

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

CARLA MALUF TOMAZELLA

**ENSINO DE LE EM AMBIENTES VIRTUAIS: UM ESTUDO SOBRE OS TIPOS DE
INTERAÇÃO E DE ANDAIMES PRESENTES NA CONSTRUÇÃO DE
CONHECIMENTO EM LÍNGUA ESPANHOLA**

SÃO CARLOS

2013

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

CARLA MALUF TOMAZELLA

**ENSINO DE LE EM AMBIENTES VIRTUAIS: UM ESTUDO SOBRE OS TIPOS DE
INTERAÇÃO E DE ANDAIMES PRESENTES NA CONSTRUÇÃO DE
CONHECIMENTO EM LÍNGUA ESPANHOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Linguística.

Instituição: Universidade Federal de São Carlos

Orientadora: Profa. Dra. Isadora Valencise Gregolin

SÃO CARLOS

2013

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

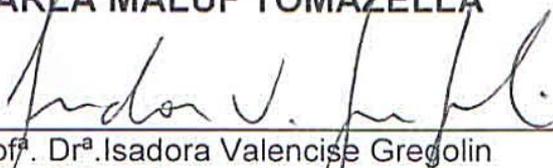
T655eL Tomazella, Carla Maluf.
Ensino de LE em ambientes virtuais : um estudo sobre os tipos de interação e de andaimes presentes na construção de conhecimento em língua espanhola / Carla Maluf Tomazella. -- São Carlos : UFSCar, 2013.
85 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2013.

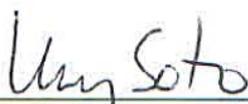
1. Língua estrangeira - ensino. 2. Ambiente virtual de aprendizagem. 3. Fórum (debates). 4. Língua espanhola. 5. Interação social. 6. Andaimes. I. Título.

CDD: 407 (20^a)

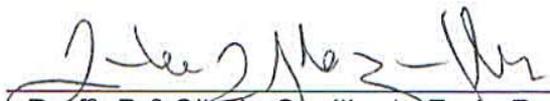
**BANCA EXAMINADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE
CARLA MALUF TOMAZELLA**



Prof^a. Dr^a. Isadora Valencise Gregolin
Orientadora e Presidente
UFSCar/São Carlos



Prof^a. Dr^a. Ucy Soto
Membro titular
UFPO/Mariana



Prof^a. Dr^a. Cibele Cecilio de Faria Rozenfeld
Membro titular
UFSCar/São Carlos

Submetida a defesa pública em sessão realizada em: 25/janeiro/2013.
Homologada na 55 reunião da CPGL, realizada em 05/04/2013.



Prof. Dr. Oto Araújo Vale
Coordenador do PPGL

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a todos que tornaram possível a concretização de mais uma fase da minha formação acadêmica. A realização deste trabalho não seria possível sem o apoio de todos que sempre estiveram ao meu lado ao longo de toda esta jornada.

Por isso, agradeço especialmente ao meu pai, Fábio, minha mãe, Martha, e minha irmã, Iara, pelo apoio incondicional e por todo o carinho e atenção dedicados a mim, não só durante a realização do Mestrado mas durante toda a minha vida. Vocês não só me ensinaram o valor da educação como também me proveram de todos os meios necessários para alcançá-la.

Também agradeço imensamente à professora Isadora Valencise Gregolin, minha orientadora desde a graduação, que me iniciou no campo da pesquisa científica, servindo de modelo de seriedade, profissionalismo e sabedoria. Este trabalho, resultado de um esforço conjunto, certamente não seria possível sem suas orientações, diálogos e sugestões.

Ao meu namorado, Antônio Carlos, agradeço pelo companheirismo, paciência e momentos de descontração que tornaram menos árduo o trabalho de escrita desta Dissertação.

Às minhas amigas, Paula e Juliana, por compartilharem comigo não só as angústias como também os bons momentos desde os tempos da graduação. Os congressos (e as viagens) dos quais participamos jamais seriam os mesmos sem vocês.

Às professoras Rosa Yokota e Cibele Rozenfeld, pela leitura da primeira versão desta Dissertação e pelas preciosas sugestões oferecidas no exame de qualificação, que indicaram novos caminhos para a continuação da escrita deste trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos bem como a todos os professores que fizeram parte da minha formação.

Agradeço, enfim, a todos os meus familiares e amigos que participaram de mais esta etapa da minha vida.

RESUMO

A difusão e proliferação do uso didático de computadores conectados à Internet têm proporcionado um novo contexto de atuação para os professores de línguas. Nesse novo cenário, a sala de aula presencial já não é o único espaço de interação de cursos e cada vez mais professores fazem uso também de Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem (AVEA) como apoio e complementação do trabalho que desenvolvem de forma presencial. Em rechaço à prática de transportar o modelo de ensino presencial ao meio digital, especialistas sugerem que a adoção de novas tecnologias em sala de aula deve estar pautada em práticas pedagógicas apropriadas a este contexto (KENSKI, 2008; SILVA, 2003). O sócio-interacionismo de Vigotsky (1988) está na base da pedagogia do ensino ministrado em Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem por defender que a construção de conhecimento está condicionada à mediação social – que, por sua vez, se dá por meio da linguagem em interação. Assim, a presente pesquisa centra-se no estudo de interações ocorridas em fóruns online de um curso de Espanhol para Turismo – oferecido na modalidade à distância no ambiente virtual Moodle – com vistas a problematizar a influência dos andaimes (WOOD, BRUNER, ROSS, 1976) na construção de conhecimento em língua estrangeira. Trata-se de pesquisa de cunho qualitativo-interpretativista, cujas análises estão fundamentadas por investigações sobre interação em fóruns online (PAIVA e RODRIGUES JR., 2004; LUCENA FILHO e OLIVEIRA, 2006; GREGOLIN, 2008) e ensino mediado por novas tecnologias (KENSKI, 2008; BARBERÁ, 2006). Objetivou-se compreender o funcionamento dos fóruns, delimitando os tipos de andaimes mais recorrentes e suas funções no contexto de um curso de espanhol para turismo. A pesquisa também visou contribuir com dados que auxiliem na formação de profissionais capazes de atuar no cenário educacional que se delimita a partir da massificação do uso de novas tecnologias. Os resultados evidenciaram uso intenso de andaimes ou ajudas pedagógicas tanto por parte do professor como dos próprios alunos, o que explicita o papel fundamental desempenhado pelos fóruns online como espaço de socialização e nos permite concluir que o ensino online fundamentado na interação é capaz de impulsionar o desenvolvimento dos aprendizes na construção de conhecimento em língua estrangeira, potencializando os espaços de interação dos cursos.

Palavras-chave: AVEA (ambiente virtual de ensino-aprendizagem); fórum; língua espanhola; interação; andaimes.

