

ALEXANDRE ALVES FRANÇA DE MESQUITA

**CRENÇAS E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO NO PROCESSO
INTERATIVO E NA MEDIAÇÃO DE UM PAR NO TANDEM A
DISTÂNCIA: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências,
Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual
Paulista, Campus de São José do Rio Preto, para
obtenção do título de Mestre em Estudos Lingüísticos
(Área de Concentração: Lingüística Aplicada).

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Helena V. Abrahão

São José do Rio Preto
2008

Mesquita, Alexandre Alves França de.

Crenças e práticas de avaliação no processo interativo e na mediação de um par no tandem a distância : um estudo de caso / Alexandre Alves França de Mesquita. - São José do Rio Preto : [s.n.], 2008.

238 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Maria Helena Vieira-Abrahão

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

1. Língua inglesa - Estudo e ensino. 2. Língua inglesa - Formação de professores. 3. Formação de professores - Crenças. 4. Teletandem. I. Abrahão-Vieira, Maria Helena. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. III. Título.

CDU - 811.111-07

BANCA EXAMINADORA

Membros Titulares:

Prof^a. Dr^a. Maria Helena Vieira Abrahão – Orientadora

Prof^a. Dr^a. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula – UFSCAR – São Carlos

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

Membros Suplentes:

Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo– UFG – Goiânia

Prof^a. Dr^a. Ana Mariza Benedetti – UNESP – São José do Rio Preto

São José do Rio Preto, 20 de Junho de 2008

Dedico este trabalho em primeiro lugar a Deus por ter me dado mais esta vitória e aos meus pais (Marta e Euro) por me darem força e motivação e servirem como fonte de inspiração para minha vida.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À minha orientadora, **Prof^ª. Dr^ª. Maria Helena Vieira Abrahão**, por sua dedicação, paciência e por sua orientação sempre segura com todos os seus orientandos e à sua imensurável contribuição à Lingüística Aplicada.

AGRADECIMENTOS

Ao meu querido amigo e professor, Dr. Sérgio Raimundo Elias, por ter me estimulado a entrar no mundo da Lingüística Aplicada e por sempre me incentivar.

Aos meus familiares, sobretudo aos meus irmãos Euro, Patrícia e Lucas, pelo carinho e força enquanto estive longe de casa, e à minha avó que, mesmo morando distante, nunca deixou de me apoiar.

À Prof^ª. Dr^ª. Ana Mariza Benedetti e ao Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo, pelas valiosas contribuições realizadas durante as disciplinas do mestrado e pelos comentários durante a qualificação.

Aos meus amigos que mesmo longe, souberam me apoiar e me dar força.

Ao meu grande amigo e companheiro de graduação e mestrado Ciro Medeiros Mendes, que foi um grande parceiro durante o meu último ano de mestrado e que me ajudou a realizar importantes reflexões.

Às minha amigas e também companheiras de mestrado, Patrícia Bedram e Ana Cristina Salomão que me ajudaram e tornaram agradável e alegre minha caminhada do mestrado.

Aos professores que tive durante a graduação pela Universidade Federal de Ouro Preto, pelos ensinamentos que serviram de base para o meu mestrado.

RESUMO

Esta dissertação é parte do projeto temático “TELETANDEM BRASIL – Línguas Estrangeiras para todos”, desenvolvido pela UNESP (Campus de São José do Rio Preto) em parceria com várias instituições superiores internacionais e com o objetivo de colocar pares de alunos universitários estrangeiros em contato com alunos universitários brasileiros para aprenderem as línguas um do outro por meio dos recursos de leitura, escrita, áudio e vídeo do *MSN Live Messenger*, *OOVO* e *Skype* – um TELETANDEM. Assim, esta dissertação tem o objetivo de investigar as crenças sobre avaliação trazidas por uma interagente brasileira e uma mediadora (aluna de doutorado) ao teletandem, e como essas interagem na construção do processo de ensino e aprendizagem no tandem a distância.

Como fundamentação teórica, esta pesquisa apresenta estudos sobre: (a) crenças de ensino e aprendizagem e avaliação; (b) avaliação no processo de ensino e aprendizagem; (c) concepções e visões do erro no ensino de línguas; e (d) tecnologia aplicada ao ensino. Este trabalho é um estudo de caso de caráter qualitativo e de natureza etnográfica e para a coleta de dados, utilizaram-se os seguintes instrumentos: a) questionário, b) gravações em *chats* das interações, c) gravações em áudio das mediações, d) autobiografia dos participantes, e e) diários das interações e das mediações. Para a análise dos dados foi feita uma triangulação dos registros coletados.

Por meio da análise dos dados foi possível inferir que a interagente, quando no papel de professora, predominantemente preocupava-se com a comunicação e não com a correção dos erros, apresentando assim, uma concepção de avaliação mais próxima dos princípios da avaliação mediadora. Porém, como aluna, apesar de a mediadora ter tentado demonstrar que cometer erros era algo natural no processo de ensino e aprendizagem de línguas, a interagente manteve-se preocupada em não cometer erros lingüísticos e em obter algum tipo de *feedback* por parte de seu par norte-americano, e assim, sua concepção de avaliação é similar aos moldes de uma avaliação tradicional. Já a mediadora, por ter uma base teórica consistente e uma maior experiência de ensino através da prática em contextos diversos com diferentes tipos de alunos, apresentou uma preocupação centrada na comunicação, princípio este próximo daqueles da avaliação mediadora. Com relação à interação das crenças das participantes, observou-se reflexos da ação da professora mediadora no comportamento da interagente brasileira durante as interações, enquanto ela desempenhava o papel de professora, o que sugeriu uma instabilidade em relação à sua crença de aprendizagem.

Palavras-chave: Teletandem, crença sobre avaliação e ensino e aprendizagem de línguas.

ABSTRACT

This work is part of the project TELETANDEM BRASIL - Foreign Languages for all, developed by UNESP (Campus of São José do Rio Preto) in partnership with many international institutions and with the purpose of putting pairs of foreign university students in touch with Brazilian university students to learn the languages of each other through the resources of reading, writing, audio and video of the MSN Live Messenger, Skype and OOVO - a TELETANDEM. Therefore, this dissertation has the purpose of investigating the beliefs on evaluation brought by a mediator and one Brazilian Teletandem partner, and how they interact in the construction of the process of teaching and learning in the distance tandem.

The theoretical underpinnings for this research are studies about: (a) beliefs of teaching and learning and assessment, (b) evaluation in the process of teaching and learning, (c) concepts and visions of error in language teaching, and (d) technology applied to education. For the data collection, the following instruments were used: a) questionnaires, b) chat recordings of the interactions, c) audio recordings of mediations, d) autobiography of the participants, e) diaries of the interactions and mediations. For the analysis of the data, a triangulation was made from the collected data, interactions were considered the primary data, and from them, all the other data were used for the confirmation or not of the points found.

Through the data analysis, it was inferred that the Brazilian partner, when in the role of the teacher, was mainly concerned with communication and not with correction of errors, showing therefore, signs of an evaluation close to the principles of the mediator evaluation. However, as student, although the mediator tried to show her that there was no problem about making mistakes, she remained concerned about not making them. This behavior is a sign of traditional evaluation. And the findings of the mediator showed that, due to the reading experience and the greater experience teaching in several contexts with different types of students, she focused her points mainly on communication for both moments (when she was dealing with issues of the Brazilian partner as a student, and as a teacher), which is a sign of the mediator evaluation.

Regarding the interaction of the beliefs of the participants, this study found reflexes of the mediation session on the behaviour of the Brazilian Teletandem partner during some interactions, while she was in the role of teacher, which indicates an instability of her learning beliefs.

Key words: Teletandem, evaluation and teaching and learning beliefs.

SUMÁRIO

	Página
INTRODUÇÃO	1
Objetivos de Pesquisa	6
Perguntas de Pesquisa	7
Organização da dissertação	8
CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	
1.1 As crenças e o ensino e aprendizagem de línguas	9
1.1.1 Visão de língua e linguagem	14
1.1.2 Influência dos fatores contextuais	21
1.1.3 Natureza das crenças	23
1.1.4 Relação interativa: ações e crenças se influenciam	24
1.1.5 Dissonância: o desencontro entre crenças e ações	25
1.2 Avaliação	26
1.2.1 Panorama histórico da avaliação	27
1.2.2 Definições e conceitos de avaliação	29
1.2.3 Concepções de avaliação	33
1.2.4 Instrumentos alternativos de avaliação	43
1.2.5 Avaliação em meio virtual	47
1.3 O erro	48
1.3.1 Classificação dos erros	50
1.3.2 Tratamento X Correção	51
1.3.3 <i>Feedback</i>	52
1.3.4 Tipos de <i>feedback</i>	53
1.3.5 Negociação de significado	56
1.3.6 <i>Feedback</i> em ambiente virtual	59

1.3.7	Crenças sobre a correção dos erros	60
1.4	Tecnologia aplicada ao ensino	64
1.4.1	A formação de professores e a informática	68
1.4.2	A Educação a Distância	69
1.4.3	Características de uma interação virtual	73
1.4.4	O uso do computador	78
1.4.5	O professor e o computador	79
1.4.6	O papel do professor no ambiente tecnológico	80
1.4.7	Crenças de professores sobre o uso do computador	82
1.4.8	O tandem	84
1.5	O Ensino Colaborativo e a Mediação	90
1.5.1	O ensino colaborativo	90
1.5.2	Colaboração em meio virtual	92
1.5.3	A mediação	94
1.5.4	Modelos de supervisão	97
CAPÍTULO II: METODOLOGIA DA PESQUISA		
2.1	Natureza da pesquisa.....	99
2.2	Descrição do contexto e dos participantes da pesquisa.....	101
2.3	Instrumentos de coleta de dados.....	108
2.4	Procedimentos de análise dos dados.....	114
CAPÍTULO III: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS		
3.1	As crenças e as ações iniciais da interagente brasileira	118
3.2	As crenças e as ações da mediadora	156

3.3 A interação das crenças sobre avaliação presentes nas ações e no discurso da mediadora e do par interagente e a (re) construção do processo de ensino e aprendizagem via tandem	175
CAPÍTULO 4: CONSIDERAÇÕES FINAIS	
4.1 Comentários finais	220
4.2 Dificuldades encontradas na realização deste estudo.....	224
4.3 Encaminhamentos.....	225
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	228
Pareceres das participantes da pesquisa	236
ANEXOS	CD

LISTA DE ABREVIACÕES

LA	Lingüística Aplicada
LE	Lgua Estrangeira
L2	Segunda Lgua
MSN	Microsoft Network
IRC	Internet Relay Chat
ICQ	 aplicativo que permite a comunicação entre computadores através de mensagens instantâneas via <i>chat</i> ou voz. (A sigla significa <i>I seek you</i> que quer dizer eu procuro você)
SKYPE	 um aplicativo que permite comunicação grátis pela internet através de conexões sobre <u>VoIP</u> (Voz Sobre IP)
MUD	<i>Multiple User Dungeons</i> (jogo)
MOOs	<i>MUD object-oriented</i> (MUD orientado ao objeto)

LISTA DE TABELAS QUADROS E FIGURAS

Tabela 1: Interações Carol/Cody	109
Tabela 2: Erros cometidos pelo interagente americano e correções feitas pela interagente brasileira (Primeira Interação)	135
Tabela 3: Erros cometidos pelo interagente americano e correções feitas pela interagente brasileira (Segunda Interação)	135
Tabela 4: Erros cometidos pelo interagente americano e correções feitas pela interagente brasileira (Quarta Interação)	136
Tabela 5: Correções feitas pela interagente brasileira (Primeira Interação)	144
Tabela 6: Correções feitas pela interagente brasileira (Segunda Interação)	144
Tabela 7: Correções feitas pela interagente brasileira (Quarta Interação)	147
Tabela 8. Emoticons encontrados durante as interações iniciais	150
Tabela 9: Erros cometidos pela interagente brasileira e corrigidos pelo interagente americano durante a primeira interação	150
Tabela 10: Erros cometidos pela interagente brasileira e corrigidos pelo interagente americano durante a terceira interação	151
Tabela 11: Crenças iniciais da mediadora	158
Tabela 12: Conteúdo e mudança de ação da interagente como professora	187
Tabela 13: Erros cometidos pelo interagente americano e corrigidos (ou não) pela interagente brasileira durante a sexta interação (pós primeira mediação)	197
Tabela 14: Erros cometidos pelo interagente americano e corrigidos (ou não) pela interagente brasileira durante a sétima interação (pós primeira mediação)	197
Tabela 15: Erros e/ou correções cometidos pelo interagente americano	

durante a nona interação (pós segunda sessão de mediação)	198
Tabela 16: Erros e/ou correções ocorridos durante a décima primeira interação (pós segunda mediação)	199
Tabela 17: Erros cometidos pela interagente brasileira após a primeira sessão de mediação	201
Tabela 18: Erros corrigidos pela interagente brasileira durante a sexta interação	203
Tabela 19: Movimentos corretivos efetuados pela interagente brasileira durante a nona interação	207
Tabela 20: <i>Emoticons</i> utilizados pela interagente brasileira durante as interações ...	211
Quadro 1: Fatores contextuais que podem interferir nas crenças segundo Barcelos (2006)	22
Quadro 2: Modalidades e funções da avaliação segundo Haydt (1995)	34
Quadro 3: <i>Emoticons</i> construídos a partir dos caracteres do teclado segundo Santos (2005)	76
Quadro 4: As crenças dos professores e suas correspondentes áreas Temáticas segundo Perina (2002)	83
Figura 1: Esquema do procedimento de coleta e análise dos dados	116
Figura 2: Esquema para a análise dos dados	119
Figura 3: Esquema para a análise dos dados da mediadora	157
Figura 4: Esquema para a análise dos dados da segunda pergunta de pesquisa	176

INTRODUÇÃO

As práticas avaliativas devem ser vistas como constituintes de um processo integrador e motivador do processo de ensino e aprendizagem de qualquer disciplina. Dessa forma, é importante que o professor escolha sempre quais as habilidades necessárias ao desenvolvimento de um determinado conteúdo com sucesso. De acordo com Oliveira (1979), as atitudes, as habilidades, os interesses, o grau de maturidade e a prontidão tanto de professores quanto de alunos fatalmente se refletem nas tarefas de aprendizagem e, conseqüentemente, nos processos avaliativos.

Porém, as avaliações geralmente acontecem ao término de uma unidade trabalhada e não proporcionam um retorno ao trabalho desenvolvido, servindo apenas como resultado mensurável para uma possível aprovação ou reprovação do aluno. Destaco, pois, a relevância dos procedimentos avaliativos como elementos centrais na condução do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que nem todos os professores tenham tido a oportunidade de se preparem adequadamente para desenvolvê-los.

Romão (2001) classifica a avaliação dentro de dois grandes grupos: a “tradicional” e a “progressista”. Segundo ele,

(...) a avaliação tradicional destaca a importância dos aspectos quantificáveis, rechaçando, na maioria das vezes, as descrições qualitativas, por seu caráter subjetivo; considera a importância da periodicidade do processo de avaliação e do registro de seus resultados, especialmente ao final de uma aula, de uma unidade ou conjunto de unidades, de uma série ou de um curso, e deve sempre se basear em padrões socialmente aceitáveis e desejáveis. Ao contrário, a avaliação progressista deve ter sempre uma finalidade exclusivamente diagnóstica, voltando-se para o levantamento das dificuldades dos alunos, visando à reformulação dos procedimentos didático-pedagógicos, de objetivos e metas, e deve ser um processo contínuo e paralelo ao processo de ensino-aprendizagem, sendo, portanto, permanente, permitindo a periodicidade apenas no registro das dificuldades e avanços do aluno, considerando como parâmetros válidos e legítimos para servirem de referência apenas os ritmos, as características e aspirações do próprio alvo da avaliação.

(ROMÃO, 2001, p.61)

Acredito que a avaliação deveria ser uma junção desses dois grupos, pois só assim teríamos um processo de avaliação realmente justo. Creio que o sistema tradicional de

avaliação que vigora na escola brasileira não é justo¹, na maioria das vezes, por não avaliar realmente a aprendizagem do aluno, diferentemente da visão progressista que, por sua vez, torna o processo avaliativo mais eficaz ao considerar o processo. A exigência que a sociedade faz em priorizar a competição entre os indivíduos desde a época escolar (através das notas) torna as instituições obrigadas a seguir o primeiro modelo, comprometendo assim a real intenção da avaliação, que deveria contemplar também o processo, e não somente o produto.

Demo (1996) e Xavier (1999) defendem uma união entre os aspectos quantitativos e qualitativos na avaliação. Assim, Demo diz que:

É equívoco pretender confronto dicotômico entre qualidade e quantidade, pela simples razão de que ambas as dimensões fazem parte da realidade da vida. Não são coisas estanques, mas facetas do mesmo todo. Por mais que possamos admitir qualidade como algo “mais” e mesmo “melhor” que quantidade, no fundo, uma jamais substitui a outra, embora seja sempre possível preferir uma à outra.
(DEMO, 1996, p.9)

Para Rolim (1998), a questão também não é de evitar a classificação, mas admitir que a classificação como forma de avaliação tem se mostrado ineficaz em fornecer informações para o processo de ensino e aprendizagem. Segundo ela, “reconhecer os problemas implica promover mudanças, assumir novas posturas em busca de um ensino/avaliação mais produtivos, que no caso específico de ensino de línguas, possa efetivamente contribuir para a aprendizagem dessa língua” (ROLIM, 1998, p.57).

Sobre a avaliação qualitativa Belam (2004, p.31) diz ser fundamental:

... uma variedade de instrumentos que vão além das provas, para o fornecimento de informações ao processo de ensino/aprendizagem, como a observação sistemática pelo professor, opiniões e julgamento dos alunos e auto-avaliação. A participação dos alunos possibilita uma avaliação mais justa, na medida em que expressam quais são suas reais expectativas, dificuldades e potencialidades, não limitando o julgamento de seu desempenho apenas pelo professor e fazendo com que assumam seu processo de aprender.

Genesee e Upshur (1996) também descrevem outros vários instrumentos de avaliação utilizados na avaliação qualitativa, como “a observação em sala de aula, os portfólios, as

¹ Considero como um sistema de avaliação justo como aquele em que o professor utilize mais de um instrumento de avaliação e não apenas provas que, na maioria das vezes, tem o objetivo de apenas verificar o conteúdo ensinado.

conferências, os diários dialogados, os questionários, as entrevistas e os *quizzes*”, por exemplo.

Dessa maneira, acredito que um processo de avaliação deva combinar aspectos quantitativos e qualitativos, de forma que através do processo avaliativo, os professores tenham um real acesso ao ensino e a aprendizagem dos alunos.

Barcelos (1995), em seu estudo sobre cultura de aprender, apresenta algumas crenças sobre avaliação. Uma delas é o fato de que o professor deve ser capaz de exercer seu poder, utilizando-se principalmente da atribuição de notas. Temos nessa crença uma visão redutora da avaliação, utilizando-se apenas da função classificatória, em que a avaliação tem a função de classificar o aluno dentre os demais. Ainda no mesmo estudo, temos a crença de que o professor deve reprovar para mostrar seu poder, mostrando uma concepção de avaliação como instrumento máximo de autoritarismo.

Belam (2004) menciona o estudo de Xavier (1999) que utiliza o termo “cultura de ensinar e aprender para a nota” para referir-se às práticas avaliativas centradas nas classificação, que supervalorizam as notas ao invés da verdadeira concepção de aprendizagem. Xavier (op.cit.) enfatiza que “essa cultura avaliativa tem cada vez mais se instalado nas escolas, manifestando-se através do ritual da nota, da semana do ‘provão’ e da visão burocrática do processo de ensino e aprendizagem” (XAVIER, 1999, p.101).

Alderson² (198?, *apud* ROLIM, 1998) realizou um estudo em um contexto de LE, em que alunos e professores partilham crenças sobre avaliação, mais especificamente testes, onde apareceram as seguintes crenças: “(a) os testes não devem ser tão fáceis, pois se todos os alunos forem bem sucedidos o teste não é bom – mito da verdade absoluta revelada pela avaliação; (b) os testes devem ser objetivos – mito da objetividade, o que é ilusório.” Rolim (1998, p.49), em seguida, menciona as conclusões obtidas pelo autor:

(c) o professor deve testar o que o aluno não sabe – mostrando um conceito de avaliação como punição; (d) a melhor forma de aperfeiçoar o aprendizado dos alunos é ter bons livros-textos ou melhorar o método de ensino – se alunos não estão

² ALDERSON, J. C. *Testing the teacher and the student*. Institute for English Language Education. University of Lancaster: [198?] Mimeogr. 22.

aprendendo, investe-se dinheiro na produção de materiais ou em treinamento de professores, nunca na avaliação.

Dentre outros estudos sobre avaliação, devemos citar Hoffmann (1993) que diz que o mito da avaliação diz respeito à sua concepção de julgamento de resultados finais e irrevogáveis, decorrente das histórias que vêm se perpetuando, ou seja, dos fantasmas do controle e do autoritarismo.

Scaramucci (1999, p.116) afirma que

... avaliar, nesse contexto [educacional], tem uma única função: dar nota. Quando digo nota não me refiro apenas a números mas também conceitos, ou seja, a parâmetros que, embora qualitativos, têm uma função promocional. A escola avalia o aluno porque é necessário dar-lhe uma nota para informar sua promoção ou retenção. O aluno estuda porque tem de tirar nota para passar de ano.

Para ela, o conceito de avaliação subjacente à prática é limitado, pois destaca apenas uma das funções da avaliação, ou seja, a promoção do aluno. Além disso, para Rolim (1998, p. 56), “reflete também uma visão estreita e autoritária do ensino, fazendo com que esse termo assuma um sentido negativo, ou seja, avaliar está associado a uma prática de verificação de erros e acertos”. Diante dessas manifestações, a avaliação perde sua função diagnóstica, de crescimento para o desenvolvimento da autonomia e da competência dos alunos, e assume uma função de ameaça, de disciplina pelo medo, impedindo o desenvolvimento individual dos alunos e “domesticando-os” para a conservação da sociedade.

Essa imagem negativa da avaliação é, segundo Scaramucci (1997), caracterizada pelo seu caráter aparentemente ameaçador. Rolim (1998, p. 57) completa dizendo que “essa visão revela uma necessidade de reflexão/compreensão sobre as concepções que subjazem a abordagem de ensinar do professor, bem como as influências que este recebe de sua cultura de ensinar/avaliar, ou seja, concepções, crenças, mitos, atitudes, do que seja avaliar”.

Luckesi (1996) observa que nas escolas, geralmente, a avaliação consiste apenas em classificar o aluno em um determinado nível da aprendizagem. Essa prática, para Rolim

(op.cit.), é autoritária e arbitrária, pois apenas classifica o aluno. Ela destaca ainda que o problema não é evitar a classificação, mas em

... admitir/reconhecer que essa forma de avaliação tem se mostrado ineficaz no que concerne ao ensino/avaliação/aprendizagem. Reconhecer os problemas implica promover mudanças, assumir novas posturas em busca de um ensino/avaliação mais produtivos, que no caso específico do ensino de línguas, possa efetivamente contribuir para a aprendizagem dessa língua. (ROLIM, 1998, p. 57).

A falta de atenção para com a avaliação, segundo Rolim (1998), não se observa apenas em sala de aula. No Brasil, na área específica de ensino de língua estrangeira (doravante LE), não há muitos estudos sobre avaliação, e estes são ainda mais escassos quando se consideram contextos de educação a distância.

Na educação a distância (doravante EAD), a avaliação geralmente ocorre ao final de um semestre e é realizada através de uma prova presencial. Em contexto virtual, destacam-se os estudos de Otsuka e Rocha (2002, 2005) que apresentam um modelo de plataforma avaliativo-formativa para o ensino a distância, além do estudo de Rosa e Maltempi (2006) que teve o intuito de aperfeiçoar o processo de aprendizagem do aluno ao invés de medir o que ele aprendera.

Assim, da mesma forma, com o contexto de ensino adotado por este trabalho não é diferente. O projeto TELTETANDEM BRASIL – “Línguas estrangeiras para todos” desenvolvido pela UNESP (Campus de São José do Rio Preto) em parceria com várias instituições superiores internacionais tem como objetivo colocar pares de alunos universitários estrangeiros em contato com alunos universitários brasileiros para aprenderem as línguas um do outro por meio dos recursos de leitura, escrita, áudio e vídeo do *MSN Live Messenger*, *OOVO*³ e *Skype*⁴ – ou seja, através de um contexto virtual de ensino. Vale destacar aqui que a diferença entre um tadem a distância e o TELETANDEM é que este

³ OOVOO é uma aplicativo que permite videoconferência e mensagens instantâneas, semelhante ao Skype, com até 6 participantes, e ao contrário da Skype, não utiliza uma rede P2P.

⁴ SKYPE É um aplicativo que permite comunicação grátis pela internet através de conexões sobre VoIP (Voz Sobre IP)

último proporciona o uso de imagens e áudio, o que geralmente não é adotado pelo primeiro. Dessa maneira, pretendo investigar como ocorre a avaliação em seu contexto.

Objetivos de pesquisa

Este estudo busca contribuir para o preenchimento da lacuna de pesquisas sobre a avaliação em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem, analisando as crenças de avaliação trazidas por uma interagente brasileira (doravante IB) e sua mediadora (uma aluna do doutorado) às atividades do TELETANDEM, expressas em suas ações e discursos, e como essas crenças interagem na construção do processo de ensino e aprendizagem no tandem a distância.

Este trabalho é parte do projeto temático “TELETANDEM BRASIL – Línguas Estrangeiras para todos”, desenvolvido pela UNESP (Campus de São José do Rio Preto) em parceria com várias instituições superiores internacionais⁵.

O projeto TELETANDEM BRASIL é um projeto de pesquisa educacional na área de ensino de línguas estrangeiras a distância da UNESP – Universidade Estadual Paulista, que tem o objetivo de colocar pares de alunos universitários estrangeiros em contato com alunos universitários brasileiros para aprenderem as línguas um do outro por meio dos recursos de leitura, escrita, áudio e vídeo do *MSN Live Messenger*, *OOVO* e *Skype* – um TELETANDEM. Tudo isso de forma completamente gratuita, para que todos tenham acesso às culturas e línguas estrangeiras e estabeleçam laços de parceria e amizade. Dentre as línguas trabalhadas, o projeto inclui, inicialmente, português, espanhol, inglês, alemão, italiano e francês.

⁵ Canadá: University of Toronto, Department of Spanish and Portuguese, Itália: Università degli Studi di Lecce, Dipartimento di Portoghese; Itália: Università degli Studi di Padova, Facoltà di Lettere e Filosofia, Estados Unidos: Northeast University, Urbana-Champaign, Department of Spanish, Italian and Portuguese, França: Université Charles-de-Gaulle, Lille III; Department de Portugais; Centre de Ressources en Langues (Dr. Annick R. Mompean); Université Lumière, Lyon II; (Dr. Jean-Pierre Chavagne).

No contexto do projeto, a pesquisa tem três objetivos: (1) verificar o uso dos aplicativos *MSN Live Messenger*, *OOVO* e *Skype* como instrumentos pedagógicos para o ensino de línguas *in-tandem*⁶ a distância; (2) verificar as características lingüísticas, culturais e pedagógicas da interação entre os pares de aprendizes; (3) verificar as ferramentas necessárias para a formação inicial e em serviço dos professores envolvidos no Teletandem e os papéis assumidos pelos mesmos nesse contexto de ensino à distância.

Destaca-se que este trabalho de pesquisa está inserido no terceiro objetivo e busca assim, identificar e analisar através das crenças de avaliação dos participantes de pesquisa, como ocorre o processo avaliativo no contexto de ensino do TELETANDEM BRASIL.

Perguntas de Pesquisa

Com o intuito de identificar as crenças de avaliação dos participantes do teletandem, foram formuladas duas perguntas de pesquisa:

- 1) Que crenças sobre avaliação são trazidas pelo professor mediador e pelo par interagente ao processo de ensino e aprendizagem do tandem a distância?
- 2) Como as crenças sobre avaliação, presentes no discurso e nas ações do professor mediador e do par, interagem na (re)construção do processo de ensino e aprendizagem via tandem?

⁶ In-tandem é entendido neste trabalho como um contexto de ensino através do tandem. Outras concepções e definições sobre o tandem serão apresentadas mais adiante.

Organização da dissertação

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos. O primeiro capítulo contém a fundamentação teórica, com base nos estudos sobre crenças de ensino e aprendizagem de línguas, crenças sobre a avaliação, concepções e visões sobre o erro no ensino de línguas e sobre a tecnologia aplicado ao ensino.

O Capítulo II apresenta a Metodologia de Pesquisa, contendo a justificativa de sua natureza, o contexto e os participantes desta investigação, além dos instrumentos de coleta e os procedimentos de análise dos dados.

O terceiro capítulo apresenta a análise e a discussão dos dados, respondendo às duas perguntas de pesquisa.

O Capítulo IV aborda as considerações finais, contendo uma síntese da discussão dos dados, as dificuldades encontradas no decorrer da pesquisa e alguns encaminhamentos com o intuito de contribuir para o processo de ensino e aprendizagem e avaliação.

I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Apesar de o presente trabalho ter como foco principal o estudo das crenças sobre avaliação de uma interagente e de sua mediadora e como essas crenças se relacionam, concordo com Belam (2004) que diz ser necessário considerarmos que essas crenças de avaliação estão inseridas em um contexto que contempla as crenças de aprendizagem (cultura de aprender) e de ensino (cultura de ensinar). Xavier (1999, p.99) afirma que:

É nesse sentido que a avaliação não é neutra ou acidental. Ela carrega as intenções, ideologias, crenças e concepções de ensino e aprendizagem do professor, que poderá estar reproduzindo o modelo de sociedade vigente, ou, então, transformando o indivíduo em um cidadão com postura crítica e reflexiva.

Dessa forma, apresento primeiramente as definições e características das crenças de ensino e aprendizagem e em seguida, as crenças de avaliação.

1.1 As crenças e o ensino e aprendizagem de línguas

O interesse pelo tópico de crenças sobre a aprendizagem de línguas em Lingüística Aplicada surgiu em meados dos anos 80. Segundo Barcelos (2006), anteriormente acreditava-se que as crenças eram estruturas mentais, estáveis e fixas, localizadas na mente das pessoas e distintas do conhecimento.

As várias definições do que caracterizam as crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem por si mesmas já justificam a relevância dessa variável nos estudos da Lingüística Aplicada Ensino de Línguas e mostram que ainda há um grande caminho a ser percorrido neste campo (HOLEC, 1987; WENDEM; RUBIN, 1987; PAJARES, 1992;

ALMEIDA FILHO, 1993; BARCELOS, 1995, SCARAMUCCI, 1997; ROLIM, 1998; BELAM, 2004; SILVA, 2005, LUVIZARI, 2007).

Dentre os inúmeros estudos e definições sobre as crenças, adoto a definição de Barcelos (2006, p.16) que afirma que as crenças são como “uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneira de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação”.

Segundo Pajares (1992), essas crenças são um forte indício de como professores e alunos agem no contexto de sala de aula, de forma que a interpretação dos próprios alunos sobre sua aprendizagem e o reconhecimento das estratégias de aprendizagem adotadas por eles influenciam suas crenças e, conseqüentemente, suas ações. Murphey (1996) afirma que esta relação é recíproca, ou seja, as crenças podem influenciar algumas estratégias de aprendizagem, assim como também estas podem ser geradas a partir das crenças.

De acordo com Rokeach (1968), Pajares (1994) e Richardson (1996), as crenças devem ser estudadas não apenas através de afirmações verbais dos participantes, mas também através de suas ações e intenções, uma vez que podem acontecer casos de um aluno ou professor dizer que tenha ou acredite em X porém agir de maneira Y. Ou seja, um aluno pode afirmar que prefere ser avaliado através de uma determinada forma, mas na prática pode não ser o que ele realmente deseja. Assim, é necessário que se analisem as ações do indivíduo para se comprovar tais afirmações verbais.

As crenças que sustentam as formas como os professores procedem são alimentadas e transmitidas através de ações em sala de aula, durante o desenvolvimento do evento de aula. Barcelos (2001, p.87) afirma que é necessário entender como as crenças dos alunos interagem com as ações dos professores e que funções elas exercem nas experiências de aprendizagem dos alunos tanto dentro quanto fora de sala de aula. Portanto, “a correlação entre crenças e

comportamento certamente existe, mas ela depende de vários fatores como experiência anterior de aprendizagem dos alunos, abordagem de ensinar do professor, nível de proficiência, motivação e contexto” (BARCELOS, 2001, p.87). Desta forma, o professor pode contribuir para que o aluno seja um elemento ativo, reflexivo e co-responsável pela sua aprendizagem.

Sobre fatores socioculturais, podemos mencionar Brown (2000), que define a cultura como um sistema de padrões integrados, muitos dos quais permanecem abaixo do limiar da consciência, que governa todos os comportamentos e movimentos humanos como se estivesse manipulando as cordas de um fantoche⁷. Assim, podemos inferir que cada indivíduo é “regido” por uma cultura e que, por sua vez, pode reger outros indivíduos de uma mesma sociedade. Dessa maneira, cada sociedade e/ou cada grupo de indivíduos poderá ter crenças instituídas pelo meio em que vivem e podem ser levados a agir de uma determinada maneira, de acordo com sua cultura. Destacamos assim, através de tal definição, a influência da cultura e seus reflexos na sociedade.

Sobre essa característica social da crença, Abelson (1979) propõe uma definição. Ele define crenças como representações que uma pessoa tem da realidade em que vive, sendo que essas representações determinam seus pensamentos e comportamentos. O autor ainda propõe uma sistematização das crenças em que ele as classifica em categorias de acordo com determinada característica que elas contenham.

Porém, a partir dessa sistematização, Silva (2002) afirma que os sistemas de crenças não são consensuais, ou seja, dentro de uma comunidade, pessoas podem ter crenças diferentes sobre um mesmo assunto. Dessa forma, precisamos investigar todos os possíveis tipos de crenças que podemos encontrar na sala de aula (e também em contexto TANDEM) e tentar identificar suas possíveis conseqüências no processo de ensino/aprendizagem para que,

⁷ It is a system of integrated patterns, most of which remain below the threshold of consciousness, yet all of which govern human behavior just as surely as the manipulated strings of a puppet control its motions.

como mencionamos anteriormente, possamos aplicar determinadas atividades que possam talvez tentar corresponder às expectativas dos alunos e à maneira que eles talvez queiram que seu aprendizado ocorra. Vale aqui mencionar que, como veremos posteriormente, o fato de o aluno preferir que uma atividade proceda de tal maneira, não significa necessariamente que ele queira que aquele procedimento sempre ocorra daquela forma.

O reconhecimento das crenças que permeiam esse processo, através de fatores cognitivos, afetivos e socioculturais em que essas crenças se encontram inseridas, bem como das alterações que estas variáveis podem provocar nos participantes da sala de aula, constitui uma ferramenta importante a ser disponibilizada para professores de LE, estejam eles em formação pré-serviço ou em serviço. Uma vez detectadas e estudadas, essas crenças podem contribuir para uma visão mais clara das interferências socioculturais na sala de aula, tornando a postura do professor mais crítica e talvez mais eficiente no processo de ensino e aprendizagem de LE.

Anteriormente, as pesquisas que envolviam as crenças apenas faziam uma descrição das mesmas sem tentar entender o *porquê* de os alunos possuírem certas crenças, a sua origem e o papel que algumas delas exercem no processo de aquisição das línguas.

Woods (1996) menciona estudos que diferenciam conhecimento das crenças. Porém, como o próprio autor diz, não é fácil determinar se as interpretações ou os eventos são baseados no que o professor sabe, acredita, ou acha que acredita que sabe. Dessa forma ele prefere adotar um termo que englobe ambos os itens: BAK (*beliefs, assumptions and knowledge*), que corresponde a crenças, pressuposições e conhecimento. Ele define conhecimento como algo que nós sabemos (fatos convencionados e aceitos, algo demonstrável); o termo pressuposições se referindo normalmente a aceitações (temporárias) dos fatos que não podemos dizer que sabemos e que não foram demonstrados, mas que são adotados como verdadeiros por um tempo; e crenças como aceitação de uma proposição para

qual não existe conhecimento convencional, algo que não é demonstrável e sobre a qual há uma discordância aceitável.

Woods (1996) utilizou o termo BAK para reduzir as incansáveis distinções entre crenças e conhecimento. Segundo o autor, o que importa não é julgar se uma proposição é um conhecimento ou uma crença, e sim, como ela é usada no processo de decisão de professores.

Outra característica das crenças apresentada no estudo de Woods (1996) é que crenças e conhecimentos não são compostos de elementos independentes, mas sim estruturados de tal forma que certos aspectos implicam ou pressupõem outros.

Como podemos ver, o estudo das crenças é realmente importante na área de ensino e aprendizagem de línguas. E assim, após identificar algumas delas, o professor provavelmente será capaz de tirar vantagem ao saber como proceder em certos momentos em seu ambiente de ensino.

De acordo com Barcelos (2006), através de vários estudos se comprovou que as crenças dos professores não são consistentes com suas práticas devido aos interesses contraditórios e ambíguos das mesmas, e assim, os professores podem gerar conflitos que resultam do que “eles pensam que devem fazer em sala de aula, como eles percebem a sala e o que os últimos métodos ou programas de educação dizem que eles devem fazer” (BARCELOS, 2006, p.30).

Johnson (1994) apresenta outro elemento que pode causar uma diferença nas crenças dos professores. Segundo a autora, os professores, ao se sentirem sobrecarregados com as forças que atuam na sala de aula, podem utilizar posturas não condizentes com o que pensam.

Por ter grande importância neste estudo, abordo na subseção, a seguir, outro elemento que tem influência direta sobre as crenças: a visão de língua e linguagem.

1.1.1 Visão de língua e linguagem

Tudor (2001) apresenta algumas possíveis visões de língua(gem) às quais alguns professores se aderem. São elas:

a) A língua como um sistema lingüístico

Tudor (op.cit.) afirma que professores e outros educadores de línguas, ao se depararem com a difícil pergunta de por onde começar a ensinar, utilizam como uma solução para este problema a visão de língua como um sistema lingüístico. Após terem feito esta escolha, surge a questão de quais elementos devem ser apresentados. Esses elementos geralmente são os seguintes: gramática, vocabulário, fonologia, discurso, estilo e adequação e variedades da língua alvo⁸.

De acordo com o autor, uma visão de ensino que é baseada em elementos do sistema lingüísticos pré-selecionados integra uma abordagem tradicional, o que quer dizer que não deva ser questionada ou rejeitada. Ainda de acordo com o autor, essa abordagem tem um grande número de vantagens em termos de organização de programas e preparação de material de ensino. O autor também afirma que organizar um curso tendo como base aspectos do sistema lingüístico introduz um forte elemento aos estudos de aprendizagem de línguas: ver a língua como um corpo de conhecimento que pode ser organizado e estruturado para propósitos de ensino.

Para o autor, uma abordagem de ensino com base na língua como um sistema oferece uma variedade de vantagens práticas, o que é uma válida consideração no ponto de vista daqueles que são responsáveis por organizar programas de línguas. Outra

⁸ Minha tradução de: *Grammar, vocabulary, phonology, discourse, style and appropriacy, and varieties of the target language.*

vantagem apresentada por Tudor (op.cit.) diz respeito a termos do processo de ensino em si, especialmente em casos em que os alunos não mantêm contato regular com a língua.

Assim, Brindley⁹ (1984, *apud* TUDOR, op.cit.), em um estudo realizado na Austrália com um grupo de aprendizes de língua inglesa, resume as crenças sobre ensino da língua que indicam uma preocupação da língua como um sistema lingüístico. São elas:

- A aprendizagem consiste em adquirir um corpo de conhecimento;
- O professor tem o conhecimento e os alunos não;
- O conhecimento está disponível para revisão e prática em um livro texto ou algum tipo de escrita;
- É papel do professor fornecer este conhecimento para os aprendizes através de atividades e explicações, composições e exemplos. Os alunos devem receber o programa previamente;
- Aprender uma língua consiste em aprender regras estruturais de uma língua e o vocabulário através de atividades como memorização, leitura e escrita.

Passemos agora para a próxima visão de língua.

b) Língua como ação

De acordo com Tudor (op.cit.), após a mudança no ensino de línguas depois de 1960 e 1970, a língua passou a ser vista como uma ação social e o uso social ou funcional que os aprendizes deveriam fazer da língua, tornou-se o ponto de partida para a elaboração de programas de ensino.

Assim, de acordo com Tudor (2001), a partir dessa nova perspectiva surgiu, então, o ensino de línguas comunicativo, que tinha como objetivo desenvolver uma

⁹ BRINDLEY, G. *Needs Analysis and Objective Settings in the Adult Migrant Education Program*. Sydney: New South Wales Adult Migrant Education Service, 1984.

abordagem que permitisse aos alunos usar a língua em um ou mais contextos definidos. Ainda de acordo com essa abordagem, o ponto de partida para esse tipo de ensino seria o objetivo dos alunos para o uso da língua e o conteúdo do curso seria selecionado de forma que os alunos pudessem operar efetivamente a língua em situações relevantes. Dessa maneira, foi a partir dessa perspectiva de língua que se começou a discutir sobre o chamado ensino de línguas com fins específicos (*LSP, language for specific purpose*).

Robinson¹⁰ (1991, *apud* TUDOR, *op.cit.*) identifica duas características que seriam criteriosas: a primeira é que o *LSP* é direcionado por um objetivo, ou seja, os alunos aprendem a língua, pois precisam dela em função de um ou outro objetivo pragmático, geralmente ligado à vida acadêmica ou profissional e não por simples interesse na cultura ou na língua em si; a segunda característica é que o ensino tem como base a análise das necessidades, que devem ser bem precisas.

Segundo Tudor (*op.cit.*), em um ensino de *LSP*, elementos como gramática, vocabulário e fonologia são estudados, assim como aspectos do discurso falado, estilo e uso correto da língua. Ainda, segundo o autor, a diferença entre uma abordagem de ensino funcional e uma baseada na língua como um sistema não é a presença ou não de elementos da língua, mas o princípio pelo qual esses elementos são selecionados e seqüenciados.

Tudor (*op.cit.*) afirma que, para muitos aprendizes, a língua é acima de tudo uma maneira de atingir determinados objetivos, tais como a leitura de materiais específicos, a mudança para um outro país ou a realização de alguma tarefa profissional, como atender um telefone ou fornecer informações aos clientes. Porém, Tudor (*op.cit.*) também afirma que em alguns contextos, os alunos aprendem uma língua com muita ou pouca certeza do

¹⁰ ROBINSON, P. *ESP Today: A Practitioner's Guide*. Hemel Hempstead: Prentice Hall, 1991.

seu uso e, dessa forma, os alunos aprendem uma língua porque autoridades (os pais, por exemplo) decidiram que o conhecimento dessa língua será importante para eles em algum estágio no futuro. Por isso, é necessário que se saiba quais são os objetivos reais de aprendizagem do aluno para que isso se torne uma ferramenta para o professor no processo de ensino e aprendizagem.

c) Língua como auto-expressão

Segundo Tudor (op.cit.), a língua não é usada apenas para os objetivos mencionadas na subseção anterior (morar no exterior, objetivos profissionais, etc.), ela também pode ser considerada como um meio pelo qual estabelecemos relacionamentos, expressamos nossos sentimentos e aspirações e exploramos nossos interesses, ou seja, a língua se torna um meio de se auto-expressar.

Os aprendizes além de serem “atores sociais”, como são vistos na perspectiva funcional, são indivíduos com senso afetivo e pessoal, o que caracteriza a língua como um meio de expressão pessoal e afetivo (TUDOR, op.cit.). Nessa perspectiva, os objetivos da língua são definidos por aquilo que o aprendiz deseja expressar, o que torna cada aprendiz único.

De acordo com o autor, o movimento humanista teve um papel importante ao introduzir uma preocupação com o lado pessoal e expressivo da língua ao ensino de línguas. Stevick¹¹ (1990, *apud* TUDOR, op.cit.) menciona cinco princípios básicos que estabelecem as bases da abordagem humanística. São elas: sentimentos, relação social, responsabilidade, intelecto e auto-atualização.

¹¹ STEVICK, E.W. *Humanism in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

Tudor (op.cit.) afirma que um professor que seja adepto dessa teoria, provavelmente irá iniciar o ensino disponibilizando as habilidades básicas da língua que os aprendizes necessitam para lidar com questões administrativas, encontrar acomodações, estar em condições de ter um bom emprego, dentre outras. Além disso, o autor afirma que um professor humanista deseja também criar a possibilidade para que os aprendizes possam expressar seus sentimentos, não como algo incidental, mas como uma parte integral do programa.

Um exemplo desse tipo de abordagem foi o chamado Ensino de Línguas Comunitário¹² (*Community Language Learning CLL*), em que não havia um programa pré-estabelecido e os aprendizes sentavam em círculos e conversavam naturalmente sobre um assunto relevante para eles. Tudor (2001) afirma que o ensino através do CLL é consistente com a visão de língua como auto-expressão, pois tem como base do programa levar os aprendizes a expressarem seus desejos de forma espontânea.

d) Língua como cultura e ideologia

Segundo Tudor (op.cit.), uma língua contempla e expressa aspectos da cultura e visão do mundo de seus falantes, dessa forma, uma competência completa em uma língua pressupõe uma compreensão e habilidade de interagir com essa cultura e visão.

Porém, o que o autor destaca é que esse objetivo de querer ou não compreender a língua como cultura depende do aprendiz. Caso o aprendiz deseje passar o resto da vida em uma comunidade de língua alvo, essa opção pode ser válida, entretanto em um contexto de língua estrangeira, essa questão pode não ser tão relevante.

¹² Minha tradução.

Segundo o autor, os aspectos culturais, mais especificamente socioculturais do uso da língua, têm uma influência real sobre a habilidade para usá-la de maneira efetiva e contextualmente correta.

Outra questão que é destacada por Tudor (op.cit.) é a variedade do inglês que será utilizada como alvo (por exemplo, britânico, australiano ou americano). Essa opção, segundo o autor, influencia, além da seleção das variedades lingüísticas que serão utilizadas, as atitudes culturais que são adotadas por cada comunidade.

Tudor (op.cit.) também chama a atenção para outro ponto que pode influenciar o ensino: o fato de que nem toda cultura é monolítica. Segundo o autor, quando fornecemos uma variedade da língua para nossos alunos, precisamos nos questionar quais conseqüências socioculturais acompanham essa escolha.

Com relação à ideologia, Kumaravadivelu (2006) também aborda a sua importância para o ensino e aprendizagem de línguas. Uma das definições de ideologia apresentada em seu trabalho é a de Thompson¹³ (1990, *apud* KUMARAVADIVELU, 2006, p.12) que a caracteriza como “significado a serviço do poder¹⁴”, e para investigá-la deve se “estudar os caminhos nos quais o significado serve para estabelecer e manter relações de domínio¹⁵”.

Ainda segundo Thompson (op.cit.), a melhor maneira de se estudar a ideologia é investigar as maneiras pelas quais o significado é construído e expresso por formas simbólicas, desde enunciados diários a imagens complexas e textos. Deve-se ainda estudar o contexto social em que as formas simbólicas são expressas e como esse significado serve para estabelecer e manter relação de dominação.

¹³ THOMPSON, J. B. *Ideology and modern culture*. Oxford, England: Polity Press, 2000.

¹⁴ Minha tradução de *meaning in the service of power*.

¹⁵ Minha tradução de *to study the ways in which meaning serves to establish and sustain relations of domination*.

Expandindo essa conexão feita por Thompson entre língua e ideologia, Kroskrity¹⁶ (2000, *apud* KUMARAVADIVELU, 2006, p.12) sugere que se pense em ideologias da língua como um bloco de conceitos que consistem de quatro dimensões que se convergem:

- 1º. As ideologias da língua representam a percepção da língua e do discurso que são constituídos de interesses específicos de um grupo social ou cultural;
- 2º. As ideologias da língua são vistas como múltiplas devido à multiplicidade das significativas divisões sociais (classe, gênero, clã, elites, dentre outras);
- 3º. Os membros de uma comunidade podem apresentar níveis variáveis de percepção da ideologia da língua local;
- 4º. Os membros das ideologias da língua variam suas estruturas sociais e formas de falar.

Como podemos depreender, dos pontos do arcabouço teórico levantados e discutidos anteriormente, as crenças dos professores sobre como se deve ensinar podem influenciar a forma como eles percebem e interagem com os alunos. Segundo Tudor (2001, p.56)

A eficácia, em termos de aprendizagem, da visão de língua que apresentamos para os alunos /.../ depende, em um grau considerável, de como eles interpretam e interagem com essa visão. Nossas decisões sobre a maneira pela qual apresentamos a língua para os nossos alunos, precisa, portanto, considerar o que a língua significa para eles.¹⁷

Almeida Filho (1993) também afirma que cada professor ao entrar na sala de aula, ou quando está atuando, age de acordo com uma determinada abordagem. Ainda segundo o autor, as concepções de língua(gem), de ensinar e de aprender uma LA são a “matéria prima das competências dos professores” (ALMEIDA FILHO, 1993, p.20)

¹⁶ KROSKRITY, P. V. Regimenting languages: Language ideological perspectives. In: KROSKRITY P.V. (Ed.) *Regimes of language* (pp. 1-34) Santa Fe, NM: School of American Research Press. 2000.

¹⁷ The effectiveness in learning terms of the vision of language we present to students /.../ depends to a considerable degree on how they interpret and interact with this vision. Our decisions about the way in which we present language to our students therefore need to take account of what the language means to them.

O autor acrescenta que, além dessas competências, o processo de ensino e aprendizagem é influenciado por “filtros afetivos do próprio professor e dos alunos que conjugam motivação, bloqueios, ansiedades, pressões dos grupos, cansaço físico e oscilações eventuais enquanto forças de contraponto não dada configuração”. Assim, o autor completa que, dessa forma, temos envolvidos “a abordagem de aprender do aluno, a abordagem de ensino subjacente ao material didático adotado e os valores desejados por outros no contexto (a própria instituição, o direto, os outros professores líderes, com maior antiguidade e/ou maior poder dentro do corpo docente” (ALMEIDA FILHO, 1993, p.21).

Assim sendo, também a avaliação sofre influência da visão de língua adotada pelo professor ou aluno. Por isso, neste trabalho, identifico a visão de língua(gem) da interagente e da mediadora para, em seguida, identificar as crenças de avaliação subjacentes ao seu discurso e sua ação.

1.1.2 Influência dos fatores contextuais

Outros fatores que influenciam as crenças e que podem interferir na prática dos professores são alguns fatores contextuais como a interpretação do professor a respeito das abordagens, crenças e expectativas dos alunos sobre a aula, as expectativas dos professores sobre seus alunos, e o material didático utilizado (VIEIRA-ABRAHÃO, 2002).

Segundo Borg (2003) e Barcelos (2006), vários fatores contextuais podem afetar a prática dos professores. Para Borg (op.cit), os fatores contextuais podem influenciar a habilidade dos professores de escolher as suas práticas que refletem suas

crenças. Barcelos (2003, p.194) também afirma que “crenças sobre aquisição de segunda língua de alunos e professores e suas ações moldam o contexto e são moldados por ele”. De acordo com Dufva (2003), analisar as crenças sem considerar o contexto social e cultural onde elas se encontram é um erro.

