



Revista Brasileira de Linguística Aplicada

ISSN: 1676-0786

rblasecretaria@gmail.com

Universidade Federal de Minas Gerais
Brasil

Marques Spatti Cavalari, Suzi

A autoavaliação da aprendizagem de inglês como língua estrangeira em um ambiente tandem a distância

Revista Brasileira de Linguística Aplicada, vol. 11, núm. 1, enero-marzo, 2011, pp. 247-270

Universidade Federal de Minas Gerais
Belo Horizonte, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339829632013>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

A autoavaliação da aprendizagem de inglês como língua estrangeira em um ambiente tandem a distância

Self-assessment of English as a foreign language learning in a distance tandem setting

Suzi Marques Spatti Cavalari*
Universidade Estadual Paulista
São José do Rio Preto - São Paulo / Brasil

RESUMO: Este trabalho visa discutir as características do processo de autoavaliação da aprendizagem de inglês como língua estrangeira em um contexto tandem a distância. Trata-se, mais especificamente, da apresentação de uma pesquisa na qual se analisam os dados coletados no ambiente *teletandem* (TELLES, 2005) por uma brasileira (aprendiz de inglês), durante suas interações via *chat* com dois parceiros norte-americanos (aprendizes de português). A análise enfoca as metas e estratégias de aprendizagem em relação aos parâmetros e critérios adotados pela brasileira em seu processo de autoavaliação.

PALAVRAS-CHAVE: autoavaliação, ensino-aprendizagem de línguas em tandem.

ABSTRACT: This work aims at discussing the characteristics of self-assessment process in a tandem language learning setting. It is the presentation of a study in which the data were collected by a Brazilian participant (learner of English as a foreign language) during her interactions via chat with two North American teletandem (TELLES, 2005) partners (learners of Portuguese as a foreign language). The analysis focused on the learning goals and strategies in relation to the parameters and criteria defined by the Brazilian learner in her self-assessment process.

KEYWORDS: self-assessment, tandem language teaching and learning.

* personaleng@id.com.br

Introdução

O presente trabalho apresenta um recorte da investigação de doutorado¹ desenvolvida por esta pesquisadora e tem por objetivo discutir a autoavaliação sob uma perspectiva formativa-processual (DEMO, 1996; SCARAMUCCI, 1999, BRINDLEY, 2001), considerando a perspectiva de uma aprendiz de inglês como língua estrangeira (doravante ILE), formanda em um curso de Licenciatura em Letras e participante do Projeto *Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos*² (TELLES, 2005). O *Teletandem* (doravante TTD) se caracteriza como um ambiente de ensino-aprendizagem de línguas que promove a interação entre dois falantes nativos (ou competentes) de línguas diferentes que trabalham via *internet* de forma autônoma e colaborativa para aprenderem a língua um do outro.

Sob o ponto de vista formativo e educacional, o projeto oferece, nos campi da UNESP, em Assis e em São José do Rio Preto, uma oportunidade gratuita para que os alunos do curso de Licenciatura em Letras desenvolvam não apenas suas habilidades e competências linguísticas em língua estrangeira (doravante LE) mas também aquelas relacionadas a sua atuação em um mercado de trabalho que, segundo Brunner (2004), está em constante transformação, devido ao uso das novas tecnologias da informação e comunicação. Por promover ainda o trabalho autônomo e colaborativo, o TTD pode contribuir para o desenvolvimento do tipo de competências necessárias para o que Brunner (*Op. cit.*) chama de *lifelong learning for all*³ ou *educação contínua para todos*. No contexto educacional, segundo o autor, os princípios subjacentes ao desenvolvimento dessas competências deveriam envolver (i) atenção às características pessoais dos aprendizes e ao desenvolvimento das múltiplas inteligências, a fim de que cada aluno seja capaz de resolver os problemas de um mundo que sofre mudanças constantes; (ii) desenvolvimento da habilidade para trabalhar de maneira colaborativa em ambientes cada vez mais tecnologicamente

¹ Projeto de doutorado apoiado pela FAPESP (processo 2007/01637-1) e desenvolvido no programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos da UNESP - Rio Preto, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Mariza Benedetti.

² Projeto Temático FAPESP (processo 2006/03204-2). Vide <www.teletandembrasil.org>.

³ De acordo com Brunner (2004), trata-se de “um novo modo de produzir educação”, segundo o qual, qualquer pessoa deve estar em condições de aprender continuamente por toda sua vida. O conceito foi criado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD), UNESCO e *Council of Europe* na década de noventa. Cf. <http://www1.oecd.org/publications/observer/214/editorial_eng.htm>.

sofisticados; e (iii) valorização da iniciativa pessoal e da disposição para assumir responsabilidades.

Com base em Oscarson (1978), Blanche e Merino (1989), Scaramucci (1999), Boud (2000), entre outros, este trabalho parte do pressuposto de que a prática autoavaliativa pode facilitar o desenvolvimento de tais competências, uma vez que (i) aumenta o nível de consciência dos aprendizes sobre suas habilidades, promovendo o autoconhecimento; (ii) orienta o processo de tomada de decisões em direção aos objetivos de aprendizagem (e não em relação ao final de uma unidade didática, por exemplo); (iii) em contextos de ensino formal, expande o escopo da avaliação, por incluir o ponto de vista do aprendiz; e (iv) pode desenvolver a autonomia, aumentar a motivação e trazer efeitos benéficos que extrapolam a sala de aula.

Seguindo, portanto, os pressupostos teóricos orientadores da (auto)avaliação sob uma perspectiva formativa com vistas a uma *educação contínua para todos*, este trabalho descreve os procedimentos metodológicos e os participantes da pesquisa; apresenta uma breve reflexão teórica sobre o papel da autoavaliação no ambiente TTD; discute os conceitos envolvidos no processo de autoavaliação à luz da análise dos dados e, finalmente, tece algumas considerações finais sobre os resultados da pesquisa.

O estudo e seus participantes

Este trabalho se baseia em uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico (CAVALCANTI; MOITA LOPES, 1991), desenvolvida no escopo do Projeto Teletandem Brasil. Trata-se, mais especificamente, de um estudo de caso (ANDRÉ, 2005), uma vez que o foco da análise dos dados está na atuação de um dos participantes da pesquisa – a aprendiz brasileira, Carol.⁴ Consoante com a natureza da investigação, para o seu desenvolvimento, faz-se uso de instrumentos qualitativos de geração de dados, a saber: autobiografias das participantes brasileiras (Carol e a pesquisadora-professora-mediadora); questionário e entrevista final com Carol; registros das interações; diários reflexivos; registros em áudio das reuniões de mediação⁵

⁴ Os nomes dos participantes são fictícios, a fim de se preservarem suas identidades.