RESUMEN

La difusión y proliferación del uso didáctico de ordenadores conectados a Internet han proporcionado un nuevo contexto de acción para los profesores de idiomas. En este nuevo panorama, las clases en el aula no consisten en el único espacio de interacción de los cursos y muchos profesores utilizan también Entornos Virtuales de Enseñanza- Aprendizaje (EVE/A) como apoyo y complementación al trabajo que desarrollan en la modalidad presencial. En rechazo a la práctica de transponer el modelo de enseñanza presencial a los medios digitales, los expertos sugieren que la adopción de nuevas tecnologías en el aula debe basarse en prácticas pedagógicas apropiadas a este contexto (KENSKI, 2008; SILVA, 2003). El interaccionismo social de Vigotsky (1988) se encuentra en la base de la pedagogía de la enseñanza ministrada en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje por defender que la construcción del conocimiento está condicionada a la mediación social - que, a su vez, ocurre a través de la lengua en interacción. Esta investigación se centra en el estudio de las interacciones que ocurren en los foros en línea de un curso de Español para Turismo - ofrecido en la modalidad a distancia en el entorno virtual Moodle. Su objetivo es problematizar la influencia de los andamios (WOOD, BRUNER, ROSS, 1976) en la construcción del conocimiento en lenguas extranjeras. Esta es una investigación cualitativa y interpretativa, cuyos análisis se basan en estudios sobre la interacción en foros en línea (PAIVA y RODRIGUES JR., 2004; LUCENA FILHO y OLIVEIRA, 2006; GREGOLIN, 2008) y sobre la enseñanza mediada por nuevas tecnologías (KENSKI, 2008; BARBERÁ, 2006). Nuestro objetivo fue comprender el funcionamiento de los foros, delimitando los tipos de andamios más recurrentes y sus funciones en el contexto de un curso de español para el turismo. También se buscó, a través de la investigación, aportar datos que puedan contribuir en la formación de profesionales capaces de actuar en el escenario educativo que se define a partir de la masificación del uso de las nuevas tecnologías. Los resultados mostraron un amplio uso de ayudas pedagógicas o andamios por el profesor y por los propios estudiantes, lo que explicita el papel fundamental de los foros en línea como un lugar de socialización y nos permite concluir que la educación virtual basada en la interacción es capaz de impulsar el desarrollo de los aprendices en la construcción de conocimiento en lengua extranjera, potencializando los espacios de interacción de los cursos.

Palabras clave: EVE/A (entorno virtual de enseñanza-aprendizaje); foro; lengua española; interacción; andamios.

ABSTRACT

The spread and proliferation of the didactic use of computers connected to the Internet have provided a new context of action for language teachers. Under this scenario, face-to-face classroom practice is not the only interaction space of courses and teachers also make use of Virtual Learning Environments (VLE) to assist and complement the work they do in physically present education settings. Experts suggest that the adoption of new technologies in classroom should be based on appropriate pedagogical practices and reject the transportation of the face-to-face classroom teaching model to online teaching context (KENSKI, 2008; SILVA, 2003). The Social Development Theory of Vygotsky (1988) underlies the teaching pedagogy that takes place in VLE as it claims that the construction of knowledge depends on social mediation - which, in turn, occurs through language interaction. Thus, this paper presents results of a research focused on the study of interactions that took place in online forums of a “Spanish for Tourism” distance learning course – at a virtual environment called Moodle – and aims to discuss the influence of scaffolding (WOOD, BRUNER, ROSS, 1976) in the construction of foreign language knowledge. It is a qualitative-interpretive investigation, whose analyzes are based on researches about online forums interactions (PAIVA and RODRIGUES JR., 2004; LUCENA FILHO and OLIVEIRA, 2006; GREGOLIN, 2008) and teaching mediated by new technologies (KENSKI, 2008; BARBERÁ, 2006). The main objective of this investigation was to understand the functioning of the online forums, outlining the most frequent kinds of scaffolding used and their functions in the analyzed context. The research also aimed to contribute to the education of professionals capable of working in online educational settings. The results showed extensive use of scaffolding by the teacher and the students themselves, which explains the fundamental role of the online forums as a place of socialization and allows us to conclude that the online learning based on interaction is able to improve the development of the construction of knowledge in foreign languages.

Key-words: VLE (Virtual Learning Environment); Spanish; forum; interaction; scaffolding.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	I
LISTA DE TABELAS	II
INTRODUÇÃO	1
Justificativas e relevância da pesquisa	1
Objetivos e perguntas de pesquisa	2
Estrutura da Dissertação	5
1. CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	6
1.1 O aspecto <i>socio-interacionista</i> do processo de aquisição de línguas.....	6
1.2 Educação à distância: o papel da interação.....	8
1.3 Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem: foco nos Fóruns online.....	13
1.4 Algumas considerações sobre planejamento de cursos de língua virtuais ministrados em ambientes virtuais de ensino-aprendizagem.....	18
1.5 Consonância entre princípios e pressupostos.....	22
1.6 A mediação em fóruns online: a Teoria dos Andaimos.....	27
2. CAPÍTULO 2 – PERCURSO INVESTIGATIVO	37
2.1 A natureza e objetivos da pesquisa.....	37
2.2 O contexto e os participantes da pesquisa.....	40
2.2.1 Contexto.....	40
2.2.2 Participantes.....	41
2.3 Procedimento de coleta de dados.....	44
2.4 Dados selecionados para análise.....	46
2.5 Procedimento de análise.....	47
3. CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS DADOS	49
4. CAPÍTULO 4 – RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES INICIAIS	69
4.1 Resultados alcançados.....	69
4.2 Considerações iniciais.....	78
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	79
ANEXOS	83

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Tela inicial do Curso.....	40
Figura 2: Tipos de Fóruns do curso.....	47
Figura 3: Exemplo do uso de andaime de recrutamento por parte do professor.....	53
Figura 4: Exemplo do uso de andaime de manutenção por parte do professor.....	54
Figura 5: Sequência interativa na qual é empregado um andaime de manutenção de direção.....	55
Figura 6: Exemplo de oferecimento de andaime de demonstração por parte de um participante.....	55
Figura 7: Exemplo de andaime de demonstração por meio do uso contextualizado de vocábulos.....	56
Figura 8: Exemplo de uso de andaime de ênfase em traços críticos por parte do professor...57	
Figura 9: Exemplo de andaime de ênfase em traços críticos oferecido pelo professor.....	58
Figura 10: Sequência interativa que exemplifica o oferecimento de andaime de ênfase em traços críticos em resposta a uma dúvida inerente a vários alunos.....	59
Figura 11: Interação que retrata o oferecimento de ênfase em traços críticos por parte dos próprios alunos.....	60
Figura 12: Interação que retrata o oferecimento de ênfase em traços críticos por parte dos próprios alunos.....	60
Figura 13: Mensagens que comprovam a eficácia dos andaimes de ênfase em traços críticos.....	61
Figura 14: Dúvida de um aluno sobre o vocabulário presente em uma tarefa.....	61
Figura 15: Exemplo de uso de andaime de demonstração por parte do professor.....	62
Figura 16: Mensagem na qual um participante declare ter se beneficiado por um andaime oferecido a outro participante.....	62
Figura 17: Dúvida de uma aluna a respeito da solução de uma tarefa.....	63
Figura 18: Exemplo de uso de andaime de demonstração por parte do professor.....	64
Figura 19: E-mail enviado por um participante a uma agência de viagens espanhola empregando o pronome “vosotros”.....	64
Figura 20: Mensagem na qual um participante modela uma estrutura linguística através do emprego de um andaime de demonstração.....	65
Figura 21: Mensagem na qual há emprego incorreto de uma estrutura linguística.....	65
Figura 22: Mensagem na qual um participante modela uma estrutura linguística através do emprego de um andaime de demonstração.....	65
Figura 23: Sequência interativa que ilustra o emprego de andaimes de controle de frustração.....	66
Figura 24: Excertos que evidenciam a construção da competência intercultural.....	75

