acordo com o relato dos professores que participam da investigação, percebe-se um foco voltado para o processo de aprendizagem, que caracteriza a avaliação formativa, já que os participantes levam em consideração a avaliação por pares e a autoavaliação por meio de rubricas e de reflexões dos aprendizes.

Ferreira-Lopes, Bezanilla e Elexpuru (2018) têm como objetivo propor uma sequência de tarefas para facilitar a integração da telecolaboração em cursos universitários para o desenvolvimento da competência intercultural. Dentre outras questões, os autores sugerem um plano de avaliação, acompanhado de uma lista de evidências de aprendizagem que são esperadas dos alunos em cada tarefa. Tal plano envolve o uso de diferentes instrumentos (autoavaliação, vídeo, tarefas reflexivas, relatórios em grupo) para a coleta de materiais não só quantitativos, mas

principalmente qualitativos. As autoras, no entanto, não discutem dados coletados a partir desses instrumentos.

Czura (2021) investiga as estratégias e os instrumentos de avaliação que os professores usam para avaliar a aprendizagem dos alunos em contextos telecolaborativos de línguas estrangeiras para fins específicos no ensino superior. Os seus dados foram coletados por meio de questionários sobre as ferramentas usadas para o provimento de feedback e entrevistas orais com professores de diferentes contextos para se obter mais informações sobre o planejamento de avaliação, o tipo de avaliação e o feedback. Ela afirma que os resultados mostram que os professores reconhecem a avaliação como um processo formativo, já que eles usam ferramentas que enfocam tanto o conteúdo quanto a língua e promovem prática reflexiva e colaborativa por meio de diferentes instrumentos como relatórios escritos, apresentações, portfólios, diários de aprendizagem, transcrições orais ou escritas e, até mesmo, provas escritas.

Os dados dos trabalhos que abordam a avaliação no intercâmbio virtual voltado para ensino-aprendizagem de línguas revelam que a avaliação ainda é um campo a ser explorado, a avaliação formativa exerce um papel essencial e pode ser realizada de diferentes formas com vários agentes e instrumentos.

Em 1.2.2, define-se o TTDii e faz-se uma discussão sobre o que se sabe sobre avaliação nesse contexto.

### 2.2.2 TTDii e avaliação

Dentre as possibilidades de intercâmbio virtual, o foco desta investigação é o teletandem (TTD). De acordo com Telles (2015), o TTD se caracteriza como um contexto de ensino-aprendizagem de línguas em que pares de falantes de línguas diferentes trabalham de forma autônoma e colaborativa para aprenderem a língua um do outro por meio de encontros regulares virtuais com uso de recursos de videoconferência.

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

- Separação de línguas: cada língua deve estar presente em um momento separado e definido da sessão de teletandem com o objetivo de permitir uma exposição equilibrada e manter igualdade de status das línguas da parceria;

- Reciprocidade: construção de uma parceria colaborativa entre os pares, na qual os participantes estejam comprometidos com a aprendizagem de seu parceiro;
- Autonomia: cada participante é responsável pelo gerenciamento de sua aprendizagem, o que lhe permite escolher sobre o que conversar, o que e como quer aprender.

Apesar de os princípios discutidos por Vassallo e Telles (2006) ainda serem os norteadores da prática de TTD, resultados de pesquisas recentes promovem discussões sobre cada um deles que merecem ser pontuadas.

O trabalho de Picoli e Salomão (2020) problematiza o primeiro princípio: o de separação de línguas. De acordo com as autoras, a proposta é que ele deva ser chamado de “igualdade de oportunidades”, uma vez que o termo “separação de línguas” implica que elas não devam ser misturadas em nenhum momento da interação. Elas argumentam que isso não reflete o seu uso real nas interações, uma vez que pesquisas revelam que os participantes lançam mão do uso das duas línguas ao mesmo tempo para a aprendê-las. Por exemplo, o estudo de Cavalari e Freschi (2018) mostra que a tradução é usada como forma de prover feedback e avaliar a produção dos parceiros.

Cappellini, Elstermann e Rivens Mompean (2020) atualizam a discussão sobre o segundo princípio: o da reciprocidade. Os autores reconhecem que tal princípio pode assumir tanto um papel descritivo, no sentido do envolvimento dos pares, quanto um mais prescritivo, no sentido de necessidade de tempo ser igual para que os dois lados da parceria sejam beneficiados pela prática. Eles também reconhecem a existência da reciprocidade comunicativa, isto é, a construção de um ambiente em que haja interesses em comum e o compartilhamento de estratégias e objetivos de aprendizagem. Tal princípio também é influenciado por questões afetivas e emocionais.

O último princípio, o da autonomia, também é (re)discutido em trabalhos posteriores (LUZ, 2009; BONFIM, 2014, CAVALARI; DEL MONTE, 2021; DEL MONTE, 2021; dentre outros). Salomão, Silva e Daniel (2009), Garcia, O'Connor e Cappellini (2017) e Cavalari e Del Monte (2021) reconhecem que a autonomia não é vista de forma isolada, mas é praticada em relação ao parceiro e ao contexto de interação, incluindo-se a atuação do professor-mediador. Isso significa que as

decisões relacionadas à própria aprendizagem não são tomadas unilateralmente por um dos participantes, mas dependem do parceiro com quem se interage e das características do contexto da prática de TTD em que os participantes estão inseridos.

Tendo em vista os princípios e como eles são concebidos na prática, é necessário pontuar que a perspectiva teórica de aprendizagem que embasa o TTD – o sociointeracionismo (VYGOTSKY, 1978; 1986) – abarca ideias que condizem com os princípios da avaliação formativa. Telles (2006) argumenta que aprendizagem, nessa perspectiva, é concebida como uma construção dos significados feitos pelo indivíduo, de uma determinada maneira, e que esse processo ocorre por meio da interação social mediada pela linguagem. O autor ainda defende que, de acordo com essa perspectiva, o conhecimento é socialmente construído e, para que ele ocorra, é necessária a presença da mediação, que ocorre por meio da linguagem. O papel de mediador pode ser desempenhado por pares mais competentes, responsáveis por oferecer apoio na construção da aprendizagem.

Dessa forma, para que a aprendizagem aconteça, deve haver a interação entre pessoas com níveis de habilidades e conhecimentos diferentes. O papel desempenhado por aquele com maior conhecimento é encontrar formas de apoio que ajudem o outro a aprender para a progressão de um nível acima daquele que o aprendiz tem. Essa ajuda ocorre dentro da chamada Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que, de acordo com Vygotsky (1978), é

a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado por meio da resolução de problemas independentemente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da resolução de problemas com o auxílio de um adulto ou colaboração de pares mais capazes (VYGOTSKY, 1978, p. 86)<sup>15</sup>.

No TTD, espera-se que os diferentes momentos de interação promovam oportunidades de aprendizagem para que os aprendizes possam avançar para um nível mais elevado da ZDP, tanto quando interagem com seus parceiros estrangeiros, quanto quando interagem com o professor ou com os colegas de classe durante as sessões de mediação.

---

<sup>15</sup> No original: “the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers” (VYGOTSKY, 1978, p. 86).

Cavalari (2018), com base em Brammerts (2002; 2003), afirma que, a depender das características do contexto, a prática de TTD pode ocorrer de diferentes formas conforme o quadro 4:

Quadro 4 – Modalidades de (tele)tandem

| Prática de tandem  |  |  | Semi-institucional  | Não institucional  |
|--|--|--|---|--|
| Institucional  |  |  |   |  |
| realizada dentro de instituições educacionais (universidade, escolas de ensino fundamental ou médio, escolas de idiomas) que promovem e reconhecem a prática |  |  | apoiada e reconhecida pela instituição educacional em apenas um dos lados da parceria | realizada por dois aprendizes de línguas sem qualquer envolvimento ou reconhecimento institucional |
| Integrada  | Semi-integrada   | Não integrada  |   |  |
| reconhecida pelas duas instituições e integrada aos cursos de línguas estrangeiras   | integrada a um curso de língua estrangeira em apenas uma das instituições envolvidas | apoiada pelas instituições, que podem oferecer alguns recursos (formas de encontrar um parceiro, laboratório para as sessões orais etc.) |   |  |

Fonte: Cavalari (2018, p. 420), tradução nossa.

No cenário geral, há três *campi* da UNESP que promovem a prática de TTD de forma institucional: Araraquara, Assis e São José do Rio Preto. Nesses lugares, são constituídas parcerias entre a instituição brasileira e universidades estrangeiras, localizadas principalmente na América do Norte, na América do Sul e na Europa.

No início de implementação do TTD na UNESP, em 2006, as parcerias eram formadas de modo independente, ou seja, promovia-se o teletandem institucional não integrado. Os alunos interessados se inscreviam no site do projeto e respondiam um questionário. Em seguida, eles aguardavam o contato por e-mail dos coordenadores do projeto, que faziam o pareamento. A partir disso, era responsabilidade dos próprios alunos entrarem em contato com seus parceiros para acertarem os detalhes da parceria e negociarem, por exemplo, dias, horários e ferramentas de comunicação. As instituições ofereciam suporte técnico (como laboratórios, computadores etc.) e

pedagógico (encontro com mediadores); no entanto, os participantes não tinham obrigações institucionais (TELLES, 2006; ARANHA; CAVALARI, 2014).

Aranha e Cavalari (2014) e Cavalari e Aranha (2016) apontam que a modalidade institucional integrada na UNESP de São José do Rio Preto surgiu em 2011 devido às especificidades de uma das universidades parceiras, *University of Georgia*, que pretendia integrar a prática de TTD às aulas de português como língua estrangeira.

Aranha e Cavalari (2014) afirmam que, no teletandem institucional integrado (TTDii), a participação dos alunos no teletandem é obrigatória dos dois lados da parceria, já que as tarefas telecolaborativas estão vinculadas às disciplinas de línguas estrangeiras. Dessa forma, as tarefas realizadas pelos alunos complementam as aulas e vice-versa, o que faz com que haja um benefício mútuo. Para que isso aconteça, na prática,

- i) os alunos fazem, todos ao mesmo tempo, as sessões de TTD durante o horário regular de aula em ambientes apropriados para as interações e com o apoio de monitores, que ajudam a sanar possíveis problemas com a tecnologia;
- ii) os professores organizam um calendário de interações (em geral oito) e de temas relacionados com os programas das disciplinas sobre os quais os alunos poderão discutir. Obviamente, outros assuntos poderão fazer (e efetivamente fazem) parte das interações. O objetivo de haver um assunto proposto pelo professor de uma disciplina é oferecer uma sugestão de tema àqueles aprendizes que são mais tímidos, servir de “gatilho” para a interação, funcionar como um *warm-up*;
- iii) as tarefas de TTD são utilizadas como um instrumento de avaliação, uma vez que se relacionam de alguma maneira com o conteúdo desenvolvido durante as aulas;
- iv) os alunos escrevem um texto em língua estrangeira<sup>16</sup>, relacionado aos temas discutidos em sala de aula, que é corrigido por seu parceiro;
- v) os alunos participam de um tutorial antes de iniciarem as interações com seu parceiro, tanto do lado brasileiro quanto do lado estrangeiro;
- vi) o pareamento é feito aleatoriamente, ou seja, um aluno brasileiro é pareado com um aluno estrangeiro dependendo do computador no qual se senta na

---

<sup>16</sup> Mais recentemente, outros formatos de textos foram incorporados à prática, como a produção de áudio e de vídeo.

primeira interação, a qual ocorre sempre no mesmo espaço físico (no Laboratório Teletandem, no caso dos alunos da UNESP-SJRP), com todos os alunos presentes (ARANHA; CAVALARI, 2014, p. 189-190).

Ainda de acordo com as autoras, há questões de organização no TTDii que devem ser consideradas, tais como: o calendário das tarefas e a definição dos grupos participantes, feitos em conjunto pelos professores dos dois lados da parceria. Os professores se preocupam também com a integração das tarefas realizadas durante as aulas e as sessões de teletandem, porque é importante que haja uma articulação entre elas e que as tarefas relacionadas ao TTDii não sejam vistas pelos alunos como desconexas e sem finalidade pedagógica.

Aranha e Leone (2017) propõem um quadro complexo das tarefas que compõem o TTDii, conforme implementado na UNESP de São José do Rio Preto, como é apresentado na figura 1.

Figura 1 – Organização das macrotarefas, tarefas e microtarefas no TTDii



Fonte: Aranha e Leone (2017, p. 180), tradução nossa.

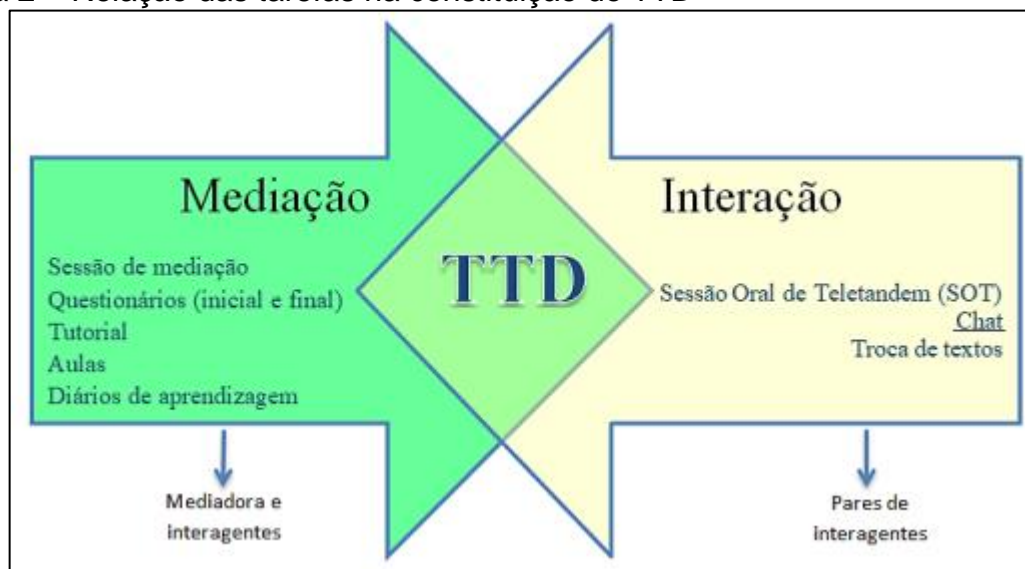
De acordo com Aranha e Leone (2017), as macrotarefas são aquelas de maior escopo e estão relacionadas às tarefas e às microtarefas, que têm duração menor e apoiam a implementação das tarefas. As macrotarefas estão relacionadas aos dois objetivos do projeto: (i) promoção de aprendizagem e prática de língua e cultura

estrangeiras com um falante proficiente (sessão oral de teletandem) e (ii) conscientização do próprio processo de aprendizagem em direção à autonomia (sessão de mediação).

Ainda segundo as autoras, a macro tarefa sessão oral de teletandem abarca a tarefa sessão oral de teletandem, da primeira à última, e as micro tarefas associadas a cada uma delas: o tutorial, antes da primeira sessão, que apresenta os objetivos do teletandem e o calendário das tarefas, e a troca de textos, realizada pelos alunos entre as sessões intermediárias que tem como objetivo escrever textos na língua estrangeira que estão aprendendo e revisar textos na língua que são mais proficientes. Já a macro tarefa sessão de mediação abrange as tarefas diário de aprendizagem e questionários (inicial e final). Respectivamente, as micro tarefas são discussão de feedback aos diários, realizadas em conjunto durante as sessões de mediação, e análise das grades de autoavaliação do questionário inicial, realizada individualmente por cada um dos alunos ao responderem os questionários inicial e final.

Ainda sobre a organização das tarefas, Lopes (2019) apresenta um panorama relacionando-as aos agentes, conforme é apresentado na figura 2:

Figura 2 – Relação das tarefas na constituição do TTD



Fonte: Lopes (2019, p. 38)

Do lado direito, em amarelo, estão as tarefas e micro tarefas desempenhadas entre os pares de interagentes (alunos no TTDii), que sustentam a macro tarefa interação, chamada de SOT por Aranha e Leone (2017). Do lado esquerdo,

apresentado em verde, há as tarefas e microtarefas realizadas entre o mediador (professor no TTDii) e os interagentes (alunos), que são voltados para o que Aranha e Leone (2017) chamam de macrotarefa sessão de mediação.

Há que se considerar que o trabalho de Lopes (2019) tem como objetivo organizar o MulTeC<sup>17</sup> e, por isso, apresenta tarefas que não foram consideradas por Aranha e Leone (2017), como os chats, que estão complementares às SOTs, e as aulas, que são consideradas como sessão de mediação pelas mesmas autoras.

Abordando as tarefas realizadas pelos alunos, a primeira delas é o tutorial, presencial para os brasileiros e virtual para os estrangeiros, pode ser visto como uma reunião de orientação aos participantes. Cavalari e Aranha (2016) reconhecem a sua importância por informar como o projeto será executado e por auxiliar no entendimento de como esse contexto pode ajudar os participantes a aprenderem. Ainda de acordo com as autoras, ele é dividido em três momentos: (i) apresentação dos conceitos teóricos do teletandem; (ii) informações sobre como as tarefas são executadas no projeto; e (iii) preenchimento do questionário inicial, instrumento que os auxilia a definir suas metas de aprendizagem no TTDii a partir do reconhecimento de seu nível linguístico em um quadro de autoavaliação.

As próximas tarefas são sessões orais de TTD e escrita e revisão de textos. Aranha e Cavalari (2014) apontam que sua organização ocorre da seguinte forma<sup>18</sup>:

- i. a primeira sessão, que promove o contato inicial entre os alunos, é considerada um *warm-up* ou fase de apresentações;
- ii. nas sessões intermediárias, ocorre a discussão dos textos escritos e revisados pelos alunos-participantes e seus respectivos parceiros. Antes de cada uma das sessões, os pares realizam essa tarefa em um sistema de revezamento. Em uma semana, um participante escreve um texto em língua estrangeira e o envia para seu parceiro, na próxima semana, o mesmo participante revisa o texto do seu parceiro que está em sua língua de maior proficiência. Todos os textos são frutos de discussões previamente feitas nas

---

<sup>17</sup> Multimodal Teletandem Corpus (ARANHA; LOPES, 2019; LOPES, 2019) conta com 581 horas de SOTs gravadas em vídeos; 666 diários de aprendizagem; 351 chats; 956 textos produzidos na troca entre os parceiros; 91 questionários iniciais; e 41 questionários finais. O MulTeC é parte do projeto FAPESP 2016/18705-9, intitulado *Teletandem Institucional Integrado: a construção de um corpus multimodal para pesquisas em Linguística Aplicada*, coordenado pela Profa. Dra. Solange Aranha, no campus da UNESP de São José do Rio Preto.

<sup>18</sup> A organização apresentada aqui é prototípica. Pode haver variações na forma como as sessões são organizadas a depender das particularidades das parcerias. Rampazzo (2017) traz uma discussão sobre essa questão.

aulas da disciplina de língua estrangeira, e é o professor dessa disciplina quem sugere o tema e o gênero da produção textual escrita. As interações podem ou não abordar o tema referente ao texto, mas espera-se que comecem a partir de uma discussão sobre a revisão feita pelo parceiro;

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

Vale a pena mencionar que a depender do cenário pedagógico<sup>19</sup>, as tarefas (principalmente as de escrita e de revisão de textos) podem ser propostas de diferentes maneiras (RAMPAZZO, 2017; 2021). Isso significa que, a depender do objetivo pedagógico do TTDii na disciplina ao qual ele está vinculado, pode haver adaptações nas tarefas.

Em uma SOT, prototipicamente, os participantes devem usar metade do tempo, cerca de 25 a 30 minutos, por exemplo, para a prática de português e o restante para a prática da língua estrangeira, no caso, o inglês. É ainda indicado que os parceiros revezem as línguas que iniciam a sessão em cada semana para que elas possam ser praticadas com o mesmo status e não haja cansaço para a prática de uma ou outra e, dessa forma, a aprendizagem de nenhum dos parceiros seja prejudicada.

Do lado brasileiro da parceria, é esperado que os alunos redijam diários reflexivos após cada uma das SOTs, os quais têm o propósito de promover a autonomia por meio da reflexão e, desse modo, orientar a aprendizagem dos alunos. Cavalari e Aranha (2016) afirmam que eles também podem auxiliar o professor responsável pela disciplina a avaliar se alguma intervenção pedagógica é necessária, uma vez eles são comentados por ele. Os diários também podem servir de base para as sessões de mediação, já que, a partir deles, podem surgir tópicos que ajudam o professor a discutir questões para apoiar a aprendizagem.

Cavalari e Aranha (2019) apontam que os diários dão à professora uma perspectiva privilegiada da aprendizagem que poderia (ou não) estar ocorrendo durante as sessões orais de teletandem e das visões dos alunos sobre a experiência

---

<sup>19</sup> De acordo com Foucher (2010), o cenário pedagógico corresponde à previsão da macrotarefa e à indicação da intenção do aprendiz. Tal cenário compreende os objetivos de formação, as competências prévias e as visadas, os recursos e as ferramentas disponíveis, a relação entre as atividades, as tarefas que o aprendiz deverá realizar, os possíveis parceiros e o tipo de interação que podem ter.

no TTDii. Elas consideram os diários como um elemento-chave para a integração da troca telecolaborativa às aulas, porque, segundo a análise feita por elas, os diálogos privados estabelecidos entre o professor e cada aprendiz alimentam a discussão nas sessões de mediação e fomentam a reorganização dos conteúdos das aulas de língua estrangeira (criação dos momentos de contingência). Além disso, os diários mostram que a tarefa de escrita proposta pela professora foi considerada pelos seus alunos relevantes para o processo de aprendizagem.

Del monte (2021), que estuda a autonomia nos diários no contexto TTDii, com base em Cavalari e Aranha (2016), afirma que sua escrita está voltada tanto para a promoção da autonomia do aprendiz por meio da reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem, quanto para a avaliação formativa realizada durante as sessões de mediação, dada a sua natureza dialógica. Para auxiliar os alunos no processo de escrita dos diários, são fornecidas aos alunos algumas perguntas-guia (CAVALARI; ARANHA, 2016, p. 32):

- O que você e/ou seu parceiro aprendeu na SOT de hoje?
- Escreva sobre: (i) os momentos em que houve algum desconforto (ou conflito); (ii) como ou se o conflito foi resolvido;
- Volte ao questionário inicial<sup>20</sup> que respondeu e (re)pense seus objetivos, e tente descrever como o TTDii o ajudou a alcançá-los ou não. Quais tipos de ajustes serão necessários?

Del Monte (2021) afirma que tais perguntas-guia têm o objetivo de auxiliar os alunos no processo reflexivo, mas os alunos têm liberdade para apontarem outras percepções e fatos relevantes que consideram relevantes no TTDii. É importante pontuar que é possível que os diários sejam escritos tanto na língua materna quanto na estrangeira (CAVALARI, 2016).

Também para os brasileiros, após as SOTs e os diários, há as sessões de mediação que, segundo Salomão (2012), que as investiga no ambiente não integrado, são encontros nos quais os professores-mediadores (geralmente professores da UNESP ou alunos de pós-graduação que são pesquisadores do projeto) ajudam os participantes do TTD a refletirem sobre suas práticas. Juntos eles podem discutir

---

<sup>20</sup> 2) Leia a grade de autoavaliação produzida pelo COE (veja o outro documento que está em anexo nesta mensagem ou clique no link: <http://www.linguanet-europa.org/pdfs/self-assessment-grid-en.pdf>) e identifique em que nível você está em cada habilidade. 3) Com base em sua autoavaliação (pergunta 2), estabeleça as metas de aprendizagem que pretende alcançar por meio de sua participação no Projeto Teletandem Institucional.

dúvidas, questões culturais, impasses e problemas de ensino-aprendizagem que ocorrem durante as sessões de TTD.

Vieira-Abrahão (2010) e Andreu-Funo (2015), que também investigam as sessões de mediação, afirmam que elas são um *locus* de discussão de dificuldades de aprendizagem, de compartilhamento de descobertas, de promoção de reflexão e alívio de ansiedade ou de insatisfações. No TTDii, esse papel é desempenhado pelo professor da disciplina à qual a prática de TTD é integrada (CAVALARI; ARANHA, 2016), que podem ter auxílio dos alunos de pós-graduação. No contexto deste trabalho, a sessão de mediação é realizada durante as aulas da disciplina em que o teletandem está integrado e é conduzida pela professora após as SOTs. Tal justificativa se dá porque tanto as SOTs, quanto as sessões de mediação, no TTDii, podem ocorrer no período da aula. Desse modo, a mediação pode ser reduzida por questões de tempo.

Evangelista e Salomão (2019) fazem algumas considerações sobre a mediação no TTD, principalmente sobre as sessões de mediação e os diários de aprendizagem, relevantes para a discussão proposta nesta tese. As autoras retomam que Brammerts, Calvert e Kleppin (2002), Little (2002) e Stickler (2003) reconhecem a importância do que eles chamam de sessões de aconselhamento para os participantes do tandem a fim de explorar todo o potencial que o contexto oferece apesar da motivação para a aprendizagem. Ao tomarem decisões sobre seus objetivos e revisá-los constantemente, os aprendizes são capazes de melhor avaliar seu progresso na aprendizagem. Sendo assim, é necessário o encorajamento dos parceiros para não só aprenderem independentemente e colaborativamente, mas também refletir sobre o processo de aprendizagem. Em outros contextos de intercâmbio virtual, isso também é reconhecido por Helm (2015).

As autoras também apontam que, no TTD, esses momentos são chamados de sessões de mediação com base na teoria sociocultural. O mediador, nessa perspectiva teórica, é a pessoa que seleciona e organiza as experiências que levam à aprendizagem, baseada na interação social que ocorre entre duas ou mais pessoas que têm habilidades e conhecimentos diferentes. A função daquele que tem mais conhecimento é encontrar formas de ajudar o outro a aprender.

No TTD, Evangelista e Salomão (2019) reconhecem que essa mediação pode ocorrer individualmente (BEDRAN, 2008; SALOMÃO, 2008, 2011; MESQUITA, 2008, CAVALARI, 2009), em grupo (BEDRAN, 2012; ANDREU-FUNO, 2015; CARVALHO;

MESSIAS; DÍAS, 2015, TELLES, 2015) e por meio de diários, como elas apontam no seu trabalho. As pesquisadoras afirmam que, no seu contexto investigado, o feedback aos diários é promovido por alunos de graduação e de pós-graduação que fazem pesquisa sobre o teletandem, voluntários ou uma coordenadora do projeto. Qualquer um desses agentes têm experiência no teletandem e fizeram um curso on-line sobre mediação que enfocava teoria e prática de mediação. No que concerne o feedback, elas afirmam que ele: (i) pode reforçar ações de sucesso, dar exemplos e sugerir novas ações, (ii) mostra a importância de conhecimento e de envolvimento anterior dos mediadores com o contexto TTD e (iii) é reconhecido como uma ajuda em potencial, dada a natureza dialógica dos diários.

Apesar das diferenças entre as modalidades de TTD, o trabalho das autoras reconhece a importância das sessões de mediação e dos diários de aprendizagem para o provimento de feedback e, conseqüentemente, as contribuições para o processo de ensino-aprendizagem com base na interação entre os mediadores e os aprendizes assim como nos trabalhos de TTDii (CAVALARI, 2019; CAVALARI; ARANHA, 2019; 2022).

Além desses, há outros trabalhos que abordam a mediação no teletandem. Campos (2020), que propõe uma discussão sobre essa tarefa também na modalidade não-integrada, sintetiza os seus objetivos no quadro 5.

Quadro 5 - Síntese dos objetivos da mediação em teletandem

| Objetivos da mediação  | Referencial teórico  |
|--|--|
| 1. Promover discussão/diálogo (sobre dúvidas, problemas na interação, questões culturais, aspectos linguísticos e impasses). | Salomão (2011; 2012); Telles (2015); Evangelista e Salomão (2019)  |
| 2. Auxiliar o interagente a refletir sobre o papel de aprendiz da língua estrangeira e professor de sua língua materna       | Salomão (2012); Costa, Salomão e Zakir (2018)  |
| 3. Conduzir os interagentes a refletirem sobre seu processo de aprendizagem.   | Telles e Vassallo (2006); Salomão (2011; 2012); Garcia (2015); Costa, Salomão e Zakir (2018); Cavalari e Aranha (2019); Evangelista e Salomão (2019) |
| 4. Orientar os interagentes, sugerir temas e fomentar ideias.  | Telles (2009); Garcia (2015)   |

Fonte: Campos (2020, p. 293).

Reorganizando as considerações apresentadas pela autora, as sessões de mediação estão voltadas para (i) a resolução de possíveis problemas que podem surgir na interação com os parceiros de teletandem, (ii) a reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem autônoma e sobre o papel de par mais competente e (ii) a orientação dos participantes.

Voltando à apresentação das tarefas desempenhadas pelos alunos, ao final do projeto, os alunos devem responder ao questionário final, em que autoavaliam sua experiência no TTDii.

Quando se retoma os trabalhos sobre avaliação no TTDii, Aranha e Cavalari (2014) afirmam que, a depender do agente que a executa, a avaliação pode assumir três diferentes perspectivas: (i) autoavaliação: realizada pelos próprios aprendizes, que são encorajados a refletirem sobre os próprios objetivos de aprendizagem e seu progresso ao longo do processo; (ii) avaliação por pares: realizada pelos parceiros de teletandem, na qual a atenção é direcionada aos seus interesses e às suas necessidades e (iii) avaliação do professor: realizada pelo professor responsável pela disciplina e tem como objetivo tanto apoiar os alunos a atingirem seus objetivos de aprendizagem quanto atribuir uma nota ao final da participação dos alunos. Uma representação dos agentes é apresentada na figura 3.

Figura 3 – Avaliação no TTDii



Fonte: Freschi (2017, p. 33).

A figura 3 mostra como os agentes da avaliação no TTDii, apesar de terem diferentes momentos de atuação, podem influenciar a prática uns dos outros.