⁵ As reuniões de mediação ocorrem entre os alunos da graduação que interagem no TTD e os alunos da pós-graduação da UNESP-Rio Preto que pesquisam o ambiente. O objetivo de tais reuniões é fornecer apoio (técnico, pedagógico, teórico etc.) ao interagente durante seu processo de ensino-aprendizagem no TTD. Para mais detalhes sobre a mediação, vide <http://www.teletandembrasil.org/site/docs/Newsletter_Ano_I_n_1.pdf>.

realizadas entre Carol e a pesquisadora-professora-mediadora (PPM); *e-mails* trocados entre a aprendiz e (i) seus parceiros (Steve e Joe) e (ii) PPM. Por considerar a visão da participante em seu contexto de interação social, a investigação utiliza a triangulação dos dados coletados como procedimento de análise. O QUADRO 1 mostra um resumo da cronologia e dos objetivos dos instrumentos utilizados para a geração dos dados.

QUADRO 1
Resumo dos instrumentos de geração de dados (CAVALARI, 2009, p. 49)

Cronologia	Instrumento/ Participantes	Meio	Objetivos
Abril/06	Questionário e autobiografia Carol – PPM	Arquivos do <i>Word</i>	Levantar (i) as concepções da participante quanto ao processo de ensino-aprendizagem, uso de tecnologia, experiências prévias etc.; (ii) os objetivos de Carol ao participar do TTD;
Maio/06 - janeiro/07	Registros das interações Carol – Steve Carol – Joe	<i>Chat (MSN)</i> <i>Skype</i>	Observar (i) os eventos de ensino-aprendizagem a serem tratados nas reuniões de mediação; (ii) os dados relevantes para a análise sobre o processo autoavaliativo;
Maio/06 - janeiro/07	Diários reflexivos Carol	Arquivos do <i>Word</i>	Registrar as reflexões da participante a respeito do processo de ensino-aprendizagem no TTD;
Julho/06 - Dezembro /06	Registros das reuniões de mediação Carol – PPM	Presencial	Observar os aspectos levantados por Carol em relação ao ensino-aprendizagem no TTD;
Abril/06 - maio/07	Registro dos <i>E-mails</i> Carol – PPM Carol – Steve Carol – Joe	<i>E-mail</i>	Observar aspectos que possam escapar aos outros instrumentos de pesquisa quanto à prática avaliativa de Carol;
22/05/07	Entrevista Carol – PPM	Presencial	Registrar a avaliação final de Carol sobre sua experiência no TTD.

Este estudo focaliza, portanto, os dados gerados de abril de 2006 a maio de 2007 pela brasileira Carol, aprendiz de ILE, ao interagir com dois estadunidenses (Steve e Joe) no ambiente *teletandem* via *chat*, utilizando o *Windows Live Messenger*. Durante esse período, Carol cursava o último ano de Licenciatura em Letras e, ao final da geração de dados (maio 2007), foi trabalhar nos EUA por meio de um programa de *Au Pair*,⁶ com o intuito de continuar seus estudos em língua inglesa naquele país. Com relação a sua formação escolar, Carol sempre estudou em escolas públicas e relata que não teve uma formação satisfatória em língua estrangeira nos ensinos fundamental e médio, o que a levou a enfrentar dificuldades na disciplina de língua inglesa na universidade.

O primeiro parceiro de Carol (Steve) era, na época, estudante universitário em um curso de religião, nos EUA. Steve tinha intenção de se tornar professor universitário, praticava capoeira e tinha grande interesse pelas questões culturais do Brasil. Eles interagiram entre maio e junho de 2006 e tiveram um total de 3 interações por *chat*. O segundo parceiro, Joe, também era estadunidense e estudante universitário, porém, em um curso de literatura. Joe morou na Costa Rica e, por esse motivo, falava espanhol, o que influenciava sua produção em português. Seu interesse pela língua portuguesa residia no fato de ele pretender conquistar uma bolsa *Fullbright* (Comissão para o intercâmbio educacional entre os Estados Unidos e o Brasil) para vir ao Brasil. Carol e Joe interagiram entre setembro de 2006 e janeiro de 2007, realizando um total de 13 interações, 12 delas via *chat* e apenas uma por áudio, cuja gravação apresentou problemas técnicos e não pôde ser aproveitada para a análise dos dados.

Dada a caracterização dos participantes da pesquisa, dos instrumentos e procedimentos de geração dos dados, apresentam-se a seguir um detalhamento do projeto TTD e uma breve discussão teórica sobre os conceitos-chave deste estudo.

⁶ O programa *Au Pair* permite que estrangeiros vivam em lares norte-americanos e, em troca, auxiliem no trabalho de cuidado das crianças dessas famílias. Para mais detalhes, cf. <<http://exchanges.state.gov/jexchanges/programs/aupair.html>>.

O Projeto Teletandem Brasil e a relevância de um estudo sobre a autoavaliação

O *Teletandem Brasil* é um projeto educacional e de pesquisa que foi viabilizado por (i) uma iniciativa interinstitucional de pesquisa na área de ensino-aprendizagem de LE a distância, envolvendo alunos de pós-graduação e graduação de duas unidades da UNESP (Assis e Rio Preto) e (ii) parcerias estabelecidas com departamentos de língua portuguesa de universidades estrangeiras.

Os interessados em participar como interagentes podem fazê-lo por meio do *site* do projeto (<http://www.teletandembrasil.org>), no qual o *link* “achar um parceiro estrangeiro de teletandem” se destina ao cadastro de algumas informações pessoais que serão utilizadas no estabelecimento das parcerias. As parcerias são formadas por meio de um *software* que busca pontos em comum entre as línguas de interesse e os horários disponíveis para as interações. Cada membro da dupla recebe uma mensagem por *e-mail* com o endereço eletrônico do parceiro para que possam entrar em contato e agendar as primeiras interações. As duplas, então, têm liberdade para negociar suas preferências, uma vez que cada participante é responsável pela própria aprendizagem e pelo apoio ao processo de aprendizagem do parceiro. É importante salientar ainda a participação dos alunos do programa de pós-graduação da UNESP-Rio Preto como professores-mediadores, ou seja, aqueles que trabalham colaborativamente com os alunos da graduação, apoiando-os em seu processo de ensino-aprendizagem no TTD.

No que concerne ao arranjo tecnológico, Telles (2005) e Vassallo e Telles (2009) propõem o *teletandem* como um *tandem* a distância que faz uso de equipamentos, como microfone e *webcam*, e aplicativos, como *Windows Live Messenger*, *Oovoo* e *Skype*. Esse arranjo pode variar de acordo com os recursos que cada parceiro tem a sua disposição, o que justifica o fato de, neste trabalho, o TTD ser viabilizado por meio de interações via *chat*, sem ferramentas de áudio e vídeo.