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Tipos de Andaimos.....	31
Tabela 2: Tipos de andaimos evidenciados nas análises, sua função no contexto analisado e o emprego de palavras ou expressões que os evidenciam.....	69

INTRODUÇÃO

Justificativas e relevância da pesquisa

A massificação do uso de computadores para fins educacionais traz consigo implicações inerentes ao ensino online que devem ser estudadas e exploradas ao máximo quando se objetiva a otimização do processo de ensino-aprendizagem de línguas. Torna-se primordial a necessidade de explorar e problematizar o uso de Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem (doravante AVEAs) para o ensino de línguas no intuito de estabelecer seus limites e alcances na formulação de cursos que contemplem os pressupostos dos AVEAs em seus currículos.

A este respeito, algumas pesquisas realizadas na área de *novas tecnologias e ensino de línguas* (KENSKI, 2008; SILVA, 2003; SOTO, U., GREGOLIN, I. V., e MAYRINK, M. F., 2009; PAIVA, 2010a; PAIVA, 2010b) concordam em condenar a prática de transposição do ensino presencial para o meio virtual – dada as diferenças fundamentais entre os pressupostos que embasam o processo de ensino presencial e a distância – e defendem a importância da adequação do ensino ao meio no qual este se realiza.

A proliferação do uso de novas tecnologias a serviço da educação não tem sido amplamente acompanhada da inserção de reflexões no campo de formação de professores de línguas. Dessa forma, paradoxalmente têm sido formados profissionais despreparados para atuar em um cenário educacional que incentiva a adoção de novas tecnologias em sala de aula.

Assim, faz-se necessário problematizar aspectos relacionados ao ensino de línguas com uso de AVEAs, no intuito de contribuir com a formação de professores melhor capacitados para atuar nesse contexto. Pretendemos, mediante o desenvolvimento da presente pesquisa, apresentar dados e discussões que possam embasar considerações sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras em ambiente virtual, a fim de agregar resultados a esta área que se encontra em ritmo constante e acelerado de desenvolvimento. .

Cientes de que a presente investigação consiste em um estudo de caso, exploratório e de cunho interpretativista¹, e que, assim sendo, reflete a realidade de um contexto específico, objetivamos propiciar discussões mais amplas que possam relacionar-se a outros contextos de ensino ministrados virtualmente. Ainda que os resultados alcançados não

¹ Conforme exposto no Capítulo 2.

possam ser generalizados, poderão servir de base para reflexões sobre outros contextos com características semelhantes.

Objetivos e perguntas de pesquisa

Estabelecemos como objetivos gerais da pesquisa: compreender a estrutura e o funcionamento de um curso virtual de Língua Espanhola para Turismo; investigar a natureza e o funcionamento do fórum online no contexto investigado, problematizando sua potencialidade na construção de conhecimento em língua estrangeira; oferecer subsídios teóricos para a reflexão crítica sobre as questões que emergem da utilização de novas tecnologias nos processos de ensino e de aprendizagem de língua espanhola como língua estrangeira.

Desses objetivos gerais derivam os seguintes objetivos específicos: identificar e categorizar os tipos de andaimes presentes em interações ocorridas em fóruns online de um curso de Espanhol para Turismo; analisar o efeito produzido pelo uso de diferentes tipos de andaimes presentes em interações ocorridas em fóruns online de um curso de Espanhol para Turismo.

Para alcançar tais objetivos, pretendemos responder às seguintes perguntas e subperguntas de pesquisa:

1. Como se configuram as interações ocorridas nos fóruns online do curso analisado?
2. Quais tipos de andaime são identificados no contexto pesquisado?
 - 2a. Que papel têm os andaimes na construção de conhecimentos em língua estrangeira no contexto pesquisado?
 - 2b. Qual efeito produz o uso dos diferentes tipos de andaimes no decurso das interações?

O argumento central da dissertação apoia-se no fato de que os fóruns online – ferramentas assíncronas inerentes aos AVEAs destinadas à troca de informações entre os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem - caracterizam-se principalmente por serem espaços com potencial para a construção de conhecimento por meio da socialização. Diante dessa hipótese, ao investigarmos nosso corpus de análise, procuramos sistematizar as interações entre os alunos e entre os alunos e professor de modo a compreendermos de que

maneira a socialização pôde impulsionar a aprendizagem de uma língua estrangeira, no nosso contexto, a língua espanhola.

Para tanto, encontramos na Teoria dos Andaimos (WOOD, BRUNER, ROSS, 1976) uma forma didática e científica de classificar a construção de conhecimento resultante de interações ocorridas em fóruns online de um curso de língua espanhola oferecido na plataforma virtual Moodle, nosso objeto de pesquisa, conforme exposto no Capítulo 2.

Outras teorias mobilizadas para o desenvolvimento desta Dissertação (que serão explorados no Capítulo 1 são as que versam a respeito do aspecto social da aprendizagem e que se fundamentam na construção intelectual baseada na interação (VIGOTSKY, 1998) – já que estes conceitos estão intimamente atrelados aos pressupostos das plataformas virtuais de ensino-aprendizagem e, portanto, ao próprio ensino a distância. Também buscamos aporte teórico de autores que tratam da Educação à Distância (KEARSLY, G e MOORE, M.G, 2007) e dos novos processos de ensino mediados pela tecnologia (KENSKI, 2008; SILVA, 2003). Dados os objetivos da investigação, nos apoiamos em teorias que se dedicam ao estudo de ensino de línguas em ambientes virtuais de ensino-aprendizagem (PAIVA e RODRIGUES, 2004; LUCENA FILHO e OLIVEIRA, 2006; GREGOLIN, 2008) e fóruns online (MARCUSCHI, 2002; BARBERÁ, 2006).