Na prática de TTDii, conforme discutido por Cavalari e Aranha (2016), a autoavaliação é estimulada pelas seguintes tarefas realizadas pelo participante brasileiro: (a) reconhecimento de seu nível linguístico no Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas, durante o tutorial, ao responder ao questionário inicial, no qual uma das questões é sobre o estabelecimento de uma meta de aprendizagem (b) escrita de diários reflexivos após cada SOT; (c) confecção do portfólio (TelEduc<sup>21</sup>); e (d) resposta ao questionário final.

A avaliação por pares, por sua vez, ocorre por meio do oferecimento de feedback entre os parceiros (BROCCO, 2009; 2014; FURTOSO, 2009; 2011; BENEDETTI; GIANINI, 2010; CONSOLO, 2010; MESQUITA, 2010; FRESCHI, 2017; CAVALARI; FRESCHI, 2018; PEREIRA FILHO, 2022). Aranha e Cavalari (2014) afirmam que esse tipo de avaliação deve ser negociado pelos parceiros e que ela pode ser realizada por meio de oferecimento de feedback tanto na modalidade escrita, conforme apresentado nas investigações de Brocco (2014) e Aranha e Cavalari (2015), quanto na modalidade oral, como enfocado por Furtoso (2011), Freschi (2017) e Cavalari e Freschi (2018).

A avaliação realizada pelo professor, foco do presente estudo, está relacionada ao desempenho e à participação dos alunos durante a realização das tarefas. De acordo com Luvizari-Murad (2015), a nota que os alunos recebem pela participação no TTDii e que é parte da avaliação da disciplina de língua estrangeira compreende: a) a assiduidade nos encontros, b) a produção de textos escritos, c) a correção de textos do parceiro, d) a redação de diários e questionários e e) o armazenamento de todos os documentos produzidos pelos aprendizes e citados anteriormente de acordo com a organização estabelecida pelo grupo.

Cavalari e Aranha (2016) discutem que os critérios de avaliação são decididos pelo próprio professor da disciplina de acordo com a proposta pedagógica adotada. Como uma atividade pedagógica integrada ao programa da disciplina de língua estrangeira, os professores podem avaliar a participação tanto de modo formativo (foco no processo) como de modo somativo (foco no produto e na nota) (BRINDLEY, 2001). No entanto, as autoras argumentam que é desejável haver criação de alternativas para estabelecer critérios de avaliação coerentes com a aprendizagem autônoma e telecolaborativa.

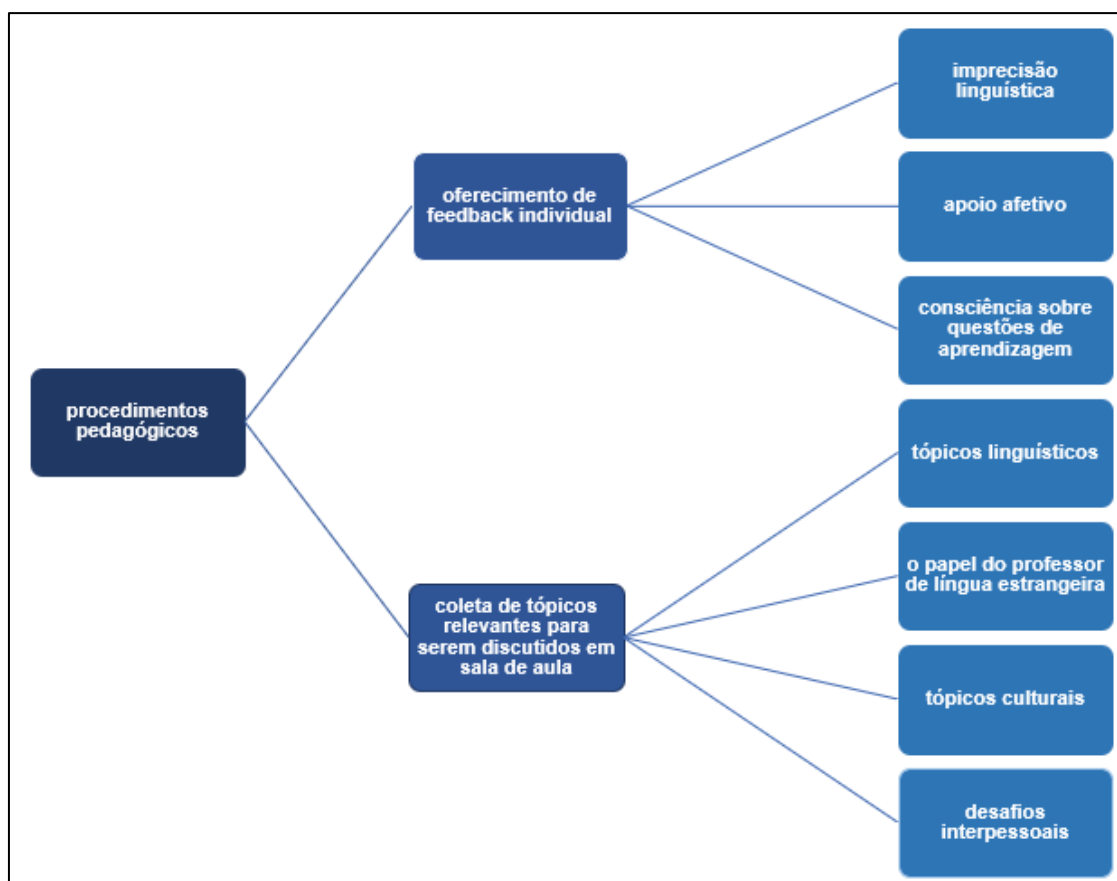
---

<sup>21</sup> Desde o primeiro semestre de 2015, o TelEduc foi substituído pelo Google Drive®.

Nesse sentido, Cavalari e Aranha (2016) ainda argumentam que, apesar de a existência da atribuição de uma nota no final do processo não parecer coerente com um ambiente autônomo de aprendizagem, a experiência revela que os alunos se sentem recompensados pela nota atribuída depois do TTDii. Isso parece estar de acordo com Rossatto e Furtoso (2012) que apresentam uma discussão sobre a atribuição de notas no processo de ensino-aprendizagem em outro contexto. As autoras argumentam que a nota é vista como uma consequência para registro do desempenho. Os professores atribuem-nas em todos os contextos por uma questão de padronização e para que diferentes setores da sociedade possam se comunicar.

Embora o foco do estudo de Cavalari e Aranha (2019) seja discutir o papel que o professor-mediador desempenha no TTDii por meio da análise dos comentários de uma professora nos diários reflexivos dos alunos, os resultados alcançados são relevantes para a discussão da avaliação. As autoras sintetizam o trabalho do professor nesse contexto na figura 4:

Figura 4 – Procedimentos pedagógicos da professora enquanto ela lê os diários dos aprendizes



Fonte: Cavalari e Aranha (2019, p. 571), tradução nossa.

Por um lado, as autoras apontam que, para que a prática de teletandem alimente as aulas de língua estrangeira, o professor pode (i) selecionar os feedbacks individualizados (oferecidos pelo professor aos diários dos alunos) para serem retomados em sala de aula por meio de discussões e (ii) reorganizar os conteúdos das aulas. Por outro lado, a fim de que as aulas de língua estrangeira alimentem as práticas de teletandem, as autoras ressaltam que, por meio da leitura dos diários, o professor pode verificar o andamento das tarefas a serem desenvolvidas pelos alunos durante as sessões.

Elas ainda afirmam que os procedimentos pedagógicos trazem à tona o duplo papel da professora no TTDii, uma vez que enfatizam suas ações tanto para ensinar a língua estrangeira em suas aulas presenciais regulares e para apoiar e aprendizagem colaborativa dentro do teletandem. Esses procedimentos também destacam sua responsabilidade em criar uma conexão significativa entre estes dois modos de aprendizagem (on-line e presencial). Se, por um lado, o diálogo privado que o professor estabelece com o aprendiz contribui para a mediação em grupo, porque fornece material para discussão, por outro, ele pode construir laços entre o aluno e a professora porque há a possibilidade de filtrar uma informação a ser compartilhada.

O trabalho de Cavalari (2019) também investiga os comentários feitos por uma professora aos diários reflexivos de seus alunos. A autora tem como objetivo apresentar e discutir a prática avaliativa sob perspectiva formativa de uma professora brasileira que integra o teletandem nas aulas regulares de inglês como língua estrangeira dentro de um curso de Licenciatura em Letras. Os resultados apontam que a professora avalia (i) a aprendizagem autônoma (autoavaliação dos alunos), (ii) as atitudes e os fatores afetivos (aspectos sociais da aprendizagem de línguas), (iii) a precisão linguística (quando os diários são escritos em inglês) e (iv) as questões culturais.

Cavalari e Aranha (2022), que investigam o feedback do professor aos diários, são pioneiras ao reconhecer a relevância da proposta da avaliação formativa nos termos de Black e Wiliam (2009) para o contexto TTDii. Para as autoras, essa relevância se dá por três motivos principais. Em primeiro lugar, a avaliação formativa pode ser realizada por meio de qualquer atividade em que os participantes estejam envolvidos. Como na telecolaboração há diferentes tarefas voltadas para a aprendizagem, qualquer uma delas pode ser usada como ferramenta de avaliação. Em segundo, há o reconhecimento de que professores e alunos são agentes de

avaliação. Nos projetos de intercâmbio virtual, por causa de sua natureza inerentemente colaborativa, parece relevante que professores, alunos e seus pares sejam envolvidos em avaliações que possam orientar o processo de ensino-aprendizagem. Finalmente, a prática avaliativa formativa em sala de aula enfatiza o papel crítico que o feedback desempenha na avaliação. O feedback é central porque promove o que Black e William (2009) chamam de momentos de contingência, que são momentos de interação formativa (síncrona ou assíncrona) em que é possível haver regulação dos processos de aprendizagem. Tais momentos podem ser exemplificados (a) por ajustes feitos pelo professor na sua fala quando está interagindo com um ou mais alunos ou (b) pelo uso de evidências coletadas de tarefas ou de resumos feitos pelos alunos no final de uma aula com o objetivo de planejar a próxima. No intercâmbio virtual, como o TTDii, além de obter feedback de seus professores, os alunos têm oportunidades de dar e receber feedback de forma recíproca por meio de diferentes ferramentas enquanto interagem com os pares e realizam as diversas tarefas propostas.

As análises do trabalho de Cavalari e Aranha (2022) apontam que o feedback informa os professores sobre o que os alunos (não) estão aprendendo e as dificuldades que encontram no TTDii. As autoras ainda reconhecem que a leitura dos diários é desafiadora e toma tempo, mas é fundamental para a integração da prática telecolaborativa à sala de aula e para a tomada de decisões sobre os próximos passos no processo de ensino-aprendizagem, porque ela permite, por exemplo, a preparação das sessões de mediação. A professora, ao ler e comentar os diários produzidos pelos alunos, é capaz de (re)conhecer possíveis questões que são eventualmente comentadas nas sessões de mediação.

Reconhecer quais são os feedbacks que favorecem esses momentos de interação formativa e descrever como eles ocorrem nas sessões de mediação a partir da leitura dos diários são os objetivos específicos deste trabalho que são discutidas na análise dos dados.

Este capítulo teve o objetivo de apresentar uma revisão dos trabalhos que embasam a avaliação formativa, incluindo os conceitos de feedback formativo e de momentos de contingência. Também foi caracterizado TTDii, discutindo como a avaliação é realizada nesse contexto. No próximo capítulo, são apresentados os métodos.

### 3 MÉTODOS

Neste capítulo, apresentam-se a natureza da pesquisa e uma descrição do contexto teletandem sob a perspectiva de sua implementação no câmpus da Unesp de São José do Rio Preto. Também são discutidos os instrumentos e os procedimentos de geração e de análise dos dados desta investigação.

#### 3.1 Natureza da pesquisa

O presente trabalho pode ser caracterizado como uma pesquisa qualitativa de natureza interpretativista e como um estudo de caso. Para Dörnyei (2007), a diferença entre pesquisa quantitativa e qualitativa está relacionada à orientação ideológica do estudo, aos métodos de coleta de dados, à natureza dos dados coletados e aos métodos de análise. Ainda de acordo com o autor, isso significa que, por um lado, na pesquisa quantitativa, o foco está na coleta de dados numéricos que são estatisticamente analisados, por outro, na qualitativa, os dados são textuais, isto é, não-numéricos.

A compreensão do contexto em sua complexidade e detalhe também é uma característica de pesquisas qualitativas. A esse respeito, Bogdan e Biklen (1982) e Burns (1999) destacam que a coleta de dados é predominantemente descritiva, isto é, o ambiente natural é a fonte de dados (GÜNTHER, 2006).

Mason (2002) aponta a observação do mundo social da forma como ele é interpretado, experienciado, produzido e constituído como uma característica desse tipo de pesquisa. Além disso, os dados são analisados de forma indutiva (BOGDAN; BIKLEN, 1982; GÜNTHER, 2006), ou seja, o pesquisador apoia-se nos dados para desenvolver sua tese (BURNS, 1999). Isso significa que não há evidências a serem buscadas para confirmação de hipóteses e que as abstrações são construídas a partir dos dados e que eles são explorados sem o controle das variáveis (BURNS, 1999; GÜNTHER, 2006).

Dörnyei (2007) e Creswell e Creswell (2018) pontuam ainda que pesquisas qualitativas envolvem dados de variados tipos. Bogdan e Biklen (1982) complementam essa ideia, afirmando que, nesse tipo de estudo, os dados costumam ser complementados por informações obtidas pelo contato direto do analista com o

contexto ou observação das circunstâncias em que foram gerados. Tal necessidade está relacionada ao fato de os fenômenos serem influenciados pelo seu contexto.

De acordo com Mason (2002), Dörnyei (2007) e Creswell e Creswell (2018), a investigação qualitativa se fundamenta na concepção filosófica interpretativista da realidade. Dessa forma, incluem-se interpretações socialmente subjetivas (BURNS, 1999), que são construídas pelo indivíduo, e se entende que o observador não é neutro e objetivo, uma vez que ele tem uma posição histórica e se situa localmente como observador humano da condição humana.

Acerca da interpretação, Moita Lopes (1994) traz contribuições sobre esse tipo de pesquisa na Linguística Aplicada. De acordo com ele, a pesquisa interpretativista nesse campo de pesquisa está baseada em uma concepção ontológica do mundo em que o homem está localizado na posição central. Logo, é o homem que (re)interpreta o mundo ao seu redor por meio da linguagem. Para a pesquisa interpretativista, isso significa que generalizações somente são consideradas na medida em que ela seja intersubjetivamente construída. Isso está de acordo com Burns (1999) e Günther (2006), que declaram que as interpretações são relativas somente ao contexto de pesquisa.

Para que essas interpretações sejam possíveis, Mason (2002) afirma que os procedimentos de análise devem estar associados às perguntas de investigação para que elas sejam respondidas. Além disso, os métodos de análise devem ser condizentes com as teorias mobilizadas, uma vez que elas também se relacionam às questões investigadas.

Outra característica da pesquisa qualitativa se relaciona com o plano de investigação e com sua condução. Bodgan e Biklen (1982), Mason (2002), Dörnyei (2007) e Creswell e Creswell (2018) defendem que o plano desse tipo de pesquisa é aberto às alterações que podem ocorrer ao longo da investigação. Isso significa que é importante que o pesquisador tenha em mente a flexibilidade, a fluidez e a adaptabilidade, características necessárias para o andamento da investigação.

No âmbito do paradigma qualitativo, esta investigação ainda se caracteriza como um estudo de caso, pois, de acordo com André (2005), esse tipo de pesquisa preocupa-se com a descrição de uma unidade ou estuda um caso específico. Given (2008) caracteriza essa abordagem por estudar uma ou poucas instâncias de um determinado fenômeno em profundidade. Além disso, Günther (2006) aponta que há estudiosos (FLICK; VON KARDORFF; STEINKE, 2000; MAYRING, 2002) que

consideram o estudo de caso como ponto de partida ou elemento essencial da pesquisa qualitativa. Esta pesquisa é um estudo de caso porque caracteriza a avaliação formativa do TTDii realizada por uma professora por meio dos diários de aprendizagem e das sessões de mediação. Desse modo, descreve-se apenas o contexto de uma turma de TTDii, que é caracterizada na seção 3.2.

### **3.2 Caracterização do contexto e dos participantes**

No contexto abordado, os estrangeiros são alunos tanto do curso de Línguas Modernas, quanto de Estudos Hispânicos de uma universidade inglesa e cursam a disciplina de Português. Os brasileiros são alunos do último ano do curso de Bacharelado em Letras com Habilitação em Tradutor da UNESP de São José do Rio Preto, que é integral e tem duração de quatro anos, e cursam a disciplina de “Prática de Redação III em Língua Inglesa”, cuja carga horária é de 60 horas anuais. As aulas são realizadas semanalmente e têm duas horas de duração.

Os dados foram coletados apenas do lado brasileiro da parceria no primeiro semestre de 2018, mais especificamente nos meses de março, abril e maio, período de interação entre os alunos brasileiros e os estrangeiros<sup>22</sup>. Também foi realizada uma entrevista semiestruturada em agosto de 2018 com a professora brasileira.

Vale a pena mencionar que essa disciplina tem como objetivo o desenvolvimento da habilidade escrita dos alunos em língua estrangeira. No semestre em que os dados foram coletados, o foco era a escrita de textos argumentativos. Dessa maneira, o conteúdo da disciplina considerado uma tarefa do TTDii é a produção de um texto argumentativo, que é revisado e comentado pelos parceiros estrangeiros. Como a professora menciona na entrevista, os alunos são orientados a discutirem não apenas a forma ou a estrutura do texto, mas também a temática, durante as SOTs, caso achem relevante.

A professora responsável pela disciplina e participante focal ministra aulas de Língua Inglesa na universidade brasileira. Desde 2001, atua nos níveis de graduação (nos cursos de Licenciatura em Letras e Bacharelado em Tradução) e de pós-

---

<sup>22</sup> Os alunos da Universidade da Inglaterra são chamados de estrangeiros, porque há entre eles alguns que não são nascidos lá segundo as informações compartilhadas pelos alunos brasileiros nos diários de aprendizagem e nas aulas.

graduação na área de Linguística Aplicada, com ênfase em Ensino e Aprendizagem de Línguas. Ela também desenvolve pesquisas sobre o teletandem.

Apesar de os dados terem sido coletados do lado brasileiro da parceria, são feitas menções às características do contexto estrangeiro, uma vez que, virtualmente, há tarefas realizadas pelos brasileiros e estrangeiros que estão interligadas.

As tarefas de TTD realizadas pelos alunos brasileiros no contexto analisado são, além da escrita dos textos argumentativos em língua inglesa: a participação das SOTs, a revisão de textos em língua portuguesa, a escrita de diários de aprendizagem e a participação das sessões de mediação (ARANHA; CAVALARI, 2014; CAVALARI, ARANHA 2016, ARANHA; LEONE, 2017).

Para a compreensão do contexto de coleta dos dados, apresenta-se o quadro 6, que contém o calendário de SOTs, os tipos de tarefas propostas para cada uma delas e observações feitas a partir de notas de campo sobre as tarefas propostas para o lado brasileiro da parceria.

Quadro 6 – Calendário de tarefas da parceria entre a universidade brasileira e estrangeira no primeiro semestre de 2018

| <b>Data</b>  | <b>Tarefa</b> | <b>Microtarefa</b>                           | <b>Observações</b>  |
|--------------|---------------|--|---|
| <b>09.03</b> | SOT 1         | Primeiro contato com o parceiro              | Não houve pareamento prévio   |
| <b>16.03</b> | SOT 2         | Feedback ao texto escrito pelos estrangeiros | -   |
| <b>23.03</b> | SOT 3         | Feedback ao texto escrito pelos brasileiros  | Primeira versão de um texto argumentativo sobre ações afirmativas     |
| <b>30.03</b> | SOT 4*        | Feedback ao texto escrito pelos estrangeiros | -   |
| <b>20.04</b> | SOT 5         | Feedback ao texto escrito pelos brasileiros  | Versão final de um texto argumentativo sobre ações afirmativas        |
| <b>27.04</b> | SOT 6         | Feedback ao texto escrito pelos estrangeiros | -   |
| <b>04.05</b> | SOT 7         | Feedback ao texto escrito pelos brasileiros  | Primeira versão de um texto argumentativo sobre identidade de gênero. |

Fonte: elaborado pela autora (com base nos documentos do Laboratório Teletandem).

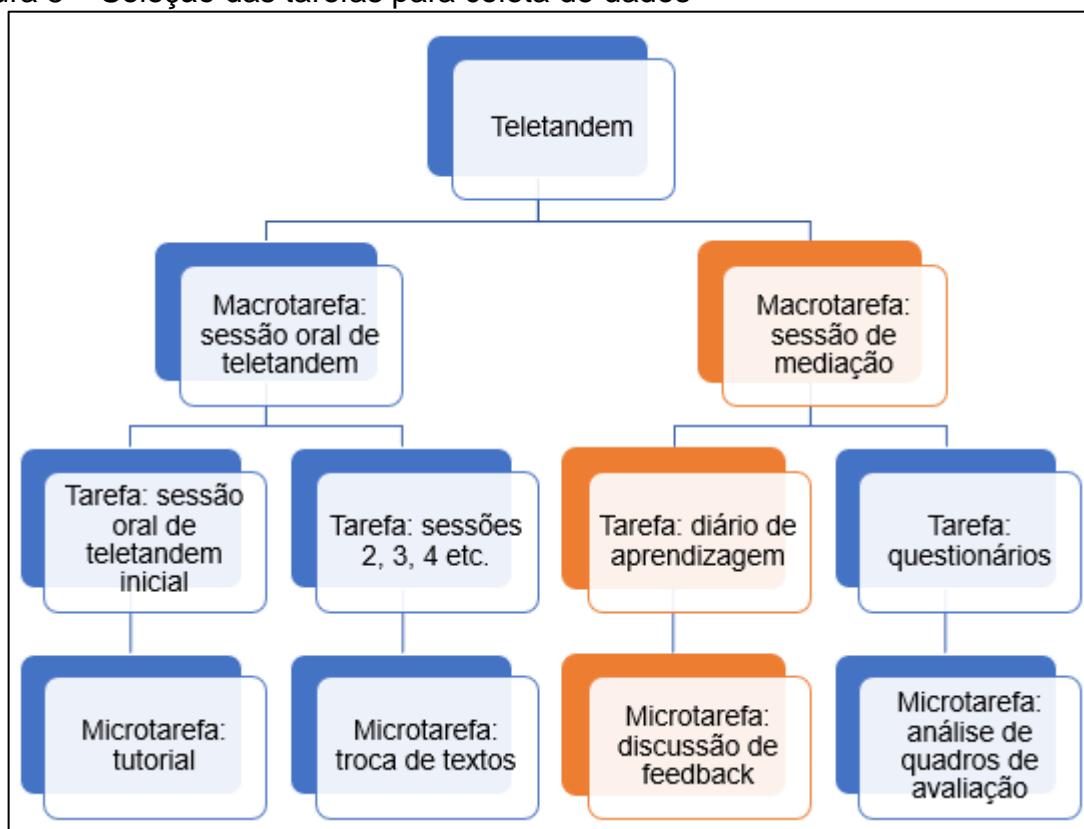
É necessário considerar que os alunos brasileiros já haviam participado do teletandem (tanto na modalidade não-integrada, quanto na integrada) outras vezes antes dessa experiência.

Na próxima seção, os instrumentos e procedimentos de geração de dados são discutidos.

### 3.3 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Ao observar o quadro de organização das tarefas proposto por Aranha e Leone (2017), selecionamos aquelas que condizem com o nosso objetivo de pesquisa, como apresentado na figura 5.

Figura 5 – Seleção das tarefas para coleta de dados



Fonte: baseado em Aranha e Leone (2017).

Como mostram os destaques em laranja, foi selecionada a macrotarefa sessão de mediação, que é embasada pela tarefa diário de aprendizagem e microtarefa discussão de feedback. Tal seleção se justifica pelo objetivo desta tese: caracterizar a avaliação formativa realizada por uma professora por meio das sessões de mediação que são sustentadas pelos diários de aprendizagem escritos pelos alunos. Dessa forma, apesar de reconhecermos que há uma relação entre as SOTs e as tarefas que as embasam, como a troca de textos, entende-se que o foco é compreender como o

diário, enquanto instrumento de coleta de informações para a avaliação formativa é usado no contexto analisado.

Logo, para esta pesquisa<sup>23</sup>, coletaram-se (i) as gravações em áudio e vídeo e transcrições das sessões de medição (feitas de acordo com Marcuschi, 2003 e Gonçalves e Tenani, 2008), que aconteceram durante as aulas presenciais conduzidas pela professora e (ii) os diários reflexivos escritos pelos alunos brasileiros após cada SOT e comentados pela professora. Para além dessas tarefas, foram necessários outros instrumentos para a caracterização do contexto:

- i. os documentos gerados a partir da organização do TTD, como o calendário de tarefas da parceria investigada; o cenário pedagógico e o cenário de aprendizagem;
- ii. as anotações da professora sobre os três primeiros diários reflexivos escritos pelos alunos (Anexo);
- iii. a gravação em áudio e a transcrição de uma entrevista semiestruturada com a professora, realizada por esta pesquisadora por meio do Skype após o fim do período das interações.

As aulas foram gravadas em áudio e vídeo por uma câmera instalada pelo assistente de suporte acadêmico da universidade brasileira; esta pesquisadora não esteve presente no momento. Como havia apenas uma câmera, o equipamento estava voltado, na maioria das aulas, para os alunos<sup>24</sup>. No quadro 7, encontram-se as datas e as especificidades de cada uma das gravações:

Quadro 7 – Especificidades das aulas gravadas em áudio e vídeo

| <b>Data</b>  | <b>Onde foi realizada</b>            | <b>Duração da gravação</b>      |
|--------------|--------------------------------------|---------------------------------|
| <b>09.03</b> | Laboratório teletandem, após a SOT 1 | 37 minutos e 35 segundos        |
| <b>16.03</b> | Sala de aula, após a SOT 2           | 48 minutos e 28 segundos        |
| <b>23.03</b> | Sala de aula, após a SOT 3           | 49 minutos e 59 segundos        |
| <b>06.04</b> | Sala de aula (não houve SOT)         | 1 hora 44 minutos e 29 segundos |
| <b>20.04</b> | Sala de aula, após a SOT 5           | 42 minutos e 50 segundos        |
| <b>04.05</b> | Sala de aula, após a SOT 7           | 42 minutos e 30 segundos        |

Fonte: elaborado pela autora.

<sup>23</sup> Reconhecemos a existência do MulTeC (Multimodal Teletandem Corpus) (ARANHA; LOPES, 2019) como o maior corpus de dados multimodais de aprendizagem em teletandem. No entanto, os dados que lá se encontram não abarcam as sessões de mediação. Como nosso foco está na investigação do processo avaliativo do professor, e as sessões de mediação, que geralmente acontecem durante as aulas, são um momento em que isso ocorre, foi necessária realizar a coleta de dados descrita aqui.

<sup>24</sup> Essa foi uma tentativa do técnico de gravar o que acontecia nas aulas em sua totalidade.

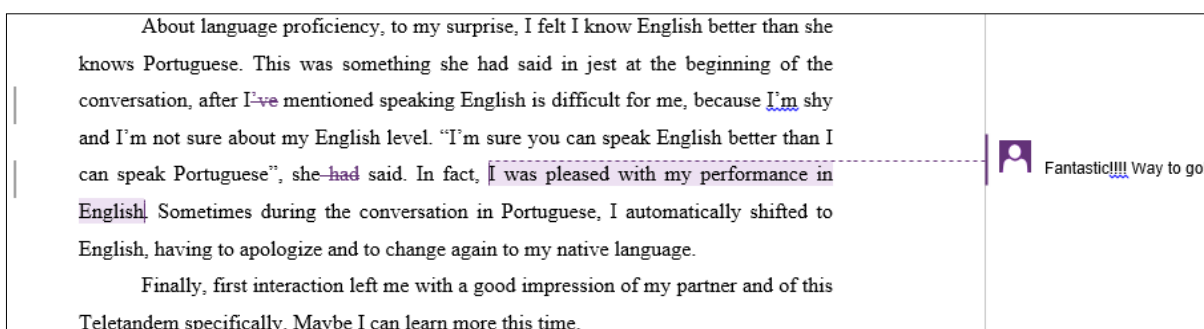
Como o quadro 7 mostra, foram gravadas seis aulas, no total de 5 horas 25 minutos e 51 segundos, que, posteriormente, foram transcritas verbatim. Destaca-se que, no dia 6 de abril, não houve SOT. A professora e os alunos conversaram sobre o que discutiram com os estrangeiros sobre os seus textos.

É importante ainda ressaltar que nem todas as aulas que aconteceram após as SOTs puderam ser gravadas por questões técnicas. Nos dias 15 de março e 3 de maio, a professora e os alunos tiveram aulas extras, realizadas fora do horário regular, e o técnico não pôde instalar a câmera. Também é válido mencionar que, no dia 27 de abril, não houve gravação, porque a professora foi a um congresso e, portanto, não houve aula após a SOT 6.

Os diários reflexivos produzidos pelos alunos foram salvos e compartilhados em uma pasta no Google Drive®, à qual tivemos acesso por meio da autorização da professora ao final do projeto<sup>25</sup>. Tais textos foram produzidos pelos alunos após cada SOT e comentados pela professora.

Os diários foram escritos pelos alunos em um software on-line de edição de textos, o Google Docs®, que depois foi salvo em versão .doc ou .docx, compatíveis com o software *Word* da Microsoft®. Como consideramos feedback qualquer tipo de intervenção feita pela professora, seja em forma de comentário ou sugestão (função de controlar alterações), que ficam destacadas nos documentos, para fins de análise, optamos por não modificar qualquer tipo de dado coletado e preservar as intervenções feitas pela professora. A figura 6 mostra exemplos de feedback.

Figura 6 – Exemplos de intervenções da professora nos diários






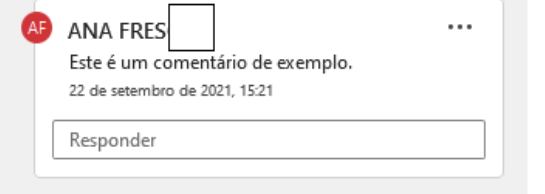

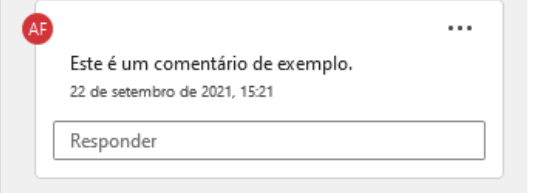
Fonte: elaborado pela autora.