Quanto aos fundamentos teóricos, a fim de diferenciar a prática do *(tele)tandem* de um batepapo informal, Brammerts (2003) e Telles (Op. cit.) sugerem a articulação de três princípios:

- (i) *princípio da separação de línguas* – cada língua deve ter o seu momento apropriado de prática, o que promove uma exposição equilibrada entre as duas línguas;

- (ii) *princípio da reciprocidade* – cada participante exerce o papel de *ensinante*⁷ da língua em que é proficiente e aprendiz de sua língua-alvo (L-alvo), o que supõe um comprometimento a participar e contribuir de forma equilibrada para que o parceiro também atinja os próprios objetivos;
- (iii) *princípio da autonomia* – cada participante é responsável pelas decisões e gerenciamento de seu processo de aprendizagem.

A respeito da relação entre esses princípios, cumpre lembrar Brammerts (*Op. cit.*, p. 33), segundo o qual,

o princípio da autonomia dá aos aprendizes *a responsabilidade pelo próprio aprendizado*, e portanto confere a eles a obrigação e a oportunidade de definir seus objetivos de trabalho no tandem, e de pensar sobre *como esses objetivos podem ser alcançados em colaboração com seus parceiros*.⁸ (grifos meus)

Essa consideração permite observar a relação inextricável estabelecida entre os conceitos de autonomia, colaboração e reciprocidade, uma vez que se espera, por um lado, a atitude autônoma do aprendiz para definir suas metas e conseguir a colaboração do parceiro a fim de atingi-las e, por outro, a disposição e o comprometimento para que seu parceiro também atinja as metas que estabeleceu.

Do ponto de vista do embasamento teórico, a articulação entre esses conceitos justifica a adoção da perspectiva sociocultural de aprendizagem, uma vez que parece refletir os processos de desenvolvimento que se estabelecem no que Vygotsky (1998) chamou de *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP). A ZDP caracteriza a distância entre o nível de desenvolvimento real (determinado pela solução independente de problemas) e o nível de desenvolvimento potencial (determinado pela solução de problemas com o apoio de um par mais competente). Segundo o autor, o apoio do par mais competente ocorre por meio do fornecimento de andaimes (*scaffolding*), ou seja, estruturas de

⁷ *Ensinante* é considerado “aquele que ensina”, mas não está formalmente envolvido com questões de ensino. Cf. Cavalari (2009), para uma discussão detalhada sobre o conceito.

⁸ No original: The principle of autonomy gives learners the *responsability for their own learning* and, therefore, confers on them the obligation and the opportunity to set their own goals for their work in tandem, and to think about how these goals may be reached in collaboration with tandem partners (...) (grifo do autor).

apoio que permitem ao par menos competente atingir um objetivo que estaria além de seus esforços se estivesse trabalhando sozinho. Observa-se, então, que o processo de desenvolvimento se caracteriza por um estágio colaborativo de regulação pelo outro (atividade interpsicológica) até que o indivíduo alcance autonomia, ou seja, passe para um estágio de autorregulação (atividade intrapsicológica).

Considerando-se o ambiente do TTD, observa-se que as interações podem oferecer ótimas oportunidades para que um aprendiz de LE receba os andaimes necessários para atingir um estágio autônomo de desenvolvimento de diferentes aspectos linguísticos. No entanto, o fato de o TTD não se caracterizar como um contexto formal, no qual as metas de aprendizagem são definidas por um professor, sugere a necessidade de o aprendiz definir os próprios objetivos e negociar com o parceiro o tipo de apoio que julga necessário, o que parece pressupor a capacidade de esse aprendiz avaliar as condições de sua competência linguística em LE e decidir quais são suas prioridades, que estratégias pretende utilizar etc.

Nesse sentido, o desenvolvimento autônomo no TTD pressupõe uma perspectiva formativa de (auto)avaliação (SCARAMUCCI, 1999; GENESEE, 2001), segundo a qual toda e qualquer prática avaliativa, para ser orientadora do ensino-aprendizagem, deve ser direcionada pela definição de metas e propósitos, identificação e coleta de informações relevantes para a obtenção das metas, análise e interpretação dessas informações para tomada de decisões e ajustes. Tal perspectiva está de acordo com o trabalho de Holec (1981) sobre o que envolve ser um aprendiz autônomo. De acordo com o autor, ter autonomia significa ter e manter a responsabilidade pelas decisões relacionadas a todos os aspectos da própria aprendizagem, ou seja:

- (i) determinar seus objetivos com base na análise de suas necessidades e alterá-los se necessário;
- (ii) definir os conteúdos e as progressões, i.e., a organização dos materiais disponíveis;
- (iii) selecionar as estratégias a serem usadas entre aquelas que o aprendiz já conhece, aquelas que ele observa outros aprendizes utilizando e aquelas que ele próprio pode inventar;
- (iv) monitorar os procedimentos de aprendizagem (onde, como, com que frequência, com que ritmo, etc. a aprendizagem está ocorrendo);

- (v) avaliar o que foi aprendido, a fim de determinar até que ponto os resultados obtidos estão de acordo com seus objetivos.

Holec (*Op. cit.*) acredita na interdependência entre as decisões tomadas a cada passo do processo de aprendizagem autônoma e enfatiza a importância da autoavaliação (AA) enquanto integradora de tal processo, uma vez que permite explicitar a compatibilidade entre as estratégias propostas em relação a restrições internas e externas, a fim de se atingirem os objetivos estabelecidos.

Com base nessas considerações, a autoavaliação (AA) é definida no presente trabalho como

o processo que envolve o julgamento e a reflexão por parte do aprendiz (sobre alguma habilidade linguística, por exemplo), relacionando as metas, o uso das estratégias necessárias para alcançar tais metas, os parâmetros e os critérios (CAVALARI, 2009, p. 126).

Essa definição salienta os aspectos envolvidos na AA (definição de metas, estratégias, critérios e parâmetros) e sugere a influência das diferenças individuais (conhecimento metacognitivo, a motivação, os fatores afetivos etc.) na maneira como tais aspectos se articulam. Cumpre explicitar, portanto, as definições desses conceitos e a maneira como eles se articulam no presente trabalho. Isso será feito a seguir e tais aspectos serão discutidos conforme sua relevância para a análise dos dados.

Análise do processo autoavaliativo no teletandem

Esta seção apresenta a análise dos dados e discute a prática autoavaliativa de Carol durante sua participação no TTD. Para tanto, relacionam-se (i) as metas estabelecidas por Carol (ii) às estratégias de aprendizagem que ela utiliza durante as interações, (iii) aos parâmetros e (iv) aos critérios que ela emprega ao se avaliar.