A seleção do curso online acima citado para a extração dos dados que viriam a formar nosso corpus de pesquisa deveu-se ao fato de que investigações anteriores² que se ocuparam deste mesmo corpus constataram a ocorrência prolífica de interações entre os participantes do curso. Tais pesquisas (GREGOLIN, 2008 e TOMAZELLA, 2010) sinalizaram que se tratava de um curso com características condizentes com a premissa que embasa o ensino online, de que a construção de conhecimento, seja em qualquer área, decorre de um processo de colaboração e interação social entre sujeitos. Assim, interessou-nos aprofundar nossas análises focando, primordialmente, os processos de socialização e interação que se manifestaram sobretudo na forma de mensagens trocadas entre os participantes através da ferramenta “fórum online” e impulsionaram significativamente, segundo nossas análises, a construção de conhecimento em língua estrangeira.

² Esse mesmo curso virtual já foi explorado por algumas pesquisas anteriores, dentre as quais destacamos: uma tese de doutorado intitulada “Estratégias de cortesia em língua espanhola: estudos de caso em fórum online com participantes brasileiros”, desenvolvida por Isadora Valencise Gregolin na UNESP de Araraquara em 2008; e uma pesquisa de Iniciação Científica intitulada “Exploração didática do ambiente virtual Moodle no ensino-aprendizagem de línguas: estratégias motivacionais utilizadas em fórum online”, desenvolvida por mim entre 2008 e 2010, com financiamento PUIC/UFSCar e sob orientação da profa Dra Isadora Valencise Gregolin.

Optamos também por averiguar as principais características deste contexto sob a perspectiva de teóricos da Linguística Aplicada que se dedicam a investigar as temáticas de planejamento de cursos (ALMEIDA FILHO, 1997; BREEN & CANDLIN, 1980; NUNAN, 1988) e de ensino comunicativo (ALMEIDA FILHO, 1997; BREEN & CANDLIN, 1980).

Buscamos, dessa forma, avaliar de que maneira o fato de o contexto investigado apresentar um planejamento por tarefas baseado em uma abordagem comunicativa e interativa possibilitou o fomento dos processos de socialização e interação que culminaram na construção de conhecimento em língua estrangeira, conforme exposto no Capítulo 1.

Nosso argumento reside na ideia de que as interações entre os participantes do curso que aconteceram nos fóruns analisados, bem como os andaimes delas decorrentes, visavam principalmente à construção de um conhecimento linguístico que não fosse estritamente gramatical, mas principalmente comunicativo e intercultural; ou seja, o fórum consistiu em um espaço do curso cuja utilização almejava fundamentalmente o desenvolvimento da competência comunicativa de um grupo de alunos pautado na interação e na comunicação, e não um ensino que se encerrasse na forma linguística.

Por todo o exposto, reiteramos que a presente pesquisa, ao tomar como objeto de análise os tipos de andaimes presentes em interações de fóruns online de um curso de Espanhol para Turismo, poderá favorecer reflexões sobre os tipos de interação estabelecidos entre alunos e entre alunos e o professor de forma que seja possível avaliar o próprio processo de construção do ensino e da aprendizagem a partir de uma visão interacionista sociodiscursiva. Essa abordagem poderá integrar questões relativas ao desenvolvimento individual, à construção de conhecimento e à interação social, fatores diretamente implicados no processo de ensino e de aprendizagem.

Assim, acreditamos que o tema desta pesquisa justifica-se por sua relevância, tanto do ponto de vista teórico quanto por sua abrangência e alcance no atual contexto social. Teoricamente, pretendemos contribuir com hipóteses sobre a configuração de interações em fórum online e com a problematização sobre a importância do oferecimento de andaimes no processo de ensino-aprendizagem de uma língua singularmente estrangeira (CELADA, 2002), como é o caso do espanhol para aprendizes falantes de português. Ao mesmo tempo, consiste em uma investigação socialmente relevante, pois procuramos compreender o diálogo estabelecido entre os sujeitos da contemporaneidade, focalizando o fórum online como um espaço de socialização que proporciona uma forma específica de interatividade.

Estrutura da Dissertação

A Dissertação está estruturada em quatro capítulos, organizados da seguinte maneira:

O Capítulo 1 apresenta a **Fundamentação Teórica** da pesquisa, com discussão sobre as noções de planejamento de cursos de línguas, ensino comunicativo, andaimes, educação à distância, interação, ensino-aprendizagem de línguas em ambiente virtual e construção de conhecimento de forma colaborativa.

No Capítulo 2, são apresentados aspectos do **Percorso Investigativo**: a natureza da pesquisa, o contexto, os participantes e dados coletados. Também são apresentados os procedimentos de coleta e análise dos dados.

No Capítulo 3 são apresentadas as **Análises dos Dados**, com considerações sobre potencialidades do uso de ambientes virtuais no processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola. Neste capítulo também forneceremos excertos retirados do corpus de pesquisa que ilustram os tipos de andaimes presentes nas interações analisadas.

No Capítulo 4, intitulado **Resultados e Considerações finais**, nos valem das análises realizadas no capítulo anterior para respondermos nossas perguntas de pesquisa no que diz respeito à estrutura e funcionamento dos fóruns online analisados e a averiguação sobre a função pedagógica resultante do oferecimento de diversos tipos de andaimes. Também apontamos possíveis lacunas do trabalho realizado e sinalizamos futuras investigações a serem desenvolvidas a partir da presente pesquisa.

Finalizamos a Dissertação com as **Referências Bibliográficas** e os **Anexos**.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresentamos as teorias que fundamentam nossa pesquisa, sobretudo aquelas relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas a partir da Teoria dos Andaimos (WOOD, BRUNER e ROSS, 1976), para as quais o conceito de interação é central. Discutimos aspectos relacionados às práticas pedagógicas em contextos virtuais e à consonância entre os pressupostos do ensino comunicativo e das concepções que embasam os ambientes virtuais de ensino-aprendizagem.

1.1 O aspecto socio-interacionista do processo de aprendizagem de línguas

Diferentes hipóteses foram sendo propostas no campo de ensino-aprendizagem, nas últimas décadas, para explicarem de que forma se dá o desenvolvimento e aprendizagem de uma língua estrangeira. Uma das mais difundidas é aquela proposta por Krashen (1987), segundo a qual o aprendizado de uma língua estrangeira está diretamente relacionado à quantidade de atividades que possibilitem a compreensão significativa (noção de *comprehensible input*), formulada como $I + 1$.

Dessa forma, segundo Krashen (1987), para que a linguagem se desenvolva é necessário que os alunos estejam imersos em contextos que privilegiem atividades que compreendem elementos compreensíveis e que apresentem, entretanto, sempre um nível superior de dificuldade. Para o autor, é exatamente esse +1, o nível superior de dificuldade, que acarreta a aprendizagem.

A teoria formulada por Krashen (1987), embora não contemple o papel das atividades de produção, possibilitou que outras pesquisas fossem desenvolvidas buscando analisar os fatores que influenciam o desenvolvimento individual em línguas estrangeiras. Dentre essas pesquisas, destacam-se aquelas que investigam o papel da interação social nesse processo. Deve-se ressaltar, no entanto, que a teoria de Krashen (1987) parte de uma visão mentalista da aprendizagem, que não deve ser confundida com as concepções interativas de aprendizagem de línguas.