<sup>25</sup> Todos os alunos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A professora nos deu o consentimento verbal.

Conforme a figura 6 mostra, observamos a existência de dois tipos de intervenção feitas nos diários: as sugestões e os comentários. Sobre as sugestões, vale a pena mencionar que, além da diferença de cor, elas apresentam uma linha vertical na lateral esquerda, indicando que nessa linha há uma sugestão feita por um revisor, no caso a professora, e são divididas em dois grupos: quando há a inserção de alguma palavra, ela é sublinhada, e quando há o apagamento, ela é ~~tachada~~. Os comentários, por sua vez, são feitos a partir do destaque no texto sobre o que se quer comentar, seguido de uma linha pontilhada que leva a um balão escrito pelo revisor. Destaca-se que esse comentário pode ser respondido pelo autor do texto.

Vale a pena mencionar que, nesta tese, para preservar a identidade dos participantes, os nomes dos envolvidos foram editados, sendo essa a única alteração que fizemos nas figuras. Para isso, usamos o editor de imagens *Paint*, da Microsoft®. A figura 7 apresenta como isso foi feito.

Figura 7 – Apagamento de identificação dos participantes

|                        |   |  |
|------------------------|---|--|
| Formato original       | Esta é uma sentença de exemplo,  |  |
| Edição no <i>Paint</i> | Esta é uma sentença de exemplo,  |  |
| Formato apresentado    | Esta é uma sentença de exemplo,  |  |

Fonte: elaborado pela autora.

Quando fizemos o download de todos os diários, passamos a fazer a seleção daqueles que tinham intervenções feitas pela professora. Capturamos, então, uma a imagem de cada um desses fragmentos e os organizamos em um documento (Apêndice) à parte de acordo com o número da ocorrência, as siglas que indicam o

nome do aluno, o número do diário, o tipo de feedback e uma captura de tela da ocorrência.

No total, encontraram-se 99 diários produzidos pelos 16 alunos brasileiros. Como nosso foco está no feedback da professora, nem todos foram considerados para efeitos de análise, porque foram excluídos aqueles que não tinham comentários feitos por ela.

A tabela 1 apresenta a quantidade de diários considerados para análise por sessão de teletandem. Essa quantidade varia por diferentes razões: (i) os alunos não escreviam os diários logo após as sessões, (ii) quando escreviam, o faziam depois dos dias combinados com a professora para que ela pudesse comentá-los.

Tabela 1 – Quantidade de diários considerados para análise por sessão

|                  | SOT1 | SOT2 | SOT3 | SOT4 | SOT5 | SOT6 | SOT7 | Total |
|------------------|------|------|------|------|------|------|------|-------|
| Qtde. de diários | 13   | 12   | 11   | 8    | 0    | 0    | 0    | 44    |

Fonte: elaborado pela autora.

Como observado na tabela 1, apenas os diários das quatro primeiras sessões foram comentados pela professora. Ao total, foram analisados 44 diários, que contabilizam 187 intervenções pela professora.

As anotações da professora, que estão no Anexo, foram encontradas na pasta do GoogleDrive®, que foi compartilhada conosco. O arquivo foi baixado em .docx e modificamos apenas os nomes dos alunos, apagando os primeiros nomes e deixando apenas as iniciais e, quando necessário, outra letra para identificá-los. Por exemplo, se havia dois alunos com a inicial “J”, chamamos um deles de “Ja” e o outro de “Ju”.

A entrevista semiestruturada foi feita por Skype e gravada apenas em áudio. Ela foi realizada em 29 de agosto de 2018 e teve 31 minutos e 32 de segundos de duração. Assim como as aulas, ela foi transcrita verbatim. Após a entrevista e discussão com a orientadora deste trabalho, surgiram mais duas perguntas, que foram respondidas pela professora por e-mail no dia 12 de setembro de 2018. O quadro 8 apresenta as perguntas que foram feitas nas duas oportunidades; de 1 a 10 foram feitas por Skype e 11 e 12 por e-mail:

Quadro 8 – Perguntas feitas à professora na entrevista semiestruturada

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quais tarefas foram propostas como forma de integração da prática do TTDii à disciplina?</li> <li>2. Quais dessas tarefas valem nota para a disciplina?</li> </ol> |
|--|

3. Quais critérios são utilizados para a nota (creditação) do aluno no TTDii?
4. Como as tarefas que não valem nota são utilizadas? O que elas valem para o aluno?
5. Você oferece algum tipo de feedback aos alunos em relação ao desempenho e à participação deles durante o TTDii? Se sim, como isso é feito? Por meio de quais tarefas?
6. Os alunos incorporam os comentários nos diários? Você percebe algum impacto da avaliação formativa na/para a aprendizagem?
7. Em alguns momentos, a mediação é majoritariamente feita em português. Em outros, em inglês. Há alguma razão para isso? Por quê?
8. Houve orientação sobre a avaliação no tutorial? Em caso negativo, em qual momento essa orientação foi feita?
9. De forma geral, o que você considera que deve ser avaliado nesse curso especificamente?
10. O que você considera ser o maior desafio para a avaliação no TTDii nessa disciplina? E para o teletandem em geral?
11. Como é feita média final dos alunos na disciplina?
12. Como você avaliou a nota que os alunos se deram? Você acha que eles foram justos com suas produções?

Fonte: elaborado pela autora.

Antes dos procedimentos de análise, apresentamos o quadro 9, em que retomamos os dados que foram coletados e apresenta o objetivo de cada um deles.

Quadro 9 – Síntese dos instrumentos de geração de dados

| Cronologia                      | Instrumento de coleta  | Material documentário | Objetivos   |
|---------------------------------|--|-----------------------|---|
| <b>março, abril e maio/2018</b> | 44 diários reflexivos produzidos pelos alunos e comentados pela professora | Arquivos .docx        | Caracterizar o feedback formativo e os momentos de contingência           |
|                                 | Anotações da professora sobre os três primeiros diários reflexivos         | Arquivo .docx         |   |
|                                 | Gravação e transcrição de seis aulas que ocorreram no período do TTDii     | Arquivos .mp4 e .docx |   |
| <b>agosto/2018</b>              | Gravação e transcrição da entrevista                                       | Arquivo .mp3 e .docx  | Compreender o contexto de produção dos dados na perspectiva da professora |

Fonte: elaborado pela autora (com base em Cavalari, 2009).

A partir da apresentação dos dados, são discutidos, na próxima seção, os procedimentos de análise.

### **3.4 Procedimentos de análise de dados**

Mason (2002) recomenda que os procedimentos de análise dos dados sejam apresentados de acordo com as perguntas de pesquisa. Nossa pergunta de pesquisa – Como se caracteriza a avaliação formativa do TTDii realizada por uma professora de língua estrangeira por meio dos diários de aprendizagem e das sessões de mediação? – leva em consideração o conceito de avaliação formativa.

O primeiro passo tomado para a análise dos dados foi a transcrição da gravação das aulas e da entrevista. A partir desse procedimento, identificaram-se os trechos que potencialmente continham dados relevantes para a avaliação formativa. Procurou-se destacar, nos arquivos .docx, os momentos em que a prática de TTDii eram mencionada tanto pela professora quanto pelos alunos.

Com base nisso, para responder a primeira subpergunta – (a) Quais tipos de feedback formativo a professora oferece aos alunos nos diários de aprendizagem? – analisaram-se os dados dos diários reflexivos escritos pelos alunos e comentados pela professora. Ressalta-se que o foco não está no que é escrito pelos alunos, mas nas intervenções, ou seja, no feedback, da professora. Para tanto, o modelo de categorias descritas por Hattie e Timperley (2007) foi levado em consideração. No primeiro momento, procurou-se categorizar o feedback de acordo com o nível ao qual ele estava relacionado; posteriormente, considerou-se relevante considerar também a sua perspectiva, por entender que havia diferenças entre os feedbacks oferecidos pela professora em um mesmo nível. A síntese da categorização desses dados está no Apêndice.

Para a segunda pergunta – (b) Como os feedbacks aos diários de aprendizagem são usados nas sessões de mediação? –, procurou-se caracterizar como a professora usou o feedback aos diários nas sessões de mediação que aconteceram durante as aulas. Para isso, a partir da categorização dos feedbacks, foram analisadas as anotações feitas pela professora sobre os diários de aprendizagem (Anexo) e os arquivos das transcrições das aulas que continham discussões sobre o TTDii. Desse modo, buscou-se identificar como os feedbacks dos diários que foram discutidos em sala de aula.

Quando necessário, tanto para responder à primeira pergunta, quanto à segunda, recuperaram-se trechos da entrevista semiestruturada para compreender o contexto de acordo com a visão da professora. Dessa maneira, esta pesquisa emprega a triangulação dos dados coletados, levando em conta a perspectiva dos participantes em seu contexto social de interação. A utilização desse método busca estabelecer uma intersubjetividade, permitindo múltiplas abordagens ao mesmo objeto de investigação, o que contribui para reduzir a influência de concepções e preferências do pesquisador ao interpretar os dados.

O quadro 10 resume os procedimentos de análise adotados para cada uma das perguntas de pesquisa.

Quadro 10 – Resumo dos procedimentos de análise

| Perguntas   | Procedimentos de análise   |  |
|---|--|--|
| Como se caracteriza a avaliação formativa do TTDii realizada por uma professora de língua estrangeira por meio dos diários de aprendizagem e das sessões de mediação? |  |  |
| (a) Quais tipos de feedback formativo a professora oferece aos alunos nos diários de aprendizagem?  | (i) Categorização dos feedbacks oferecidos pela professora aos diários de aprendizagem escritos pelos alunos de acordo com o nível ao qual eles estão relacionados com base em Hattie e Timperley (2007);<br>(ii) Categorização dos feedbacks de acordo com sua perspectiva segundo Hattie e Timperley (2007). | Análise de trechos da entrevista semiestruturada para compreensão do contexto quando necessário. |
| (b) Como os feedbacks aos diários de aprendizagem são usados nas sessões de mediação?   | (i) A partir dos feedbacks categorizados, caracterização dos possíveis momentos de contingência que surgiram nas sessões de mediação.  |  |

Fonte: elaborado pela autora.

No próximo capítulo, são apresentadas a análise e a discussão dos dados.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, são analisados e discutidos os dados dos diários de aprendizagem comentados pela professora, das anotações que ela fez sobre esses diários, das sessões de mediação realizadas durante as aulas e da entrevista semiestruturada.

Primeiramente, é apresentada a análise dos feedbacks aos diários de aprendizagem; em seguida, parte-se para a análise do seu uso nas sessões de mediação durante as aulas.


### 4.1 Feedback formativo nos diários de aprendizagem

Hattie e Timperley (2007) afirmam que o feedback é uma informação dada por um agente sobre aspectos do desempenho ou da compreensão de alguém. Mais especificamente, no contexto estudado, analisa-se qualquer informação oferecida pela professora aos diários de aprendizagem escritos pelos alunos. Nesta seção, analisam-se os feedbacks da professora aos diários de aprendizagem escritos pelos alunos. Para efeito de organização, os dados são apresentados de acordo com o nível do feedback: processamento da tarefa, autorregulação e pessoal.

De acordo com Hattie e Timperley (2007), o feedback ao processamento da tarefa (FPT) tem foco na informação necessária para entender ou completar determinada tarefa. Desse modo, procura-se mostrar ao aprendiz o que é necessário fazer para compreender e executar a tarefa proposta.

O excerto 1 traz um exemplo no diário de aprendizagem 1.

#### Excerto 1 – FPT diário de aprendizagem 1

|   |  |
|---|--|
| <p>that this kind of subject (racial quotas to black people enter in public Universities) is new and interesting to her, because her reality in UK is very different from here in Brazil.</p> <p>[REDACTED]</p> <p>[REDACTED]</p> <p>[REDACTED], I need to know what kind of corrections were made, what pieces of advice she gave you, the mechanism of correction, and so on. I can't get a picture of what has been done with the paragraph above.</p> | <p> Sorry!! I think now it's better. :)</p> |
|---|--|

O dado mostra que, ao final da página, a professora insere um comentário sobre o que ela espera que a aluna escreva no seu diário: “eu preciso saber que tipos de correções são feitas, que conselhos ela te deu, o mecanismo de correção e assim

por diante. Eu não consigo ter uma visão do que foi feito com o parágrafo acima”<sup>26</sup>. O comentário ao lado, “Desculpe!! Acho que agora está melhor :)”, foi produzido pela aluna, provavelmente após a leitura do feedback da professora.

Nos dados, é possível encontrar o momento em que a professora dá instruções aos alunos sobre a escrita do diário de aprendizagem. O excerto 2 contém o trecho da aula em que isso acontece. Os grifos destacam as instruções.

#### Excerto 2 – Trecho da aula 1

**Professora:** [...] o diário eu não gostaria que fosse o diário ou aliás isso não é um diário que fosse um diário descritivo ai aí ele falou assim aí eu perguntei assado aí ele tem olhos verdes aí... não quer assim é assim o que que eu aprendi o que que dúvidas que eu fiquei a respeito da minha própria língua e da língua dele o que que foi assim nossa ele falou que na Inglaterra eles fazem tal coisa que você absolutamente não sabia né? o que que você falou que causou um choque cultural é esse tipo de informação e não uma coisa descritiva tá? porque senão eu fico assim ai aí ele falou assim aí ela falou assim... né? então uma coisa de uma página se vocês quiserem escrever mais ótimo como vocês sabem eu vou corrigir a língua porque eu não consigo ficar sem corrigir o meu dedo vai lá mas isso não vai ser contado como nota de escrita eu vou contar quem fez e quem não fez tá?

**Aluna 1:** em inglês?

**P:** é por favor então eu só vou corrigir porque faz parte da minha personalidade ((risos)) mas eu não vou contar isso como... ai errou lá tá?

**Aluna 2:** pode ficar tranquila que a gente só vai errar porque faz parte da nossa personalidade ((risos))

Conforme as orientações, a professora pede para que os alunos reflitam sobre questões relevantes a sua aprendizagem e não apenas relatem o que aconteceu – principalmente, quando pede para os alunos apontarem o que aprenderam, as dúvidas que tiveram e questões culturais. Isso significa que os alunos devem superar a descrição e, de fato, fazer algum tipo de reflexão. O comentário da professora revela sua preocupação em ajudá-los a aprender nesse contexto autônomo, pois eles podem melhor avaliar seu progresso na aprendizagem quando retomam e revisam seus objetivos de aprendizagem (BRAMMERTS; CALVERT; KLEPPIN, 2002; LITTLE, 2002; STICKLER, 2003; HELM, 2015).

A professora ainda aponta a extensão do diário – em torno de uma página – e comenta sobre a correção de língua, que não vai ser levada em consideração do ponto de vista da nota. Ela também reforça que o que é importante para ela é o aluno fazer o diário. Esse dado se alinha ao que Helm (2015) revela em sua análise: que os professores enfocam mais a participação dos alunos do que a acurácia linguística.

<sup>26</sup> Propomos traduções para a língua portuguesa de todos os conteúdos dos diários de aprendizagem e das sessões de mediação que estão na língua inglesa.

As orientações da professora sobre os diários de aprendizagem revelam um aspecto fundamental da avaliação formativa: propor tarefas que evidenciam a aprendizagem (BLACK; WILIAM, 2009). Ao orientar os alunos a não apenas descreverem, mas a, de fato, refletirem sobre o que aprendem com seus parceiros estrangeiros, a professora busca fazer com que seus alunos entendam o propósito da tarefa: ajudá-los a aprender no contexto de TTDii por meio da autoavaliação.

Um pressuposto da tarefa, retomado no dado, está relacionado ao foco da professora, que está mais no conteúdo dos diários do que na forma linguística. Isso não significa que a professora vai desconsiderar erros de escrita, como ela mesma diz em uma das aulas: “como vocês sabem eu vou corrigir a língua porque eu não consigo ficar sem corrigir o meu dedo vai lá mas isso não vai ser contado como nota de escrita”. Entretanto, o aspecto mais relevante para ela é que os alunos produzam os diários de acordo com suas orientações, isto é, refletindo sobre o seu processo de aprendizagem, o que extrapola a língua. A questão da reflexão sobre o processo de aprendizagem no TTD (e não da forma linguística) também aparece nos trabalhos de Cavalari (2016) e de Cavalari e Del Monte (2021), que analisam diários escritos em língua portuguesa, o que evidencia a importância dada para a reflexão nessa tarefa.

Ainda no dado do excerto 1, a professora dá pistas ao aluno sobre o que falta para que ele atinja o que é esperado por ela. De acordo com Hattie e Timperley (2007) e Wisniewski, Zierer e Hattie (2020), esse feedback responde à pergunta “para onde vou depois?” e, por isso, tem a perspectiva de *Feed Forward*. Isso significa que as informações providas pela professora procuram pontuar o que é necessário para que as tarefas futuras produzidas pelo aluno estejam de acordo com o que é esperado.

O FPT relacionado aos diários também é encontrado nos dados analisados por Cavalari e Aranha (2022), que o classificam como feedback relacionado a aspectos da aprendizagem em TTDii. De acordo com as autoras, quando os aprendizes pouco ou não mencionam como anda o processo de aprendizagem no contexto TTDii, os professores buscam encorajá-los para refletir sobre o assunto e, dessa forma, produzir diários mais produtivos.

Outro exemplo desse tipo de feedback está apresentado no excerto 3.

### Excerto 3 – FPT diário de aprendizagem 2

She talked a lot about Brexit and how she wondered about if nuclear weapons brings any benefits to world peace, we also discussed about



I need complete diaries...

Nesse caso, a sentença do aluno está incompleta: “[...] se armas nucleares trazem alguns benefícios sobre a paz mundial, nós também discutimos sobre”; a professora oferece feedback ao aluno: “Eu preciso de diários completos” na forma de comentário. Assim como no caso do excerto 1, o foco do feedback está na tarefa diário de aprendizagem (HATTIE; TIMPERLEY, 2007); entretanto, nesse caso, há uma mudança. Ao dizer que precisa de diários completos, a professora parece pressupor que o aluno sabe o que é isso. Diferentemente do caso anterior, em que ela descreve com detalhes o que espera que seja feito nessa tarefa, nesse caso, ela apenas indica que ela não está completa, talvez por esse ser um diário escrito após a segunda SOT.

Dessa forma, apesar de esse feedback também ser do tipo FPT, sua perspectiva é *Feed Up*, porque ele parece responder à pergunta “como estou indo?”. Aqui, o dado mostra que o aluno não está indo muito bem, já que ele não completou a tarefa esperada. No contexto em que tal feedback aparece, essa perspectiva mais diretiva parece fazer sentido uma vez que, (i) os alunos dessa turma já participaram do TTD e, portanto, na visão da professora, deveriam saber que é necessário completar os diários e (ii) esse é o segundo diário produzido; logo, deveria estar completo assim como provavelmente o primeiro diário está.

A diferença entre esse dado e o anterior está no tipo de instrução dada pela professora. No primeiro, ela explicita o que a aluna deve fazer para completar a tarefa, enquanto, nesse ela apenas aponta o fato de que o diário está incompleto. Por isso, as perspectivas dos feedbacks são diferentes. Nesta tese, os dados revelam que isso pode ser feito a partir de dois tipos de feedback, um mais instrucional, que indica com detalhes como a tarefa deve ser feita, como no excerto 1, e outro mais diretivo, que apenas aponta que o andamento da tarefa não está de acordo com o esperado, como no excerto 3.

A SOT também é abordada pela professora ao prover FPT aos diários. O excerto 4 mostra um exemplo.

#### Excerto 4 – FPT sessão oral de teletandem 1

our missing interaction, the second one. It will be on Monday 26th at 11am (Brasilia time). Unfortunately, we didn't speak more in Portuguese because our time was over.



try to maintain the principle of separation of languages: The same amount of time should be used for each language.

No exemplo, o aluno escreve que “infelizmente, nós não falamos mais em português porque nosso tempo tinha acabado”. A professora, ao oferecer o feedback,



busca retomar um dos princípios do TTD: “tente manter o princípio de separação de línguas. A mesma quantidade de tempo deveria ser usada para cada língua”.

A perspectiva desse feedback é *Feed Forward*, porque a professora busca retomar um dos princípios do teletandem que é essencial para que a aprendizagem nesse contexto: a separação de línguas (VASALLO; TELLES, 2006). Aqui parece ficar claro o argumento apresentado por Picoli e Salomão (2020), que renomeiam esse princípio como igualdade de oportunidades, porque o parceiro estrangeiro teve menos oportunidade de aprender português do que o brasileiro de aprender inglês.

Desse modo, a professora, ao prover o feedback, não só relembra o aluno da importância de se separar as línguas, mas também de dar oportunidades iguais de prática das suas línguas, nas interações futuras.

No excerto 5, há outra perspectiva desse mesmo tipo de feedback.

#### Excerto 5 – FPT sessão oral de teletandem 2

|   |  |
|---|--|
| <p>problems to understand each other in the end of the interaction. Next week, she will be still on vacation, however, we agreed to have the session on Friday at 8 a.m., as usual.</p> | <p> very good sense of reciprocity. Well done!</p> <p> Yeah! She's very nice!</p> |
|---|--|

A aluna conta que sua parceira e ela combinaram de fazer uma SOT extra, conforme indicado pelo calendário: “nós concordamos em fazer a sessão na sexta às 8h da manhã, como sempre”. O feedback oferecido pela professora também está relacionado à tarefa SOT, porque aborda a negociação das alunas para a sua realização. A perspectiva, nesse caso, é *Feed Back*, porque o feedback parece reforçar de forma positiva como a aluna e sua parceira estão lidando com a prática de TTD: “senso de reciprocidade muito bom. Bom trabalho!”.

Assim como no caso do excerto 4, o feedback está relacionado a um dos princípios do teletandem: neste caso, o da reciprocidade (VASALLO; TELLES, 2006), que versa sobre construção de uma parceria colaborativa entre os pares, na qual ambos se comprometam com a aprendizagem de parceiro. Cappellini, Elstermann e Rivens Mompean (2020), que atualizam a discussão sobre esse princípio, afirmam que tal princípio pode estar associado a um papel descritivo no sentido de envolvimento dos pares, ou seja, de se comprometerem a participar das atividades no horário habitual. Também se ressalta aqui a influência das questões afetivas e emocionais apontada pelos autores para a reciprocidade, porque a aluna responde ao feedback da professora: “Sim” Ela é muito legal”.

Cavalari (2019) e Cavalari e Aranha (2022), que também se baseiam na perspectiva de avaliação formativa, reconhecem a existência do feedback voltado às SOTs nos dados analisados por elas. Assim como no tipo anterior (FPT aos diários de aprendizagem), as autoras classificam esse feedback como relacionado a aspectos da aprendizagem em TTDii. Essa, de fato, é uma das preocupações da professora nos dados dos excertos 4 e 5, porque o seu foco está em mostrar ao aprendiz que as suas necessidades de aprendizagem e as do seu parceiro devem ser atendidas, já que esse é um dos objetivos de teletandem. A categorização dos dados feita pelas autoras, no entanto, segue uma lógica dedutiva, diferente da que adotamos, que é discutir as categorias existentes na literatura de feedback formativo. Desse modo, o que elas reconhecem como um feedback voltado à aprendizagem em TTDii, já que na SOT os alunos interagem entre si, nesses casos, para esta tese, é um feedback que enfoca uma das tarefas de aprendizagem.

Seguindo essa trilha, a tarefa relacionada à produção e à revisão de textos também é abordada no feedback aos diários que a professora oferece aos alunos. O excerto 6 mostra um exemplo.

#### Excerto 6 – FPT produção e revisão de textos 1

then started to read my text. I hadn't read it before the interaction, so she asked me to explain the context of the this task. I explained that I had to write a draft of an argumentative text and also talked about cotas raciais in Brazil. So when she actually read the text, she already had the context that I gave. I don't know if she would understand it completely just by reading the text, but I will ask her that in our next meeting.

 some of this context must be part of your text

No excerto 6, a aluna escreve que sua parceira, diferentemente do que havia sido planejado, não havia lido o seu texto antes da SOT. Dessa forma, a brasileira dedicou parte da sessão para explicar do que tratava o seu texto: cotas raciais. Ela continua o seu diário, afirmando que, após a sessão, quando a estrangeira fosse ler o texto, “ela já teria o contexto”.

O feedback da professora, “parte desse contexto deve ser parte do seu texto”, revela sua preocupação em garantir que o texto argumentativo da aluna esteja de acordo com as instruções dadas por ela para a realização dessa tarefa, já que esse feedback tem uma perspectiva de *Feed Forward*, que é auxiliar a aluna a conduzir melhor a tarefa de produção de texto. Isso está de acordo com o objetivo pedagógico que a professora espera que os alunos desenvolvam por meio da participação no teletandem, conforme trecho da entrevista semiestruturada, reproduzida no excerto 7. Os grifos destacam os objetivos.

Excerto 7 – Trecho 1 da entrevista semiestruturada

**Professora:** [...] nessa disciplina o teletandem ele vai servir de uma arena de discussão para melhorar os argumentos

**Pesquisadora:** certo

**Professora:** e de de de uma arena possível de levantar outros argumentos sobre outros pontos de vista porque como o tema *afirmative actions* né? dependendo do que você escolheu de *afirmative action* se justifica no Brasil não se justifica na Inglaterra por exemplo

**Pesquisadora:** sim

**Professora:** e isso acontece... isso você vai ver por alguns diários tá?

**Pesquisadora:** certo tá

**Professora:** eles vão dizer assim ah isso eles não entendem por que a gente tem tanto problema com isso porque lá é assim

**Pesquisadora:** sim

**Professora:** né? então eu acho que o teletandem ne/nessa turma para esse grupo desse jeito ele serve mais para como insumo né ou uma arena de discussão mesmo

**Pesquisadora:** certo

**Professora:** seria e de promoção de outros pontos de vista né

De acordo com a professora, as discussões propostas com a integração do TTDii na disciplina promovem um espaço de discussão para desenvolver a capacidade argumentativa, além de buscar conscientizar os aprendizes sobre questões interculturais. Ao reconhecer que a temática escolhida pelos alunos – ações afirmativas – muitas vezes está vinculada às questões culturais, a professora reconhece a importância do TTDii como arena para suscitar discussões sobre o tema.

Tal fato implica dizer que esse tipo de integração está relacionado a três características da avaliação formativa (BLACK; WILIAM, 2009): (i) o planejamento de discussões efetivas e de tarefas que evidenciem a aprendizagem, (ii) a ativação dos alunos como fontes instrucionais uns dos outros e (iii) a ativação dos alunos como agentes da própria aprendizagem. A integração fica evidente quando a professora planeja que as discussões que ocorrem no processo de revisão e de discussão dos textos sirvam para a melhoria das próprias produções escritas dos alunos. Além disso, ao propor que esse processo aconteça na situação de TTDii, ela ativa não só a aprendizagem entre os pares, mas também a autoaprendizagem, uma vez que, nesse ambiente, é esperado que os alunos aprendam de modo autônomo.

Observa-se ainda que esse feedback integra a prática de TTDii e a tarefa produção de revisão de textos, porque, ao observar que a aprendiz brasileira teve que explicar o contexto em que seu texto se insere a sua parceira estrangeira, o feedback da professora enfoca o processo de produção textual. O feedback, dessa forma, é um elemento crucial da avaliação formativa que parece promover a integração entre duas tarefas do TTDii: a SOT e a produção de texto. Isso significa que, a prática integrada

de teletandem parece permitir a oportunidade de reflexão sobre esse aspecto de seu texto. Furstenberg e Levet (2010), que discutem uma possível forma de avaliação no contexto de intercâmbio virtual, também reconhecem a possibilidade de verificar a qualidade dos argumentos produzidos pelos alunos nas discussões em sala de aula quando há a análise de materiais como filmes, jornais, propagandas, a escrita de textos ou a participações em fóruns.

Tendo em vista o fato de os diários de aprendizagem idealmente conterem reflexões sobre as experiências de aprendizagem dos alunos em TTDii e a forma selecionada pela professora para o provimento de feedback formativo, apresenta-se a tabela 2, que mostra a quantidade de feedbacks por tipo de tarefa enfocada: diário de aprendizagem (DA), sessão oral de teletandem (SOT) ou produção e revisão de textos (PRT).

Tabela 2 – Quantidade de FPT por tipo de tarefa

|            | DA | SOT | PRT | Total |
|------------|----|-----|-----|-------|
| Quantidade | 14 | 14  | 20  | 48    |

Conforme mostrado na tabela 2, a maioria dos dados está vinculada à tarefa produção e revisão de textos e, empatados, estão os diários de aprendizagem e a sessão oral de teletandem. Ao generalizar os dados, observamos que a PRT é tarefa mais abordada porque houve um problema na comunicação dessa tarefa entre as instituições conforme é exemplificado no excerto 8.

#### Excerto 8 – Exemplo FPRT sobre problema de comunicação

The screenshot shows a chat window with a student's text on the left and a teacher's response on the right. The student's text is: "In this second interaction, my partner was supposed to write a composition and I was supposed to help him with Portuguese language issues. Although, according to him, he didn't know about this task, then, we talked about some different aspects between Brazil and England. I could notice that he has been much excited about talking in". The teacher's response is: "so, he didn't have any text to be discussed???" and "No. He said he didn't know about this text".

No dado, o aluno escreve que seu parceiro não sabia da tarefa de produção de texto (“he didn’t know about this task”). A professora, em seu comentário pergunta se, de fato, o parceiro não tinha nenhum texto para ser discutido (“so, he didn’t have any text to be discussed???”), e o aluno responde que não (“No. He said he didn’t know about this text”).