O quadro apresentado a seguir resume de modo claro a influência desses fatores contextuais.

Quadro 1: Fatores contextuais que podem interferir nas crenças (BARCELOS, 2006, p.34)

Autor	Fatores contextuais
Fang ¹⁸ (1996)	<ul style="list-style-type: none"> • Maneira dos professores perceberem a sala • Influência dos últimos métodos ou de programas de educação • Tipos de instrumentos usados por pesquisadores que forçam os professores a escolher entre duas alternativas que na verdade não existem no sistema de crenças dos professores • Respeito entre aluno e professor • Rotina da sala de aula • Maneira de aprender dos alunos • Material didático
Graden ¹⁹ (1996)	<ul style="list-style-type: none"> • Necessidades motivacionais dos alunos
Johnson (1994)	<ul style="list-style-type: none"> • Fluxo da instrução e manutenção da autoridade em sala de aula
Borg (1998)	<ul style="list-style-type: none"> • Crenças dos professores sobre as expectativas de seus alunos
Borg (2003)	<ul style="list-style-type: none"> • Exigências dos pais, diretores, escola e sociedade • Arranjo da sala de aula • Políticas públicas escolares • Colegas • Testes • Disponibilidade • Condições difíceis de trabalho (excesso de carga horária, pouco tempo para preparação)
Richards; Pennington ²⁰ (1998)	<ul style="list-style-type: none"> • Salas cheias • Alunos desmotivados • Programa fixo • Pressão para se conformar com professores mais experientes

¹⁸ FANG, Z. A. A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, v. 38, p.47-65, 1996.

¹⁹ GRADEN, E. C. How language teachers' beliefs about reading instruction are mediated by their beliefs about students. *Foreign Language Annals*, v. 29, n. 3, p. 387-395, 1996.

	<ul style="list-style-type: none"> • Proficiência limitada dos alunos • Resistência dos alunos a novas maneiras de aprender • Carga excessiva de trabalho
Barcelos (2000, 2003)	<ul style="list-style-type: none"> • Crenças dos alunos • Crenças dos professores sobre as crenças dos alunos
Vieira-Abrahão (2002)	<ul style="list-style-type: none"> • A interpretação do professor a respeito da abordagem comunicativa • Crenças e expectativas dos alunos sobre a aula • As expectativas dos professores sobre seus alunos • Material didático usado
Almeida Filho (1993)	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de operação global de línguas: a abordagem ou cultura de aprender do aluno, do material didático e de terceiros.

Como se pode ver, são vários os estudos que tratam dos fatores que podem exercer algum tipo de influência nas crenças. Por isso, destaco que devemos estudar não só as crenças por si só, mas também elementos que possam influenciá-las e, conseqüentemente, a prática do professor e do aluno.

1.1.3 Natureza das crenças

De acordo com Barcelos (2006), ao se estudar as crenças, além de fatores externos que podem influenciá-las, deve-se levar em conta as características das crenças em si, ou seja, a sua natureza.

Barcelos (2006), baseando-se no estudo de Barcelos e Kalaja (2003), define um perfil diferente da natureza das crenças. Segundo a autora, elas podem ser: a) **dinâmicas**: elas mudam através de um período de tempo; b) **emergentes**, socialmente construídas e situadas contextualmente: elas não estão dentro de nossas mentes como uma estrutura mental pronta e fixa, mas mudam e se desenvolvem à medida que

²⁰ RICHARDS, J. C.; PENNINGTON, M. The first year of teaching. In RICHARDS J. C. (ed.), *Beyond Training* (pp. 173–90). Cambridge: CUP, 1998.

interagimos e modificamos nossas experiências e somos, ao mesmo tempo modificados por elas; c) **experienciais**: as crenças dos aprendizes são partes das construções e reconstruções de suas experiências; d) **mediadas**: elas podem ser vistas como instrumentos, ferramentas disponíveis as quais podemos usar ou não dependendo da situação, tarefa e pessoas interagindo conosco; e) **paradoxais e contraditórias**: elas podem funcionar como ferramentas ou obstáculos para o ensino e aprendizagem; f) **relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa**: elas não necessariamente influenciam as ações; g) **não facilmente distintas do conhecimento**: de acordo com Woods (2003), as crenças não se separam facilmente de outros aspectos como conhecimento, motivação e estratégias de aprendizagem.

Como tenho destacado ao longo deste trabalho, as crenças são um elemento que tem implicação no processo de ensino e aprendizagem, e como podemos ver, não é fácil sua identificação devido a fatores que as influenciam. Vale destacar mais uma vez que, tendo o professor consciência em primeiro lugar de suas crenças, o próximo passo a ser atingido seria tentar identificar as crenças de seus alunos e os elementos que as influenciam. Assim, o professor poderá se beneficiar desse conhecimento.

1.1.4 Relação interativa: ações e crenças se influenciam

Outro fator que deve ser considerado no estudo das crenças é a correlação entre crenças e ações.

Segundo Richardson²¹ (1996, *apud* BARCELOS, 2006), tem se considerado ultimamente que, além das próprias crenças, que podem influenciar as ações, também

²¹ RICHARDSON, V. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In SIKULA J. (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (2nd edn., pp. 102–19). New York: Macmillan. 1996.

as reflexões sobre essas ações podem influenciar a “mudança nas e/ou formação” de novas crenças. Porém, segundo Barcelos (2006), esse processo de mudança é lento. A autora acredita que “a mudança tem a ver com a existência de *momentos catalisadores de reflexão*, e de conseqüente questionamento e/ou transformação de uma crença na prática” (BARCELOS, 2006, p.26).

De acordo com Barcelos (2003), “crenças têm impacto nas ações e as ações por sua vez afetam as crenças. Não é uma relação de causa e efeito. É uma relação em que a compreensão dos limites contextuais ajuda na compreensão das crenças”. Da mesma forma, Borg (2003) afirma que a “cognição não apenas molda o que os professores fazem, mas é por sua vez moldada pelas experiências que os professores acumulam”²². De maneira semelhante, Woods (1996) esclarece que o conceito BAK influencia a percepção de eventos e a percepção e avaliação de eventos leva à evolução de BAK. Mais recentemente, Woods (2003, p.226) admite que “crenças e ações estão relacionadas de maneiras complexas e indiretas”.

1.1.5 Dissonância: o desencontro entre crenças e ações

Woods (1996) afirma que BAK e o comportamento não precisam necessariamente se corresponder, podendo assim haver contradições e diferenças entre as ações do professor e suas crenças. Segundo Barcelos (2006, p.27), isso ocorre quando “uma unidade de comportamento tornou-se uma rotina inconsciente realizada de forma não analisada”. Para justificar essas contradições entre as crenças do

²² Cognition not only shapes what teachers do but is in turn shaped by the experiences teachers accumulate.

professor e sua respectiva prática, Woods (1996, p.39) utilizou o termo “*hot-spots*”, que corresponde às áreas de tensão entre o que as pessoas dizem e o que fazem.

Barcelos (2006) argumenta sobre essa dissonância, lançando mão de outra distinção, a diferença entre “mudança comportamental” e “mudança cognitiva”. Segundo a autora, a “mudança de comportamento não implica mudança cognitiva e esta não garante mudança no comportamento também” (BARCELOS, 2006, p.29).

Sobre essa diferença entre as crenças e as ações, Johnson (1994) afirma que algumas das crenças dos professores podem ser muito fortes e que mesmo tendo os professores consciência dessas diferenças, eles não se sentem com poder para modificar suas práticas, uma vez que possuem poucas ou nenhuma alternativa na qual eles possam se basear.

Como podemos ver, para se realmente entender as crenças de um professor ou aluno, é necessário estudar também o contexto em que elas estejam inseridas para assim, tendo elas sido identificadas e compreendidas possam tornar-se uma ferramenta que permita auxiliar no processo de ensino e aprendizagem dos mesmos.

Passemos agora para outro dos pilares teóricos deste trabalho: a avaliação.

1.2 Avaliação

Esta seção está subdividida em tópicos que concernem a questões fundamentais para entendermos a avaliação em si. Serão tratadas as questões históricas de como e quando surgiu a avaliação, as definições de termos (avaliar /medir/ testar) e os objetivos de se avaliar.

1.2.1 Panorama histórico da avaliação

Revisando os trabalhos que tratam sobre a avaliação na literatura, podemos claramente notar que a avaliação sempre foi uma atividade de controle que tem por objetivo a seleção. Garcia (1998) menciona que “avaliação” é o termo recente para uma prática do “exame”.

Ainda de acordo com Garcia (op.cit), tivemos muitos críticos da avaliação ao longo do século XX, porém, o seu uso e abuso continuam. De acordo com o mesmo autor (op.cit., p. 29), “o exame não é outra coisa senão o batismo burocrático do conhecimento, o reconhecimento oficial da transubstanciação do conhecimento profano em conhecimento sagrado”.

Com relação à primeira aparição do exame, este ocorreu na China nos meados de 1200 A. C. e foi utilizado para selecionar, entre sujeitos do sexo masculino, aqueles que seriam admitidos no serviço público. Como podemos ver, desde a sua aparição, os exames são utilizados não como uma questão social, mas como um instrumento de controle social.

Na área da pedagogia, não temos relatos até recentemente que comprovem a prática do exame na escola. Ao referir-se à idade média, Garcia (op.cit.) apresenta os estudos de Durkheim o qual faz referência ao exame na universidade medieval. Segundo o autor, havia três situações em que o exame aparecia: para o bacharel, para o licenciado e para o doutor. Esses exames funcionavam com uma espécie de ritual de passagem, em que o candidato deveria demonstrar um grau de maturidade intelectual para obter tais títulos.

Durante o século XVII, temos a aparição de duas formas de institucionalização do exame: uma de Comenius que, segundo Garcia (op.cit., p.31), o “toma como um

problema metodológico em sua *Didactica Magna*, um lugar de aprendizagem e não de verificação”; e a que propõe o exame como supervisão permanente, defendido por La Salle em 1720 e que Garcia (op.cit., p.32) afirma ter levado Foucault

a denunciar o aspecto de vigilância contínua pois que os exames, cujos resultados são entregues ao diretor, passam a ser realizados em todos os dias da semana, provocando reprimendas públicas aos que se atrasam e estímulo aos que se destacam pelos bons resultados.

Dessa forma, segundo Garcia (op.cit.), desde o século XVII temos previstas as conseqüências das duas formas de exame e que ocorrem até hoje. De um lado, Comenius, que considerava o exame um problema metodológico que sugeria se repensar a prática pedagógica e que ainda jamais quis que o exame levasse à promoção ou qualificação do aprendiz (o que somente foi ocorrer efetivamente no século XIX). De acordo com essa visão, se um aluno não aprendesse, havia que se repensar o método, ou seja, o exame é visto como uma ferramenta de auxílio à prática de ensino. Os seguidores dessa prática estão preocupados com o processo de ensino e aprendizagem, interessando-se em sempre compreender como os alunos aprendem, bem como melhorar as formas de ensinar.

Eles vêem o processo de ensino e aprendizagem como uma “unidade dialética dialogal” (GARCIA, p.33), onde temos a interação entre dois indivíduos e um influenciando e sendo influenciado pelo outro. E por outro, La Salle que, ainda de acordo com Garcia (op.cit., p.32), “centra no aluno e no exame o que deveria ser o resultado da prática pedagógica, um complexo processo em que dois sujeitos interagem: um que ensina e outro que aprende”. Para os seguidores de La Salle, a avaliação/exame está centrada na questão da supervisão/controlado, e eles se preocupam ainda com as técnicas utilizadas para essa avaliação. Eles acreditam ainda na neutralidade e defendem a objetividade no exame. Segundo Garcia (op.cit., p.34), eles simplificam um processo complexo em que “o próprio olhar e a própria pergunta

influem na resposta de quem está sendo testado, reduzindo o processo ao resultado identificado, ao que denominam produto, também reduzido a números”.

Analisando o sistema de avaliação em vigor no Brasil, podemos notar que ele acompanha a visão de La Salle. Garcia (1998, p.35) faz uma forte crítica a esse sistema dizendo que este

descarta uma cultura pedagógica produzida historicamente pelo coletivo de educadores e, enfatizando o aspecto meramente técnico da avaliação, reduz um complexo processo a números, quadros, médias, medianas, estatísticas. Este desemboca não a classificação em que as excelências são distinguidas, passando a se constituir um modelo, sendo elas próprias cópias de um modelo abstratamente denominado de internacional, enquanto aqueles que não alcançam os almejados padrões internacionais são desmoralizados.

Após esta breve descrição do processo histórico da avaliação, a compreensão do atual estado da avaliação fica mais clara. Como podemos ver, de acordo com Garcia (op.cit.), a avaliação, ao longo da história, geralmente está preocupada em mostrar números, médias e classificações para a sociedade, perdendo assim o foco proposto por Comenius de que a avaliação deveria ser um instrumento de auxílio e aprimoramento do ensino e aprendizagem.

No subtópico seguinte serão apresentados alguns termos importantes para a avaliação e para a compreensão da mesma.

1.2.2 Definições e conceitos de avaliação

Devemos aqui definir alguns termos, ligados à avaliação, geralmente tratados como sinônimos, para entendermos qual o real objetivo da avaliação.

Segundo Haydt (1995), por algum tempo, avaliar foi entendido como sinônimo de medir, principalmente durante a década de 40 quando ocorreu o aperfeiçoamento

dos instrumentos de medida em educação. Porém, essa abordagem logo teve sua queda, pois nem todos os aspectos da educação podem ser medidos. A partir de 1960, com a organização dos grupos de estudo nos Estados Unidos para elaborar e avaliar novos programas, o termo avaliação tornou a aparecer. Ainda de acordo com Haydt (1995), o termo “avaliar” teve destaque primeiramente no âmbito da avaliação do currículo, tendo expandido posteriormente para outras áreas, dentre elas, o ensino e aprendizagem de línguas.

Haydt (op.cit.) apresenta a definição e as características de testar, medir e avaliar. Para ela, *testar*

significa submeter a um teste ou experiência, isto é, consiste em verificar o desempenho de alguém ou alguma coisa (um material, uma máquina etc.), através de situações previamente organizadas, chamadas testes. Atualmente, os testes são empregados em larga escala na educação. Mas os educadores devem ter em mente os limites de sua utilização, pois nem todos os resultados do ensino podem ser medidos ou averiguados através de testes. Há várias “espécies de comportamento desejados que representam objetivos educacionais e que não são facilmente avaliadas mediante testes com lápis e papel. Por exemplo, um objetivo como o ajustamento pessoal-social é avaliado com mais facilidade e de maneira mais válida pela observação de crianças em situações que envolvam relações sociais (op.cit., 1995, p.9).

Medir significa, para ela,

determinar a quantidade, a extensão ou o grau de alguma coisa, tendo por base um sistema de unidades convencionais. O resultado de uma medida é expresso em números, daí a sua objetividade e exatidão. A medida se refere sempre ao aspecto quantitativo do fenômeno a ser descrito. O teste é apenas um dentre os diversos instrumentos de mensuração existentes. No entanto, devido à sua objetividade e praticidade, ele é um dos recursos mais utilizados em educação. Porém, como sabemos, nem todo o aprendizado pode ser mensurado por um instrumento quantitativo (op.cit.,1995, p.9).

Já *avaliar*, significa para a autora

julgar ou fazer a apreciação de alguém ou alguma coisa, tendo como base uma escala de valores. Assim sendo, a avaliação consiste na coleta de dados quantitativos e qualitativos e na interpretação desses resultados com base em critérios previamente definidos. Portanto, não é suficiente testar e medir, pois os resultados obtidos através desses instrumentos devem ser interpretados em termos de avaliação. Podemos dizer

que, enquanto a mensuração é, basicamente, um processo descritivo, a avaliação é um processo interpretativo (op.cit., 1995, p.10).

Dessa forma, segundo a autora, quando utilizamos o termo avaliar nos referimos não apenas “a aspectos quantitativos, mas também à aquisição de conhecimento e informações decorrentes dos conteúdos curriculares quanto às habilidades, interesses, atitudes, hábitos de estudo e ajustamento pessoal e social” (HAYDT, 1995, p.10).

Como podemos ver, esses termos não são sinônimos. Eles na verdade se complementam. Por essa razão, acreditamos que para se ter um resultado mais próximo do real, o professor deve combinar um maior número de instrumentos para se poder realmente avaliar o conhecimento de seus alunos, fazendo com que a avaliação seja uma ferramenta de auxílio ao processo de ensino e aprendizagem e não apenas algo para se classificar ou promover os alunos.

Antes de passarmos para os objetivos da avaliação, devemos tentar compreender quais são os reflexos dessas definições no processo de ensino e aprendizagem.

Um elemento que surge já na definição é se ela realmente será posta em prática. Romão (2001, p.55) aborda a contradição entre intenções afirmadas e o processo efetivamente aplicado. Segundo ele, essa contradição

nasce da autocensura gerada pelo descompasso entre uma imagem idealizada da avaliação e a realidade cotidiana das escolas, condicionadas, estruturalmente, pelo sistema de promoção e seriação e, conjunturalmente, pelas péssimas condições concretas de trabalho e pelas determinações dos superiores de plantão.

Apesar de encontrarmos vários conceitos de avaliação na literatura, estando contido neles uma definição de educação, são geralmente diferenciados por pequenas variações formais. Romão (op.cit.) diz que esses conceitos podem ser agrupados em

um número menor de conjuntos. Para exemplificar alguns desses conceitos, iremos citar algumas das definições e suas conseqüências apresentadas pelo autor.

Bradfield e Moredock²³ (1963, *apud* ROMÃO, 2001, p.56) definem avaliação como o “processo de atribuição de símbolos a fenômenos com o objetivo de caracterizar o *valor* do fenômeno, geralmente com referência a algum padrão de natureza social, cultural ou científica”. Essa definição, segundo o autor, reflete a postura classificatória, devido ao fato de considerarem a avaliação como um julgamento com base em padrões consagrados e previamente utilizados como referência.

Outra definição de avaliação, já mencionada nesta subseção, foi aquela apresentada por Haydt (*op.cit.*). Como vimos, a autora classifica avaliação como “julgar ou fazer a apreciação de alguém ou alguma coisa com base em escala de valores...” (HAYDT, 1995, p.10). Essa definição é similar àquela adotada por Bradfield e Moredock (*op.cit.*), enquadrando a autora, segundo Romão (2001, p.56), também “na quase sempre considerada posição tradicional”.

Como podemos ver, existem algumas opções que podem ser usadas pelos professores para tentar identificar de maneira mais real o desenvolvimento de seus alunos. Porém, o que geralmente predomina é a avaliação somativa durante quase todo o ano letivo, tendo por objetivo apenas classificar e promover ou reprovar os alunos (HAYDT, 1995; ROMÃO, 2001).

Apresento essas concepções de avaliação e mais algumas outras encontradas na literatura.

²³ BRADFIELD, J. M.; MOREDOCK, H. S. *Medidas e teste em educação*. Rio de Janeiro, Fundação de Cultura, 1963.

1.2.3 Concepções de avaliação

Após os avanços nas pesquisas na área de humanas a partir de meados do século passado, mudou-se a forma de ver a língua(gem) e também algumas concepções de avaliação surgiram. De acordo com Cunha (2006), através dessa mudança de visão de língua (de algo sistemático para algo amplo, interacionista e pragmático) mudou-se também o objeto de estudo. Cunha (2006, p.66) alerta para essa mudança na área da avaliação dizendo que

mudar metodologia da avaliação (o momento em que se avalia, os instrumentos, os sujeitos da avaliação...) não influi *ipso facto* na natureza dos objetos avaliados e na função da avaliação praticada. Mudanças nos objetos avaliados são profundamente inter-relacionadas com mudanças nos objetivos de ensino e nos objetos de ensino e de aprendizagem.

Dessa forma, podemos concluir que para termos uma prática avaliativa realmente efetiva, é necessário que as práticas do professor (visão de língua(gem), objetos e objetivos do ensino e da aprendizagem) estejam de acordo com a forma que sua avaliação é feita.

Haydt (op.cit.) apresenta um quadro representando as modalidades e funções da avaliação, caracterizando também o propósito e a época em que essa avaliação deveria ser aplicada.

Quadro 2: Modalidades e funções da avaliação. (HAYDT, 1995, p.19)

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

Dentre as concepções de avaliação encontradas nos dias de hoje, três das quais apontadas no quadro de Haydt, destaco algumas delas a seguir.

a) Avaliação diagnóstica

De acordo com Haydt (op.cit.), a avaliação diagnóstica é aquela realizada no início do curso, unidade de ensino ou período letivo com o objetivo de constatar se os alunos têm os conhecimentos e habilidades necessárias para as novas aprendizagens.

Outra função dessa concepção de avaliação mencionada por Haydt (op.cit.) é que ela também auxilia a equipe técnica da escola com relação à formação e remanejamento

das classes. Dessa forma, de acordo com essa visão, os alunos com mais dificuldades seriam colocados em uma sala, e os que já estivessem mais adiantados, em outra.

Outro propósito dessa concepção de ensino é o de identificar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, tentando localizar as suas possíveis origens.

b) Avaliação formativa e avaliação somativa

De acordo com Perrenoud (1999), após a introdução de uma *pedagogia do domínio* nos anos 60, a avaliação se tornou um instrumento de regulação contínua das intervenções e de questões didáticas. Nessa perspectiva, o seu papel não era de criar hierarquias, mas “delimitar as aquisições e os modos de raciocínio de cada aluno o suficiente para auxiliá-lo a progredir no sentido dos objetivos” (PERRENOUD, 1999, p.14). Estava criada assim a *avaliação formativa*, desenvolvida originalmente por Scriven²⁴ em 1967.

A avaliação formativa, como afirma Fidalgo (2006) tem como objetivo a regulação da aprendizagem e está diretamente ligada à idéia de revisão, re-elaboração, não apresentando assim uma concepção linear. Porém, a autora ainda afirma que essa concepção de avaliação tem sido usada tanto por pessoas que acreditam em

um desenvolvimento maturacional, que antecede a aprendizagem ou em uma construção mais individual de conhecimentos, quanto por aqueles que defendem a aprendizagem como um processo de fora para dentro e até por quem cultiva ideais socioculturais em educação.
(FIDALGO, 2006, p.22)

Fidalgo (op.cit.) destaca que um dos instrumentos mais utilizados por essa concepção de avaliação foi a auto-avaliação. No entanto, essa prática trazia pouca ou

²⁴ SCRIVEN, M. The Methodology of Evaluation, In: STAKE, R. (dir) *Perspectives of curriculum evaluation*, Chicago, Rand McNally, 1967.

nenhuma autonomia ao aluno. Rabelo²⁵ (1998, *apud* FIDALGO, 2006) afirma que apesar de aparentemente ter parecido uma prática democrática, para as pessoas que a utilizavam não era transparente nem legítima.

De acordo com Fidalgo (*op.cit.*), pelo fato da maioria dos alunos não saberem se auto-avaliar, a avaliação centrada no aluno acabava camuflando o caráter de controle por parte dos professores. Assim, Fidalgo (2006, p.23) complementa que mesmo que o aluno possa “negociar com o professor a respeito da nota com a qual se avaliou, desconhecendo a linguagem argumentativa que organiza a negociação – sustentada por assim, sairá perdedor dessa ‘quebra de braços’”.

Sobre a questão da auto-avaliação ser uma prática realmente democrática, Fidalgo (*op.cit.*) acredita ser difícil essa visualização, devido ao fato de ser o professor ou o coordenador a pessoa responsável por escolher os conteúdos, formas e procedimentos que serão avaliados, além de serem eles que estabelecem os critérios para apreciação, são eles também os responsáveis por elaborar os instrumentos de avaliação que os alunos utilizam.

Já a avaliação somativa, apesar de ser muitas vezes confundida com a avaliação formativa, é definida por Scriven e Stufflebeam²⁶ (1978, *apud* HAYDT, 1995) como aquela que é conduzida após o término do programa e utilizada para beneficiar as decisões do público externo (professores, coordenadores, direção etc.).

Haydt (*op.cit.*) afirma que a avaliação somativa tem função classificatória e é realizada ao final de um curso, de um período letivo ou de uma unidade de ensino e consiste em “classificar os alunos de acordo com níveis de aproveitamento previamente estabelecidos, geralmente tendo em vista sua promoção de uma série para outra, ou de um grau para outro” (HAYDT, 1995, p.18). Outra preocupação

²⁵ RABELO, E. H. *Avaliação: novos tempos, novas práticas*. Petrópolis: Vozes, 1998.

²⁶ SCRIVEN, M.; STUFFLEBEAM, D. *Avaliação educacional II: perspectivas, procedimentos e alternativas*. Petrópolis, Vozes, 1978.

encontrada na avaliação somativa é o controle dos resultados e produtos adquiridos na aprendizagem dos alunos (FIDALGO, op.cit.).

Haydt (op.cit.) também afirma que a avaliação somativa supõe uma comparação entre o nível de aproveitamento e rendimento alcançado por ele e de seus demais colegas. Ainda de acordo com a autora, a avaliação com ênfase no caráter comparativo pertence aos moldes da escola tradicional e é vista como algo negativo. Segundo a autora, avaliação deveria se tornar cooperativa e orientadora.

c) Avaliação Qualitativa

Fidalgo (op.cit.) define avaliação qualitativa como “um conjunto de atuações que têm a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica” e não de julgar sucessos ou fracassos.

Outra definição é apresentada por Demo (2003) que vê a avaliação qualitativa como um processo permanente e diário, descartando a prova como critério relevante de avaliação. Segundo Demo (2003, p.42), a avaliação nessa concepção

começa no primeiro dia do semestre e qualifica-se como processo de acompanhamento permanente do desempenho do aluno, implicando no professor cuidado extremo pelo direito de “aprender bem”, e no aluno a confiança de estar progredindo todo dia, ou, se não tiver desempenho adequado, de encontrar o suporte a que tem direito para se recuperar. Implica este processo também o acompanhamento individual, tipicamente qualitativo, que descreve a trajetória histórica de cada aluno no sentido de sua evolução constante e progressiva.

Ainda de acordo com Demo (2003), este tipo de avaliação significa a garantia do direito à oportunidade para o aluno, garantindo-lhe o poder de aprender bem a reconstruir conhecimento, e acima de tudo, de aprender a tornar-se cidadão crítico e participativo.

Demo (2003, p.43) define aprender bem como algo que:

- a) não se restringe a desempenhos quantitativos, ainda que sempre importantes, como presença assídua, memorização etc.;
- b) inclui qualidade formal, ou seja, a capacidade de reconstruir conhecimento, para dispor do instrumento primordial de intervenção inovadora;
- c) inclui sobretudo qualidade política, ou seja, a formação da competência humanizadora da história, para que não seja apenas inovadora, mas sobretudo democrática e solidária.

A avaliação qualitativa tem o objetivo de não apenas querer averiguar se o aluno sabe matemática, mas sobretudo o que consegue politicamente fazer com matemática, ou seja, até que ponto matemática é um componente processual da cidadania do aluno. A aprendizagem formal é indispensável, mas, sendo apenas instrumental, o mais importante é averiguar a aprendizagem política, que encerra os objetivos éticos do processo educativo.

De acordo com Demo (2003), a avaliação da qualidade política implica contexto específico de manejo da realidade, que inclui, entre outras coisas:

- a) superar a tendência avaliativa comum de orientar-se por expressões apenas extensas dos fenômenos, inclusive de assumi-los como produtos ou uma série de produtos;
- b) buscar vislumbrar a marca processual dos fenômenos políticos qualitativos, o que implica acompanhamento de perto, como ator comprometido, não apenas como observador;
- c) em vez do dado coletado, anotado, estereotipado, fazer o *dado discutido*, que expressa, para além do fenomenal, a convicção argumentada e a ética do avaliador;
- d) não dividir o processo educativo em atos fragmentados, mas concebê-lo e praticá-lo como progressão evolutiva permanente, na qual interessam menos o erro, o fracasso eventual, o mau desempenho localizado, do que a garantia da evolução sustentada;
- e) abrir o espaço para o acompanhamento individual de cada aluno, não só para atender a dificuldades pessoais, mas principalmente para realizar melhor o compromisso educativo, que supõe contato qualitativo;
- f) acompanhar o comportamento sistemático, mais do que atitudes esporádicas, de modo que permita nos assegurar que o sujeito histórico está, aos poucos e progressivamente, burilando-se, aparecendo, formando-se;
- g) acompanhar a prática cotidiana dos alunos, por ser manifestação política natural e implicar, por vezes, divergências com verbalizações alternativas; falar de participação é uma coisa; fazê-la, é outra;
- h) trabalhar a convergência constante da qualidade formal e política, para que a cidadania seja competente, nem apenas competitiva, nem apenas politizada.

(DEMO, 2003, p.44)

d) Avaliação Bancária

Fildago (op.cit.) define avaliação bancária como a capacidade de o aluno buscar, nos seus “arquivos”, os depósitos ali deixados, exatamente como foram feitos, sem interpretação, sem acréscimos, sem qualquer tipo de juros ou deduções, e devolvê-los ao depositante, mediante requisição: a prova, o teste, o exame final. Neste sentido, avaliação e testagem passam a ser conceitos sinônimos, uma vez que, tendo como meta a devolução “objetiva” dos conhecimentos depositados, a prova é o único instrumento utilizado para a ampla tarefa de avaliar. Aos depositantes cabe o direito de requisitar extratos com informações *ad hoc* acerca dos depósitos feitos. Nem o momento de requisição, nem sua forma ou o conteúdo requisitado precisam ser previamente discutidos – ou sequer informados – aos depositários. A aceitação do aluno em geral em um grupo social, sua promoção como depositário (para outras séries), sua inclusão em determinados cursos dependem de seu resultado em tais momentos de reprodução de conhecimento.

Acredita-se que, se a prova consegue cobrar *ipsis litteris* o que o professor ensinou (ou o que deveria ter ensinado) e se o aluno consegue repeti-lo, a influência das idiosincrasias dos professores seria anulada ou, pelo menos, bastante diminuída. A preocupação central era encontrar leis que dessem conta dos problemas de “fidelidade” das notas. Preocupava o fato de professores e examinadores diferentes não concordarem com as notas finais de alunos, o que poderia denotar falta de critérios previamente estabelecidos e, portanto, falta de objetividade.

e) Avaliação Mediadora

Hoffmann (1991) afirma que a avaliação mediadora é “avaliação que se opõe ao paradigma sentencioso, classificatório” e é vista como

a perspectiva da ação avaliativa como uma das mediações pela qual se *encorajaria a reorganização do saber. Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando idéias, reorganizando-as.* (op.cit., 1991, p.67)

Hoffmann (1993) afirma que esse tipo de avaliação tem o objetivo de se opor ao modelo tradicional de "transmitir-verificar-registrar" e ampliar o seu sentido para uma ação avaliativa reflexiva e desafiadora do educador de forma que se possa “contribuir, elucidar, favorecer a troca de idéias entre e com seus alunos, não movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados” (HOFFMANN, 1993, p.51).

Dentre os princípios coerentes da prática avaliativa mediadora, Hoffmann (1993) cita os seguintes:

- oportunizar aos alunos muitos momentos de expressar suas idéias;
 - oportunizar discussão entre os alunos a partir de situações desencadeadoras;
 - realizar várias tarefas individuais, menores e sucessivas, investigando teoricamente, procurando entender razões para as respostas apresentadas pelos estudantes;
 - ao invés do certo/errado e da atribuição de pontos, fazer comentários sobre as tarefas dos alunos, auxiliando-os a localizar as dificuldades, oferecendo-lhes oportunidades de descobrirem melhores soluções;
 - transformar os registros de avaliação em anotações significativas sobre o acompanhamento dos alunos em seu processo de construção de conhecimento.
- (HOFFMANN, 1993, p.56)

Em relação aos erros cometidos pelo aluno, Hoffmann (1993, p.60) afirma que a teoria construtivista adiciona uma imagem positiva do erro cometido como “mais fecundo e produtivo do que um acerto imediato”. Porém, segundo a autora, “nem todos os erros cometidos pelos alunos são passíveis de descoberta por eles em seus

estágios evolutivos de pensamento” (HOFFMANN, 1993, p.60). Castorina²⁷ (1988, *apud* HOFFMANN, 1993, p.60) afirma que existem erros sistemáticos (que são aqueles que marcam o limite entre o que uma pessoa consegue e não consegue fazer) e os erros que ocorrem durante o processo de invenção e descoberta.

Hoffmann (1993, p.75) afirma que a prática avaliativa tradicional utiliza uma avaliação classificatória ao adotar a correção de tarefas e provas do aluno para “verificar respostas certas ou erradas e, com base nessa verificação periódica, tomar decisões quanto ao aproveitamento escolar, sua aprovação ou reprovação em cada série ou grau de ensino”.

Porém, a avaliação mediadora, segundo a autora analisa

teoricamente as várias manifestações dos alunos em situação de aprendizagem (verbais ou escritas, outras produções), para acompanhar as hipóteses que vêm formulando a respeito de determinados assuntos, em diferentes áreas de conhecimento, de forma a exercer uma ação educativa que lhes favoreça a descoberta de melhores soluções ou a reformulação de hipóteses preliminarmente formuladas. Acompanhamento esse que visa ao acesso gradativo do aluno a um saber competente na escola e, portanto, sua promoção a outras séries e graus de ensino.
(op.cit., 1993:75)

Fidalgo (2002) expandiu essa definição de Hoffmann (1991) de avaliação mediadora ao definir a avaliação não como um instrumento que auxilia o processo de ensino e aprendizagem, mas como indivisível dele.

Ainda de acordo com Fidalgo (2006), na perspectiva da avaliação mediadora, além de envolver no processo professores (através de suas práticas pedagógicas) e alunos, envolvem-se também todas as pessoas (diretores, coordenadores, orientadores, etc) que permeiam o processo.

Fidalgo (op.cit.) afirma que esse tipo de avaliação tem base nos estudos socioculturais, visto que o conceito de mediação é um dos primordiais da concepção vygotskiana de desenvolvimento.

²⁷ CASTORINA, J. A. *Psicologia genética: aspectos metodológicos e implicações pedagógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

Segundo Fidalgo (op.cit.), a linguagem – definida por Vygotsky como uma ferramenta simbólica utilizada por pessoas para agir sobre suas relações consigo mesmas e com outras – pode ser utilizada pelo pensamento para solucionar problemas de qualquer natureza, se tornando assim um espaço de conflito no qual conceitos científicos e cotidianos se encontram. Dessa forma, Fidalgo (2006) afirma que a avaliação poderia ser utilizada como um instrumento para mediar e resolver esses conflitos.

Após apresentar essas concepções de avaliação, podemos concluir que as formas como o professor vê a língua(gem) e a como ele avalia seus alunos devem ser coerentes. Caso contrário, o professor pode não estar de fato avaliando o seu aluno da forma adequada.

Durante o levantamento bibliográfico, foi encontrado o estudo de Brandes (2005) realizado na universidade do Paraná, que tratou de investigar as possibilidades e limites da avaliação mediadora, tendo como enfoque a perspectiva de professores que haviam passado por um processo de transformação em suas práticas de avaliação em um colégio particular na cidade de Curitiba. Foram pesquisados dezesseis professores, através de questionário, e três lideranças da instituição, por meio de entrevista. Brandes (2005) constatou que a avaliação mediadora fora percebida pelos professores como um meio de viabilizar uma aprendizagem mais significativa, pelo fato de implicar transformações na metodologia de ensino. Ainda de acordo com Brandes (op.cit.), essa prática tornou possível aos professores se aproximarem de seus alunos, tornando-os assim mais valorizados, além de poderem compreender o valor de se fazer uma auto-regulação de seu próprio trabalho.

No próximo tópico apresento alguns instrumentos de avaliação que podem ser usados na avaliação ensino e aprendizagem, como formas alternativas àquelas conhecidas pela maioria dos professores.

1.2.4 Instrumentos alternativos de avaliação

Partindo do pressuposto de que o professor deve usar técnicas diversificadas para que haja uma avaliação mais eficaz e também para obter o máximo de informações sobre o comportamento e rendimento de seus alunos, neste tópico incluímos alguns instrumentos alternativos de avaliação tais como: a observação, a técnica sociométrica, o portfólio e a auto-avaliação.

a) Observação

A observação é uma das técnicas que o professor dispõe para avaliar o ensino e o progresso na aprendizagem de seus alunos, para complementar os resultados obtidos através das provas. A observação informal é um instrumento de avaliação usado pela maioria dos professores, pois na rotina diária de sala de aula os alunos agem espontaneamente sem qualquer tipo de pressão e assim pode-se obter dados importantes sobre o rendimento escolar, além do comportamento pessoal e social, como afirma D'Antola²⁸ (1981, *apud* HAYDT, 1995, p.124),

A observação é talvez a técnica mais adequada para a apreciação dos aspectos do desenvolvimento que não podem ser aferidos através de provas, o que é muito importante para a escola atual, onde se pretende criar condições para que o aluno desenvolva sua personalidade integralmente, e não apenas adquira conhecimento.

²⁸ D'ANTOLA, A. *A observação na avaliação escolar*. São Paulo, Loyola, 1981.

De acordo com Haydt (op.cit.), a observação pode também ser sistemática ou dirigida e se processa de maneira organizada e metódica, os aspectos observados devem ser determinados com antecedência e os resultados registrados.

Este tipo de avaliação consiste em uma tarefa árdua para o professor, pois os resultados destas observações e inferências precisam ser organizados de forma sistemática e fácil de se manusear, para que haja seu posterior uso no momento em que se planejam as estratégias de ensino e a introdução de possíveis modificações para um aperfeiçoamento do ensino em sala de aula.

b) Técnica sociométrica

O relacionamento entre aluno–professor, aluno–aluno nada mais é do que uma interação social, e, assim sendo, os trabalhos em grupo nas salas de aula também podem ser considerados como sociais, pois segundo Haydt (op.cit.), o aluno fala, ouve os companheiros, analisa, sintetiza, expõe idéias e opiniões, questiona, argumenta, justifica e avalia. Muitas vezes os trabalhos em grupos precisam ser organizados para que se obtenha um resultado satisfatório e é para garantir este resultado que a técnica sociométrica muitas vezes é aplicada.

Esta técnica envolve perguntas como: com quem você gostaria de estudar?, tenta analisar as relações entre os membros do grupo, detectar possíveis líderes e alunos que, por algum motivo, estejam sendo marginalizados. Através dos resultados obtidos, o professor pode melhorar a relação social entre os alunos tornando-a mais harmoniosa e, conseqüentemente, aumentando a rentabilidade do processo de ensino e aprendizagem. A técnica sociométrica pode, portanto, ser considerada como um

começo e um meio para que haja uma posterior observação do desempenho dos alunos.

c) Portifólio

Chama-se portifólio uma coletânea de trabalhos realizados pelos alunos que mostram a eles mesmos o seu esforço, desenvolvimento e progresso, tornando-se assim uma ferramenta valiosíssima para a auto-avaliação do aluno.

Este instrumento de avaliação teve sua inspiração inicialmente em profissionais como fotógrafos e arquitetos como um meio de mostrar aos seus clientes uma amostra de trabalhos realizados anteriormente.

Quando este instrumento de avaliação é empregado ao aprendizado de uma segunda língua, cada aluno tem que ter o seu próprio portifólio que pode ser uma pasta, uma caixa, uma gaveta ou algum outro recipiente em que se possa arquivar seus trabalhos, ou seja, algumas composições, livros que foram lidos, fitas gravadas com amostras de diálogos etc., para que o aluno tenha um relato contínuo do desenvolvimento do seu aprendizado da segunda língua.

Estes registros são revisados regularmente pelos professores e alunos em conjunto para que sejam fornecidas informações sobre as estratégias usadas para o aprendizado de acordo com o ponto de vista do aluno e haja um envolvimento maior do aprendente com seu aprendizado. Geralmente este tipo de avaliação faz com que as aulas não sejam convencionais, mas sim, centradas no aluno, colaborativas e holísticas.

Portifólios também fazem com que os alunos tenham uma maior responsabilidade pela sua avaliação, uma maior interação com professores, pais e

colegas, e mais interesse pelo aprendizado, desenvolvendo assim a habilidade de pensar criticamente sobre os trabalhos realizados.

d) Auto-avaliação

A auto-avaliação é o processo no qual o próprio aluno avalia o seu desempenho, seja ele um trabalho escolar, uma conduta ou qualquer ação por ele praticada. Este instrumento tem como finalidade um melhor conhecimento de si mesmo, incentivando o aluno a melhorar cada vez mais seu desempenho, identificando o que ele aprendeu e o que ainda precisa ser melhorado no processo de ensino e aprendizagem. A auto-avaliação também é de suma importância para que os professores conheçam melhor os seus alunos e para que isso aconteça, ela deve estar inserida no projeto pedagógico da escola.

Neste processo o papel do professor é fundamental, pois cabe a ele estar preparado para ajudar seus alunos na interpretação de seus “*feedbacks*”. A forma como este “*feedback*” será interpretado é que fará com que o aluno obtenha ou não sucesso em sua auto-avaliação (SILVA; BARTHOLOMEU; CLAUS (no prelo)). O objetivo do “*feedback*” é ajudar o aluno a melhorar o seu desempenho na área em que ele está sendo avaliado.

Ainda, segundo Silva, Bartholomeu e Claus (no prelo), é aconselhável que a auto-avaliação também seja realizada pelos professores, para que haja um aperfeiçoamento em sua prática pedagógica e uma conseqüente melhora de suas práticas com os alunos.

1.2.5 Avaliação em meio virtual

Na literatura atual, parece não existir muitos trabalhos que abordam a avaliação em meio virtual, então serão mencionados aqui somente alguns estudos encontrados durante o levantamento bibliográfico, realizado para este estudo.

Dentre os estudos pode-se destacar o trabalho de Otsuka e Rocha (2002) que, em seu trabalho, criticam o tipo de avaliação que é geralmente adotado em cursos à distância, que ocorre geralmente através de uma prova presencial no fim do curso com o intuito de apenas verificar os resultados, sem ter algum tipo de acompanhamento e mediação durante o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Dessa forma as autoras apresentam as funcionalidades de um modelo inicial de apoio à avaliação contínua que teria o propósito de suprir tal necessidade.

Ainda sobre o mesmo tema, Otsuka e Rocha (2005) apresentam um modelo mais desenvolvido de suporte à avaliação formativa para ambientes de educação a distância. Segundo as autoras, esse modelo teria como objetivo facilitar o planejamento de atividades a serem avaliadas, e reduzir a quantidade de informações, o que auxiliaria o professor na recuperação e na análise de informações relevantes, de acordo com os critérios definidos no planejamento da avaliação de cada atividade de aprendizagem.

Rosa e Maltempi (2006) também tratam da avaliação sob o ponto de vista da educação a distância. Nesse trabalho, foram analisadas algumas interações ocorridas ao longo de um curso a distância, desenvolvido com base na teoria educacional

construcionista²⁹, aliado à avaliação formativa, com o intuito de aperfeiçoar o processo de aprendizagem do aluno ao invés de medir o que ele aprendera.

No contexto do projeto TELETANDEM BRASIL, a forma de avaliação prevista seria um pouco diferente dos trabalhos encontrados até hoje na literatura. O projeto previa que avaliação fosse feita ao final de cada interação (geralmente 10 minutos antes do fim da sessão), para que os erros cometidos pelo interagente que estivesse no papel de aluno fossem tratados e trabalhados pelo seu par, que teve o papel de professor naquela interação. Na interação seguinte, os papéis se inverteriam.

1.3 O Erro

Ao longo deste trabalho, um dos principais itens abordado é a questão do erro. Para isso, é necessário apresentar aqui uma definição e classificação encontrada na literatura, para, em seguida, compreender e identificar como o erro é visto pelas participantes de pesquisa e como o mesmo influencia o processo de ensino e aprendizagem no projeto TELETANDEM BRASIL.

Justifico esta importância através da afirmação de Cardoso (2002, p.33) que diz que “ao considerar a maneira como o professor lida com o erro, é possível inferir sua abordagem de ensino e a forma como a avaliação da aprendizagem é realizada na sala de aula”.

Dois termos comuns que às vezes podem ser confundidos como sinônimos são erro e engano (*error e mistake*). Corder³⁰ (1992, *apud* CAVALARI, 2005, p.53) faz uma distinção entre os termos, dizendo que o termo erro refere-se “aos padrões regulares na fala do aluno

²⁹ Construcionismo é definido pelos autores como uma teoria educacional (ou de aprendizagem) desenvolvida por Seymour Papert, que tem como base a teoria epistemológica desenvolvida por Jean Piaget, na qual procura explicar o conhecimento e como ele é desenvolvido pelas pessoas em diferentes fases de suas vidas.

³⁰ CORDER, S. P. Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores. In LICERAS, J. M. (Org.) *La adquisición de las Lenguas Extranjeras: Hacia un Modelo de Análisis de la Interlengua*. Madrid: Visor Dis, S.A., 1992.

que diferem do modelo da língua alvo, refletindo seu estágio de desenvolvimento da interlíngua”, e enquanto engano seria algo “não sistemático, como lapsos de memória” e passíveis de autocorreção.

Outra definição encontrada na literatura é a de George³¹, (1972, *apud* ALLWRIGHT; BAILEY, 1991, p.84) em que faz referência ao erro como a produção de uma forma lingüística não desejada pelo professor.

De acordo com Idjraoui (2004, p.3), os erros não são importantes apenas para os alunos, mas para os professores e lingüistas em geral. Ainda para a autora, os erros permitem aos professores conhecer as lacunas de seus aprendizes e encontrar um tratamento para elas. Idjraoui (op.cit.) acrescenta ainda que cometer erros permite ao aprendiz testar suas hipóteses e participar ativamente de seu desenvolvimento lingüístico.

Ilari e Possenti³² (1985, *apud* FIGUEIREDO, 1997) apresentam algumas definições de erro que também podem ser aplicadas à L2.

A primeira definição está ligada à gramática normativa que vê o erro como “tudo aquilo que foge à variedade que foi eleita como exemplo de boa linguagem”; a segunda está ligada à gramática descritiva, e vê o erro como “a ocorrência de formas ou construções que não fazem parte, de maneira sistemática, de nenhuma das variedades de uma língua” e a terceira como “uma estratégia utilizada pelos indivíduos no processo de aquisição da língua materna, ou seja, ele é tratado como uma hipótese formulada pelas pessoas para atingir a forma convencional. Os erros, nessa perspectiva, são vistos como algo positivo, como um resultado natural no processo de aquisição da língua” (FIGUEIREDO, 1997, p.43).

Outra definição é a apresentada por Lennon³³ (1991, *apud* FIGUEIREDO, 1997, p.44) que considera o erro como “uma forma lingüística – ou combinações de formas – que, no

³¹ GEORGE, H. V. *Common Errors in language learning*. Rowley Massachusetts: New Bury House Publishers, 1972

³² ILARI, R.; POSSENTI, S. Português e ensino de gramática. *Publicação do Projeto Ipê*, p. 1-12, 1985.

mesmo contexto e sob condições semelhantes de produção, não seria, de maneira alguma, produzida pelos falantes nativos”.

Dessa forma, como se pode ver, o erro pode assumir várias concepções, dependendo da crença que o professor ou aluno possua. Assim, a definição de erro adotada neste trabalho e também no contexto do TELETANDEM BRASIL é a de que o erro é algo indesejável para o professor, o que será definido de acordo com o objetivo da atividade em que ele ocorra. Na minha perspectiva os erros devem ser tratados de maneira compatível com os moldes da abordagem mediadora apresentada na seção 1.2.3, item e.

1.3.1 Classificação dos Erros

Figueiredo (1997, p.43) afirma não ser fácil identificar e classificar um erro devido ao fato de sua própria concepção ser complexa, “dependendo da teoria lingüística usada para abordá-lo”.

Dulay³⁴ (1982, *apud* CAVALARI, 2005) afirma que os erros podem ser classificados de acordo com suas características observáveis ou de acordo com suas características inferidas.

Sobre a classificação dos erros³⁵, Figueiredo (1997) afirma que os autores que lidam com essa classificação geralmente os consideram como a) interlinguais, denominados de erros de interferência ou de transferência (FIGUEIREDO, 1997, p.49); b) intralinguais, que são resultantes da aprendizagem de uma língua alvo, que

³³ LENNON, P. Error: some problems of definition, identification, and distinction. *Applied linguistics*, v. 12, p. 180-196, 1991.

³⁴ DULAY, H. *Language Two*. Oxford University Press, p. 249-269, 1982.

³⁵ Como o objetivo deste trabalho não é o de justificar os tipos de erros cometidos pelos interagentes, irei apenas classificar de maneira geral os erros.

não refletem a influência da língua materna do indivíduo (FIGUEIREDO, 1997, p.74); ambíguos e induzidos.

1.3.2 Tratamento X Correção

Além da definição do termo erro já ser complexo, também é complexa a definição do termo correção. Allwright e Bailey (1991) afirmam que deve-se evitar o uso do termo *correção de erros*, pois o termo implica uma cura, fato esse que não ocorre com os aprendizes após a correção dos professores. Dessa forma, o termo sugerido pelos autores é “tratamento”, por não implicar cura permanente do erro.

Cardoso (2002) define bem a distinção entre correção e tratamento. Segundo a autora, “corrigir não resolve muito, mas caberia ao professor oferecer formas diferentes para que este erro pudesse ser tratado” (CARDOSO, 2002, p.191). Ainda de acordo com a autora, “corrigir é avisar o aluno, de alguma forma, que a sua produção está incorreta; tratar, no entanto, é fornecer ferramentas para que o reparo possa ser feito, por meio dos andaimes fornecidos pelo falante mais competente, a fim de levar o aluno, que cometeu o erro, à auto-regulagem” Cardoso (2002, p.191).

Cardoso (2002, p.192) ainda afirma que

o tratamento só será eficaz se forem apresentadas atividades diferentes para que o aluno possa ter contato com a maneira correta e para que tenha condições de assimilá-la, pois, muitas vezes, a troca do errado pelo certo não é automática. É preciso que se considere o processo de desenvolvimento da interlíngua do aluno que é repleto de avanços e retrocessos e, somente, com várias formas de tratamento é que ele terá oportunidade de avançar e retroceder até que o sucesso seja alcançado

Assim sendo, defino tratamento de erros como uma forma de *feedback* fornecida pelo professor ou pelo colega que possibilite ao aluno refletir sobre o erro cometido, enquanto a correção trata-se de apenas do fornecimento da forma correta da língua sem fornecer oportunidade de reflexão.

Apresento a seguir outro termo também utilizado no que diz respeito ao tratamento de erros.

1.3.3 *Feedback*

Paiva (2003) apresenta algumas possíveis origens e definições do termo *feedback*. Segundo a autora, o termo pode ter tido a origem na biologia referindo-se à “uma mensagem que retorna a um organismo após sua ação no ambiente” ou na engenharia elétrica como “o retorno de uma fração do sinal de output de um estágio de um circuito amplificador, etc, ao input do mesmo estágio ou do precedente” (PAIVA, 2003, s/p).