As pesquisas de Long (1996) e Ellis (1999) evidenciam que a negociação dos significados em língua estrangeira, por interação entre dois falantes, é um dos fatores determinantes para o desenvolvimento da linguagem. Essas pesquisas sinalizam que as

modificações discursivas presentes nas interações – por exemplo, pedido de esclarecimento, verificação sobre a compreensão, reformulações e paráfrases – vão além da noção tradicional de comunicação, pois envolvem questões sociais e culturais e todos os efeitos decorrentes dessa concepção, tais como equívocos, ambiguidades, incompreensões etc.

Ao discutir a possível relação existente entre aprendizado e desenvolvimento em crianças em idade escolar, Vigotsky (1988) aborda uma questão de suma importância para a área da Linguística Aplicada no que concerne à aprendizagem de língua estrangeira: o caráter social inerente e subjacente ao processo de aprendizagem. Diferentemente de Krashen, Vigotsky (1988) afirma que o aprendizado efetivo depende primordialmente da interação do sujeito com seus companheiros – numa relação baseada na cooperação – bem como com o ambiente que o cerca (VIGOTSKY, 1988, p.118), evidenciando o papel desempenhado pela mediação no processo cognitivo de aprendizagem. A teoria sócio-interacionista de Vigotsky baseia-se ainda na premissa de que toda relação intra e interpessoal do aprendiz com os sujeitos interagentes de seu meio é sempre mediada pela linguagem.

É neste ponto que reside uma das maiores contribuições do autor para a área de ensino-aprendizagem de línguas. Embora Vigotsky (1988) não tenha como foco o processo de ensino, e sim o de aprendizagem, é possível relacionar suas premissas aos estudos mais recentes da área de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (como as vertentes de ensino de base comunicativa e interacionista) no sentido de que ambos reconhecem a necessidade de que a linguagem seja construída conjuntamente na e pela comunicação.

De acordo com o enfoque teórico de orientação cognitivista (VAN LIER, 1988), para que ocorra o desenvolvimento e a aprendizagem, deve haver uma relação entre a interação social (atividades externas) e os aspectos cognitivos do aluno (mecanismos internos cognitivos). A interação social, portanto, possibilita que os processos internos funcionem, formando vínculos entre conhecimentos que o aluno já possui e novos conhecimentos.

O que pretendemos argumentar é que a comunicação – que é ao mesmo tempo construída e regulada por convenções sociais – mediada pela linguagem em interação é, portanto, um princípio que se encontra tanto na teoria sócio-interacionista de Vigotsky (1988) quanto nas vertentes comunicativas e interacionistas de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Dessa forma, ao propormos uma pesquisa cujo objetivo é compreender os tipos de relações estabelecidas em interações ocorridas em contexto online de ensino-aprendizagem de espanhol, buscamos compreender o papel das ajudas mútuas entre os participantes na construção de conhecimento em contexto online, que passaremos a apresentar.

1.2 Educação à distância: o papel da interação

“A educação à distância é, ao mesmo tempo, uma causa e um resultado de mudanças significativas em nossa compreensão do próprio significado de educação”.

(KEARSLEY e MOORE, 2007, p.20)

Muitas são as causas que justificam o acelerado crescimento da educação à distância, bem como da adoção de tecnologias digitais pelo campo educacional na atualidade. Além das razões já amplamente estabelecidas e reconhecidas, tais como a democratização do ensino, custos financeiros mais tangíveis e a maleabilidade tempo-espacial – que tornam a educação formal mais acessível aos cidadãos na medida em que diminuem as dificuldades de acesso à mesma mediante o oferecimento de condições mais maleáveis de investimento de tempo e dinheiro nos estudos –, Kearsley e Moore (2007) apresentam outros motivos que têm contribuído para o reconhecimento da educação à distância como meio viável e satisfatório de suprir as necessidades educativas atuais.

Destacamos, dentre os motivos arrolados pelos autores, os seguintes: oferecimento crescente e acessível de oportunidades de aprendizagem, treinamento e atualização de aptidões; redução de custos em relação aos recursos educacionais; apoio à qualidade de estruturas educacionais já existentes (nos casos em que a modalidade à distância é adotada concomitantemente à modalidade presencial, de modo a complementá-la); nivelamento das desigualdades entre grupos etários (e, adicionaríamos, entre grupos sociais); possibilidade de conciliação da educação com o trabalho e a vida familiar; e possibilidade de agregar à experiência educacional uma dimensão internacional (dada à facilidade de engajamento em experiências educativas educacionais ofertadas em qualquer parte do mundo sem que, para tanto, seja necessário deslocar-se de seu país ou investir grandes quantidades de tempo e dinheiro) (op.cit., p.8).

Paiva (2010a), ao tratar dos aspectos positivos da educação a distância, alega que a maior defesa da tecnologia educacional não deve estar pautada somente nas vantagens proporcionadas por esta modalidade de ensino, tampouco no número variado e sofisticado de recursos pedagógicos que a modalidade oferece, mas sim na possibilidade de aproximação entre a cultura escolar e os “avanços que a sociedade já vem desfrutando com a utilização das redes técnicas de armazenamento, transformação, produção e transmissão de informações”

(op.cit., p.599), evitando que a mesma torne-se obsoleta. O grande diferencial da educação à distância mediada pela tecnologia se justificaria, portanto, pelo fato de propiciar uma aproximação da cultura escolar e do mundo altamente tecnológico e digital que cerca o aluno contemporâneo.

Kearsley e Moore (2007) argumentam que a educação à distância consiste em um campo de estudo que deve ser entendido sob a ótica de uma abordagem sistêmica, capaz de compreender cada componente como um elemento intrínseco fundamental ao bom funcionamento do sistema que, além de possuir valor como elemento isolado, deve operar em sintonia com os demais componentes que integram o sistema educacional à distância. Nas palavras dos autores, “um sistema de educação à distância é formado por todos os processos componentes que operam quando ocorre o ensino e o aprendizado à distância”, sendo eles “aprendizado, ensino, comunicação, criação e gerenciamento” (2007, p.9).

Esses componentes devem ser encarados como partes de um subsistema educacional que, combinados a outros subsistemas, compõem um supersistema mais amplo que afeta, ao mesmo tempo em que é por ele afetado, o ambiente em que operam (tais como o ambiente físico, político, econômico e social) (*ibidem*). Percebe-se, portanto, que a definição de Kearsley e Moore (2007) coloca o processo de comunicação no cerne do sistema de educação à distância, evidenciando a importância que a interação adquire em todo o processo de ensino-aprendizagem na modalidade não-presencial.

Ainda sobre esta questão, os autores alegam que a comunicação – componente que deve sempre existir entre os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem – dá-se por intermédio de algum meio, que na modalidade à distância é geralmente um computador conectado à Internet (ainda que este seja o meio mais utilizado na atualidade, não devemos nos esquecer de que a educação à distância pode ocorrer também por intermédio de tecnologias não interativas, como é o caso de CD-ROMs, áudio, videotapes, softwares de computador, entre outros; ou seja, as chamadas tecnologias gravadas).