As metas de Carol

As metas, de acordo com Oyserman e James (no prelo, p. 2), são “visões de si mesmo no futuro que, como placas de sinalização, podem orientar as escolhas e comportamentos atuais” e, assim, nortear as decisões a serem tomadas quanto às estratégias utilizadas para alcançá-las. Considerando-se que Carol está no último ano de graduação em Licenciatura em Letras, parece natural que ela estabeleça metas diferenciadas para os momentos em que interage na língua materna e na L-alvo, conforme mostra o excerto:

Como professora em formação, espero poder adquirir uma certa experiência nesse contexto de ensino que parece promissor e como aluna espero aprender a língua usada no cotidiano das pessoas, aquela usada no dia a dia; espero também conseguir melhorar a minha fluência. (questionário: *o que você espera da experiência de aprender e ensinar línguas por meio do teletandem?*).

Neste trabalho, o foco limita-se à autoavaliação da aprendizagem de ILE, o que implica analisar e discutir a definição das metas de Carol *como aluna*.⁹ Nesse sentido, vale ressaltar a preocupação da participante brasileira com o desenvolvimento de sua competência linguístico-comunicativa. Uma vez que o *uso da língua no cotidiano* e a *fluência* envolvem ambos os conhecimentos organizacional e pragmático (BACHMAN; PALMER, 1996), infere-se um foco holístico para sua aprendizagem da L-alvo e sua crença de que o TTD é um contexto que pode promover a aprendizagem dos aspectos linguísticos envolvidos na interação em LE.

Vale salientar que essa meta foi estabelecida por Carol antes de ela saber que iria interagir apenas por *chat* – uma forma de comunicação síncrona por escrito que apresenta características da interação oral (CRYSTAL, 2001, 2005). De fato, apesar da ausência do áudio e do vídeo, Carol sente a “pressão” imposta pela sincronicidade da ferramenta em relação a sua capacidade de produção em LE:

1. eu acho que [a principal dificuldade] é a fluência, mesmo que seja em escrito, que é uma
2. representação de fala neste contexto (...) tem coisas que eu gostaria de ter dito, mas que eu não
3. disse, assim pela pressão do tempo, porque, às vezes, se você demora muito para escrever, ele já
4. manda outra pergunta, mas eu quero continuar naquele assunto anterior (...) não consigo produzir
5. tudo rapidamente a nível de pensar e consultar aquilo que eu quero falar (reunião de mediação, 24/09/06).

Considerando que Lennon (1990, p. 5) define fluência como uma “impressão, por parte do interlocutor, de que os processos psicolinguísticos de planejamento e produção estão funcionando fácil e eficientemente”, infere-se

⁹ Para uma discussão detalhada das metas de Carol como professora em formação, cf. Cavalari (2009), disponível em: <<http://www.teletandembrasil.org/page.asp?Page=25>>.

que a percepção de Carol quanto as suas dificuldades durante as interações via *chat* evidencia deficiências no desenvolvimento da fluência e sugere a existência de processos de planejamento e produção comuns às modalidades orais e escritas de interação.

Os dados mostram ainda que essa meta de aprendizagem, mais específica e “imediate”, é estabelecida em relação a uma meta de longo prazo, ligada às ambições profissionais de Carol:

JOE Por que você é estudar inglês?

CAROL Eu estudo inglês para ser professora de língua inglesa

(interação com Joe, 12/09/06).

O trecho indica que suas metas como aprendiz de ILE estão vinculadas à imagem de um eu-possível (tornar-se professora de inglês) que não apenas representa uma meta de longo prazo mas ainda parece promover sua motivação e direcionar suas atitudes no presente, especialmente se considerarmos que sua participação no TTD é voluntária.

Os aspectos imediatos e de longo alcance da meta estabelecida por Carol no TTD indicam que ela pretende desenvolver os conhecimentos linguísticos (léxico-gramatical, funcional, pragmático e sociolinguístico) considerados necessários para interagir cotidianamente com falantes de inglês, a fim de se tornar capaz de atuar como professora dessa língua. A meta de longo prazo reflete o resultado a ser atingido (na forma de eu-possível) enquanto os elementos que Carol avalia como deficientes em seu desempenho linguístico em língua inglesa (aspectos relacionados à fluência) refletem os objetivos pontuais que guiam sua aprendizagem e sua prática autoavaliativa no TTD.

As estratégias utilizadas por Carol

Estratégias são concebidas, neste trabalho, como ações ou ferramentas autorregulatórias direcionadas a uma meta, empregadas a fim de facilitar (ou melhorar) a aprendizagem (OXFORD, no prelo) e, apesar de existir mais de uma proposta de classificação (O'MALLEY; CHAMOT, 1990; OXFORD, 2007, no prelo), utiliza-se a tipologia criada por Oxford (2007), conforme mostra o QUADRO 2, por essa se mostrar abrangente o bastante para a discussão que segue.

QUADRO 2
Classificação das estratégias de aprendizagem, com base em Oxford (2007)
(CAVALARI, 2009, p. 74)

Estratégias	Descrição
<i>Cognitivas</i>	Permitem ao aprendiz manipular, internalizar, reorganizar, transformar o material linguístico (ao tomar nota, resumir etc.)
<i>Metacognitivas</i>	Usadas no gerenciamento do processo de aprendizagem, como atenção seletiva, planejamento, automonitoração e autoavaliação. A autora chama essas estratégias de <i>guiding hand</i> , por direcionarem o processo de aprendizagem
<i>de Memória</i>	Ajudam no armazenamento e recuperação de informações novas por meio de imagens, rimas, palavras-chaves etc.
<i>de Compensação</i>	Ajudam a superar um problema causado pela limitação linguística, como gestos, circunlocução etc.
<i>Afetivas</i>	Ajudam o aprendiz a gerenciar suas emoções e motivação ao falar sobre seus sentimentos, por meio do pensamento positivo e/ou técnicas de respiração para controlar a ansiedade etc.
<i>Sociais</i>	Ajudam na aprendizagem com o outro, via interação, e na compreensão da cultura da L-alvo por meio de pedidos de esclarecimento, conversas com falantes nativos etc.

Dentre as possibilidades propostas por Oxford (2007), os dados mostram que as estratégias mais utilizadas por Carol são aquelas de automonitoração e pedidos de confirmação e esclarecimento:

Eu pergunto muito assim... eu escrevo uma coisa e se eu não estou segura naquilo que eu escrevi, eu envio uma pergunta logo em seguida “você entendeu?, está certo?” (reunião de mediação, 24/09/06).