Independentemente da tarefa enfocada, é necessário ressaltar que os feedbacks propostos pela professora, classificados por nós como feedback ao processamento da tarefa de acordo com Hattie e Timperley (2007) são reconhecidos

como feedback relacionados à aprendizagem em TTDii por Cavalari e Aranha (2022). Desse modo, parece haver uma convergência entre os autores: todo feedback voltado para a aprendizagem em TTDii (CAVALARI; ARANHA, 2022), aqui é considerado um feedback de processamento às tarefas propostas para apoiar a aprendizagem: diários de aprendizagem, sessão oral de teletandem, e produção e revisão de textos.

Seguindo as discussões sobre os tipos de feedback, apresenta-se o feedback à autorregulação (FA) que, de acordo com Hattie e Timperley (2007), não tem como foco a tarefa em si, mas os processos que promovem a aprendizagem.

Uma forma bastante recorrente nos dados de prover esse feedback é apresentada no excerto 9.

Excerto 9 – FA língua 1

between ~~the~~ Brazil's and England's climate.

No excerto 9, pode-se observar que as sugestões de correção linguística feitas pela professora estão destacadas na cor roxa: quando ela sugere que algo seja apagado, o texto em destaque fica tachado, ou seja, há uma linha traçada no meio dele, como no caso da palavra “the”; quando ela sugere que algo seja adicionado, o texto em destaque fica sublinhado, isto é, há um traço embaixo dele, como no caso da inserção do “s” após as palavras “Brazil” e “England” (nesse caso o caso genitivo – ‘s – foi sugerido pela professora para indicar o clima do Brasil e da Inglaterra). Além disso, há uma barra vertical na lateral esquerda que indica que há alguma sugestão feita naquela linha.

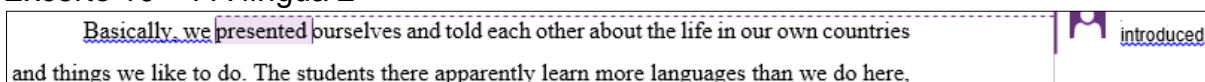
A perspectiva desse feedback é *Feed Up*, porque ele se assemelha a uma correção, isto é, ele indica a forma linguística mais adequada para o seu contexto de produção. Apesar disso, o fato de a professora deixar as alterações marcadas permite ao aluno um processo de reflexão, porque ele pode ver o que está sendo sugerido por meio da mudança de cor e de formatação e aceitar ou não as modificações feitas pela professora, já que há essa opção ao clicar com o botão direito do mouse em cima da modificação sugerida.

Além disso, a forma como o feedback é proposto aqui – marcando as sugestões da professora – parece influenciar a sua função. Tal tipo de intervenção parece favorecer feedbacks mais diretivos, com focos mais gramaticais, de questões que podem ser consideradas mais básicas, como artigos (*the*) e caso genitivo (‘s).

Aranha e Cavalari (2015), que analisam o feedback promovido pelos pares de aprendizes, Cavalari (2019) e Cavalari e Aranha (2022), no caso de feedback promovido pelo professor, já haviam reconhecido essa estratégia de feedback como uma forma direta de indicar o erro, que está focada no produto. Segundo Aranha e Cavalari (2015), essa ferramenta parece não se alinhar aos objetivos colaborativos propostos para os pares, pois não se dá a oportunidade de discutir e trabalhar no feedback com o parceiro nas sessões orais de teletandem. Para o caso da professora desta tese, no entanto, essa forma parece ser produtiva, uma vez que, como ela mesma professora afirma, a acurácia linguística não faz parte dos objetivos de aprendizagem do TTDii na disciplina, mas não devem ser desconsiderados por estudantes de Letras com Habilitação de Tradutor. Dessa maneira, a partir desse tipo de intervenção, que é muito recorrente, a professora consegue chamar a atenção para aspectos que não são o conteúdo focado em sua disciplina. No entanto, é evidente que a precisão linguística seja importante nesse contexto, uma vez que os alunos da disciplina são tradutores em formação e é esperado que eles tenham conhecimento de questões formais da língua.

Uma outra forma de prover esse tipo de feedback é apresentada no excerto 10.

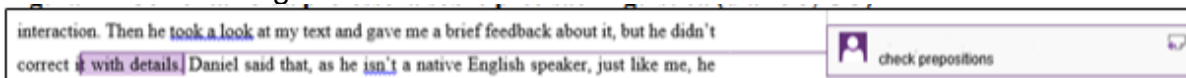
#### Excerto 10 – FA língua 2



No excerto 10, observa-se o comentário da professora que indica que a palavra mais adequada para esse contexto seria “introduced” (nos apresentamos). Esse tipo de feedback se assemelha ao que discutimos anteriormente (de perspectiva *Feed Up*), porque a forma correta é apresentada ao aluno sem que haja oportunidade para reflexão. Para que o aluno corrija o problema, entretanto, ele deve apagar a palavra errada e substituí-la pela opção indicada pela professora. No entanto, a partir dessa ação, caso o aluno não entenda o problema de sua imprecisão linguística, ele pode consultar a palavra para compreender o que o causou.

A forma, nesse caso, parece não ser relevante, porque a professora poderia ter feito como no caso do excerto 9. Nos dados, os comentários parecem favorecer feedbacks do tipo *Feed Forward*, como aparece no excerto 11.

### Excerto 11 – FA língua 3



No excerto 11, a professora indica a existência de um problema na expressão “with details” (com detalhes), que está no comentário feito por ela: “check prepositions” (verifique preposições). A diferença aqui está na qualidade do comentário feito pela professora e não na ferramenta que ela usou para fazê-lo: isto é, ao invés de indicar a preposição que deveria ser utilizada no contexto, ela indica a existência da imprecisão linguística, afirmando que o problema está na preposição usada na expressão. Tal característica nos permite dizer que a perspectiva aqui é a de *Feed Forward*.


Ao usar esse tipo de comentário metalinguístico, a professora dá espaço para que o aluno investigue e compreenda o porquê o que ele escreveu está errado e qual é a forma correta. Freschi (2017) e Cavalari e Freschi (2018), que investigam como o feedback linguístico ocorre nas SOTs, mostram que, quando o feedback permite que o aluno aja sobre o erro, o aluno é capaz de tomar para si a responsabilidade do seu processo de aprendizagem.

Isso parece estar de acordo com a aprendizagem em TTDii, uma vez que a colaboração e a autonomia são princípios que regem as interações nesse contexto (VASALLO; TELLES, 2006). A diferença aqui é que a professora é o agente colaborador que pode propiciar essa autonomia e não o parceiro de teletandem.

Ao retomarmos a definição de autonomia – cada participante é responsável pelo gerenciamento de sua aprendizagem, o que lhe permite escolher sobre o que conversar, o que e como quer aprender (VASALLO; TELLES, 2006) – parece não fazer muito sentido aqui, porque se cada um é responsável por sua própria aprendizagem, o papel do professor parece ser irrelevante. No entanto, Salomão, Silva e Daniel (2009), Garcia, O’Connor e Cappellini (2017) e Cavalari e Del Monte (2021) argumentam que a autonomia é praticada em relação ao parceiro de interação, incluindo o professor no dialogismo do diário de aprendizagem. Isso significa que as decisões relacionadas à própria aprendizagem não são tomadas de forma isolada ou solitária pelos alunos, mas dependem não só do parceiro com quem se interage, mas também do professor que o auxilia a aprender na prática de TTDii.

Ainda no campo linguístico, há uma outra possibilidade de feedback conforme é mostrada no excerto 12:

#### Excerto 12 – FA língua 4


|   |   |
|---|---|
| <p>made the mistake of saying 'acento' to refer to 'accent'; one of the trickiest false friends, in my opinion!</p> |  I could think of trickier ones ;) |
|---|---|

No dado, o aluno conta que cometeu um erro com as palavras “acento” e “accent”, que, apesar de serem parecidas, têm significados diferentes no contexto em que ele interagia – no sentido de sinal gráfico ou no sentido de sotaque. O feedback da professora, nesse caso, não promove nenhum tipo de correção, mas sim de reflexão, já que ela afirma que “poderia pensar em falsos cognatos mais complicados” do que os que ele mencionou.

Nesse caso, o feedback da professora parece estar relacionado à perspectiva *Feed Forward* porque parece promover um tipo de reflexão sobre a existência de outros falsos cognatos na língua. Além disso, ao dizer que “ela” poderia pensar em falsos cognatos mais complicados, podemos observar uma tentativa da professora de se aproximar do aluno, mostrando que ela, enquanto falante das línguas portuguesa e inglesa, também reconhece a existência desse tipo de fenômeno linguístico.

Além de questões linguísticas, é possível encontrar feedback à autorregulação que está vinculado a questões culturais, conforme ilustrado no excerto 13:

#### Excerto 13 – FA cultura 1

|  |   |
|--|---|
| <p>pay 9K pounds a year. Sheffield, however, offers a 3K pounds loan to help those financially in need. Anyway, they spend 130 pounds a week to live there, which is a lot. Charlotte used to live there, but now she shares a house with four of her friends.</p> |  very similar to our repúblicas... |
|--|---|

No caso do excerto acima, a aluna relata que sua parceira mora com outros amigos, porque o espaço oferecido pela faculdade é pago e considerado caro. Ao se deparar com tal informação, a professora oferece um feedback que apresenta uma nova informação à aprendiz. Ela diz que o tipo de moradia mencionada é “muito similar às nossas repúblicas”.

A professora, ao prover o feedback, parece apresentar uma relação entre as realidades inglesa e brasileira, o que parece um esforço de fazer com que a aluna entenda a realidade da sua parceira. Tal dado não está relacionado à tarefa em si,

mas à aprendizagem, no caso de um aspecto cultural. Por esse motivo, ele é classificado, segundo Hattie e Timperley (2007), como um feedback à autorregulação.


Cavalari (2019) e Cavalari e Aranha (2022) também encontram esse tipo de dado nas suas análises. As autoras, entretanto, têm diferentes visões sobre sua classificação: enquanto Cavalari (2019) reconhece que é um feedback às questões interculturais, Cavalari e Aranha (2022), classificam como feedback relacionado à aprendizagem em TTDii, assim como os dados que discutimos no feedback ao processamento da tarefa.

Desse modo, pode-se afirmar que a classificação de Cavalari e Aranha (2022), nesse caso, parece ter um escopo mais amplo do que Cavalari (2019). Para as autoras, a questão cultural está incluída na aprendizagem em TTDii, porque ela surge por conta da discussão existente entre os parceiros.

Hattie e Timperley (2007), por sua vez, propõem um modelo voltado ao nível do feedback, diferentemente da classificação proposta tanto por Cavalari (2019) quanto por Cavalari e Aranha (2022). Desse modo, entende-se aqui que esse é um feedback à autorregulação (no caso, de uma questão cultural), porque não está relacionado à tarefa ou ao seu processamento.

Um outro caso de feedback vinculado à autorregulação é apresentado no excerto 14.

#### Excerto 14 – FA formação

|  |  |
|--|--|
| <p>many languages. Daniel answered he thinks that there aren't languages harder to learn, but only <u>languages</u> that take more time to be learned, and I found his point of view really interesting because it diverges from the common sense; <u>it seems he has a quite critical conception about the topic.</u></p> |  and so should you, as a translator. :) |
|--|--|

A aluna escreve, no seu diário, que seu parceiro tem uma visão crítica sobre a aprendizagem de línguas, uma vez que ele argumenta que não há línguas difíceis de serem aprendidas, mas que levam mais tempo para que isso aconteça. A professora, então, oferece um feedback relacionado à própria formação da aluna: “e você também (deveria ter essa visão crítica), como uma tradutora”.

Tal feedback revela uma preocupação da professora em fazer com que seus alunos sejam capazes de refletir sobre línguas, uma vez que, como futuros tradutores, ela entende que é esperado que eles não só as saibam, mas também tenham um posicionamento crítico sobre elas. Assim como nos dois casos anteriores, o dado

mostra um tipo de feedback voltado para a aprendizagem que não necessariamente se relaciona à tarefa em si.

Aqui a regulação envolve a formação da aluna, o que extrapola questões voltadas às tarefas ou à aprendizagem de línguas e culturas em TTDii. A partir desse tipo de discussão, a professora pode promover uma reflexão sobre o que é ser tradutor.

Como os dados mostram, encontramos três subcategorias relacionadas à autorregulação: língua, cultura e formação. A tabela 3 mostra a quantidade de feedback por tipo:

Tabela 3 – Quantidade de FA por subtipo

|            | Língua | Cultura | Formação | Total |
|------------|--------|---------|----------|-------|
| Quantidade | 90     | 22      | 4        | 116   |

A grande ocorrência de feedback sobre questões linguísticas, 90 ocorrências de um total de 116, pode estar relacionada tanto ao fato de essa questão ser a mais óbvia em um texto escrito, quanto à afirmação da própria professora quando ela diz que corrigir esses tipos de erros faz parte da sua natureza – conforme é discutido no excerto 2 a seguir. Deve-se também levar em consideração que os alunos estão no processo de aprendizagem da língua estrangeira dentro de uma disciplina de prática de redação nessa língua. Portanto, apesar de terem uma alta proficiência, ainda há problemas que, na visão da professora, devem ser abordados, como fica claro no excerto 15, retirado da aula 1.

#### Excerto 15 – Trecho da aula 2

**P:** [...] hum hum eu não quero que vocês corrijam as questões gramaticais e tal quero só que vocês estejam cientes delas porque tem umas coisas feias né? assim tipo concordância sujeito e verbo essa coisa não pode mais né gente?  
**A:** ah mas às vezes é um *typo*  
**P:** ah de *dos* pra *doesn't* é um *typo*?  
**A:** não ((risos)) de de plural pra o essezinho só  
**P:** é mas tem umas coisas mas tudo bem eu não tô pegando eu tô só mostrando porque eu não consigo ficar sem mostrar hum... ((incompreensível)) esse último diário até eu falei eu falei ah eu vou ler e não vou fazer nenhuma correção só os comentários mas eu não consigo está além das minhas forças então eu corrijo tá? e aí então é só pra vocês assim *be aware of that* tá? mas não precisa hum... não precisa corrigir

Além das instruções sobre as questões linguísticas apresentadas, destaca-se, ainda, nesse excerto, a fala da professora: “esteja ciente disso” (tradução de “be aware

of that”). Isso revela a tentativa da professora de promover a autorregulação dos alunos, já que eles não precisam mostrar para ela que corrigiram tais problemas linguísticos. Essa prática de feedback parece fazer sentido no contexto abordado, uma vez que, segundo Black e Wiliam (2009), é responsável por ativar os alunos como agentes da própria aprendizagem.

Apesar de numericamente menor, são igualmente relevantes as discussões que a professora promove tanto sobre questões culturais quanto sobre questões de formação dos alunos enquanto tradutores. Cavalari (2019) e Cavalari e Aranha (2022) já haviam discutido feedbacks que abordam aquelas questões; entretanto, no caso dos dados analisados nesta tese, destacam-se também os feedbacks à formação. Isso é reconhecido pela professora quando se apresenta o excerto 16, em que ela discute a importância de relacionar o feedback ao cenário pedagógico.

#### Excerto 16 – Trecho da entrevista semiestruturada

**Professora:** então o feedback que eu dou ele ele foca nessas questões que são pertinentes para aquela disciplina se você olhar os diários desses meninos eles também vão falar que eles aprenderam isso ou aquilo mas eu nem dei feedback nisso porque não é minha...

**Pesquisadora:** certo

**Professora:** não é a minha intenção é essa ah eles aprenderam vocabulário tudo bem e eu já sei que eles aprendem mesmo e eu não preciso salientar isso no quarto ano [...]

**Pesquisadora:** eu acho que o trabalho conforme está sendo feito aqui e esses dados vão poder mostrar que o teletandem contribui e vai além das contribuições que poderiam ser feitas em sala de aula por exemplo

**Professora:** não tenho dúvida nenhuma

Tais questões parecem não ser relevantes para a próxima categoria de feedback: relacionado à pessoa. De acordo com Hattie e Timperley (2007), esse feedback é visto como um elogio, que tem como foco o próprio aluno em si e não a tarefa ou o processo de aprendizagem. Um exemplo de feedback que está de acordo com a teoria pode ser encontrado no excerto 17:

#### Excerto 17 – FP 1

and I'm not sure about my English level. "I'm sure you can speak English better than I can speak Portuguese", she ~~had~~ said. In fact, I was pleased with my performance in English. Sometimes during the conversation in Portuguese, I automatically shifted to



Fantastic!!!! Way to go!

A aluna, no seu diário, comenta que está feliz com sua performance em inglês. A professora, então, ao observar a reflexão que a aluna faz sobre sua própria performance na língua estrangeira, provê o seguinte feedback: “Fantástico!!!! É isso aí!”. Tal ocorrência de feedback está de acordo com Hattie e Timperley (2007), porque


a professora elogia a observação feita pela aluna, encorajando-a a continuar dessa forma. A sua perspectiva é *Feed Back*, porque a professora oferece uma informação sobre o que é esperado; nesse caso, é esperado que a aluna fique satisfeita com sua performance na língua.

Esse tipo de dado também é discutido por Cavalari (2019). De acordo com a autora, nos dados analisados por ela, há fortes evidências de que o feedback do professor tem um foco em motivação e questões afetivas relacionadas à aprendizagem no TTDii.

Aqui também pode-se reconhecer uma das cinco estratégias de avaliação formativa discutidas por Black e Wiliam (2009), mais especificamente a que está relacionada à autoavaliação. Ao fazer um comentário positivo sobre o que a aluna disse sobre sua própria performance em língua estrangeira, a professora parece encorajar esse tipo de reflexão.

Uma outra forma desse tipo de feedback está no excerto 18.

#### Excerto 18 – FP 2

|   |   |
|---|---|
| <p>American series, but this is starting to change because Netflix is giving more space and visibility to other countries' productions, such as "Dark", a German sci-fi about time travel and insane paradoxes.</p> |  Loved the series. |
|---|---|

No caso acima, a aluna relata sobre as séries que assiste e menciona “Dark”, uma ficção científica alemã sobre viagem no tempo e paradoxos insanos. A professora, então, faz um comentário sobre a série, dizendo: “Amei a série”.

Esse tipo de feedback não se relaciona ao aluno, mas revela a importância da construção de parcerias inclusive para a mediação. Isso mostra uma tentativa de aproximação com os alunos que pode promover um ambiente favorável para o provimento de feedback, assim como discute Cavalari (2019) e Cavalari e Aranha (2022). Justamente por isso, esse tipo de feedback é considerado neste estudo.

Sobre a perspectiva, esse feedback também é reconhecido como *Feed Back*, porque a professora parece reafirmar uma informação sobre algo que é esperado.

Como forma de estabelecer uma relação entre este estudo e outros que abordam o feedback formativo, apresenta-se a tabela 4, que mostra os tipos de feedback encontrados segundo o nível.

Tabela 4 – Quantidade de feedback pelo nível

|                   | FPT        | FA          | FP         | Total      |
|-------------------|------------|-------------|------------|------------|
| <b>Quantidade</b> | 48 (25,8%) | 116 (62,4%) | 22 (11,8%) | 186 (100%) |

No caso desta tese, nenhum dos dados foram caracterizados como feedback à tarefa, porque entende-se que o objetivo da professora é auxiliar os alunos durante o processo de aprendizagem em TTDii e não avaliar o produto. Segundo Aranha e Cavalari (2014) e Cavalari e Aranha (2016), os alunos fazem várias entregas dos diários de aprendizagem aos professores. Dessa forma, a categoria de feedback relacionado à tarefa parece não fazer sentido para os dados analisados, porque avalia-se a aprendizagem e não o produto em si. Sendo assim, o foco da professora, ao prover feedback, é auxiliar os alunos a aprenderem em contexto TTDii e não avaliar se o produto cumpre ou não os requisitos necessários<sup>27</sup>.

Seguindo os dados mostrados na tabela, a maioria dos feedbacks está relacionada ao nível da autorregulação (62,4%), seguida de feedback ao processamento da tarefa (25,8%) e à pessoa (11,8%). Tal fato está parcialmente de acordo com outros trabalhos que analisam a ocorrência de feedback com base no mesmo referencial teórico. Arts, Jaspers e Brinke (2016) mencionam que, em seus dados, 48,1% dos feedbacks são relacionados à tarefa, 26,4% ao processo e 24,1% à autorregulação e apenas 1,3% à pessoa. Brooks, Carroll, Gillies e Hattie (2019) e Lipsch-Wijnen e Dirx (2022) também demonstram que o feedback à tarefa é o mais usado em suas análises. Harris, Brown e Harnett (2015), que analisam dados de autoavaliação e de avaliação por pares, também encontram o feedback à tarefa como o mais presente em seus dados (50% na autoavaliação e 71% na avaliação por pares). Em todos esses casos, os dados desta tese divergem dos resultados, porque tomou-se a decisão teórico-metodológica de não considerar o feedback à tarefa para categorizar os dados.

O estudo de Arts, Jaspers e Brinke (2021) traz uma outra reflexão que se aproxima dos resultados desta tese. Os autores, que dividem suas análises em três grupos – (i) anotações no artigo (controle), (ii) anotações no artigo (experimental), e (iii) anotações separadas em uma folha (folha) –, encontram que os feedbacks estão no nível da tarefa (controle 53%, experimental 42%, folha 36%), mas no grupo folha é

<sup>27</sup> Essa categoria parece fazer sentido em relação à tarefa que o professor-mediador elege para dar nota, isto é, aquele em que o foco da avaliação esteja no produto.

fornecido mais feedback sobre nível de processo (45%) em comparação com o grupo controle (26%) e o grupo experimental (35%). Observamos aqui uma certa similaridade com os resultados desta tese, porque o grupo folha recebe feedback de uma forma diferente, o que gera mais feedback ao processamento da tarefa. Assim como nos dados aqui discutidos, nos três grupos dos autores, cerca de um quinto do feedback estava no nível de autorregulação (controle 21%, experimental 23%, folha 18%). O feedback à pessoa quase nunca é dado (controle 0%, experimental 0%, folha 1%).

Dirkx, Brinke, Arts, e Van Diggelen (2019), que também dividem suas análises em dois grupos diferentes, discutem que a maioria dos feedbacks são relacionados à tarefa (no texto 68,8%, rubrica 77,1%), mas, nas rubricas, havia um pouco mais de feedback ao processo e à autorregulação (processo 28,7%, autorregulação 19,7%) do que no texto (processo 19,4%, autorregulação 14,9%). O feedback à pessoa não é existente em ambas as modalidades.

Além do nível, analisamos as diferentes perspectivas (*Feed Up* – FU –, *Feed Back* – FB – e *Feed Forward* – FF) do feedback. Os resultados estão na tabela 5.

Tabela 5 – Quantidade de feedback pela perspectiva

|            | FU         | FB         | FF          | Total      |
|------------|------------|------------|-------------|------------|
| Quantidade | 38 (20,4%) | 35 (18,8%) | 113 (60,8%) | 186 (100%) |

Ao analisar os dados da tabela, é possível afirmar que o FF é o mais presente nos dados seguidos de um quase empate entre FU e FB. Tal acontecimento pode ocorrer porque o FF está relacionado aos níveis mais significativos nos dados: ao processamento da tarefa e à autorregulação.

Os resultados desta tese no que se referem às perspectivas de feedback não se alinham aos de outros trabalhos. A análise de Arts, Jaspers e Brinke (2016) mostra que 88% dos comentários são do tipo *Feed Back*, e que apenas 12% são *Feed Up*; o *Feed Forward* nunca é usado pelos professores (0%). Arts, Jaspers e Brinke (2021) discutem que a maioria dos dados é do tipo *Feed Back* (controle 96%, experimental 99%, folha 42%). Nos grupos controle e experimental há quase nenhum ou nenhum *Feed Up* (3%, 0%) e *Feed Forward* (1%, 1%); no grupo folha, eles foram usados com bastante frequência (*Feed Up* 25%, *Feed Forward* 32%). Brooks, Carroll, Gillies e Hattie (2019) discutem que o *Feed Forward* é o que menos ocorreu em sala de aula. Os resultados de Dirkx, Brinke, Arts, e Van Diggelen (2019) mostram que o *Feed Back*

é dado em ambos os modos (no texto 96,0%, rubrica 96,8%), pouco ou nenhum uso é feito de *Feed Up* (no texto 0,3%, rubrica 0%) e *Feed Forward* (no texto 6,4%, rubrica 22,0%).

Tal diferença, mais uma vez, parece estar relacionada à forma como as tarefas dos diferentes contextos são organizadas. Em nenhum dos dados comparados, há atividades de intercâmbio virtual integradas à sala de aula como no TTDii. Nos casos de outros trabalhos, os alunos realizam a entrega da tarefa apenas uma vez, e ela é dada como finalizada. No TTDii, os alunos realizam diferentes entradas do diário de aprendizagem, de forma que, após cada SOT, eles devem escrever um diário diferente, que é lido em momentos diferentes pela professora. Esse fato impacta a análise dos dados, porque não foram encontradas ocorrências de feedback à tarefa, que ocorre apenas quando ela já está finalizada.

A partir da caracterização de como o feedback aparece nos dados analisados, na próxima seção, são apresentados e discutidos como os momentos de contingência são construídos nas sessões de mediação.

#### **4.2 Momentos de contingência: dos diários de aprendizagem para as sessões de mediação**

Nesta tese, analisa-se o feedback oferecido pela professora aos diários que resultam em uma interação entre ela e os aprendizes, o que caracteriza momentos de contingência que surgem a partir do feedback dado pela professora aos alunos nos diários reflexivos. Tal interação pode ser assíncrona (uma para um) nos diários ou síncrona (com o grupo) durante a sessão de mediação conduzida pela professora após as SOTs nas aulas da disciplina em que o teletandem está integrado.

Dos 186 feedbacks oferecidos pela professora aos diários, apenas 22 foram comentados pelos alunos, o que representa 11,8% do total. É relevante considerar que quase metade das intervenções (90, que representam 48,4% do total) estão relacionadas às correções linguísticas, que não necessariamente precisam ser abordadas conforme a própria professora diz em sala de aula. Desse modo, é esperado que haja um número baixo de comentários dos alunos.

Os feedbacks comentados estão relacionados aos tipos de feedback na tabela 6:



Tabela 6 – Quantidade de MC pelos tipos de feedback

|            | FPT        | FA        | Total     |
|------------|------------|-----------|-----------|
| Quantidade | 14 (63,6%) | 8 (36,4%) | 22 (100%) |

Os números da tabela 6 se aproximam das discussões de Hattie e Timperley (2007). Os autores afirmam que os feedbacks mais efetivos, no sentido de interação formativa para a promoção da aprendizagem, são os relacionados ao processamento da tarefa e à autorregulação. Desse modo, faz sentido encontrarmos justamente essas categorias nos dados de feedbacks que promovem os momentos de contingência.

O excerto 19 traz um exemplo de um momento de contingência que envolve o processamento de tarefa.

#### Excerto 19 – MC sobre o processamento da tarefa sessão oral de teletandem

|   |  |
|---|--|
| <p>We started a little later than the usual, but we talked a lot. My partner, Joseph, is a really charismatic person, he asked me about my course, my free time, Brazil and soccer (or football for him). Because this was the first interaction, we didn't have activities to do, so we just discussed about things we like and fun facts about random people (like the pope).<br/>Talking about language, I think I can say that we are at the same level my English is</p> | <p> was it good? did you feel lost?!</p> <hr/> <p> It was really good! In fact I think I prefer when we do not have many things conducting the talk</p> |
|---|--|

No diário, a aprendiz relata que, como não havia tarefas a serem cumpridas, já que era a primeira SOT e, de acordo com o calendário de tarefas, os alunos deveriam apenas se conhecer, ela e seu parceiro discutiram sobre o que eles gostam e curiosidades sobre pessoas famosas, revelando que a sessão foi bem informal. A professora, então, faz um comentário sobre isso, questionando: “foi bom? Você se sentiu perdida?”. Tal comentário revela uma preocupação da professora, enquanto mediadora, para fazer a aluna refletir sobre o que aconteceu durante a sessão.

Os dados revelam que o momento de contingência é caracterizado aqui por meio da resposta da aluna, que afirma que “Foi muito bom! Na verdade, eu prefiro quando a gente não tem muitas coisas conduzindo a conversa”. Tal comentário sugere que a aluna refletiu sobre o seu processo de aprendizagem, porque ela se sente livre para discutir sobre o que deseja durante a sessão. E, de acordo com o princípio de autonomia do teletandem, os aprendizes devem estabelecer metas sobre o que gostariam de aprender (VASALLO; TELLES, 2006).

A aluna, então, parece demonstrar que ela prefere escolher questões que sejam relevantes para ela e para sua parceria. Essa reflexão é promovida justamente pela individualização do feedback e, conseqüentemente, criação do momento de contingência.

O excerto 20 mostra um exemplo de momento de contingência que envolve uma questão linguística.

### Excerto 20 – MC sobre autorregulação (língua) 1

Charlotte spent a year in Spain, since she learns French, Spanish and Portuguese. Meanwhile, among UNESP students, only the lucky ones have a chance to do such thing. I explained how CR works, how only those with higher grades can compete for a place in an exchange program, and last but not least, how you need to have a lot of money to do so, since our editais usually

usage?? could you ask her?

I will!

No caso do excerto 20, a professora reconhece que não tem certeza de que palavra a aluna pode usar para dizer “editais” em inglês. Isso é evidenciado pelo questionamento “usage??” (uso??), que indica um problema de uso de vocabulário, seguido da pergunta “could you ask her?” (você poderia perguntar a ela?) – ela, nesse caso, se refere à parceira estrangeira da aluna brasileira. Logo após o comentário da professora, observamos, na cor laranja, a resposta da aluna, que diz “I will” (eu vou – nesse caso, perguntar à minha parceira).

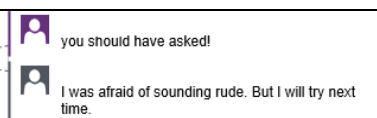
Nesse dado, reconhecemos duas questões essenciais para a aprendizagem e TTDii: (i) o papel mediador da professora e (ii) a reciprocidade. Destacamos a forma como a professora aborda a questão linguística porque ela reconhece que não sabe se a palavra usada pela aluna está correta. No entanto, ela oferece uma saída: perguntar à parceira. Desse modo, estabelece-se uma ligação com o princípio da reciprocidade (VASALLO; TELLES, 2006), porque a professora reconhece e indica a aluna que sua parceira de TTD poderá ajudá-la a sanar a questão linguística apontada pela docente.