Kearsley e Moore (2007) discorrem também sobre o papel dos instrutores³ no processo educacional e, conseqüentemente, na comunicação: o instrutor é o sujeito responsável por converter as informações contidas nos materiais de ensino – que geralmente são produzidos em grande escala para um público-alvo heterogêneo – em conhecimentos

³ Embora a tradução realizada por Roberto Galman (2007) da obra “Distance Education: a system view” de Kearsley e Moore adote o término *instrutores* para referir-se ao indivíduo que auxilia os alunos no processo de ensino-aprendizagem na modalidade à distância, tal denominação perdeu prestígio em função da adoção de termos capazes de melhor incorporar a concepção do ensino virtual, tais como “monitores” ou “tutores”.

significativos que possam ser internalizados pelos aprendizes segundo seus conhecimentos prévios e características pessoais (2007, p.16).

Os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior à Distância, documento elaborado pelo Ministério da Educação brasileiro em 2007 com a finalidade de definir princípios, diretrizes e critérios que possam servir de referência a cursos oferecidos na modalidade à distância, apresentam outras funções tidas como inerentes aos tutores, figuras que ocupam um lugar central nos processos de ensino que se dão nesta modalidade, tais como: contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; atuar a partir da instituição, mediando o processo pedagógico junto a estudantes geograficamente distantes; esclarecer dúvidas através de fóruns de discussão pela Internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico; promover espaços de construção coletiva de conhecimento; selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos; e participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem, junto aos os docentes (BRASIL, MEC, 2007, p.21).

A conversão de instrução em conhecimento operada pelo professor não consiste na única fase interativa do sistema de educação à distância proposto por Kearsly e Moore (2007). No processo de ensino-aprendizagem que ocorre neste tipo de sistema educacional é imprescindível que também haja **interação** entre os alunos.

O conceito de interação vem sendo proposto por vários autores inseridos no campo de ensino de línguas, recobrando diferentes sentidos. Long (1996) e Hatch (1978), por exemplo, propuseram teorias que colocam a interação no centro do processo de ensino-aprendizagem. Os dois autores consideram que apenas o insumo não é suficiente para que um falante aprenda a língua estrangeira. Long (1996) defende que “a negociação de sentido, especialmente o trabalho de negociação que gera ajustes interacionais pelo falante nativo ou pelo interlocutor mais competente, facilita a aquisição” (p.451-452) e Hatch (1978) propõe que “aprende -se primeiro a conversar, a interagir verbalmente, e é na interação que as estruturas sintáticas são desenvolvidas” (op.cit., 404).

Outro autor que se dedicou a discutir noções sobre a interação é Ellis (1999), que propõe que o termo pode referir-se a dois tipos: intrapessoal (“quando diferentes módulos mentais interagem para construir um entendimento de ou a resposta a algum fenômeno”) ou interação interpessoal (“comportamento social que ocorre quando uma pessoa comunica com uma outra, pode ocorrer face a face ou mediada por algum recurso tecnológico”).

No contexto de nossa pesquisa, nos apoiamos em ambas as concepções de interação, uma vez que partimos da hipótese de que a construção de conhecimento em língua estrangeira (interação intrapessoal) se dá por meio das relações sociais mediadas pela tecnologia (interação interpessoal).

Para Kearsley e Moore (2007), a invenção da internet e sua incorporação pela educação à distância facilitou imensamente o processo interativo entre os participantes da educação virtual, de modo que atualmente “isso [a interação] pode ser feito de um modo assíncrono, e os alunos podem participar de grupos “virtuais” sem precisarem estar fisicamente presentes em um local de recepção” (op.cit., p.17).

Os autores apresentam os teóricos John Dewey e Boyd e Apps como os responsáveis pelo desenvolvimento do conceito de **interação**, para quem “a interação implica a inter-relação do ambiente e das pessoas com os padrões de comportamento em uma situação” (Boyd e Apps *apud* KEARSLEY e MOORE, 2007, p.240). Kearsley e Moore (2007) re-significam o conceito ao relacioná-lo ao campo da educação à distância, afirmando que a interação é a inter-relação de sujeitos (que são professores e alunos) caracterizados pela distância entre si. Agregam que a Interação a Distância seria, portanto, um conjunto de técnicas pedagógicas especiais destinadas a suprir o hiato comunicacional ocasionado pela distância física, hiato este que se configura como “um espaço psicológico de compreensões errôneas potenciais entre os instrutores e os alunos” (op.cit., p. 240).

Inúmeros são os textos que discorrem a respeito da importância da interação nos processos educativos à distância. O documento intitulado “Referenciais de Qualidade para a Educação à Distância”(2007), anteriormente citado, argumenta que a adoção da tecnologia pelo campo educacional deve pautar-se em uma filosofia de ensino-aprendizagem capaz de propiciar aos alunos “efetiva interação” e engajamento no processo educativo, além de proporcionar-lhes “comunicação no sistema com garantia de oportunidades para o desenvolvimento de projetos compartilhados e o reconhecimento e respeito em relação às diferentes culturas e de construir o conhecimento” (2007, p. 10).

Kenski (2008), em um artigo no qual trata dos novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas novas tecnologias, afirma que a interação não é uma característica inerente somente aos processos de ensino mediados pela tecnologia, e sim a todos e quaisquer processos educativos. Ainda que os modelos educacionais mais antigos e tradicionais se pautem principalmente na interação do aluno com o conteúdo ou com o professor, que era considerado um detentor e transmissor de saberes, a interação se fazia

presente, embora não se trate da mesma interação social e construtiva que figura na base do ensino virtual.

No entanto, segundo a autora, as tecnologias digitais re-significaram o conceito de interação na medida em que alteraram tanto as estruturas verticais presentes na relação professor → aluno (estrutura que exclui a relação horizontal entre os próprios alunos) quanto as estruturas lineares “de interação com as informações e com a construção individual e social do conhecimento” (op.cit., p.12).

A interação entre os sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem pressupõe a construção colaborativa do conhecimento, já que a comunicação entre sujeitos sociais demanda uma negociação de sentidos (impregnados pela vivência pessoal de cada indivíduo) que resulta em um saber compartilhado. É neste ponto que reside uma das principais características do processo de ensino-aprendizagem que ocorre em ambientes interativos e colaborativos: ao assumir uma postura ativa em relação ao seu próprio processo de aprendizagem, discutindo pontos de vistas, questionando ideias pré-concebidas e negociando sentidos, os sujeitos são capazes de melhor internalizar os conteúdos uma vez que participaram da construção (ou desconstrução) dos mesmos. Isso pode não ocorrer em alguns modelos tradicionais de ensino no qual os conhecimentos são apenas transmitidos aos alunos, sem que eles reconheçam verdades ou sentidos no que se ensina, o que pode resultar em um entrave para o aprendizado.