Neste trecho de uma interação em língua inglesa, é possível observar como tais estratégias são empregadas por Carol na prática do TTD:

- | | | |
|----|-------|---|
| 1. | JOE | Did you know that another airplane crashed? (...) |
| 2. | CAROL | My God... |
| 3. | CAROL | wht happened? |
| 4. | CAROL | What |
| 5. | CAROL | what did happen |
| 6. | CAROL | Is't better? |
| 7. | JOE | there were 100 people in the plane |
| 8. | CAROL | Hehehe |
| 9. | JOE | (what happened-sounds best) |

10. CAROL :-O
11. CAROL Really?
12. JOE Yeah
13. CAROL Thanks :) (interação com Joe, 29/10/06).

O trecho mostra também que entre a pergunta de Carol (linha 3) e a resposta de Joe (linha 7) a participante brasileira monitora sua produção duas vezes (linhas 4, 5). As linhas 4 e 5 mostram o momento em que Carol monitora sua produção e a linha 6 mostra seu pedido de confirmação quanto à forma linguística empregada. Observa-se que ela é capaz de perceber que há algo errado em sua produção (aspecto importante para a AA e para o aprendizado autônomo), mas não é capaz de resolver o problema sozinha, recorrendo ao parceiro para que a ajude a se monitorar. A esse respeito, vários autores (KERN; WARSCHAUER, 2000; O'ROURKE, 2008, entre outros) sugerem que as automonitorações são favorecidas, no *chat*, pelo registro escrito da interação e pela defasagem de tempo entre um enunciado e sua réplica. Os dados apontam ainda que o fato de as mensagens enviadas serem geralmente fragmentadas facilita a releitura e a percepção de eventuais problemas, promovendo oportunidades para a automonitoração.

Esse dado se torna mais relevante porque, contrariando os apontamentos de O'Rourke (2008) sobre o foco das monitorações dos participantes do tandem via *chat* estar geralmente voltado para a relevância da mensagem, Carol geralmente enfoca, em sua automonitoração, questões sobre a forma linguística. Isso provavelmente está relacionado aos objetivos pedagógicos definidos por Carol em sua participação no TTD, pois ela parece entender que, ao interagir em inglês, atuando como aprendiz, ela pode (e deve) aproveitar as oportunidades que surgem para sanar as deficiências de sua interlíngua em colaboração com o parceiro mais competente. Embora saiba que Joe não é professor de línguas, Carol parece confiar na *expertise* linguística de seu parceiro. De fato, o trecho da interação mostra o momento em que Joe lhe fornece o andaime que ela julgou necessário para a (re)construção de seu conhecimento linguístico em LE, ou seja, a regulação pelo outro apoiando o processo de aprendizagem autônoma no TTD, promovendo processos que se assemelham àqueles propostos pela ZDP de Vygotsky (1998).

Cumpramos ressaltar que o fato de Carol adotar estratégias produtivas e coerentes com o contexto em que está interagindo sugere o desenvolvimento de uma porção especializada do conhecimento metacognitivo que Wenden (1998) chama de *conhecimento estratégico*, ou seja, o conhecimento sobre quais estratégias usar para atingir suas metas de aprendizagem.

Os parâmetros estabelecidos por Carol

Os parâmetros, assim como as metas, revelam o escopo da atuação (HAYDT, 1995; SHORT, 2000), ou seja, o que se deve saber ou ser capaz de fazer como resultado da instrução ou da participação no TTD, por exemplo. No caso deste estudo, as metas de aprendizagem estabelecidas por Carol estão relacionadas não apenas a sua competência linguística mas também profissional, pois seu desenvolvimento linguístico em LE é motivado por aspirações relacionadas a sua formação – tornar-se professora de língua inglesa. Levando-se em conta a habilidade linguística desejável a um professor de ILE que possa atuar em diferentes contextos, essa meta pressupõe um parâmetro de avaliação bastante alto e esse pressuposto fica evidente pela postura crítica de Carol em relação ao seu desempenho:

CAROL Sorry, but i don't speak English very well
(interação com Steve, maio/06).

A avaliação negativa de sua habilidade linguístico-comunicativa durante a primeira interação com Steve poderia ser vista como falsa modéstia ou como uma estratégia de salvamento de face em virtude dos deslizos (linguísticos) que ela poderia vir a cometer. Os dados sugerem, no entanto, que essa atitude crítica de Carol parece ser um reflexo de sua meta, traduzida em um parâmetro desafiador para o atual estágio de seu desenvolvimento linguístico (tornar-se uma professora de ILE com desempenho parecido com o de seus professores da universidade). O trecho a seguir evidencia seus parâmetros de avaliação, vinculados às imagens dos professores de LE com os quais ela tem / teve contato.

1. As professoras [de inglês no ensino fundamental e médio] que tive trabalhavam muito
2. superficialmente o conteúdo e sempre fazendo traduções de tudo que estava na lousa ou livro,
3. não exploravam todas as habilidades, somente a escrita e, mesmo assim, apenas fazendo
4. exercícios de lacuna presentes no livro didático. Acredito que isso contribuiu para que eu não
5. percebesse uma função prática no que eu estava aprendendo (...) [na universidade] o primeiro
6. contato [com a língua inglesa] foi decepcionante. Eu ignorava o fato de que se deveria ter um
7. nível intermediário de inglês para se ingressar com relativa tranquilidade no curso [Letras] (...)

8. compreendo que, se considerarmos todos os anos em que a língua inglesa é disciplina obrigatória
9. na grade curricular do Ensino Fundamental e Médio, dever-se-ia ter, realmente e, no mínimo, um
10. conhecimento de nível intermediário desta língua. Como mencionado anteriormente, não tive
11. uma boa formação com relação ao inglês e, sendo assim, a disciplina de Língua Inglesa na
12. faculdade é a que exigiu e ainda exige meus maiores esforços para se obter progresso. (autobiografia).

Até a linha 5 do excerto, observa-se uma visão bastante crítica de Carol em relação à prática docente, em língua inglesa, nos estágios fundamental e médio de sua formação escolar, a qual parece ter se baseado em uma visão fragmentada da língua e uma abordagem de ensino que privilegia a estrutura linguística. Sua reflexão (grifos) sobre o tipo de conhecimento que poderia ter sido desenvolvido nesses anos de ensino sugere que ela condena a prática desses professores e os considera responsáveis pelas dificuldades que enfrenta nas aulas de língua inglesa da universidade. Apesar de Carol não caracterizar a prática docente de seus professores de LE na universidade, fica implícito seu reconhecimento de que envolve aspectos não contemplados nos anos anteriores de ensino de ILE.

Meu conhecimento do contexto em que Carol se graduou me permite dizer que, de maneira geral, o programa de graduação tem uma perspectiva holística da língua e uma perspectiva do processo de ensino-aprendizagem que promove o uso das formas linguísticas em situações reais de interação, o que, de fato, poderia gerar dificuldades a um aprendiz habituado ao ensino com enfoque fragmentado e desvinculado do uso. Se levarmos em consideração que suas metas valorizam questões envolvidas na comunicação, podemos inferir que o parâmetro estabelecido por Carol em relação a sua meta de longo prazo está relacionado não às competências demonstradas pelos professores de LE que ela conheceu nos primeiros ciclos escolares, mas por aqueles com quem ela tem contato na universidade. Nesse sentido, posso afirmar que a competência linguístico-comunicativa desses professores seria um parâmetro linguístico bastante alto e desafiador para a maioria dos alunos ingressantes no curso de Letras.