Porém, ainda de acordo com a autora, a definição que mais está ligado a nossa área é a que vê o *feedback* como “uma resposta, ou seja, comentários na forma de opiniões e reações a algo com o propósito de fornecer informação útil para futuras decisões e desenvolvimento” (PAIVA, 2003, s/p). Outras definições apresentadas pela autora são a do *Longman Dictionary of Applied Linguistics* que define o *feedback* como “qualquer informação sobre o resultado de um comportamento” e a do dicionário *American Heritage* que o define como “o retorno de informação sobre o resultado de um processo ou atividade; uma resposta avaliativa” (PAIVA, 2003, s/p).

Para Ur³⁶ (1996, *apud* Paiva, 2003, s/p), *feedback* “é uma informação que é dada ao aprendiz sobre seu desempenho em uma tarefa de aprendizagem, geralmente com o objetivo de melhorar seu desempenho”. Outra definição apresentada por Ellis³⁷ (1985, *apud* Paiva, 2003, s/p) e que aborda o ponto de vista da comunicação, traz

³⁶ UR, P. *A course in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

³⁷ ELLIS, R. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

feedback como a “resposta aos esforços do aprendiz para comunicar”. Ainda de acordo com Paiva (2003), o *feedback* pode apresentar funções como a correção, o reconhecimento, pedidos de esclarecimento, e pistas paralingüísticas. Apresento a seguir alguns dos tipos de *feedback* encontrados na literatura.

1.3.4 Tipos de *feedback*

Vigil e Oller³⁸ (1976, *apud* ALLWRIGHT; BAILEY, 1991, p.93) afirmam que os aprendizes de segunda língua podem receber pelo menos dois tipos de *feedback* : a) *feedback* cognitivo, que corresponde à informação sobre o uso da língua e; b) *feedback* afetivo, que está ligado a reações emocionais em resposta aos enunciados e sinais como resposta ao desejo ou vontade para manter a comunicação.

Com base nos estudos de Figueiredo (1997 e 2005), e Lyster e Ranta (1997) e Lightbrown e Spada, (2001), apresento os tipos mais comuns de correções/*feedback*³⁹ e suas possíveis conseqüências no processo de ensino e aprendizagem.

a) Correção explícita ou direta (evidência negativa)

Dentre os seis movimentos corretivos propostos por Lyster e Ranta (op.cit.) a saber: correção explícita, reformulação, pedido de esclarecimento, *feedback* metalingüístico, elicitación e repetição com ênfase, a correção explícita ocorre quando é fornecida ao aluno, de maneira explícita, a forma correta da expressão ou palavra

³⁸ VIGIL, N. A.; OLLER, J.W. Rule fossilization: a tentative model. *Language Learning*. v. 26, p. 281-95, 1976.

³⁹ Neste trabalho apresento os dois termos como sinônimos.

utilizada, geralmente utilizando expressões do tipo “você quer dizer” ou “você deveria dizer”. De acordo com alguns autores na área, esse tipo de correção deve ser usado com cuidado, pois pode desmotivar um aluno caso feito com muita frequência, pois traz uma evidência negativa.

A utilização desse tipo de correção ou não irá variar de acordo com a crença de correção do professor. Caso o professor tenha um enfoque na forma, ele irá acreditar que todos os erros devem ser corrigidos, e assim possivelmente ele irá tentar corrigir todos os erros do aluno. Porém, caso ele tenha um enfoque na comunicação, erros que não atrapalhem a comunicação, possivelmente não serão corrigidos.

Um dos pontos negativos desse tipo de correção é que o professor não oferece ao aluno uma oportunidade de ele próprio perceber suas lacunas de aprendizagem e encontrar a solução para as mesmas.

b) Reformulação (evidência positiva)

O segundo tipo de correção proposto por Lyster e Ranta (op.cit.) corresponde à reformulação (*recast*). A reformulação ocorre quando o professor reformula o enunciado incorreto do aluno, retirando o erro cometido. De acordo com os autores, as reformulações são geralmente implícitas. Trata-se de uma evidência positiva do erro.

c) Pedido de esclarecimento (evidência positiva)

Esse tipo de movimento corretivo ocorre quando o enunciado do aluno foi mal formado ou não foi compreendido pelo professor, de forma que uma repetição ou reformulação é necessária. Segundo Lyster e Ranta (op.cit.) esse tipo de *feedback* pode

estar relacionado a problemas de compreensão, de acuidade ou ambos. Um pedido de esclarecimento geralmente inclui frases como “o que você quis dizer com X” ou “me desculpe”.

d) *Feedback metalingüístico (evidência positiva)*

Feedback metalingüístico contém comentários, informações ou perguntas relacionadas ao enunciado formado pelo aluno, sem a utilização da forma correta. Comentários metalingüísticos geralmente indicam que há algo errado no enunciado ou provêm alguma “dica” gramatical da natureza do erro ou a definição da palavra, caso o erro seja do nível lexical.

e) *Elicitação (evidência positiva)*

Segundo Lyster e Ranta (op.cit.), esse tipo de movimento corretivo refere-se à pelo menos três técnicas que os professores utilizam para diretamente elicitar a forma correta a partir do aluno. Em primeiro lugar, o professor pede para o aluno completar o próprio enunciado, em seguida, o professor utiliza uma pergunta para elicitar a forma correta (“como se diz x em inglês?”) e por último, o professor pede para que o professor repita o enunciado reformulado.

f) Repetição com ênfase (evidência negativa)

O último movimento corretivo proposto por Lyster e Ranta (op.cit.) diz respeito à repetição isolada do erro cometido pelo aluno, geralmente modificando sua entoação para destacar o erro.

1.3.5 Negociação de significado

Outro item que merece destaque neste trabalho é a negociação de significado. Dessa forma, destaco aqui algumas considerações e alguns trabalhos. Por este trabalho tratar de interações, estratégias de comunicação também serão consideradas, juntamente com as negociações de significados, que geralmente ocorrem quando os falantes, para se fazerem compreendidos, lançam mão dessas estratégias.

Júnior (2006) descreve algumas dessas estratégias de comunicação. São elas:

- a) *criação de palavras*: invenção de termos não existentes na L2;
- b) *circunlóquio*: exemplificação, por meio de paráfrase ou descrição, de objetos e ações;
- c) *pedido de esclarecimento*: recurso utilizado pelo falante quando necessita de ajuda do seu interlocutor para compreender a mensagem;
- d) *pedido de confirmação de compreensão*: recurso utilizado como um tipo de *feedback* corretivo que proporciona ao falante, a estrutura apropriada na LA, na forma de pergunta;
- e) *verificação da compreensão*: recurso em que o falante faz perguntas para checar se a mensagem foi compreendida.

De acordo com Júnior (2006), quando os esforços acontecem em nível semântico, são denominados *negociação de significado*, caso ocorram em nível gramatical, lexical e fonológico, são definidas como *negociação de forma*. O autor ainda menciona outro tipo de negociação (*negociação de conteúdo*), que se refere ao conteúdo das mensagens em que o aluno busca maiores informações para melhor compreender a mensagem, expandindo-lhe os conhecimentos sobre o assunto da discussão.

A negociação do significado e também a correção são influenciados pela visão de língua adotados pelo professor. De acordo com a literatura, podemos ter dois tipos de negociação: negociação com o foco na forma (*focus on form*) e negociação com o foco no significado (*focus on meaning*) (LYSTER; RANTA, op.cit.).

Como nos apresentam Nunan (1999), Brown (2000) e Richards e Rodgers (2001), o ensino de línguas tem sido marcado ao longo de sua história por várias mudanças teóricas e diferentes abordagens. Uma das mais difundidas foi a abordagem comunicativa. Richards e Rodgers (op.cit.) afirmam que essa abordagem se iniciou a partir de uma teoria de língua como comunicação. O objetivo dessa teoria, segundo o autor, era de desenvolver o que Hymes (1976) denominou “competência comunicativa”.

No Brasil, o ensino comunicativo tem tido, até os dias hoje, diferentes interpretações, e segundo Lima e Menti (2004), apesar de ser entendido por muitos como uma abordagem em que se deve priorizar o sentido e não a forma, na prática, as pessoas se dizem comunicativistas mas não abandonam o predomínio do foco na forma através de conteúdos estruturais gramaticais.

Wesche e Skehan⁴⁰ (2002, *apud*, LIMA; MENTI, *op.cit.*) afirmam a existência de duas versões do ensino comunicativo, trazendo diferenças nas orientações de como se aprende uma L2/LE: uma versão forte e outra fraca.

De acordo com Lima e Menti (2004, p.121), os defensores da versão forte acreditam que o “engajamento no uso comunicativo da língua, prevalecendo o foco no sentido, é o caminho para a aprendizagem e um cronograma natural irá emergir através das interações”. Outra característica dessa visão diz respeito a não se dar ênfase nas formas lingüísticas e de se evitar a correção de erros (LIMA; MENTI, *op.cit.*). Alguns exemplos citados pela autora desse tipo de visão são os programas de imersão, programas de instrução com foco em tarefas e instrução com foco no conteúdo.

Já a versão fraca é caracterizada por Lima e Menti (2004, p.121) como aquela em que “a comunicação espontânea é vista como um fim e não um meio único e incorpora práticas baseadas na descrição de traços comunicativos da língua, tais como formas adequadas para expressar funções lingüísticas”.

Lima e Menti (*op.cit.*) afirmam que, no Canadá, vários estudos analisaram programas de imersão e se chegou à conclusão que a grande quantidade e variedade de insumo compreensível fornecida para os aprendizes não era suficiente para eles atingirem um alto nível de proficiência. Ainda, segundo a autora, apesar de os alunos apresentarem uma boa compreensão oral e auditiva, eles apresentavam problemas quanto à precisão lingüística.

Por essa razão, Lima e Menti (*op.cit.*) afirmam que alguns autores defendem a instrução com o foco na forma no ensino comunicativo de línguas, justificando que o

⁴⁰ WESCHE, M. B.; SKEHAN, P. Communicative, task-based, and content-based language instruction. In: KAPLAN, R. B. (Ed.). *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, p. 208-228, 2002.

insumo compreensível proposto por Krashen (1985) não era o suficiente para a aprendizagem/aquisição de uma língua.

1.3.6 *Feedback* em ambiente virtual

Com os avanços da tecnologia, podemos ter outro tipo de *feedback*, que nesta pesquisa exerce papel de extrema importância: o *feedback virtual*.

Paiva (2003, s/p) afirma que em interações *on-line*, “o *feedback* pode funcionar como avaliação do processo de aprendizagem ou como mecanismo que impulsiona, inibe ou calibra a interação”. A autora ainda acrescenta que nesse tipo de ambiente podemos ter dois tipos de *feedback*: um avaliativo e outro interacional. Paiva (2003, p.220) define *feedback* avaliativo como “aquele que informa sobre o desempenho acadêmico do aluno ou do professor” e *feedback* interacional como “aquele que registra reações ao comportamento interacional do aluno ou do professor”.

Em contexto virtual, segundo Stemler⁴¹(1997, *apud* PAIVA, *op.cit.*), *feedback* é definido como *output*, visualizado na tela, com o intuito de informar aos alunos o grau de sucesso na solução de problemas ou fornecer informações sobre suas respostas a tarefas semelhantes a testes. O autor ainda acrescenta que além de ter o intuito da correção, o *feedback* virtual teria o propósito do envio de mensagens que motivassem os alunos.

⁴¹ STEMLER, L. K. educational characteristics of multimedia: a literature review. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*. Charlottesville: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), v. 6, n.3/4, p.339-359, 1997.

Paiva (2003, s/p.) define *feedback* no contexto da interação *on-line* como “reação à presença ou ausência de alguma ação com o objetivo de avaliar ou pedir avaliação sobre o desempenho no processo de ensino-aprendizagem e de refletir sobre a interação de forma a estimulá-la, controlá-la, ou avaliá-la”. Paiva (op.cit.) acrescenta ainda que, em sua proposta de definição, a não inclusão dos termos “aprendiz”, “aluno”, “professor”, ou “computador”, está no fato de ela afirmar que o *feedback* possa ser fornecido também por um colega ou mesmo por alguém não inserido no ambiente de aprendizagem. Ela também inclui nessa definição a interação, pois em um contexto virtual, ela também é objeto de avaliação.

1.3.7 Crenças sobre a correção dos erros

Um dos elementos que controlam quando, como e quais erros são corrigidos, são as crenças sobre correção dos erros. Devido a essa importância, serão apresentados aqui alguns trabalhos sobre o assunto.

Schulz⁴² (1996, *apud* SILVA; FIGUEIREDO, 2006) desenvolveu um estudo sobre crenças relacionadas à correção de erros no processo de ensino e aprendizagem. Essa investigação teve 824 aprendizes e 92 professores de LE como participantes. Inicialmente foi aplicado um questionário aos alunos e, em seguida, através do *e-mail*, um questionário para os professores.

Schulz (op.cit.) conclui que a maioria dos aprendizes acreditava que os professores deviam corrigi-los em sala de aula, pois eles gostavam de ter seus erros

⁴² SCHULZ, R. A. Focus on form in the foreign language classroom: students' and teachers' view on error correction and role of grammar. *Foreign Language Annals*, v. 29, n.3, p. 343-364, 1996.

corrigidos durante as aulas de LE e que se sentiam enganados quando os professores não apontavam todos os erros em suas atividades escritas.

Outro estudo desenvolvido sobre crenças relacionadas com erro e correção foi desenvolvido por Lee⁴³ (2003, *apud* SILVA; FIGUEIREDO, *op.cit.*). Nessa pesquisa, objetivou-se verificar como os professores corrigiam atividades escritas, como percebiam a ação de corrigir e quais eram as preocupações e os problemas relacionados ao ato de corrigir. Lee (*op.cit.*) observou algumas diferenças entre o que os professores acreditavam e o que realmente faziam e dessa forma, conclui que

apesar de os professores sofrerem pressão da instituição, dos pais de alunos e dos próprios alunos para corrigir erros seletivamente, eles preferiam fazer uso da correção direta por três motivos: ela é a norma praticada nas aulas de composição em Hong Kong; há uma falta de conhecimento por parte deles de outras técnicas de *feedback*; e há uma ausência de reflexões sobre esse tipo de correção praticada. (SILVA ; FIGUEIREDO, 2006, p. 116)

Já no Brasil, tivemos uma pesquisa feita por Lyrio (2001), que teve como objetivo identificar as expectativas de professores e alunos sobre a correção oral. Essa pesquisa foi realizada em uma universidade pública no Estado do Espírito Santo contendo 608 alunos e 15 professores, que responderam a um questionário.

Lyrio (*op.cit.*) analisou as crenças de alunos e professores sobre como eles viam o tratamento de erros orais na sala de aula. Segundo essa pesquisa, a grande maioria dos alunos (85,3%) considera que o tratamento de erros é sempre necessário. Porém, a forma como empregar esse tratamento variou bastante. A maior concentração percentual dos alunos (28,9%) preferiu o uso apenas do fornecimento da informação correta. Para 21,7% dos alunos, a utilização da informação correta com repetição, de modo sutil, educado e sem ironias (19,5% dos alunos), com o uso do quadro-negro, por meio de comparações e de outros recursos (17,7% dos alunos). Outras formas ainda mencionadas nessa pesquisa foram a anotações do erro com comentário

⁴³ LEE, I. L2 writing teachers' perspectives, practices and problems regarding error feedback. *Assessing Writing*, n.8, p. 216-237, 2003.

posterior à repetição do erro do aluno (4,5%), chamando-lhe a atenção e fazendo a correção (2,0%) e, finalmente, os que acham que o tratamento depende do tipo de erro e da prática que está sendo trabalhada (5,7%).

Ainda nessa pesquisa, Lyrio (op.cit.) destaca algumas outras crenças dos alunos. Assim, a maioria dos alunos (78,9%) crê que o seu desempenho melhore com a frequência do tratamento. Uma grande maioria (66,4%) também afirma que nunca se sente constrangida ao ser corrigida, uma vez que isso faz parte do processo de ensino e aprendizagem, e para 46,1% afirma ser esse o papel do professor.

Cardoso (2002) também realizou um estudo sobre correção e tratamento de erros e seus possíveis efeitos na produção oral no processo de aprendizagem/aquisição da LE em classes de adolescentes em com três professores em diferentes contextos. Como instrumento de coleta, a pesquisadora utilizou gravações em áudio e vídeo, questionários e entrevistas com professores e alunos. Os resultados apontaram que a professora apresentava pouca tolerância frente ao erro juntamente com correção imediata quando leciona em cursos livres, enquanto na salas da escola pública e na escola particular, sua tolerância era maior, juntamente com o incentivo à auto-correção.

Ainda de acordo com Cardoso (op.cit.), nos contextos observados, notou-se constrangimento e sentimento de fracasso em relação à correção, apesar de no primeiro contexto os alunos apresentarem uma visão positiva do erro. Já os efeitos da correção mostraram-se eficazes e funcionaram como andaime quando eram dadas aos alunos as chances de auto-corrigir-se.

Cavalari (2005) realizou um estudo que procurou investigar o gerenciamento do erro em aulas de inglês como língua estrangeira e suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa foi realizada em uma escola de línguas do

interior de São Paulo e teve como participantes seis alunos que se preparavam para um dos exames de proficiência da Universidade de Cambridge e uma professora. Os dados foram coletados por meio de entrevistas questionários, gravações de áudio e vídeo, observações das aulas, notas de campo transformadas em diários, sessões de visionamento com os aprendizes e de discussão com a professora participante.

Como resultado, a autora observou que os movimentos corretivos empregados para promover momentos de negociação da forma se mostraram uma importante ferramenta no tratamento dos erros por ajudarem os aprendizes a perceberem lacunas em suas interlínguas e a se esforçarem para refazer suas produções consideradas.

Em um estudo mais recente, Silva (2006) investigou as crenças de dois professores de escola pública e de alguns alunos. Esse trabalho foi realizado em uma cidade próxima a Goiânia e teve como objetivo buscar estabelecer relações entre as crenças dos professores e as crenças de alguns de seus alunos. A coleta de dados foi feita através de vários instrumentos de coleta e como resultado a autora teve que as experiências previamente adquiridas pelos professores, quando aprendizes de LE, influenciavam sua prática cotidiana. Como conclusão, a autora afirma ser necessário fornecer subsídios para que os professores possam conhecer, refletir, discutir e questionar suas crenças.

Como podemos ver, não há um consenso sobre a melhor forma de efetuar a correção. Sugere-se que os professores pesquisem sempre as maneiras existentes de correção e procurem sempre tentar identificar suas crenças de correção e as possíveis formas que os alunos gostam de ser corrigidos ou como gostam de trabalhar a correção. Tendo os professores posse dessas informações, eles provavelmente terão melhores resultados e um nível de satisfação maior por parte dos alunos.

1.4 Tecnologia aplicada ao ensino

Após essa caracterização das crenças, dos fatores que as influenciam e da importância que elas têm no processo de ensino e aprendizagem, será tratado neste tópico a tecnologia aplicada ao ensino de línguas.

Antes de tratar especificamente sobre a tecnologia aplicada ao ensino, é necessário definir aqui, em primeiro momento o que entendo por tecnologia. Concordo com a definição de Chaves (1999, s/p.) que a define como

tudo aquilo que o ser humano inventou, tanto em termos de artefatos como de métodos e técnicas, para estender a sua capacidade física, sensorial, motora ou mental, assim facilitando e simplificando o seu trabalho, enriquecendo suas relações interpessoais, ou simplesmente lhe dando prazer.

Ainda de acordo com Chaves (1999), dentre as tecnologias inventadas pelo homem, algumas delas afetaram profundamente a educação, dentre as quais a mais recente foi o computador.

Moran (2005) diz que prever o futuro é difícil, mas na educação pode-se antecipar algumas perspectivas. Ainda, segundo o autor, a educação será cada vez mais importante para as pessoas, e com o conceito de presença e distância alterando-se profundamente, a forma de ensinar e aprender também será modificada. Concordo com o autor disse ao afirma que a educação será mais complexa porque

(...) a sociedade vai tornando-se em todos os campos mais complexa, exigente e necessitada de aprendizagem contínua. A educação acontecerá cada vez mais ao longo da vida, de forma seguida, mais inclusiva, em todos os níveis e modalidades e em todas as atividades profissionais e sociais.

A educação será mais complexa porque vai incorporando dimensões antes menos integradas ou visíveis como as competências intelectuais, afetivas e éticas.

A educação será mais complexa porque cada vez sai mais do espaço físico da sala de aula para ocupar muitos espaços presenciais, virtuais e profissionais; porque sai da figura do professor como centro da informação para incorporar novos papéis como os de mediador, de facilitador, de gestor, de mobilizador. Sai do aluno individual para incorporar o conceito de aprendizagem colaborativa, de que aprendemos também juntos, de que participamos de e contribuimos para uma inteligência cada vez mais coletiva. (MORAN, 2005, s/p.)

Sobre o uso de tecnologias na educação, Moran (2005, s/p.) diz que:

As tecnologias na educação do futuro também se multiplicam e se integram; tornam-se mais e mais audiovisuais, instantâneas e abrangentes. Caminhamos para formas fáceis de vermo-nos, ouvirmo-nos, falarmos-nos, escrevermo-nos a qualquer momento, de qualquer lugar, a custos progressivamente menores (embora altos para a maior parte da população).

As modalidades de cursos serão extremamente variadas, flexíveis e “customizadas”, isto é, adaptadas ao perfil e momento de cada aluno. Não se falará daqui a dez ou quinze anos em cursos presenciais e cursos a distância. Os cursos serão extremamente flexíveis no tempo, no espaço, na metodologia, na gestão de tecnologias, na avaliação. Também não se falará de “e-learning”, mas de “learning” simplesmente, de aprendizagem.

Dessa forma, através dos avanços tecnológicos que proporcionam alternativas para o ensino, como por exemplo o projeto TELETANDEM BRASIL, pode-se afirmar que a tecnologia tem muito a contribuir com o ensino.

Simião e Realt (2002, p. 127) afirmam que a partir da necessidade da sociedade em que vivemos, exige-se dos educadores que eles adquiram “competências para assumir um novo papel na criação de ambientes de aprendizagem em geral e a partir do uso do computador, em particular”.

Ainda, segundo os autores, as novas tecnologias da informação, ou seja, recursos tecnológicos que englobam o uso de computadores e redes telemáticas (internet), que são um conjunto de processos e produtos derivados da informática, “permeiam o ambiente comercial e sustentam o funcionamento bem-sucedido de modernas corporações, apontando para um tipo de sociedade na qual o conhecimento passou a ser matéria-prima” (SIMIÃO; REALT, 2002, p.128). Dessa maneira, hoje em dia, as informações são divulgadas rapidamente e, para acompanhar essa constante atualização, as pessoas devem estar atentas a essas alterações.

Segundo Simião e Realt (2002, p.128), a atual sociedade está passando por uma mudança de um paradigma de produção em massa para um de produção enxuta, o que exige um novo perfil de profissional para nela conviver:

O profissional da sociedade “enxuta” deverá ser um indivíduo crítico, criativo, com capacidade de pensar, de aprender a aprender, de trabalhar em grupo, de utilizar os meios automáticos de produção e disseminação da informação e de conhecer o seu potencial cognitivo, afetivo e social.

De acordo com Simião e Realt (op.cit.), esse novo perfil é resultado de um processo educacional que deve ter por objetivo a criação de ambientes de aprendizagem em que o aprendiz vivencie essas competências. Para eles, a educação não tem somente que se adaptar às novas necessidades dessas sociedades do conhecimento, mas também que assumir o seu papel nesse processo, por isso, segundo Mercado⁴⁴ (1999, *apud* SIMIÃO; REALT ,2002, p.128) afirma que

repensar a educação não é somente acatar propostas de modernização, mas repensar a dinâmica do conhecimento de forma ampla e, como consequência, o papel do educador como mediador desse processo... A educação é a base fundamental de um processo de desenvolvimento.

Dessa maneira, acredito que esta pesquisa poderá suprir com a necessidade de se conhecer melhor sobre a função do professor de um mediador do conhecimento dos alunos.

Fernandes (1998, p.77) afirma que “neste novo ambiente a sociedade e o mercado de trabalho buscam novas habilidades tais como: integração de tarefas, a cooperação e trabalho em equipe, a iniciativa, a comunicação globalizada, bem como o raciocínio e a capacidade de resolver problemas e acrescentar resultados”. Por essa razão, as escolas têm sido pressionadas a se adequarem a estes novos moldes, a fim de formar indivíduos preparados para enfrentar uma diferente realidade daquela para a qual a maioria dos professores foi preparada.

De acordo com Sette et alii⁴⁵ (1999, *apud* SIMIÃO; REALT, 2002, p.77), na educação,

a informática é vista como uma nova e promissora área a ser explorada e com grande potencial para ajudar nas mudanças dos sistemas educacionais. Daí, a importância de que se reveste a preparação de profissionais no domínio dessas tecnologias, para que se tornem capazes de pensar e de participar ativamente desse processo de mudanças.

Coscarelli e Ribeiro (2005, p.8) afirmam que os reflexos da inclusão da informática nas escolas foram “a compra de máquinas e a montagem de laboratórios de informática que foram os meios que as instituições de ensino encontraram de abrir esse caminho aos alunos,

⁴⁴ MERCADO, L. P. L. *Formação continuada de professores e novas tecnologias*. Maceió: EDUFAL, 1999.

⁴⁵ SETTE, S. S.; AGUIAR, M. A.; SETTE, J. S. A. *Formação de professores em Informática na Educação: um caminho para mudanças*. Brasília: MEC/SED, 1999.

especialmente aos que não possuíam computadores em casa”. Porém, como as autoras mesmas destacam, o fato de uma escola ter computadores não garante o uso tecnológico por parte dos professores e alunos, “era necessário ter pessoas para operá-los e para desenvolver projetos pedagógicos adequados à escola” (COSCARELLI ; RIBEIRO, 2005, p.8). Com isso, temos o início de uma nova era: capacitar os educadores para que eles possam formular novas formas de ensino, inserindo assim alunos e disciplinas na sociedade da informação.

Simião e Realt (op.cit.) também destacam a importância da formação desses novos profissionais qualificados. Segundo eles, considerando este novo cenário de ensino, “evidenciamos que a formação de professores passa por grandes desafios devido a mudanças em seu papel de instrutor e transmissor de conhecimento para o de organizador e orientador da aprendizagem” (SIMIÃO; REALT, 2002, p.129).

Segundo Coscarelli e Ribeiro (2005, p.8), para atualizar os docentes “é preciso repensar a sala de aula, refletir sobre os ambientes de ensino/aprendizagem, reconfigurar conceitos e práticas. Assim, com a emergência das novas tecnologias, emergiram formas de interação e até mesmo novos gêneros e formatos textuais”. Uma dessas novas formas de interação surgidas com o avanço da tecnologia foi a interação virtual, ou seja, mediada pelo computador, interação essa encontrada utilizada como contexto desta pesquisa.

Simião e Realt (2002) citam sobre os estudos de alguns autores que sugeriam que o uso de computadores na educação implicava mudanças no modelo educacional vigente. Os resultados apresentados nesses estudos confirmaram a idéia de que com o uso da tecnologia, o centro do processo de aprendizagem deixa de ser o professor e passa a ser o aluno. Dessa forma, “de uma pedagogia considerada como tradicional, diretiva e reprodutora, passa-se para uma pedagogia ativa criativa, dinâmica, libertadora, apoiada na descoberta, na investigação e no diálogo” (SIMIÃO; REALT, 2002, p.129).

Neste presente trabalho, como veremos mais adiante, podemos notar que o próprio aluno comanda sua aprendizagem, tornando-se autônomo ao longo do tempo, porém auxiliado pelo professor quando necessário.

1.4.1 A formação de professores e a informática

De acordo com Simião e Realt (op.cit.), a formação dos professores não tem se dado apenas nos cursos de formação inicial, mas também em seus primeiros anos de escolarização.

Lima⁴⁶ (1996, *apud* SIMIÃO; REALT, 2002, p.129) afirma que “tornar-se professor é infundável, começa antes da formação básica e se estende para além dela”. Assim sendo, a atualização quanto ao uso da informática aplicada ao ensino é mais uma das várias atualizações que deverão ocorrer na vida dos professores.

Devido ao aumento do acesso à informática e das novas tecnologias na sociedade, Simião e Realt (op.cit.) afirmam ser necessário e de grande urgência que a formação inicial e continuada dos professores contenham informações sobre essas novas tecnologias.

Sem a formação adequada sobre o uso dessas novas tecnologias, os professores acabam criando uma imagem negativa e evitam o seu uso. Concordo com Buzato (2001) ao destacar a necessidade de trabalhos que alertem os professores de línguas para as vantagens do uso do computador e da Internet, pois esse tipo de ferramenta ainda não tem sido valorizado nos cursos de formação.

⁴⁶ LIMA, E. F. Começando a ensinar: começando a aprender? Tese de doutorado, PPGC, Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 1996.

Buzato (2001) também afirma a necessidade de se ter estudos que desenvolvam a reflexão sobre os fatores que geram a tecnofobia nos professores e que se ofereça propostas de ação para que eles superem tais fatores. O autor ainda destaca a necessidade de se fornecer subsídios para cursos de formação de professores para que se promovam conhecimento sobre as novas tecnologias, seja através da facilitação do uso do computador como uma ferramenta ou do impacto que o mesmo tem na sociedade dos dias de hoje.

Assim sendo, o projeto TELETANDEM BRASIL tem como um de seus objetivos destacar essa importância do uso do computador como ferramenta de auxílio ao ensino de línguas estrangeiras, suprindo assim essa importante lacuna mencionada por esses autores anteriormente citados, por trabalhar com as necessidades atuais de ensino, além de ter uma função social, ou seja, prover um melhor ensino para a sociedade.

1.4.2 Educação a Distância

Faustini (2001, p.250) afirma que a EaD antigamente era uma forma de ensinar utilizando métodos não tradicionais, (através do rádio, televisão etc.) porém hoje com o desenvolvimento em tecnologias de multimídia interativa “promete facilitar a aprendizagem individual e colaborativa, estreitando as diferenças entre a educação a distância e a educação presencial”.

Ainda, segundo a autora, podemos dividir a EaD em três gerações. A primeira foi aquela desenvolvida através da correspondência e do rádio (como por exemplo o Instituto Universal Brasileiro); por volta dos anos 70, com o surgimento dos

telecursos, temos a segunda geração, utilizando o rádio, televisão, fitas de vídeo e áudio (o Telecurso 2000 é um exemplo); e a terceira surge nos anos 90 quando tivemos uma integração das mídias (rádio, televisão, impresso, vídeo) e, principalmente, com o uso do computador.

Faustini (2001) afirma que para alguns autores ainda tivemos a quarta geração através do uso intenso da informática, cursos a distância via Internet, a interface da WWW (*World Wide Web*), as estações de trabalho multimídia, a videoconferência e a realidade virtual.

Segundo Faustini (op.cit.), algumas das vantagens da EaD são o compartilhamento de recursos educacionais entre as instituições de ensino, contato de alunos com professores e cursos oferecidos por diferentes instituições e a melhora da qualidade de ensino através do aprimoramento dos métodos e capacitação dos professores. Ainda de acordo com a autora, uma das principais características da EaD é incentivar a autonomia e independência de aprendizagem para os alunos, pois na EaD, “o aluno tem a escolha de decidir sobre o que quer aprender e em que ritmo deseja fazê-lo” (FAUSTINI, 2001, p.251).

1.4.2.1 A Internet

Um dos principais elementos deste trabalho é o uso da Internet, assim sendo, serão apresentadas aqui algumas considerações encontradas na literatura.

Faustini (2001.) apresenta uma boa definição do que seria a Internet. Segundo ela, a Internet “é uma rede de redes que permitem o acesso e a comunicação com outras redes, veiculando as informações através de *links* (conexões) disponíveis em um

dado tempo”. Dessa forma, através da Internet, podemos ir virtualmente a qualquer lugar do mundo a qualquer momento.

Jonsson (1998) menciona a existência de dois tipos de utilização dessa rede: o primeiro é aquele que permite aos usuários que troquem idéias instantâneas, através de *e-mails*, os IRCs, o ICQ, os MUDs e o *Windows Live Messenger* (lembrando que este último será o programa utilizado neste trabalho); e o segundo que tem o intuito de facilitar a coleta e o registro de informações, incluindo serviços de transferência de arquivos, *newsgroups*, servidores de *gopher* e a *World Wide Web* (www).

Como o instrumento utilizado nesta pesquisa é o *MSN*, apenas ele será caracterizado. O *MSN Live Messenger*, um aplicativo da *Microsoft*, disponibiliza recursos que permitem que o usuário possa interagir na língua estrangeira com o seu parceiro, utilizando a voz, o texto (leitura e escrita) e imagens de vídeo por meio de uma *webcam* - em tempo real. Além de ser gratuito, o *MSN Messenger* é mais rápido do que usar o *e-mail* (comunicação assíncrona) e se constitui em uma opção para conversar (ouvir e falar), para ler e escrever, e para ver o parceiro do outro lado por meio da vídeo-câmera, tudo de forma simultânea (comunicação síncrona).

Vale destacar aqui que, até o momento de implantação do projeto TELETANDEM BRASIL, por meio da revisão da literatura, não foi encontrada nenhuma pesquisa ou trabalho que utilizasse o *MSN* com o objetivo de ensino e aprendizagem de línguas. Entretanto, como o projeto já se encontra com dois anos de existência, alguns trabalhos de mestrado defendidos (BEDRAN, 2008, SALOMÃO, 2008 e SILVA, 2008) tratam desse assunto.

Silva (2008), o primeiro dos três trabalhos defendidos, observou em seis meses de interações *in-tandem*, alguns fenômenos presentes na aquisição e aprendizagem de LE num contexto de aproximação lingüística, composto por uma brasileira aprendiz de

espanhol como LE e uma argentina aprendiz de português como LE. O estudo de Silva revelou que, por se tratar de um ambiente novo de interação, o período analisado em sua pesquisa, pôde ser caracterizado como uma fase de adaptação ao meio, a qual se construía influenciada pelo cumprimento dos princípios (autonomia, reciprocidade e separação de línguas), e, em relação ao uso de estratégias, os aprendizes demonstraram alguns processos de aquisição semelhantes entre si.

Já o trabalho de Bedran (2008) teve como objetivo mapear e levantar as crenças sobre língua(gem), ensino e aprendizagem trazidas pelos professores-mediadores e pelos interagentes para o TELETANDEM, além de investigar as suas possíveis origens e interação ao longo do desenvolvimento das sessões de interação e mediação, atentando para possíveis (re)construções dessas crenças nesse novo contexto virtual de ensinar e aprender LE, de forma que pudesse contribuir com o desenvolvimento e implementação do projeto Teletandem Brasil. Os resultados encontrados pela autora evidenciaram a existência de uma variedade de crenças trazidas pelos participantes, diretamente relacionadas a suas experiências nos sistemas de ensino e aprendizagem presentes em ambas as culturas: italiana e brasileira.

O terceiro trabalho já defendido é o de Salomão (2008) que teve como objetivo o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico sobre formação de professores em um contexto virtual de aprendizagem colaborativa, mediado por computador por meio do programa *MSN Messenger*, dentro do projeto de pesquisa *Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. As participantes do trabalho da autora foram uma mediadora (aluna de pós-graduação em Linguística Aplicada) e duas interagentes (alunas de graduação do curso de Letras, uma brasileira e outra argentina). Salomão analisou os processos de supervisão e estratégias pedagógicas utilizadas pela mediadora no processo de mediação de um par interagente no

Teletandem, com o enfoque posterior nos reflexos destas ações para as práticas pedagógicas destas interagentes. Os resultados evidenciaram a experiência de ensino e aprendizagem colaborativa no Teletandem como uma oportunidade para a formação reflexiva do aluno-professor (alunos de graduação), o interagente, e também do futuro formador de professores (alunos de pós-graduação), o mediador.

1.4.3 Características de uma interação virtual

Serão apresentados nesta subseção, elementos que podem ser encontrados em uma interação virtual.

Com relação ao tipo de linguagem utilizada nas interações *online* via *chat*, Bordia⁴⁷ (1996, *apud* ALVES, 2001, p.130) conclui que esta comunicação mediada pelo computador trata-se de “uma combinação dos estilos oral e escrito da comunicação”. Isso ocorre devido ao fato de que, como destaca Santos (2005), nas interações *on-line* temos elementos característicos tanto da conversação face a face quanto da escrita. Dentre esses elementos destacados no trabalho da autora, cito aqui alguns que se aplicam a este trabalho: a) a conversa em tempo real; b) interlocutores espacialmente distantes; c) marcação por escrito de recursos paralingüísticos; d) a execução do que vai escrever dá-se junto com o planejamento sendo possível, em alguns programas, acompanhar-se o processo de texto; e) tempo de produção da escrita mais lento que o da produção oral.

Ao interagir em uma conversa *online*, Santos (2005) afirma que o usuário utiliza recursos que não fazem parte dos aspectos formais da escrita, buscando imitar a

⁴⁷ BORDIA, P. Studying verbal interaction on the Internet: The case of rumor transmission research. *Behavior research methods, instruments & computers*, 28:2, p.149-151, 1996.

informalidade do discurso oral, através do uso de onomatopéias, alongamentos de vogais e consoantes, dentre outros. Dessa mesma maneira, Alves (2001) afirma que esse tipo de linguagem corresponde a um gênero único da lingüística. Vejamos, a seguir, alguns desses elementos, os quais terão mais importância neste trabalho.

a) A velocidade das interações

Durante as interações *online*, podemos notar que a velocidade em que as informações são trocadas é elevada. Como consequência, temos uma série de itens que sofrem influência. Serão destacados aqui alguns deles encontrados nos estudos de Alves (2001) e Santos (2005).

I) redução da extensão das palavras: Como afirma Alves (2001), em um *chat*, o usuário precisa ser rápido, para isso, o usuário pode reduzir o tempo de digitação encurtando algumas palavras utilizando o seu estrato sonoro. Nesse estudo, Alves (2001) encontrou várias ocorrências dessa natureza, tais como:

- a) Sons das letras associados a símbolos matemáticos (D+, como “demais”; T+, como “até mais”);
- b) Uso de consoantes que têm em sua pronúncia o som de uma vogal (Blz, como “beleza”, Q, como “que”);
- c) Uso das consoantes mais sonoras de palavras dissílabas (Qdo, como “quando”, Pq, como “por que”);
- d) Interrupção da palavra em sua sílaba tônica, mantendo-se, por várias vezes (Tá, como “está”, Tava, como “estava”);
- e) Economia na escrita de letras mediais (Pra, como “para”).

II) Erros de digitação devidos à velocidade da interação: Em interações *on-line*, os erros de digitação correspondem a mais um dos elementos que são ocasionados pela velocidade da interação. Os usuários, com o intuito de manter uma conversa fluindo, tentam digitar suas mensagens de maneira rápida (SANTOS, 2005). Como consequência dessa velocidade e da não revisão do texto antes do envio, alguns erros podem acabar passando despercebidos. A medida geralmente tomada pelo usuário é a autocorreção desse erro, que é geralmente feita colocando-se um asterisco (*) e a grafia correta da palavra. Porém, devemos atentar que, em algumas situações, como em contextos de ensino de línguas (como é o caso desta pesquisa), o erro de digitação cometido pelo usuário pode não ser um erro de velocidade, mas sim algo que ele realmente não sabe.

b) Duplicação de letras e/ou excesso dos sinais de pontuação

Outra característica de interações *on-line* é o excesso de letras ou de sinais de pontuação. Villela⁴⁸ (1998, *apud* SANTOS, 2005) afirma que durante um processo de interação, quem pontua o texto está fornecendo pistas para construção de sentido para o leitor (ou em nosso caso, durante as interações, tratam-se de pistas para o par interagente). Dessa forma, no caso de um *chat* (tipo de interação ocorrida neste trabalho), a pontuação e também a repetição de letras, é uma forma para quem está enviando a mensagem ser mais expressivo.

⁴⁸ VILLELA, ^a M. N. *Pontuação e Interação*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação em Linguística da PUC-MG, Belo Horizonte, 1998.

c) Os *emoticons*

Para suprir as necessidades extra-lingüísticas, indivíduos ao interagir em *chat* utilizam símbolos eletrônicos, denominados de *emoticons* para melhor expressar seus sentimentos. Santos (2005), em seu estudo, detectou que além de aparecer na forma de desenhos, os *emoticons* podem aparecer utilizando combinações diversas do teclado. Por terem sido encontrados nos dados desta pesquisa *emoticons* formados a partir do teclado, serão apresentados somente alguns desse tipo. Segue abaixo o quadro utilizado por Santos (2005):

Quadro 3: Emoticons construídos a partir dos caracteres do teclado (SANTOS, 2005, p.164).

<i>Símbolos icônicos ou emoticon de teclado</i>	Sentido básico
: -)	Prazer, humor
: -(	Tristeza, insatisfação, etc.
; -)	Paquera (entre outros sentidos possíveis.
; -(ou :~-(	Chorando
: -S	Assustado ⁴⁹
%-(ou %-)	Confusão
: -o ou 8-o	Chocado, surpreso
: -[ou :-]	Sarcasmo
[: -)	Usuário com <i>walkman</i>
8-)	Usuário com óculos de sol
B:-)	Usuário com óculos de sol sobre a cabeça

⁴⁹ Esse tipo de *emoticon* também é comum em *chats* por isso decidi acrescentá-lo à lista de Santos (2005)

:-{)	Usuário com bigode
:*)	Usuário está bêbado
:-[	Usuário vampiro
:-E	Usuário com caninos de vampiro
:-F	Usuário vampiro banguela
:~	Usuário friorento ou com frio
:-@	Usuário está gritando
-:-)	Usuário <i>punk</i>
-:-(	<i>Punk</i> de verdade não sorri
+:-)	Usuário cristão
0:-)	Usuário é um anjo ou tem um anjo no coração
8-{)	Usuário de óculos e bigodes
>[]	Usuário usa disfarce

d) Onomatopéias

Esse recurso é usado, segundo Santos (2005), com o intuito de representar algum som – um grito, um bocejo, uma ênfase em determinada sílaba. Segundo a autora, com uma onomatopéia ocorre o mesmo com os *emoticons*, só fazem sentido dentro de um contexto, não podendo ser interpretados fora dele. Santos (2005) afirma que a utilização desse recurso pode ter o objetivo de: a) compartilhar com o emissor determinada sensação; b) expressar um estado de espírito; c) desfazer um mal-entendido; d) fazer uma repreensão; e) enfatizar uma determinada idéia; f) marcar

prosodicamente uma expressão; g) seduzir de forma delicada; h) manter o canal de comunicação aberto; e i) transmitir uma sensação física.

Dessa forma, como podemos ver, a linguagem utilizada em interações *online* pode apresentar características únicas, e para compreendê-las, é necessário fazer parte de sua realidade. Destaco que todos esses tipos de elementos ocorrem somente em interações na língua escrita.

1.4.4 O uso do computador

O uso do computador a distância para fins educacionais foi beneficiado com os recursos fornecidos pela Internet. Através dela e de suas ferramentas (*e-mail*, salas de bate-papo, grupos de discussão, dentre outros) alunos e professores podem se comunicar fora da sala de aula.

Masetto⁵⁰ (2000, *apud*, PERINA, 2003, p.17) resume a utilização da Internet da seguinte forma:

A Internet pode ser usada para visitar bibliotecas do mundo inteiro de forma atraente e dinâmica; As salas de bate-papo permitem que os participantes se manifestem espontaneamente sobre algum assunto, para, às vezes, posteriormente, despertar um estudo mais profundo sobre o assunto discutido; As listas de discussão possibilitam que grupos de pessoas debatam algum assunto do qual têm conhecimento e estudos prévios, com o objetivo de avançar o conhecimento; O correio eletrônico facilita o encontro entre alunos e professores possibilitando a continuidade do processo de aprendizagem. Esses encontros podem propiciar a troca de materiais e a produção de textos em conjunto.

Perina (2003) acrescenta que a Internet veio facilitar o papel do professor de línguas estrangeiras que leciona em países em que a língua alvo não é a materna, permitindo-lhe o acesso a materiais autênticos, fazendo com que a língua se torne algo real.

⁵⁰ MASETTO, M. T. Mediação Pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J.M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. Campinas, SP: Papirus. 2000.

Com tantas inovações tecnológicas, o papel do professor foi afetado. Dessa forma, será tratado no subtópico, a seguir, a relação entre professor e a máquina.

1.4.5 O professor e o computador

Perina (2003) afirma que uma das direções que o uso futuro do computador para a aprendizagem poderá seguir é o do letramento digital. Segundo ela, “essa direção concerne a todo e qualquer uso educacional do computador e não só ao uso referente à aprendizagem de línguas” (PERINA, 2003, p.21).

Perina (2003, p.21) distingue dois conceitos que surgiram com essa nova tecnologia: letramento e alfabetização tecnológica. Ela utiliza os conceitos de alfabetização e letramento, usados por Kleiman⁵¹, que define alfabetização como o "processo de aquisição dos códigos alfabético e numérico que envolve competência individual" e letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. O letramento é um modelo autônomo cujo desenvolvimento pressupõe associação com o progresso, civilização e mobilidade social”.

No contexto tecnológico, segundo Perina (2003, p.23), poderíamos considerar um indivíduo alfabetizado tecnologicamente “aquele que domina a máquina, capaz de decodificar o sistema operacional a ponto de fazê-lo funcionar e executar tarefas elementares”. Já para o letramento seria o uso que o indivíduo alfabetizado tecnologicamente fará do computador.

Em outras palavras, para que um indivíduo seja considerado alfabetizado tecnologicamente, ele precisa conhecer sobre os componentes de um computador

⁵¹ KLEIMAN, A. B. (org.) (1995) *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das Letras.

(*mouse*, CPU, monitor, impressora), além de saber ligar e desligar e de operar os aplicativos (processador de texto, banco de dados), dentre outras funções mecânicas.

Já para o letramento digital ou tecnológico o conceito é bem mais abrangente do que alfabetização, pois “inclui interpretação crítica da realidade, possibilitando acesso e atuação social consciente” (PERINA, 2003, p.23). Ainda de acordo com a autora, o letramento inclui encontrar, avaliar e interpretar com criticidade as informações disponíveis na Internet. Dessa forma, o professor letrado tecnologicamente será capaz de fazer escolhas conscientes sobre o uso das formas mais adequadas ao ensino.

Assim, concordo com Perina (2003) que diz que o letramento digital é algo essencial tanto para alunos quanto professores de forma que eles possam escolher o material que mais lhes seja adequado, pois como sabemos, nem toda a informação que circula na Internet é verdadeira. Dessa forma, caso o aluno/professor realmente seja capaz de fazer essa seleção, a Internet pode se tornar uma ferramenta que irá contribuir para o processo de ensino e aprendizagem.

No subtópico a seguir será tratado o papel do professor no meio tecnológico.

1.4.6 O papel do professor no ambiente tecnológico

Com a introdução da tecnologia no contexto escolar, os professores passam a ter mais ferramentas para auxiliá-los no ensino. Segundo Moran (2000, p.137), “o professor tem um grande leque de opções metodológicas, de possibilidades de organizar sua comunicação com os alunos, de introduzir um tema, de trabalhar com os alunos presencial e virtualmente, de avaliá-los”.

Assim, depende que cada professor encontre uma maneira adequada de conciliar os métodos tradicionais com as novas tecnologias. Concordo com Moran (2000) ao dizer que não se trata de uma receita pronta. A forma adotada por cada professor depende de seu perfil, número de alunos em sala, tecnologia disponível, duração das aulas, e além disso, o professor deve utilizar as ferramentas que ele esteja mais acostumado e familiarizado. Pois não adianta utilizar uma tecnologia avançada simplesmente porque a escola a disponibiliza. A tecnologia deve ser utilizada para o auxílio do ensino e não como algo “a mais” disponibilizado pela instituição.

Moran (2000) sugere alguns caminhos que podem ser seguidos pelo professor, como inicialmente de se tentar conhecer os alunos para descobrirem os seus interesses, procurar motivá-los para aprender e para utilizar das novas tecnologias.

Outra sugestão trazida por Moran (2000, p.138) é do professor criar uma página na Internet para servir “como espaço virtual de encontro e divulgação, um lugar de referência para cada matéria e para cada aluno”. Ainda de acordo com o autor, essa página pode

ampliar o alcance do trabalho do professor, de divulgação de suas idéias e propostas, de contato com pessoas fora da universidade ou escola. Num primeiro momento a página pessoal é importante como referência virtual, como ponto de encontro permanente entre ele e os alunos. A página pode ser aberta a qualquer pessoa ou só para os alunos, dependerá de cada situação. O importante é que professor e alunos tenham um espaço, além do presencial, de encontro e visibilização virtual. (MORAN, 2000, p.138)

Como podemos ver, o avanço tecnológico pode contribuir bastante para o processo de ensino e aprendizagem, porém, cabe aos professores se atualizarem quanto à essas inovações. Vale destacar aqui que essa abertura que os professores devem ter para inserir novas tecnologias em sistemas tradicionais de ensino que podemos ter a influência das crenças.

Assim, no tópico seguinte serão apresentados alguns estudos que tiveram como objetivo identificar crenças de professores de inglês, tanto em relação ao uso do

computador em suas práticas docentes quanto em relação ao seu papel na sociedade digital.

1.4.7 Crenças de professores sobre o uso do computador

O trabalho de Perina (2003) foi realizado em 10 instituições de ensino de diferentes naturezas, localizadas na Grande São Paulo, sendo 4 escolas regulares públicas (3 estaduais e 1 municipal); 2 escolas regulares particulares e 4 escolas de idiomas. Essa pesquisa envolveu 15 professores de inglês dentre os quais 9 usam o computador em suas práticas docentes (3 que lecionam em escolas regulares públicas, 2 de escolas regulares particulares e 4 de escolas de idiomas); 6 não o utilizam; dentre os professores que não usam o computador (6) todos têm o equipamento em casa.

Ainda sobre os participantes da pesquisa, Perina (op.cit.) constatou que 14 deles são usuários de computadores, independentemente de sua prática profissional, possuindo o equipamento em suas casas e que a única professora participante que não o possui em casa, utiliza o recurso computacional na sua prática docente. A maior parte deles é formada em Letras, exceto duas professoras participantes: uma se formou em Química, e a outra se formou em Publicidade e Propaganda.

Segundo Perina (op.cit.), ficou evidente em seu estudo que “o contexto em que o professor desenvolve sua atividade docente exerce influência em sua percepção sobre a máquina, pois as crenças individuais ficam marcadas entre os professores de escolas de idiomas e de escolas públicas que usam o computador” (PERINA, 2003, p.47).

Após analisar cada uma das várias crenças identificadas (mais de vinte, segundo a autora) sobre o uso do computador na prática docente, Perina (op.cit.), notando a semelhança de algumas, decide agrupá-las em três grandes áreas temáticas:

Quadro 4: As crenças dos professores e suas correspondentes áreas temáticas (PERINA, 2002, p.47)

Áreas temáticas	Crenças
O professor e o computador na sala de aula	Professor tem que saber manusear, mexer com o computador; computador é uma ferramenta a mais para o professor; computador não substituirá o professor; número de computadores deve ser compatível com o de alunos; capacitação do governo do Estado de São Paulo; professor tem que melhorar muito e aula de inglês não é sinônimo de aula de informática.
As atividades	Atividades têm que ser significativas; não se deve usar o computador só por usar; aula só com o computador não é suficiente; o computador traz diversidade para as aulas; utilizar material da Internet é "legal"; o uso do computador deve estar atrelado à realidade; aluno aprende mais na Internet ou na TV do que na escola formal; professor tem que ser sensível às necessidades dos alunos; o uso de <i>software</i> pode ser feito só pelo aluno e professor tem que ter material pronto para usar.
O professor e o computador	Professor tem que perder o medo de usar o computador; a desvantagem do ensino a distância é a falta de contato humano; aluno sabe mais que professor sobre o computador e o computador faz parte da realidade do aluno.