A respeito da construção colaborativa do conhecimento, Kenski (2008) evidencia o caráter social inerente aos saberes e defende que a aprendizagem torna-se mais efetiva quando se considera, no planejamento de cursos online, o papel central desempenhado pela interação. Segundo a autora,

todos os que vão elaborar cursos nas redes digitais devem ter consciência de que professores e alunos são seres sociais e que aprendem melhor em um sistema cooperativo, baseado em trocas de informações e opiniões e no trabalho coletivo. (...) O aluno, em uma abordagem cooperativa de ensino, tem maior autonomia e maior grau de responsabilidade. (...) a aprendizagem colaborativa destaca a participação ativa e a interação, tanto dos alunos como dos professores. O conhecimento é visto como um construto social e, por isso, o processo educativo é favorecido pela participação social em ambientes que propiciem a interação, a colaboração e a avaliação. (op.cit., p.16)

No entanto, ainda que se reconheçam as potencialidades do ensino online pautado na interação e na construção colaborativa de conhecimento, Kenski (2008) afirma que

não são as tecnologias que vão revolucionar o ensino e, por extensão, a educação como um todo. Mas a maneira como esta tecnologia é utilizada para a mediação

entre professores, alunos e a informação. Esta pode ser revolucionária, ou não. Os processos de interação e comunicação no ensino sempre dependeram muito mais das pessoas envolvidas no processo, do que das tecnologias utilizadas, sejam o livro, o giz ou o computador e as redes (op.cit., p.9).

As ideias apresentadas por Kenski (2008) corroboraram o argumento de Silva (2003), de que a adoção de um modelo de ensino à distância possibilita que sejam revistos conceitos e práticas tradicionais em educação pois, segundo Silva, “dentro de um ambiente online se valoriza a interação e a troca de informações entre professor e aluno, no lugar da reprodução passiva de conteúdos” (op.cit., p.25). Ou seja, Kenski (2008), Silva (2003), e outros tantos teóricos conceituados da área, defendem que a utilização de novas tecnologias demanda práticas pedagógicas apropriadas e rechaçam a simples transposição da prática docente presencial a contextos virtuais.

Considerando a necessidade de se desenvolver práticas pedagógicas apropriadas a contextos virtuais centrados na interação, e conseqüentemente planejamentos de cursos que estejam em consonância com os pressupostos do ensino online e do meio no qual se realizam, passaremos a discorrer acerca das principais características dos ambientes virtuais de ensino-aprendizagem para então tecermos considerações sobre quais práticas pedagógicas poderiam ser consideradas apropriadas para serem adotadas nestes contextos.

1.3 Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem: foco nos Fóruns online

Os ambientes virtuais de ensino-aprendizagem (AVEAs) – sistemas de gestão de aprendizagem digitais destinadas à exploração pedagógica – geralmente compartilham do princípio de que a interação e a construção colaborativa do conhecimento são fundamentais ao processo de ensino-aprendizagem de qualquer campo do saber. Estes ambientes digitais oferecem novas formas espaciais e temporais de interação tanto no que diz respeito ao conteúdo do saber como em relação ao processo de comunicação entre professores e alunos. Kenski (2008) afirma tratar-se de “ambientes virtuais de ensino onde se situam formas desgrudadas da geometria aprisionada de tempo, espaço e relações hierarquizadas de saber existentes nas estruturas escolares tradicionais” (op.cit., 12).

Embora sejam utilizados primordialmente pelo ensino à distância, os AVEAs vêm sendo cada vez mais aproveitados também pelo ensino presencial de forma a complementar a sala de aula tradicional. O uso auxiliar destes ambientes virtuais pelo ensino presencial evidencia os avanços gerados pela aplicação da tecnologia à educação: os espaços virtuais não consistem em ferramentas opostas ou excludentes ao ensino tradicional; ao

contrário, apresentam-se como alternativas válidas para que a construção do conhecimento ultrapasse as barreiras da sala de aula e se efetive de maneira mais autônoma na interação virtual do aprendiz com seus pares.

As inúmeras ferramentas disponíveis nestes ambientes possibilitam o contato sincrônico ou assíncrono entre os aprendizes. Assim, em função da distância temporal ou geográfica que pode haver no ensino online, os ambientes educacionais demandam formas específicas de se portar; espera-se que todos interajam e contribuam ativamente para o processo de aprendizagem, o que muitas vezes não se observa no ensino presencial.

Na página oficial da web de um dos ambientes virtuais mais utilizados na atualidade, o Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* ou, como eles mesmos traduzem, Ambiente de Aprendizagem Dinâmico Modular Orientado a Objeto), seus criadores explicitam os pressupostos que o subjazem, afirmando que

o desenho e desenvolvimento do Moodle é guiado por uma filosofia de aprendizagem especial, um modo de pensar sobre o qual são encontradas referências, em poucas palavras, como uma "pedagogia socioconstrutivista". Moodle é um pacote de software para a produção de cursos e web sites em internet. É um projeto de desenvolvimento contínuo concebido para apoiar a Filosofia do Moodle, dentro de um quadro construcionista social de educação. (...) Este ponto de vista sustenta que as pessoas **constroem** novos conhecimentos ativamente, na medida em que interagem com o seu ambiente.⁴

Sobre as vantagens oferecidas pela utilização de tais ambientes e seus efeitos positivos em relação ao ensino, Paiva (2001) argumenta que a filosofia educacional das plataformas virtuais – que preza pela “construção social da aprendizagem através de práticas colaborativas” – é extremamente benéfica por fomentar a visão do aprendiz como sujeito ativo de seu processo de aprendizagem, na medida em que pode descentralizar a figura do professor como principal agente de todo o processo (2001, p. 130). Ainda neste sentido, Silva (2003) afirma que tal filosofia desmistifica a ideia de ensino como reprodução passiva de conteúdos, uma vez que “os ambientes educacionais virtuais privilegiam a interação e a troca de informações entre professor e aluno” (2003, p.25).

Em relação ao caso específico do uso de AVEAs para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, Gregolin (2009) salienta as “possibilidades reais de uso da língua e as oportunidades de negociação de sentidos entre os alunos e entre os alunos e o professor” como a grande potencialidade propiciada por esses ambientes em oposição à sala de aula tradicional (2009, p. 38). Outros benefícios são apontados por Paiva (2001) ao afirmar que a

⁴ Excerto extraído da página oficial em português do Moodle na internet: <http://dougiamas.com>.

formação de uma “comunidade discursiva virtual que propicia a aprendizagem colaborativa” faz com que o processo de comunicação deixe de ser fruto de simulações e passe a fornecer contextos de interações reais (2001, p. 130).