Cumprе salientar, no entanto, que isso não parece ter abalado seu desejo de realizar sua meta de longo prazo. Ao contrário, os dados mostram que é exatamente o reconhecimento desses fatores (deficiências em seu desempenho, prioridades de aprendizagem e parâmetros) que levaram Carol a buscar

alternativas estratégicas de aprendizagem, corroborando a noção de que seu eu-possível a ajuda a regular seu comportamento, oferecendo mapas que conectam suas ações presentes às aspirações futuras.

Outro parâmetro observado durante os momentos autoavaliativos está relacionado aos desempenhos de seus colegas de classe na disciplina de Língua Inglesa na universidade. O excerto mostra um trecho da reunião de mediação em que Carol relata uma experiência de apresentação de seminário na L-alvo:

PPM: Mas você conseguiu apresentar o seminário?

CAROL: Ah, apresentei, mas daquele jeito [incompreensível]. Algumas coisas eu falava errado e tal. O pessoal falou que adorou e que entendeu, mas todo mundo quer me ajudar, né? E outra, todo mundo já teve pelo menos a mesma dificuldade que eu, então eles me entendem, é claro. Agora, difícil vai ser o Joe me entender! (reunião de mediação, 18/10/06)

O trecho indica que Carol julga seus colegas de classe mais proficientes do que ela. Nota-se que, apesar de ter sido capaz de apresentar o seminário em língua inglesa, ela está insegura quanto a sua habilidade para se comunicar oralmente com seu parceiro (falante nativo). Ela parece acreditar que sua produção oral é compreendida por seus colegas de classe simplesmente porque eles também são brasileiros aprendizes de ILE e, portanto, compreendem as dificuldades que ela enfrenta.

Quanto ao que esta análise tem sugerido como uma postura crítica por parte de Carol em relação a sua habilidade linguístico-comunicativa em LE, é interessante observar um trecho de um *e-mail* enviado por ela logo que foi para os EUA:

So... I need to tell you something... I was so surprised and so happy!!! Guess what... I'm in the last level of ESL course!!!! There are 8 different levels and I'm in the last one!!!! The course will be so hard... We have big units to do for each class... the teacher really treat us like advanced students... he will review things with us... I need to study a lot, because I don't want to be behind them :) this is my chance!!! In this time I'm not shy anymore!!! hahahahahahaha...

I have a lot of friends here, and concerning my friends from another countries, the most part of them is from Mexico. I'm helping two of them with English... Can you believe??? hahahahaha... (*e-mail* de Carol, 27/09/07).

Por meio de um teste de nível para um curso de ESL nos EUA, Carol parece ter descoberto que era mais linguisticamente competente do que imaginava. Não podemos dizer o que, exatamente, o nível oito desse curso significa em termos linguísticos, mas é, sem dúvida, um nível mais elevado do que ela esperava. Esse dado corrobora a análise de que Carol definiu parâmetros bastante altos de AA, justificando sua atitude crítica e sua ansiedade e insegurança para se comunicar na L-alvo.

Os critérios definidos por Carol

Os critérios são indicadores de progresso, ou evidências de que a meta foi total ou parcialmente atingida (HAYDT, 1995; SHORT, 2000; DÖRNYEI, 2001). O objetivo desta análise, portanto, é evidenciar quais princípios de diferenciação de seu progresso Carol estabelece. Observam-se três classes de critérios, conforme a natureza dos dados utilizados na AA.

Critério afetivo

Esta seção se inicia pela avaliação de Carol após as três primeiras interações, quando Steve desistiu da parceria:

Acho que de positivo, é um meio que elimina muitas barreiras, principalmente eu que já tenho um histórico de bloqueio [para falar a LE], eu achei que lá foi bem melhor do que uma aula normal; foi uma coisa super positiva pra mim (reunião de mediação, 24/07/06).

Nota-se que, mesmo após uma experiência curta, Carol considera que o contexto TTD via *chat* contribuiu para a superação de barreiras afetivas, como sua insegurança para se comunicar em LE. O estabelecimento de um critério afetivo para a avaliação sugere que Carol reconhece as maneiras como os fatores cognitivos e afetivos podem influenciar o processo de aprendizagem, evidenciando o que Wenden (1998) chama de *conhecimento pessoal*, um tipo específico de conhecimento metacognitivo (CM).

Critério com base na presença ou ausência de feedback

Esse princípio de diferenciação está intimamente relacionado às estratégias de aprendizagem adotadas por Carol e ao argumento defendido por este trabalho de que a AA pode promover oportunidades de aprendizagem autônoma por meio da ZDP. Observa-se que os pedidos de esclarecimento que

Carol faz ao parceiro lhe fornecem dados sobre seu desenvolvimento linguístico:

Eu tenho muita insegurança. Mas eu acho que o que eu consegui produzir ele entendeu. Pelo feedback que ele me dá, ele conseguiu entender, a gente está conseguindo se comunicar muito bem (...) Ele me corrige às vezes. Algumas coisas ele me corrigiu já – que nem esse negócio do *wet*. Tempo verbal eu acho que ele nunca me corrigiu. Engraçado que na primeira interação ele perguntou em que eu tinha mais dificuldade em inglês e eu falei tempos verbais e falei mais alguma coisa que eu não lembro o que foi (reunião de mediação, 24/09/06).

Esse trecho mostra a prática autoavaliativa de Carol durante as interações, enfocando os aspectos linguísticos para os quais necessita do apoio do parceiro:

1. CAROL I studied with them
2. CAROL In the high school, in the university...
3. JOE cool.
4. CAROL it's right "in the university"?
5. JOE Como se diz, "high school"
6. JOE yeah, however "in highschool," or "in college" sounds better
7. CAROL Ok :)
8. JOE in that case it isn't necessary to use "the"
9. CAROL Ok
10. CAROL high school here is Ensino Médio (interação com Joe, 12/09/06).

O pedido de confirmação (linha 4) sugere que Carol percebe que sua produção pode ser aprimorada naquele aspecto (uso do artigo *the*). Partindo-se do pressuposto de que ela nem sempre é capaz de revisar sua produção e considera o apoio e a correção do parceiro um fator importante para o desenvolvimento linguístico. Observa-se que, na ausência de um *feedback* espontâneo por parte do parceiro, Carol utiliza a estratégia de pedido de confirmação para garantir que suas preferências de aprendizagem sejam atendidas.