Dentre as conclusões que a autora chegou em seu estudo destaco algumas delas:

Em relação ao contexto em que ocorreram, os resultados revelam que a crença sobre atividades significativas está mais presente entre professores de escolas de idiomas, sendo que a de que o professor tem que perder o medo de usar o computador foi notada somente entre professores da escola regular particular. A crença de que o professor tem que saber manusear o computador é mais citada entre professores da escola regular pública.

Uma observação curiosa ocorreu na identificação da crença de que o aluno sabe mais que o professor: para os professores que já usam o computador, o fato de o aluno saber mais não é uma crença, mas uma constatação da realidade, ela só é crença para os que ainda não vivenciaram o ambiente informático em suas

práticas docentes. Neste estudo, os professores participantes que mais forneceram informações sobre o uso do computador foram os que o utilizam em suas práticas pedagógicas, independentemente da filiação institucional. Eu acredito que a experiência que esses professores têm com o computador na sua atividade profissional fortifica suas crenças. (PERINA, 2003, p.83).

Como podemos ver, as crenças, influenciadas pelo contexto (neste caso tecnológico), podem influenciar diretamente a prática do professor. Por esta razão, destaco mais uma vez a necessidade de se estudar as crenças, de forma que elas possam funcionar como uma ferramenta para os professores. Assim, após mencionar sobre esse panorama tecnológico aplicado à educação, tratarei em seguida sobre o tandem.

1.4.8 O Tandem

De acordo com Vassalo e Telles (2006), o tandem foi concebido a partir dos anos sessenta e depois se espalhou para outros países, dentre eles a Espanha, onde tomou sua forma atual. Ainda de acordo com os autores, hoje em dia, o tandem é conhecido como uma alternativa ou complemento para ensino de línguas estrangeiras em muitos países europeus e não europeus, principalmente em escolas particulares de línguas, universidades e escolas. Segundo os autores, o tandem pode ser conduzido de diversas formas, dependendo da maneira como é visto e como utilizado.

Uma das principais vantagens do tandem, segundo os autores, é sua flexibilidade. Segundo Vassalo e Telles (2006) o tandem pode ocorrer de forma independente ou integrada a um curso de línguas, com o seu conselho, e por pouco, ou muito tempo. Pode ser dado em grupos, quando por exemplo alunos de duas línguas diferentes estão localizados em dois países diferentes (o denominado “curso intensivo

tandem”) em que o tandem é integrado em atividades em grupos e os parceiros são trocados em poucos dias. Segundo os autores, essa é a forma mais inicial do tandem e é praticada até hoje na Alemanha principalmente.

1.4.7.1 Os princípios do Tandem

Segundo Vassalo e Telles (2006), as sessões do tandem são compostas de duas partes: uma para cada língua, visto que uma língua não deveria⁵² se misturar com a outra (primeiro princípio do tandem). Durante as sessões, os participantes se revezam no papel de professor e aluno e interagem com a mesma quantidade de tempo e dedicação para cada um, respeitando assim o segundo princípio do tandem (a *reciprocidade*). O terceiro princípio mencionado pelos autores é a *autonomia*: os parceiros do tandem são livres para decidir sobre o que, quando, onde e como estudar a língua e por quanto tempo.

De acordo com Little (2003), a essência do tandem está contida nos princípios da autonomia e reciprocidade dos aprendizes. De acordo com o autor, os aprendizes do tandem são autônomos no sentido de serem responsáveis por administrar a própria aprendizagem e a parceria de aprendizagem deve ser recíproca e ter um comprometimento mútuo. Ainda de acordo com Little (op.cit.), esse comprometimento mútuo consiste em garantir a mesma quantidade de tempo e interesse para cada língua e, assim, que eles tenham a mesma experiência, ora como aprendizes, ora como professores.

⁵² Para o presente trabalho isso não era uma obrigação, permitindo aos participantes utilizar a língua materna como ferramenta para a negociação de algum significado não construído.

Com relação à autonomia, Little (op.cit) afirma que os seres humanos são autônomos em relação a uma determinada tarefa quando eles são capazes de realizá-la sem algum tipo de ajuda, além do contexto imediato em que eles adquirem o conhecimento e habilidade necessária para sua realização com sucesso e de maneira flexível levando em consideração as necessidades especiais de circunstâncias particulares.

Little (op.cit.) destaca que a autonomia fora de contatos formais não emerge repentinamente, ela é formada a partir do início. E para isso, o autor afirma que é somente através de reflexão que os aprendizes gradualmente constroem uma agenda individual apropriada para a aprendizagem e somente através da construção de uma agenda que eles se formam plenamente autônomos e conscientes no controle de seu próprio processo de aprendizagem.

De acordo com Little (op.cit.), apesar do comprometimento mútuo em que a parceria tandem deve ser primeiramente expressa na organização social, o propósito da parceria não seria totalmente cumprido ao menos que ambos os parceiros explicitamente se comprometessem para com a própria aprendizagem e a do colega. Ainda de acordo com Little (op.cit.), ambos devem deixar claro quais são os objetivos, serem o mais organizado possível em sua aprendizagem, e ambos devem estar conscientes em prover seu parceiro com *feedback* da forma que julgar apropriada. O autor afirma também que em estágios iniciais o tandem deve ter um auxílio de professores para se selecionar tarefas de ensino e decidir as melhores maneiras de corrigir.

De acordo com Schwienhorst (1998) e Cziko e Park (2003), a aprendizagem de línguas *in-tandem* envolve pares de falantes nativos de diferentes línguas trabalhando, de forma colaborativa, para aprenderem a língua um do outro. Assim, cada um dos

parceiros torna-se, portanto, aprendiz da língua estrangeira do outro e tutor (professor, guia) de sua própria língua. Para esses autores, a aprendizagem de línguas *in-tandem* proporciona um terceiro modo de aprender línguas estrangeiras que substitui ou complementa abordagens calcadas na gramática e abordagens comunicativas para a aprendizagem de línguas.

Com relação às modalidades do tandem, podemos ter: (1) o *tandem face-a-face*, realizado de modo presencial, quando os parceiros dispõem de oportunidades de se reunirem em um mesmo espaço físico para realizarem suas atividades de ensino e aprendizagem; e o (2) *e-tandem* (*ou tandem a distância*), que envolve a utilização de comunicação eletrônica (telefone, e-mail, mensagem de voz, e *chats* da internet), e permite que os pares se comuniquem através de espaços físicos e geográficos diferentes para realizarem as atividades de ensino e aprendizagem.

No âmbito pedagógico, as duas modalidades podem estar integradas ao trabalho diário de sala de aula de línguas estrangeiras (*tandem integrado*) ou à decisão voluntária de uma pessoa em se dedicar a aprendê-las (*tandem livre*). Com relação ao ponto de vista da natureza de seus participantes, Vassallo (2006) faz uma distinção entre *tandem leigo* e *tandem pedagógico*: o primeiro é realizado por participantes alheios à área de Letras (sem conhecimento técnico ou teórico de teorias lingüísticas ou de aquisição de línguas estrangeiras – dois biólogos que decidem compartilhar aulas de línguas, por exemplo), e o segundo, quando pelo menos um dos participantes tem experiência pedagógica e/ou é conhecedor ou foi exposto a tais teorias.

A modalidade adotada no projeto TELETANDEM BRASIL e, conseqüentemente também no meu projeto, será a segunda, o tandem a distância. – que faz uso do aspecto oral (falar e ouvir) e do aspecto escrito (escrever e ler), por meio de conferências em *áudio/vídeo*, utilizando o *Windows Live Messenger*, que,

como vimos, é um aplicativo da *Microsoft* que utiliza recursos que permitem ao usuário interagir na língua estrangeira com o seu parceiro, utilizando a voz, o texto e imagens de vídeo em tempo real. Além disso, o *MSN Messenger* é mais rápido do que o *e-mail* (comunicação assíncrona), pois funciona de maneira simultânea (comunicação síncrona).

Com relação aos trabalhos que utilizaram o tandem como contexto de ensino destacam-se no Brasil, dentre outros, os estudos de Souza (2003) e de Braga (2004).

Souza (2003) desenvolveu um estudo de caso de base etnográfica, tendo como participantes um grupo de estudantes universitários brasileiros de língua inglesa (alunos da Universidade Federal de Minas Gerais) e um grupo de estudantes de língua portuguesa da Austrália, também com nível universitário (*University of Melbourne* e da *La Trobe University*). Os membros dos grupos formaram quatro pares e atuaram através da telecolaboração, buscando-se aplicar rigorosamente os princípios do tandem anteriormente mencionados.

No estudo de Souza (2003), devido a complicações do fuso horário, optou-se por utilizar um mecanismo de comunicação assíncrona (*bulletin board*). Nesse mecanismo, as mensagens são disponibilizadas na tela, de forma cronológica, como semelhantes a notas pregadas em um quadro de avisos. Utilizou-se também um sistema de diários que foi articulado ao *bulletin board* e que permitia aos participantes refletirem sobre a sua atuação no projeto e essas reflexões eram ocasionalmente respondidas pelo coordenador.

O estudo de Souza (2003) procurava compreender até que ponto as divergências do contexto cultural seriam sentidas em um contexto de aprendizagem em regime *tandem*. O resultado obtido foi que essas divergências afetaram negativamente duas das parcerias.

Já o estudo de Braga (2004) teve como objetivo identificar o uso das estratégias sociais e de compensação no ambiente colaborativo de tandem via *e-mail*, identificar indícios de autonomia do aprendiz nas interações via *e-mail* e verificar a influência do meio virtual no desenvolvimento das habilidades lingüísticas e da autonomia do aprendiz, ocorridas no Programa de *Tandem* via *e-mail* entre alunos de português da California State University Fullerton e alunos de inglês do College English School.

A metodologia deste estudo se enquadra no paradigma qualitativo e as interações foram coletadas no Programa de Aprendizagem em *Tandem* Brasil e USA, e tiveram duração de três meses. Através da análise dos dados, a pesquisadora demonstrou que as noções de bilingüismo, reciprocidade e autonomia estavam presentes na aprendizagem colaborativa de *tandem*, que o uso das estratégias de aprendizagem pode auxiliar os aprendizes na construção de conhecimento na língua alvo e que o ambiente virtual promove o desenvolvimento lingüístico e o da autonomia do aprendiz.

Assim, o TELETANDEM se configura como um contexto contemporâneo de ensino e aprendizagem que permite o acesso democrático e gratuito às línguas estrangeiras. Isso se utilizado de forma adequada, por meio da preparação do aprendiz para exercer tal atividade autônoma de ensino e aprendizagem e mediado por supervisores devidamente preparados para auxiliá-lo. Vale destacar aqui que o projeto TELETANDEM BRASIL ainda encontra-se em fase de estudo e pesquisa e por isso, ainda não foi aberto para a comunidade. Entretanto, uma vez concluída essa fase, irá contemplar os membros da sociedade que estiverem interessados em aprender uma língua estrangeira.

1.5 O Ensino colaborativo e a mediação

Trato neste tópico de dois elementos importantes no presente trabalho: o ensino colaborativo e a mediação.

1.5.1 Ensino Colaborativo

Um dos princípios básicos do projeto TELETANDEM BRASIL é o princípio colaborativo de ensino. Para entendermos o projeto, é necessário caracterizarmos como funciona este processo.

Aprendizagem colaborativa é definida por Figueiredo (2006, p.12) como

situações educacionais em que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas, seja por meio de interações em sala de aula ou fora dela, seja por intermédio de interações mediados pelo computador (...), cuja ênfase recai na co-construção do conhecimento dentro e a partir dessas interações.

Já com relação aos professores mais especificamente, Nunan (1992) afirma que o ensino colaborativo engaja os alunos a trabalharem juntos para atingirem objetivos comuns. Porém, o autor destaca que para que esse tipo de ensino realmente funcione, os professores devem receber instruções e treinamento prévios. Segundo o autor, eles necessitam também de tempo suficiente para planejar seus programas, além de refletir sobre suas práticas.

Encontramos na literatura um termo similar, que às vezes pode ser confundido com a colaboração: a cooperação.

Oxford⁵³ (1990, *apud* FIGUEIREDO, 2006) afirma que a aprendizagem cooperativa “refere-se a um grupo específico de técnicas utilizadas em sala de aula que favorecem interdependência positiva entre os alunos, com o intuito de obter desenvolvimento cognitivo e social”. Ainda sobre a aprendizagem cooperativa, Olsen e Kagan⁵⁴ (1992, *apud* FIGUEIREDO, 2005, p.18) afirmam tratar-se de

atividade de aprendizagem em grupo, organizada de modo tal que a aprendizagem dependa da troca, socialmente estruturada, de informações entre os aprendizes do grupo, no qual cada aprendiz do grupo torna-se responsável por sua aprendizagem e é motivado a aumentar a aprendizagem dos outros.

De acordo com Wiersema (2000), a cooperação é uma atividade que tem o objetivo de atingir um produto em conjunto, priorizando assim a velocidade do processo e diminuindo os esforços. Já a aprendizagem colaborativa é vista pelo autor como algo que se refere ao processo de aprendizagem como um todo, em que alunos ensinam alunos, alunos ensinam o professor e o professor ensina os alunos.

Wiersema (op.cit.) afirma que a chave para o ensino colaborativo é a interdependência. Segundo o autor, os alunos devem acreditar que eles estão ligados uns com os outros de maneira que condições sejam criadas para que todos eles possam atingir o sucesso juntos. Mesmo que cada aluno tenha papéis diferentes, cada papel é crucial para o processo do grupo.

1.5.2 Colaboração em meio virtual

Com o avanço da tecnologia, mais especificamente através da Internet, podemos ter a aprendizagem colaborativa no meio virtual. De acordo com Moran

⁵³ OXFORD, R. L. *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990.

⁵⁴ OLSEN, T. E. W-B.; KAGAN, S. About cooperative learning. In: KESSLER, C. (Ed). *Cooperative language learning: a teacher's resource book*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 9. 1-30, 1992.

(2000), a Internet favorece a construção cooperativa e colaborativa, pois torna o trabalho conjunto entre professores e alunos mais próximos física ou virtualmente. Ainda segundo o autor, através da Internet podemos participar em tempo real de pesquisas ou de projeto entre vários grupos (podemos citar como exemplo o projeto TELETANDEM BRASIL que tem sua página na Internet com o andamento da pesquisa).

Como exemplo de utilização da Internet para desenvolver a colaboração, Moran (2000) sugere a criação de uma página para os alunos contendo o que acontece de mais importante no curso, os textos, os endereços, as análises, as pesquisas.

Dentre as vantagens do uso do meio virtual, Warschauer (1997) destaca que várias pessoas podem acessar e interagir entre si através de longas distâncias. Paiva (2001) também acredita que

a Internet ofereça um ambiente propício para que as pessoas possam interagir, trocar opiniões e participar de projetos colaborativos. Não há mais barreiras espaciais e temporais, desde que o indivíduo tenha acesso a um terminal de computador conectado à Internet. De sua casa, ou do laboratório de sua escola, o estudante pode acessar bibliotecas em várias partes do mundo, assistir vídeos, participar de diversos cursos online, e, ainda, acessar um imenso mar de recursos para desenvolver as várias habilidades envolvidas na aprendizagem de uma língua.

Porém, vários autores mencionam algumas dificuldades de se realmente utilizar a aprendizagem colaborativa através do computador.

Figueiredo (2005) acredita que em meio virtual pode-se ter uma certa falta de colaboração, pois os participantes podem não estar tão comprometidos e colaborativos uns com os outros.

Warschauer (1997) também alerta para o fato de que nem todos os educadores compartilham perspectivas pedagógicas e acabam utilizando atividades mediadas pelo computador para reforçar as abordagens tradicionais de “transmissão” de ensino e aprendizagem de línguas tanto quanto as abordagens colaborativas. Como mencionado anteriormente, a abertura para as novas tecnologias e abordagens de ensino esbarram

nas crenças de cada professor, por isso, caso um determinado professor tenha uma crença tradicional de ensino, mesmo atuando em um contexto virtual de ensino, sua forma de ensinar ainda será a mesma.

Cuban⁵⁵ (1986, *apud* WARSCHAUER, 1997) demonstrou que mesmo quando educadores têm a intenção de implementar inovações de base tecnológica, eles acabam sendo constrangidos pelas expectativas institucionais ou sociais, e por isso o resultado é que as tecnologias raramente têm efeitos transformacionais especialmente quando usadas com alunos de minorias lingüísticas e étnicas.

Paiva (2001) afirma que outra dificuldade é que nem todos os recursos da Internet estão disponíveis para todas as pessoas e escolas, além do fato que a velocidade das conexões é lenta e a quantidade de computadores disponível nas escolas é insuficiente para atender aos alunos.

Dessa forma, vale ressaltar que o simples fato de um professor estar disposto a utilizar uma ferramenta tecnológica em sua abordagem de ensino não garante que isso irá realmente acontecer. Ele poderá esbarrar em alunos que sequer conhecem a ferramenta, alunos desinteressados ou até mesmo na falta de suporte dado pela instituição em que eles atuam.

Antes de passarmos para o subtópico que irá abordar o tandem, é necessário que alguns elementos sejam esclarecidos. São eles: a mediação e a interação.

⁵⁵ Cuban, L. *Teachers and machines: The classroom use of technology since 1920*. New York: Teachers College Press, Columbia University. 1986.

1.5.3 A mediação

Para entendermos como funciona a mediação na modalidade teletandem, é necessário mencionarmos em primeiro lugar os estudos de Vygotsky sobre mediação e sobre a zona de desenvolvimento proximal.

a) A mediação para Vygotsky

Figueiredo (2006), baseando-se nos estudos de Vygotsky, afirma que devido à necessidade do homem de controlar e tentar dominar as leis da natureza, por meio da colaboração dos outros homens, instrumentos foram criados para desenvolver o seu mundo. Assim, Vygotsky (1998, p.72) afirma que a função desses instrumentos era de

servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza.

Segundo os estudos de Vygotsky (1998, p. 72), a mediação corresponde aos “instrumentos técnicos e aos sistemas de signos (ferramentas auxiliares), construídos historicamente, que fazem a mediação dos seres humanos entre si e deles com o mundo”. Ainda de acordo com o autor, a linguagem passa a ser um signo mediador, pois “carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana. A criação e uso dessas ‘ferramentas’ (instrumentos e signos) são exclusivos da espécie humana e fundamentais para que haja interação cultural e social”.

Figueiredo (2006) afirma que a mediação em salas de aula ou em processo de ensino de L2, pode tomar a forma de um livro didático, materiais audiovisuais, oportunidades para interação, instruções etc. Para Figueiredo (2006, p.14), os

artefatos servem como mediadores para a atividade mental do indivíduo, e, conseqüentemente, influenciam a sua zona de desenvolvimento proximal, que veremos a seguir.

b) A zona de desenvolvimento proximal (ZDP)

Vygotsky (1998) reconhece dois níveis de desenvolvimento da criança: o *nível real*, que é definido como a habilidade da criança realizar certas tarefas de forma independente e o *nível potencial*, como as funções que a criança pode desempenhar com a ajuda de outra pessoa. A diferença entre esses dois níveis representa a zona de desenvolvimento proximal que é definida como.

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1998, p.112)

Com relação ao processo de educação escolar, Vygotsky (op.cit.) afirma que este processo é diferente do processo de educação em seu sentido amplo. Ainda segundo o autor,

durante o processo de educação escolar a criança parte de suas próprias generalizações e significados; na verdade ela não sai de seus conceitos mas, sim, entra num novo caminho acompanhada deles, entra no caminho da análise intelectual, da comparação, da unificação e do estabelecimento de relações lógicas. A criança raciocina, seguindo as explicações recebidas, e então reproduz operações lógicas, novas para ela, de transição de uma generalização para outras generalizações. (VYGOTSKY, 1998, p.174)

Já para Krashen (1985), o processo de desenvolvimento de uma segunda língua pode ocorrer de duas formas: através da aquisição, processo subconsciente e natural gerado por interações em situações reais de convívio humano, similar ao que ocorre com a aquisição da língua materna por uma criança, em que esta irá gerar habilidade prática e não teórica sobre a língua. Ou pelo Estudo Formal, a aprendizagem, como o

processo que ocorre no ensino de línguas que encontramos hoje nas escolas de ensino médio e fundamental e em cursos de idiomas, em que o aluno aprende as estruturas e regras da língua através de seqüências previamente delimitadas, geralmente utilizando-se de memorização de vocabulário e de regras gramaticais como estratégias de aprendizagem.

Dessa forma, podemos dizer que o contexto teletandem contempla essas concepções de Vygotsky e Krashen, pois apresenta dentre seus pilares teóricos, a concepção de que a aprendizagem de uma língua poderá ter melhor resultado caso ocorra de forma interacional (Vygotsky) e natural (Krashen).

c) O socio-interacionismo

Figueiredo (2006) afirma que as atividades cognitivas de um indivíduo são mediadas pelas interações socioculturais, de forma que os processos psicológicos de um indivíduo são inicialmente sociais e somente mais tarde tornam-se individuais.

Figueiredo (2006), baseando-se em Vygotsky, afirma que a criança passa por três estágios de desenvolvimento: a) regulação pelo objeto, em que o ambiente influencia a criança; b) regulação pelo outro: em que a criança é capaz de realizar a tarefa com ajuda de outros indivíduos; e c) auto-regulação: em que a criança consegue desenvolver por si mesma, estratégias para a realização das tarefas.

Figueiredo (2006) afirma que a passagem do segundo para o terceiro estágio tem como característica a utilização de estruturas de apoio (andaimes) que ocorrem na ZDP. O autor ainda afirma que o andaime pode ocorrer de duas formas: uma quando o mais experiente ajuda o menos experiente e é denominada de assistência; e outra quando a ajuda entre os indivíduos é recíproca (como ocorre no

TELETANDEM, quando um interagente está aprendendo uma língua e seu par, ao ver que ele está tendo algum tipo de dificuldade para se comunicar o auxilia e vice-versa).

Dessa maneira, o diálogo entre os interagentes se torna peça chave para a aprendizagem. Assim, concordo com Clark (1990, *apud* FIGUEIREDO, 2006, p.16) ao afirmar que “nós nos comunicamos não para representar a realidade ou para transmiti-la, mas para construí-la”.

1.5.4 Modelos de Supervisão

No projeto TELETANDEM BRASIL encontramos um outro tipo de mediação. Além da mediação que ocorre entre os pares interagentes, existe também a mediação entre um professor mediador e seu interagente.

Com relação ao tipo de supervisão que esse professor mediador poderia utilizar com seu interagente, destaco, a seguir seis modelos caracterizados por Gebhard (1990) e suas respectivas conseqüências. São eles: *supervisão diretiva*, *supervisão alternativa*, *supervisão não-diretiva*, *supervisão colaborativa*, *supervisão criativa* e *supervisão de auto-ajuda ou exploratória*.

Supervisão diretiva é definida como aquela em que o supervisor direciona e informa o professor-aprendiz, modela seus comportamentos de ensino e modelos de ensino e avalia com base em comportamentos previamente estabelecidos⁵⁶. Ainda segundo o autor, esse modelo de supervisão apresenta alguns problemas: a) a definição de “bom” ensino está nas mãos do supervisor; b) esse modelo pode afetar a auto-estima do professor-aprendiz gerando assim uma atitude defensiva em relação ao

⁵⁶ Minha tradução de: (...) *the role of the supervisor is to direct and inform the teacher, model teaching behaviors, and evaluate the teacher's mastery of defined behaviors.*

juízo do supervisor; c) essa abordagem prescritiva pode forçar os professores em formação a fazerem apenas o que o supervisor pensa que eles devam fazer e não o que pensam.

Na supervisão alternativa, o supervisor oferece ao professor-aprendiz oportunidades para desenvolver consciência sobre o quê e como ensinar.

A supervisão *não-diretiva* é a que estabelece uma relação interativa entre supervisor e professor-aprendiz, sem respostas prontas, levando o professor-aprendiz a desenvolver sua autonomia.

Já na supervisão *colaborativa*, o supervisor participa de todas as decisões com o professor-aprendiz, todavia, sem direcioná-lo.

O penúltimo tipo de supervisão (*criativa*) pode ser vista como uma mesclagem dos três modelos anteriores.

E, por fim, a supervisão de *auto-ajuda* ou *exploratória* visa promover uma conscientização dos professores em formação e dos formadores por meio da observação e da exploração.

A adoção de um ou mais modelos de supervisão ficou a critério do professor mediador e de sua concepção de ensino.

Neste capítulo foi apresentado o referencial teórico utilizado neste trabalho, que teve como base três pilares principais: as crenças, a avaliação no ensino e aprendizagem de LE e a tecnologia aplicada ao ensino. No capítulo seguinte, será tratada a metodologia de pesquisa utilizada neste estudo.

CAPITULO II – METODOLOGIA DE PESQUISA

Introdução

Este capítulo está dividido em cinco partes. Na primeira parte trato sobre a natureza da pesquisa; na segunda trago a descrição do contexto e dos participantes da pesquisa; na terceira apresento e justifico os instrumentos de coleta utilizados nesta investigação; na quarta descrevo os procedimentos sugeridos para o teletandem; e por último, os procedimentos utilizados para analisar os dados.

2.1 Natureza da pesquisa

Este trabalho é um estudo de caso de caráter qualitativo e de natureza etnográfica. De acordo com Yin⁵⁷, (1984, *apud* NUNAM,1992), o estudo de caso é geralmente preferido quando o tipo de questão de pesquisa é da forma “como” e “por quê?”; quando o controle que o pesquisador tem sobre os eventos é muito reduzido; ou quando o foco temporal está em fenômenos contemporâneos dentro do contexto de vida real. Dentre esses casos, este estudo enquadra-se nos questionamentos de “como” e em “fenômenos contemporâneos dentro do contexto de vida real”.

Richardson (1999, s/p.) diz que a pesquisa qualitativa “pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos”. Ainda segundo o autor, os pesquisadores qualitativos

⁵⁷ Yin, R. *Case study research*. Beverly Hills, Calif.: Sage Publications, 1984.

“têm à disposição diversas técnicas de coleta de informações, incluindo a observação participante e não participante, grupos de discussão e entrevistas em profundidade”.

Gomes (2002, s/p.) e Bogdan e Biklen (1982) afirmam que a pesquisa qualitativa é um “termo guarda-chuva” que

... abrange muitas abordagens que compartilham determinadas características. Incluem-se nesse paradigma o estudo de caso, a observação participante, a pesquisa-ação, alguns tipos de abordagens estatísticas e a etnografia. (...) [Dentre elas]

O caráter naturalista: o contexto real se apresenta como a fonte direta dos dados. Para o pesquisador, instrumento chave da pesquisa, a ação só pode ser entendida se observada no contexto onde esta ocorrendo;

O caráter descritivo: para facilitar a análise, os dados são ricamente detalhados nos registros e transcrições;

O caráter processual: a pesquisa qualitativa se preocupa mais com o processo do que com o produto. O foco da pesquisa, no caso a sala de aula, se centra nas atividades diárias, nos procedimentos e interações;

O caráter indutivo: os dados são analisados de forma indutiva. As teorias estão calcadas nos dados e não em hipóteses pré-estabelecidas;

O caráter significativo: a pesquisa qualitativa se preocupa com as perspectivas dos participantes. Importa saber o significado que os participantes dão às suas ações.

(GOMES, 2002, s/p.)

A metodologia escolhida foi a de natureza etnográfica, pois ela faz uso das técnicas que tradicionalmente estão associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos. André (2005) afirma que a observação recebe esse nome devido ao fato do pesquisador estar interagindo com a situação estudada, por ela afetada.

Outra característica mencionada por André (op.cit.) sobre as pesquisas etnográficas é a preocupação com o processo que está ocorrendo e não com o produto ou resultados finais. Segundo André (op.cit., p.29), as perguntas que regem essas pesquisas são as seguintes: “O que caracteriza esse fenômeno? O que está acontecendo nesse momento? Como tem evoluído?”.

A preocupação com o significado é outra característica da etnografia mencionada por André (op.cit., p.29). Segundo a autora, o pesquisador está preocupado “com a maneira própria com que as pessoas vêem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca. O pesquisador deve tentar apreender a retratar essa visão pessoal dos participantes”.

Com relação ao tempo em que o pesquisador mantém contato com a situação estudada, André (op.cit.) diz que pode variar de poucas semanas até vários meses ou anos. Esse tempo irá variar de acordo com os objetivos específicos do pesquisador e de sua disponibilidade de tempo, da aceitação do grupo, de sua experiência em trabalho de campo e do número de pessoas envolvidas.

Uma última característica mencionada por André (2005, p.30) sobre as pesquisas etnográficas é a

busca à formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não a sua testagem. Para isso faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos de coleta, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados. O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade.

Este trabalho é um estudo de caso etnográfico pois, além de preencher os requisitos da etnografia anteriormente mencionados, trata de um sistema delimitado, isto é, “uma unidade com limites bem definidos, tal como uma pessoa, um programa, uma instituição ou um grupo social” (ANDRÉ, op.cit., p.31). O autor ainda justifica a escolha por estudo de caso para situações em que o interesse do pesquisador ao selecionar uma determinada unidade é entendê-la como uma unidade, porém isso não impede que ele “esteja atento ao seu contexto e às suas inter-relações como um todo orgânico, e à sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação” (ANDRÉ, op.cit., p.31).

2.2 Descrição do contexto e dos participantes da pesquisa

2.2.1 A formação de pares no projeto TELETANDEM Brasil

Com relação ao ensino, os departamentos de Língua Portuguesa das universidades estrangeiras e a coordenação do projeto TELETANDEM BRASIL da

Universidade Estadual Paulista ficaram incumbidos de apresentar e formar as duplas de teletandem para que estas pudessem aprender a língua um do outro. Essas duplas foram mediadas por pós-graduandos (mestrandos e doutorandos).

Os pré-requisitos para participar do projeto TELETANDEM Brasil foram que:

a) os alunos estivessem regularmente matriculados em um curso de Português – Língua Estrangeira (caso dos alunos estrangeiros) ou em um curso universitário de língua estrangeira (caso dos alunos brasileiros); b) ter fácil acesso, em casa ou na universidade, a um computador conectado à Internet (banda larga), com *webcam*; c) ter, pelo menos duas horas semanais à disposição para realizar, de forma regular, as sessões de teletandem com o seu parceiro por um certo período de tempo, com ele combinado.

2.2.2 Os participantes e o contexto da pesquisa

O contexto de ensino desta pesquisa foi o TELETANDEM BRASIL e o cenário utilizado nesta investigação foi um processo interativo vivenciado por uma parceria tandem, no qual foram gravadas interações através de chats realizadas pelo programa *MSN Live Messenger* (baixado antecipada e gratuitamente).

Após os pares terem sido selecionados (no caso desta pesquisa foram analisados apenas um par de interagente e uma mediadora brasileira), e tendo entrado em acordo de se encontrarem em uma determinada hora e dia (observando as diferenças de fuso horário entre ambos os países) e tendo seus computadores conectados à Internet por meio de um *modem ADSL*, eles estariam prontos para dar início às interações.

Para iniciar as interações os pares deveriam ter adicionado o contato de seu parceiro anteriormente ao horário marcado para a interação (através de um convite para que o outro fizesse parte de sua lista de contatos do Messenger).

Estando o seu contato *online*, o interagente deveria clicar duas vezes sobre o contato para abrir uma tela de *chat* e iniciar a interação. O conteúdo dessa interação era gravado habilitando uma das opções do Messenger de registrar a conversa. Para a gravação do áudio estava prevista a utilização do aplicativo *Camtasia Studio Pro*, capaz de gravar o som da tela dos computadores, porém, na única vez que o aplicativo foi utilizado pela dupla analisada, ocorreram alguns problemas técnicos e essa interação acabou sendo descartada. Dessa forma, tivemos apenas os registros das conversas por *chat*.

Após um determinado número de sessões⁵⁸, a IB começou a ser assistida por uma professora mediadora com a qual realizou sessões visando discutir pontos importantes, problemas e dúvidas ocorridas durante as interações.

Tive neste trabalho uma dificuldade logo na seleção dos pares. A IB, após se cadastrar no projeto TELETANDEM BRASIL, teve que esperar dois meses para conseguir um interagente norte-americano (doravante INA). Logo após a terceira interação, esse primeiro interagente parou de interagir com a IB sem nenhuma justificativa, teve assim, que esperar mais dois meses para finalmente encontrar outro par interagente.

⁵⁸ Não foi estipulado nenhum número mínimo de interações para que houvesse uma mediação. Esse número poderia variar de acordo com a necessidade do interagente ou da mediadora.

a) A interagente

Para entendermos as posturas adotadas pela interagente durante as interações, é necessário apresentar aqui um pouco da sua história de vida.

A IB Carol⁵⁹ tinha 23 anos e, por ocasião da coleta dos dados, era aluna do último ano do Curso de Letras com habilitação em inglês e português em uma universidade pública do estado de São Paulo.

Ela cursou o ensino fundamental em uma escola particular, porém no ensino médio foi transferida para uma escola pública, o que se revelou estranho no início: não havia mais a organização com a qual estava acostumada; a conduta dos alunos era diferente e os professores eram desinteressados.

No último ano do Ensino Médio, ela decidiu estudar em uma universidade pública. Após concluir o ensino médio, ingressou em um cursinho pré-vestibular como bolsista e sem muito tempo para estudar, só acabou conseguindo a aprovação no vestibular após 2 anos de cursinho.

Durante a graduação, ela se identificou bastante com a área de Lingüística. Quanto à língua estrangeira (Inglês), ela menciona que o seu primeiro contato com o idioma foi decepcionante. Ela imaginava que o aprendizado na universidade partiria do nível básico ao nível mais avançado, porém não foi o que aconteceu e por não ter tido uma boa formação prévia em relação ao inglês, a disciplina de Língua Inglesa na faculdade foi a que mais lhe exigiu esforços para obter progresso.

No segundo ano, ela foi selecionada para participar de um projeto na disciplina Lingüística e teve duração de dois anos. No quarto ano ela passou a tomar parte no

⁵⁹ Nome fictício para preservar em sigilo a identidade da interagente.

projeto Teletandem Brasil e iniciou uma pesquisa de iniciação científica sobre o ensino de língua portuguesa para estrangeiros.

Com relação à sua experiência como docente, esta ocorreu primeiramente no seu terceiro ano de faculdade através de aulas particulares lecionadas a um colega que apresentava dificuldades gramaticais da língua portuguesa, bem como por meio da promoção de aulas de reforço para alunos do nível básico de inglês em uma escola de idiomas. Sua outra experiência como docente foi como professora substituta de inglês em uma escola particular de idiomas.

Atualmente a IB encontra-se residindo no exterior onde participa de um programa de intercâmbio.

b) O interagente norte-americano

Com receio que o INA se sentisse inibido ou constrangido, não foi pedido a ele que redigisse uma história de vida. Por essa razão, a informação que temos a seu respeito é bem limitada e teve como base seu comportamento durante as interações.

Cody⁶⁰ tinha 22 anos no início das interações, era aluno do curso de literatura comparada no estado de Illinois, (Estados Unidos) e tinha como objetivo ser professor de literatura e aprender a língua portuguesa para visitar o Brasil. Cody interagia na maioria das vezes em seu campus universitário, o qual era um pouco limitado no que diz respeito aos recursos tecnológicos e o levava a interagir somente através de *chat*. Apesar de ter aceito os termos propostos pelo projeto TELETANDEM BRASIL, não

⁶⁰ Nome fictício para preservar em sigilo a identidade do interagente.

demonstrou esforços em adquirir um microfone ou uma *webcam* para interagir com Carol.

Cody demonstrou dedicação na maior parte das interações, porém chegou, a faltar a algumas interações, alegando estar ocupado com seus estudos.

c) A mediadora

Sueli⁶¹ é professora de inglês como língua estrangeira há 15 anos. Por ocasião da coleta de dados, atuava como professora substituta em uma universidade pública do estado de São Paulo na disciplina de língua inglesa dos cursos de graduação (Licenciatura e Bacharelado) e como professora de Metodologia de Ensino de Língua Inglesa em um curso de especialização de uma faculdade particular do mesmo estado. Sueli é mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos, área de concentração em Lingüística Aplicada de uma universidade pública do estado de São Paulo.

Sua primeira experiência como professora ocorreu quando ela estava na 8ª. Série e uma de suas professoras a convidou para monitorar as atividades escolares de sua filha de 8 anos. Por se interessar por línguas, a participante decidiu prestar vestibular para tradução em uma universidade pública do Estado de São Paulo (1990 a 1993).

No segundo ano de faculdade, a participante foi convidada a fazer um treinamento seletivo para dar aulas de inglês em uma escola de uma ex-professora. Por não ter formação na área de ensino e aprendizagem, sua prática pedagógica era

⁶¹ Nome fictício para preservar em sigilo a identidade da mediadora.

baseada em suas experiências como aluna, por treinamentos providos pela escola e por congressos que ela passou a ir mais freqüentemente.

Após se formar, a participante foi estudar no exterior. A mediadora fez um curso de dois meses na Universidade da Califórnia direcionado para professores de língua inglesa para alunos de outras línguas (*TESOL – Teaching English to Students of Other Languages*).

Em 1997, a mediadora decidiu abrir uma escola de línguas com outras três amigas, também professoras de língua inglesa.

Após esse período, a mediadora decidiu buscar uma formação mais específica na área de ensino e aprendizagem de línguas. Por não conseguir se inscrever como aluna especial no programa de pós-graduação em Estudos Lingüísticos, ela se matriculou como aluna especial nas disciplinas de *Psicologia da Educação, Didática e Prática de Ensino* no curso de graduação (Licenciatura em Letras), o que a ajudou a definir um tema para o projeto que submeteu posteriormente ao processo seletivo para o mestrado no final de 2002, tendo obtido aprovação.

Durante seu mestrado, Sueli desenvolveu uma pesquisa sobre o gerenciamento do erro em aulas de inglês como LE.

Após concluir seu mestrado, no ano de 2006, Sueli deu seqüência ao seu trabalho sobre erros, e atualmente é doutoranda no programa pós-graduação em Estudos Lingüísticos da mesma universidade.

2.3 Instrumentos de Coleta de Dados

Para obter os dados para o estudo foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta:

- a) questionários, b) gravações em *chat* das interações; c) gravações em áudio das mediações,
- c) autobiografia dos participantes, d) diários das interações e das mediações.

2.3.1 Questionários

Sobre a utilização de questionários, existem muitas vantagens quanto ao seu uso. Dentre elas estão o fato de poderem ser usados para pesquisar quase qualquer aspecto de ensino e aprendizagem (NUNAN⁶², *apud* GRIFFEE, 1999); e também porque podem ser aplicados facilmente no contexto de sala de aula (NUNAN, 1992).

Segundo Vieira-Abrahão (2006, p.221), “os questionários envolvem questões pré-determinadas apresentadas na forma escrita”. Desta forma, neste estudo, foi elaborado um questionário contendo quatorze (14) perguntas abertas e aplicado para a IB e para a mediadora com o intuito de identificar suas possíveis crenças de ensino e aprendizagem.

2.3.2 Gravações em *chat* das interações

Inicialmente, o projeto TELETANDEM BRASIL previa a gravação em áudio e vídeo das interações, porém por limitações tecnológicas de ambos os interagentes, ocorreram apenas as gravações dos *chats*.

⁶² NUNAN, D. *Understanding language classrooms*. New York Prentice Hall, 1989. p. 62.

A princípio, foi sugerido⁶³ que uma interação no teletandem tivesse em média a duração de duas horas: uma hora para cada uma das línguas (não importando se elas fossem feitas no mesmo dia ou em dias diferentes), porém não foi o que encontramos nesta pesquisa.

Neste estudo, pude observar que a duração da maior parte das interações foi superior aos sessenta minutos sugeridos. Observei também que a escolha prévia de um tema para as interações também não foi adotada. Os interagentes simplesmente conversavam sobre assuntos relacionados ao dia-a-dia de cada um, além de planos para o futuro, atividades de lazer e questões culturais de cada país.

Em relação ao provimento de *feedback*, que segundo o projeto, deveria ser fornecido antes do final de cada interação, nesta pesquisa observou-se que os interagentes optaram por não o fazer ao final, mas sim, durante a própria interação.

E por último, a avaliação que foi sugerida inicialmente no projeto, e que deveria ocorrer ao final da interação, em que o parceiro-professor perguntaria ao parceiro-aluno como ele se sentiu ao falar a língua-alvo, seguido de uma avaliação, também não ocorreu. Vejamos o quadro abaixo que apresenta a data, tema, língua e duração de cada interação, lembrando que todas elas foram realizadas através de *chat*.

Tabela 1: Interações Carol/Cody.

INTERAÇÃO	DATA	TEMA	LÍNGUA DA INTERAÇÃO	DURAÇÃO APROXIMADA
1ª. Interação	12/09/2006	Variado	Português e Inglês	80 minutos
2ª. Interação	17/09/2006	Variado	Português	67 minutos
3ª. Interação	20/09/2006	Variado	Inglês	92 minutos

⁶³ Destaco aqui que esse foi o esquema sugerido na fase inicial do projeto, porém, como veremos na análise não foi seguido totalmente, o que era na verdade esperado, pois no Teletandem ambos os interagentes têm autonomia da própria aprendizagem.

4ª. Interação	24/09/2006	Variado	Português	49 minutos
5ª. Interação ⁶⁴	27/09/2006	Não disponível	Inglês	Não disponível
6ª. Interação	1/10/2006	Variado	Português	83 minutos
7ª. Interação	8/10/2006	Variado	Português	24 minutos
8ª. Interação	9/10/2006	Variado	Inglês	70 minutos
9ª. Interação	27/10/2006	Variado	Português	66 minutos
10ª. Interação	29/10/2006	Variado	Inglês	68 minutos
11ª. Interação	5/11/2006	Variado	Português	91 minutos
12ª. Interação	21/11/2006	Variado	Português e Inglês	Não disponível
13ª. Interação	13/01/2007	Variado	Português e Inglês	Não disponível

2.3.3 Gravações em áudio das mediações

Sobre a gravação em áudio, cito Vieira-Abrahão (2006) que menciona a importância do seu uso. A autora afirma, apoiada em Burns (1989)⁶⁵, que esses instrumentos são imbatíveis no auxílio aos professores pesquisadores na reflexão sobre crenças implícitas, ações e esquemas mentais trazidos para a sala de aula.

Nesta pesquisa foram utilizadas gravações em áudio das sessões de mediação (três no total), que foram posteriormente transcritas (anexo) e trianguladas com os demais dados coletados.

Neste trabalho, as sessões de mediação foram encontros entre a Interagente Brasileira (doravante IB) e a mediadora, em que a IB relatava problemas, fazia comentários sobre suas interações ou era questionada sobre as mesmas pela

⁶⁴ Por um problema tecnológico, a quinta interação não foi registrada.

⁶⁵ BURNS, A. *Collaborative Action Research Methods in Education*. London: Routledge, 1989 (3r. Edition).

mediadora, com o intuito de instigar a própria IB a refletir sobre questões de ensino e aprendizagem que estava vivenciando no Teletandem. Caso a IB não dispusesse de ferramentas ou idéias para tal, a mediadora sugeria leituras complementares.

2.3.4 Autobiografia

Outro instrumento que foi utilizado para a coleta de dados foi a autobiografia. A autobiografia consiste em relatar por escrito as experiências de vida de uma pessoa. Neste estudo mais especificamente, os participantes relataram as suas experiências com o ensino e a aprendizagem de LE. Menciono os estudos de Vieira-Abrahão (2004), que utilizou esse recurso para mapear as crenças trazidas por alunos e professores, e de Belam (2004), que o utilizou para entender as crenças sobre avaliação trazidas por alunos de Letras e uma professora de inglês de uma universidade privada do Estado de São Paulo.

Dessa forma, nesta pesquisa, a IB e a mediadora produziram cada uma sua própria autobiografia contendo experiências de vida relacionadas à formação acadêmica, bem como àquelas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem de LE.

2.3.5 Diários das interações e das mediações

Genesee e Upshur (1996) apresentam várias vantagens para o uso de diários, classificando-os como um canal de comunicação entre professores e aprendizes;

proporcionadores de conscientização no aprendiz, fazendo com que ele desenvolva sua autonomia, e fornecedores de informações sobre o que poderia afetar o processo de ensino/aprendizagem.

Segundo Vieira-Abrahão (2006, p.226), os diários de pesquisas

são uma alternativa ou um suplemento para as notas de campo. No contexto de sala de aula, o pesquisador observa e escreve notas objetivas e sucintas que serão retomadas em um curto espaço de tempo pelo pesquisador para a confecção dos seus diários de pesquisa. Eles promovem relatos contínuos com as percepções dos eventos e questões críticas que se sobressaem no contexto de sala de aula. Comparados às notas de campo, são mais pessoais, subjetivos e interpretativos.

No caso deste trabalho, a IB após realizar as interações e fazer anotações, com base em um roteiro sugerido⁶⁶, redigiu um diário, inserindo nele comentários pessoais (opiniões e crenças) sobre o que havia ocorrido durante aquela interação ou sessão de mediação. Da mesma forma, a mediadora, após uma sessão de mediação, redigiu um diário a respeito da mesma.

2.3.6 Sessões de mediação

Como mencionado anteriormente, as interagentes foram auxiliadas por um(a) mediador(a) quando sentiram necessidade. Estes encontros foram mensais, quinzenais, ou semanais.

Antes desses encontros, os mediadores tiveram acesso à literatura sobre os tipos de mediação existentes adotados e, em colaboração com os demais mediadores e com a sub-coordenadora do projeto, criaram as seguintes diretrizes para orientar o trabalho da mediação:

⁶⁶ Durante os encontros entre os pesquisadores (interagentes, pesquisadores e mediadores) foi elaborado um roteiro para guiar os diários, porém, eles não precisavam ser rigorosamente seguidos.

- 1- Estabelecesse uma boa relação com os interagentes, de forma a criar uma atmosfera de segurança e confiança permanente entre eles.
- 2- Promovesse uma atmosfera informal e descontraída que instigasse os interagentes a verbalizar suas ansiedades, suas necessidades e dificuldades sem constrangimentos ou receios.
- 3- Tentasse diminuir a assimetria entre ele e os interagentes, pois ambos deveriam ser “cúmplices” nesse processo de ensinar e aprender virtualmente, trabalhando colaborativamente a fim de atingir um objetivo em comum.
- 4- Procurasse não prescrever um modo que ele acredita estar correto, evitando realizar, assim, uma prática pedagógica diretiva que impossibilita a reflexão e autonomia do aprendiz.
- 5- Negociasse constantemente com os interagentes com relação: aos horários de mediações; produção e entrega de dados de pesquisa; tipo de recursos do MSN *Messenger* utilizados durante a mediação (câmera, áudio etc), entre outros
- 6- Partisse sempre das necessidades dos interagentes, vivenciadas em sua prática.
- 7- Não condenasse a prática pedagógica do interagente para não baixar a sua auto-estima e não fazer com que ele se sinta incapaz e inferior aos demais.
- 8- Sugerisse, pelo menos em um primeiro momento, alternativas para que o aluno pudesse refletir e decidir qual seria a mais viável e adequada para ser colocada em prática.
- 9- Avaliasse as alternativas apresentadas pelos interagentes frente a outras alternativas.
- 10- Fizesse uso, não segundo momento, da supervisão colaborativa, dando liberdade para que os interagentes reflitam sobre sua prática, compreendam suas ações e desenvolvam uma maior capacidade crítica.

- 11- Encorajasse os interagentes, apontando os aspectos positivos e, posteriormente, realizasse reflexões a cerca de questões conflituosas.
- 12- Colaborasse para focalizar melhor o problema e ajudasse o interagente a generalizar uma questão, caso o professor perceba que não se trata de um caso isolado, mas sim de um problema que persiste durante toda a sua prática.
- 13- Procurasse não trabalhar com respostas prontas, mas, sim, instigasse o interagente a buscar o melhor caminho para que ele aprenda a refletir e encontrar, de maneira autônoma, soluções para possíveis problemas, tornando-os aptos para a resolução de situações conflituosas com os quais inevitavelmente se depararão em suas experiências pedagógicas futuras.
- 14- Não avaliasse a prática do aluno em “mal”; “melhor”, “pioir”, pois nenhuma prática deve ser julgada, já que não existem práticas melhores ou piores do que outras, mas práticas diferentes e adequadas ou não para determinadas contextos.
- 15- Sugerisse, caso haja necessidade, leituras teóricas voltadas para a necessidade do interagente.

Assim, neste trabalho, ocorreram três sessões de mediação e todas elas foram presenciais. Como será apresentado mais adiante, a mediadora Sueli procurou respeitar todas as diretrizes anteriormente mencionadas, visando um melhor funcionamento das mediações.

2.4 Procedimentos de coleta e análise de dados

Para a análise dos dados, foi feita uma triangulação dos registros coletados a partir dos questionários, entrevistas, autobiografia, diários, gravações das mediações e interações.

Considerarei as interações como dados primários, e a partir delas, utilizei os demais dados para a confirmação ou não dos pontos nelas encontrados.

Em primeiro lugar, fizemos reuniões com a interagente, a mediadora e os pesquisadores do grupo TELETANDEM BRASIL para estabelecer para alguns parâmetros Projeto Maior e pedimos para que ambas redigissem uma autobiografia.

Logo no início das interações, foi aplicado um questionário (anexo) para a mediadora e para a IB a fim de coletar informações sobre suas crenças iniciais de ensino, aprendizagem e de avaliação.