Esse dado pode ser um indício de como a professora promove a avaliação formativa no contexto. Isso ocorre porque reconhecemos aqui, além do provimento de feedback, outros dois aspectos da avaliação formativa de acordo com Black e Wiliam (2009): ativação dos alunos como fontes instrucionais uns dos outros e ativação dos alunos como agentes da própria aprendizagem. Sendo assim, ao propor que a própria aluna pergunte à sua parceira estrangeira como isso possa ser dito em língua inglesa, a professora parece promover também a autonomia da aluna para ir em busca de uma dúvida dela. Além disso, ela favorece que isso seja feito por meio da parceria já estabelecida, ou seja, incentiva a aluna a ter sua parceira como fonte de aprendizagem, uma vez que a estrangeira é mais proficiente em língua inglesa do que a brasileira.

Nos casos dos excertos 19 e 20, o feedback da professora promoveu uma interação formativa (logo, um momento de contingência) assíncrona entre a aluna e professora no primeiro caso e entre aluna, professora e, provavelmente, a parceira de TTD no segundo<sup>28</sup>. Em ambos os casos, há a possibilidade de regulação do processo de aprendizagem; entretanto, no segundo, para que ela ocorra, é preciso a participação de um terceiro agente: o parceiro de TTD.

Os momentos de contingência assíncronos nesses dados não modificam a instrução da professora; diferentemente dos apresentados e discutidos a seguir, em que há essa modificação. O excerto 21 traz parte do diário que gera o momento de contingência em sala de aula.

#### Excerto 21 – Feedback e MC no diário

|  |   |
|--|---|
| <p>we have to develop our <u>ideias</u> and link them with the following arguments. <u>And</u> I don't know if it didn't happen in her text because of linguistic obstacles or just because they are not expected to write more specific texts. Because of this doubt, I <u>didn't</u> feel comfortable to make comments on this matter.</p> <p>During the rest of our <u>interaction</u> we talked about the birthday parties we've gone in the</p> |  <p>you should have asked!</p> <p>I was afraid of sounding rude. But I will try next time.</p> |
|--|---|

No caso do excerto 21, observamos que o texto da aluna traz um questionamento sobre o contexto de aprendizagem da aluna: ela não sabia se o texto estava escrito da forma como estava por ela não saber a língua ou porque as instruções dadas pela professora não contemplam um gênero textual específico. Ao se deparar com tal dúvida, que parece ser relevante para o tipo de revisão que a aluna faz ao texto da sua parceira estrangeira, a professora diz: “você deveria ter perguntado!”.

A aluna, então, responde ao feedback da professora, afirmando que: “Eu estava com medo de parecer rude. Mas eu vou perguntar na próxima vez”. A partir desse comentário, podemos dizer que houve um momento de contingência gerado pelo feedback relacionado ao processamento da tarefa sessão de mediação. Além disso, a aluna traz uma reflexão sobre o porquê ela não questionou sua parceira. O momento de contingência aqui, em potencial, pode modificar a prática dessa aprendiz, cumprindo o seu papel de modificar a sua ação no futuro.

O exemplo do excerto 21 parece ser muito parecido com o do 20, porque o feedback da professora promove uma interação formativa com a aluna que incorpora a sua parceira de TTD. No entanto, diferentemente da discussão anterior, neste caso,

<sup>28</sup> Não tivemos acesso às gravações das sessões orais de teletandem dessa parceria.

esse momento de contingência assíncrono é retomado em sala de aula como mostra o trecho grifado no excerto 22.

#### Excerto 22 – Trecho da aula 3

**P:** [...] eu queria dar um pouco de retorno pra vocês sobre o diário porque assim ó primeiro tem tem alguns diários ou algumas propostas, né? que que dizem ai eu não perguntei porque eu fiquei eu fiquei hum é... com vergonha... ai eu não falei porque, gente... fala aí, tá? pergunta aí porque a função dessa dessa troca é perguntar é falar é né? assim se ele se ele perguntar pra você você também não se ofenda e você também pode perguntar whatever então não precisa ficar hum com dedos tá?

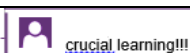
No excerto 22, o dado revela como a professora recupera a discussão relatada pela aluna no seu diário sobre um feedback ao processamento da tarefa sessão oral de teletandem. Ela instrui os alunos a perguntarem e a se permitirem ser perguntados sobre a forma como eles e seus parceiros gostariam de aprender. Desse modo, o feedback parece ter gerado um outro momento de interação formativa entre a professora e os alunos, ou seja, um outro momento de contingência que, nesse caso, se realiza presencial e sincronamente.

De acordo com Black e Wiliam (2009), há aqui o uso de uma evidência coletada nas tarefas dos alunos com o objetivo de planejar a próxima aula. Apesar de aparecer em apenas um diário (excerto 21), a instrução, no excerto 22, é direcionada ao grupo, porque ela está relacionada às necessidades da sala de aula como um todo.

Outro momento de contingência aparece de outra forma nos excertos 22 e 23.

#### Excerto 22 – Feedback da professora sobre a aprendizagem

know if they are right or wrong, because you have to study the "agreements language" for translating it, only knowing the language is not enough - we did a lot of researching for Erika's classes last year.



No diário, a aluna relata que apenas saber regras gramaticais de uma língua não é suficiente para se trabalhar com tradução, já que, no ano anterior, ela e seus colegas fizeram muitas pesquisas para uma disciplina específica sobre tradução. A professora reconhece o comentário da aluna e o reforça, afirmando: “aprendizagem crucial!!!”.

Se olharmos apenas para o diário, o dado indica que tal feedback (classificado como autorregulação da aprendizagem, porque tem um foco na formação dos alunos) não promoveu um momento de contingência, já que não há nenhum tipo de comentário da aluna após o feedback da professora. Entretanto, ao assistir às aulas,

percebemos que tal comentário é muito produtivo. No excerto 23, podemos ver como tal questão é abordada pela professora. Os momentos mais significativos para a discussão estão grifados.

### Excerto 23 – Trecho da aula 3

**P:** [...] alguém falou essa semana hum... da questão da tradução eu acho que foi uma epifania sabe? que pessoa teve é aí eu percebi que o quanto que traduzir de uma língua pra outra... foi você? você pode elaborar isso um pouquinho pras pessoas saberem? ((risos))

**A1:** não fui eu não ((risos)) não é porque eu perguntei pra ela... nossa tá gravando ((risos)) eu perguntei assim vocês têm aula de inglês? aí ela não tipo assim a gente tem aula de literatura inglesa hum... ela fez um top/ um negócio lá que ela chamou assim cinema em Hollywood mas assim eu falei vocês não têm gramática? não aí eu falei ah a gente tem muita né? e bem difícil assim tópico bem diferente da escola aí ela ela mesmo chegou na conclusão ela falou assim ah porque é bom né porque você vai traduzir aí você não sabe escrever a própria língua? ((risos))

**P:** será? tem uma coisa interessante né? porque pra gente é meio óbvio isso

**A2:** mas a minha parceira disse que ela quer trabalhar com tradução... ela não estuda tradução... ela estuda língua inglesa linha espanhola língua francesa e a língua portuguesa e ela disse que... porque eu perguntei porque com que ela queria trabalhar quando ela saísse da faculdade e ela disse que ela não quer dar aula de nenhuma dessas línguas nem nada do tipo que ela gosta da ideia... ela gosta de quando ela tem que traduzir nas provas dela de língua, sabe? e aí ela falou que ela acha que ela ia gostar de trabalhar com isso... inclusive eu ia falar pra ela que se ela viesse pra cá aqui pro Brasil que aqui tem... eu falei pra ela que se fosse possível ela ficar bastante tempo aqui pra ela fazer pegar algumas matérias aqui sabe? tipo alguma de tentar se inscrever como ouvinte ou então aluna especial e tentar alguma coisa do tipo e fazer algumas disciplinas de tradução pra ela estudar o processo porque não é só saber as línguas né? mas ela falou que na prova dela de português por exemplo tem interpretação de texto tem alguns algumas questões de gramática e aí tem um texto em inglês que ela tem que traduzir por português sem consulta isso nenhuma e um trecho do português que ela tem que traduzir pro inglês.

**P:** então é interessante porque antigamente vocês não lembram disso porque vocês são muito novos mas antigamente na escola quando a gente aprendia inglês era assim você tinha uns textos que você precisava traduzir

**A2:** hum hum

**P:** a gente já tem essa consciência que saber inglês é uma coisa e saber traduzir é uma outra coisa né? hum... a gente tem essa consciência vocês têm essa consciência porque vocês fazem tradução mas hum... assim *generally speaking* né? *roughly speaking* a pessoa acha que se você fala a língua você traduz a língua na mesma hum... com a mesma facilidade ou seja qualquer falante poderia traduzir então essa conscientização da tradução isso apareceu não só no da A1 no da A1 apareceu porque eu achei assim que foi uma epifania a coisa da gramática né? mas apareceu a questão da tradução em várias hum... em vários diários sabe? essa preocupação com a tradução e óbvio vocês são de tradução vocês têm que estar preocupados mesmo com essa questão mas hum é mostrar o quanto é diferente nas hum... nas outras universidades né? assim e da consciência ah eu posso traduzir e pronto né? que no meu entender não é bem assim

Como o excerto 23 mostra, a professora retoma o feedback oferecido no diário sobre a questão da tradução na sessão de mediação. Para tanto, ela inicia dizendo que uma aluna teve uma “epifania”, ou seja, elogia a discussão que foi relatada no

diário. A partir disso, ela pede para que a própria aluna autora do diário (A1) explique aos colegas o que foi relatado.

Tal fato pode ser considerado um momento de contingência, de acordo com Black e Wiliam (2009), porque, a partir da coleta da informação sobre a questão da tradução no diário, a professora fomenta essa discussão para a sala de aula. Além disso, a forma como ela faz isso – pedindo para que a própria aluna conte aos colegas como a interação com sua parceira estrangeira ocorreu – revela uma outra questão essencial para a avaliação formativa: a inclusão do ponto de vista dos aprendizes e de seus pares, conforme discutem Black e Wiliam (2009).

A ativação dos alunos como fontes instrucionais uns dos outros também fica evidente quando outra aluna (A2) relata que teve um tipo de discussão parecida com sua parceira. A professora, mais uma vez, dá espaço para que a outra aluna relate e reflita sobre sua discussão e depois retoma os comentários feitas pelas alunas. Dessa maneira, os alunos envolvidos no excerto e os outros podem refletir sobre sua própria formação, enquanto futuros tradutores, e contribuir para a discussão.


Além disso, o dado mostra que o feedback (um elemento da avaliação formativa) propicia um momento de contingência (outro elemento desse tipo de avaliação), revelando a relação inextricável entre avaliação e instrução. De acordo com Black e Wiliam (2009), “instrução” significa a combinação de ensino e aprendizagem, que geralmente entendemos como ensino-aprendizagem. Desse modo, “instrução” refere-se a qualquer atividade que se destina a criar aprendizagem. Essa inseparabilidade, no dado analisado, está relacionada ao fato de não haver como definir até que ponto a professora está provendo um feedback e criando um momento de contingência (ou seja, promovendo a avaliação formativa) ou instruindo seus alunos sobre como fazer ou aprender algum conteúdo. Nos dados dos excertos 22 e 23, isso fica claro na forma como a professora seleciona um apontamento feito pela aluna e pede para que, em sala de aula, os próprios alunos expliquem o que entenderam sobre o que ela apontou.

Especificamente no TTDii, conforme discutido por Aranha e Cavalari (2014) e Cavalari e Aranha (2016), a relação avaliação e instrução é favorecida. Isso ocorre porque há uma necessidade de reconhecimento de que não só a prática de teletandem alimenta a aula – o que é feito no caso estudado por promover uma arena de discussão dos textos produzidos pelos alunos e que estão sendo discutidos em sala – mas também de a prática de teletandem alimentar a aula em si – que ocorre

aqui por meio do reconhecimento de um assunto surgido nas SOTs para a formação dos alunos.

Os excertos 24, 25 e 26 trazem uma discussão sobre outra forma de promover o momento de contingência.

#### Excerto 24 – Feedback da professora sobre a greve

|  |  |
|--|--|
| <p>translate into a language if you don't know it well?</p> <p>So, we kept talking about the university and she told me they were on a strike, but it's very different from strikes here because some teachers refuse to work, while others simply go on with.</p> |  I don't see big differences... |
|--|--|

No excerto 24, é possível ver o comentário da professora sobre o que a aluna diz sobre como a greve, pela qual a universidade da parceira estava passando, é realizada. A professora, discorda do ponto de vista da aluna ao afirmar que não vê muitas diferenças. Apenas observando esse dado, não há momento de contingência; apenas um feedback relacionado à autorregulação (HATTIE; TIMPERLEY, 2007), no caso, de cultura.

No entanto, ao considerar as anotações feitas pela professora a partir da leitura dos diários, podemos afirmar que esse feedback deu início ao planejamento de um momento de contingência. O excerto 25 traz trechos desse documento.

#### Excerto 25 – Anotações da professora sobre os diários

|   |
|---|
| <p>I</p> <p>Making the other learn words in her own language (condominium) and the differences of housing</p> <p>Cultural comparisons – greve and astonishment with the fact that strikes also happen in England.</p> <p>N</p> <p>5<sup>th</sup> time in ttd. 1<sup>st</sup> with a British</p> <p>same</p> <p>internet connection problems/ environment noise</p> <p>University differences in tuition.</p> <p>Learned new words and concepts. Good, positive view of the partnership</p> <p>Strikes, too.</p> |
|---|

Conforme mostra o excerto 25, a professora indicou que os aprendizes I e N relatam sobre a greve em seus diários. No caso de I, a professora destaca em azul as “comparações culturais – greve e espanto com o fato de que greves também

acontecem na Inglaterra”. Já, para N, ela apenas escreve e destaca em amarelo “igual”, indicando que além de I, essa aluna também escreveu sobre esse evento.

Aqui, há o que Black e Wiliam (2009) chamam de coleta de evidências em tarefas feitas pelos alunos com o objetivo de planejar a próxima. Nesse caso, como mais de um aluno mencionou a questão da greve, a professora reconhece a necessidade de direcioná-la ao grupo na próxima aula. Cavalari (2019) e Cavalari e Aranha (2022) também já haviam reconhecido a possibilidade dessa coleta de informações para fomentar as discussões nas sessões de mediação.

Tal planejamento se realiza no excerto 26, em que a professora retoma a questão das greves em sala de aula.

#### Excerto 26 – Trecho da aula 3

**P:** a outra coisa que apareceu bastante isso nos dois diários que eu li tá? aí a gente já vol/ já vai pra hoje nos dois diários que li a questão da greve acho que todo mundo fez essa comparação com a greve lá né? tipo a greve inglesa assim uma coisa bem...

[...]

**P:** então mas lá me parece que funciona então eles têm aula e depois eles

**A1:** ela me falou que eles nunca sabem

**P:** depois during lunch é você me falou fala

**A1:** não eles nunca sabem eles nunca sabem

**P:** eu já li os diários eu li o de todo mundo então eu já sei

**A1:** quando eles vão ter aula tipo eles aparecem lá aí o professor pode ou não aparecer pra dar aula só isso mas o professor pode aparecer pra dar aula sendo que ele tá em greve

**A2:** é parece que tem alguns representantes que aderem alguns que não porque a minha partner falou que ela tem uma irmã mais nova que começou agora o mesmo curso que ela faz e ela tá ela não tá tendo aula a irmã e ela é.. tem tinha oito aulas ela teve seis mas ela tem a maioria das aulas enquanto a irmã tá no mesmo curso mesmo começo não tem nenhuma

**A1:** a minha partner falou que tem uns professores que são a palavra que ela usou é gerente não sei se quer dizer chefe de departamento

**P:** hum hum

**A1:** alguma coisa assim que eles não podem entrar na greve tipo não é um direito deles

**P:** só po/ é tem isso também depende do ((incompreensível)) depen/ eu achei que a coisa da greve apareceu pra muita gente muita gente falou isso nos diários e que acho que é uma questão cultural bastante interessante de diferente se vocês tivessem conversando com franceses por exemplo né?

[...]

**A1:** a gente sabe que os franceses estão em greve

**A2:** no metrô

**P:** hum?

**A2:** os franceses começaram uma greve ontem no metrô

**P:** não e os franceses começam param e ficam lá assim ó ninguém faz absolutamente nada para o país

**A2:** então eu conheci uma moça que ela mora lá uma brasileira e aí ela falou que ninguém atrapalha as greves não é que nem aqui

**P:** hum

**A2:** fez greve ah que vagabundo não quer nada da vida lá não eles se organizam pra greve não atrapalhar a vida deles mas eles tipo não fazem nada contra a greve então ai o metrô

vai funcionar só uma hora por dia? eles dão um jeito de usar aquela uma hora e não atrapalhar e é pra todo mundo se as cozinheiras da escola das escolas públicas pararem eles não vão eles vão dar um jeito de fazer o almoço lá pras crianças pra não atrapalhar a greve

**P:** eles comunitariamente resolvem as mães vão lá e vão fazer o almoço então no lugar das cozinheiras pra apoiar a greve das cozinheiras

**A2:** aqui não aqui

**P:** mas eu acho que essa coisa é muito legal pra você ver como as diferentes culturas se organizam né?

Como o excerto 26 mostra, a partir do comentário da professora sobre a greve, inicia-se uma discussão sobre as diferenças entre a greve realizada nas universidades brasileiras e a universidade inglesa. A discussão, então, é levada para as diferenças culturais sobre o que é greve no Brasil, na Inglaterra e até mesmo na França.

Dessa forma, com base nos diários dos alunos sobre o que aconteceu nas sessões orais de teletandem, a professora planejou abordar essas questões durante a aula. A forma como ela promove a interação formativa permite que os alunos se engajem na discussão, o que pode promover a aprendizagem de questões culturais que poderiam não ser abordadas sem essa prática avaliativa formativa. Isso se relaciona com os momentos de contingência por meio da discussão que é proposta: a partir da leitura dos diários, a professora selecionou o tópico a ser abordado na sessão de mediação para, então, levar a uma discussão sobre como diferentes culturas enxergam as greves.

Mais uma vez, nesse caso, podemos observar que a professora permite que os alunos apresentem seus pontos de vista, apesar de ela mesma saber como em “eu já li os diários eu li o de todo mundo então eu já sei”. O dado mostra também que a professora reconhece a importância dessa discussão quando ela afirma que “e que acho que é uma questão cultural bastante interessante de diferente se vocês tivessem conversando com franceses por exemplo né?”.

Destaca-se ainda, nesses dados, a inseparabilidade entre a o momento de contingência (como um elemento da avaliação formativa) e a instrução conforme a discussão de Black e Wiliam (2009). Empiricamente, apesar de sabermos onde a discussão se inicia – no feedback que ela promove aos diários – não se sabe onde ele termina e o momento de contingência e, conseqüentemente, a instrução começa. Até mesmo quando a professora menciona como outras culturas, como a francesa, fazem greves, ela dá espaço para que os alunos tragam o seu ponto de vista para que ela possa conduzir a discussão.

Nesse sentido, a análise dos momentos de contingência parece evidenciar que a aula e a sessão de mediação podem convergir no contexto TTDii. Por um lado, a aula é entendida como o momento de encontro entre a professora e os alunos nos horários combinados que tem como objetivo promover a aprendizagem de um conteúdo específico do programa da disciplina; no caso específico da disciplina em questão, a aprendizagem pode ser promovida por meio do TTD também. Por outro, na sessão de mediação, professores-mediadores ajudam os participantes do TTD a refletirem sobre suas práticas por meio da discussão de dúvidas, de questões culturais, de impasses e de problemas de ensino-aprendizagem que ocorrem durante as sessões de TTD (SALOMÃO, 2012).

Os dados do excerto 6 revelam, no entanto, que a aula e a sessão de mediação podem convergir no contexto TTDii. A partir da discussão de uma questão que surgiu nas SOTs e nos diários (as diferenças entre greves realizadas no Brasil e na Inglaterra), o que, na teoria, seria a sessão de mediação, inicia-se uma reflexão sobre o que é greve para a cultura francesa, o que extrapola o TTDii e suscita outras aprendizagens. Tal reflexão é proposta justamente pela professora-mediadora, que a considera importante para a formação dos alunos. Desse modo, na prática do TTDii, há momentos em que parece não haver uma dissociação entre aula e sessão de mediação.

Evangelista e Salomão (2019) discutem o embasamento na teoria sociocultural das sessões de mediação que são relevantes para a discussão proposta aqui. De acordo com as autoras, o mediador seleciona e organiza as experiências de aprendizagem, que é baseada na interação social que ocorre entre duas ou mais pessoas que têm habilidades e conhecimentos diferentes. A função daquele que tem mais conhecimento é encontrar formas de ajudar o outro a aprender. Nos excertos 24, 25 e 26, isso parece ficar claro, porque, a partir do feedback oferecido pela professora aos diários de aprendizagem, ela, que é o par mais competente, selecionou um tópico cultural relevante para a aprendizagem dos alunos (a greve na Inglaterra) e trouxe essa discussão para a sessão de mediação, momento em que interage com os alunos sobre o TTDii. Nesse momento, ela busca promover a aprendizagem ao incentivar os alunos a não só refletirem sobre suas experiências no teletandem (quando eles retomam as discussões com seus parceiros nas SOTs), mas também a extrapolarem o que se sabe sobre assunto em questão (momento em que ela retoma como a cultura francesa aborda as greves).

Este capítulo teve o objetivo de apresentar a análise dos feedbacks da professora aos diários de aprendizagem e dos momentos de contingência nas sessões de mediação a partir dos conceitos teóricos apresentados no capítulo 2 e dos procedimentos metodológicos descritos no capítulo 3. A análise considerou uma categorização dos níveis e das perspectivas do feedback formativo, levando em consideração as tarefas que constituem o TTDii. Por fim, observou-se como o uso desses feedbacks é feito para a promoção dos momentos de contingência nas sessões de mediação, cuja análise revela que estão vinculados tanto ao processamento das próprias tarefas do TTDii quanto à autorregulação da aprendizagem dos alunos. No próximo capítulo, são discutidas as respostas às perguntas de pesquisa, e as limitações deste estudo e encaminhamentos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, são apresentadas as considerações finais deste trabalho. Ele está subdividido em duas seções: na primeira, são discutidas as respostas às perguntas de pesquisa a partir da reflexão das análises feitas nesta investigação; na segunda, são discutidos as limitações do estudo e os encaminhamentos para pesquisas futuras.

### 5.1 Respostas às perguntas de pesquisa

As discussões propostas nesta tese têm como objetivo geral caracterizar a prática de avaliação formativa do TTDii promovida por uma professora por meio dos diários de aprendizagem e das aulas-sessões de mediação. Para tanto, foram propostos objetivos específicos representados pelas seguintes subperguntas de pesquisa:

- a) Quais tipos de feedback formativo a professora oferece aos alunos nos diários de aprendizagem?
- b) Como os feedbacks aos diários de aprendizagem são usados nas sessões de mediação?

Para responder à primeira pergunta, são mobilizados, além do conceito teórico de feedback formativo, os níveis e as perspectivas discutidos por Hattie e Timperly (2007). Na análise, foram considerados como feedback formativo toda e qualquer sugestão ou comentário feitos pela professora nos diários de aprendizagem. Encontrou-se uma particularidade sobre esse instrumento de avaliação formativa: ele permite que a professora ofereça feedback não só a ele, enquanto tarefa de TTDii, mas também, às outras tarefas como a sessão oral de teletandem e a produção e a revisão de textos. Desse modo, no contexto analisado, os diários reflexivos permitem o provimento de feedback a outras tarefas, o que não é contemplado nos estudos que usam o modelo de Hattie e Timperly (2007). Tal descoberta revela a relevância dessa tarefa para a aprendizagem em TTD e TTDii justamente porque o foco da avaliação da professora quando provê feedback à essa tarefa é o intercâmbio virtual em si, que engloba as outras tarefas além do diário, e não o(s) produto(s) que surge(m) a partir dele.

O fato de o foco da avaliação formativa da professora ser o processo dos alunos no intercâmbio virtual em si nos mostra que não fazia sentido abordar o feedback à tarefa para a análise dos dados. De acordo com Hattie e Timperley (2007), o feedback à tarefa é promovido por meio dos seguintes questionamentos: quão bem a tarefa foi completada ou entendida? O resultado da tarefa está correto ou incorreto? No TTDii, os diários de aprendizagem têm diferentes entradas, porque são realizados pelos alunos após cada SOT. Sendo assim, parece incoerente considerar essa tarefa como pronta.

Dessa maneira, nos dados analisados, o feedback oferecido pela professora aos diários de aprendizagem dos alunos engloba três níveis: o processamento da tarefa, a autorregulação e a pessoa. Cada um desses níveis apresenta particularidades. O processamento da tarefa não é apenas o diário reflexivo em si, mas também a SOT e a produção e a revisão de textos. A autorregulação engloba a língua inglesa, a cultura e a própria formação dos alunos. A pessoa envolve não um mero elogio ao aluno, mas também uma necessidade de aproximação da figura do professor e do aluno para a construção de um ambiente favorável à mediação.

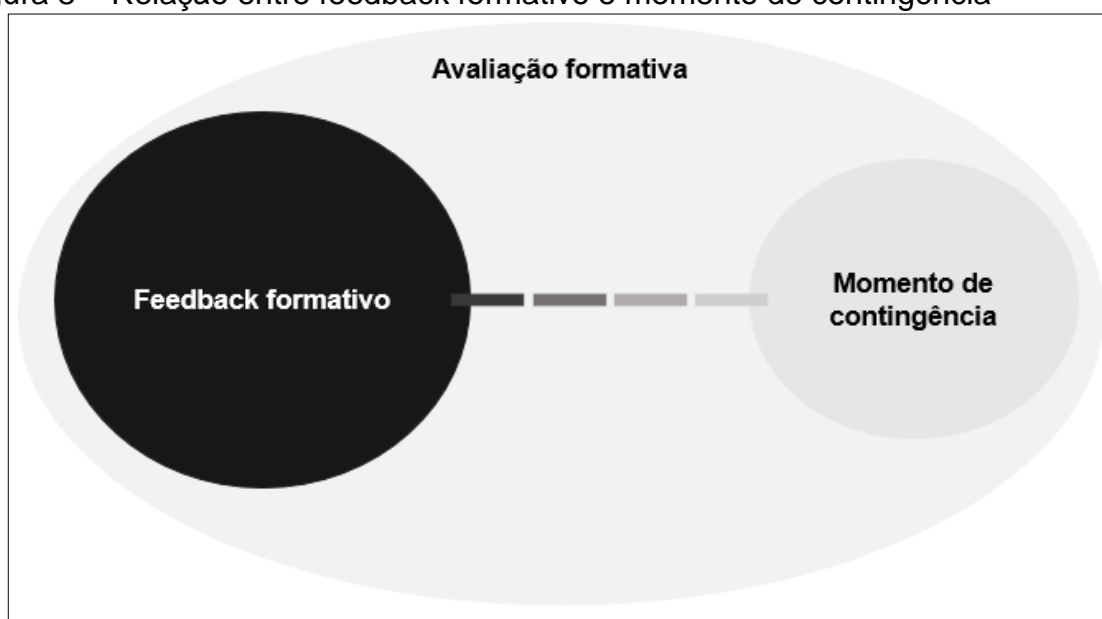
Além disso, o feedback, no TTDii, também se caracteriza por englobar as três perspectivas *Feed Up*, *Feed Back* e *Feed Forward*, com destaque para a última. Isso significa que a professora oferece instruções sobre os objetivos do que é esperado (*Feed Up*) dos que já foram alcançados (*Feed Back*) e dos que tem que fazer para alcançá-los (*Feed Forward*). Nesse sentido, como a última é a categoria mais encontrada nos dados, podemos afirmar que ela valoriza a criação de oportunidades aos seus alunos para que eles tenham a oportunidade de aprenderem de forma autônoma o que está de acordo com os princípios de aprendizagem em TTD (VASSALO; TELLES, 2006).

Para responder à segunda subpergunta, é essencial a compreensão do conceito de momento de contingência (BLACK; WILIAM, 2009), que está relacionado à interação formativa. A partir disso, nos dados dos diários, de forma assíncrona, os feedbacks da professora que foram comentados ou respondidos pelos alunos foram considerados momentos de contingência. Conforme a análise mostra, o feedback ao processamento da tarefa e à autorregulação são os que mobilizam a interação formativa. Tal resultado parece se alinhar às discussões propostas por Hattie e Timperly (2007), que não só definem as categorias de feedback formativo, mas

também estudam estatisticamente quais delas são mais efetivas, que são justamente processamento à tarefa e autorregulação.

Tendo em vista a relação entre o feedback formativo e o momento de contingência na avaliação formativa, apresenta-se a figura 8.

Figura 8 – Relação entre feedback formativo e momento de contingência



Fonte: elaborado pela autora.