Critérios linguístico-comunicativos

Esse critério decorre daquele discutido na seção anterior, uma vez que a provisão de *feedback* implica a seleção dos aspectos que merecem algum tipo de tratamento corretivo. Nesse sentido, o termo linguístico-comunicativo se refere

aos aspectos relativos ao uso da linguagem durante as interações TTD que servem de indícios de progresso na AA de Carol. Observam-se, assim, alguns desses aspectos:

1. CAROL **Eu tenho um pouco de dificuldades com o inglês**
2. JOE Eu também
3. JOE Haha
4. CAROL **Espero que você tenha bastante paciência :)**
5. CAROL **Hahahahahahaha**
6. JOE Claro. (...)
7. JOE que problemas tem com inglês?
8. JOE *com o inglês
9. CAROL **não tenho muita fluência**
10. CAROL **E tenho um pouco de dificuldade com os tempos verbais**
(interação com Joe, 12/09/06).

Ao explicitar as deficiências de seu desempenho na LE, Carol salienta um critério de avaliação de sua aprendizagem relacionado a sua percepção de que não tem muita fluência – o uso de tempos verbais. Se considerarmos que a fluência envolve os processos de produção, a dificuldade para se usarem os tempos verbais na L-alvo pode afetar a fluência, desde que exista uma preocupação com a acuidade. Outros indícios desse e de outros aspectos são observados durante uma reunião de mediação:

- PPM E o que você entende por fluência? Só a rapidez?
- CAROL É, eu imagino que eu não tenha que parar para pensar qual que é o tempo verbal que eu tenho que construir quando eu quero falar tal coisa. Algumas coisas que eu tinha dificuldade, hoje eu já estou melhorando. Quando as vezes eu não sei quando usar um any ou um some alguma coisa assim.
- PPM Então você acha que a gramática afeta a sua fluência, pelo que eu estou percebendo.
- CAROL Hum hum.
- PPM E o que mais afeta sua fluência?
- CAROL É o vocabulário. Às vezes eu quero falar alguma coisa, eu tenho que procurar no dicionário. Eu acho, tudo bem e mando a frase numa boa, mas aí, se eu não sei o que é aquela palavra em inglês eu corro no dicionário rapidinho (reunião de mediação 02, 24/09/06).

Os grifos mostram que, além do vocabulário deficiente, a acuidade formal é um dos fatores que influenciam a fluência, constituindo-se em um dos critérios da AA de Carol. Nota-se que sua atenção se volta para questões formais da língua que parecem não ser acessadas na memória de longo prazo

de maneira automática (O'MALLEY; CHAMOT, 1990). Isso revela que o critério se define com base em sua capacidade de uso preciso de tais aspectos linguísticos durante a interação.

Observa-se ainda um critério linguístico que é facilitado pela alternância entre as línguas no *teletandem*:

Depois que eu comecei a fazer teletandem, eu achei muito legal, eu consigo ver nos erros dele a minha dificuldade. Eu adoro colocar um “that”. Tudo pra mim tem que ter “that”. E ele come todos os “que” que precisa ter, entendeu? (...) Me observando como aluna de inglês e transferindo isso para ele como aluno de português, eu acho que até que ele sabe bastante gramática (reunião de mediação, 18/10/06).

O trecho marca a relação dialógica presente na AA, na qual a percepção do que Joe é capaz (ou não) de fazer em português como LE ajuda Carol a compreender melhor certos aspectos de seu desempenho em ILE. Essa comparação entre ambas as competências em LE torna os aspectos linguísticos marcados na competência de seu parceiro, um critério de avaliação dela mesma. É possível que esse aspecto da AA de Carol seja beneficiado por sua formação, uma vez que as reflexões sobre como se ensina-aprende línguas podem tê-la ajudado a compreender as causas de determinados erros cometidos por Joe em língua portuguesa, em relação às causas que a levam a cometer determinados erros em língua inglesa. Essa percepção das dificuldades alheias em relação às próprias, no que tange à aprendizagem de duas LEs distintas, parece ser um aspecto específico do contexto TTD e deixa mais complexa a relação entre os conceitos de autonomia e de colaboração, uma vez que não é intenção do outro ajudar seu parceiro a partir das próprias dificuldades na língua que pretende aprender. Nesse sentido, a avaliação de Carol sobre sua aprendizagem evidencia a presença de Joe no processo avaliativo, de uma maneira que independe do comprometimento do parceiro.

Vale mencionar ainda que a definição dos critérios linguístico-comunicativos parece refletir um tipo particular de conhecimento metacognitivo que Wenden (1998) chama de *conhecimento da tarefa*, uma vez que representa o conhecimento sobre as exigências da tarefa em relação às habilidades necessárias para realizá-la.

Considerações Finais

O presente trabalho buscou discutir as características da AA de Carol, uma aprendiz de ILE em um contexto *tandem* de aprendizagem de línguas. O QUADRO 3 é uma tentativa de sintetizar os aspectos mais relevantes de sua prática autoavaliativa:

QUADRO 3
Aspectos relevantes da prática autoavaliativa de Carol (com base em CAVALARI, 2009)

Metas	Aperfeiçoar sua produção linguística a fim de se tornar professora de ILE – adquirir fluência, linguagem usada no cotidiano, precisão formal.
Parâmetros	Competência linguística dos professores e dos colegas de classe na universidade.
Critérios	Afetivos: consideração da própria ansiedade e motivação para se comunicar na L-alvo. Com base na presença ou ausência de <i>feedback</i>: uso de estratégias de monitoração, pedidos de esclarecimento e confirmação utilizadas, a fim de compensar a falta de <i>feedback</i> por parte dos parceiros. Linguístico-comunicativos: foco na comunicação em relação ao foco nas formas linguísticas consideradas falhas na própria interlíngua.

Apesar de Carol não declarar isso em nenhum momento, o quadro traz, entre suas metas de aprendizagem, a acuidade linguística. Essa meta pode ser inferida pelas estratégias utilizadas pela participante brasileira (automonitorações, pedidos de esclarecimento e confirmação) que evidenciam sua preocupação com a precisão da forma como um aspecto importante para o desenvolvimento da fluência. A respeito do uso das estratégias, observou-se que a aprendiz buscou em seu parceiro linguisticamente mais competente o apoio de que necessitava para sanar algumas deficiências por ela observadas em sua interlíngua, dando visibilidade aos momentos em que o processo de desenvolvimento autônomo, segundo a ZDP de Vygotsky (1998), parece ocorrer no TTD.

Quanto à definição dos parâmetros de avaliação, observou-se a consideração de parâmetros altos para a avaliação do próprio desempenho, justificando sua atitude crítica e seu alto nível de exigência. Esse dado sugere coerência em relação às metas de longo prazo estabelecidas por Carol, uma vez que ela pretendia aprender inglês para ser professora dessa língua.