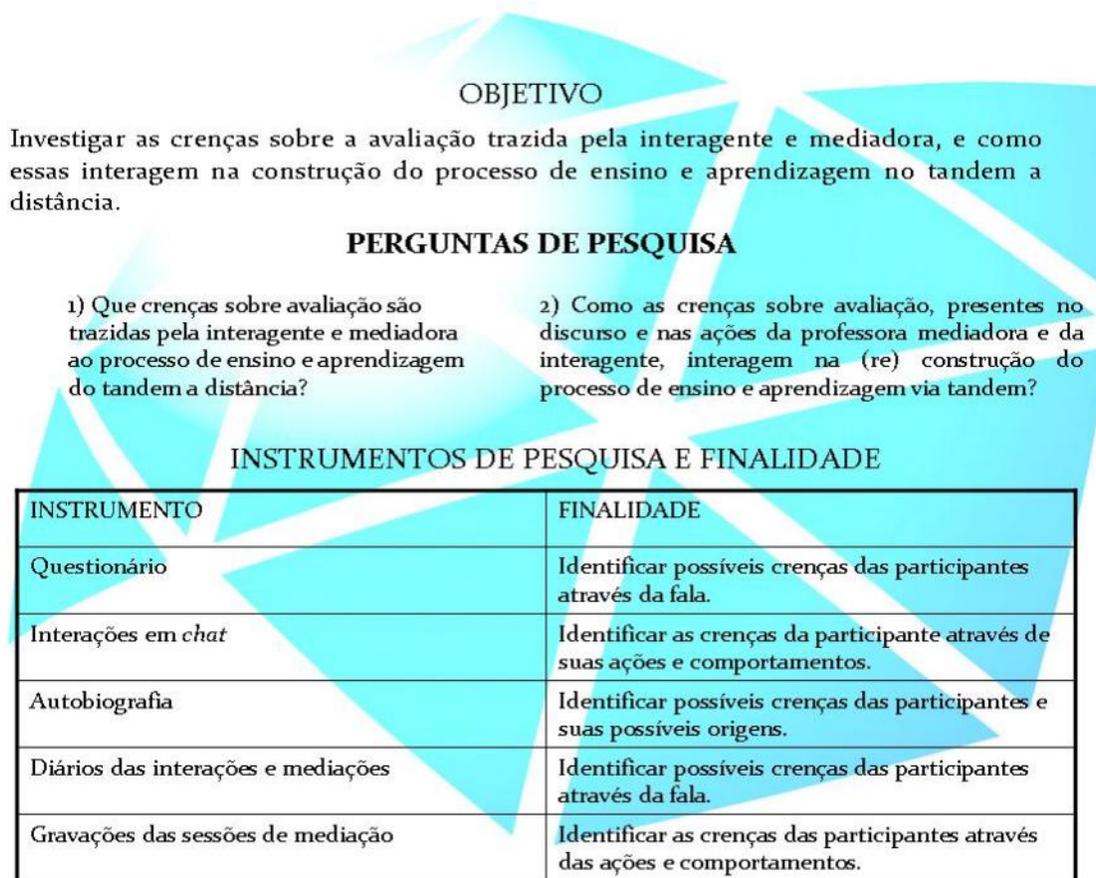
Após cada interação, a interagente deveria⁶⁷ produzir um diário relatando suas impressões, dificuldades e reflexões da interação. Esse diário, juntamente com a própria interação, deveria ser imediatamente enviado para a mediadora para que ela pudesse analisar e se preparar para uma futura sessão de mediação. Após um determinado número de interações, a interagente faria uma sessão de mediação com a mediadora. Após a mediação, a mediadora deveria produzir um diário contendo suas impressões, sugestões e reflexões coletadas a partir da sessão.

Para a análise dos dados, categorizaram-se tópicos recorrentes nas interações iniciais e na primeira sessão de mediação, para em seguida, após a análise dos demais dados coletados (diários das interações, diários das mediações e autobiografias) confirmar as crenças iniciais da interagente e da mediadora.

Após detectadas as crenças iniciais de ambas as participantes, analisei as demais interações e sessões de mediação para identificar como essas crenças se relacionaram durante o processo de ensino e aprendizagem via tandem. O quadro abaixo apresenta os instrumentos utilizados e sua respectiva finalidade.

⁶⁷ Foi sugerido que o diário fosse elaborado em até três dias e que fosse enviado para a mediadora. Porém, como veremos no capítulo de dificuldades técnicas, isso nem sempre era o que ocorria.

Figura 1: Figura do procedimento de coleta e análise dos dados



No capítulo a seguir, será apresentada a análise e a discussão dos dados.

CAPÍTULO III – ANÁLISE DOS DADOS

Apresento, inicialmente, as crenças de avaliação trazidas pela interagente, seguidas crenças de avaliação trazidas pela mediadora e, por fim, como essas se relacionam no processo de ensino e aprendizagem via tandem.

É necessário destacar logo de início que a avaliação no meio virtual não funciona da mesma forma que uma avaliação no contexto presencial. Como visto no capítulo teórico, existem várias concepções de avaliação (em contexto presencial) e que em contexto virtual, a avaliação geralmente ocorre apenas no final do curso. Porém, neste trabalho não existiu nenhum tipo de avaliação formal para os interagentes. Por isso, como irei tratar aqui mais adiante, a avaliação em contexto tandem ocorria a todo o momento por meio do *feedback* e dos *emoticons* que um interagente fornecia ao outro.

Foi realizado um total de treze interações ao longo do segundo semestre de 2006 e início de 2007.

Apresento a seguir as crenças iniciais que foram trazidas pela interagente.

3.1 Crenças iniciais da interagente

Com a finalidade de analisar os dados e responder às duas perguntas de pesquisa, tive como ponto de partida as interações. Para identificar quais crenças sobre avaliação foram trazidas pela interagente, destaquei e categorizei os itens⁶⁸ mais recorrentes durante as quatro primeiras interações⁶⁹. Com esses itens categorizados, levantei algumas asserções e através da análise dos demais dados por meio dos outros instrumentos, fui capaz de identificar, por meio

⁶⁸ Itens como comportamento durante as interações, visão de língua(gem), papel do professor e do aluno, correção de erros, dentre outros que serão explorados durante a análise.

⁶⁹ Para identificar as crenças iniciais da interagente, analisei as quatro primeiras interações por terem sido as primeiras sem o contato com a mediadora.

das crenças ligadas ao processo de ensino e aprendizagem, a concepção de avaliação adotada pela interagente. A figura ilustra como esse procedimento foi feito.

Figura 2: Esquema para a análise dos dados



Apresento, através da tabela a seguir, os tipos de crenças da IB encontradas nas interações iniciais:

Tabela 2: Crenças Iniciais da IB

Crenças da Interagente
1) Crenças sobre visão de língua(gem).
2) Crenças sobre o papel do professor e do aluno.
3) Crenças sobre o erro.
4) Crenças sobre correção de erros.
5) Crenças sobre formas de correção de erros.

3.1.1 Crenças sobre visão de língua(gem).

A primeira crença identificada durante as interações iniciais diz respeito à visão de língua da interagente. Pude comprovar, através da análise, que suas ações na interação refletiam em sua perspectiva de língua.

Durante as interações iniciais, quando a interagente estava no papel de professora, ela tratava a língua como instrumento de comunicação, pois raramente interferia no fluxo da conversa, deixando vários erros cometidos pelo INA sem correção, mas mesmo quando realizava algum movimento corretivo, este era feito de maneira indireta e sutil, como podemos perceber em:

(Excerto 1)

- | | | |
|-----|-------|--|
| 1. | Carol | do you want to chat in Portuguese? |
| 2. | | a little? |
| 3. | Carol | sim, um poquinho |
| 4. | Cody | tenho uma problema |
| 5. | Cody | é... qual? |
| 6. | Carol | meu computador não tem uma letras |
| 7. | Cody | *umas |
| 8. | | ah sim... por exemplo o "Ç" |
| 9. | Cody | espero que você tenha a paciência |
| 10. | Carol | ç = cedilha |
| 11. | Cody | sim, exactamente |
| 12. | Carol | não tem problema, esses probleminhas técnicos acontecem mesmo! |
| 13. | | não se preocupe! |
| 14. | Carol | por que é você estudar inglês? |
| 15. | | eu estudo inglês para ser professora de língua inglesa |
| 16. | Carol | mas na minha faculdade há a possibilidade do inglês e do espanhol |
| 17. | | do espanhol |
| 18. | Carol | mas eu escolhi o inglês por ser uma língua muito usada no mundo todo |
| 19. | | que boa . |
| 20. | Cody | eu estudo espanhol e portugues |
| 21. | Cody | que legal |
| 22. | Carol | |
| 23. | | |
| 24. | | |
| 25. | | |
| 26. | | |
| 27. | | |
| 28. | | |
| 29. | | |
| 30. | | |
| 31. | | |
| 32. | | |

(Interação 1)

Nesse primeiro trecho, os erros cometidos pelo INA nas linhas 4, 5, 11, 14, 19, e 29 foram por ela ignorados.

E em

(Excerto 2)

1.	Cody	you speak spanish
2.		also?
3.	Carol	no, unfortunately no
4.	Cody	it would be much easier for
5.		me
6.	Carol	just recognize some
7.		words
8.	Carol	hahahahaha
9.	Cody	in this case neihuns of us
10.		would learn
11.	Carol	is :)

(Interação 1)

Podemos ver que o erro cometido na linha 9 também não foi corrigido pela IB.

No questionário, ao responder ao primeiro item que tratava sobre qual seria a sua visão de língua, a interagente confirmou este mesmo comportamento apresentado durante as interações, afirmando que a língua para ela é “como algo social (um instrumento para a comunicação)”(Questionário da Interagente).

Durante o primeiro diário feito pela mediadora, essa crença também foi notada pela mesma. Vejamos o trecho abaixo:

(Excerto 3)

Por exemplo, ela afirma que, apesar de perceber que o INA comete muitos erros de concordância, tempo verbal, etc, ela não o corrige a todo momento, pois a interação não fluiria. Ela afirma, ainda, que eles têm conseguido se comunicar durante as interações em português, apesar desses erros, o que mostra sua preocupação com a troca de significados, com a mensagem em si – apesar de desenvolver um projeto com foco na forma. Na verdade, ela declara que não concebe a gramática como um sistema desvinculado do uso e, aparentemente, sua prática parece ser coerente. (Diário da Mediação 1)

Entretanto, vale destacar que apesar da IB priorizar a comunicação na maior parte das interações iniciais, pelo fato de ela não interferir na mesma, pude notar que quando isso não ocorria, ou seja, ela optava por efetuar algum movimento corretivo,

este estava ligado, em alguns casos, também a erros que não afetavam a comunicação (vide tabelas 6,7 e 8 mais adiante).

Dessa forma, podemos perceber que sua maneira de pensar enquanto professora deve ainda estar em formação, o que nos remete à idéia de que, esta crença de ensino esteja sofrendo influência de princípios teóricos possivelmente estudados recentemente em alguma disciplina na universidade, relacionada à sua condição de professora em formação ou talvez ela apenas estivesse tentando seguir as recomendações feitas pelos pesquisadores do projeto TELETANDAM BRASIL.

Outra característica que podemos inferir sobre essa postura diz respeito ao foco que a IB utilizava.

Como foi visto no capítulo do arcabouço teórico, Wesche e Skehan⁷⁰ (2002, *apud* LIMA, MENTI, 2004) apresentam duas versões para o ensino comunicativo: uma versão fraca e uma versão forte. Dentre as características contidas na versão forte temos que os seus defensores privilegiam o foco no sentido, acreditam que o cronograma surge de maneira natural com as interações e que não se deve enfatizar as formas lingüísticas nem correções de erros. Assim, pode-se inferir que a interagente quando professora parece adotar na maior parte do tempo essa visão forte de ensino comunicativo, pois ela raramente corrigia os erros de seu par interagente, deixando a interação realmente fluir e pelo fato de ela não mencionar, em momento algum, a utilização de um plano de ensino previamente preparado.

Porém, como aluna, sua crença é diferente. Durante as interações por várias vezes perguntava ao interagente se o que ela disse fazia sentido e se estava correto.

Ao interagir pelo primeiro momento em inglês, ela verificou se o INA havia compreendido um e-mail por ela enviado. Vejamos o trecho:

⁷⁰ Vide nota de rodapé número 40.

(Excerto 4)

- | | | |
|-----|-------|------------------------------|
| 1. | Carol | did you understand my last |
| 2. | | email when I said "I'm |
| 3. | | having a Congress?" |
| 4. | Cody | I'll tell you everything you |
| 5. | | want to know about verb |
| 6. | | tenses. or whatever else |
| 7. | | you are curious about |
| 8. | Cody | I think so. |
| 9. | Carol | ok |
| 10. | Cody | like, a big meeting with a |
| 11. | | lot of people? |
| 12. | Carol | *when |
| 13. | Carol | yeah |
- (Interação 1)

O que podemos inferir através do excerto anterior é que a interagente estava em dúvida quanto ao uso da palavra *congress*, se poderia ser utilizado como a palavra “congresso” em português com o sentido de uma conferência.

E também na primeira linha do excerto seguinte a interagente verificou se a preposição *in the* estava correta:

(Excerto 5)

- | | | |
|----|-------|--|
| 1. | Carol | it's right "in the university"? |
| 2. | Cody | como se diz, "high school" |
| 3. | | yeah, however "in highschool," or "in |
| 4. | | college" sounds better |
| 5. | Carol | ok :) |
| 6. | Cody | in that case it isn't necessary to use |
| 7. | | "the" |
| 8. | Carol | ok |
| 9. | Carol | high school here is Ensino Médio |
- (Interação 1)

Na primeira sessão de mediação, por duas vezes ela mencionou sobre essa necessidade de ter um *feedback* por parte do interagente. Primeiro, após ser questionada se ela já havia perguntado ao INA como estava sendo sua produção escrita, ela disse que não, mas sempre quando estava em dúvida perguntava em seguida. Vejamos o excerto a seguir.

(Excerto 6)

- | | | |
|----|-------|--------------------------------------|
| 1. | Carol | Ah não sei. Eu pergunto muito assim. |
| 2. | | Eu escrevo uma coisa e se eu não to |
| 3. | | segura naquilo que eu escrevi, eu |
| 4. | | envio uma pergunta logo em seguida: |

5. “você entendeu o que eu quis dizer?”.
(Sessão de mediação 1)

E no excerto a seguir, em que após ser questionada sobre como ela avaliava sua produção escrita em si, a interagente acreditava que eles conseguiam se entender muito bem:

(Excerto 7)

1. Carol	Mas tudo o que eu escrevi para ele, eu
2.	acho que a gente conseguiu se
3.	entender muito bem. Mesmo porque
4.	eu tenho necessidade e por isso eu
5.	fico perguntando: “Entendeu? Você
6.	entende?”

(Sessão de mediação 1)

O que é interessante destacar é que, durante o momento em que eles interagiam em português, o INA não verificava a compreensão, por parte da IB, das expressões ou palavras que ele usava.

Dessa forma, pelo fato de ela pedir alguma espécie de *feedback* de seu par interagente, e demonstrar-se mais preocupada em se comunicar com acuidade e precisão, ela parece apresentar um foco na forma, foco este diferente daquele por ela apresentado como professora (LYSTER; RANTA, 1997; CAVALARI 2005; LIMA; MENTI, 2004)

Podemos ver essa preocupação na própria sessão de mediação quando ela afirma que se sente motivada após receber um *feedback* positivo de sua produção escrita, conforme indica o excerto a seguir:

(Excerto 8)

1. Carol	Então. Ai eu li um texto com o Daniel
2.	que falava que era importante a
3.	motivação e você falar com a pessoa
4.	que ele está indo bem e eu fiz isso
5.	com ele e tal. E eu acho
6.	que está se sentindo motivado. Agora
7.	ele não fazia isso.
8. Suely	Hum hum.
9. Carol	Quando foi na nossa interação em
10.	inglês que ocorreu aquele episódio da
11.	<i>conjunction</i> lá que eu te contei, que

12. ele não sabe que uma coisa é
 13. conjunção e outra contração?
 14. Suely Hum hum.
 15. Carol É, então, ele falou que usava aquilo
 16. muito bem. Ele tava pensando como
 17. eu usava aquilo tão bem, se isso não é
 18. uma coisa que existe em português.
 19. Suely Aham.
 20. Carol Ai ele me deu uma motivada.
 21. Suely Hum hum.
 22. Carol E ele sempre: “claro eu entendi.”
 23. Suely Isso você não acha que é um indício
 24. de alguma coisa?
 25. Carol Eu acho que sim. Me motiva assim,
 26. me deixa mais confiante. Entendeu?
 27. Suely Hum ok.
- (Sessão de mediação 1)

Podemos comprovar este fato também durante o diário da primeira mediação quando a mediadora destaca essa preocupação da interagente:

(Excerto 9)

1. Por outro lado, quando passamos a falar sobre as questões referentes à
2. interação em inglês, ou seja, o momento em que ela é aprendiz de língua
3. estrangeira, ela se mostra bastante preocupada com a forma lingüística – ela
4. diz que a comunicação ocorre, mas em alguns momentos ela abandona o
5. que queria dizer por que não sabe como dizer. Ela afirma que sua maior
6. dificuldade está na fluência e define fluência como o uso “automatizado”
7. de tempos verbais, preposições, some x any, etc; ou seja, ela não tem
8. certeza se utiliza certos aspectos lingüísticos com precisão e isso atrapalha
9. a rapidez/fluidez com que ela se comunica, pois, aparentemente, fica
10. tentando se monitorar o tempo todo.

(Diário da mediação 1)

Porém, apesar da interagente ter essa insegurança ao interagir na língua alvo, ela mesma afirma que sempre era compreendida pelo parceiro, o que nos comprova que tal insegurança ocorra apenas internamente, sem ter algum tipo de reflexo extremamente negativo na comunicação.

(Excerto 10)

1. Carol Assim, eu tenho muita insegurança.
2. Mas eu acho que o que eu consegui
3. produzir ele entendeu. Pelo *feedback*
4. que ele me dá, ele conseguiu entender,
5. a gente está conseguindo se
6. comunicar muito bem.
7. Só que no meu lado, tem coisas que
8. eu gostaria de ter dito mas que eu não
9. disse, assim pela pressão do tempo,
10. porque as vezes se você
11. demora muito para escrever, ele já

A avaliação na qual o indivíduo faz e costumeiramente mantém em relação a si próprio; ela expressa uma atitude de aprovação ou desaprovação e indica até que ponto esse indivíduo acredita ser capaz, importante, bem-sucedido e merecedor. Em resumo, auto-estima é um julgamento pessoal de valor que é expresso através das atitudes do indivíduo consigo mesmo. Trata-se de uma experiência subjetiva em que o indivíduo exprime a outros através de relatos verbais e por outro comportamento expressivo aparente⁷².

Brown (2000) classifica a auto-estima em três níveis: a *global*, em que a auto-estima seria relativamente estável e resistente a mudanças, a menos que sejam tratadas com extensas e ativas terapias; a auto-estima *situacional* ou *específica*, que se refere à avaliação pessoal em situações particulares da vida, tais como interações sociais, trabalho ou educação; e, por fim, a auto-estima ligada a *tarefas*, que se refere a tarefas específicas dentro de situações específicas. De acordo com Figueiredo (2005), a auto-estima ligada à aprendizagem de segunda língua seria a específica, uma vez que ela está relacionada a tarefas que envolvem a auto-avaliação em aspectos particulares da aquisição.^b

Ainda com relação aos estudos encontrados na literatura sobre a auto-estima (BROWN, 2000; FIGUEIREDO, 2005; DÖRNYEI, 2005), temos que não há uma certeza na afirmação de que uma pessoa com uma alta auto-estima terá sucesso na aprendizagem. Brown (2000) afirma que existe, porém, uma clara relação entre esses fatores. Figueiredo (2005) afirma que é possível termos uma pessoa com auto-estima global alta, não se sentindo bem em relação a alguma atividade específica. Da mesma forma Dörnyei (2005) afirma também que é possível encontrarmos pessoas com baixa auto-estima apesar de suas óbvias qualidades e outras com impressões impressionantes de si mesmas, um tipo de ego inflado.

⁷² By self-esteem, we refer to the evaluation which individuals make and customarily maintain with regard to themselves; it expresses an attitude of approval or disapproval, and indicates the extent to which individuals believe themselves to be capable, significant, successful and worthy. In short, self-esteem is a personal judgement of worthiness that is expressed in the attitudes that individuals hold towards themselves. It is a subjective experience which the individual conveys to others by verbal reports and other overt expressive behavior.

Esse primeiro exemplo mencionado por Dörnyei (2005) é o que se aplica no caso da IB. Apesar de ter uma auto-estima baixa, seu nível de proficiência é consideravelmente alto, como foi relatado pela mesma em uma entrevista informal ao referir-se a uma prova de proficiência que realizou no exterior, e à surpresa de ter conseguido ingressar no nível máximo do curso.

Outra característica que também está por trás do comportamento da IB é a alta ansiedade. Como vimos até aqui, durante vários momentos a IB se queixa de ser muito ansiosa.

De acordo com Figueiredo (2005, p.36), a ansiedade que é geralmente relacionada com “sentimentos de apreensão, frustração, desconforto e preocupação, pode ocorrer em resposta a uma determinada situação”. Em nosso caso, ela ocorria sempre quando a IB interagia na língua inglesa.

Com relação à ansiedade, Oxford⁷³ (1999, *apud* BROWN, 2000) afirma que, da mesma forma que a auto-estima, a ansiedade pode ocorrer em vários níveis. Em sua forma mais global, a ansiedade denominada de *ansiedade enquanto traço*⁷⁴ trata-se de uma predisposição mais permanente de ser ansioso. Segundo Brown (2000), algumas pessoas são previsivelmente e geralmente ansiosas sobre muitas coisas. Em um nível mais momentâneo ou situacional, a *ansiedade enquanto estado*⁷⁵ ocorre em eventos ou atos particulares. Este último seria o tipo de ansiedade apresentado pela IB, que aparentemente fica ansiosa apenas ao interagir na língua inglesa.

De acordo com Brown (2000), a *ansiedade enquanto traço*, por ser global, não provou ser útil em prever conquistas de segunda língua. Porém, ainda de acordo com o autor, os estudos sobre a *ansiedade da língua* enfocam mais especificamente a natureza situacional da ansiedade estado.

⁷³ OXFORD, R. Anxiety and the language learner: New insights. In: Arnold 1999.

⁷⁴ Trait anxiety.

⁷⁵ State anxiety.

Os estudos de Horwitz (1986), MacIntyre; Gardner⁷⁶ (1989, *apud* BROWN 2000) detectaram três componentes da ansiedade em língua estrangeira. Seriam eles:

- 1) apreensão na comunicação, que surge na incapacidade do aprendiz de expressar adequadamente pensamentos e idéias maduros;
- 2) medo de uma avaliação social negativa, que surge na necessidade do aprendiz demonstrar uma impressão social positiva sobre os outros e;
- 3) *ansiedade a teste* ou apreensão devido a avaliações acadêmicas;

Através dos relatos da IB (excertos 9 e 10), podemos claramente notar as presenças dos componentes 1 e 2.

O terceiro elemento que também parece afetar o comportamento da IB é a falta de *capacidade de correr riscos*⁷⁷. Brown (2000) afirma que correr riscos é uma característica importante para uma aprendizagem de segunda língua de sucesso. Ainda de acordo com o autor, os aprendizes devem estar dispostos a apostar e a testar suposições e correr o risco de estarem errados. Dessa forma, de acordo com Figueiredo (2005, p.38),

é importante que o professor tenha uma visão positiva em relação aos erros dos alunos e conscientize-os de que errar faz parte do processo de qualquer aprendizagem, pois os erros refletem as estratégias usadas pelos aprendizes, bem como as hipóteses formuladas por eles durante a aprendizagem de uma nova língua.

Pode-se inferir que a capacidade de correr risco da IB é baixa, uma vez que ela, no papel de aluna, optava por lançar hipóteses e exigir uma confirmação.

⁷⁶ MacIntyre, P.D., ; Gardner, R.C. Anxiety and second language learning: toward a theoretical clarification. *Language Learning*. 32, 251-275, 1989.

⁷⁷ Risk taking.

3.1.2 Crenças sobre o papel do professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Quando no papel de professora, através da forma com que a interagente conduz as interações, pude notar que ela tentava deixar o interagente bem à vontade.

Ao não corrigir os erros cometidos pelo INA a todo momento, ou utilizar uma forma de correção delicada, ela passava uma certa confiança e tranquilidade para ele não ficar inibido. Vejamos um exemplo desse comportamento:

(Excerto 11)

- | | |
|----------|---|
| 1. Cody | voce sabe a programa de televisao |
| 2. | que se chama " color de pecado"? |
| 3. Carol | é uma novela? "da cor do pecado"? |
| 4. Cody | sim sim. |
| 5. Carol | sei sim |
| 6. Cody | disculpe, estava pensando en |
| 7. | espanhol |
| 8. Carol | não tem problema |
- (Interação 2)

Ao cometer o erro na linha 2, o interagente poderia se sentir mal ou desmotivado, dependendo da forma como a IB reagisse ao seu erro, porém a IB tranquilizou-o. Esse comportamento é também uma evidência de que Carol construía de maneira conjunta e colaborativa o conhecimento com o aluno.

Ainda sobre as correções, quando estas eram feitas, para garantir um ambiente de afetividade e colaboração, a IB corrigia na maioria das vezes, de forma sutil e delicada:

(Excerto 12)

- | | |
|----------|-------------------------------|
| 1. Cody | ah. em 18 dias realiza-se |
| 2. | meu aniversário...vou ter 23 |
| 3. | tambem. |
| 4. Carol | que legal |
| 5. Carol | vai ter festa? |
| 6. Cody | naturalmente. |
| 7. Carol | :) |
| 8. Carol | tenho uma dica... |
| 9. Carol | quando perguntei se vai haver |
| 10. | festa, |

- | | | |
|-----|-------|---------------------------|
| 11. | | você respondeu |
| 12. | | "naturalmente" |
| 13. | Carol | está certo, eu entendo o |
| 14. | | sentido... |
| 15. | Cody | sim... |
| 16. | Carol | mas em uma linguagem mais |
| 17. | | popular, |
| 18. | | a gente usa "com certeza" |
- (Interação 2)

Como podemos ver na linha 8, a interagente agiu de maneira delicada ao corrigir a expressão “naturalmente”, que estava correta (supercorreção), por uma expressão coloquial da língua portuguesa, “com certeza”.

No excerto seguinte, podemos ver a interagente, ainda no papel de professora, fazendo um elogio ao interagente provavelmente para tentar deixá-lo mais motivado. Apesar de não ter tido nenhum comentário do INA, acredito que foi algo bastante válido para tentar ganhar a confiança dele:

(Excerto 13)

- | | | |
|----|-------|-----------------------------|
| 1. | Carol | você disse no email que seu |
| 2. | | português não é bom mas é |
| 3. | | bom sim. |
- (Interação 1)

A possível origem dessa crença pode estar no fato de que desde quando a interagente ingressou na escola, ela sempre apreciava professores que estabeleciam laços de afetividade com os alunos: “lembro-me que tive uma boa relação com a professora do pré, tanto que o contato com ela continuou por muito tempo depois de eu ter terminado aquela série” (Autobiografia Carol).

Essa crença também foi encontrada em seu questionário após responder a segunda pergunta que abordava qual o papel do professor e do aluno no processo de ensino e aprendizagem, ela afirma que “o professor é aquele que juntamente com o aluno vai construir um conhecimento, para tornar esse aluno hábil em relação àquilo que ele está aprendendo” e a terceira que tratava do papel do aluno, em que para ela “o

aluno é aquele que busca o conhecimento e que vai construí-lo juntamente com o professor” (Questionário da interagente).

Assim, podemos afirmar que Carol deve estar consciente da maneira como age, o que nos permite afirmar que essa crença de ensino esteja ligada a teorias e/ou experiências da interagente como aluna que para ela funcionaram. Esse comportamento da IB está de acordo com os moldes sugeridos pelo TELETANDEM, que como vimos anteriormente, prioriza a colaboração, pois o foco do ensino é no processo e não em um produto e a abordagem é centrada no aluno (FIGUEIREDO, 2005).

Outra questão que está totalmente ligada à essa visão diz respeito ao ambiente que é criado durante o processo de ensino e aprendizagem. Durante todas as interações iniciais fica claro que a interagente tentava manter um clima de amizade e colaboração com seu par interagente. Isso é claro logo na primeira interação quando ela permitiu ao INA escolher em qual língua ele desejava iniciar a interação:

(Excerto 14)

1.	Carol	hi Cody!
2.	Cody	OI!
3.	Cody	como vai?
4.	Carol	tudo bem!
5.	Carol	e você?
6.	Cody	tudo bem. eu estava pensando em
7.		você
8.	Carol	do you prefer to chat in Portuguese
9.		or in English?
10.	Cody	english
11.	Cody	hahah
12.	Carol	hehehehehe...
13.	Carol	ok ok

(Interação 1)

Tal fato também é comprovado em seu primeiro diário:

(Excerto 15)

Minha intenção ao chamá-lo era somente combinar um dia para que pudéssemos fazer a interação e, por este motivo, já tentei deixá-lo à vontade (pois no *email* ele dizia que seu português era ruim), perguntando em qual língua ele gostaria de conversar e ele disse que era em inglês.
(Diário da Interação 1)

Em outro momento, ainda em seu primeiro diário, a interagente também mencionou essa preocupação em deixar o seu par interagente motivado e ciente da pesquisa que estava realizando:

(Excerto 16)

Primeiramente, perguntei como ele gostaria que eu o corrigisse; depois, expliquei sobre o meu Projeto de Iniciação Científica e perguntei se ele se opunha em eu usar os dados das nossas interações. Com isso, minha intenção era tornar as próximas interações as mais agradáveis possíveis a ele, para diminuir a possibilidade de, em algum momento, ele se sentir desestimulado a desenvolver esta atividade. Pode-se dizer que eu abordei tais temas também como estratégia, já que esta interação aconteceu repentinamente, ou seja, eu não tinha planejado nada.
(Diário da Interação 1)

No papel de aluna, ela também buscava essa parceria de aluno-professor, porém ela não se sentia tão à vontade, como mencionei anteriormente, talvez pelo fato de ela sentir dificuldade em se comunicar e pelo fato de o INA não ter notado essa dificuldade.

No primeiro diário podemos notar tal fato quando ela diz que:

(Excerto 17)

Após alguns minutos, Cody pediu que voltássemos a conversar em inglês. Neste momento, me senti um pouco nervosa, pois enquanto estávamos conversando em português, eu estava em uma posição mais confortável. No entanto, no início da interação eu não me senti assim, creio que por causa da ansiedade que a falta de resposta por parte dele estava me causando.
(Diário da Interação 1)

Ela mencionou essa dificuldade também em seu segundo diário enquanto disse que:

(Excerto 18)

Pensei que seria melhor eu continuar em português, pois fiquei com medo de eu não conseguir explicar a ele, em inglês, tudo o que eu gostaria ou precisaria (de acordo com as dúvidas dele que surgiriam) a respeito do termo de consentimento e a respeito dos dias em que faríamos as interações, a divisão em dois dias diferentes - um para cada língua.
(Diário da Interação 1)

Vale ressaltar aqui que, com exceção desses dois momentos de dificuldade relatados, posso inferir que essa preocupação seja algo interno, pois analisando as

demais interações iniciais, em nenhum momento a mensagem que a interagente buscava construir era comprometida. Essa preocupação exacerbada talvez esteja no fato de ela se preocupar com a acuidade e precisão da língua que apenas comunicar-se, visto que ela já o faz muito bem.

Comparando essas duas posturas da IB, podemos concluir que sua crença de prática de ensino também esteja embasada em princípios teóricos, porém, sua prática como aluna ainda apresenta reflexos de suas experiências como aluna no sistema tradicional de ensino.

3.1.3 Crenças sobre visão de erro.

Tratarei agora da questão dos erros que aconteceram durante as interações e como a IB se comportava a respeito. Como vimos durante o capítulo de fundamentação teórica, a forma como o professor ou aluno se portam diante do erro, reflete o conceito de avaliação que é por ele adotado (PAIVA, 2001). Assim sendo, esse item tem grande importância neste trabalho.

Pude notar que a IB, durante a maior parte das quatro primeiras interações, enquanto no papel de professora, tratou os erros como algo normal e que fazem parte do processo de aprendizagem e, sendo assim, optou por não corrigir o interagente durante a interação na maioria dos casos. Vejamos as tabelas a seguir que representam a quantidade de erros cometidos durante as interações em português pelo INA e quantas vezes os mesmos foram corrigidos.

Tabela 2: Erros cometidos pelo INA e correções feitas pela IB (Primeira Interação).

Natureza do erro⁷⁸	Número total de ocorrências	Número de correções do erro
1) Estrutura inadequada	6	0
2) Escolha de vocabulário	5	1
3) Tempo Verbal	8	0
4) Ortografia	5	0
5) Preposição	2	0
6) Artigo	1	0
7) Omissão	1	0
8) Interferência do espanhol e inglês	4	1
TOTAL	32	2

Tabela 3: Erros cometidos pelo INA e correções feitas pela IB (Segunda Interação).

Natureza do erro	Número total de ocorrências	Número de correções do erro
1) Tempo Verbal	1	0
2) Ortografia	7	1
3) Escolha de vocabulário	1	0
4) Estrutura Inadequada	3	0
5) Preposição	4	0
6) Artigo	2	0
7) Interferência da língua espanhola ou inglesa	21	7
8) Pronome	1	0

⁷⁸ Taxonomia baseada nos estudos de Figueiredo, 2005.

9) Concordância de gênero	2	0
10) Concordância Verbal	1	0
TOTAL	36	8

Tabela 4: Erros cometidos pelo INA e correções feitas pela IB (Quarta Interação).

Natureza do erro	Número total de ocorrências	Número de correções do erro
1) Ortografia	5	0
2) Escolha de vocabulário	1	1
3) Estrutura Inadequada	5	1
4) Preposição	2	0
5) Artigo	3	1
6) Interferência do inglês e espanhol	2	0
TOTAL	18	3

Apesar de cometer uma grande quantidade de erros, sendo a maioria deles não tratados pela IB, podemos ver no excerto a seguir que o INA afirmou que gostaria que os seus erros assim que cometidos fossem corrigidos logo em seguida, não foi dessa maneira que a IB procedeu:

(Excerto 19)

- | | | |
|-----|-------|--------------------------------|
| 1. | Carol | precisamos conversar sobre as |
| 2. | | correções |
| 3. | Carol | como faremos as correções... |
| 4. | Cody | não sei como |
| 5. | Carol | eu gostaria de saber como |
| 6. | | você quer que eu faça... se |
| 7. | | você prefere durante as |
| 8. | | interações, ou se você prefere |
| 9. | | que eu anote tudo e te fale |
| 10. | | depois |

- | | |
|-----------|----------------------|
| 11. Cody | eu gostaria fazer-os |
| 12. | durante |
| 13. Carol | tudo bem |
- (Interação 1)

Também podemos ver no trecho abaixo que na primeira mediação ela menciona esse fato:

(Excerto 20)

- | | |
|----------|---|
| 1. Carol | Ai eu perguntei para ele também a |
| 2. | respeito das correções, porque eu acho |
| 3. | que se a pessoa tiver oportunidade de |
| 4. | escolher, ela vai se sentir melhor. |
| 5. Suely | Hum. |
| 6. Carol | Então ai eu perguntei e ele disse que |
| 7. | prefere assim: aconteceu o erro e eu já |
| 8. | corrijo. |
- (Sessão da Mediação 1)

Este procedimento está de acordo com sua forma de ver a língua(gem), enquanto no papel de professora, como vimos anteriormente, como algo voltado para a comunicação e não para a forma, como mencionado em Lima e Menti (2004). Este procedimento também está de acordo com sua forma de ver o papel do professor e do aluno no processo de ensino aprendizagem, em que o erro é visto pelas teorias de ensino como algo que faz parte deste processo e que após sinalizado, é posteriormente tratado⁷⁹.

Durante a sua primeira mediação, ficou registrada essa preocupação com a comunicação quando a mediadora diz que apesar dos erros cometidos pelo INA, eles se comunicavam bem (excerto 3). Em outro momento durante essa mesma mediação, a aluna afirmou que os erros cometidos pelo INA eram normais, devido ao fato de muitas estruturas não existirem na língua materna do mesmo:

(Excerto 21)

- | | |
|----------|--------------------------------|
| 1. Carol | Tem erros assim de léxico |
| 2. | mesmo. Ele não sabe como |
| 3. | a gente empregada determinadas |
| 4. | expressões aqui. |

⁷⁹ Entretanto, conforme veremos neste trabalho, os erros comuns e/ou recorrentes não foram tratados no momento recomendado pelo projeto TELETANDEM BRASIL.

- | | | |
|----|-------|-----------------------------|
| 5. | Suely | Aham. |
| 6. | Carol | E de concordância. Coisas |
| 7. | | que para ele não tem. Então |
| 8. | | seria normal ele estranhar. |
- (Sessão da Mediação 1)

Porém, mais uma vez sua visão como aluna foi diferente.

Pude notar durante essas mesmas interações iniciais que a IB, mesmo sem ter afirmado, durante as interações, como ela gostava que seus erros sejam corrigidos, quando não tinha certeza do uso de alguma expressão ou palavra, sempre verificava com o INA se o termo que ela havia utilizado estava correto (vide excerto 4 e 5). Com isso, podemos afirmar que ela acredita que seus erros devem ser corrigidos, independentemente se a comunicação foi estabelecida ou não, crença esta que difere de sua visão como professora. Tal fato foi comprovado durante a mediação na passagem que diz

(Excerto 22)

- | | | |
|----|-------|-----------------------------------|
| 1. | Carol | Só que ele não perguntou como eu |
| 2. | | prefiro (risos). Mas tudo bem. Eu |
| 3. | | também gosto que ele me corrija |
| 4. | | assim: errei e ele já corrige |
- (Sessão de mediação 1)

Para ela, os erros têm uma forte ligação gramatical, e ela acredita que a razão pela qual ela não é fluente na língua deve-se ao fato de ela não dominar a gramática, como podemos ver no seguinte trecho da primeira mediação:

(Excerto 23)

- | | | |
|-----|-------|---|
| 1. | Suely | E dentro dessa fluência que você |
| 2. | | diz que está te faltando assim, o |
| 3. | | que você entende por fluência? Só |
| 4. | | a rapidez? |
| 5. | Carol | É, eu imagino que eu não tenha |
| 6. | | que parar para qual que é o tempo |
| 7. | | verbal que eu tenho que construir |
| 8. | | quando eu quero falar tal coisa. |
| 9. | | Algumas coisas que eu tinha |
| 10. | | dificuldade, hoje eu já estou |
| 11. | | melhorando. Quando às vezes eu |
| 12. | | não sei quando usar um <i>any</i> ou um |
| 13. | | <i>some</i> alguma coisa assim. |
| 14. | Suely | Então você acha que a gramática |
| 15. | | afeta a sua fluência, pelo que eu |

- | | | |
|-----|------------------------|-------------------|
| 16. | | estou percebendo. |
| 17. | Carol | Hum hum. |
| | (Sessão da Mediação 1) | |

Dessa forma, podemos inferir que, apesar de apresentar uma competência lingüística-comunicativa bem desenvolvida, a IB tem algumas lacunas de precisão e acuidade, e da mesma forma que ela não corrige todos os erros do INA enquanto professora, ela teme que o mesmo possa estar acontecendo com ela, por isso, pelo fato de ela ter o objetivo de se tornar futuramente uma professora de línguas, sempre quando apresentava alguma dúvida, solicitava algum tipo de *feedback*.

3.1.4 Crenças sobre correção de erros.

Em relação a quais erros eram deveriam ser corrigidos na visão da IB, tivemos mais uma vez, dois tipos de comportamentos distintos durante as interações: um como professora e outro como aluna.

Quando a interagente estava no papel de professora, como vimos anteriormente, ela não corrigia todos os erros do INA. A maioria dos erros por ela corrigidos estavam ligados à mensagem que o INA estava tentando construir, geralmente influenciados pela língua espanhola⁸⁰. Vejamos alguns desses exemplos:

(Excerto 24)

- | | | |
|-----|-------|---|
| 1. | Carol | no seu email você diz que deseja vir para o Brasil |
| 2. | | |
| 3. | Cody | sim, escrevi uma carta para admissão e você pretende vir para que estado, cidade? |
| 4. | Carol | |
| 5. | | |
| 6. | Cody | entretanto eu não penso que eu estarei aceitado |
| 7. | | |
| 8. | Carol | Porque? |
| 9. | Cody | não sei... muitos estudantes aplicam |
| 10. | | |

⁸⁰ Conforme relatado durante uma das interações, o INA tem um conhecimento intermediano na língua espanhola e inclusive já morou em um país latino por determinado tempo.

- | | | |
|-----|-------|--------------------------------------|
| 11. | Carol | aplicam? o que vc quis dizer? |
| 12. | Cody | penso que a cidade ê Salvador... |
| 13. | Cody | haha. |
| 14. | Cody | um minuto |
| 15. | Carol | você escreveu uma carta de |
| 16. | | admissão para uma |
| 17. | | universidade? |
| 18. | Carol | ok :) |
| 19. | Cody | não, ê para uma |
| 20. | | "scholarship" que se |
| 21. | | chama "Fulbright" |
| 22. | Carol | ah sim |
| 23. | Cody | os estudantes trabalham e estudam en |
| 24. | | Brasil |
| 25. | Carol | entendi |
- (Interação 1)

Como podemos ver, a partir da linha 12 até a linha 25 a IB negociou a mensagem que o INA tentava construir, fazendo um pedido de esclarecimento (LYSTER, RANTA, 1997). Esse tipo de comportamento é mais um indício do ensino colaborativo por ela adotado.

Na segunda interação, também realizada em português, ocorreram mais alguns exemplos. O primeiro aconteceu quando Carol não entendeu a qual programa de televisão o interagente está se referindo (excerto 11), e o segundo momento foi quando ela não entendeu a mensagem do INA, a qual possivelmente havia escrito ou pensado em espanhol. Vejamos esse trecho:

(Excerto 25)

- | | | |
|----|-------|---|
| 1. | Carol | o que você quis dizer com "partido |
| 2. | | na rua"? |
| 3. | Cody | como vai sua conferencia? |
| 4. | Cody | como uma festival |
| 5. | Carol | huuummm |
| 6. | Carol | festival de que? |
| 7. | Cody | entende? |
| 8. | Carol | sim |
- (Interação 2)

Na quarta interação também ocorreu mais um pedido de esclarecimento devido ao uso do espanhol por parte do INA. Vejamos o trecho:

(Excerto 26)

- | | | |
|----|------|-------------------------|
| 1. | Cody | tenho uma "cita" |
| 2. | | se-chama "cita" (date?) |

- | | |
|-----------|--------------------------------------|
| 3. Carol | encontro? |
| 4. Cody | sim. |
| 5. Carol | explica o que se faz nisso... |
| 6. Carol | um homem e uma mulher que vão |
| 7. | sair juntos? |
| 8. Cody | sim, precisamente |
| 9. | para comer |
| 10. Cody | e falar |
| 11. Carol | ah... então é encontro :) |
- (Interação 4)

Como podemos ver, a IB na maioria das vezes, para garantir a comunicação, utilizava a negociação. Como vimos no capítulo de revisão da literatura, esse tipo de recurso, geralmente é utilizado pelo falante não proficiente na língua e que o utiliza para compreender a mensagem do outro (LYSTER; RANTA, 1997; LIMA; MENTI, 2004; JÚNIOR, 2006). Porém, neste trabalho a negociação ocorreu de forma diferente. A IB, ao não compreender a mensagem do INA, geralmente devido a algum tipo de erro e para não simplesmente dizer que não compreendia a mensagem, utilizava a negociação como forma de *feedback corretivo*.

Das formas utilizadas de negociação vistas no capítulo de fundamentação teórica (JÚNIOR, 2006), tivemos nas interações o circunlóquio, que é quando a interagente, ao não saber uma palavra, utiliza a paráfrase ou alguma descrição (excerto 26, linha 5, quando ela pediu para ele descrever a palavra); pedido de esclarecimento, que ocorre quando ela não havia compreendido a mensagem que ele estava tentando construir e perguntou para ele o que seria (excerto 25); pedido de confirmação de compreensão (excerto 11) e verificação da compreensão, quando ela verificava se havia compreendido corretamente a mensagem do INA (excerto 26, linha 3, quando ela pergunta se “cita” é “encontro”).

Agir dessa maneira é mais um reflexo de sua concepção de ensino baseada nas recentes teorias que priorizam a comunicação e a construção conjunta do conhecimento (colaboração), preocupando-se com o bem estar do aluno.

Com relação aos demais erros ligados ao léxico, omissão, estrutura da língua (vide tabela 2) dentre outros, foram corrigidos aleatoriamente, sem nenhum padrão. A interagente justificou esse comportamento durante a primeira mediação ao afirmar que iria preparar com o seu orientador de iniciação científica algo mais “elaborado” posteriormente.

(Excerto 27)

- | | | |
|-----|-------|--|
| 1. | Suely | E como estão acontecendo as correções? |
| 2. | | |
| 3. | Carol | Depende muito da relevância. É uma coisa assim meio intuitiva. É que tipo se for um erro de concordância entre o artigo e substantivo, assim eu não estou corrigindo muito. Mesmo porque depois eu imagino que eu vá analisar isso melhor mais para frente, porque por causa da minha iniciação... |
| 4. | | |
| 5. | | |
| 6. | | |
| 7. | | |
| 8. | | |
| 9. | | |
| 10. | | |
| 11. | | |
| 12. | | |
| 13. | Suely | Hum hum. Que faz parte do seu projeto... |
| 14. | | |
| 15. | Carol | Eu o Daniel, vamos pensar em algo mais assim elaborado. |
| 16. | | |

(Sessão de mediação 1)

Na mesma mediação ela volta a falar sobre os seus critérios mais adiante.

(Excerto 28)

- | | | |
|-----|-------|---|
| 1. | Carol | Às vezes em que fiz isso, se tratava de problemas quanto ao léxico, algumas inadequações que eu acredito que devam ser solucionadas no momento em que acontecem. Os problemas de gramática não foram tratados, pois pretendo fazer um levantamento das dificuldades que ele apresenta, a partir destas interações preliminares, para tratá-los, nas próximas interações, com maior precisão. Vale ressaltar que ele dá um bom retorno toda vez que o corrijo - nunca se esquece de agradecer, o que me faz pensar que ele nunca se sente mal ou inibido com minhas correções. |
| 2. | | |
| 3. | | |
| 4. | | |
| 5. | | |
| 6. | | |
| 7. | | |
| 8. | | |
| 9. | | |
| 10. | | |
| 11. | | |
| 12. | | |
| 13. | | |
| 14. | | |
| 15. | | |
| 16. | | |
| 17. | | |
| 18. | | |

(Sessão de mediação 1)

Porém, já no papel de aluna, a IB apresentou novamente uma crença diferente.

Como vimos anteriormente, sempre quando estava em dúvida do uso correto de uma

estrutura, ela verificava com o interagente se o que ela disse fazia sentido (excertos 4 e 5). A crença que emerge desta prática é a de que aprende-se melhor quando os erros recebem algum tipo de tratamento/*feedback*.

Encontramos a confirmação deste fato na primeira mediação quando ela disse que prefere que assim que ela cometa um erro, ele a corrija imediatamente (excerto 22).

O que é interessante perceber é que, como aluna, a interagente não tinha a mesma preocupação de quando professora que, caso corrigisse todos os erros do INA, ele poderia ficar desmotivado (vide excerto 3.1.3).

3.1.5 Crenças sobre formas de correção de erros.

Apresento a seguir uma tabela apresentando quais e como foram corrigidos os erros cometidos pelo americano (com base nas classificações de LYSTER; RANTA, 1997) nas interações iniciais e se eles poderiam ou não afetar a comunicação.

Tabela 5: Correções feitas pela IB (Primeira Interação).

Natureza do erro	Número total de ocorrências	Número de correções dos erros	Erro corrigido	Forma de correção
1) Interferência da língua espanhola ou inglesa	4	1	1ª. Correção Cody Não tenho um problema estar um rato da laboratório Carol hahahahaha você não será como um rato de laboratório não... hehehehe	Correção Indireta AFETA A COMUNICAÇÃO

2)Escolha de vocabulário	5	1	1ª. Correção Cody Naturalmente. Carol tenho uma dica... quando perguntei se vai haver festa, você respondeu "naturalmente"	Correção Direta e de forma sutil. NÃO AFETA A COMUNICAÇÃO
--------------------------	---	---	---	--

Tabela 6: Correções feitas pela IB (Segunda Interação).

Natureza do erro	Número total de ocorrências	Número de correções dos erros	Erro corrigido	Forma de correção
1)Interferência	10	4	1ª. Correção Cody Você sabe a programa de televisão que se chama “color de pecado”? Carol é uma novela? "da cor do pecado"? Cody sim sim. Carol sei sim	Pedido de esclarecimento PODE AFETAR A COMUNICAÇÃO
			2ª. Correção Cody Como, um partido de futebol? Carol sim... mas ficaria no feminino assim: uma partida de futebol	<i>FEEDBACK METALINGÜÍSTICO</i> NÃO AFETA A COMUNICAÇÃO
			3ª. Correção Cody Qual são os estereótipo das personas estadouidenses? Carol pessoas	Correção direta NÃO AFETA A COMUNICAÇÃO

			4ª. Correção Cody Entendo, pero não estou de acordo. Carol pero=mas	Correção direta PODE AFETAR A COMUNICAÇÃO
			5ª. Correção Cody Sim, como avaliaria-me? Carol avaliaria-me	Correção direta NÃO AFETA A COMUNICAÇÃO
			6ª. Correção Cody não sei muito de Brazil Cody eu gosto de a musica samba, bossa nova... Cody o futebol Cody Ronaldinho Carol hehehehehe Cody haha Cody por que você ri? Carol porque o Ronaldinho é referência... Carol quando se fala de Brasil o Ronaldinho é uma figura bem conhecida	Reformulação NÃO AFETA A COMUNICAÇÃO

			<p>7ª. Correção</p> <p>Cody diz-me sobre o carnival?</p> <p>Carol mas para esse caso a palavra festival fica melhor mesmo, tá!</p> <p>Carol partido tem outro sentido entende?</p> <p>Carol sim, obrigado. por nada!</p> <p>Carol bom... quanto ao carnaval...</p>	<p>Reformulação</p> <p>NÃO AFETA A COMUNICAÇÃO</p>
2) Ortografia	8	1	<p>1ª. Correção</p> <p>Cody não sei muito de Brazil</p> <p>Cody eu gosto de a musica samba, bossa nova...</p> <p>Cody o futebol</p> <p>Cody Ronaldinho</p> <p>Carol hehehehehe</p> <p>Cody haha</p> <p>Cody por que você ri?</p> <p>Carol porque o Ronaldinho é referência...</p> <p>Carol quando se fala de Brasil o Ronaldinho é uma figura bem conhecida</p>	<p>Reformulação</p> <p>NÃO AFETA A COMUNICAÇÃO</p>

Tabela 7: Correções feitas pela IB (Quarta Interação).

Natureza do erro	Número total de ocorrências	Número de correções dos erros	Erro corrigido	Forma de correção
1) Escolha de vocabulário	1	1	1ª. Correção Cody Sim, tudo bem.... estou preocupado. Carol preocupado com o que? Cody desculpe... "busy" Carol ah sim... é ocupado :)	Pedido de esclarecimento AFETA A COMUNICAÇÃO
2) Estrutura Inadequada	5	1	Cody Nenhuns recentemente Carol (nenhum, sem plural) :)	Correção direta e sutil NÃO AFETA A COMUNICAÇÃO
3) Artigo	2	1	Cody Nós fomos a uma esquentada, mas umas dois esquentadas, e depois fomos a um clube que legal :) Carol (esquentada, com esse sentido, nós tratamos como uma palavra masculina... então os artigos que concordam tem que estar no masculino =um esquentada	<i>Feedback</i> metalingüístico AFETA A COMUNICAÇÃO

Além da quantidade de erros que foram corrigidos pela IB, para determinar se seu foco estava na comunicação ou na forma, observou-se também o tipo de

movimento corretivo por ela efetuado. Dessa forma, com base nos estudos de Lyster e Ranta (1997), os movimentos que tem como foco a comunicação são aqueles que permitem a negociação da forma (*feedback* metalingüístico, elicitación, reformulação e pedido de esclarecimento).