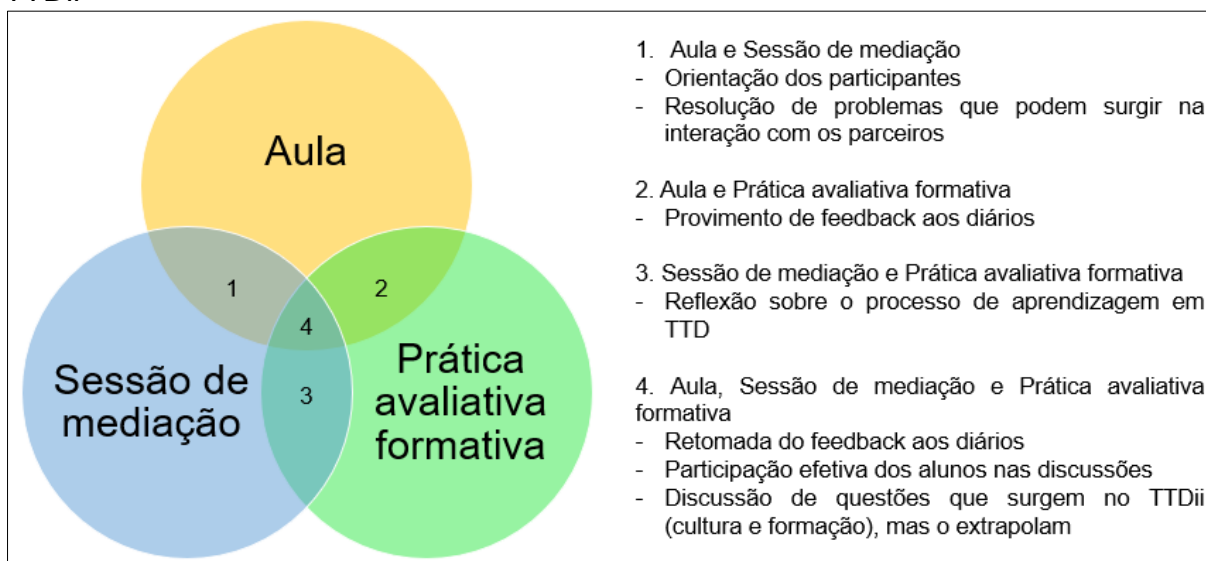
Nos moldes do que é discutido nesta tese, a avaliação formativa é constituída pelo feedback formativo e pelos momentos de contingência. Sendo assim, o esquema mantém a paleta de cores, já que os conceitos estão relacionados. O feedback formativo está mais escuro na imagem, porque se entende que ele aparece em maior número nos dados analisados. Conforme os primeiros estudos apontam ele tem um papel essencial para a prática da avaliação formativa. Há uma relação entre o feedback formativo e os momentos de contingência. No entanto, ela não é óbvia. Por isso, na imagem, esses conceitos estão ligados por uma linha tracejada, que indica uma possibilidade. A figura que apresenta os momentos de contingência é menor e menos escura porque tais momentos aparecem em menor número nos dados. Tendo em vista que os momentos de contingência aparecem nas sessões de mediação realizadas na aula de uma disciplina de Prática de Redação em que se integra o TTD, do ponto de vista qualitativo, os dados indicam que o momento de contingência é dependente do feedback. Somente a partir da coleta das informações sobre a aprendizagem em TTDij, feita a partir da leitura e do provimento de feedback aos diários, a professora é capaz de criar momentos de interação formativa.

Reconhecemos que essa figura representa apenas o que acontece em um contexto. No entanto, conforme Wiliam (2014) discute, é possível que haja um salto referencial do que foi “aprendido” nessa experiência não só pelos alunos, mas também pela professora. Isso ocorre porque as evidências poderiam ser usadas para modificar a instrução de outros grupos de alunos. Sendo assim, a prática de um grupo pode modificar a de outros, como os próprios dados revelam.

Levando em consideração a relação entre feedback formativo e momentos de contingência, na análise das sessões de mediação, procurou-se encontrar os momentos em que os feedbacks aos diários reflexivos foram abordados. Para tanto, além dos diários e das sessões de mediação, é necessário considerar um outro instrumento de coleta de dados: as anotações sobre os diários feitas pela professora. As análises mostram que os momentos de contingência nas sessões de mediação podem promover tanto uma instrução mais diretiva da professora sem a participação síncrona do aluno, quanto uma participação mais ativa do aluno em que parece haver, de fato, uma discussão.

No caso das sessões de mediação, os dados mostram que a formação dos alunos e as questões culturais parecem ser tópicos mais mobilizados. Isso ocorre porque, além de permitir a efetiva participação dos alunos para as discussões, há ainda uma reflexão que extrapola a prática de TTDii, tal como a formação dos alunos enquanto tradutores. Nesses momentos parece haver uma convergência entre aula, sessão de mediação e prática avaliativa formativa. a partir do feedback aos diários, que gera os momentos de contingência há a retomada e a efetiva participação dos alunos na interação sobre a aprendizagem no TTDii (principalmente no que se refere à cultura e à própria formação dos alunos). Esse resultado parece corroborar o que propõe Scaramucci (1999): a prática avaliativa pode ser um elemento integrador do processo de ensino e do processo de aprendizagem. Por outro lado, entende-se que esses momentos são fragmentos e que a aula, a sessão de mediação e a prática formativa apresentam suas especificidades, conforme sugere a figura 9:

Figura 9 - Relações entre aula, sessão de mediação e prática avaliativa formativa no TTDii



Fonte: elaborado pela autora.

Na figura, além do que há em comum entre aula, sessão de mediação e prática avaliativa formativa, demonstrado em 4, há as relações duplas entre os elementos. Em 1, entende-se que a aula e a sessão de mediação tem momentos mais diretivos, quando a professora, por exemplo, orienta os alunos quanto à prática de TTDii, e mais dialogados, como quando ela aborda alguns problemas que surgem nas SOTs. No caso de 2, o papel da avaliação formativa está focado na professora, que é a responsável pelo provimento de feedback no caso do TTDii. Já em 3, evidencia-se a reflexão que a professora, enquanto agente da avaliação, promove junto com seus alunos. Por fim, 4 mostra o que se entende pela relação entre os três elementos, que favorece a criação dos momentos de contingência.

Esses achados ampliam o escopo dos objetivos da sessão de mediação, conforme apontados por Campos (2020), no contexto não-integrado, quais sejam (i) resolução de possíveis problemas que podem surgir na interação com os parceiros de teletandem, (ii) reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem autônoma e sobre o papel de par mais competente e (iii) orientação dos participantes. A prática formativa da professora, que fomenta a sessão de mediação no contexto integrado, aborda, além dos objetivos mencionados, assuntos que estão intimamente relacionados à aula, uma vez que inclui, por exemplo, a tarefa de revisão e de produção de textos (que está vinculada às aulas da disciplina) e a própria formação dos alunos.

Por fim, uma última discussão a ser feita leva em consideração os aspectos da avaliação formativa que caracterizam a prática da professora:

- a) compartilhamento com os alunos do que é esperado que a prática de TTD promova para a aprendizagem dos conteúdos da disciplina por meio das instruções que a ela oferece para a produção dos diários de aprendizagem e nos feedbacks oferecidos aos mesmos diários;
- b) planejamento das discussões feitas nas sessões de mediação a partir da leitura e do feedback aos diários;
- c) provimento de feedback voltado aos objetivos de aprendizagem, que englobam as tarefas do TTDii, língua, cultura e formação dos alunos;
- d) ativação dos alunos como fontes uns dos outros porque eles não só discutem seus textos com os parceiros estrangeiros, mas também as próprias questões relacionadas à aprendizagem em TTDii que são suscitadas em sala de aula de forma que eles compartilhem seus próprios pontos de vista ao invés de apenas a voz da professora.

A partir do conhecimento da prática avaliativa da professora, pode-se estabelecer uma conexão teórica entre avaliação formativa e aprendizagem em TTDii. Evidencia-se, no contexto estudado, a possibilidade de se colocar em prática os princípios – principalmente de autonomia e de reciprocidade – e de promover um espaço para que os alunos não só aprendam línguas, mas também aprendam a se autorregular para continuarem a aprender.

O quadro 11 traz uma síntese dos resultados encontrados nesta tese.

Quadro 11 - Síntese dos resultados do estudo

| Área                       | Resultados   |
|----------------------------|--|
| <b>Avaliação formativa</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise de dados empíricos que envolvem a avaliação formativa.</li> <li>- Compreensão de que a tarefa na qual o feedback é promovido pode estar vinculada a outras (como é da natureza dos diários de aprendizagem);</li> <li>- Entendimento de que, apesar de parecer não ser produtivo, o feedback à pessoa pode promover parcerias professor-aluno que sejam mais produtivas.</li> </ul> |

### Intercâmbios virtuais: TTD e TTDii

- Descrição de como o instrumento de avaliação (diário de aprendizagem) é usado em um contexto de intercâmbio virtual;
- Discussão das diferenças entre a sessão de mediação em contextos não-integrados e integrados;
- Discussão do papel do professor como agente da avaliação formativa no TTDii, sendo o par mais competente, auxilia o aluno a aprender e a refletir sobre sua autonomia;
- Discussão de como o professor pode mobilizar os alunos e os seus parceiros para a promoção da aprendizagem por meio da avaliação formativa.

Fonte: elaborado pela autora.

Na próxima seção, são abordados as limitações e os encaminhamentos.

## 5.2 Limitações de pesquisa e encaminhamentos futuros

As limitações da pesquisa estão relacionadas, em primeiro lugar, a questões profissionais e pessoais. Em 2018, ano de ingresso no doutorado, eu assumi um emprego público como professora de língua inglesa na Faculdade de Tecnologia de Catanduva, unidade que faz parte da autarquia estadual denominada Centro Paula Souza. A oportunidade desse novo cargo me impediu de ter dedicação exclusiva para a pesquisa, já que não pude me afastar das aulas e dos projetos institucionais. Além disso, desde 2021, fui aprovada em uma seleção interna para atuar como na equipe que coordena os intercâmbios virtuais, que são conhecidos como Projetos Colaborativos Internacionais (PCIs) no Centro Paula Souza. Esse novo desafio foi muito bem-vindo na ocasião por me permitir colocar em prática muitas das questões teóricas vistas na pesquisa. Também ressalto o impacto do isolamento social imposto pela pandemia de Covid-19. Foram cinco longos semestres de trabalho apenas remoto que tiveram um impacto significativo na minha prática enquanto pesquisadora e professora e na minha saúde mental.

Além dessas questões, pelo grande volume de dados (diários, aulas, anotações e entrevista), foi possível realizar o estudo de apenas um caso da prática de teletandem integrada à sala de aula. Ainda foram coletados, mas não analisados, os textos escritos pelos alunos, revisados pelos seus parceiros e comentados pela professora. Entretanto, como esses dados extrapolam o papel da professora como

agente da avaliação formativa, foi decidido não os utilizar para a análise neste estudo. Recomenda-se que eles sejam utilizados para futuros estudos.

Ainda no que se refere às limitações, reconhecemos a falta de criticidade na análise da prática avaliativa da professora no contexto analisado. Como possíveis razões para isso estão: (i) o fato de este ser um dos primeiros trabalhos que analisam o duplo papel de professor-mediador no TTDii; (ii) a escassez de com dados empíricos na área de avaliação formativa que permitissem a comparação de dados; e (iii) a proximidade da pesquisadora com a professora cujos dados foram analisados.

As implicações práticas desta tese apontam a viabilização do provimento de feedback para os medidores de teletandem e os professores que integram sua prática às suas aulas. Ao saberem como a avaliação formativa é caracterizada nesse contexto, eles podem oferecer feedbacks mais assertivos, planejar melhor as sessões de mediação e mobilizar todos os agentes envolvidos na prática para que a aprendizagem possa ocorrer nesse contexto.

Como encaminhamentos para estudos futuros, propomos ainda a realização de um estudo que integre os três agentes da avaliação: professor, próprio aluno e parceiro de TTD. Conforme apontado na análise e discussão dos dados, é possível que o momento de contingência extrapole a interação formativa entre professor e aluno e incorpore o parceiro de TTD durante a SOT. Para tanto, é necessário que o futuro pesquisador tenha acesso a todos os dados gerados a partir do TTDii.

Reconhecemos ainda a possibilidade da realização de trabalhos que aproximem a avaliação formativa da somativa, uma vez que os dados coletados mostram que isso ocorre. Tais pesquisas podem discorrer sobre a relação entre a avaliação do processo e do produto dos textos que são escritos pelos aprendizes e revisados pelos seus parceiros.

Por fim, um possível encaminhamento está relacionado ao estudo das relações que aparecem existir entre o momento de contingência e a zona de desenvolvimento proximal. Levando em consideração os construtos teóricos que embasam a interação formativa e a existência da diferença entre o que se sabe e o que é possível saber com a presença de um par mais competente, parece fazer sentido apontar que tais conceitos têm semelhanças que merecem ser investigadas.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, L. O. **Avaliação formativa e ensino-aprendizagem de língua francesa na educação básica**. 2017. 145 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 2005.
- ANDREU-FUNO, L. **Teletandem**: um estudo sobre identidades culturais e sessões de mediação da aprendizagem. 2015. 190f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2015.
- ARANHA, S.; CAVALARI, S. M. S. A trajetória do projeto Teletandem Brasil: da modalidade institucional não-integrada à institucional integrada. **The Specialist**, v. 35, n. 2, p. 183-201, 2014.
- ARANHA, S.; CAVALARI, S. M. S. Institutional Integrated Teletandem: what have we been learning about writing and peer feedback? **DELTA**, v. 31, n. 3, p. 763-780, 2015.
- ARANHA, S.; LEONE, P. The development of DOTI (Data of oral teletandem interaction). *In*: FIŠER, D.; BEIßWENGER, M. (Eds.). **Investigating computer-mediated communication**: corpus-based approaches to language in the digital world. Ljubljana: Ljubljana University Press, 2017, p. 172-190.
- ARANHA, S.; LOPES, Q. B. Moving from an internal databank to a sharable multimodal corpus: the MulTeC case. **The Specialist**, v. 40, n. 1, 2019.
- ARTS, J. G.; JASPERS, M.; BRINKE, D. J. A case study on written comments as a form of feedback in teacher education: So much to gain. **European Journal of Teacher Education**, v. 39, n. 2, p. 159–173, 2016.
- ARTS, J. G.; JASPERS, M.; BRINKE, D. J. Enhancing written feedback: The use of a cover sheet influences feedback quality, **Cogent Education**, v. 8, n. 1, p. 1-18, 2021.
- AVELAR, S. L. T. **A operacionalização da avaliação formativa na abordagem de ensino de língua estrangeira (inglês) via gêneros textuais do CEFET-MG**. 2019. 212 f. Tese (doutorado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2019.
- BACHMAN, L. F. **Fundamental considerations in language testing**. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- BACHMAN, L.F.; PALMER, A.S. **Language testing in practice**. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- BEDRAN, P. F. **A (re)construção de crenças do par interagente e dos professores-mediadores no teletandem**. 2008. 357 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2008.

BEDRAN, P. F. **A formação inicial do professor de línguas no e para o contexto virtual e a construção de comunidades de prática**. 2012. 305 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2012.

BELZ, J. Institutional and individual dimensions of transatlantic group work in network-based language teaching. **ReCALL**, v. 13, n. 2, p. 213-231, 2001.

BELZ, J.; THORNE, S. L. **Internet-mediated intercultural foreign language education**. Boston: Thomson Heinle, 2006.

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. (Org.) **Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos**. Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 297-312.

BLACK, H. Assessment for learning. *In*: NUTTALL, D. L. (Ed.). **Assessing Educational Achievement**. London: Falmer Press, 1986, p. 7-18.

BLACK, P.; WILIAM, D. Assessment and classroom learning. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, v. 5, n. 1, p. 1-65, 1998a.

BLACK, P. J.; WILIAM, D. Inside the black box: raising standards through classroom assessment. **Phi Delta Kappan**, v. 80, n.2, p. 139-148, 1998b.

BLACK, P.; WILIAM, D. Developing the theory of formative assessment. **Educ Asse Eval Acc**, v. 21, n. 5, p. 5-31, 2009.

BLACK, P. *et al.* **Assessment for learning: Putting it into practice**. Buckingham: Open University Press, 2003.

BLOOM, B. S. Learning for mastery. **Evaluation comment**, v. 1, n. 2, p. 1-12, 1968.

BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MADAUS, G. **Handbook on formative and summative evaluation of student learning**. New York: McGraw-Hill, 1971.

BONFIM, M. V. **A autonomia no contexto Teletandem institucional integrado**. 2014. 92 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2014.

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

BRAMMERTS, H. Aprendizagem autónoma de línguas em tandem: desenvolvimento de um conceito. *In*: DELILLE, K. H. (Org.). **Aprendizagem autónoma de línguas em tandem**. Lisboa: Edições Colibri, 2002, p. 15-25.

BRAMMERTS, H. Autonomous language learning tandem. *In*: LEWIS, T.; WALKER, L. (Orgs.). **Autonomous language learning in-tandem**. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications, 2003, p. 27-36.

BRAMMERTS, H.; CALVERT, M.; KLEPPIN, K. Objectivos e formas de aconselhamento individual. *In*: DELILLE, K. H.; CHICHORRO, A. F. **Aprendizagem autónoma de línguas em tandem**. Lisboa: Colibri, 2002. p. 69-79.

BRINDLEY, G. Assessment. *In*: CARTER, R.; NUNAN, D. **The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

BROADFOOT, P. M. *et al.* **Assessment for learning: beyond the black box**. Cambridge, UK: University of Cambridge School of Education, 1999.

BROADFOOT, P. M. *et al.* **Assessment for learning: 10 principles**. Cambridge, UK: University of Cambridge School of Education, 2002.

BROCCO, A. S. **A gramática em contexto teletandem e em livros didáticos de português como língua estrangeira**. 2009. 249 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2009.

BROCCO, A. S. **Avaliação de produções escritas em português para falantes de outras línguas em contexto teletandem: contribuições para a formação inicial de professores**. 2014. 201 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2014.

BROOKS, C.; CARROLL, A.; GILLIES, R. M.; HATTIE, J. A Matrix of Feedback for Learning. **Australian Journal of Teacher Education**, v. 44, n. 4, p. 14-32, 2019.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S.K. **Qualitative Research for Education**. Boston: Allyn & Bacon, Inc., 1982.

BOUD, D. Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. **Studies in Continuing Education**, v. 22, n. 2, p. 151-167, 2000.

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

CAMPOS, B. S. Teletandem e rodas de conversa: um estudo sobre a mediação. **Revista Crátilo**, v. 13, n. 1, p. 289-307, 2020.

CAPPELLINI, M.; ELSTERMANN, A.; RIVENS MOMPEAN, A. Reciprocity 2.0: How reciprocity is mediated through different formats of learners' logs. *In*: TRADIEU, C.; HORGUES, C. (Eds.). **Redefining Tandem Language and Culture in Higher Education**. New York and London: Routledge, 2020.

CARVALHO, K. C. H. P. de; MESSIAS, R. A. L.; DÍAS, A. M. Teletandem no contexto de línguas próximas: Uma experiência interinstitucional com Português-

Espanhol. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 31, n. 3, p. 711-728, 2015.

CAVALARI, S. M. S. **A auto-avaliação em um contexto de ensino-aprendizagem de línguas em tandem via chat**. 2009. 262 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2009.

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

CAVALARI, S. M. S. A discussion on how teachers assess what foreign language students learn in telecollaboration. *In*: TURULA, A.; KUREK, M.; LEWIS, T. (Eds.) **Telecollaboration and virtual exchange across disciplines: in service of social inclusion and global citizenship**. Voillans, France: Research-p, 2019, p. 73-79.

CAVALARI, S. M. S.; ARANHA, A. Teletandem: integrating e-learning into the foreign language classroom. **Acta Scientiarum: Language and Culture**, v. 38, n. 4, 2016.

CAVALARI, S. M. S.; ARANHA, A. The Teacher's Role in Telecollaborative Language Learning: The Case of Institutional Integrated Teletandem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 19, n. 3, p. 555-578, 2019.

CAVALARI, S. M. S.; ARANHA, A. Learners' diaries as a tool for teachers' assessment in teletandem. *In*: CZURA, A.; DOOLY, M. (Eds.) **Assessing virtual exchange in foreign language courses at tertiary level**. Research-publishing.net. 2022.

CAVALARI, S. M. S.; DEL MONTE, S. C. S. Escrita de diários e autonomia em contexto de aprendizagem telecolaborativa de línguas. **Diálogos Pertinentes**, v. 17, n. 1, p. 112-137, 2021.

CAVALARI, S. M. S.; FRESCHI, A. C. A correção de erros e as relações entre avaliação por pares e autoavaliação no ambiente teletandem. **Revista do GEL**, v. 15, n. 3, p. 194-213, 2018.

CAVALARI, S. M. S.; FRESCHI, A. C.; PEREIRA FILHO, S. A. Peer Corrective Feedback: Face-saving Strategies in Teletandem Oral Sessions. **The ESPEcialist**, v. 43, n. 1, 2022.

CHENG, L.; ROGERS, T.; HU, H. ESL/EFL instructors' classroom assessment practices: purposes, methods, and procedures. **Language Testing**, v. 21, n. 3, p. 360-389, 2004.

COLPAERT, J. Editorial position paper: how virtual is your research?, **Computer Assisted Language Learning**, v. 33, n. 7, p. 653-664, 2020.

CONSOLO, D. A. Princípios e procedimentos para avaliação em meios eletrônicos: implicações para aprendizagem de línguas em teletandem. *In*: BENEDETTI, A.M.; CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAÃO, M.H. **Pesquisas em ensino e aprendizagem**

**no teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos.** Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 283-295.

CONSOLO, D. A. Computer-assisted assessment in teletandem interactions. **The ESPecialist**, v. 43, n. 1, 2022.

COSTA, L. M. G.; SALOMÃO, A. C. B.; ZAKIR, M. A. Transcultural and Transcontinental Telecollaboration for Foreign Language Learning: proposals and challenges. **Revista do GEL**, v. 15, p. 26-41, 2018.

COWIE, B.; BELL, B. A model of formative assessment in science education. **Assessment in Education: Principles Policy and Practice**, v. 6, n. 1, p. 32-42, 1999.

CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. **Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches.** Thousand Oaks: Sage Publications, 2018.

CZURA, A. Virtual exchange in foreign language for specific purposes courses: assessment strategies and tools. *In*: ARNÓ, E.; AGUILAR, M.; BORRÀS, J.; MANCHO, G.; MONCADA, B.; TATZL, D. (Eds.). **Proceedings of AELFE-TAPP 2021 (19th AELFE Conference, 2nd TAPP Conference)**. Barcelona, Spain, 2021, p. 1-9.

DEL MONTE, S. C. S. **A autonomia por meio da escrita de diários de aprendizagem no contexto Teletandem Institucional Integrado: um estudo longitudinal.** 2021. 154 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2021.

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

DIRKX, K.; BRINKE, D. J.; ARTS, J.; VAN DIGGELEN, M. In-text and rubric-referenced feedback: Differences in focus, level, and function. **Active Learning in Higher Education**, v. 22, n. 3, p. 189-201, 2019.

DOOLY, M.; VINAGRE, M. Research into practice: Virtual exchange in language teaching and learning. **Language Teaching**, p. 1-15, 2021.

DÖRNYEI, Z. **Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies.** Oxford: Oxford University Press, 2007.

EVANGELISTA, M. C. R. G.; SALOMÃO, A. C. B. Mediation in Teletandem: From face-to-face sessions to reflective journals. **Pandaemonium**, v. 22, n. 36, p. 153-177, 2019.

FERREIRA-LOPES, L.; BEZANILLA, M. J.; ELEXPURU, I. Integrating Intercultural Competence Development into the Curriculum through Telecollaboration. A Task Sequence Proposal for Higher Education. **RED. Revista de Educación a Distancia**, v. 58, n. 7, 2018.

FLICK, U.; VON KARDORFF, E.; STEINKE, I. O que é pesquisa qualitativa? Uma introdução. *In*: FLICK, U.; VON KARDORFF, E.; STEINKE, I. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa: um manual**. Reinbek: Rowohlt, 2000, p.13-29.

FOUCHER, A. Didactique des Langues-Cultures et Tice: scenarios, tâches, interactions. Trad. Deise Marinoto. **Education**. Université Blaise Pascal-Clermont-Ferrand II, 2010.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FRESCHI, A. C. **A avaliação por pares no teletandem institucional integrado**: um estudo de caso sobre o feedback linguístico nas sessões orais em português. 2017. 121 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2017.

FUCHS, L. S.; FUCHS, D. Effects of systematic formative evaluation – a meta-analysis. **Exceptional Children**, v. 53, n. 3, p. 199-208, 1986.

FURTOSO, V.A. B. Para além do “gostei da conversa”: avaliação no contexto de aprendizagem em tandem. *In*: TELLES, J. A. **Teletandem**: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. Campinas: Pontes Editores, 2009, p. 297 -314.

FURTOSO, V.A. B. **Desempenho oral em português para falantes de outras línguas**: da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto online. 2011. 283 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2011.

GARCIA, D. N. M. A logística das sessões de interação e mediação no Teletandem com vistas ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. **Estudos Linguísticos**, v. 44, p. 725-738, 2015.

GARCIA, D. N. M.; O’CONNOR, K.; CAPPELLINI, M. A typology of metacognition: Examining autonomy in collective blog compiled in a Teletandem environment. **Learner Autonomy and Web 2.0**. United Kingdom: Equinox Publishing Ltd, p. 69-92, 2017.

GATTULLO, F. Formative assessment in ELT primary (elementary) classrooms: an Italian case study. **Language Testing**, v. 17, n. 2, p. 278–288, 2000.

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

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

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psic.: Teor. e Pesq., Brasília**, v. 22, n. 2, p. 201-209, 2006.

HARRIS, L. R.; BROWN, G. T. L.; HARNETT, J. Analysis of New Zealand primary and secondary student peer- and self-assessment comments: Applying Hattie & Timperley's feedback model. **Assessment in Education: Principles, Policy and Practice**, v. 22, n. 2, p. 265-281, 2015.

HATTIE, J.; TIMPERLEY, H. The power of feedback. **Review of Educational Research**, v. 77, n. 1, p. 81-112, 2007.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1997.

HELM, F. The practices and challenges of telecollaboration in higher education in Europe. **Language Learning & Technology**, v. 19, n. 2, p. 197-217, 2015.

HILL, K.; MCNAMARA, T. Developing a comprehensive, empirically based research framework for classroom-based assessment. **Language Testing**, v. 29, n. 3, p. 395-420, 2011.

HOFFMANN, J. **O jogo contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

JAMES, M. **Assessment for learning**. Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, 1992.

KAHL, S. Where in the world are formative tests? Right under your nose! **Education Week**, v. 25, n. 38, 26 out. 2005.

KETABI, S.; KETABI, S. Classroom and formative assessment in second/foreign language teaching and learning. **Theory and Practice in Language Studies**, v. 4, n. 2, p. 435-440, 2014.

KLENOWSKI, V. Assessment for learning revisited: an Asia-Pacific perspective. **Assessment in Education: Principles, Policy and Practice**, v. 16, n. 3, p. 263-268, 2009.

KULHAVY, R. W. Feedback in written instruction. **Review of educational research**, v. 47, n. 2, p. 211-232, 1977.

LEONE, P.; TELLES, J. A. The Teletandem Network. In: O'DOWD, R.; LEWIS, T. (Ed.). **Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice**. New York: Routledge, 2016. p. 241-247.

LEUNG, C.; MOHAN, B. Teacher formative assessment and talk in classroom contexts: assessment as discourse and assessment of discourse. **Language Testing**, v. 21, n. 3, p. 335-359, 2004.

LIPSCH-WIJNEN, I.; DIRKX, K. A case study of the use of the Hattie and Timperley feedback model on written feedback in thesis examination in higher education. **Educational Assessment & Evaluation**, v. 9, p. 1-16, 2022.

LITTLE, D. A aprendizagem de línguas em tandem e a autonomia do aprendente. *In*: CHICHORRO, A.; DELILLE, K. H. (Org.). **Aprendizagem autónoma de línguas em tandem**. Lisboa: Edições Colibri, 2002. p. 27-35.

LOONEY, J. (Ed.). **Formative assessment**: improving learning in secondary classrooms. Paris, France: Organisation for Economic Cooperation and Development, 2005.

LOPES, Q. B. **MulTeC**: A construção de um corpus multimodal em teletandem. 2019. 161 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2019.

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

LUZ, E. B. P. **A autonomia no processo de ensino e aprendizagem de línguas em ambiente virtual (teletandem)**. 2009. 230 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2009.

LYSTER, R.; RANTA, L. Corrective feedback and Learner Uptake: Negotiation of Form in Communicative Classrooms. **Studies in Second Language Acquisition**, n. 20, p. 37-66, 1997.

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

MASON, J. **Qualitative researching**. London: Sage Publications, 2002.

MAYRING, P. **Introdução à pesquisa social qualitativa**. Weinheim: Beltz, 2002.

MESQUITA, A. A. F. **Crenças e práticas de avaliação no processo interativo e na mediação de um par no tandem a distância**: um estudo de caso. 2008. 252 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2008.

MESQUITA, A. A. F. Crenças e práticas da avaliação no processo interativo e na mediação de um par no tandem a distância: um estudo de caso. *In*: BENEDETTI, A.M.; CONSOLO, D.A.; VIEIRA-ABRAÃO, M.H. **Pesquisas em ensino e aprendizagem no teletandem Brasil**: línguas estrangeiras para todos. Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 313-328.

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

NISSEN, E. Combining classroom-based learning and online intercultural exchange in blended learning courses. *In*: LEWIS, T.; O'DOWD, R. **Online intercultural exchange**: policy, pedagogy, practice. London: Routledge, 2016, p. 173-191.

O'DOWD, R. (Ed.). **Online intercultural exchange**: an introduction for foreign language teachers. Bristol: Multilingual Matters, 2007.

O'DOWD, R. Issues in the assessment of online interaction and exchange. *In*: GUTH, S.; HELM, F. (Eds.). **Telecollaboration 2.0**. Bern, Switzerland: Peter Lang, 2010, p. 337-360.

O'DOWD, R. From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. **Journal of Virtual Exchange**, n. 1, p. 1-23, 2018.

O'DOWD, R. Virtual exchange: moving forward into the next decade, **Computer Assisted Language Learning**, v. 34, n. 3, p. 209-224, 2021.

O'DOWD, R.; LEWIS, T. (Eds). **Online intercultural exchange**: policy, pedagogy, practice. New York: Routledge, 2016.

O'ROURKE, B. Models of Telecollaboration (1): eTandem. *In*: O'DOWD, R. (Ed.). **Online Intercultural Exchange**: An Introduction for Foreign Language Teachers. Clevedon: Multilingual Matters, 2007. p. 41-61.

PEREIRA FILHO, S. A. **A correção por pares nas sessões orais de teletandem em língua inglesa**: um estudo longitudinal. 2022. 93 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2022.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre, Artmed, 1998.

PICOLI, F.; SALOMÃO, A. C. B. O princípio da separação de línguas no teletandem: o que as teorias propõem e como ele funciona na prática. **Estudos Linguísticos**, v. 49, n. 3, p. 1605–1623, 2020.

RAMAPRASAD, A. On the definition of feedback. **Behavioral Science**, v. 28, p. 4–13, 1983.