Sob a perspectiva da definição dos critérios linguísticos, o quadro aponta uma carência na prática autoavaliativa de Carol quanto à obtenção de suas metas como aprendiz de ILE, pois se supõe que, para aprimorar a fluência, o aprendiz

deva desenvolver o conhecimento processual, ou seja, os processos cognitivos e as habilidades para usar a língua. Isso implicaria o desenvolvimento, tanto do conhecimento linguístico quanto pragmático (BACHMAN; PALMER, 1996). No entanto, não se observou, na AA de Carol, a definição de critérios com foco nos aspectos constitutivos do conhecimento pragmático.

Observa-se, dessa maneira, que seria útil incorporar, ao processo de ensino-aprendizagem no TTD, instrumentos que auxiliassem o participante a ampliar o escopo de sua AA e a reconhecer os critérios que são coerentes com as metas estabelecidas. Nesse sentido, a prática narrativa por meio da confecção de diários reflexivos pelos aprendizes poderia ser um instrumento útil, principalmente se combinada com intervenções de um tutor (ou professor-mediador), na forma de diários dialogados, com o propósito de levar a uma compreensão da complexidade dos diferentes aspectos envolvidos na AA. Além disso, seria interessante a disponibilização de questionários (ou *check-lists* do tipo *sou capaz de...*), com algumas perguntas direcionadoras da atenção para as questões envolvidas na aprendizagem de LE no TTD. O uso de portfólios ou *efolios* também contribuiria para a percepção da natureza processual da AA e ajudaria o participante a orquestrar os ajustes necessários. Faz-se necessário ressaltar, conforme apontam Wagner e Lilly (1999), que um *efolio* envolve a participação do aprendiz na seleção do material e dos critérios de seleção e julgamento, além de evidências de reflexão, o que não se mostra uma tarefa simples. A atuação do professor-mediador, novamente, seria de vital importância para o desenvolvimento das estratégias metacognitivas essenciais ao processo autoavaliativo.

No que tange ao uso das ferramentas tecnológicas, cumpre salientar que as características da interação via *chat* parecem trazer benefícios ao processo de ensino-aprendizagem de LE, devido às oportunidades de negociação contextualizada da forma linguística e disponibilidade do insumo para consulta posterior, aspectos importantes da AA e, portanto, da aprendizagem autônoma. Dessa maneira, considerando-se uma parceria na qual todas as ferramentas estejam disponíveis (áudio, vídeo, *chat*) seria aconselhável que os interagentes alternassem os recursos utilizados, a fim de que pudessem usufruir as diferentes oportunidades de ensino-aprendizagem que o TTD pode oferecer.

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 12. ed., 2005.
- ANDRÉ, M. E. D. A.; PALMER, A. S. *Language Testing in Practice*. Oxford: OUP, 1996.
- BACHMAN, L.F.; PALMER, A. S. *Language Testing in Practice*. Oxford: OUP, 1996.
- BLANCHE, P.; MERINO, B.J. Self-assessment of foreign language skills: implications for teachers and researchers. *Language Learning*, v. 39, n. 3, 1989.
- BOUD, D. Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22, 2. 2000.
- BRAMMERTS, H. Autonomous Language Learning in Tandem. In: LEWIS, T.; WALKER, L. (Ed.). *Autonomous Language Learning in-Tandem*. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications, 2003.
- BRINDLEY, G. Assessment. In: CARTER, R; NUNAN, D. *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge University Press, 2001.
- BRUNNER, J.J. Educação no encontro com novas tecnologias. In: TEDESCO, J.C. (Org.). *Educação e novas tecnologias*. São Paulo: Cortez, 2004.
- CAVALARI, S.M.S. *A auto-avaliação em um contexto de ensino-aprendizagem de línguas em tandem via chat*. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos. UNESP – São José do Rio Preto. 2009.
- CAVALCANTI, M.C.; MOITA LOPES, L.P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 17, Campinas, 1991.
- CRYSTAL, D. *Language and the internet*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- CRYSTAL, D. *A revolução da linguagem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- DEMO, P. *Avaliação sob olhar propedêutico*. Campinas: Papirus, 1996.
- DÖRNYEI, Z. *Teaching and Researching Motivation*. England: Longman, 2001.
- GENESEE, F. Evaluation. In: CARTER, R; NUNAN, D. *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge University Press, 2001.
- HAYDT, R. C. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1995.
- HOLEC, H. *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon. 1981.
- KERN, R.; WARSCHAUER, M. Theory and practice of network-based language teaching. In: WARSCHAUER; R. KERN (Ed.). *Network-based language teaching: Concepts and practice*. New York: Cambridge University Press, 2000.
- LENNON, P. Investigating fluency in EFL: a qualitative approach. *Language Learning*, v. 40, n.3, 1990.
- O'MALEY, J; CHAMOT, A. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

- OSCARSSON, M. *Approaches to self-assessment in foreign language learning*. Research Report, Council of Europe, Strassburg, 1978.
- O'ROURKE, B. The other C in CMC: what alternative data sources can tell us about text-based synchronous computer mediated communication and language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 21 (3), 2008.
- OXFORD, R.L. *Teaching and researching language learning strategies: psychological, sociocultural and technological perspectives*. Longman, 2007.
- OXFORD, R.L. *Teaching and researching language learner strategies: toward strategic, critical-transformative learning and self-empowerment*. London: Longman/Pearson. (no prelo).
- OYSERMAN, D. Self-concept and identity. In: TESSER, A.; SCHWARZ, N. *The Blackwell Handbook of Social Psychology*. Malden, MA: Blackwell, 2001.
- OYSERMAN, D.; JAMES, L. Possible selves: from content to process. In: MARKMAN, K.; SUHR (Ed.). *The handbook of imagination and mental stimulation*. Psychology Press. (no prelo).
- SCARAMUCCI, M.V.R. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. *Contexturas*, v. 4, 1999.
- SHORT, D. J. The ESL standards: bridging the academic gap for English language learners. *ERIC Digest*, Washington, Eric Clearing House on Languages and Linguistics, 2000.
- TELLES, J. A. *TELETANDEM BRASIL – Línguas Estrangeiras para Todos*. Projeto de pesquisa. Faculdade de Ciências e Letras de Assis (UNESP), 2005. Disponível em: <http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM_BRASIL_completo.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2010.
- VASSALO, M.L.; TELLES, J.A. Ensino e aprendizagem de línguas em tandem: princípios teóricos e perspectivas de pesquisa. In: TELLES, J.A.(Org.). *Teletandem: um novo contexto virtual, autônomo e colaborativo para a aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes, 2009.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: M. Fontes, 1998.
- WAGNER, L.; LILLY, D.H. Asking the experts: engaging students in self-assessment and goal setting through the use of portfolios. *Assessment for Effective Intervention*, 25, 31, 1999.
- WENDEN, L. A. Metacognitive Knowledge and language learning. *Applied Linguistics*, 19/4, OUP, 1998.

Recebido em 24 de março de 2010. Aprovado em 6 de julho de 2010.