Assim, apesar da IB, durante as interações iniciais, enquanto professora não corrigir todos os erros do INA, podemos notar através da tabela anterior que além da maior parte dos erros por ela corrigidos não afetarem a comunicação, ela utilizou alguns movimentos corretivos que tinham foco na forma.

Dessa forma, acredito que a IB enquanto professora apresente uma crença ainda instável em relação à quais e como os erros devam ser corrigidos. Como mencionado anteriormente, as crenças da interagente enquanto professora devem estar sofrendo possíveis influências de em alguma disciplina na universidade, ou talvez ela apenas tentasse seguir as recomendações feitas pelos pesquisadores do projeto TELETANDAM BRASIL o que seria diferente da sua maneira de agir naturalmente.

Porém, quando Carol efetuava algum tipo de movimento corretivo, demonstrava-se preocupada em não desmotivá-lo ou criar-lhe algum trauma. Por isso, nas interações iniciais em vários momentos vemos a IB corrigindo o seu par interagente de forma sutil ou indiretamente (excerto 12). Ela justifica esta prática baseando-se em uma crença como aluna, como pode ser comprovada através do seguinte excerto:

(Excerto 29)

1. Quando ocorreram estruturas que eu não consegui depreender o
2. sentido, tentei resgatar o que ele quis dizer através de perguntas
3. formuladas a partir do que eu consegui entender, ou perguntava
4. diretamente, mas de uma maneira mais sutil como “O que você
5. quis dizer com...?”. Eu adotei esta postura porque penso que
6. assim, não farei com que Cody fique inibido e desmotivado a
7. produzir em português - pelo menos comigo esse comportamento
8. funcionaria. Para mim, o que me deixaria inibida seriam termos como
9. “não entendi o que você disse”, ou o econômico “que?”, etc..

(Diário da Interação 1)

Outra forma de correção usada pela interagente em alguns momentos foi a direta, mas sempre de forma sutil, às vezes até utilizando um dos recursos do *MSN*, como mencionado no capítulo de fundamentação teórica, os *emoticons*. Como vimos, esses *emoticons* tem como função expressar como a pessoa está no momento que interage (SANTOS, 2005). Vejamos um desses trechos em que ela utiliza esse recurso:

(Excerto 30)

- | | |
|----------|---------------------------------|
| 1. Carol | não... uma disciplina, uma |
| 2. | matéria... |
| 3. Carol | entende? |
| 4. Cody | sim. nao se diz classe? |
| 5. Carol | não :) |
| 6. Carol | classe é o local onde se tem as |
| 7. | aulas |
| 8. Cody | estou lento hoje |
| 9. Carol | imagina... não tem problema! |
- (Interação 4)

Também em:

(Excerto 31)

- | | |
|----------|------------------------------------|
| 1. Cody | entendo, pero não estou de acordo |
| 2. | concordo? |
| 3. | não concordo...? |
| 4. Carol | pero = mas |
| 5. Cody | haha. mas não concordo. |
| 6. | perfeito? |
| 7. Carol | eu não tenho uma opinião formada, |
| 8. | pois nunca estive aí e não conheço |
| 9. | nenhum americano pessoalmente |
| 10. | perfeito :) |
- (Interação 2)

Podemos notar que além de ter utilizado o *emoticon* (linhas 5 e 10 respectivamente), ela procurou tranquilizar ainda mais o seu par interagente. Esta preocupação pode ter origem, como mencionado anteriormente, desde a pré-escola da IB que sempre procurava amizade com os professores, sentindo-se assim talvez mais confiante para aprender. Para termos uma idéia do uso desse *emoticons*, trago a seguir um quadro apresentando quais e a quantidade de vezes que eles apareceram durante as primeiras interações:

Tabela 8. Emoticons encontrados durante as interações iniciais.

Interação	Tipo de <i>emoticons</i>	Número de aparições
1ª. Interação	:)	19
	:(	1
2ª. Interação	:)	10
	:(	1
3ª. Interação	:)	22
	:(	5
4ª Interação	:)	20
	:(	1
	:D	1

Uma provável justificativa para a grande quantidade de *emoticons* deve-se ao fato da necessidade de expressar suas emoções naquele determinado momento. A grande quantidade de :), é mais uma prova de que a IB demonstra a preocupação com a motivação do aluno.

Já enquanto aluna, apesar de apresentar uma grande preocupação com a acuidade e a precisão e por isso ficar sempre verificando as suas dúvidas (excertos 4 e 5), a IB durante as quatro interações iniciais quase não cometeu erros. Vejamos as tabelas número 9 e 10:

Tabela 9: Erros cometidos pela IB e corrigidos pelo INA durante a primeira interação.

Natureza do erro	Número total de ocorrências	Número de correções dos erros	Erro corrigido	Forma de correção
1)Estrutura inadequada	2	1	Carol I don't wear everytime. thanks :)	1ª. Correção Direta e de Forma sutil. NÃO AFETA A COMUNICAÇÃO

			Cody So so (All the time sounds better) (than everytime)	
			Carol ok :)	

Tabela 10: Erros cometidos pela IB e corrigidos pelo INA durante a terceira interação.

Natureza do erro	Número total de ocorrências	Número de correções do erro	Erro corrigido	Forma de correção
1) Estrutura Inadequada	5	1	Carol I'm wine. molhada (is it correct?) hahahaha Cody wet Carol ok Carol thanks :) Cory wine= vinho Cory haha	1ª. Correção direta AFETA A COMUNICAÇÃO
2) Ortografia	3	1	Carol I've already seen french and english students here. Cody french? Carol I can ask someone about this... Carol yes... sorry	1ª. Correção direta NÃO AFETA A COMUNICAÇÃO

Como podemos ver, durante as quatro interações iniciais, a interagente cometeu apenas dez inadequações da língua, enquanto o INA havia cometido trinta. Apesar dessa grande diferença, a IB acreditava apresentar mais dificuldade na língua do que o INA. Essa preocupação desnecessária, como veremos mais adiante neste trabalho, foi foco do trabalho da mediadora durante todas as três sessões de mediação.

3.1.6 Crenças sobre avaliação.

Como visto no capítulo de revisão teórica, Almeida Filho (1993) afirma que cada professor age de acordo com determinada abordagem, Tudor (2001) diz que a abordagem de ensino é influenciada pela visão de língua e Belam (2004) diz ser necessário considerar que as crenças de avaliação estão inseridas em um contexto que contempla as crenças de aprendizagem. Tendo identificado as crenças de língua(gem) e ensino, aquelas relacionadas ao ensino e à aprendizagem, apresento aqui a concepção de avaliação que estaria embutidas nessas crenças da IB.

Conforme apontado no capítulo de metodologia, foi sugerido aos pares interagentes que tivessem, ao final da interação, um momento para avaliar a interação e o colega. Porém, devido ao fato de o INA sempre abandonar a interação de maneira quase repentina e a IB não pré-determinar um tempo para esse momento, isso não ocorreu. Para identificar as crenças de avaliação que a IB possuía, tomei como base os seus movimentos corretivos, pois como vimos durante o capítulo de fundamentação teórica, o *feedback* dado durante as interações pode ser considerado uma forma de avaliação (PAIVA, 2004).

Durante as interações iniciais vimos que a IB, enquanto no papel de professora, optou por não corrigir a maioria dos erros cometidos pelo INA. Por esta razão, a concepção de avaliação ligada a este tipo de comportamento é mais próxima dos princípios da *avaliação mediadora* (HOFFMANN, 1993; FIDALGO, 2002), que concebe a avaliação como uma evolução no processo tradicional de avaliações, tornando-se uma ação reflexiva de forma a favorecer a troca de idéias com os alunos (no caso o INA), priorizando assim o ensino colaborativo e que considera que nem

todos os erros devem ser corrigidos, pelo fato de não serem passíveis de descoberta por eles em seus estágios evolutivos de pensamento.

Dentre as características de uma avaliação mediadora apresentadas por Hoffmann (1993), observamos as seguintes na prática da IB enquanto professora:

- a) *Dar oportunidade aos alunos de momentos de expressar suas idéias* – ao final das interações, os interagentes enquanto alunos, poderiam⁸¹ fazer comentários sobre aquela interação e sugerir idéias ou alguma mudança para a próxima;
- b) *Através de atividades individuais, investigar teoricamente, razões para as respostas apresentadas pelos alunos* – Como mencionado nos excertos 27 e 28, com base nas interações iniciais, Carol afirmou que iria fazer um levantamento das dificuldades de Cody para serem trabalhadas em um momento mais adiante;
- c) *Ao invés de utilizar certo/errado e da atribuição de pontos, fazer comentários sobre as tarefas dos alunos, auxiliando-os a localizar as dificuldades, fornecendo-lhes oportunidades para descobrirem melhores soluções* – ao utilizar correções indiretas e negociar o significado com o INA, Carol fornece-lhe oportunidade de identificar o próprio erro (excertos 24, 25, 26, 29, 30 e 31);
- d) *Transformar os registros de avaliação em anotações significativas sobre o acompanhamento dos alunos em seu processo de construção de conhecimento* – Através dos excertos 27 e 28, a IB iria fazer uma análise das interações (que neste caso funciona como o próprio registro de avaliação (Paiva, 2003)), para traçar as próximas atividades para o INA.

Outro reflexo dessa prática pode ser percebido quando ela avalia o rendimento do INA, demonstrando estar interessada não em questões gramaticais ou estruturais da língua, mas na comunicação que está sendo desenvolvida. Exemplo disso ocorre logo

⁸¹ Estava previsto no projeto que os alunos fizessem comentários ao final de cada interação a respeito da interação. Porém quando o INA sempre encerrava a interação de maneira abrupta, não permitindo que isso ocorresse.

na primeira interação (excerto 13) quando a interagente avalia a produção do português de seu par interagente como muito boa.

Ao responder ao questionário, porém, sua resposta foi um pouco contraditória com essa prática. No questionário, ao definir a avaliação como “uma maneira de verificar se o aluno realmente aprendeu e reteve o conteúdo que está sendo cobrado e para verificar a retenção das informações construídas com o aluno”, a IB estaria revelando uma concepção de avaliação que se aproxima nos princípios tradicionais de avaliação, em que o professor cobra o que ensina (*avaliação bancária*, FIDALGO, 2006). Porém, esse tipo de comportamento só ocorreu em alguns momentos⁸².

Um desses momentos ocorreu após a IB ter sugerido trocar a expressão “naturalmente” por “com certeza” (excerto 12) e ter ficado feliz quando o INA a usou de forma corretamente. Vejamos o excerto:

(Excerto 32)

1.	Carol	do you have a picture?
2.		hahahahahaha
3.	Cody	i dont have a picture on this
4.		computer, no.
5.		i'm going to make you wait.
6.	Carol	ok... no problem
7.	Cody	paciencia.
8.	Carol	no problem...
9.	Cody	have you visited the united
10.		states?
11.	Carol	another day you show me
12.		not yet :)
13.	Cody	sim. com certeza.
14.	Carol	very good

(Interação 1)

Como destacado em negrito, a expressão *very good* é um elogio ao fato do INA ter utilizado essa expressão de forma correta. Durante o diário referente a essa primeira interação a interagente também destacou tal fato. Vejamos a passagem abaixo:

⁸² Por ter sido apenas um fato isolado, para identificar qual a visão de avaliação adotada pela interagente, tive como base as interações em geral.

(Excerto 33)

1. Nós estávamos conversando, então, em inglês, mas, em alguns
2. momentos, ele se valia de expressões em português. E
3. interessante destacar um desses momentos: quando ele utilizou a
4. expressão “com certeza”. Anteriormente, eu havia ensinado-lhe
5. o uso de tal expressão porque, em outro momento, ele se valeu
6. de “naturalmente” para expressar o sentido de “com certeza”. O
7. que é relevante neste fato é que, assim que surgiu uma
8. oportunidade, ele usou tal expressão de maneira correta,
9. mostrando que realmente havia entendido o que eu havia lhe
10. explicado.

(Diário da Interação 1)

Os outros momentos dizem respeito aos movimentos corretivos que não afetavam a comunicação realizados pela interagente enquanto no papel de professora (vide tabela 5, 6 e 7).

Já sua postura como aluna, revelou uma crença diferente. Ao preocupar-se basicamente com a acuidade e precisão da língua (excertos 4, 5 e 6), de ter uma necessidade constante de *feedback* (excerto 8) e de sempre focalizar questões gramaticais (foco na forma, LYSTER; RANTA, 1997) e relacioná-las com a questão da fluência da língua (excerto 23), Carol adotaria assim, uma concepção de avaliação similar os moldes tradicionais de ensino, em que a o erro é visto como uma forma indesejável para o professor (GEORGE, 1972, *apud* ALLWRIGHT; BAILEY, 1991) e adota-se a correção de tarefas para apenas verificar respostas certas ou erradas (HOFFMANN, 1993, p.75).

Dessa forma, em relação à quais crenças de avaliação eram trazidas para as interações iniciais, posso afirma que a IB apresentou uma oscilação. Enquanto professora, na maior parte das interações, por sempre priorizar a comunicação, pelo fato de não interferir na maioria dos erros cometidos pelo INA, sua concepção de avaliação era mais próxima dos moldes de uma *avaliação mediadora*. Entretanto, ao corrigir erros que não interferiam na comunicação, sua crença de avaliação enquanto professora, se torna similar à sua crença enquanto aluna, similar aos princípios de um

ensino tradicional que, geralmente prioriza a acuidade e a precisão da língua ao invés da comunicação.

Essa incongruência de crenças, ora como professora, ora como aluna, pode ser um indício de que a IB ainda não tenha uma consciência total sobre suas práticas de ensino, o que ela poderá adquirir ao longo do tempo através da experiência como docente.

3.2 Crenças iniciais da mediadora

Apresento agora as crenças iniciais sobre avaliação da mediadora. Para identificar tais crenças, utilizei como instrumento primário de análise a primeira mediação e seu primeiro diário. A partir da categorização desses dados e o levantamento de algumas assertivas, pude triangular com os demais dados (questionário e autobiografia) para confirmar ou não as crenças encontradas. Apresento abaixo uma figura representando como a análise foi feita.

Figura 3: Esquema para a análise do dados da mediadora



Tabela 11: Crenças iniciais da mediadora.

Crenças da mediadora
1) <i>A língua(gem) é instrumento para a comunicação</i>
2) <i>O professor é um mediador do processo de ensino e aprendizagem.</i>
3) <i>O erro é algo que compromete a comunicação.</i>
4) <i>Nem todos os erros devem ser corrigidos.</i>

3.2.1 A língua é instrumento de comunicação.

Por meio da maneira com que a mediadora conduziu a sua primeira mediação, preocupando-se se o INA havia compreendido a mensagem que a IB tentava construir, ao desempenhar o papel de professora, tem-se indício de que a mediadora está realmente preocupada com a comunicação e não com a forma. Vejamos os trechos:

(Excerto 34)

- | | | |
|-----|-------|---|
| 1. | Suely | E você acha que ele entendeu, ele chegou a usar essa palavra? |
| 2. | | |
| 3. | Carol | Hum hum. Sim é. Ele falou que era |
| 4. | | isso mesmo. Eu expliquei o |
| 5. | | que seria, porque a gente está |
| 6. | | falando sobre filme, gêneros de |
| 7. | | filme. Eu falei que não gostava |
| 8. | | de terror e que eu gostava mais de |
| 9. | | romancezinho, ai ele falou de um |
| 10. | | filme que era classificado como |
| 11. | | romance, mas que não era |
| 12. | | qualquer romance que ele |
| 13. | | gostava. Ele gostava de uma coisa |
| 14. | | mais introspectiva. Ai ele falou em |
| 15. | | inglês, ai ele falou: “como é em |
| 16. | | português”, ai eu falei: |
| 17. | | “introspectivo”, que é quase igual. |
| 18. | | Ai ele falou: “nossa que fácil! |
| 19. | | Mas é isso mesmo?” Ai eu falei o |
| 20. | | que você quis dizer, e já mandei a |
| 21. | | definição de introspectivo, se eu |
| 22. | | não me engano. Ai ele falou que |
| 23. | | era isso mesmo. Como foi que ele |
| 24. | | falou? Ele falou outra palavra que |
| 25. | | dava o mesmo sentido, que deu |
| 26. | | certo. |
| 27. | Suely | Em português? |
| 28. | Carol | Ah, ele falou assim: “um filme |
| 29. | | mais inteligente” . |
| 30. | Suely | Ah ta. |
- (Sessão de mediação 1)

Também em:

(Excerto 35)

- | | | |
|----|-------|-----------------------------------|
| 1. | Carol | Ai eu tive que ligar em casa |
| 2. | | desesperada, pedir para o meu |
| 3. | | irmão conectar o meu MSN e |
| 4. | | pedir para ele esperar e explicar |
| 5. | | o que estava acontecendo, ele |
| 6. | | falou que ia esperar e tal. |
| 7. | | Cheguei em casa toda molhada, |

- | | | |
|-----|-------|---|
| 8. | | eu resolvi enfrentar a chuva |
| 9. | | porque era 7:30. Ai eu fui falar |
| 10. | | com ele: “ai eu to toda molhada |
| 11. | | e preciso me trocar”, só que eu |
| 12. | | não sabia como era molhada em |
| 13. | | inglês, e vai para o dicionário |
| 14. | | né? Achei lá: molhada, botei lá |
| 15. | | <i>wine</i> , depois que eu escrevi que |
| 16. | | eu mandei eu olhei ai que eu vi |
| 17. | | que era secos e molhados |
| 18. | | (risos). |
| 19. | Suely | Mas ele entendeu? |

(Sessão de mediação 1)

Como podemos ver, nas linhas 1 do excerto 34 e 19 do excerto 35, respectivamente, pelo fato de a mediadora demonstrar-se preocupada com comunicação, nos faz inferir que a crença que subjaz esse comportamento é de que a língua é um instrumento para comunicação.

A provável origem dessa crença está na experiência adquirida pela mediadora ao longo de sua vida. Como vimos na análise de sua autobiografia, inicialmente a mediadora não apresentava essa concepção de língua. Porém, através de leituras, trocas de experiências com outros professores, além de muito refletir sobre sua prática, a mediadora passou a ver a língua “como um instrumento de comunicação e interação social” (Autobiografia Suely).

No questionário, ao responder a questão sobre a visão de língua(gem), a mediadora também apresentou a mesma visão comprovada em sua prática, ou seja, da língua como “um instrumento para a comunicação, para a interação social” (Questionário da mediadora).

Em relação a essa não diferença de crenças quando a mediadora trata de questões da interagente como professora e da interagente como aprendiz, podemos inferir por meio dos relatos por ela apresentados em sua autobiografia, que deva estar no fato de sua longa experiência de ensino e através de leituras sobre as práticas de ensino, seu mestrado e pelo fato de ela estar cursando o doutorado.

Da mesma forma que o ensino de línguas sofreu ao longo das décadas mudanças de paradigma, a visão de ensino e aprendizagem adotada pelos professores geralmente sofre alterações a partir do início de suas práticas (Almeida Filho, 1993; Richards; Rodgers, 1999; Tudor, 2001). Dessa forma, podemos afirmar que a visão de ensino com enfoque gramatical que era adotada pela mediadora no início de sua carreira, evoluiu para uma visão tendo como uma das preocupações, os diferentes perfis de alunos encontrados pelos professores nas salas de aula.

Ao começar a conversar sobre os fatos ocorridos durante as interações ocorridas em inglês, a mediadora pede à interagente que ela faça uma avaliação de como tinha sido a comunicação em inglês. Vejamos o trecho:

(Excerto 36)

- | | | |
|-----|-------|---|
| 1. | Suely | E me fala uma coisa, faz uma avaliação |
| 2. | | não das interações em si, mas me faz uma |
| 3. | | avaliação de como tem sido sua |
| 4. | | comunicação em inglês com ele? Tipo |
| 5. | | como que está, como você vê a maneira |
| 6. | | como você fala, a maneira como ele te dá |
| 7. | | um <i>feedback</i> . Como você acha que está |
| 8. | | sua produção escrita até agora? |
| 9. | Carol | Assim, eu tenho muita insegurança. Mas |
| 10. | | eu acho que o que eu consegui produzir |
| 11. | | ele entendeu. Pelo <i>feedback</i> que ele me |
| 12. | | dá, ele conseguiu entender, a gente está |
| 13. | | conseguindo se comunicar muito bem. |
- (Sessão de Mediação 1)

A mediadora, ao ter consciência da preocupação da interagente com a acuidade e precisão e não com o significado, procurou fazer a interagente refletir se essa preocupação era necessária ou não.

Após refletir sobre essa primeira mediação, em seu diário, a mediadora demonstrou uma certa preocupação em deixar claro para a interagente que preocupar-se demais com a possibilidade de cometer erros, não era primordial na interação.

Acompanhemos o trecho:

(Excerto 37)

1. O interessante é que ao ser questionada se o interagente a corrige durante as
 2. interações em inglês, ela diz que acredita nunca ter sido corrigida quanto a
 3. tempos verbais. Nesse momento, perguntei o que ela acha que isso significa –
 4. ela disse que esse problema com tempos verbais deve ser coisa “da cabeça
 5. dela”, mas agora vejo que eu deveria tê-la incitado a repensar esse fato, pois
 6. talvez isso ocorra por que os tempos verbais não tenham sido um problema
 7. para a comunicação em inglês da mesma maneira que os erros cometidos
 8. pelo INA, em português, não impediram a comunicação e
 9. que talvez ela esteja sendo muito exigente consigo mesma... Não sei se isso
 10. ficou claro para ela.
- (Diário da Mediação 1)

É nesse momento que a professora mediadora tem papel fundamental para alertar sobre problemas dessa natureza. Após ficar sabendo dessa dificuldade apresentada pela interagente, a mediadora procurou fazê-la refletir para identificar a possível origem dessa preocupação gramatical excessiva. “nesse momento, perguntei o que ela acha que isso significa – ela disse que esse problema com tempos verbais deve ser coisa ‘da cabeça dela’” (Diário da mediação 1).

Como mencionado pela própria mediadora no início de seu diário, o fato de ela não ter os diários da interagente previamente em mãos para analisá-los, acabou prejudicando os momentos para reflexão. Como exemplo, para comprovar esse problema, foi a reflexão feita por ela no diário após analisar a situação com mais calma:

(Excerto 38)

1. Na próxima reunião de mediação, talvez devêssemos voltar a esse assunto –
 2. gostaria que ela refletisse sobre esse aparente “descompasso” entre sua visão
 3. de ensino (sua prática como professora) e sua experiência como aprendiz de
 4. LE, ou seja, se ela parece respeitar os erros do interagente em português, e
 5. entender que eles são parte de um processo, por que não respeitar seus
 6. próprios erros, enquanto aprendiz, a ponto de abandonar a mensagem?
- (Diário da mediação 1)

Porém, na mediação seguinte essa questão não foi retomada. Talvez por ter se passado muito tempo (quase um mês de uma mediação para outra) e terem abordado outros temas. Todavia, a reflexão feita pela mediadora é válida e corrobora os princípios sugeridos e mencionados anteriormente para a mediação.

Como podemos ver, detectar e compreender crenças como essa é de extrema importância, pois ela tem impacto direto no processo de ensino e aprendizagem da interagente como aluna e como professora. Passemos agora para a próxima crença identificada neste trabalho.

3.2.2 O professor é um mediador do processo de ensino e aprendizagem

Por meio da análise da forma como a mediadora conduziu a primeira mediação, pude identificar mais uma crença que diz respeito ao papel do professor e aluno.

Nas sugestões para a condução das mediações, elaboradas com base na literatura, foi sugerido que as sessões de mediação deveriam servir como um momento de reflexão para a interagente e não para fornecer receitas prontas, ou seja, fornecer ferramentas para a aprendizagem do aluno. Assim sendo, a mediadora procurava sempre deixar a interagente à vontade para relatar os fatos da interação, estando sempre preocupada com as dificuldades que a interagente estivesse tendo, conforme listrado no seguinte excerto:

(Excerto 39)

- | | |
|--|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Suely 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. <p>(Sessão de Mediação 1)</p> | <p>Como eu ainda não li suas interações, ahm, e os seus diários, então na verdade eu preciso que você me diga o que aconteceu, e se você está tendo alguma, alguma dificuldade, alguma coisa que te chamou atenção a respeito disso.</p> |
|--|--|

Ainda nesta primeira mediação, em um momento mais adiante, ela pergunta qual era a sua principal dificuldade em ensinar português:

(Excerto 40)

- | | | |
|-----|-------|--|
| 1. | Suely | Qual está sendo até agora a sua |
| 2. | | principal dificuldade nas interações em |
| 3. | | português? A sua principal não, mas |
| 4. | | alguma dificuldade que você já percebeu? |
| 5. | Carol | Com relação a ensinar o português? |
| 6. | Suely | Com relação ao ensino? É isso. |
| 7. | Carol | Por enquanto nenhuma. Assim dificuldade |
| 8. | | absurda /?/. |
| 9. | | As vezes assim eu tenho dificuldade as |
| 10. | | vezes, que nem ontem ele me perguntou o |
| 11. | | que seria “introspectivo”. |
| 12. | Suely | Hum hum. |
- (Sessão de Mediação 1)

Após esse relato feito pela interagente sobre a dificuldade de ensino que ela teria, a mediadora além de tê-la feito refletir sobre a provável razão dessa dificuldade, demonstrou preocupação com a comunicação, perguntando ao final se a mensagem havia sido compreendida pelo INA. Vejamos o excerto 41:

(Excerto 41)

- | | | |
|-----|-------|------------------------------------|
| 1. | Suely | E porque que você acha que assim, |
| 2. | | que nem você falou: “eu sei o que |
| 3. | | é introspectivo”, mas... Porque |
| 4. | | você acha que você precisa do |
| 5. | | dicionário, sendo sua língua |
| 6. | | materna? |
| 7. | Carol | Eu imagino que é porque eu nunca |
| 8. | | precisei ensinar essa palavra, eu |
| 9. | | nunca precisei falar sobre ela, |
| 10. | | nunca ...Dá para entender? |
| 11. | Suely | Aham. |
| 12. | Carol | Nunca assim me vi na situação de |
| 13. | | ter que explicar que o que seria |
| 14. | | introspectivo. |
| 15. | | Então as vezes eu nunca pensei. |
| 16. | | Eu nunca refleti como passar isso |
| 17. | | para alguém. |
| 18. | Suely | E você acha que ele entendeu, ele |
| 19. | | chegou a usar essa palavra? |
| 20. | Carol | Hum hum. Sim é. Ele falou que era |
| 21. | | isso |
| 22. | | mesmo. Eu expliquei o que seria, |
| 23. | | porque a gente está falando sobre |
| 24. | | filme, gêneros de filme. Eu falei |
| 25. | | que não gostava de terror e que eu |
| 26. | | gostava mais de romancelinho, ai |
| 27. | | ele falou de um filme que era |
| 28. | | classificado como romance, mas |
| 29. | | que não era qualquer romance que |
| 30. | | ele gostava. Ele gostava de uma |
| 31. | | coisa mais introspectiva. Ai ele |
| 32. | | falou em inglês, ai ele falou: |

- | | | |
|-----|-------|-------------------------------------|
| 33. | | “como é em português”, ai eu falei: |
| 34. | | “introspectivo”, que é quase igual. |
| 35. | | Ai ele falou: “nossa que fácil! Mas |
| 36. | | é isso mesmo?” Ai eu falei o que |
| 37. | | você quis dizer, e já mandei a |
| 38. | | definição de introspectivo, se eu |
| 39. | | não me engano. Ai ele falou que |
| 40. | | era isso mesmo. Como foi que ele |
| 41. | | falou? Ele falou outra palavra que |
| 42. | | dava o mesmo sentido, que deu |
| 43. | | certo. |
| 44. | Suely | Em português? |
| 45. | Carol | Ah, ele falou assim: “um filme |
| 46. | | mais inteligente” . |
| 47. | Suely | Ah ta. |
- (Sessão de Mediação 1)

Outra crença identificada durante a primeira mediação diz respeito à forma de ensino que ela acredita que deva ser utilizada. Pude notar em vários momentos a mediadora perguntando à interagente sobre questões formais de ensino. Vejamos o excerto 42:

(Excerto 42)

- | | | |
|-----|-------|--------------------------------------|
| 1. | Suely | E vocês já começaram a pensar |
| 2. | | em alguma agenda? |
| 3. | | Assuntos que serão abordados |
| 4. | | durante as interações... |
| 5. | Carol | Não. |
| 6. | Suely | Textos que você sugerir para ele |
| 7. | | ler. |
| 8. | Carol | Hum entendi. Não Eh, duas vezes, |
| 9. | | aconteceu duas vezes nas |
| 10. | | interações de a gente falar: “e ai o |
| 11. | | que você fez no final de semana?” |
| 12. | | ai ele me conta. |
| 13. | Suely | Você acha que pode ser bom vocês |
| 14. | | juntos programarem os próximos |
| 15. | | assuntos, das próximas interações e |
| 16. | | tudo mais? |
| 17. | Carol | Eu acho que sim, mas é porque que |
| 18. | | nem eu tava combinando com o |
| 19. | | Daniel, que eu ia fazer essas |
| 20. | | primeiras, pelo menos umas três |
| 21. | | para depois analisar e elencar |
| 22. | | quais são as maiores dificuldades |
| 23. | | dele para depois planejar algo |
| 24. | | mais elaborado. |
| 25. | Suely | Do ponto de vista da gramática. |
- (Sessão de Mediação 1)

Nesse primeiro excerto, ao perguntar sobre a agenda, a mediadora queria saber se houve uma programação de temas que seriam abordados nas mediações seguintes,

tendo sido previamente preparados. Inicialmente, a proposta do projeto TELETANDEM BRASIL era que temas deveriam ser estabelecidos a priori para que os interagentes tivessem de preparar a interação com possíveis problemas ou dúvidas que o colega pudesse ter. Porém, como será abordado com mais detalhes no capítulo sobre as dificuldades da pesquisa, pelo fato de o INA ter outra expectativa das interações, isso não ocorreu.

Mais adiante a mediadora pergunta novamente sobre questões formais de ensino. Vejamos:

(Excerto 43)

- | | | |
|-----|-------|----------------------------------|
| 1. | Suely | Certo. Mesmo essas aulas de |
| 2. | | gramática, você pretende |
| 3. | | desenvolvê-las como? Essas |
| 4. | | aulas de gramática não, essas |
| 5. | | aulas que você pretende planejar |
| 6. | | com base no diagnóstico que |
| 7. | | você fez, né? Você já tem idéia |
| 8. | | como você vai planejá-las? |
| 9. | Carol | Bom. Idéia eu tenho. Idéias eu |
| 10. | | tinha das interações desde |
| 11. | | sempre, mas nada acontece. |
| 12. | | Mas eu pretendo que seja assim, |
| 13. | | fazer ele produzir esse tópico e |
| 14. | | depois fazer um fechamento, é |
| 15. | | claro que fazendo algumas |
| 16. | | correções de algumas outras |
| 17. | | coisas que ele sente necessidade |
| 18. | | disso, e ai depois um |
| 19. | | fechamento: “oh, vamos |
| 20. | | conversar, você produziu mais |
| 21. | | coisas assim”. |
- (Sessão de Mediação 1)

E também em:

(Excerto 44)

- | | | |
|-----|-------|--|
| 1. | Suely | Que tipo de material que você |
| 2. | | pretende usar Carol, para isso? |
| 3. | Carol | Então, depende das dificuldades dele. |
| 4. | | Sabe as vezes, vamos supor o evento |
| 5. | | clássico denovo, “o passado”. |
| 6. | Suely | Hum hum. |
| 7. | Carol | Não tem um material assim, mas eu só |
| 8. | | vou puxar: “ah, e ai o que você nas suas |
| 9. | | férias passada? Você já viajou para |
| 10. | | algum lugar? Alguma coisa assim. A |
| 11. | | gente vai conversando sobre isso e tal e |

- | | | |
|-----|------------------------|--|
| 12. | | |
| 13. | | depois no final faço uma amarração sobre isso. |
| | (Sessão de Mediação 1) | |

Em outro momento mais adiante ela sugere que a interagente tente buscar algum texto de apoio para o ensino na *Internet*. Vejamos:

(Excerto 45)

- | | | |
|----|------------------------|---|
| 1. | Suely | |
| 2. | | |
| 3. | | |
| 4. | | |
| 5. | | Tá. Talvez você possa descobrir, não sei, usar alguma coisa que está disponível na Internet. Sugerir a leitura daquilo como um assunto para alguma interação. E trabalhar esses tópicos gramaticais que você já diagnosticou, independente do assunto, percebe? |
| 6. | | |
| 7. | | |
| 8. | | |
| 9. | Carol | Hum hum. |
| | (Sessão de Mediação 1) | |

Como podemos ver, apesar da mediadora estar preocupada basicamente com a comunicação, ela também apresenta a crença de que o ensino deve ser programado e preparado previamente.

Em outro momento durante essa mesma mediação, podemos ver a mediadora preocupando-se com o tipo de ensino durante as interações. Vejamos o excerto.

(Excerto 46)

- | | | |
|-----|------------------------|--|
| 1. | | |
| 2. | | |
| 3. | | |
| 4. | | |
| 5. | | |
| 6. | | |
| 7. | | |
| 8. | | |
| 9. | | |
| 10. | | |
| 11. | | |
| 12. | | |
| 13. | | |
| 14. | | |
| 15. | | |
| | (Diário da mediação 1) | |

Como podemos ver anteriormente, durante o diário da primeira mediação, a mediadora demonstrou-se surpresa com a forma com as que questões lingüísticas

foram abordadas, pelo fato de a IB desenvolver um projeto sobre gramática, e ter bastante cuidado com a forma.

No questionário também a mediadora apresenta uma postura similar. Ao ser perguntada sobre qual seria sua opinião sobre o papel do professor, ela afirmou que:

(Excerto 47)

dados os inúmeros aspectos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, acho que o professor tem muitos papéis, mas, de uma maneira geral, ele é o mediador desse processo - seu papel é oferecer as ferramentas necessárias para que o aluno possa se desenvolver com sucesso”
(Questionário da mediadora).

Já em relação ao papel que um aluno representa no processo de ensino e aprendizagem, pela maneira que Sueli conduz as questões da IB enquanto aluna, podemos inferir que a crença da mediadora corrobora sua visão de professora. Durante a mediação, a mediadora demonstrou-se ciente de que o aluno é o próprio responsável por sua aprendizagem, sendo que ele deve buscar no professor as ferramentas necessárias para isso. Como mencionei anteriormente, o fato da mediadora não fornecer respostas prontas para a interagente quando essa expôs sua dificuldade de ensino é uma prova disso. Ao invés de prover alguma solução, ela fez com que a interagente refletisse sobre essa dificuldade e entendesse suas próprias razões.

Em outro momento, para incentivar a reflexão de suas ações, a mediadora pergunta se a interagente estava fazendo alguma leitura sobre o ensino de português para estrangeiros, e ao ficar sabendo que sim, ela sugere que a interagente colocasse alguma dessas reflexões em seus diários. Vejamos essa passagem:

(Excerto 48)

1.	Suely	Você tem feito alguma leitura?
2.	Carol	Várias.
3.	Suely	Sobre essas maneira de...
4.	Carol	Hum hum. Eu e a Ana com o Daniel a
5.		gente ta fazendo várias leituras
6.		principalmente português como língua
7.		estrangeira.
8.	Suely	Procure incluir essas reflexões que
9.		você tem feito dessa leituras em seu

- | | | |
|-----|------------------------|--|
| 10. | | |
| 11. | | diário. Eu acho que isso pode te ajudar. |
| | (Sessão de mediação 1) | |

Ao responder ao questionário sobre a visão do papel do aluno, a mediadora revelou uma concepção compatível com sua visão de ensino. Segundo ela, o papel do aluno é se engajar no processo de aprendizagem de maneira ativa, a fim de desenvolver sua autonomia com relação a esse processo (Questionário da mediadora).

Passemos para a crença seguinte.

3.2.3 O erro é algo que compromete a comunicação.

Da mesma forma que a visão do erro foi importante para identificar as concepções de ensino e a avaliação da interagente (CARDOSO, 2002), essa visão também é importante para identificarmos a visão da mediadora.

Durante a primeira sessão de mediação, em momento algum a mediadora demonstrou-se preocupada se a interagente estava cometendo erros gramaticais ao interagir. Ao contrário, estava preocupada em saber se a IB estava conseguindo se comunicar com o INA (excerto 34 e 35) e com a preocupação da interagente com a acuidade e precisão da língua. Suas preocupações nos levam a inferir sua concepção de erro, compatível com sua concepção de língua(gem) como comunicação.

Durante a primeira sessão de mediação, Suely também demonstrou-se preocupada com as correções. Logo no início dessa sessão, a mediadora pergunta como as correções estavam ocorrendo. Vejamos o trecho:

(Excerto 49)

- | | | |
|----|-------|--|
| 1. | Suely | |
| 2. | | E como estão acontecendo as correções? |
| 3. | Carol | Depende muito da relevância. É |
| 4. | | uma coisa assim meio intuitiva. |

- | | | |
|-----|-------|---------------------------------|
| 5. | | É que tipo se for um erro de |
| 6. | | concordância entre o artigo e |
| 7. | | substantivo, assim eu não estou |
| 8. | | corrigindo muito. Mesmo porque |
| 9. | | depois eu imagino que eu vá |
| 10. | | analisar isso melhor mais para |
| 11. | | frente, porque por causa da |
| 12. | | minha iniciação... |
| 13. | Suely | Hum hum. Que faz parte do seu |
| 14. | | projeto... |
- (Sessão de Mediação 1)

Ao responder ao questionário sobre o item que abordava a visão de erro por ela adotado, a interagente apresenta uma definição que parece estar de acordo com sua postura. Para ela seria algo detectado como impróprio ou inadequado pelo próprio aluno ou professor (Questionário da mediadora).

Como apresentado durante o capítulo de fundamentação teórica, o erro para alguns professores poderia significar alguma forma não desejada ou algo ruim (GEORGE, 1972, *apud* ALLWRIGHT; BAILEY, 1991). Porém, nas concepções de ensino mais recentes, o erro passou a ser visto como algo que, além de fazer parte do processo de ensino e aprendizagem, permite aos professores conhecerem as falhas de seus aprendizes e encontrar um tratamento para elas (IDJRAOUI, 2004).

Assim, através dessa definição adotada pela mediadora, podemos afirmar que, para ela, o erro pode variar de acordo com o objetivo da atividade ou do uso da língua

Dessa forma, podemos afirmar que essa visão de erro é também um reflexo do foco no significado, adotado pela mediadora. Como vimos, com este foco no significado (LYSTER; RANTA, 1997; LIMA; MENTI, 2004), tende-se a não dar ênfase às formas lingüísticas e de se evitar o uso excessivo da correção de erros.

Como vimos anteriormente, a IB, por se sentir insegura, durante a mediação, Suely tentou ao máximo deixar a IB mais tranqüila em relação aos seus erros.

Como vimos no excerto 35, a mediadora pareceu não se importar tanto com o erro em si, mas se a mensagem havia sido compreendida pelo INA (linha 19), o que evidencia mais uma vez o seu foco no significado.

3.2.4 *Nem todos os erros devem ser corrigidos.*

Outro ponto de grande importância neste trabalho diz respeito à visão de erro adotado pelas participantes. Como apresentado durante a fundamentação teórica, Cardoso (2002) afirma que, ao considerar a maneira como o professor lida com o erro, pode-se inferir sua abordagem e a forma como a avaliação da aprendizagem é tratada no contexto de ensino.

Assim, ao inferir que o foco da mediadora estava no significado, pude detectar a visão de erro que subjazia essa postura e, assim, chegar à sua crença de avaliação. Como foi visto também durante o capítulo de fundamentação teórica, os professores que adotam uma concepção de ensino que prioriza o foco no significado, geralmente evitam enfatizar excessivamente as formas lingüísticas e a correção de erros durante a interação (LIMA; MENTI, 2004).

Ao responder à pergunta do questionário que abordava quando as correções deveriam ocorrer, a mediadora afirmou que

(Excerto 50)

1. Nem sempre. Depende dos objetivos estabelecidos pelos participantes do
2. processo. Se o objetivo é o desenvolvimento das habilidades comunicativas
3. dos alunos, a correção do erro pode influenciar negativamente no
4. estabelecimento do filtro afetivo e do desenvolvimento da fluência oral. Por
5. outro lado, **a ausência total de correção pode promover a falsa impressão**
6. **de que “vale tudo”, além de deixar de oferecer algumas oportunidades**
7. **para que o aluno perceba um “gap” em sua interlíngua.**

(Questionário da mediadora)

Como foi visto no capítulo de fundamentação teórica, a forma como a língua(gem) é vista pelo professor e aluno influencia sua abordagem de ensino e aprendizagem (TUDOR, 2001). Assim, essa afirmação corrobora sua visão de língua(gem) como instrumento de comunicação (*focus on meaning*, LYSTER; RANTA, 1997) e sua adesão a uma abordagem comunicativa em sua versão fraca, em que há espaço para correções e reflexões sobre os aspectos formais da língua, como destacado no excerto 49 e entre as linhas 5 e 7 nesse último excerto.

Dessa forma, vale aqui lembrar que, no caso do par observado, o momento destinado às correções e comentários sugeridos pelo projeto, não aconteceu.

Ao responder ao item do questionário que abordava quais erros deveriam ser corrigidos, mais uma vez a mediadora demonstrou-se coerente à sua visão de ensino e aprendizagem. Segundo ela,

(Excerto 51)

1. Como tudo que envolve o processo de ensino e aprendizagem,
2. não há “receitinhas”. Novamente, se o objetivo é promover o
3. desenvolvimento da competência comunicativa, existem certos
4. erros que são “naturalmente” corrigidos durante a interação - por
5. que acho que algum tipo de “correção/negociação” é uma
6. característica natural da interação (oral) quando a mensagem não
7. é compreendida. Já os erros que não impedem a compreensão
8. da mensagem e dizem respeito somente à forma lingüística,
9. podem ser corrigidos em determinados momentos da aula em
10. que o foco é a forma (se tais momentos existirem) ou por meio
11. da produção escrita, tendo sempre em mente (a) a manutenção
12. de um filtro afetivo favorável e (b) os diferentes movimentos
13. corretivos dos quais o professor pode lançar mão ao tratar os
14. erros e suas respectivas implicações.
15. (Questionário da mediadora)

Através dessa afirmação, podemos comprovar que a mediadora parece estar ciente de que os professores e os alunos devem em determinados momentos priorizar a comunicação sem esquecer também que os erros que a impossibilitam devem ser

tratados em outros (deveriam⁸³ ocorrer ao final da interação), utilizando diferentes movimentos corretivos e, respeitando, acima de tudo, o filtro afetivo dos alunos.

Essa afirmação feita pela mediadora nos remete a outra questão de suma importância: a forma de correção/tratamento. Como apresentado no capítulo de fundamentação teórica, o estudo de Cardoso (2002) comprovou que, em alguns contextos, a correção excessiva poderia gerar constrangimento e sentimento de fracasso. Da mesma forma, outros estudos destacaram a importância de se estudar a forma de correção dos erros (LYRIO, 200; CARDOSO, 2002; CAVALARI, 2005).

Dessa forma, em contexto presencial, podemos afirmar através desses estudos que não existe uma melhor forma de correção dos erros, sugere-se que se utilizem formas variadas pelo fato de os alunos apresentarem diferentes preferências de correção. É desejável construir um ambiente favorável em que o próprio aluno possa realizar a auto-correção.

Já em contexto virtual, caso tivessem sido respeitadas as diretrizes propostas pelo projeto TELETANDEM BRASIL, as correções deveriam ocorrer em um momento específico, momento esse em que os interagentes teriam oportunidade de tratar os erros cometidos durante aquela interação, além de permitir aos mesmos que dessem sugestões e críticas para uma melhor interação. Entretanto, as correções feitas pelos interagentes observados, ocorreram apenas durante a própria interação, o que poderia acabar comprometendo o tratamento de erros recorrentes identificados por um dos interagentes.

⁸³ Vale lembrar novamente que não ocorreu esse momento sugerido pelo projeto.

3.2.5 A avaliação é um diagnóstico das possíveis falhas no processo de ensino e aprendizagem.

Por meio da maneira com que a mediadora conduziu a mediação, podemos inferir sua que crença de avaliação.

Ao preocupar-se com a comunicação, e fazer com que a interagente refletisse sobre suas dificuldades (excerto 40), a mediadora apresenta uma crença de avaliação compatível com às concepções da avaliação mediadora (HOFFMANN, 1993; FIDALGO, 2002), em que como vimos, ao invés da utilização excessiva de correções, de certo ou errado e da atribuição de pontos, tende-se a fazer comentários sobre as tarefas dos alunos, auxiliando os alunos a localizar suas dificuldades para assim, descobrirem melhores soluções para elas.

Outro comportamento apresentado pela mediadora que corrobora esse tipo avaliação foi o fato de ela preocupar-se com as dificuldades da IB enquanto aluna (excertos 9, 36 e 37) e enquanto professora (excerto 43 e 44), de forma que ela refletisse sobre o seu próprio processo de ensino e aprendizagem.

Outra comprovação dessa crença de avaliação mediadora, pode ser vista durante alguns trechos da primeira sessão de mediação, em que a mediadora questiona a interagente sobre como ela avalia as interações em geral, o desempenho do INA e o seu próprio desempenho. Vejamos dois desses trechos:

(Excerto 52)

- | | | |
|-----|-------|--|
| 1. | Suely | Como você avalia o português dele Carol? |
| 2. | Carol | Olha por enquanto na escrita eu acho |
| 3. | | muito bom. |
| 4. | Suely | É? |
| 5. | Carol | Tem erros assim de léxico mesmo. Ele |
| 6. | | não sabe como a gente emprega |
| 7. | | determinadas expressões aqui. |
| 8. | Suely | Aham. |
| 9. | Carol | E de concordância. Coisas que para ele |
| 10. | | não tem. Então seria normal ele estranhar. |

- | | | |
|-----|-------|--|
| 11. | Suely | Hum hum. |
| 12. | Carol | Mas na escrita é muito o português dele é muito bom. |
| 13. | | |
| 14. | Suely | Vocês não estão tendo problema para se comunicar em português? |
| 15. | | |
| 16. | Carol | Não. |
- (Sessão de mediação 1)

Nesse primeiro trecho, ao solicitar à interagente que fizesse uma avaliação do português do INA, a mediadora está interessada em saber se ambos conseguem estabelecer uma comunicação estável, reflexo este de suas crenças de linguagem, ensino e aprendizagem.

Vejamos o segundo trecho:

(Excerto 53)

- | | | |
|-----|-------|---|
| 1. | Suely | Tá. E como você, que nota você daria para sua produção escrita neste momento, neste início de interação aí, que vocês vão ter pelo menos mais dois ou três meses? E por que que você se dá essa nota? |
| 2. | | |
| 3. | | |
| 4. | | |
| 5. | | |
| 6. | | |
| 7. | Carol | Deixa eu pensar. Hum tá. Seis. |
| 8. | Suely | De zero a dez? Tá. Por que você se daria seis? |
| 9. | | |
| 10. | Carol | Considerando que cinco seria a média, eu não dou menos que cinco porque a gente tá conseguindo se comunicar muito bem. Então o desconto de quatro pontos é porque realmente eu não estou conseguindo expressar tudo aquilo que eu quero. Acho que vai ser um dez assim quando eu conseguir nãoa boa tudo o que eu estou querendo. |
| 11. | | |
| 12. | | |
| 13. | | |
| 14. | | |
| 15. | | |
| 16. | | |
| 17. | | |
| 18. | | |
| 19. | | |
| 20. | Suely | E dentro dessa fluência que você diz que está te faltando assim, o que você entende por fluência? Só a rapidez? |
| 21. | | |
| 22. | | |
| 23. | | |
| 24. | Carol | É, eu imagino que eu não tenha que parar para qual que é o tempo verbal que eu tenho que construir quando eu quero falar tal coisa. |
| 25. | | |
| 26. | | |
| 27. | | |
| 28. | | |
| 29. | | |
| 30. | | |
| 31. | | |
| 32. | | |
- (Sessão de mediação 1)

Ao pedir uma nota, podemos inferir que a mediadora não estava apenas preocupada com algo quantificado, mas através da resposta da interagente obter uma

justificativa para tal, e caso percebesse algum problema ou dificuldade, tentaria auxiliá-la para melhorar seu desempenho.

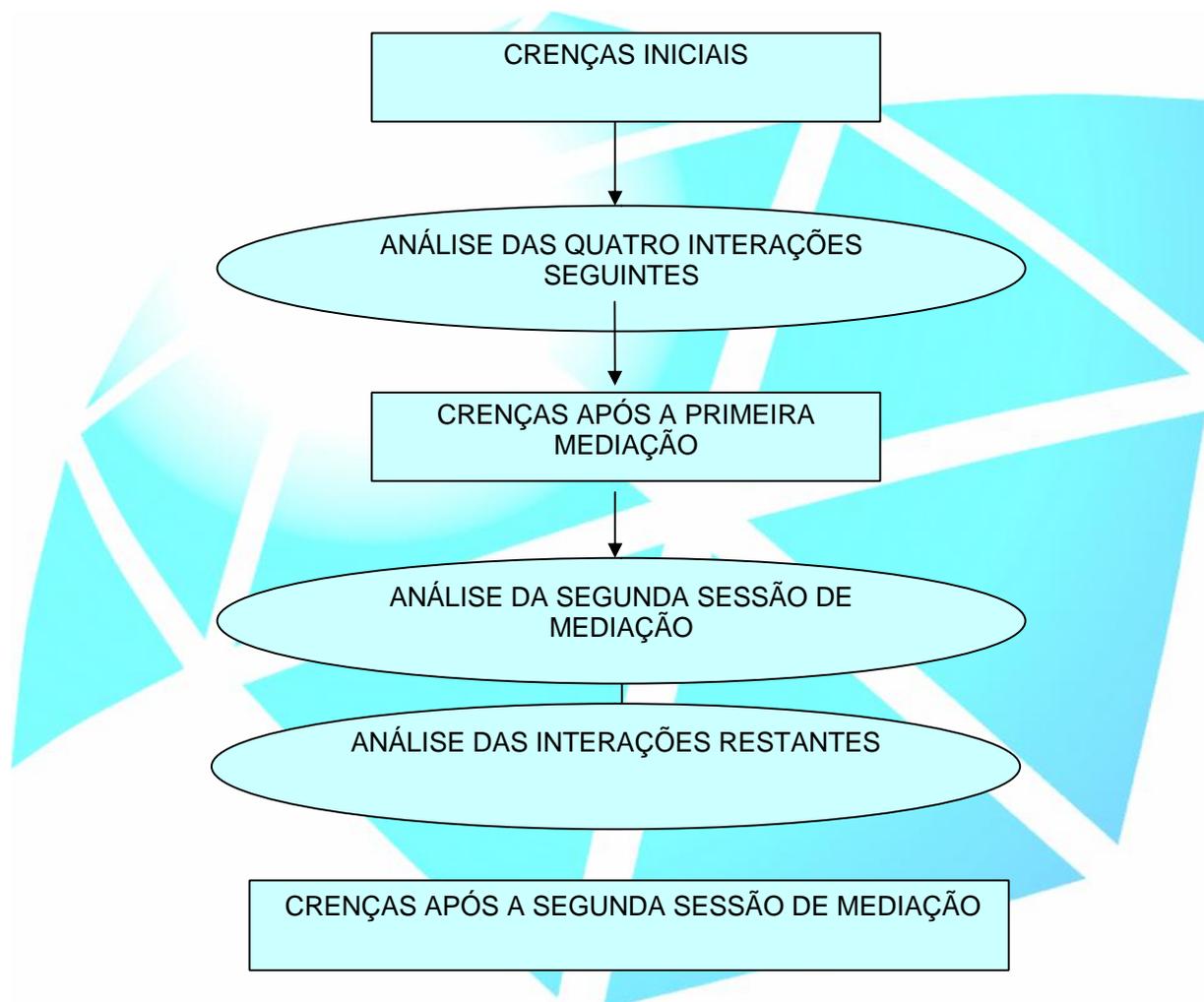
No questionário, ao perguntarmos para que servia a avaliação, a mediadora disse que ela serve “para diagnosticar possíveis falhas no processo de ensino e aprendizagem, a fim de que o professor e/ou o próprio aluno possam tomar decisões (melhor informadas) no sentido de aprimorar esse processo”(Questionário da mediadora).