RAMPAZZO, L. **Gêneros textuais e telecolaboração**: uma investigação da sessão oral de teletandem inicial. 2017. 134 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2017.

RAMPAZZO, L. **Gêneros do intercâmbio virtual**: recorrência retórica e uso de polidez no primeiro encontro síncrono. 2021. 170 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2021.

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

REA-DICKINS, P.; GARDNER, S. Snares and silver bullets: disentangling the construct of formative assessment. **Language Testing**, v. 17, n. 2, p. 215-243, 2000.

ROSSATTO, C. M. D.; FURTOSO, V. A. B. Um olhar reflexivo sobre a avaliação e seus registros. *In*: PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação do Paraná. Superintendência da Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**, 2012. Curitiba: SEED, 2012. V. 1.

RUBIN, J. The collaborative online international learning network. *In*: R. O'DOWD, R.; LEWIS, T. (Eds). **Online intercultural exchange: policy, pedagogy, practice**. New York: Routledge, 2016, p. 263-272.

SADLER, D. R. Formative assessment and the design of instructional systems. **Instructional Science**, v. 18, p. 119-144, 1989.

SADLER, R.; DOOLY, M. Twelve years of telecollaboration: What we have learnt. **ELT Journal**, v. 70, n. 4, p. 401-413, 2016.

SALOMÃO, A. C. B. **Gerenciamento e estratégias pedagógicas na mediação dos pares no Teletandem e seus reflexos para as práticas pedagógicas dos interagentes**. 2008. 316 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2008.

SALOMÃO, A. C. B. A formação do formador de professores: perspectivas de colaboração entre graduandos e pós-graduandos no projeto Teletandem Brasil. **RBLA**, v. 11, n. 3, p. 653-677, 2011.

SALOMÃO, A. C. B. **A cultura e o ensino de língua estrangeira: perspectivas para a formação continuada no projeto teletandem Brasil**. 2012. 268 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2012.

SALOMÃO, A. C. B.; SILVA, A. C.; DANIEL, F. G. A aprendizagem colaborativa intandem: Um olhar sobre seus princípios. *In*: TELLES, J. A. (Org.) **Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para a aprendizagem de línguas no século XXI**. Campinas: Pontes, 2009, p. 75-92.

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. **Revista Contexturas**, n. 4, p. 75-81, 1999.

SCHULTHEIS MOORE, A.; SIMON, S. **Globally networked teaching in the humanities**. New York: Routledge, 2015.

SCRIVEN, M. **The methodology of evaluation**. Estados Unidos: Social Science Educational Consortium, 1966.

SHEPARD, L. A. *et al.* Assessment. *In*: DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. (Eds.), **Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2005, p. 275-326.

SHOHAMY, E. Performance assessment in language testing. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 15, p. 188-211, 1995.

STARKE-MEYERRING, D.; WILSON, M. (Eds). **Designing globally networked learning environments**: visionary partnerships, policies, and pedagogies. Rotterdam: Sense Publishers, 2008.

STICKLER, U. Student-centred counselling for tandem advising. *In*: LEWIS, T.; WALKER, L. (Eds.). **Autonomous language learning in tandem**. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications, 2003. p. 115-122.

STIGGINS, R. J. From formative assessment to assessment FOR learning: a path to success in standards-based schools. **Phi Delta Kappan**, v. 87, n. 4, p. 324-328, 2005.

SUTTON, R. **Assessment for learning**. Salford, UK: RS Publications, 1995.

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

TELLES, J. A. Aprendendo línguas estrangeiras em teletandem: Recursos e estratégias. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 31, n. 3, p. 603-632, 2015.

TORRANCE, H. Formative assessment: Some theoretical problems and empirical questions. **Cambridge Journal of Education**, v. 23, n. 3, p. 333-343, 1993.

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

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

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

WARE, P.; KESSLER, G. Telecollaboration in the secondary language classroom: case study of adolescent interaction and pedagogical integration. **Computer Assisted Language Learning**, v. 29, n. 3, p. 427-450, 2016.

WARSCHAUER, M. (Ed.). **Telecollaboration in foreign language learning**: Proceedings of the Hawaii symposium. Honolulu, HI: University of Hawai'i Second Language Teaching and Curriculum Center, 1996.

WEI, L. Formative Assessment: Opportunities and Challenges. **Journal of Language Teaching and Research**, v. 1, p. 838-841, 2010.

WILIAM, D. Formative assessment in mathematics part 3: the learner's role. **Equals: Mathematics and Special Educational Needs**, v. 6, n. 1, p. 19-22, 2000.

WILIAM, D. Content then process: Teacher learning communities in the service of formative assessment. *In*: Reeves, D. (Ed.). **Ahead of the curve**: The power of assessment to transform teaching and learning. Bloomington, IN: Solution Tree, 2007, p. 182-204.

WILIAM, D. **Formative assessment and contingency in the regulation of learning processes**. Paper presented at the American Educational Research Association, Philadelphia, PA, 2014.

WILIAM, D.; LEAHY, S. A theoretical foundation for formative assessment. *In*: MCMILLAN, J. H. (Ed.). **Formative classroom assessment**: theory into practice. New York: Teachers College, Columbia University, 2007, p. 29-42.

WILIAM, D.; THOMPSON, M. Integrating assessment with instruction: What will it take to make it work? *In*: DWYER, C. A. (Ed.). **The future of assessment**: Shaping teaching and learning. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2007, p. 53-82.

WISNIEWSKI, B.; ZIERER, K.; HATTIE, J. The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. **Frontiers in Psychology**, v. 10, p. 1-14, 2020.

ZAKIR, M. A. Telecolaboração e projeto teletandem: modalidades e identificação de temática intercultural. *In*: ROSA, G, L, D.; CHULATA, K. A.; ATTI, F. D; MORLEO, F. (Orgs.). **De volta ao futuro da língua portuguesa**: Atas do V SIMELP – Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa. Lecce: Università del Salento, 2017, p. 2977-2994.

## ANEXO – Anotações da professora sobre os três primeiros diários

Mediation Sheffield. First diaries first SOT 2018/1

**P**

Accent problems – Do you think your partner tried to make it look easier at the beginning? Who else exchanged phone numbers? Why?

**La**

“we think British people know more about other places and cultures than Americans”

How do you see the fact that “Because this was the first interaction, we didn’t have activities to do, so we just discussed about things we like and fun facts about random people”

Didn’t have problems with accent, although she was worried at first. World Portuguese  
She, as P, feel much more motivated this time.

**Ja**

“He also sounded very interested in knowing more about Brazil.” Topic approached: working in Brazil during someone’s stay.

She, like the others, liked this session much more than the other experiences and points out the difference between Americans and British. Stereotypes??

Same worries about accent.

**M**

Interacted with C as his partner was absent.

**I**

Making the other learn words in her own language (condominium) and the differences of housing

Cultural comparisons – greve and astonishment with the fact that strikes also happen in England.

Same

**Lu**

Climate

**Ga**

Technical Quality of the session

British are more interesting and interested

Pronunciation issues. He believes partner might not have understood him because of his Brazilian accent.

**F**

Cultural differences (going home from university)

Weather/university majors

**Ju**

same

same

origem de você – fun fact of the day

**Y**

same

**Be**

Cultural differences – bacharelado/licenciatura

**Gu**

Different, positive about this time in Teletandem

same

**N**5<sup>th</sup> time in ttd. 1<sup>st</sup> with a British

same

internet connection problems/ environment noise University differences in tuition.









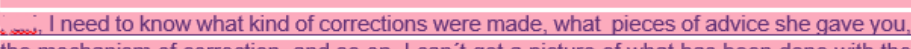


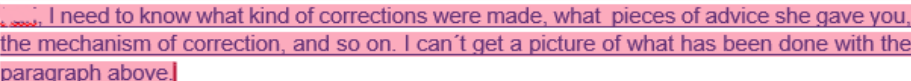
Learned new words and concepts. Good, positive view of the partnership Strikes, too.















**Bi**

Raised questions about Br XAm impressions her classmates had. Very interesting diary.











## APÊNDICE – Categorização dos feedbacks aos diários












### 1. Feedback ao processamento da tarefa

| #  | Aluno Diário | Subnível Perspectiva | Ocorrência   |
|----|--------------|----------------------|--|
| 1  | La D1        | FPTD<br>FF           | When we were talking about climate, she told me about life is more difficult because of the snow.<br><br><u>Only this??</u>  |
| 2  | Y D1         | FPTD<br>FF           | interaction. She told me she would rather be corrected at the end of sentences, as well as I told her I prefer being interrupted with corrections.  try to write more next time :)  |
| 3  | Ga D2        | FPTD<br>FF           | <u>differences about how they work, about their sizes</u> I explained to her how many hours  try to be more specific  |
| 4  | Ga D2        | FPTD<br>FF           | of classes we have and how they are divided during the day, in university and high school, and she thought it was a lot. She told me some of her visions about the Brexit,  which were?   |
| 5  | Ga D2        | FPTD<br>FF           | <u>Try to write more...</u>  |
| 6  | Ju D2        | FPTD<br>FF           | me is that I don't know if it was sufficiently developed. I think in our texts, we try to generalize less and to work more on our ideas. For example, we have to use statistics, quotation from  could you develop on that?   |
| 7  | La D2        | FPTD<br>FF           | Our second interaction was fine. First of all, we talked about our week and all the things we have to study. She told me that she will get a train to London to a friend's birthday party  only?  |
| 8  | M D2         | FPTD<br>FU           | She talked a lot about Brexit and how she wondered about if nuclear weapons brings any benefits to world peace, we also discussed about  I need complete diaries...   |
| 9  | Y D2         | FPTD<br>FF           | sending the text in advance made it so much easier! We read it together and I told her about the comments I had made, which consisted basically in some cultural aspects of the language that she couldn't have known in advance. I noticed that she made some mistakes regarding false  examples?  |
| 10 | La D3        | FPTD<br>FF<br>MC     | <br><br><br> Sorry!! I think now it's better. :) <br><br><br>I need to know what kind of corrections were made, what pieces of advice she gave you, the mechanism of correction, and so on. I can't get a picture of what has been done with the paragraph above. |


|    |          |                  |   |   |
|----|----------|------------------|---|---|
| 11 | Lu<br>D3 | FPTD<br>FF       | lexical problems, he added some words that worked better on the text. He said that my text was good and the subject was really a hard one, that he wouldn't be capable of writing about it in Portuguese.<br>After correcting the essay, we started to talk about these affirmative actions and Joe   |  I forgot to send it before =(<br> such as?? in which contexts?   |
| 12 | Be<br>D4 | FPTD<br>FF       | Since it was holiday, our third interaction was not made on the Teletandem laboratory, IBILCE. I was at my girlfriend's apartment and my partner was at her home. Around  |  wasn't it supposed to be the fourth?  |
| 13 | Ja<br>D4 | FPTD<br>FF       | Portuguese spoken in Portugal, I've found a lot of unknown words for me because they  |  examples??  |
| 14 | N<br>D4  | FPTD<br>FF<br>MC | about superstitions and superstitious people. Her essay was well-written, therefore, I only changed some structures which would be better written in a different way in Portuguese. For example I realized it is common that she inverts the subject-verb-object order, which is also   |  could you elaborate on that and give me some examples?<br> Yeah  |
| 15 | F<br>D1  | FPTS<br>FF<br>MC | in my opinion, is not good.<br>As the last topic - we had little time to talk since we started 20 minutes late - we talked about the weather, specially because of the difference in our clothes: I was wearing a short dress   |  why was that?<br> I had to move to another computer, because mine was not working  |
| 16 | Ga<br>D1 | FPTS<br>FF       | understand them, and harder for them to understand us, leading to some moments in which I think Jessica might not have fully understood what I have said.   |  check if she has questions, if she has understood.  |
| 17 | Lu<br>D1 | FPTS<br>FF<br>MC | We started a little later than the usual, but we talked a lot. My partner, Joseph, is a really charismatic person, he asked me about my course, my free time, Brazil and soccer (or football for him). Because this was the first interaction, we didn't have activities to do, so we just discussed about things we like and fun facts about random people (like the pope).<br>Talking about language, I think I can say that we are at the same level my English is |  was it good? did you feel lost?<br> It was really good! In fact I think I prefer when we do not have many things conducting the talk |
| 18 | M<br>D1  | FPTS<br>FB       | Anyhow, I look forward to meeting my partner next time.<br>Let's hope she comes this week.  |   |
| 19 | P<br>D1  | FPTS<br>FF<br>MC | to North. At the beginning it was easy but, when he was already "used" to speak to me, I had to ask him to repeat some sentences.<br>We discussed some cultural issues as well. He asked me about Carnival. He said he  |  Do you thing he was trying to make it look easier at the beginning?<br> Yes  |
| 20 | Gu<br>D2 | FPTS<br>FF       | Portuguese, as we began talking too late, so unfortunately I have no idea how her Portuguese skills are. Actually I was sorry for her, because she couldn't practice her foreign language as I  |  how about the comment on accent above?  |


















|    |          |                  |   |  |
|----|----------|------------------|---|--|
| 21 | La<br>D2 | FPTS<br>FF       | <p>need to tell her that this word exists in Portuguese, but it's not so <u>commun</u>.</p> <p>When we finished her text, she asked me if I have to write something to <u>his class</u> and if <u>we have test</u>, so I told her about <u>de 3 argumentative text with 5 pages we have to write</u>, and she <u>was really surprised by it and said that she needs to write text and do lots of tests in her class</u>.</p> <p>During the rest of our time, we talked about some political things, <u>specially the wedding of Prince Harry</u>. She was <u>explaining me that this royal event is very controversial there because of all the expenses which is paid by the British people, and some people think this is ok, because</u></p> | <p>tense</p> <p>was that</p> <p>She is a teacher? I can't see your point</p> <p>3rd person singular</p> <p>it is good to have learned your own language ;)</p> |
| 22 | S<br>D2  | FPTS<br>FF       | <p>consequences. Yet, in the middle of all <u>that</u> there was also meaningless conversations about <u>videogames and tv shows</u>.</p>   | <p>grammar</p> <p>randomly??</p>   |
| 23 | Gu<br>D3 | FPTS<br>FF<br>MC | <p>In the third interaction, my original partner, Daniel, was back!! He apologized for being there last week; <u>he thought he was supposed to do the Teletandem interaction only once. I didn't understand why, but anyway...</u></p>  | <p>what??</p> <p>If I'm not mistaken, that's what he told me hahahah</p>   |
| 24 | I<br>D3  | FPTS<br>FF       | <p>our missing interaction, the second one. It will be on Monday 26th at 11am (Brasilia time). <u>Unfortunately, we didn't speak more in Portuguese because our time was over.</u></p>  | <p>try to maintain the principle of <u>separation</u> of languages: The same amount of time should be used for each language.</p>                              |
| 25 | Ja<br>D3 | FPTS<br>FB       | <p><u>reasons to use or not use a word or expression, and gave me a lot of options that could be used in formal or informal situations.</u></p>   | <p><u>commitment</u> with partnership ;)</p>   |
| 26 | N<br>D3  | FPTS<br>FF<br>MC | <p>because we had an agreement: as I helped her in Portuguese last time, she helped me in English on Friday. However, on the next sessions, I will try to exchange the languages because <u>it is how Teletandem works.</u></p>   | <p><u>actually</u>, if you both agree, you can change</p> <p>Thanks!</p>   |
| 27 | Gu<br>D4 | FPTS<br>FB       | <p>again to <u>Wednesday, and this time everything went well!</u></p>   | <p>good! no stress</p>   |
| 28 | N<br>D4  | FPTS<br>FB<br>MC | <p>problems to understand each other in the end of the interaction. Next week, she will be still on <u>vacation</u>, however, we agreed to have <u>the session on Friday at 8 a.m., as usual.</u></p>   | <p>very good sense of reciprocity. Well done!</p> <p>Yeah! She's very nice!</p>  |
| 29 | F<br>D2  | FPTT<br>FF       | <p><u>supposed to send me texts too (I knew she was); I don't know what goes on with her teletandem classes, but I have the feeling they don't take it as serious as us - I don't know whose fault it would</u></p>   | <p>Maybe because they are misinformed.</p>   |
| 30 | F<br>D2  | FPTT<br>FF       | <p><u>classes, but I have the feeling they don't take it as serious as us - I don't know whose fault it would be - because she didn't even know she had to write those texts.</u> Maybe, we take it a little more</p>   | <p>it has happened to most of them</p>   |














|    |          |                  |   |  |
|----|----------|------------------|---|--|
| 31 | F<br>D2  | FPTT<br>FB       | serious than them, because <u>tele-tandem</u> is part of a "real" class of ours, we have grades for it, and they do it as an extra class.   |  <u>benefits</u> of being integrated to the course.                           |
| 32 | Ja<br>D2 | FPTT<br>FF<br>MC | In this second interaction, my partner was supposed to write a composition and I was supposed to help him with Portuguese language issues. Although, according to him, <u>he didn't know about this task</u> , then, we talked about some <u>different</u> aspects between Brazil and England. I could notice that he has been much excited about talking in  |  so, he didn't have any text to be discussed???                               |
| 33 | Ju<br>D2 | FPTT<br>FF<br>MC | In this interaction, Beth and I corrected her text about Brexit. As we had talked about it in our last meeting, I think she thought it would be an interesting topic; considering that she <u>didn't know exactly what she was meant to write about</u> . She had sent me the text in the previous night. So I read it, but I wasn't able to really make notes and correct things before class. That's why we did it during the interaction. As I was reading, I would stop to give her <u>pieces of advice</u> and to say what changes I would make and why. |  did she say she was not informed?  |
| 34 | Ju<br>D2 | FPTT<br>FU<br>MC | The main things we corrected were some uses of definite article, one case of we have to develop our <u>ideias</u> and link them with the following arguments. And I don't know if it didn't happen in her text because of linguistic obstacles or just because they are not expected to write more specific texts. Because of this doubt, I <u>didn't feel comfortable to make comments on this matter</u> .  |  you should have asked!   |
| 35 | Ga<br>D2 | FPTT<br>FF       | <u>During the rest of our interaction we talked about the birthday parties we've gone in the</u><br>In our second interaction, Jessica and I just talked more about ourselves. <u>She hadn't done the text they were supposed to. We talked about our universities, some</u>  |  did she tell you why?  |
| 36 | Lu<br>D2 | FPTT<br>FF<br>MC | <u>My partner didn't know he was supposed to write an essay, because his teacher took him off the list of students, so he asked me apologies</u> and we decided to discuss about Brexit to start. Joe <u>explained me</u> what Brexit was and how votes <u>were counted</u> . England's voters have more power than the ones from other places like Scotland or Wales. I asked why people decided to leave and Joe told me that the majority of people does not understand how Britain's  |  is this solved? will he write the next ones?                                 |
| 37 | Y<br>D2  | FPTT<br>FB       | After our discussion, we switched to Portuguese and started talking about the text. <u>Her sending the text in advance made it so much easier!</u> We read it together and I told her about the   |  that is now it is supposed to work!!  |
| 38 | F<br>D3  | FPTT<br>FF       | Unlike the majority of my classmates, we <u>didn't</u> talk about the text in the session, because I sent it to her on Wednesday and she had already corrected and made some comments on it on the email.   |  and you could understand them all?? <u>no</u> need to negotiate or expand? |
| 39 | Gu<br>D3 | FPTT<br>FF       | prefers to correct it carefully at home, and then, give me a proper feedback. I'm ok with the situation because I can totally understand him. Thus, probably my text <u>won't</u> be perfectly fluent even after my partner's correction.   |  Dear, texts are never perfectly anything :)                                |
| 40 | I<br>D3  | FPTT<br>FF       | <u>would be read and corrected by her.</u> <u>When she finished reading, she said that the text was</u>   |  had you sent the text in advance?  |


















|    |          |                  |   |  |
|----|----------|------------------|---|--|
| 41 | Ja<br>D3 | FPTT<br>FF       | At the end, he told me he won't be able to do the next interaction at his house due to some problems of connection, so he will share his text with me on Drive and I will correct, instead of having an interaction.  |  Maybe he wants to understand your corrections, so you can schedule an extra session later.   |
| 42 | Ju<br>D3 | FPTT<br>FU       | and with the skype connection. After we finally connected via Skype, we talked a little bit and then started to read my text. Beth hadn't read it before the interaction, so she asked me to explain the content of the text. I explained that I had to write a draft of an argumentative   |  She should have, though!   |
| 43 | Ju<br>D3 | FPTT<br>FF       | text and also talked about <i>cotas raciais</i> in Brazil. So when she actually read the text, she already had the context that I gave. I don't know if she would understand it completely just by  |  some of this context must be part of your text   |
| 44 | Ju<br>D3 | FPTT<br>FF       | have enough time to talk a lot about the text as a whole; and she had to correct the last paragraph very quickly. But I also learned a lot of vocabulary around that subject like "grant" for " <i>bolsa</i> ", the concept of "means testing" and "interest rates" for " <i>juros</i> ".   |  it is important to work on the whole argumentation next time.  |
| 45 | Lu<br>D3 | FPTT<br>FF<br>MC | We started talking about how our week had been and what we had done during the weekend. Then I told him that I had to write a text about affirmative actions and we needed to correct and discuss about it during this interaction. So we started and he corrected mainly lexical problems, he added some words that worked better on the text. He said that my text was good and the subject was really a hard one, that he wouldn't be capable of writing about |  So, I understand that you hadn't sent the text before..<br> I forgot to send it before =(   |
| 46 | N<br>D3  | FPTT<br>FF<br>MC | As my partner and I are not going to have classes next Friday. First, we talked about was deciding the day we are having the next interaction, which will be Friday at 8 o'clock as usual. Then, the rest of the session was about discussing my text in English.<br><br>Before correcting the structure of my text, I explained the content to her. She told me  |  have you sent it in advance?<br> No, I haven't<br> Sorry |
| 47 | Ja<br>D4 | FPTT<br>FF       | between Brazil and Portugal, and which options he should prefer if he wanted to write according to Brazilian writing.   |  any feedback yet?  |
| 48 | Y<br>D4  | FPTT<br>FB       | mistakes, which were mainly related to structure. I am still under the impression that some of the structures she used, not only at the second text but also at the first one, are not incorrect, but sound confusing and strange to Brazilians. Maybe they are considered normal or formal   |  highly probable  |











## 2. Feedback à autorregulação







| # | Aluno Diário | Subnível Perspectiva | Ocorrência  |
|---|--------------|----------------------|---|
| 1 | Be<br>D1     | FAC<br>FB            | <p>conversations with the US college students. Maybe the answer to this question is related to the social/economic/political positions that both countries occupy on a global scale. As the United States of America is seen by many as "the greatest and most powerful country", it is possible that this idea of superiority is conscious or unconsciously reproduced by its citizens towards people from other places and their culture, and as a result they may display a more antipathetic attitude, when compared to the students of England.</p>  interesting point of view. |

















|    |          |           |   |   |
|----|----------|-----------|---|---|
| 2  | Bi<br>D1 | m<br>FF   | pay 9K pounds a year. Sheffield, however, offers a 3K pounds loan to help those financially in need. Anyway, they spend 130 pounds a week to live there, which is a lot. Charlotte used to live there, but now she shares a house with four of her friends.   |  very similar to our republicas,...  |
| 3  | F<br>D1  | FAC<br>FF | living there. One fact I found very different from our lifestyle in Brazil is that, even though she lives about one hour away from Nottingham, she just goes back to her house on vacations, not on weekends like we usually do here.   |  Not everyone, indeed!   |
| 4  | F<br>D1  | FAC<br>FF | Still about university, she told me that all students have to study abroad in the third year, which I thought really nice, but, also, a bit bad, because everything that you have no choice about, in my opinion, is not good.  |  you can choose the country ;)<br> why was that?  |
| 5  | Ja<br>D1 | FAC<br>FF | during his stay of one month here, so asked me how difficult it is to get a job in our country for a nineteen foreign guy.  |  what didi you answer? do you know? I wouldn't know how to approach this topic.  |
| 6  | F<br>D2  | FAC<br>FB | So, we kept talking about the university and she told me they were on a strike, but it's very different from strikes here, because some teachers refuse to work, while others simply go on with.  |  I don't see big differences...  |
| 7  | Gu<br>D2 | FAC<br>FB | to know I was wrong! Another thing we have in common is that we both love the American rock band "The Offspring." That was the best part of the whole conversation, although I was a little bit sad because she has already seen them live three times and I haven't...   |  advantages and disadvantages of living in Europe  |
| 8  | Ja<br>D2 | FAC<br>FF | slavery, but unfortunately, it is still used by some Brazilians, even after the all discussions that happen nowadays about the "heritage of slavery".   |  what was your partner's point of view?? how did you develop this issue?   |
| 9  | La<br>D2 | FAC<br>FF | <u>we have test, so I told her about de 3 argumentative text with 5 pages we have to write, and she was really surprised by it and said that she needs to write text and do lots of tests in her class.</u><br>During the rest of our time, we talked about some political things, specially the wedding of Prince Harry. She was explaining me that this royal event is very controversial there because of all the expenses which is paid by the British people, and some people think this is ok, because they "love" all the royal thing and others don't agree with it.<br>She also told me that the wedding is going to be in Windsor, her native city, and they are trying to eliminate the homeless from there to not cause a "bad impression" to the guests. |  She is a teacher? I can't see your point<br> 3rd person singular<br> it is good to have learned your own language<br> ?<br> what do you realize about this difference? |
| 10 | La<br>D2 | FAC<br>FF | are trying to eliminate the homeless from there to not cause a "bad impression" to the guests, so, in her point of view, this is a really bad thing of this wedding.  |  what do you realize about this difference?<br> prep<br> How do you feel about it? Any comparisons to Brazilian context?   |
| 11 | Lu<br>D2 | FAC<br>FF | country and steal their jobs. He also said that they are not so well educated in politics, so they believe in many things that are not confirmed.   |  such as?  |

















|    |          |                 |   |  |
|----|----------|-----------------|---|--|
| 12 | P<br>D2  | FAC<br>FF       | the situation here, in Brazil, and there, in England, and we both agreed that many things have to <u>change so everybody can feel safe and be free to be whoever they want to be.</u>   |  Could you develop on that??  |
| 13 | S<br>D2  | FAC<br>FF       | talked about our week, and she mentioned that <u>there are some teachers who are on strike, so they have been having practically no classes for three weeks, but everything will go back to normal now.</u> Even though she has been watching a lot of netflix due to that, she thinks it is  |  what was the solution?   |
| 14 | S<br>D2  | FAC<br>FF       | Belgium private schools exist, but they are like a "myth", people only hear about them, since public school is so good there. She also thinks that, in Europe, having " <u>cotas</u> " for public school students or black people <u>wouldn't make much sense</u> even though I explained to her the  |  why not?? What is her argument?<br>   |
| 15 | Y<br>D2  | FAC<br>FF       | The only point where we <u>couldn't agree</u> was the use of <u>mesoclise</u> , that sounded very weird to me, but she explained that her teacher is from Portugal, <u>and they use this structure often.</u> We ended up agreeing to keep it, but she took notes on the differences between  |  do they??  |
| 16 | Bi<br>D3 | FAC<br>FB       | We talked a lot about the situation in our universities, with our countries' education ministry, how strikes are necessary and usual, because unfortunately we suffer with the governments turning education into trash and <u>can't keep quiet about this and do nothing.</u> I explained the different amounts of money each state university in São Paulo receives, how UNESP should get more than the other for <u>it's so huge, however it's the one which receives the least.</u> She told me the   |  very interesting discussions, in my opinion  |
| 17 | I<br>D3  | FAC<br>FF       | find another computer to <u>have the interaction</u> , but many of the computers didn't have Skype installed. <u>A strange thing, because, if it was already known (by professors, students etc.) that such computers would be used for activities like Teletandem, the software for this should be previously installed.</u> In this respect, I noticed that we are better organized   |  In a perfect research, pedagogical world ;)  |
| 18 | I<br>D3  | FAC<br>FB       | <u>only intended</u> to have a background of them. <u>This information doesn't influence their entrance into university at all.</u>   |  different cultures, different approaches   |
| 19 | Ju<br>D3 | FAC<br>FF       | As we were correcting the paragraphs, she would stop to ask questions and talk about what she thought about the subject. She also told me that there isn't such a thing there and made comparisons between our systems and explained that they <u>have a program, similar to our FIES,</u> that also help students that can't afford for university to pay it, and as the years pass  |  could you develop on that?   |
| 20 | Lu<br>D3 | FAC<br>FF<br>MC | was good and the subject was really a hard one, that he <u>wouldn't be capable of writing about it in Portuguese.</u><br>After correcting the essay, we started to talk about these affirmative actions and Joe asked me about the diversity of people at Unesp. I explained to him that here we have black people at universities, but unfortunately, they are not the majority, or even half of the students. I continued to explain that in Brazil, if you have the money to pay for a good education you have more chances to get into university, but due to our slavery history and what came afterwards, black people don't have the same opportunities of education |  I forgot to send it before =(<br> such as?? in which contexts?<br> would he in English?<br> Maybe? We didn't discuss about it |

