Essa visão da mediadora da avaliação como uma maneira de se diagnosticar as possíveis falhas no processo de ensino e aprendizagem, também corrobora suas crenças apresentadas anteriormente, ou seja, da língua como comunicação e da avaliação como integrante do processo de ensino e aprendizagem.

3.3 Interação das crenças da mediadora e da interagente na (re) construção do processo de ensino e aprendizagem via tandem.

Para responder à segunda pergunta de pesquisa, que trata de como as crenças de avaliação da IB e da mediadora se relacionaram, utilizei o seguinte procedimento: tendo em mente as crenças iniciais da IB, encontradas durante as quatro primeiras interações, e as crenças da mediadora, encontradas durante a primeira sessão de mediação, analisei as quatro interações seguintes (interações de número cinco, seis, sete e oito) para tentar identificar se a IB modificou sua postura com a mediação, ou se permaneceu da mesma forma. Em seguida, analisei a segunda sessão de mediação e o mesmo procedimento foi adotado: através das crenças e pontos levantados durante a primeira e segunda sessões de mediação, procurei analisar como a interagente se comportou durante as interações nove, dez, onze, doze e treze.

Figura 4: Esquema para a análise dos dados da segunda pergunta de pesquisa



Apresento inicialmente quais impactos a primeira e segunda sessões de mediação tiveram sobre as crenças da IB. As crenças terão a mesma seqüência daquelas inicialmente encontradas para mais facilmente serem comparadas com as da pós-mediação.

3.3.1 Crenças sobre língua(gem).

Por considerar esse subitem um pouco extenso, visto a quantidade de informações que será nele apresentado, optei por dividi-lo em dois momentos: o

primeiro contendo as crenças da interagente como professora e o segundo contendo suas crenças como aluna.

a) A interagente como professora

A partir da quinta interação, a IB quando no papel de professora, apresentou uma grande oscilação com relação à sua visão de língua. Durante a sexta interação que ocorreu em língua portuguesa, a crença inicial da interagente de ver a língua como um instrumento para a comunicação se modificou para uma visão mais próxima de uma língua como sistema. Podemos notar essa modificação na maneira pela qual a IB conduziu a interação.

Durante a sexta interação, por motivo desconhecido, a IB corrigiu o INA em maior número de vezes, agindo de maneira contrária ao procedimento adotado por ela até ali. Vejamos alguns desses trechos:

(Excerto 54)

- | | | |
|----|-------|---|
| 1. | Cody | eu tive uma entrevista na sexta-feira |
| 2. | Carol | ah é |
| 3. | Carol | para que? |
| 4. | Cody | para estudar/ ensinar no Brazil |
| 5. | Carol | (Brasil) |
| 6. | Cody | sim. |
| 7. | Carol | legal |
| 8. | Carol | e como foi? |
- (Interação 6)

Nesse primeiro trecho podemos claramente entender a mensagem que o INA está tentando construir. Ele comete dois erros, um de influência da língua espanhola, que não é tratado pela IB, e outro de ortografia que não comprometeria a comunicação, porém corrigido por ela. Vejamos mais um trecho:

(Excerto 55)

- | | |
|-----------|--|
| 1. Cody | eu vou recibir uma resposta pronto |
| 2. Carol | é para a Fullbright? |
| 3. Cody | sim. |
| 4. Carol | (receber) |
| 5. Cody | obrigado |
| 6. Carol | de nada :) |
| 7. Cody | :) |
| 8. Carol | o que você quis dizer com resposta |
| 9. | pronto? |
| 10. Cody | ... |
| 11. Cody | logo? |
| 12. Carol | iiiiiiiiiiiiisso |
| 13. Carol | muito bem :) |
| 14. Cody | haha |
| 15. Cody | é pronto no espanhol |
| 16. Carol | "vou receber uma resposta logo" |
- (Interação 6)

Novamente o INA cometeu dois erros de influência da língua espanhola que não comprometia em nada a comunicação. Porém, da mesma forma esse erro foi corrigido quase imediatamente pela IB.

O que é interessante ressaltar é que no diário dessa interação a IB se contradiz em um mesmo parágrafo. Vejamos abaixo:

(Excerto 56)

1. Em seguida, ele me contou sobre uma entrevista que ele havia
 2. feito, para uma bolsa de estudos aqui no Brasil chamada
 3. Fullbright. Nesta fala, ele utilizou um verbo em espanhol, e eu
 4. **o corriji imediatamente**. Ele se valeu de uma expressão que
 5. **prejudicou muito o sentido** do que ele estava tentando dizer,
 6. **mas, mesmo assim, eu consegui deprender esse sentido**.
 7. Quando percebi essa inadequação, perguntei a ele o que ele
 8. estava querendo dizer com tal expressão de sentido
 9. inadequado (receber resposta pronto) e, após alguns segundo,
 10. ele mesmo escreveu a palavra que deveria ser trocada na
 11. expressão para se atingir a significação desejada (logo).
- (Diário da Interação 6)

Como podemos ver através do trecho destacado, ao afirmar que corrigiu o interagente imediatamente após um erro de influência da língua espanhola (*recibir*) e em seguida afirmar que tal expressão havia prejudicado o sentido da comunicação, mas ela havia compreendido, podemos inferir que a IB esteja incerta do que é foco na comunicação e foco na forma.

Essa diferença de comportamento pode talvez ser justificada pela influência de sua crença como aluna, que como vimos, optar por um *feedback* a todo momento. Como foi destacado anteriormente, o fato de ela estar buscando sempre a acuidade e precisão na língua alvo, não é algo ruim, visto as atuais exigências do mercado de trabalho, o que considero negativo é o excesso de ansiedade que essa preocupação tem causado na IB.

Durante essa mesma interação (sexta), a IB corrigiu em mais alguns momentos erros que não afetavam a comunicação. Destaco neste momento um deles. Vejamos o excerto 57:

(Excerto 57)

- | | |
|-----------|---------------------------------------|
| 1. Cody | uma pergunta |
| 2. Cody | : |
| 3. Carol | diga :) |
| 4. Cody | que significa: Oitimo? |
| 5. Cody | como, legal? |
| 6. Carol | ótimo |
| 7. Carol | sim |
| 8. Carol | uma coisa muito boa = um coisa ótima |
| 9. Carol | *uma |
| 10. Cody | porque assisti um filme que se chama |
| 11. | "Cidade de Deus" |
| 12. Carol | sei |
| 13. Carol | eu já assisti |
| 14. Cody | e usam a palavra "ótimo" muitas vezes |
| 15. Carol | ah sim |
| 16. Cody | eu nao sabia |
| 17. Carol | e você consegue entender o sentido |
| 18. | agora? |
| 19. Cody | sim. |
| 20. Carol | :) |
| 21. Carol | very good :D |
| 22. Cody | é uma adjetivo |
| 23. Cody | thanks |
| 24. Carol | sim... é um adjetivo |
- (Interação 6)

Como podemos ver novamente nesse trecho, apesar do INA ter cometido dois erros de ortografia que também não comprometiam o significado da comunicação (linhas 4 e 22), a IB o corrigiu de forma direta. Gostaria de destacar aqui o comentário feito pela IB sobre esse fato durante o diário dessa mesma interação. Acompanhemos o trecho:

(Excerto 58)

1. Resolvida esta questão, Cody me perguntou diretamente
2. sobre o significado da palavra “ótimo”, pois ele havia
3. assistido o filme “Cidade de Deus”, no qual esta palavra
4. é constantemente repetida, segundo ele. Pude perceber
5. que ele estava querendo confirmar o que já havia
6. inferido sobre o sentido desta palavra, pois
7. imediatamente após ele perguntar sobre o significado,
8. ele já perguntou também se era como o sentido de
9. “legal”. **Observei que ele deve ter alguma noção de**
10. **classe de palavras, pois depois da minha explicação,**
11. **ele confirmou que havia entendido com a seguinte**
12. **pergunta: “é um adjetivo?”.**

(Diário da Interação 6)

Através do trecho destacado em negrito, podemos notar mais uma vez certa preocupação da IB com aspectos gramaticais da língua e não com a auto-expressão ou comunicação (TUDOR, 2001).

Na interação seguinte (sétima), segundo relatado em seu diário, devido a problemas pessoais por parte de ambos, a interação foi atípica: teve uma curta duração (vinte e quatro minutos). Porém, apesar de não ter sido uma interação convencional, podemos notar claramente no diário realizado pela IB, traços de uma visão de língua como sistema. Vejamos alguns desses trechos no excerto 59:

(Excerto 59)

1. Pude observar muitas **inadequações quanto à colocação** (ou
2. **falta) de artigos e proposições e também quanto ao tempo**
3. **verbal dos verbos que ele empregou**, mas, novamente, não
4. fiz nenhuma correção. Sendo assim, **penso que não foi uma**
5. **atividade proveitosa para nenhuma das partes envolvidas.**

(Diário da Interação 7)

Podemos notar por meio dos trechos em negrito que, apesar da IB afirmar não ter realizado nenhuma correção, a avaliação que a IB fez do INA teve como base aspectos gramaticais da língua. Outra crença que podemos inferir através dessa passagem encontra-se no último comentário feito por ela. Nas linhas de número quatro e cinco, podemos inferir que, para a IB, uma interação é proveitosa quando há correção. Porém, isso pode não ter sido o que INA tenha sentido dessa interação.

Já durante a interação de número nove, o que se viu com relação à postura da IB foi bem diferente. Houve uma grande redução no número de correções feitas por ela. Vejamos alguns desses trechos:

(Excerto 60)

- | | | |
|-----|-------|---|
| 1. | Cody | você tinha asitado o filme "Life |
| 2. | | Aquatic"? |
| 3. | Cody | sim |
| 4. | Carol | huuumm |
| 5. | Carol | não me lembro de ter |
| 6. | | assistido esse filme |
| 7. | Cody | não sei o nome no português |
| 8. | Carol | vou procurar |
| 9. | Cody | com Bill Murray, Owen |
| 10. | | Wilson...e uma mulher que não |
| 11. | | sei |
| 12. | Cody | Seu Jorge canta no eso filme |
| 13. | Cody | e muito bom |
| 14. | Carol | ah... legal... |
- (Interação 9)

Como destacado nas linhas um, onze e doze, podemos perceber alguns erros cometidos pelo interagente e que somente o primeiro (linha um) é corrigido indiretamente na linha seis (reformulação, LYSTER; RANTA, 1997). Vejamos mais um trecho:

(Excerto 61)

- | | | |
|-----|-------|-------------------------------------|
| 1. | Carol | acabei de ouvir a |
| 2. | | música |
| 3. | Carol | eu nunca tinha ouvido.... é |
| 4. | | muito legal |
| 5. | Cody | você teve encontrado o autor |
| 6. | | Gabriel Garcia Marquez? |
| 7. | Carol | não |
| 8. | Cody | sim? você gosta? |
| 9. | Cody | (da musica) |
| 10. | Carol | eu gostei sim :) |
| 11. | Carol | bacana :P |
| 12. | Cody | e um poquinho estranho , mas |
| 13. | | eu gosto |
| 14. | Carol | hahahahaha |
| 15. | Carol | é estranha pra mim também... |
- (Interação 9)

Podemos notar alguns erros cometidos pelo INA que não foram tratados, linha cinco (influência do espanhol) e linha oito (tempo verbal, “gosta” ao invés de

“gostou”), ou que foi tratado de maneira indireta (reformulação, LYSTER; RANTA, 1997), linha doze (erro de ortografia “extranho”) corrigido na linha quinze.

Essa redução ocorrida durante essa interação pode talvez ser justificada pelo fato da mesma ter ocorrido após uma segunda sessão de mediação, em que um dos temas abordados foram as correções e as questões relacionadas à construção do significado. Dessa forma, como vimos na literatura que trata da correção de erros (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991; CARDOSO, 2002), além de evitar correções excessivas dos erros, é desejável fornecer subsídios para que os alunos identifiquem e tratem os próprios erros.

Durante a décima primeira interação, sua postura foi um pouco similar àquela adotada durante a nona interação e as demais iniciais. A maior parte dos erros cometidos pelo INA não foram corrigidos, ou quando eram corrigidos, alguns eram feitos de forma indireta e sutil. Vejamos alguns desses exemplos:

(Excerto 62)

- | | | |
|----|-------|---------------------------------|
| 1. | Cody | vamos falar portugues o ingles? |
| 2. | Carol | pronto |
| 3. | Cody | ok |
| 4. | Carol | bom, podemos falar em |
| 5. | | português, já que da última vez |
| 6. | | falamos em inglês... |
- (Interação 11)

Durante esse trecho, como destacado na linha um, o INA comete um erro de transferência da língua espanhola. Ele escreve “o” ao invés de “ou”. Podemos inferir que a interagente tenha optado por não corrigir, por acreditar que esse tipo de erro não compromete o significado. Porém, um pouco mais tarde nessa interação o INA comete o mesmo erro, e dessa vez a interagente o corrige através da reformulação (LYSTER; RANTA, 1997). Vejamos esse trecho:

(Excerto 63)

- | | | |
|----|------|-----------------------------------|
| 1. | Cody | você tomou 14 bebidas diferentes? |
| 2. | Cody | ah sim :) |

- | | | |
|----|-------|---|
| 3. | Carol | mais o menos |
| 4. | Cody | como assim mais ou menos? me conta |
| 5. | | :) |
| 6. | Carol | eu não posso recordar o final da noite |
| 7. | Cody | não acredito :-O |
- (Interação 11)

Como podemos ver nas linhas três e quatro, ao repetir o mesmo erro anterior, a interagente dessa vez o corrige de maneira indireta. Mesmo a IB corrigindo o INA dessa forma, ela não está tratando a língua como um sistema, está simplesmente fornecendo a forma correta em português (FIGUEIREDO, 1997, 2005). Vejamos mais um trecho dessa interação em que a IB não corrige o americano:

(Excerto 64)

- | | | |
|----|-------|---|
| 1. | Cody | não sei...eu ouvi uma canção |
| 2. | Cody | de Daniela mercury |
| 3. | Carol | é... eu já ouvi falar |
| 4. | | muito isso também |
| 5. | Cody | e ela diz " o país oficiado, dos deus... " |
| 6. | | penso |
| 7. | Cody | tem até um filme que chama |
| 8. | Carol | "Deus é brasileiro" |
| 9. | | |
- (Interação 11)

Nas linhas cinco, seis e sete, o INA comete alguns erros, que também não comprometiam a comunicação, e provavelmente por essa razão, a interagente optou por não corrigi-lo.

Porém, como ocorreu durante a segunda interação (excerto 12) em que a interagente corrige uma forma aceitável utilizada pelo INA por uma forma mais coloquial (supercorreção), ocorreu na décima primeira interação. Vejamos o trecho através do excerto 65:

(Excerto 65)

- | | | |
|----|-------|--|
| 1. | Cody | eu não posso recordar o final da noite |
| 2. | | da noite |
| 3. | Carol | não acredito :-O |
| 4. | Carol | hahahahahahaha |
| 5. | Carol | bebeu todas então :P |
| 6. | Carol | (soa melhor: eu não consigo lembrar o final da noite) |
| 7. | | |
- (Interação 11)

Como podemos ver nas linhas um, dois, seis e sete, apesar do INA utilizar uma expressão correta da língua portuguesa, expressão essa que não era a forma mais utilizada para esse caso, a IB optou por corrigi-lo, fornecendo-lhe a forma mais usada.

Vejamos mais um trecho em que a IB corrige o INA:

(Excerto 66)

- | | | |
|----|-------|--------------------------------|
| 1. | Cody | voce sabe que significa "kaka" |
| 2. | | no russo? |
| 3. | Carol | não... |
| 4. | Carol | o que significa? |
| 5. | Carol | (em russo) |
- (Interação 11)

Como podemos ver, o erro cometido pelo INA na linha dois, foi corrigido de forma explícita pela IB, logo em seguida. Como se pode ver, trata-se também de um erro que também não atrapalha a comunicação, e mesmo assim a IB optou pela correção.

O que pude concluir durante essa décima primeira interação é que, apesar da IB ter priorizado a comunicação (língua como auto-expressão (TUDOR, 2001)), da mesma forma ocorrida durante as interações iniciais, os erros que eram por ela corrigidos não necessariamente comprometiam a comunicação.

Durante a última interação realizada na língua portuguesa, tivemos também algo bem atípico. Por razões desconhecidas, a interação se passou em português em alguns momentos e em inglês em outros. O que parece ter acontecido nessa interação foi apenas uma sessão de bate-papo. Como vimos no capítulo de tecnologia que apresentou as características de um *chat*, foi encontrado durante essa interação pelo menos uma dessas características: abreviar palavras. Vejamos os trechos:

(Excerto 67)

- | | | |
|----|-------|---------------------------------|
| 1. | Carol | quero dizer, qdo vc vem? |
| 2. | Cody | in july or august |
- (Interação 13)

Como está destacado na linha um, ao invés de escrever a palavra quando por inteiro, a interagente simplesmente a abrevia escrevendo “qdo”.

(Excerto 68)

1. Carol **tbm** acho... com certeza
(Interação 13)

Novamente destacado na língua um, a interagente abrevia a palavra também escrevendo apenas “tbm”. Como podemos ver, ao adotar essa postura, a interagente pode acabar prejudicando a comunicação, uma vez que o INA pode não saber o que as abreviações querem dizer. Em entrevista formal, perguntei à interagente porque ela havia utilizado essas abreviações, ela se justificou dizendo que não estava esperando por essa interação e não se atentou para o fato de ser uma aula *in-tandem*.

Dessa maneira, após essas treze interações realizadas pela IB, o que ficou claro é que as mediações tiveram influência direta nas interações em que a IB exerceu o papel de professora. Após a primeira mediação, a interação em língua portuguesa seguinte (interação 6), a IB corrigiu mais o INA, e após a segunda sessão de mediação, interação de número nove, a interagente reduziu bruscamente a quantidade de correções.

Para tentar esclarecer essa variação na quantidade de correção, como mencionado anteriormente, durante o período de análise das interações foi enviado um *e-mail* à IB questionando o seu comportamento em relação à correção dos erros durante a sexta interação e a nona. A sua resposta foi a seguinte:

(Excerto 69)

1. Relendo as interações pude confirmar o fato de que eu corrijo o interagente
2. muito mais na sexta do que na nona. Isso se dá sem nenhum motivo especial,
3. apenas de acordo com a fruição da conversa. Note que na sexta estávamos
4. conversando sobre coisas aleatórias e seguindo o exato propósito daquela
5. interação (**ajudá-lo em seu aprendizado**), o que me atentou para o fato de
6. que **eu deveria corrigi-lo, ajudá-lo** de alguma forma. Já na nona interação,
7. primeiro começamos a interação em inglês, o que já me distanciou um pouco
8. da minha função de **professora que tem que corrigir** o aluno, depois
9. passamos a falar português, mas inicialmente já tive de pesquisar e conhecer

10. algo do Brasil que ele sabia e eu não, depois conversamos sobre a nossa
 11. próxima interação, que deveria ser por áudio, depois começamos a comentar
 12. sobre vocabulário - tanto ele me perguntando sobre expressões em português,
 13. quanto eu perguntando sobre expressões em inglês. Creio que este seja outro
 14. forte motivo do meu distanciamento do meu papel de professora.
- (E-mail enviado por Carol)

Temos destacado em **negrito** algumas das falas da interagente que caracterizam sua crença sobre correção. A crença que pode ser inferida através da fala da IB é a de que ela só estaria ajudando o INA caso ela corrigisse os seus erros, e que essa seria sua função como professora. Essa crença pode ser comprovada também através do excerto 65 em que a interagente relata que, pelo fato de ela não ter corrigido o interagente, a interação não foi proveitosa para nenhum dos envolvidos.

Além disso, essa justificativa demonstra que a IB talvez não esteja consciente do real efeito das mediações sobre ela, uma vez que a variação de seu comportamento ocorreu não apenas uma vez, mas sempre após uma sessão de mediação. A tabela 12 apresenta o conteúdo discutido durante as sessões de mediação que ocasionaram algum tipo de mudança de ação da interagente como professora.

Tabela 12: Conteúdo e mudança de ação da interagente como professora.

Número da Sessão	Conteúdo	Mudança de ação da interagente como professora na interação seguinte
1ª. Sessão de mediação (Realizada após a quarta interação)	Correções e avaliação geral das interações	A interagente passou a corrigir mais o INA.
2ª. Sessão de mediação (Realizada após a oitava interação)	Correções, negociação de significado e avaliação geral.	A interagente diminui consideravelmente a quantidade de correções.
3ª. Sessão de mediação (Realizada após a décima terceira interação)	Papel dos interagentes nas interações do TELETANDEM, forma de conduzir as interações e formas de correções dos erros.	Não houve mais interações

Passemos agora para o subtópico que tratará de como as crenças das participantes se relacionaram enquanto a IB estava no papel de aluna.

b) A interagente como aluna

Durante as quatro primeiras interações, enquanto aluna, destacamos a extrema preocupação da interagente com questões a precisão gramatical, comportamento este pautado por uma visão de língua como sistema (TUDOR, 2001; KUMARAVADIVELU, 2006) e com o foco na forma e não no significado (LYSTER; RANTA 1997; CAVALARI 2002; LIMA; MENTI, 2004). Após a primeira sessão de mediação, podemos notar que não houve mudanças em seu comportamento. O que se pode confirmar foram os mesmos procedimentos e preocupações encontrados nas primeiras interações.

Na quinta interação, primeira interação em língua inglesa após a primeira sessão de mediação, ocorreu um problema com a utilização da ferramenta (*MSN*) e a interação não foi registrada. A interação que deveria ocorrer em língua inglesa após essa seria a sétima, porém, devido ao fato do INA não ter comparecido para a interação no dia marcado (quarta-feira), a interação só ocorreu no domingo. Entretanto, mais uma vez ocorreu outro problema que impediu desta vez a IB de interagir. Esses freqüentes problemas poderiam causar um grande mal estar entre os interagentes. Tais problemas serão comentados mais adiante no capítulo de considerações finais.

Assim, a interação em língua inglesa só ocorreu na oitava interação. Durante essa interação, o que podemos perceber, como mencionado anteriormente, foram a

preocupação com constante de um *feedback* por parte da IB. Vejamos alguns desses trechos:

(Excerto 70)

- | | |
|----------|--------------------------------|
| 1. Carol | the computer is broken again |
| 2. Cody | thats ok |
| 3. Carol | no microphone today |
| 4. Cody | haha |
| 5. Cody | what happened to the |
| 6. | computer? |
| 7. Carol | I don't know... it was turning |
| 8. | off alone |
| 9. Carol | understand? |
| 10. Cody | yeah |
- (Interação 8)

Como podemos ver na linha nove, a IB pede uma confirmação se sua mensagem foi compreendida. Vejamos outro exemplo:

(Excerto 71)

- | | |
|-----------|-------------------------------------|
| 1. Carol | I think that some people lost their |
| 2. | arquivos (how can i say arquivos in |
| 3. | English?) |
| 4. Carol | lost no, loose |
| 5. Cody | archives |
| 6. Carol | ok... |
| 7. Carol | thanks :) |
| 8. Cody | no problem |
| 9. Carol | it's ok my sentence? |
| 10. Cody | well, no. |
| 11. Cody | it was better first. "i think some |
| 12. | people lost their archives" |
| 13. Cody | loose is something different |
| 14. Carol | ah sim :) |
- (Interação 8)

Mais uma vez temos em destaque, a interagente pedindo uma confirmação de sua frase para o INA. Ao perguntar se sua frase estava correta, podemos inferir que a interagente está interessada na estrutura da frase em si e não na construção do significado. Esse tipo de comportamento de necessitar algum *feedback* de seu par interagente, preocupando-se em não cometer erros, são indícios de que seu foco, após a mediação, continua na forma (LYSTER; RANTA 1997; CAVALARI 2002; LIMA, 2004).

Após essa interação, tivemos uma sessão de mediação seguida de uma interação em língua inglesa (nona interação). Na décima interação que ocorreu na língua portuguesa pode-se notar os mesmos procedimentos e o foco na forma. Vejamos mais exemplos:

(Excerto 72)

- | | |
|----------|-------------------------------|
| 1. Carol | i can say "turn on the |
| 2. | fan"??? |
| 3. Cody | yeah. thats perfect |
| 4. Carol | thanksssssss :) |
- (Interação 10)

Nas linhas um e dois, podemos ver a interagente mais uma vez verificando a estrutura de sua sentença. Através do contexto anterior, não havia necessidade de verificação de compreensão, pois os interagentes haviam acabado de negociar o significado da palavra “ventilador” na língua inglesa e a expressão *turn on* que tem como um de seus significados “ligar” já era conhecido pela IB. Entretanto, mais uma vez, sua preocupação com a forma lingüística da língua prevaleceu sobre o foco no significado. Vejamos mais um trecho:

(Excerto 73)

- | | |
|-----------|--------------------------------------|
| 1. Cody | I dont know that one |
| 2. Carol | me neither |
| 3. Carol | (is it correct?) |
| 4. Cody | or, me either |
| 5. Cody | both work |
| 6. Carol | i don't know about the use of |
| 7. | neither ou either |
| 8. Carol | oh... thanks |
| 9. Cody | actually, in the united states |
| 10. | they are used almost |
| 11. | interchangeably |
| 12. Carol | hum... |
| 13. Carol | ok :) |
| 14. Cody | understand? |
| 15. Carol | yaaaaaahhh |
| 16. Carol | thanks so much :) |
- (Interação 10)

Na linha três podemos constatar mais uma vez a IB conferindo o uso de uma estrutura e logo em seguida (linha seis e sete) ela explica que tem dificuldade com o

uso dessa mesma estrutura. Isso é mais um indício que o foco que é adotado pela IB como aluna está na forma e não comunicação em si.

A interação em língua inglesa seguinte foi a décima segunda, porém, devido a mais um problema com a ferramenta (*MSN*), os interagentes interagiram utilizando outro *software* (*Skype*) e não registraram a conversa.

Passemos agora para a próxima crença.

3.3.2 Crenças sobre os papéis do professor e do aluno.

Como vimos na assertiva anterior, durante a sexta interação, a IB, enquanto no papel de professora, passou a corrigir mais o INA. Dessa maneira, a forma como ela vê o papel do professor também se modificou. Durante as interações iniciais, devido à maneira de conduzir a interação, quase não corrigindo o INA, a crença do papel do professor e do aluno apresentado pela IB era de que professor e aluno deveriam construir o conhecimento em conjunto. Porém, como veremos a seguir, não foi o que ocorreu durante a sexta interação.

Como mencionado na assertiva anterior, além do número de correções de erros terem aumentado, as correções que eram feitas, constituíam-se basicamente de erros que não afetavam a comunicação (excertos 54, 55, 57). Essa preocupação com a acuidade e precisão também pode ser comprovada em seu diário (excertos 56 e 68). Dessa maneira, a concepção de professor que estaria por trás dessa forma de conduzir a interação é compatível com formas tradicionais de ensino em que o professor é o dono do conhecimento, maneira esta diferente daquela encontrada nas interações iniciais onde a interagente deixava a interação fluir e o conhecimento era gerado da interação entre professor e aluno.

Já nas interações seguintes, a interagente apresentou variações com relação à sua postura. Durante a interação em língua portuguesa seguinte (nona), a interagente voltou a se comportar da mesma forma das interações iniciais, ou seja, priorizando a comunicação, deixando a interação fluir e deixando de lado as correções desnecessárias (excertos 60 e 61). Ao se comportar dessa forma, ela parece priorizar o ensino através da interação (LYSTER; RANTA, 1997; LIMA; MENTI, 2004; CAVALARI, 2005).

Na décima primeira interação (também em língua portuguesa), a interagente priorizou também a comunicação (excertos 62, 63, 64 e 65), porém em alguns momentos corrigia o INA (excertos 66 e 67). E por último, como vimos anteriormente, a décima terceira interação, não foi uma interação normal, por isso não podemos concluir nada a seu respeito.

Dessa forma, pode-se inferir que apesar de inicialmente a IB ter se comportado de maneira a priorizar a comunicação, comportamento este que considera o professor como um parceiro do aluno, na construção conjunta de conhecimentos, após as sessões de mediação seguintes, pelo fato da IB ter apresentado certa variação com relação à essa postura, podemos afirmar que sua crença com relação ao papel do professor ainda está um pouco instável. Talvez com o decorrer de sua prática, a interagente possa talvez adquirir uma postura mais definida.

Já em relação à crença do papel do aluno apresentado pela IB, ela se manteve praticamente igual após as sessões de mediação.

Durante as interações iniciais, detectamos que sua crença era de um ensino centrado no professor, pois quando a interagente apresentava alguma dúvida ou dificuldade, ela imediatamente recorria ao INA pedindo-lhe a forma correta, ao invés de tentar negociar o significado (excertos 70, 71, 72 e 73).

Outro ponto que deve ser mencionado diz respeito ao desenvolvimento de um planejamento ou estratégia de ensino para ser utilizado durante as interações. Vimos, durante a primeira sessão de mediação, que a mediadora havia perguntado à IB se ela adotara temas ou algum tipo de agenda de ensino. A interagente afirmou que não. Durante a segunda sessão de mediação, o mesmo procedimento ocorreu: a mediadora perguntou se havia algum tipo de planejamento para a aula e a resposta foi novamente negativa, pois a IB temia que caso ela adotasse temas, e o assunto acabasse durante a interação, ela não teria o que fazer. Vejamos o excerto 74:

(Excerto 74)

- | | | |
|-----|-------|--|
| 1. | Suely | |
| 2. | | |
| 3. | | |
| 4. | | |
| 5. | | |
| 6. | | |
| 7. | | |
| 8. | | |
| 9. | | |
| 10. | | |
| 11. | | |
| 12. | | |
| 13. | | |
| 14. | | |
| 15. | | |
| 16. | | |
| 17. | | |
| 18. | | |
| 19. | | |
| 20. | | |
| 21. | | |
| 22. | | |
| 23. | | |
| 24. | | |
| 25. | | |
| 26. | | |
| 27. | | |
| 28. | | |
| 29. | | |
| 30. | | |
| 31. | | |
| 32. | | |
| 33. | | |
| 34. | | |
| 35. | | |
| 36. | | |
| 37. | | |
| 38. | | |
| 39. | | |
- Na verdade Carol, eu não acho que tenha alguma maneira de você prever isso. Prevenir, arrumar uma forma preventiva para que ele não erre mais ou para que esses erros não ocorram, mas o que acho sim é que talvez você possa fazê-lo trabalhar mais. Percebe? Por exemplo você falou em temas. Não sei, isso pode ser uma idéia vocês combinarem um tema com antecedência. Não sei, assim, tentar pensar algumas possibilidades que o levem a se preparar para o encontro. Percebe? Você vai preparar enquanto professora de português e ele comece a perceber talvez também tem que começar a se preparar como professor de inglês, né? Porque até o momento vocês tem conversado sobre o assunto que surge até porque você tinha uma série de questões para resolver com ele né? Sobre termo de consentimento, eu tenho visto que você tem tentado resolver isso assim um pouquinho a cada interação, e tem funcionado. Eu acho que as interações de vocês tem rendido bem, né? Mas eu to pensando agora não ação pedagógica, porque o professor assim, normalmente não contexto de aula regular, o professor se prepara, né, para a aula e ainda que a aula não seja estruturadinha, uma gramática, o professor se prepara, ele vai atrás do material

40. de alguma coisa e tal e se prepara.
 41. Ele tem um objetivo. Percebe?
 42. Então é nesse sentido que eu to
 43. tentando te dizer, é talvez você
 44. pudesse se preparar de fato para a
 45. aula dele. Não precisar dar uma
 46. aula de gramática, não é isso, tá?
 47. Mas preparar alguma coisa de fato.
 48. Agora o quê, é que eu também não
 49. sei, mas acho que seria importante
 50. também que você pensasse e você
 51. descobrisse né?
 52. Carol Hum hum. É porque do jeito que
 53. ele conduz, do jeito que ele faz as
 54. interações comigo eu tenho
 55. impressão assim de pegar um
 56. tema, eu já pensei nisso, aliás é a
 57. Proposta, né?
 58. Suely De uma maneira geral.
 59. Carol É de uma maneira geral, só que eu
 60. tenho medo de “de repente acabou
 61. aquilo”. É porque ele é uma pessoa
 62. assim, não agradou, do nada, ele
 63. começa outro assunto.
 64. Suely Hum hum.
 (Sessão de mediação 2)

Como podemos ver, a interagente, por ter tido uma experiência negativa ao ter começado a falar sobre um assunto que logo foi mudado pelo INA, ficou receosa em adotar algum tipo de tema ou planejamento para toda a interação. Durante a terceira sessão de mediação tivemos a confirmação dessa crença de não se adotar temas ou planejamentos. Vejamos o excerto 75:

(Excerto 75)

1. Suely Então, o que eu queria que você
 2. pensasse é se é possível, se é justo,
 3. fazê-lo perceber que o teletandem
 4. pode ser mais do que praticar a
 5. língua.
 6. Carol Se eu deveria fazer isso...
 7. Suely Caso você chegue a conclusão que
 8. você deveria, é justo é possível?
 9. Carol Hum hum, entendi. Eu já pensei
 10. nisso também, só que eu pensei
 11. teletandem seria regime de
 12. colaboração né? Cooperação um
 13. com o outro cada um ensinar a sua
 14. língua materna né? Ai eu penso, eu
 15. vou ensinar ele com as ferramentas
 16. que eu tenho, como eu posso,
 17. entendeu? Então eu to colaborando
 18. para ele aprender a minha língua
 19. materna do jeito que eu sei, do jeito

20. que eu posso que é explicando a
 21. gramática, é explicando léxico, é
 22. interagindo, não combinando os
 23. assuntos anteriormente, por isso que
 24. eu nunca quis fazer isso, porque eu
 25. **tenho a impressão** de que se eu
 26. fizer isso ele vai me falar “por que?
 27. Como assim?”.
 28. Sueli **Você já tentou?**
 29. Carol **Não.** Eu não sinto assim
 30. oportunidade de fazer isso entende?
 31. Dá **impressão** que ele vai me
 32. perguntar “Por que? **Você vai**
 33. **querer me dar uma aula?**”.
 34. Sueli Você acha particularmente do seu
 35. par?
 36. Carol Eu acho com o meu interagente
 37. porque ele fala muito, e eu acabo
 38. tendo bastante assunto para falar
 39. com ele, mas assim, se é uma pessoa
 40. mais tímida que não fala, eu acho
 41. que é legal. Mas o meu é tipo...
 42. Sueli Entendi.
 (Sessão de mediação 3)

Como se pode ver através dos trechos em negrito, o fato de não tentar adotar um planejamento ou tema é na verdade uma crença da interagente baseada em uma experiência negativa. Como a própria interagente afirma na linha vinte e nove, ela sequer tentou adotar um tema ou planejamento para talvez otimizar o processo de aprendizagem do INA. Outro ponto interessante que destacamos durante essa passagem, diz respeito à sua afirmação nas linhas trinta e um e trinta e dois, através da qual diz que caso adotasse algum tema ou proposta de ensino, o seu par interagente poderia reagir de forma negativa.

No diário da terceira sessão de mediação, a mediadora, consciente do caráter que as interações haviam tomado, faz uma interessante reflexão:

(Excerto 76)

1. Um fato bastante interessante foi mencionado por ela (fato que eu não havia percebido) – a Carol achou que na última interação, finalmente, seu
2. interagente assumiu o papel de professor de Língua estrangeira, o que não
3. havia acontecido até então. Essa questão, em minha opinião, é decorrente do
4. fato de esse par de interagentes (Carol/Cody) não ter conseguido chegar a
5. um acordo sobre as correções, sobre os “assuntos/temas” a serem discutidos
6. nas sessões de interação e sobre outras questões pedagógicas relevantes ao
7. processo de aprendizagem in tandem que os levaria a “pensar” nas interações
8. de uma maneira mais didática. Creio que, apesar da intenção da Carol em
- 9.

10. fazer um tãdem pedagógico, as sessões de interação tiveram, na maior parte
 11. do tempo, um caráter leigo, mais parecido com um “bate-papo”. Segundo
 12. Carol, isso se deveu ao fato de que ela não queria impor suas próprias visões
 13. e necessidades, respeitando a concepção do seu interagente sobre como
 14. deveria ser o processo interativo via tãdem. Acredito que, talvez, se eles
 15. continuassem a interagir por mais tempo, essa negociação entre “o que eu
 16. quero e o que o meu interagente quer” pudesse chegar a um equilíbrio.
 17. Acredito, também, que essa percepção da Carol (de que o interagente estaria
 18. finalmente agindo como professor de língua estrangeira) deve significar duas
 19. coisas: (i) que a Carol realmente esperava que ele assumisse esse papel; (ii)
 20. um amadurecimento, principalmente da parte do interagente em relação ao
 21. processo de aprendizagem *in*
 22. tandem, ou seja, aos poucos, começa a ficar evidente o que o outro “precisa”
 23. para se comunicar melhor.
- (Diário da mediação 3)

Como vimos anteriormente, as interações *in* tandem têm, entre outras características, a colaboração. Little (2003) afirma que após manifestarem explicitamente os interesses e objetivos, seria necessário que os pares tentassem se comprometer a cumpri-los. Concordo com a mediadora que afirma que após algumas interações, o INA tenha provavelmente amadurecido o real propósito pedagógico do tandem, e assim começou a agir da forma esperada (Diário da Terceira Sessão de Mediação).

O projeto Teletandem Brasil foi criado com o intuito de ensinar línguas gratuitamente através da colaboração entre os pares interagentes. Dessa forma, foi dada plena liberdade aos pares para que pudessem interagir da forma que desejassem, desde que os princípios pedagógicos não fossem esquecidos, ou seja, não haveria problema algum em não se ter um planejamento para as interações, porém os interagentes, enquanto no papel de professores, deveriam fazer anotações das dificuldades e dos erros recorrentes e que atividades fossem feitas durante ou após as interações com o intuito de superar essas dificuldades.

Outra provável justificativa para a interagente não tentar negociar formas alternativas de ensino seria o fato de ela já ter perdido anteriormente um par interagente. Como será retomando no capítulo de considerações finais, por ter sido recém implantado, o projeto Teletandem Brasil passou em seu primeiro ano por muitas

dificuldades, dentre elas, a seleção dos pares e o comprometimento por parte dos interagentes que, muitas vezes, simplesmente desapareciam sem deixar notícia ou justificativa, como ocorrera com a IB observada.

Passemos agora para a crença seguinte que trata das correções de erros apresentadas pela IB após as sessões de mediação.

3.3.3 Crenças sobre o erro

Durante as interações iniciais, pode-se perceber que o erro para a IB enquanto no papel de professora, era predominantemente algo que comprometesse a comunicação, pelo fato de ela não interferir tanto na comunicação.

Ao analisarmos a primeira sessão de mediação percebemos que a mediadora e a IB abordaram, dentre outros temas, como as correções eram feitas e quais tipos de erros eram corrigidos. Assim, tivemos a interagente afirmando que apenas corrigia os erros que comprometiam a interação. Ao triangularmos esses dados com as interações e os seus respectivos diários ficou claro que essa afirmação era similar ao procedimento por ela adotado durante a maior parte das interações iniciais, logo ação e fala se correspondiam (BARCELOS, 2006). Porém, após essa sessão de mediação, isso se modificou.

Durante as assertivas anteriores, vimos que após a primeira sessão de mediação, Carol passou a corrigir mais o INA, mesmo quando o erro não comprometia a comunicação. Vejamos a tabela a seguir que apresenta a quantidade de erros cometidos pelo INA e quais foram corrigidos.

Tabela 13: Erros cometidos pelo INA e corrigidos (ou não) pela IB durante a sexta interação (pós primeira mediação).

Natureza do erro	Número total de ocorrências	Número de correções do erro
1) Tempo Verbal	2	0
2) Ortografia	11	3
3) Escolha de vocabulário	2	1
4) Estrutura Inadequada	6	3
5) Preposição	3	2
6)Artigo	3	3
7) Omissão de alguma estrutura	1	0
8) Interferência	10	6
TOTAL	38	18

Ao analisarmos a tabela anterior, pode-se perceber que se comparada às interações iniciais, a quantidade de correções aumentou consideravelmente. A quantidade de correções corresponde a quase 50% dos erros cometidos (47,3%), enquanto nas interações iniciais não ultrapassaram os 12,5% (segunda interação).

A partir dessa interação a visão de erro começou a apresentar uma variação. Vejamos a tabela de erros e/ou correções cometidos durante a sétima interação:

Tabela 14: Erros cometidos pelo INA e corrigidos (ou não) pela IB durante a sétima interação (pós primeira mediação).

Natureza do erro	Número total de ocorrências	Número de correções do erro
1) Ortografia	3	0
2) Preposição	1	1
3)Artigo	1	0

4) Omissão de alguma estrutura	3	1
5) Interferência	6	1
TOTAL	13	2

Analisando a tabela anterior, podemos ver que mesmo nessa interação de curta duração (24 minutos), a quantidade de correções feitas pela IB foi superior à quantidade máxima encontrada durante as interações iniciais.

Após esse encontro, a interação em língua portuguesa que ocorrera foi após a segunda sessão de mediação. Durante essa sessão de mediação, novamente tivemos a IB e mediadora abordando a forma de correção dos erros. Assim, o reflexo dessa sessão pôde ser notado durante a interação seguinte. Vejamos a tabela dos erros e/ou correções cometidos pelo INA durante a nona interação:

Tabela 15: Erros e/ou correções cometidos pelo INA durante a nona interação (pós segunda sessão de mediação).

Natureza do erro	Número total de ocorrências	Número de correções do erro
1) Tempo Verbal	3	0
2) Ortografia	15	3
3) Escolha de vocabulário	4	0
4) Estrutura Inadequada	14	0
5) Preposição	3	0
6) Artigo	1	0
7) Omissão de alguma estrutura	1	0
8) Interferência da língua espanhola ou inglesa	7	0
TOTAL	48	3

Como podemos observar na tabela anterior, a quantidade de correções caiu bruscamente (6,25%). Porém, a quantidade de correção voltou a subir na interação em língua portuguesa seguinte. Vejamos agora a tabela da décima primeira interação.

Tabela 16: Erros e/ou correções ocorridos durante a décima primeira interação (pós segunda mediação).

Natureza do erro	Número total de ocorrências	Número de correções do erro
1) Tempo Verbal	3	2
2) Ortografia	9	2
3) Escolha de vocabulário	7	2
4) Estrutura Inadequada	12	4
5) Preposição	8	1
6) Omissão de alguma estrutura	3	0
7) Interferência da língua espanhola ou inglesa	13	3
TOTAL	55	14

Como mencionado anteriormente, essa variação na quantidade de correções pode ter sido influenciada pela segunda sessão de mediação, pois um dos temas abordados foi a visão do erro como algo natural. Vejamos um desses trechos:

(Excerto 77)

- | | | |
|-----|-------|---|
| 1. | Carol | Eu não consigo lembrar de nada, porque na última, eu ficava mais perguntando se estava certo tudo o que eu falava do que eu deixava ele me corrigir. Nas outras eu tava mais segura do que na última. Na última tudo o que eu fala eu perguntava se estava certo.
Por quê? Medo de ele não te entendesse
É. |
| 2. | | |
| 3. | | |
| 4. | | |
| 5. | | |
| 6. | | |
| 7. | | |
| 8. | | |
| 9. | Suely | |
| 10. | | |
| 11. | Carol | |

- | | | |
|-----|-------|---|
| 12. | Suely | Mas você não acha que se ele não te entender ele não vai imediatamente te avisar? |
| 13. | | |
| 14. | | |
| 15. | Carol | E o medo de uma pergunta “o que que você quis dizer com isso?” |
| 16. | | |
| 17. | Suely | Qual o problema disso Carol? (risos) |
| 18. | Carol | Coisa da minha cabeça. (risos) |
| 19. | Suely | A comunicação do dia-a-dia não é assim? Mesmo em português, entre nativos? |
| 20. | | |
| 21. | | |
| 22. | Carol | Hum hum. |
| 23. | Suely | Eu acho que é uma coisa natural, eu acho. Pensa, pensa um pouco. |
| 24. | | |
- (Sessão de mediação 2)

Como podemos notar das linhas 15 à 25, a IB relata a sua preocupação extrema em não ser compreendida, porém essa preocupação é trabalhada pela mediadora que vê assim o erro ou a não compreensão como algo natural.

Como mencionado anteriormente, a interação seguinte em língua portuguesa (décima terceira), por ter sido mais uma sessão de bate papo, não houve correções, por isso não iremos considerá-las como base de análise para este momento.

Dessa forma, pode-se notar que a IB, enquanto no papel de aluna, apesar de apresentar-se um pouco instável com relação à sua visão do erro, tratou a de maneira similar aos métodos tradicionais de ensino, focando na maioria das vezes em na acuidade e precisão da língua.

Vimos, ao responder a primeira pergunta de pesquisa, que sempre que a IB tinha alguma dúvida em relação à língua inglesa, ela pedia alguma espécie de *feedback*. Durante a sessão de mediação, foi levantada essa questão, o que causou certa preocupação para a mediadora (excerto 39). Por isso, durante a segunda sessão de mediação, a mediadora tentou mostrar à IB que se preocupar em não cometer erros era algo irrelevante, visto que ela estava conseguindo construir o significado com o INA. Vejamos um dos trechos da mediação:

(Excerto 78)

- | | | |
|----|-------|--------------------------------------|
| 1. | Suely | Porque eu não to afirmando isso, mas |
| 2. | | de repente você acha que você é ruim |

3. não é o que atrapalha a sua produção,
 4. a sua comunicação. Entendeu? Eu não
 5. sei, eu não fiz essa análise, tá? Mas é
 6. uma questão para você parar e
 7. pensar como aluna mesmo, entendeu?
 8. Já que você está usando essa
 9. oportunidade, esse meio, como uma
 10. oportunidade para aprender, então talvez
 11. você possa otimizar esses momentos que
 12. você está conversando em inglês, para
 13. prestar atenção em quais são os
 14. momentos em que ele te corrige,
 15. então talvez quais são os aspectos que
 16. você precisa trabalhar mais, até para
 17. pedir para ele algum tipo de ajuda.
 18. Carol Hum hum.
 19. Suely Não é?
 20. Carol Eu não consigo lembrar de nada,
 21. porque na última, eu ficava mais
 22. perguntando se estava certo tudo o
 23. que eu falava do que eu deixava
 24. ele me corrigir. Nas outras eu tava
 25. mais segura do que na última. Na
 26. última tudo o que eu fala eu
 27. perguntava se estava certo.
- (Sessão de mediação 2)

Podemos ver, por meio dessa passagem, a mediadora sugerindo à interagente um levantamento dos erros por ela cometidos para talvez melhorar o seu desempenho na língua alvo. Como vimos anteriormente, em todas as interações foram raros os momentos em que a IB não conseguiu construir o significado, e quando ocorria algum problema, ambos conseguiam negociá-lo e assim, a mensagem era sempre compreendida. Vejamos a tabela com os erros cometidos pela IB após a primeira sessão de mediação.

Tabela 17: Erros cometidos pela IB após a primeira sessão de Mediação.

Natureza do erro	Número total de ocorrências	Número de correções do erro
1) Tempo verbal	3	2
2) Escolha de vocabulário	1	0
3) Estrutura Inadequada	4	1
TOTAL	8	3

Como podemos ver, após a primeira sessão de mediação, Carol cometeu apenas oito inadequações das quais quatro foram corrigidas pelo INA. Dessa forma, acredito que caso a IB tivesse feito um levantamento do seus erros e quais deles foram corrigidos, ela iria se sentir menos ansiosa.

Após a sessão de mediação, observou-se o mesmo comportamento (excertos 70, 71, 72 e 73), em que a interagente quando em dúvida de algum uso da língua verificava com o INA.

Ao final de todas as interações na língua inglesa pôde-se observar que as correções feitas pelo INA aconteceram predominantemente quando a IB pedia algum tipo de *feedback*.

Vale destacar aqui o fato de que mesmo a IB comunicando-se e quase nunca cometendo algum tipo de erro, ela sempre se sentia insegura. Caso ela tivesse feito o levantamento dos erros por ela cometidos, como foi sugerido pela mediadora, talvez ela se sentisse mais à vontade. Outro ponto que merece destaque aqui é o fato de considerarmos essa preocupação excessiva, como já destacado anteriormente, não como algo negativo por si só, mas pelo fato de ela causar insegurança por parte da IB.

Passemos agora para a crença seguinte que trata de quando, quais e como os erros eram corrigidos pela IB.

3.3.4 Crenças sobre a correção no processo de ensino e aprendizagem de línguas

Durante as primeiras interações, prevaleceu a crença de que somente os erros que prejudicam a comunicação deveriam ser corrigidos. Porém, após a primeira sessão de mediação, como temos visto durante este mesmo capítulo, não foi o que ocorreu.

Durante as primeiras interações, enquanto professora, vimos que a IB raramente corrigia o INA, priorizando assim a comunicação. Todavia, quando ela o corrigia, mesmo corrigindo erros que não afetavam a comunicação, ela predominantemente utilizava-se da reformulação ou da correção explícita de forma sutil, geralmente acompanhado de algum *emoticon*.

Porém, constatei que na primeira interação após a primeira sessão de mediação (sexta interação), a IB passou a corrigir alguns erros que não comprometiam a comunicação (excertos 52, 53) e durante o seu diário, a interagente confirmou esse comportamento (excerto 54). Vejamos através da tabela a seguir, quais e como os erros foram corrigidos durante essa interação:

Tabela 18: Erros corrigidos pela IB durante a sexta interação.

Naturaza do erro	Número total de ocorrências	Número de correções do erro	Erro corrigido	Movimento corretivo
1) Tempo Verbal	2	0		
2) Ortografia	8	0		
3) Escolha de vocabulário	2	0		
4) Estrutura Inadequada	6	2	<p>1ª. Correção</p> <p>Cody como mim Carol hahahahaha Cody haha Carol (como eu) Cody ah. sim. como eu</p> <p>2ª. Correção</p> <p>Cody espero que</p>	<p>Correção Direta (NÃO AFETA A COMUNICAÇÃO)</p> <p>Correção Direta (NÃO AFETA A</p>

			<p>vc esta correcta (correta) Carol Carol você vai ver:)</p>	COMUNICAÇÃO
5)Concordância de gênero	6	5	<p>1ª. Correção</p> <p>Cody eu gosto muito da mar Carol a minha cidade não tem mar, pois é no interior Cody sim. Carol eu também gosto do mar Cody *do. Cody haha Carol isso :)</p> <p>2ª. Correção</p> <p>Cody especialmente no Chicago Carol mas vejo nas fotos que se trata de uma cidade muito bonita Carol ah é Carol em Chicago</p> <p>3ª. Correção</p> <p>Cody é uma adjetivo Cody thanks Carol sim... é um adjetivo Cody voce gosta do filme "cidade de deus"? Carol welcome :) Carol eu gostei sim Cody *um. nao uma.</p> <p>4ª. Correção</p> <p>Cody sim. Cory voce conhece as amazonas? Carol o Amazonas??? não... ainda não fui lá</p> <p>5ª. Correção</p>	<p>Reformulação (NÃO AFETA A COMUNICAÇÃO)</p> <p>Correção Direta (NÃO AFETA A COMUNICAÇÃO)</p> <p>Correção Direta (NÃO AFETA A COMUNICAÇÃO)</p> <p>Correção Direta (NÃO AFETA A COMUNICAÇÃO)</p>

			<p>Cody tem uma comentário?</p> <p>Carol ótimo :)</p> <p>Carol (um comentário)</p> <p>Carol não... acho que está tudo bem assim</p> <p>Cody *um.</p> <p>Carol :)</p>	Correção Direta (NÃO AFETA A COMUNICAÇÃO)
6)Artigo	3	0		
7) Omissão de alguma estrutura	1	0		
8) Interferência da língua espanhola ou inglesa	8	5	<p>1ª. Correção</p> <p>Cody para estudar/ ensinar no Brazil</p> <p>Carol (Brasil)</p> <p>2ª. Correção</p> <p>Cody eu vou recibir uma resposta pronto</p> <p>Carol é para a Fullbright?</p> <p>Cody sim.</p> <p>Carol (receber)</p> <p>Cody obrigado</p> <p>Carol de nada :)</p> <p>3ª. Correção</p> <p>Cody ontem cumpliu 23</p> <p>Carol ontem você completou 23 anos</p> <p>4ª. Correção</p>	<p>Correção Direta (NÃO AFETA A COMUNICAÇÃO)</p> <p>Correção Direta (AFETA A COMUNICAÇÃO)</p> <p>Correção Direta (NÃO AFETA A COMUNICAÇÃO)</p>

			<p>Cody ni eu tampouco como? Carol ..."i also will not foget" Cody *forget Carol ok... Carol você pode dizer: Carol eu também não esquecerei</p> <p>5ª. Correção</p> <p>Carol o que você quer dizer? Carol me fala o que você quer dizer que eu falo a expressão Cody com, sem emociones, sem festas, sem diversiones (emoções) Carol Cody sim</p>	<p>Correção Direta (AFETA A COMUNICAÇÃO)</p> <p>5ª. Correção Direta (NÃO AFETA A COMUNICAÇÃO)</p>
TOTAL	36	12	<p>11 DIRETAS</p> <p>1 REFORMULAÇÃO</p>	

Como podemos ver, além do número de correções terem aumentado em relação às interações iniciais, aumentaram também os movimentos corretivos que têm o foco na forma (correção direta). Assim, o que a interagente passou a fazer foi simplesmente fornecer a forma correta da palavra ou expressão. Em apenas uma das correções a IB forneceu uma explicação gramatical (*feedback* metalingüístico). Dessa maneira,

podemos afirmar que esse tipo de correção direta é similar ao comportamento da IB apresentado anteriormente enquanto aluna e que tem como foco a forma (*focus on form*, LYSTER; RANTA, 1997).

Esse comportamento que visava a forma, adotado pela IB também pôde ser observado na interação seguinte (sétima interação), em que a mesma exerceu o papel de professora. Como visto através do excerto 63, traços de uma visão de língua como sistema foram identificados.

Entretanto, após a segunda sessão de mediação, como vimos, o comportamento da IB se modificou novamente. Como visto, a quantidade de correção caiu bruscamente. Vejamos a tabela representando os erros e a forma como eles foram corrigidos:

Tabela 19: Movimentos corretivos efetuados pela IB durante a nona interação.

Natureza do erro	Número total de ocorrências	Número de correções do erro	Erro corrigido	Movimento corretivo
1) Tempo Verbal	3	0		
2) Ortografia	13	1	1ª. Correção Cody Você tinha asitido o filme “Life Aquatic”? Cody Sim Carol Hummm Carol Não lembro de ter assistido esse filme.	Reformulação (NÃO AFETA A COMUNICAÇÃO)
3) Escolha de vocabulário	4	0		

4) Estrutura Inadequada	14	0		
5) Preposição	3	0		
6) Artigo	1	0		
7) Omissão	1			
8) Interferência da língua espanhola ou inglesa	9	2	<p>1ª. Correção</p> <p>Cody É um poquinho estranho, mas eu gosto</p> <p>Carol É estranha para mim também.</p> <p>2ª. Correção</p> <p>Cody Lhe contei dele, “cem anos de soledade”.</p> <p>Carol Solidão</p> <p>Cody Ok obrigado.</p>	<p>Reformulação (NÃO AFETA A COMUNICAÇÃO)</p> <p>Correção Direta (NÃO AFETA A COMUNICAÇÃO)</p>
TOTAL	48	3		

Como podemos ver, além da queda do número de correções ter sido bastante significativa, passando de quase 50% durante a sexta mediação para aproximadamente 6,3%, o tipo de movimento corretivo também se modificou. Durante a sexta interação, a IB predominantemente utilizou movimentos corretivos que tinha o foco na forma, porém, durante a nona interação, dos três movimentos corretivos por ela efetuados,

dois tinha como o foco o significado. Tais fatos nos leva a crer que a interagente provavelmente sofrera algum tipo de influência para justificar esse comportamento. Como afirmado anteriormente, umas das possíveis causas dessa diminuição pode ter sido o fato de ela ter ocorrido logo após uma sessão de mediação. Esse mesmo comportamento pôde ser observado nas interações seguintes.

Logo no início da segunda sessão de mediação, a interagente afirmou que havia elaborado uma lista com palavras para o INA completar, com o intuito de tentar trabalhar suas dificuldades. Vejamos o trecho:

(Excerto 79)

- | | | |
|-----|-------|--------------------------------------|
| 1. | Carol | Eu fiz um levantamento das palavras |
| 2. | | que para ele era um pouco difícil, a |
| 3. | | questão do gênero, porque eu fiquei |
| 4. | | de mandar uma listinha para ele... |
| 5. | Suely | Eu vi. |
| 6. | Carol | Uma lista para ele completar, é, que |
| 7. | | mais, pronome ele tava errando |
| 8. | | muito, ai eu fiquei meio assim de |
| 9. | | enfocar porque ele me contou que |
| 10. | | ainda estava tendo essa matéria no |
| 11. | | curso dele. |
- (Sessão de mediação 2)

Temos dois focos diferentes nesse trecho. O primeiro corresponde às linhas um a cinco, em que o foco da língua está em elementos gramaticais, e o segundo das linhas oito a onze, em que a interagente demonstra-se preocupada em trabalhar a correção de um tema que ainda é desconhecido pelo INA. Como vimos no capítulo teórico, Hoffmann (1993) sugere que os professores corrijam apenas os erros que sejam compreensíveis ao aluno, como é o que ocorre no trecho anteriormente citado. Todavia, aparentemente essa lista de palavras acabou não sendo enviada.

Outra variação de comportamento encontrado nas ações da IB ocorreu em relação à forma de correção dos erros. Dentre as formas de correção da IB, destaco, a seguir, uma que poderia conter algum tipo de reação negativa. Vejamos o trecho:

(Excerto 80)

- | | |
|----------|----------------------------|
| 1. Cody | ni eu tampouco |
| 2. Carol | como? |
| 3. Cody | ..."i also will not foget" |
| 4. Cody | *forget |
| 5. Carol | ok... |
| 6. Carol | você pode dizer: |
| 7. Carol | eu também não |
| 8. | Esquecerei |
- (Interação 6)

Como podemos ver no excerto anterior, após não compreender a mensagem ela utilizou a palavra “como”, o que provavelmente poderia ter causado algum mal estar para o INA. Ele optou ao invés de negociar o significado, por utilizar a sua forma na língua materna, nesse caso a língua inglesa. Durante a primeira sessão de mediação, como ilustramos anteriormente através do excerto de número vinte e nove (29), a interagente afirmou sempre utilizar correções sutis com o INA, porém não é o que podemos observar através dessa passagem. Como a própria interagente destacara no excerto, utilizar formas abruptas de correção poderiam desmotivar o INA. Porém, vale destacar que esse fato foi apenas um caso isolado e não ocorreu em nenhum outro momento.

Após a análise do restante das interações, o que parece ficar claro é que realmente a IB não possui uma forma ou padrão pré-definidos de correção, como justificado pela mesma durante o excerto número 69.

Entretanto, apesar do número de correções ter crescido em quantidade considerável durante a sexta interação, o número de *emoticons* (SANTOS, 2005), elemento este que de certa forma amenizava o clima que poderia ser negativo do excesso de correções, também aumentou. Enquanto durante as primeiras interações a interagente utilizava uma média de 20 por interação, logo após a primeira sessão de mediação, na sexta interação, tivemos cinquenta e nove (59). Além disso, apareceram outros tipos de *emoticons* diferentes dos encontrados durante as primeira interações,

tendo em média 40 *emoticons* por interação. Vejamos a tabela, a seguir, com a lista de todos os *emoticons* utilizados após a primeira sessão de mediação:

Tabela 20: *Emoticons* utilizados pela IB durante as interações⁸⁴.

Interação	Tipo de emoticons	Número de aparições
5ª. Interação	Não disponível	
6ª. Interação	:)	46
	:(	4
	:D	2
	:P	3
	:')	1
	:S	1
	Total	57
7ª. Interação⁸⁵	:)	4
	:(	4
	:D	1
	Total	9
8ª. Interação	:)	32
	:(	3

⁸⁴ Pelo fato do INA praticamente não utilizar *emoticons* optei por apenas elicitar aqueles utilizados pela IB.

⁸⁵ A sétima interação teve duração de apenas 24 minutos.

	:S	2
	:D	7
	:P	3
	:-O	1
	Total	48
9ª. Interação	:)	23
	:(	3
	:P	7
	:S	5
	:D	7
	:-O	1
	Total	43
10ª. Interação	:)	23
	:(	8
	:D	3
	:-O	1
	:P	3
	:S	2
	Total	40
11ª. Interação	:)	34

	:P	4
	:S	1
	:D	3
	:-O	2
	Total	48
12ª. Interação⁸⁶	Nenhum registro	
13ª. Interação⁸⁷	Nenhum registro	

Como podemos ver, o número aumentou consideravelmente. Apesar de esses *emoticons* poderem ser utilizados como um elemento para criar um clima mais agradável e de parceria durante as interações, vimos anteriormente que o seu uso está ligado basicamente a *chats* (ALVES, 2001). Outro elemento também encontrado e que também é característico de *chats* foram abreviações utilizadas pela IB (excertos 65 e 66). Dessa forma, podemos afirmar que, após as interações iniciais, no decorrer das interações seguintes, o caráter mais formal de uma aula passa a ter um caráter de um *chat* entre os interagentes.

Passemos agora para a crença seguinte que irá tratar da avaliação geral da IB sobre o desempenho do INA.

⁸⁶ Durante parte dessa interação, os interagente tentam utilizar o microfone, dessa forma, não foi registrada nenhuma ocorrência de *emoticons*. Além disso, a outra parte dessa interação não foi registrada pois os interagentes utilizaram outro *software* (SKYPE).

⁸⁷ Interação atípica: ocorrida em alguns momentos em língua inglesa e outros em língua portuguesa.

3.3.5 Crença sobre o processo de avaliação

Durante as interações iniciais, o comportamento registrado pela IB, enquanto no papel de professora, em sua maior parte, se aproximou de uma *avaliação mediadora* (HOFFMANN, 1993; FIDALGO, 2002).

Porém, após a primeira sessão de mediação, vimos que a IB passou a corrigir erros que ainda mais erros que não afetavam a comunicação e a efetuar movimentos corretivos que tinha o foco na forma (correção direta). Ao corrigir o INA dessa maneira, a IB passou a apresentar características similares da *avaliação tradicional*, que, como vimos anteriormente, faz o uso de critérios classificatórios ao adotar a correção de tarefas com o intuito de verificar as respostas certas ou erradas dos alunos (HOFFMANN, 1993).

Entretanto, vimos que após a segunda sessão de mediação, sua crença de avaliação enquanto professora apresentou uma variação. Nos momentos em que ela priorizou a comunicação, a avaliação que subjaz esse comportamento seria similar aos moldes de uma avaliação mediadora (HOFFMANN, 1993) e nos momentos em que ela corrigia erros que não afetavam a comunicação, seria mais próximo dos moldes de uma avaliação tradicional.

Outro ponto que vale destaque diz respeito ao *feedback* que deveria ser dado ao final das interações. Como visto anteriormente, o TELETANDEM BRASIL sugeria que um momento de reflexão fosse realizado ao final de cada interação em que as dificuldades da língua pudessem ser trabalhadas. Entretanto, vimos também que a IB desta pesquisa, enquanto no papel de professora, optou por não realizar esses momentos ao final, mas realizá-los posteriormente, tratados de maneira mais elaborada, como afirmado pela mesma no excerto 27. Porém, ao término das trezes

interações, não foi detectado nenhum momento em que essas dificuldades foram tratadas durante ou fora das interações. O único momento em que se comentou a respeito de algum levantamento foi durante o excerto 79, porém a lista não foi enviada. Pelo fato da maioria dos seus movimentos corretivos terem como característica apenas a função de provimento da forma correta (LYSTER e RANTA, 1997), acredito que as dificuldades encontradas pelo INA, iriam continuar. Podemos comprovar essa afirmação pelo fato de erros recorrentes encontrados durante as interações iniciais, continuaram a aparecer ao longo das demais interações, como por exemplo, alguns erros de interferência da língua espanhola.

Dessa maneira, o fato de não se corrigir os erros do INA durante as interações é algo válido, desde que as dificuldades recorrentes detectadas sejam tratadas em um momento posterior.

Já, seu comportamento enquanto aluna manteve-se da mesma forma. Ela continuou preocupada com a acuidade e precisão da língua de forma que sempre necessitava algum tipo de *feedback* por parte do INA.

Apesar disso, ela ainda afirmava que o INA se comunicava bem e apresentava um nível de proficiência maior, se comparado com o por ela apresentado em língua inglesa. Vejamos o excerto 81:

(Excerto 81)

- | | | |
|-----|-------|--|
| 1. | Carol | Assim me colocando, assim, me |
| 2. | | observando como aluna de inglês, |
| 3. | | transferindo isso para ele como aluno |
| 4. | | de português, eu acho até que ele sabe |
| 5. | | bastante gramática. |
| 6. | Suely | Hum hum. |
| 7. | Carol | Assim, por eu estudar inglês mais |
| 8. | | tempo do que ele estuda português, eu |
| 9. | | tenho mais dificuldade em gramática |
| 10. | | do que ele em português. Só que o que |
| 11. | | ele comete de erro, na maioria das |
| 12. | | vezes é quanto ao léxico, as vezes ele |
| 13. | | usa uma palavra que não tem nada a |
| 14. | | ver. |

(Sessão de mediação 2)

Por meio deste trecho, podemos inferir que a IB, por estar preocupada com sua própria produção e em não cometer erros, parece não perceber que o INA trata-se de um “falso iniciante” e que tem bastante proficiência na língua espanhola e a utiliza para se comunicar em português, cometendo assim, uma maior quantidade de erros por transferência, além de vários erros ligados à concordância e colocação pronominal.

Na terceira sessão de mediação, ao comentar sobre sua primeira interação oral e enquanto no papel de professora, podemos notar que a IB age da mesma maneira. Vejamos o trecho:

(Excerto 82)

- | | | |
|----|-------|------------------------------------|
| 1. | Carol | Mas ele tem uma compreensão muito |
| 2. | | boa assim. Ele não consegue falar |
| 3. | | tudo, mas ele consegue compreender |
| 4. | | muito bem. |
- (Sessão de mediação 3)

Como podemos ver, enquanto professora, a IB acredita que apesar de alguns erros cometidos pelo INA, ele apresentaria um nível alto de conhecimento, se comparado ao seu na língua inglesa. Esse fato foi comprovado na segunda sessão de mediação. Vejamos o trecho:

(Excerto 83)

- | | | |
|-----|-------|---|
| 1. | Suely | Logo quando a gente começou a |
| 2. | | conversar, que eu perguntei o que |
| 3. | | você poderia fazer para ajudá-lo, você |
| 4. | | comparou a experiência dele como |
| 5. | | aluno e sua experiência como aluna, |
| 6. | | né? Você falou alguma coisa sobre... |
| 7. | Carol | Eu acho que ele sabe mais gramática |
| 8. | | do que eu sei em inglês. |
| 9. | Suely | Porque você acha isso? |
| 10. | Carol | Porque ele tem tão pouco tempo de |
| 11. | | aprendizagem de português e ele |
| 12. | | domina até que bem, sabe? Eu |
| 13. | | imagino que ele domina muito bem. |
| 14. | | Às vezes eu tenho problema, não sei |
| 15. | | quando eu tenho que usar o <i>present</i> |
| 16. | | <i>perfect</i> ainda, (risos). Sabe, não |
| 17. | | consigo ter consciência do uso |
| 18. | | daquilo ainda, agora ele não parece |
| 19. | | que ele acerta bastante coisa em |
| 20. | | tão pouco tempo que ele ta fazendo |
| 21. | | português. |

(Sessão de mediação 2)

Mais uma vez temos a IB preocupada com a acuidade e precisão ao invés da comunicação em si. O alto nível de ansiedade que é gerado através dessa extrema preocupação com a forma (*focus on form*, Lyster; Ranta, 1997), poderia interferir em sua produção, porém, acabou motivando-a a estudar cada vez mais a língua alvo o que é comprovado por sua fala durante a segunda sessão de mediação. Vejamos o trecho:

(Excerto 84)

- | | |
|-----------|------------------------------------|
| 1. Carol | Eu preciso muito do microfone para |
| 2. | poder falar e tal, mas está sendo |
| 3. | muito importante. Eu tenho mais |
| | fluência agora na escrita. |
| 4. Suely | Você sente isso? |
| 5. Carol | Aham. Suely Eu escreveria quatro |
| 6. | páginas antes assim nem morta. |
| 7. | (risos) |
| 8. Suely | Verdade? |
| 10. Carol | Aham. |
- (Sessão de mediação 2)

Durante o trecho anterior, podemos ver a IB fazendo uma avaliação geral das interações, do que foi desenvolvido em seu processo de aprendizagem, além de relatar seus anseios para as interações seguintes. Segundo ela, pelo fato de terem até aquele momento interagido apenas por *chat*, sua escrita havia melhorado muito.

Como podemos ver até aqui, a IB apresenta dois níveis de exigência e comportamento: um enquanto professora e outro enquanto aluna. Enquanto no papel de professora, mesmo apresentando uma preocupação com a forma em alguns momentos, ela tende a priorizar a comunicação. Já como aluna, apesar de quase nunca cometer erros (tabela 18), ela acredita que seu nível de proficiência não é bom, se sentindo insegura durante grande parte de suas interações em língua inglesa:

(Excerto 85)

- | | |
|----------|------------------------------------|
| 1. Suely | Bom, na verdade a minha pergunta é |
| 2. | pelo seguinte: será que, como |
| 3. | professora, você tem um nível de |
| 4. | exigência e como aluna você tem |
| 5. | outro consigo mesmo, percebe? |
| 6. Carol | Eu acho que é. |
| 7. Suely | Ou mesmo na questão assim de |

- | | | |
|-----|-------|-------------------------------------|
| 8. | | aspectos da língua. Você percebe |
| 9. | | que o que ele mais está precisando |
| 10. | | desenvolver nesse momento é o que |
| 11. | | adequação de vocabulário. E o tipo |
| 12. | | de erro que ele corrige, quais são? |
| 13. | | Você já parou para perceber isso? |
| 14. | Carol | Não. |
| 15. | Suely | Releia suas interações. |
- (Sessão de mediação 2)

Como podemos ver no excerto anterior, ao perceber que a IB estava sendo muito rigorosa consigo mesma, a mediadora pergunta a ela quais erros eram corrigidos pelo INA e temos a confirmação de que ela não havia feito nenhum levantamento até aquele momento.

Sabendo dessa preocupação excessiva da IB enquanto aluna, a mediadora sugere à interagente reler suas próprias interações e identificar os erros por ela cometidos de forma que ela pudesse otimizar sua aprendizagem (excerto 85).

Dessa forma, podemos afirmar que o impacto das mediações no comportamento da IB foi evidente, mesmo havendo instabilidade, apresentando uma variação em alguns momentos. O que ficou claro também foi que apesar de a IB afirmar priorizar a comunicação ao invés da forma (maneira essa predominante nas primeiras interações), após a primeira sessão de mediação ela comportou-se focando aspectos gramaticais da língua.

O que vale destacar aqui mais uma vez é que o simples fato de não corrigir os erros cometidos pelo par não irá determinar o foco de seu ensino, deve-se olhar a forma que o movimento corretivo é efetuado e se o mesmo prioriza a comunicação. Caso o movimento corretivo simplesmente funcione como provimento da forma, o foco mantém na forma, mas caso haja negociação de significado, o foco se mantém na manutenção da comunicação.

Com isso, chego ao final do processo de responder à segunda pergunta de pesquisa que procurou identificar como as crenças sobre a avaliação da mediadora e interagente se relacionaram durante o processo de ensino e aprendizagem via tandem.

Passemos agora para o capítulo seguinte que irá tratar, além das considerações finais, das dificuldades encontradas neste trabalho e dos encaminhamentos para trabalhos futuros.

CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS

4.1 Comentários finais

Neste capítulo apresento uma síntese contendo as discussões e os resultados deste trabalho. Em seguida, apresento as dificuldades encontradas e por fim, encaminhamentos com o intuito de contribuir para o processo de ensino e aprendizagem e avaliação, além da tecnologia aplicada ao ensino.

No capítulo anterior, vimos que a crença de avaliação inicial da interagente Carol apresentou uma variação. Enquanto Carol interagia como professora, apesar de em alguns momentos corrigir erros que não afetavam a comunicação, priorizava a comunicação pelo fato de não interferir no fluxo da conversa, deixando vários outros cometidos pelo INA sem correção (*focus on meaning* (LYSTER; RANTA, 1997), erros esses que seriam, conforme a mesma, tratados posteriormente. Pôde-se comprovar essa crença também em seus diários, questionários e durante a primeira sessão de mediação. Assim, a concepção de avaliação ligada à essa visão de língua(gem) é mais próximo aos princípios da *avaliação mediadora* propostos por Hoffmann (1993) que, concebe a avaliação como uma evolução no processo tradicional de avaliações, tornando-se uma ação reflexiva de forma a favorecer a troca de idéias com os alunos (no caso o INA) e que considera que nem todos os erros devem ser corrigidos, pelo fato de não serem passíveis de descoberta por eles em seus estágios evolutivos de pensamento.

Entretanto, após a primeira sessão de mediação, observou-se uma variação nesse comportamento. Durante a sexta interação, que ocorreu em língua portuguesa, por corrigir o INA em maior número de vezes, principalmente erros que não afetavam a comunicação, a

crença inicial da interagente de ver a língua como um instrumento para a comunicação se modificou para uma visão mais próxima de um ensino tradicional. Assim, ao agir dessa maneira, a IB apresentava características similares à *avaliação tradicional*.

Já após a segunda sessão de mediação, vimos que durante as interações realizadas em língua portuguesa, houve uma grande redução no número de correção feita por Carol. Uma provável justificativa para essa redução foi o fato de que essa interação ter ocorrido após uma segunda sessão de mediação, em que um dos temas abordados foram as correções e as questões relacionadas à construção do significado. Dessa maneira, a avaliação que subjaz esse comportamento voltou a se aproximar dos princípios de uma *avaliação mediadora* (HOFFMANN, 1993; FIDALGO, 2002). Assim, podemos afirmar que as mediações influenciaram diretamente as interações de Carol, enquanto interagiu em língua portuguesa.

Já em relação aos erros recorrentes que segundo a IB seriam tratados posteriormente (comportamento similar aos princípios de uma *avaliação mediadora*) acabaram não ocorrendo, o que acabou modificando e de certa forma, comprometendo as últimas interações (interações doze e treze), caráter de ensino das interações para apenas bate papo.

Porém, enquanto aluna, durante todas as interações em língua inglesa, devido ao fato de que sempre que tinha alguma dúvida em relação à alguma expressão ou palavra, Carol apresentava uma necessidade de ter um *feedback* do INA, demonstrando-se assim, mais preocupada com a acuidade e a precisão da língua do que se comunicar com o interagente, o foco da IB deixou de ser no significado e passou a ser em sua maior parte na forma (LYSTER; RANTA 1997; LIMA; MENTI, 2004; CAVALARI, 2005). Dessa forma, a visão de língua(gem) derivada desse comportamento caracterizada-se como estruturalista, pois a interagente parece ver a língua como um sistema e a avaliação parece ter o propósito de sistematicamente verificar a produção de itens formais pelo aluno.

Em relação a essa crença enquanto aluna, é interessante destacar novamente que apesar dessa preocupação excessiva apresentada por Carol, ao interagir na língua alvo, ela mesma afirmava que sempre era compreendida pelo interagente. Assim, vimos também que essa preocupação era causada provavelmente por fatores internos: a baixa auto-estima, a ansiedade e a baixa capacidade de correr riscos.

Para explicar a incongruência entre as crenças da IB, ora como professora, ora como aluna, podemos levantar as seguintes hipóteses: a) seu comportamento enquanto aluna sofre reflexos de suas crenças enquanto aluna no ensino fundamental e médio; e b) seu comportamento enquanto professora deve ser decorrente do reflexo das teorias com as quais a interagente teve contato recentemente durante a graduação e/ou a interagente esteja tentando se espelhar no comportamento de docentes e/ou orientadores.

O sistema de avaliação que deveria ter sido implementado ao final das interações do TELETANDEM, caso tivesse ocorrido, teria permitido uma avaliação planejada, relacionada aos objetivos e aos conteúdos das interações (*avaliação qualitativa*), ter apenas o intuito de promover uma classificação (*avaliação classificatória*) ou ser utilizada para alterar o processo de ensino e aprendizagem (*avaliação mediadora*), dependendo das direções que os interagentes tomassem a partir dela.

Porém, vimos que esse tipo de sistema de avaliação não ocorreu. O que se observou foi apenas uma “*avaliação remedial*”, ou seja, a interagente apenas corrigia aleatoriamente sem critério algum, ou seja, ela trabalhava com os erros que apareceram nas interações de maneira espontânea, sem um planejamento ou redirecionamento para tratar as dificuldades do INA, por isso, a variação no número e na qualidade de correções de uma interação para a outra. Vale destacar aqui que a não utilização de um sistema próprio para a avaliação não foi o que ocasionou esse tipo de comportamento, mas as próprias crenças dos interagentes. Assim, fica destacada a importância do reconhecimento das crenças pelo professor mediador e

do próprio interagente no processo de ensino e aprendizagem via tandem. Dessa forma, a avaliação *online* observada neste trabalho teve como base como foram os *feedbacks* e os *emoticons* utilizados pelos interagentes durante as interações.

Já a mediadora, vimos que durante todas as três sessões de mediação, apresentou uma constância em seu comportamento tanto quando tratava de questões da IB enquanto professora ou como aluna. Vimos também que durante todas as mediações, Suely demonstrava uma maior preocupação com a comunicação entre os interagentes, tratava o erro como algo normal, parte do processo de ensino e aprendizagem. Uma provável justificativa para esse comportamento deva estar no fato de ela ser especialista em correção e tratamento de erros e ter participado na elaboração dos parâmetros de mediação. Dessa forma, vimos que a crença que subjaz essa concepção é similar àquelas que embasam as concepções da avaliação mediadora (HOFFMANN, 1993; FIDALGO, 2002).

Em relação a essa coerência de crenças enquanto ela tratava de questões da IB como aluna e enquanto professora, podemos inferir que, através de sua longa experiência de ensino, mestrado e estar atualmente cursando o doutorado, além de seu engajamento no projeto TELETANDEM BRASIL, suas crenças estejam mais sedimentadas.

Outro ponto destacado durante nosso trabalho foi o fato de que após ter percebido a preocupação extrema com a forma por parte da IB, Suely tentou trabalhar essa preocupação em todas as sessões de mediação. Porém, deve-se ressaltar em primeiro lugar que, outro fator que também possa ter influenciado Carol deve ter sido o fato de ela estar interagindo com um nativo da língua e assim, tenha ficado um pouco inibida inicialmente. Essa inibição poderia talvez ser vencida caso tivéssemos uma quantidade maior de mediações e interações.

Passemos agora para as dificuldades encontradas durante este trabalho.

4.2 Dificuldades encontradas na realização deste estudo

Durante o desenvolvimento desta fase inicial do projeto TELETANDEM BRASIL, encontrei algumas dificuldades para a conclusão desta dissertação.

A primeira dificuldade encontrada, como mencionada anteriormente, foi na seleção dos pares de interagentes. Carol esperou quatro meses para finalmente iniciar suas interações e mesmo assim, devido à falta de equipamento por parte do INA (microfone e *web cam*), suas interações teletandem acabaram sendo apenas interações tandem.

Inicialmente, Carol e Cody ficavam trocando *e-mails* para tentar encontrar dias disponíveis para as interações. Entretanto, a primeira interação acabou ocorrendo por acaso. Enquanto Carol verificava os seus e-mails, Cody iniciou uma conversa através do *MSN MESSENGER* e assim, eles realizaram sua primeira interação. Durante essa primeira interação, ambos definiram dias e horários fixos para as interações seguintes.

Porém, o que pode-se observar foi uma certa diferença na agenda por parte do INA, o qual em determinadas interações, simplesmente não aparecia ou sequer enviava algum *e-mail*, ou quando iniciava uma interação, saía de maneira abrupta alegando ter que estudar ou exercer alguma outra atividade, o que acabou comprometendo a implementação do sistema de avaliação sugerido ao final das interações que permitiria aos interagentes traçarem um planejamento e direcionamento para as interações futuras. A IB, tendo talvez receio de perder novamente seu par interagente, optou por não insistir nessa implementação.

Outra dificuldade encontrada foi na coleta dos diários e interações. Antes do início das interações, sugeriu-se que os diários deveriam ser entregues aos pesquisadores com um prazo máximo de três dias. Porém, Carol por estar muito atarefada em seu último ano de graduação, acabou não respeitando esse prazo, o que poderia ter ocasionado um atraso na análise dos dados e conseqüentemente, na finalização deste trabalho.

Apesar de todas essas dificuldades encontradas durante esta primeira fase do projeto TELETANDEM BRASIL, acredito que o no contexto estudado, o projeto tenha sido um sucesso uma vez que as interações permitiram que os interagentes pudessem ensinar sua própria língua e no caso desta pesquisa, ao outro de forma eficaz, como comprovado por uma das falas da IB. Acredito também que essas dificuldades são parte de qualquer projeto que se inicia.

Passemos agora para o tópico seguinte.

4.3 Encaminhamentos

Como destacado durante o capítulo de fundamentação teórica, a avaliação por si só, trata-se de um tema complexo. Podemos encontrar na literatura vários termos que acabam sendo utilizados como sinônimos da avaliação, porém, cada um deles apresenta uma visão e concepção diferentes. Vimos dessa forma que, ao não ainda terem, um conhecimento sólido de como se avaliar, os professores acabam baseando-se em concepções e crenças que não condizem com sua prática, utilizando assim basicamente um paradigma de avaliação essencialmente classificatório (BELAM, 2004). Dessa maneira, concordo com Belam (op.cit.) que afirma que para se mudar esse paradigma deve-se em primeiro lugar, identificar e entender as crenças de avaliação dos professores e alunos, para somente assim, tomar algum tipo de decisão sobre elas.

Merece destaque também o tipo de avaliação utilizado no ensino à distância. Como vimos anteriormente, o tipo de avaliação que é geralmente adotado em cursos à distância é similar à uma *avaliação bancária* pelo fato desta ser geralmente através de uma prova presencial no fim do curso com o objetivo de verificar os resultados, sem ter algum tipo de

acompanhamento e mediação durante o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Sugiro assim, estudos similares aos de OTSUKA e ROCHA (2002 e 2005), que procuraram desenvolver a avaliação formativa no EaD, ou algum outro que procure implementar uma avaliação mediadora a esse contexto.

Em relação ao projeto TELETANDEM BRASIL, por estar ainda em fase de inicial, até que realmente entendamos seus impactos no processo de ensino e aprendizagem, acredito ser necessário a realização de alguns trabalhos. Dentre eles sugiro a realização de um estudo longitudinal para tentar identificar conseqüências das correções como provimento de *feedback* em meio virtual, decorrentes das crenças de seus interagentes e mediadores.

No caso deste trabalho, e no contexto do TELETANDEM em geral, na falta de um instrumento formal de avaliação, o provimento de *feedback* acabou se tornando o termômetro avaliativo e o próprio “condutor” do foco das interações, o que prova que é possível avaliar de maneira igual sem a utilização de algum instrumento quantitativo ou classificatório, como uma prova por exemplo.

Ainda em relação ao projeto TELETANDEM BRASIL, vimos que, durante algumas interações, o INA parecia não ter consciência que se tratava de uma forma de ensino (mesmo que alternativa), pois ele simplesmente terminava as interações de maneira abrupta ou não comparecia às interações marcadas devido a problemas particulares. Para evitar esse tipo de problema e para que tenhamos um funcionamento efetivo das interações, acredito ser necessário um contato mais constante de um professor mediador com os interagentes americanos, uma vez que este acompanhamento já esteja sendo feito com os interagentes brasileiros, para tentar conscientizá-los da responsabilidade e da importância que eles exercem ao interagir via tandem.

Todavia, acredito que com este trabalho concluso, ficou comprovado mais uma vez a importância de se estudar as crenças, pois, após detectadas e estudadas, foi possível através

delas, identificar e compreender o comportamento da mediadora e da interagente com relação à avaliação. Após identificadas, vimos que essas crenças podem contribuir para traçar planejamentos e direcionamento com o intuito de otimizar o processo de ensino e aprendizagem em ambientes presenciais ou até mesmo virtuais.

Referências Bibliográficas

- ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. *Focus on the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, Pontes: 1993.
- ALVES, S. C. O. Interação on-line e oralidade. In: PAIVA, V. M. *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, (UFMG), p. 126-145, 2001.
- ANDRÉ, M. E. D. A., *Etnografia da prática escolar*. (Ed.) Papirus, 12ª. Ed. Campinas, 2005.
- BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos de Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1995.
- _____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.
- _____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: VIEIRA-ABRAHÃO M. H, BARCELOS, A. M. F. (Orgs.) *Crenças e Ensino de Línguas*. Pontes, 2006 p. 15- 42.
- BELAM, P. V. *A interação entre as culturas de avaliar de uma professora de língua estrangeira (inglês) e de seus alunos do curso de letras no contexto de uma universidade particular*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) UNESP, 2004.
- BEDRAN, P. F. *A (re) construção das crenças do par interagente e dos professores-mediadores no teletandem*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) UNESP, 2008.
- BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S. K.. *Qualitative research for education*. Boston: Allyn and Bacon. 1982.
- BORG, S. Teachers' pedagogical systems and grammar teaching: A qualitative study. *TESOL Quarterly*, v. 32, n.1, p. 9-38, 1998.
- _____. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what teachers think, know, believe and do. *Language Teacher*, v. 36, p.81-109, 2003.
- BRAGA, J. C. F. *Aprendizagem de línguas em regime de tândem via e-mail: colaboração, autonomia e estratégias sociais e de compensação*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada), 2004.

- BRANDES, S. *A avaliação mediadora e sua contribuição na aprendizagem escolar: possibilidades e limites, na perspectiva do professor*. Dissertação (Mestrado em Educação) UFPR, 2005.
- BROWN, D. H. *Principles of language learning and teaching*. 4th. Ed. Longman. 2000.
- BURNS, A. *Collaborative Action Research Methods in Education*. London: Routledge, 1989 (3r. Edition).
- BUZATO, M. *O Letramento Eletrônico e o Uso do Computador no Ensino de Língua Estrangeira: Contribuição para a Formação de Professores*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) UNICAMP, 2001.
- CÂNDIDO JÚNIOR, A. O processo de colaboração e negociação em atividades comunicativas em sala de aula de língua inglesa. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. *Aprendizagem colaborativa de linguas*. Goiania: Ed.da UFG, 2006. p. 47-80.
- CARDOSO, S. A. *Correção e Tratamento de Erros e seus Possíveis Efeitos na Produção Oral no Processo de Aprendizagem/Aquisição da Língua Estrangeira em Classes de Adolescentes*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) UNESP. 2002.
- CAVALARI, S.M.S *O tratamento do erro na oralidade: uma proposta focada em características da interlíngua de alunos e de inglês como língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) UNESP, 2005.
- CHAVES, E. Ensino a Distância: Conceitos básicos. 1999. Disponível em: <<http://www.edutec.net/Tecnologia%20e%20Educacao/edconc.htm#Ensino%20a%20Distancia>>. Acesso em: 09 abril 2006
- CHAVES, G. M. M. Interação online: análise de interações em salas de chat. In: PAIVA, V. M. *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, (UFMG), p. 37-73, 2001.
- CLARK, C. M.; PETERSON, P. L. Teachers' thought processes In: WITTROCK, M. C. *Handbook of research on teaching*. Macmillan Library Reference USA, p. 255-296, 1986.
- COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.
- CUNHA, M. C. C. Nem só de conceitos vivem as transformações: equívocos em torno da avaliação formativa no processo de ensino/aprendizagem. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. V.6. n.2. p. 59-77, 2006.
- CZIKO, G. A.; PARK., S. Internet audio communication for second language learning: a comparative review of six programs. *Language Learning & Technology* 7,1:15-27, 2003.
- DEMO, P. *Avaliação sob olhar propedêutico*. Papirus, Campinas, São Paulo. 1996.

DÖRNYEI, Z. *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

DUFVA, H. Beliefs in dialogue: A bakhtinian view. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: kluwer, p. 131-151, 2003.

FAUSTINI, C. H. Educação a distância: um curso de leitura em língua inglesa para informática via Internet. In: PAIVA, V. M. *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, (UFMG), 2001. p. 126-145.

FERNANDES, A. L. M. O papel do professor e o processo de inserção de tecnologia na sala de aula. *Contexturas*, São Paulo, n.4, p.77-85, 1998.

FIDALGO, S. *(Auto-) Avaliação de Ensino-Aprendizagem: Ferramenta para formação de agentes críticos*. Dissertação (Mestrado) – PUC, São Paulo. 2002.

_____. A avaliação na escola: um histórico de exclusão social-escolar ou uma proposta sociocultural para a inclusão? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* v.6. n.2 Belo Horizonte, 2006. p. 26-31.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas..* Goiânia: Cegraf: Editora da UFG, 1997.

_____. *Semeando a interação: a revisão dialógica de textos escritos em língua estrangeira*. 1a. ed. Goiânia: Editora da UFG, 2005.

_____. *Aprendizagem colaborativa de linguas*. Goiania: Ed.da UFG, 2006.

GARCIA, R. L. A avaliação e suas implicações. In: ESTEBAN, M. T. (Org.) *Avaliação - Uma Prática em Busca de Novos Sentidos*. DP& A editora, Rio de Janeiro, 1998.

GENESEE, F.; UPSHUR, J. A. *Classroom-based evaluation in second language education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

GRIFFEE, D. T. *The Language Teacher*. 1999. Disponível em:
<<http://www.jalt-publications.org/tlt/articles/1999/01/griffee/>> Acesso em: 26 set 2005.

GOMES, G. P. F. V. *Características da interlíngua oral de estudantes de letras/espanhol nos dois últimos semestres de estudo* 2005. Universidade de Brasília. Disponível em:
<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000012002000100028&script=sci_arttext&tlng=pt> Acesso em: 26 set 2005.

HAYDT, R. C. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Editora Ática (1995).

HOFFMANN, J. M. L. *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação, 1991.

_____. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1993.

HOLEC, H. The learner as manager: managing learning or managing to learn? In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Ed.) *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall, 1987. p.145-156.

HYMES, D. H. On communicative competence. In: WILKINS, D. A. *Notional, Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press, 1976.

IDJRAOUI, N. *What is an effective feedback in an L2 communication class?* Disponível em: <http://www.er.uqam.ca/nobel/r21270/vocab617/upload/documents/asst_04__nabila_26Jun_1637.doc> Acesso em 14 Jun de 2007

JOHNSON, K. E. The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. *Teaching & Teacher Education*, v. 10, n.4, p. 439-452, 1994.

JONSSON, E. Eletronic Discourse: On Speech and Writing on the Intenet. 1998. Disponível em: <<http://www.ludd.luth.se/users/jonsson/D-essay/eletronicdiscourse.html>> Acesso em 14 Abr de 2007.

JÚNIOR, A. C. Os processos de colaboração e de negociação durante a realização de atividades comunicativas. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de *Aprendizagem colaborativa de linguas*. Goiania: Ed.da UFG, 2006.

KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: kluwer, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding Language Teaching: From method to postmethod*. LEA. New Jersey, 2006.

KRASHEN, S. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon, 1985.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. *How languages are learned*. revised edition. 2nd ed. Oxford: Oxford University University Press, 1999.

LIMA, M. S.; MENTI, M. M. O tratamento corretivo da forma no ensino e na aprendizagem de língua estrangeira. *Revista Letras*, Curitiba, Editora UFPR. n. 62, 2004. p.119-136.

LITTLE, D. Tandem language learning and learner autonomy. In: LEWIS, T.; WALKER, L. (Eds.) *Autonomous Language Learning In-Tandem*. Sheffield, UK: Academy Eletronic Publications. P-5-11, 2003.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 3^a ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LUNT, I. A prática da avaliação. In: DANIELS, H. (Org.). *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. São Paulo: Ed. Papirus, 1995. p. 219-252.

LUVIZARI, L. *Estudo das crenças na formação reflexiva de uma professora de inglês na rede pública*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) UNESP, 2007.

LYRIO, A. L. L. . Expectativas de Professores e Alunos em relação à correção do erro oral em inglês como língua estrangeira.. In: LEFFA, Vilson. (Org.). *O Professor de Línguas Estrangeiras : construindo a profissão*.. Pelotas: Educat, 2001, v. 1, p. 317-330.

LYSTER, R.; RANTA, L. Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 1997. p 37-66.

MADEIRA, F. F. L. *A comunicação em língua estrangeira mediada pelo computador: o impacto na precisão*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) UNICAMP, 2001.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologia. *Informática na Educação: Teoria & Prática*. Porto Alegre, vol. 3, n.1 UFRGS. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, pág. 137-144, 2000.

_____. *Tendências da educação online no Brasil*. 2005. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/tendencias.htm>> Acesso em 10 abr 2006.

MURPHEY, T. Experiencing and mapping in teacher education. In: SACHS, G. T., BROCK, M., LO, R. (Ed). *Directions in second language teacher education*. Hong Kong. City University of Hong Kong, 1996. p. 202-219.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

_____. *Second language teaching and learning*. Boston: Heinle & Heinle. 1999.

PAIVA, V.L.M.O. *A www e o ensino de Inglês*. 2001. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/www.htm>> Acesso em 22 set 2007.

_____. *Feedback em ambiente virtual*. 2003. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/feedback.htm>> Acesso em 20 set 2007.

PAJARES, F. M. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct *Review of Educational Research*, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PERINA, A.A. *As crenças dos professores de Inglês em relação ao computador: coletando subsídios*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) LAEL, PUC-SP, 2003.

PERRENOUD, P. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: A. E. A. Nóvoa (Org.) *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Lisboa: Porto Editora, 1993. p.171-191.

OLIVEIRA, J. C. A. *Glossário de tecnologia educacional*. Rio de Janeiro, Instituto de Tecnologia Educacional, 1979.

OTSUKA, J. L.; ROCHA, H. V. Avaliação Formativa em Ambientes de EaD, *Anais do XIII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE 2002)*. São Leopoldo, 12-14 de novembro, 2002.

_____. Avaliação formativa em ambientes de educação a distância: uma proposta de suporte tecnológico e conceitual. *Revista Brasileira de Informática na Educação (RBIE)*, SBC, 2005.

RICHARDS J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge and New York: Cambridge University Press, 2001.

RICHARDSON, R. *A pesquisa qualitativa crítica e válida*. 1999. Disponível em: <<http://jarry.sites.uol.com.br/pesquisaqualitativa.htm>> Acesso em: 26 set 2005.

RICHARDSON, V. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: Sikula, J. (Ed.) *Handbook of Research on Teacher Education (2.ed.)*. New York: Macmillan, p. 102-119, 1996.

ROKEACH, M. *Beliefs, attitudes, and values: a theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass, 1968.

ROLIM, A.C. *A cultura de avaliar de professores de LE (inglês) no contexto da escola pública*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – IEL., UNICAMP, 1998.

ROMÃO, J. E. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. São Paulo. Cortez, 2001.

ROSA, M.; MALTEMPI, M. V. A avaliação vista sob o aspecto da educação a distancia. *Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio De Janeiro, v.14, n.50, 2006. p.57-76.

SALOMÃO, A. C. B. *Gerenciamento e estratégias pedagógicas na mediação dos pares no teletandem e seus reflexos para práticas pedagógicas dos interagentes*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) UNESP, 2008

SANTOS, E. M. Chat: E agora? Novas regras – nova escrita. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação de rendimento no ensino-aprendizagem de português língua estrangeira. In: Almeida Filho, J. C. (Org.). *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997. p. 75-88.

_____. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. *Contexturas*, São Paulo, n. 4, p.115-124, 1999.

SCHWIENHORST, K. (1998) Matching pedagogy and technology- Tandem learning and learner autonomy in online virtual language environments. In: R. Soetaert, E. De Man, G. Van Belle (Eds.). *Language Teaching On-Line*. Ghent: University of Ghent. p. 115-127.

SILVA, I. M. A importância do sistema de crenças na formação do professor de língua inglesa. In: ANAIS DO IV SEMINÁRIO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, Goiânia, UFG, 2002. p. 63-80.

SILVA, K. A. *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)* Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos de Linguagem, UNICAMP, 2005.

SILVA, S. V. Erro e correção: as crenças de dois professores de escola pública e de alguns de seus alunos. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. V.6. n.2. p. 113-141, 2006.

SILVA, A. C. *O desenvolvimento intra-lingüístico intandem a distância (português e espanhol)*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) UNESP, 2008.

SIMIÃO, L. F.; REALT, A. M. M. R. O uso do computador, conhecimento para o ensino e a aprendizagem profissional da docência. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). *Formação de professores: práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EdUFSCar, INEP, COMPED, p. 127-149, 2002.

SOUZA, R. A. *O “chat” em língua inglesa: Interações na fronteira da oralidade e da escrita*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) UFMG. 2000.

_____. Telecolaboração na aprendizagem de línguas estrangeiras: um estudo sobre o regime de tândem. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. *Aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed.da UFG, 2006. p. 255-276.

TUDOR, I. *The dynamics of the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. 2001.

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

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

VIEIRA-ABRAHÃO (Org.) *Prática de Ensino de Línguas Estrangeiras: Experiências e Reflexões*. Pontes, 2004.

_____. Metodologia na investigação das crenças In: VIEIRA-ABRAHÃO (Org.) *Crenças e Ensino de Línguas*. Pontes, 2006.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998

WARSCHAUER, M.; HEALEY, D. Computers and Language Learning: An Overview. *Language Teaching* 31 : 57-71 1998.

WARSCHAUER, M. Computer-mediated collaborative learning: theory and practice. 1997, Disponível em: <<http://www.gse.uci.edu/person/markw/cmcl.pdf>> Acesso em 20 set, 2006.

_____. Technological change and future of CALL. In. S. Fotos & Brown (Eds.), *New Perspectives on CALL for foreign Language Classrooms* (pp.15-25). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 2004.

WIERSEMA, N. How does collaborative learning actually work in a classroom and how do students react to it? A brief reflection. 2000. Disponível em: <<http://www.lgu.ac.uk/deliberations/collab.learning/wiersema.html>> Acesso em 21 set, 2006.

WENDEN, A.; RUBIN, J. (Ed.) *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall, 1987.

WITTRICK, M. C. Students' thought processes. In: WITTRICK, M. C. *Handbook of research on teaching*. Macmillan Library Reference USA, p. 297-314, 1986.

WOODS, D. *Teachers Cognition in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

_____. The social construction of beliefs in the language classroom. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: kluwer, p. 201-229, 2003.

XAVIER, R.P. Avaliação diagnóstica e aprendizagem. *Contexturas*, São Paulo, n.4., p.99-114, 1999.

PARECERES DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

MEDIADORA – SUELY

Foi muito interessante ler o trabalho do Alexandre depois do distanciamento do período de coleta de dados e após mais de dois anos de convívio com o contexto de ensino-aprendizagem de LE proposto pelo projeto Teletandem Brasil. No momento em que coletamos os dados, tudo era muito novo e acho que todos nós nos questionamos, em algum momento, a respeito de nossas crenças, nossas concepções, nossa prática sobre o processo de ensino-aprendizagem de LE. Assim, observar, na análise, traços de coerência ou constância em relação às minhas crenças (sobre, correção, avaliação, papel do professor etc.) me deixa bastante surpresa. Fico surpresa, também, ao notar que a investigação mostrou certa influência de minhas ações sobre a maneira como a interagente agia durante as interações, no **papel de professora** de LE, principalmente, porque (i) como participante do processo, eu não era capaz de perceber essa influência e (ii) me lembro de ter me preocupado mais com suas ações enquanto **aprendiz de LE** – que, por sua vez, não se mostraram suscetíveis às mesmas oscilações. Isso me faz pensar na responsabilidade do professor-mediador (e também do professor na sala de aula), uma vez que alguma transformação parece ser inevitável e, neste caso, também, imprevisível. É gratificante saber que, apesar dos percalços, nossa coleta de dados rendeu ao Alexandre esse minucioso trabalho e agradeço a ele pela oportunidade de rever esse processo à luz de suas reflexões, que são sempre muito cuidadosas e pertinentes.

INTERAGENTE – CAROL

Foi pedido à Carol que redigisse um parecer sobre a dissertação, mas devido à falta de tempo, a mesma não conseguiu a entregar a tempo para a impressão do volume final.

ANEXOS