|    |          |                 |   |   |
|----|----------|-----------------|---|---|
| 21 | N<br>D3  | FAC<br>FB<br>MC | Unlike some of my previous partners that changed the structure for short sentences, this partner only helped me to improve them, therefore, she kept the sentences without reducing them. Perhaps, as my classmate said in our last class, these partners of Sheffield had good writing classes in English.   |  Probably...<br> We are lucky hahaha  |
| 22 | N<br>D4  | FAC<br>FF<br>MC | and it is also bad luck if you pass under a ladder or a scaffolding, which was an unknown word to me until now. The only different superstition she mentioned is about seeing only one bird called magpie because usually they fly in two.  |  what would be a similar one here?<br> I don't know hahaha do we have a similar one in Brazil?  |
| 23 | Gu<br>D1 | FAF<br>FF       | languages that take more time to be learned, and I found his point of view really interesting because it diverges from the common sense; it seems he has a quite critical conception about the topic.   |  and so should you, as a translator. :)  |
| 24 | F<br>D3  | FAF<br>FF       | translating it, only knowing the language is not enough - we did a lot of researching for Erika's classes last year.  |  crucial learning!!!   |
| 25 | F<br>D2  | FAF<br>FB       | language, I don't understand why they don't have this grammar classes; I mean, how can you translate into a language if you don't know it well?   |  interesting topic to discuss  |
| 26 | S<br>D3  | FAF<br>FF<br>MC | Day 3<br>We talked about our weeks, and, since I hadn't written the essay yet, we only spoke. I asked her about the reasons of the strike she mentioned, and she said it was because the government wants to reduce the pension for retired people, since people are living longer. Things haven't changed, though, and she thinks there will be more strikes in the exams week, for example. |  , what has been happening to you??<br> _Marked as resolved_<br> _Re-opened_<br> Too much in my head haha but I'm figuring it out<br> what else??<br> Are you ok? Need any help??<br> Actually, I forgot to finish it.. This part I wrote right after the interaction, I'll finish it as soon as I can, sorry |
| 27 | Be<br>D1 | FAL<br>FF       | attitude, when compared to the students of England.<br>Anyway, this is just a supposition. However, something I am completely sure about is that I was surprised, as I expected the Sheffield students to be more shy and serious - a result  |  check register  |
| 28 | Bi<br>D1 | FAL<br>FF<br>MC | Charlotte spent a year in Spain, since she learns French, Spanish and Portuguese. Meanwhile, among UNESP students, only the lucky ones have a chance to do such thing. I explained how CR works, how only those with higher grades can compete for a place in an exchange program, and last but not least, how you need to have a lot of money to do so, since our editals usually            |  usage?? could you ask her?<br> I will!   |
















|    |          |                 |  |  |
|----|----------|-----------------|--|--|
| 29 | Bi<br>D1 | FAL<br>FF<br>MC | offer no money to help exchange students afford living abroad. When our exchange programs do offer money, which is rare, it's not enough for the student to rely on that alone. Most countries we want to go to have an expensive currency to buy, except for some countries in South America where the currency is peso.<br>In the end, I told her about Erin, the Scottish friend of Translation students that was here for an |  collocation?<br> high currency? |
| 30 | F<br>D1  | FAL<br>FF       | After that, and curious about her course, if it had anything to do with Portuguese, I asked her, then, what it was and she said it was "Spanish", that they learn the language and culture.  |  What happened to your word order??   |
| 31 | Ga<br>D1 | FAL<br>FU       | times, see <u>ma</u> to be more interested and more willing to participate in the activities from  |  |
| 32 | Ga<br>D1 | FAL<br>FF       | times, see <u>ma</u> to be more interested and more willing to participate in the activities from the program as long as chatting with us.   |  ??   |
| 33 | Ga<br>D1 | FAL<br>FU       | questions, but I think we had a great start. We both had good laughs already and no awkward silences. During the conversation, it felt easier to talk in English with her,   |  speak?   |
| 34 | Ga<br>D1 | FAL<br>FU       | awkward silences. During the conversation, it felt easier to talk in English with her,   |  |
| 35 | Ga<br>D1 | FAL<br>FU       | because most of them speak Portugal's Portuguese, and it is both harder for us to  |  |
| 36 | Gu<br>D1 | FAL<br>FU       | at first. His Portuguese skills are good but he has a really strong British-Polish accent, which also was difficult to understand during the English part of the interaction because his British   |  English?   |
| 37 | Gu<br>D1 | FAL<br>FF       | had also a bit of Polish mixed altogether. But eventually I got used to the accent and his way of speaking and managed to do a good conversation.  |  usage  |
| 38 | Gu<br>D1 | FAL<br>FU       | Basically, we presented ourselves and told each other about the life in our own countries  |  introduced   |
| 39 | I<br>D1  | FAL<br>FU       | This First interaction had linguistic and cultural aspects quite relevant  |  |
| 40 | I<br>D1  | FAL<br>FF       | This First interaction had linguistic and cultural aspects quite relevant. After   |  order  |
| 41 | I<br>D1  | FAL<br>FU       | introductions, my partner and I talked a little about the places we live in, and it was when   |  |
| 42 | I<br>D1  | FAL<br>FU       | "subdivision" was coming to my mind, but I've known it was incorrect. My partner   |  knew?? during the first session?   |
















|    |          |                 |   |   |
|----|----------|-----------------|---|---|
| 43 | I<br>D1  | FAL<br>FU       | Another linguistic aspect with cultural links came when Alice <b>has</b> asked me how   |   |
| 44 | I<br>D1  | FAL<br>FU       | Day, then asked me if it had happened the same in Brazil. I said to her <b>that</b> rarely <b>is</b> there  |   |
| 45 | I<br>D1  | FAL<br>FU       | Day, then asked me if it had happened the same in Brazil. I said to her <b>that</b> rarely <b>is</b> there  |   |
| 46 | I<br>D1  | FAL<br>FU       | <b>is</b> this kind of demonstration here, and, when they occur, <b>they're</b> motivated by economic   |   |
| 47 | I<br>D1  | FAL<br>FU       | conversation, after I've mentioned speaking English is difficult for me, because I'm shy  |   |
| 48 | I<br>D1  | FAL<br>FU       | can speak Portuguese", she <b>had</b> said. In fact, I was pleased with my performance in   |   |
| 49 | Ja<br>D1 | FAL<br>FF       | <b>must be prohibited</b> in all countries, just like in Brazil and England, and disapproves with<br>the laws like <b>those existent</b> in the USA, where any civilian is able to carry a gun. An  |  <a href="#">check Portuguese</a>  |
| 50 | La<br>D1 | FAL<br>FU       | Our first interaction was really great. We just <b>talked</b> about ourselves. It was an opportunity to   |   |
| 51 | La<br>D1 | FAL<br>FU       | meet each other, so we <b>talked</b> about our course, our family and about the difference  |   |
| 52 | La<br>D1 | FAL<br>FU       | between <b>the</b> Brazil's and England's climate.  |   |
| 53 | La<br>D1 | FAL<br>FU       | between <b>the</b> Brazil's and England's climate.  |   |
| 54 | La<br>D1 | FAL<br>FU       | between <b>the</b> Brazil's and England's climate.  |   |
| 55 | P<br>D1  | FAL<br>FF<br>MC | Spanish words instead of Portuguese ones. I tried to correct him but sometimes he himself<br>noticed that and asked if he was right.<br><br>He told me he was born in Liverpool and, according to <b>him</b> , I maybe could not<br>understand his accent because, in England, the accent <b>is getting</b> hard to understand from South |  what do you mean?<br> it means that the accent is easier to understand<br>in the South and harder in the North |
| 56 | Bi<br>D2 | FAL<br>FU       | tradition - if you are from another campus, you know it lives on. I explained the older students play<br>pranks on the <b>freshers</b> , which we are used to <b>call</b> <b>calouros</b> or <b>bixos/bixetes</b> in São Paulo.   |  <a href="#">calling</a>   |
| 57 | Bi<br>D2 | FAL<br>FU       | how many people say " <b>imagina</b> " in the Southeast and some say " <b>acha</b> ", <b>specially</b> in Rio Preto (this<br>one I had to explain after seeing her <b>ué</b> face when I said " <b>acha</b> ").   |  "..."   |
| 58 | Bi<br>D2 | FAL<br>FF       | they have "house parties". The difference is English party people are simply used to bringing up<br>their own booze, so <b>the</b> guest <b>don't</b> pay to be there. However, they rarely offer free drinks, only   |  <a href="#">agreement</a>   |













|    |          |           |   |   |
|----|----------|-----------|---|---|
| 59 | F<br>D2  | FAL<br>FF | they also do some translations in the Portuguese class.<br><u>I said we had</u> to learn Portuguese grammar at university, that it's different from the one we  |  avoid indirect speech   |
| 60 | Ja<br>D2 | FAL<br>FF | <u>he didn't know about this task</u> , then, we talked about some <u>different</u> aspects between Brazil and England. I could notice that he has been much excited about talking in Portuguese and much curious to know more about Brazil, so <u>it's</u> been easy to talk to him, since <u>he is also very open</u> to teach about culture of England.  |  No<br> !!!   |
| 61 | Ja<br>D2 | FAL<br>FF | This Friday we talked about food. He wanted to know how the meals (breakfast, lunch and dinner) work here in Brazil. I told him we used to eat at home, with family or friends, in the most days of the week and, generally, we go out for bars and restaurants in the weekends <u>during the night</u> . He <u>explained me</u> that in England they almost never have   |  check evening<br> check regency  |
| 62 | Ja<br>D2 | FAL<br>FF | friends, in the most days of the week and, generally, we go out for bars and restaurants in the weekends <u>during the night</u> . He <u>explained me</u> that in England they almost never have  |  check regency   |
| 63 | Ja<br>D2 | FAL<br>FF | their meals at home, because, according to him, British people are always <u>run out of time</u> to back their houses, and he would enjoy to <u>have</u> this experience of always being able to  |  aspect  |
| 64 | Ja<br>D2 | FAL<br>FF | their meals at home, because, according to him, British people are always <u>run out of time</u> to back their houses, and he would enjoy to <u>have</u> this experience of always being able to have lunch with his family.  |  aspect<br> check   |
| 65 | Ja<br>D2 | FAL<br>FF | <del>We talked about jobs again, since I asked how was his day at college and he told</del><br>We talked about jobs again, since I asked how <u>was his day at college</u> and he told me he worked too. I explained him that many people in Brazil can conciliate studies and  |  check<br> check subordinate  |
| 66 | Ja<br>D2 | FAL<br>FF | work, <u>but in my graduation</u> , for instance, which is full time, it is impossible to work in a formal job, because the students stay the most part of day in the university. This time, it was <u>him</u> who explained that even in England is difficult to get a job once the companies  |  check subord<br> check usage  |
| 67 | Ja<br>D2 | FAL<br>FF | work, <u>but in my graduation</u> , for instance, which is full time, it is impossible to work in a formal job, because the students stay the most part of day in the university. This time, it was <u>him</u> who explained that even in England is difficult to get a job once the companies are increasingly selective, and they are looking for skilled people.<br>In my opinion, the most interesting subject <u>was approached</u> when we talked about |  check subordinate<br> check usage<br> check specific word |

|    |          |           |   |  |
|----|----------|-----------|---|--|
| 68 | Ja<br>D2 | FAL<br>FF | <p>was <u>him</u> who explained that even in England is difficult to get a job once the companies are increasingly selective, and they are looking for skilled people.</p> <p>In my opinion, the most interesting subject <u>was approached</u> when we talked about some aspects of language. For <u>example</u>: he asked me what is the most difficult aspect in English to learn as a Brazilian. In my point of view is the "prepositions", because there's</p> |  check u<br> check s<br> subject      |
| 69 | Ja<br>D2 | FAL<br>FF | <p>some aspects of language. For <u>example</u>: he asked me what is the most difficult aspect in English to learn as a Brazilian. In my point of view is the "prepositions", because <u>there's</u> not a fixed rule to use them, so it is hard to know how and when use each of them. <u>But</u>,</p>   |  subject<br> order. the same above   |
| 70 | Ju<br>D2 | FAL<br>FF | <p>punctuation and vocabulary - because some literal translations <u>didn't work out</u>, such as "<u>fundo</u>" to "<u>background</u>". I felt that grammatically her text <u>was very well written</u>. The only "problem" for me is that I <u>don't</u> know if it was <u>sufficiently developed</u>. I think in our texts, we try to generalize</p>   |  meaning?<br> only?  |
| 71 | La<br>D2 | FAL<br>FF | <p>we have to study. She told me that she <u>will</u> get a train to London to a friend's birthday party which she was excited.</p> <p>After that, I <u>correct</u> her Portuguese text, which was about music and singers and was</p>  |  I can't understand the relative clause. Rephrase it.   |
| 72 | La<br>D2 | FAL<br>FF | <p>After that, I <u>correct</u> her Portuguese text, which was about music and singers and was <u>really good</u>. I showed to her some changes I had done in her text and <u>explain</u> that some of them</p>   |  it.<br> tense   |
| 73 | La<br>D2 | FAL<br>FF | <p>After that, I <u>correct</u> her Portuguese text, which was about music and singers and was <u>really good</u>. I showed to her some changes I had done in her text and <u>explain</u> that some of them was just to make her text more fluent in Portuguese. An interesting thing in her text <u>was</u> she wrote "<u>cantante</u>" referring to "singer" and I corrected it to "cantor" and she was <u>really</u></p>   |  it.<br> tense<br> check parallelism |
| 74 | La<br>D2 | FAL<br>FF | <p><u>really good</u>. I showed to her some changes I had done in her text and <u>explain</u> that some of them was just to make her text more fluent in Portuguese. An interesting thing in her text <u>was</u> she wrote "<u>cantante</u>" referring to "singer" and I corrected it to "cantor" and she was <u>really disappointed</u> because she <u>said</u> that teach it to her Portuguese students. <u>But now</u>, when I was</p>                           |  tense<br> check<br> prep       |

|    |          |           |  |  |
|----|----------|-----------|--|--|
| 75 | La<br>D2 | FAL<br>FF | <p>really good. I showed to her some changes I had done in her text and explain that some of them was just to make her text more fluent in Portuguese. An interesting thing in her text was she wrote "cantante" referring to "singer" and I corrected it to "cantor" and she was really disappointed because she said that teach it to her Portuguese students. But now, when I was writing this diary, I've looked at Caldas Aulete and there is "cantante" in its definition, so I need to tell her that this word exists in Portuguese, but it's not so commun.</p>                |  tense<br> check p<br> prep<br> tense  |
| 76 | La<br>D2 | FAL<br>FU | <p>was just to make her text more fluent in Portuguese. An interesting thing in her text was she wrote "cantante" referring to "singer" and I corrected it to "cantor" and she was really disappointed because she said that teach it to her Portuguese students. But now, when I was writing this diary, I've looked at Caldas Aulete and there is "cantante" in its definition, so I need to tell her that this word exists in Portuguese, but it's not so commun.</p> <p>When we finished her text, she asked me if I have to write something to his class and if</p>               |  check par:<br> prep<br> tense<br> was that                                    |
| 77 | La<br>D2 | FAL<br>FF | <p>disappointed because she said that teach it to her Portuguese students. But now, when I was writing this diary, I've looked at Caldas Aulete and there is "cantante" in its definition, so I need to tell her that this word exists in Portuguese, but it's not so commun.</p> <p>When we finished her text, she asked me if I have to write something to his class and if we have test, so I told her about de 3 argumentative text with 5 pages we have to write, and she was really surprised by it and said that she needs to write text and do lots of tests in her class.</p> |  prep<br> tense<br> was that<br> She is a teacher? I can't see your point     |
| 78 | La<br>D2 | FAL<br>FF | <p>need to tell her that this word exists in Portuguese, but it's not so commun.</p> <p>When we finished her text, she asked me if I have to write something to his class and if we have test, so I told her about de 3 argumentative text with 5 pages we have to write, and she was really surprised by it and said that she needs to write text and do lots of tests in her class.</p> <p>During the rest of our time, we talked about some political things, specially the wedding</p>   |  tense<br> was that<br> She is a teacher? I c:<br> 3rd person singular |

|    |          |           |   |  |
|----|----------|-----------|---|--|
| 79 | La<br>D2 | FAL<br>FF | <p>of Prince Harry. She was explaining me that this royal event is very controversial there because of all the expenses which is paid by the British people, and some people think this is ok, because they “love” all the royal thing and others don’t agree with it.</p> <p>She also told me that the wedding is going to be in Windsor, her native city, and they are trying to eliminate the homeless from there to not cause a “bad impression” to the guests, so, in her point of view, this is a really bad thing of this wedding.</p>   |  it is g<br> ?<br> what<br> prep   |
| 80 | La<br>D2 | FAL<br>FF | <p>When we finished her text, she asked me if I have to write something to his class and if we have test, so I told her about de 3 argumentative text with 5 pages we have to write, and she was really surprised by it and said that she needs to write text and do lots of tests in her class.</p> <p>During the rest of our time, we talked about some political things, specially the wedding of Prince Harry. She was explaining me that this royal event is very controversial there because of all the expenses which is paid by the British people, and some people think this is ok, because they “love” all the royal thing and others don’t agree with it.</p> |  wa<br> Sh<br> 3rr<br> it i<br> ? |
| 81 | Lu<br>D2 | FAL<br>FF | <p>to start. Joe explained me what Brexit was and how votes were counted. England’s voters have more power than the ones from other places like Scotland or Wales. I asked why people decided to leave and Joe told me that the majority of people does not understand how Britain’s participation in the European Union works, so they think Britain is spending money with things that are not worth. Besides, they think that being part of the EU permits foreigners to enter the</p>   |  He said t<br>send me<br>ones wot<br> regency  |
| 82 | Lu<br>D2 | FAL<br>FF | <p>crazy things are here in Brazil. He was really surprised to know about it, asking me about Favela and if it was common in other places rather than São Paulo and Rio. We even discussed</p>  |  <u>grammar</u>   |
| 83 | S<br>D2  | FAL<br>FF | <p>Since last time I had forgotten to mention the text we are supposed to write, I did it this time, and she did not know about affirmative actions, not even the “cotas”. She said that in Belgium private schools exist, but they are like a “myth”, people only hear about them, since</p>   |  Portuguese<br> whv not?? v  |
| 84 | S<br>D2  | FAL<br>FF | <p>students or black people wouldn’t make much sense, even though I explained to her the reasons why we have them here.</p>   |  grammar  |












|    |          |           |   |  |
|----|----------|-----------|---|--|
| 85 | S<br>D2  | FAL<br>FF | Then, we proceeded to talking about her text, which was about homosexuality. I read it out loud so she could practice hearing in Portuguese, and corrected her mistakes trying to explain them as well as I could. Then we discussed the theme, but it was not long because there was no disagreements, we just mentioned what we think about it, and we both think the |  grammar<br> meaning?                    |
| 86 | S<br>D2  | FAL<br>FF | explain them as well as I could. Then we discussed the theme, but it was not long because there was no disagreements, we just mentioned what we think about it, and we both think the same. Then we discussed some other political issues like the legalization of firearms and its   |  meaning?<br>                            |
| 87 | S<br>D2  | FAL<br>FF | same. Then we discussed some other political issues like the legalization of firearms and its consequences. Yet, in the middle of all that there was also meaningless conversations about videogames and tv shows.  |  grammar  |
| 88 | Y<br>D2  | FAL<br>FU | We both agreed that it would be easier to discuss the subject of her text in English. Their text was supposed to be based on a song by their choosing, but Jenny thought it would   |  on their choice??  |
| 89 | Y<br>D2  | FAL<br>FU | Portuguese. We started the interaction by talking in English, because I wanted to make sure she was opened to my suggestions, which I has previously made at my house, since she has  |  open   |
| 90 | Y<br>D2  | FAL<br>FF | sent me the text in advance. However, I decided not to simply share the commented document with her, because it could be unclear to her, while explaining it to her one by one there could be no misunderstandings.   |  grammar  |
| 91 | Y<br>D2  | FAL<br>FU | was for Brazilians to gain rights in this aspect because of the religious people on the government. To write the text, she researched the laws supporting LGBTQ+ people at Brazil,  |  in   |
| 92 | Y<br>D2  | FAL<br>FF | Angola, Cabo Verde and Portugal, and compared the information she found. It was very interesting to acknowledge that, even though we have too much prejudice in Brazil still, the   |  order  |
| 93 | Y<br>D2  | FAL<br>FF | She told me about how these rights are considered natural and are taken for granted in the UK, even though it hasn't been this way for long. We concluded that we think like that because our   |  referent?  |
| 94 | Y<br>D2  | FAL<br>FF | from the beginning, when it comes to organizing a sentence. I noticed that she have a problem with connecting them, though, which made some of meaning she wanted to give to the text get lost, but we were able to understand each other and improve the text so it would be more fluent   |  Portuguese...  |
| 95 | Be<br>D3 | FAL<br>FF | the one she had to do is not, we would use that teletandem session to discuss my essay. Broadly speaking, the changes she proposed, which I accepted them all, were more related to the sentence structure than to grammar, for example. The advice she gave me was to simply the   |  see comments on the other diary<br> |
| 96 | Be<br>D3 | FAL<br>FF | sentence structure than to grammar, for example. The advice she gave me was to simply the sentences, nominalize verbs in order to improve the lexical density of the text and make it easier  |  same   |








|     |          |                 |  |   |
|-----|----------|-----------------|--|---|
| 97  | Bi<br>D3 | FAL<br>FU       | In Sheffield, however, they just have a lot of options to choose from, such as multinational restaurants and so on, so they have nothing like RU. They are used to eating at the canteens  |  however?  |
| 98  | Gu<br>D3 | FAL<br>FF       | interaction. Then he took a look at my text and gave me a brief feedback about it, but he didn't correct it with details. Daniel said that, as he isn't a native English speaker, just like me, he   |  check prepositions  |
| 99  | Gu<br>D3 | FAL<br>FF       | that he definitely doesn't want to do, but he wants something which demands his language skills though.  |  ??  |
| 100 | Ja<br>D3 | FAL<br>FF       | is related to attention of my partner: Whereas my previous partners just corrected and many times, didn't know why I should use a specific word. James explained me the  |  regency!  |
| 101 | Ja<br>D3 | FAL<br>FU       | to the State of England in the Industrial Revolution. There was only one State and was much specific, then, I should use the article "the". On the other hand, I also use "gender equality". According to him, this expression is general because is an idea, a concept, then  |  it is   |
| 102 | Ja<br>D3 | FAL<br>FU       | equality". According to him, this expression is general because is an idea, a concept, then should not use the article "the". After that, I noticed it was too easier to think about if the  |  I   |
| 103 | Ja<br>D3 | FAL<br>FF       | As my main problem in this text was related to articles, he gave a hint. According to him, there's no a rule regarding to use of articles, however, if I think about the differences between the specific and general people that I want to use in my text, I will   |  there are many, with many exceptions, which makes the matter tricky.  |
| 104 | Ju<br>D3 | FAL<br>FF<br>MC | it and making the changes she felt were necessary to make it sound more natural. The main problems were in the structure. She said that I write very long sentences, which are correct, but not very usual; she also changed the order of my "not all always" from the beginning of the sentence to the final of it, also because it's more usual. |  ?<br> Because she said it sounded more natural  |
| 105 | Lu<br>D3 | FAL<br>FF       | <u>Try to avoid indirect speech in your diary.</u>   |   |
| 106 | Be<br>D4 | FAL<br>FU       | <u>at #IBILCE.</u> I was at my girlfriend's apartment and my partner was at her home. Around   |   |
| 107 | Be<br>D4 | FAL<br>FU       | 2.p.m, on March 29th, we began the videochat, which lasted about one hour. <u>On this</u>  |   |
| 108 | Be<br>D4 | FAL<br>FF       | interaction we continued discussing each others texts: she made her suggestions and commentaries on the last two paragraphs - and, again, they were more related to the sentence structure than to grammar - and her final tip was to simply it, make the concepts and sentences   |  can't understand your point, once structure and grammar are linked...<br> simplify?? |
| 109 | Be<br>D4 | FAL<br>FU       | structure than to grammar - and her final tip was to simply it, make the concepts and sentences  |  simplify??  |

|     |          |           |   |                                   |
|-----|----------|-----------|---|-----------------------------------|
| 110 | Be<br>D4 | FAL<br>FU | written, despite the mistakes I corrected mostly on words gender agreement and vocabulary   |                                   |
| 111 | Be<br>D4 | FAL<br>FF | written, despite the mistakes I corrected mostly on words gender agreement and vocabulary adequacy aspects that I think are tricky to language learners who are not used to think about   | meaning collocation?              |
| 112 | Bi<br>D4 | FAL<br>FF | repetition, or structures that didn't sound that natural for native speakers of Portuguese. She used the verb "ser" in the sense of to bring, or to mean. For example, "quebrar um espelho é má sorte", instead of "traz má sorte" or "é sinal de má sorte". She wrote "nome do meio", maybe because of | The first option seems ok to me   |
| 113 | Gu<br>D4 | FAL<br>FU | do it on Friday, but as I didn't know they were at summer time there, we had problems with the time when I connected on Skype, Daniel had already called me twice. So we scheduled it   | timezone!                         |
| 114 | Gu<br>D4 | FAL<br>FF | made the mistake of saying "acento" to refer to "accent"; one of the trickiest false friends, in my opinion!  | I could think of trickier ones ;) |
| 115 | Ja<br>D4 | FAL<br>FF | I can say he writes very well in Portuguese, but there were some mistakes of concordance, as for instance, "a crime". However, the most problems I have found were related to vocabulary of Portugal and Brazil. As he has been teaching according to the   | should be passive!                |
| 116 | Y<br>D4  | FAL<br>FU | Portugal ones. We concluded that Brazil has it's superstitions almost completely based on   |                                   |

### 3. Feedback pessoal

| # | Aluno Diário | Subnível Perspectiva | Ocorrência  |   |
|---|--------------|----------------------|---|---|
| 1 | Ga<br>D1     | FP<br>FB             | In this first Teletandem interaction, we got to talk with our partners to know ourselves a little better. The video and audio quality of the transmission, a frequent issue in the other times we did Teletandem, were perfect, and everything could be heard and seen clearly. As we have already pointed out in class, also, the students | We are so glad to hear that!!!!                     |
| 2 | Gu<br>D1     | FP<br>FB             | But I really enjoyed this first interaction and liked my partner very much. I hope we can help each other in learning our own foreign languages.  | So glad to see your positive view about this issue. |
| 3 | I<br>D1      | FP<br>FB             | can speak Portuguese", she had said. In fact, I was pleased with my performance in English. Sometimes during the conversation in Portuguese, I automatically shifted to name of my partner) told me she wasn't familiar with the word, because this type of   | Fantastic!!!! Way to go!                            |
| 4 | I<br>D1      | FP<br>FB             | building isn't common there in England. I was surprised, maybe because of the large number of condominiums in my city; it's difficult to think of them as something unusual.  | living and learning ;)                              |

|    |          |          |   |   |
|----|----------|----------|---|---|
| 5  | Ju<br>D1 | FP<br>FB | Brazilian man and for having a lot of members in her family who lived or that still live here. I also had the impression that because she is English (ironically, if we consider Brexit), she is more concerned about foreign languages and cultures.   |  :)  |
| 6  | Ju<br>D1 | FP<br>FB | very<br>very happy to learn about the "vossa mercê" and told me that it was her fun fact of the day   |  very good!!!  |
| 7  | Y<br>D1  | FP<br>FB | understanding her accent, because I had never talked to a British person before, but it all went well and we were both surprised when we noticed our time had ended. It was overall a good  |  a good feeling, uh???   |
| 8  | Bi<br>D2 | FP<br>FB | compared the differences. I pointed out the different mentalities between people who study humanities and those who study "exatas", which she taught me they call "STEM subjects". STEM stands for Science, Technology, Engineering and Mathematics. Then my partner explained the cigarettes and marijuana. We think the same percentage of people smoke cigarettes, but there seems to be more potheads among Brazilian students. People from the countryside are used to |  living and learning ;)  |
| 9  | Bi<br>D2 | FP<br>FF | seems to be more potheads among Brazilian students. People from the countryside are used to   |  I wonder why....  |
| 10 | Gu<br>D2 | FP<br>FB | In this second interaction, an unfortunate thing happened. Not only didn't my partner, Daniel, show up, but he also apparently didn't warn anybody about his absence, since neither Solange nor all the responsible ones for the Teletandem project knew about all of that, so we were completely lost about what to do for a long time. Apparently he isn't even on the list of  |  it is very frustrating to the whole staff....                       |
| 11 | Gu<br>D2 | FP<br>FB | managed to find me a partner. And to my surprise, she was partner!  |  Tell about this. She probably doesn't know.                         |
| 12 | Gu<br>D2 | FP<br>FB | purpose, he must have his reasons. I strongly hope we won't have these or another kind of troubles as of next time.   |  so do I   |
| 13 | Bi<br>D3 | FP<br>FB | In the end, I helped her with some words in Portuguese, "conteúdo/material" of a subject, for example. When I asked her if she is coming to Brazil, she told me Sheffield has no link to UNESP for internship with Erasmus, so she plans to come after graduating.  |  we have been working on that                                      |
| 14 | Bi<br>D3 | FP<br>FB | Dear ;<br>I'm sorry I'm just uploading it today. This weekend was crazy. I spent a lot of time offline on the road. Please understand I was very busy admiring Lana del Rey's beauty in São Paulo. My bad.<br>Xx <3   |  ok ;)   |
| 15 | F<br>D3  | FP<br>FB | a certain amount of files for them, so I had 8 agreements to translate for this first semester. As my partner is very kind, she said I could send them for her to read, but I'm not sure if she would really know if they are right or wrong, because you have to study the "agreements language" for   |  loved that!!! it has a lot to do with what I study, i.e., genres. |

|    |          |          |   |  |
|----|----------|----------|---|--|
| 16 | Gu<br>D3 | FP<br>FB | about the frustrations of being at the last year of college, although he is still in the second year and so this applies only to me. In this decisive year, I still don't know what to do when I leave the university, and I got it off my chest with poor Daniel!! Different from me, he has an idea |  does anybody?          |
| 17 | I<br>D3  | FP<br>FB | explaining the reasons why and giving examples of contextual uses of the English language. (Her notes are all in the shared file.) She also said that my text was in a very   |  Thank you for that!!   |
| 18 | Bi<br>D4 | FP<br>FB | the weekend before, when I went to Lollapalooza in São Paulo, and the bus tickets for my city are way too expensive. Because of that, I can't visit my parents more often than once a month   |  This is pretty sad.... |
| 19 | Bi<br>D4 | FP<br>FB | American series, but this is starting to change because Netflix is giving more space and visibility to other countries' productions, such as "Dark", a German sci-fi about time travel and insane paradoxes.  |  Loved the series.      |
| 20 | F<br>D4  | FP<br>FB | There was no fourth interaction.<br>Everytime I email my partner, she replies as soon as possible, but when I emailed her - twice - to schedule this interaction, she did not reply.  |  humph!                 |
| 21 | Ga<br>D4 | FP<br>FB | prefer to do the them at the Teletandem Lab. because of the equipment and the already established and always scheduled dates.   |  :)                     |
| 22 | Y<br>D4  | FP<br>FB | Even so, there's always interruptions and problems with connection, which don't normally happen at the Teletandem lab.  |  pros and cons....      |