Os Fóruns Online, juntamente aos chats, constituem espaços de maior interação e comunicação assíncrona e síncrona, respectivamente, dos ambientes virtuais. Tratam-se de ferramentas de grande importância para o desenvolvimento de cursos ministrados na modalidade a distância e se apresentam como espaços de socialização capazes de promover construção colaborativa de conhecimento através da interação entre os sujeitos que compõem uma comunidade virtual. Paiva e Rodrigues Júnior (2004) remontam o significado original da palavra “fórum” como “lugar de reunião” e afirma que no contexto dos ambientes digitais trata-se de um “espaço virtual que reúne as opiniões de uma comunidade discursiva” (op.cit., p.171).

Gabrielli (2009) salienta o caráter monológico que o fórum apresenta a princípio, uma vez que as contribuições dos participantes não ocorrem de maneira imediata devido ao assincronismo que fundamenta esta ferramenta virtual de ensino. Para a autora, o caráter interativo do fórum se manifesta tão logo as respostas dos usuários de um fórum passam a tecer uma rede intertextual de ideias. Segundo Gabrielli, “a linguagem é organizada de forma monológica – ao escrever, o usuário do fórum não tem a resposta imediata do outro –, mas deixa de ser isolada quando começa a interação nas ações seguintes. (...) o fórum é uma ferramenta interativa, porque nele é possível intercambiar ideias” (2009, p. 211)

Uma das principais características dos fóruns reside no fato de que as interações, que se manifestam sob a forma de mensagens postadas pelos participantes, ficam armazenadas possibilitando que sejam acessadas, retomadas, lidas ou complementadas a qualquer momento. Dessa forma, todo o processo interativo que resulta na construção colaborativa de conhecimento é registrado pelo ambiente virtual escolhido para hospedar os cursos, o que não ocorre no processo de ensino presencial no qual as interações face a face perdem-se no momento de enunciação, dificultando a retomada mental do que foi dito ou discutido literalmente, palavra por palavra.

Outra característica inerente aos fóruns que apresenta influência direta sobre o processo de ensino-aprendizagem e que o diferencia fundamentalmente do ensino presencial consiste na centralidade da linguagem escrita. Enquanto no ensino presencial as interações ocorrem predominantemente por meio do uso da linguagem oral, a linguagem escrita está no cerne das interações que ocorrem no fórum online, embora esta ferramenta também permita a utilização de recursos pedagógicos sonoros e imagéticos. ONG (1996) aponta para as

diferenças contrastantes existentes entre a linguagem escrita e a linguagem oral. Segundo o autor, a primeira consiste em um espaço de reflexão, organização linguística e estabilidade, enquanto a segunda seria um lugar de maior instabilidade, menor organização linguística e muitas vezes privada de reflexão profunda.

No entanto, o que se observa nos fóruns online é que a utilização da linguagem escrita é contraditoriamente marcada por **sensação** de menor preocupação linguística, observada pelo uso de uma linguagem mais “descontraída” e, em certa medida, mais coloquial e informal. Assim, por tratar-se de um ambiente online, ainda que seja um ambiente virtual de aprendizagem, os alunos tendem a assumir uma linguagem descontraída, fato já amplamente discutido por Yus (2001), teórico que aponta para a diferença existente entre a linguagem online e a linguagem que utilizamos na presença física de nosso interlocutor.

Tal diferença talvez decorra da aproximação emocional ou sentimental que os participantes de cursos online criam na tentativa de diminuir a distância geográfica que os afastam, já que uma possível maneira de se expressar de forma mais intimista e carinhosa seja por meio da linguagem informal.

Esta realidade contraditória entre ambiente formal *versus* ambiente informal, linguagem escrita/padrão *versus* linguagem oral/coloquial faz com que muitos pesquisadores foquem suas investigações no surgimento de um possível novo gênero (textual para uns, discursivo para outros), resultante das interações ocorridas em fóruns online. Paiva e Rodrigues (2004), por exemplo, apóiam-se em Bakhtin para explicar o gênero discursivo que se desenvolve nos fóruns online. Para os autores, trata-se de um gênero fundamentalmente marcado pelo dialogismo, que consiste na “ideia de que os enunciados produzidos pelos interlocutores respondem a enunciados anteriores, direcionados a um público específico”, que sejam intertextuais na medida em que se repitam e se reconstruam (PAIVA e RODRIGUES, 2007, p.171).

De fato, a interação à distância é caracterizada por um processo dialógico, se pensarmos que, para que haja construção colaborativa de conhecimento, é necessário que todos se engajem na discussão respondendo a enunciados anteriores, complementando-os, aportando novas ideias, criando novos enunciados (mas não autênticos, do ponto de vista do discurso fundador de Bakhtin) que serão novamente respondidos, retomados e se transformarão novamente em outras discussões e em novos enunciados (que inevitavelmente apresentarão intertextualidade em relação aos outros enunciados produzidos), todos direcionados a um público específico, os participantes de um curso. Dessa forma, trata-se não só de um processo dialógico e colaborativo como também cíclico, evolutivo e constante.

Os fóruns online se caracterizam, assim, por abrigar interações construídas a partir de uma “cadeia intertextual de enunciados” que constitui um gênero discursivo híbrido (PAIVA e RODRIGUES, 2007, p.171). Marcuschi (2008), ao discorrer a respeito dos novos gêneros⁵ emergentes no contexto virtual, também evidencia o caráter híbrido inerente aos gêneros digitais caracterizando-os em decorrência de um acentuado hibridismo entre fala e escrita.

Para o autor, a análise do discurso eletrônico é importante, sobretudo por três razões: sua crescente disseminação e vulgarização; a existência de algumas características que o diferenciam dos gêneros prévios que o originaram; o fato de propiciarem o questionamento de conceitos tradicionais amplamente aceitos mediante discussões a respeito da nossa relação com a linguagem oral e a escrita (op.cit., 2000).

Sobre as modificações que os gêneros virtuais operaram na forma como nos relacionamos com a linguagem, Marcuschi (2002) argumenta que a cultura digital propiciou o surgimento de uma nova economia de escrita caracterizada pelo “letramento digital” e pela “radicalização do uso da escrita”, que acarretaram conseqüentemente na formação de uma sociedade “textualizada” (op.cit., 103). Essas mudanças ocasionadas pelo surgimento dos gêneros digitais levam o autor a afirmar que a Internet faz-se mais importante por haver revolucionado “os modos sociais de interagir linguisticamente” do que por seu valor como advento tecnológico (*ibidem*).

Marcuschi (2002) alega que os gêneros textuais resultam das relações complexas entre “um meio, um uso e a linguagem”, e que o meio virtual comporta formas específicas de usos (sociais, comunicativos ou culturais) que não são permitidos por outros meios, tal como o presencial (op.cit., 107). Assim, ainda que o autor questione se o contexto eletrônico propiciou o surgimento de gêneros totalmente novos e inéditos ou se consistiria somente na evolução ou transposição de gêneros pré-existentes a este meio, ele conclui que, em função da revolução nos modos sociais de interagir linguisticamente, tratam-se sim de “novos gêneros eletrônicos”.

Segundo o autor, os gêneros “aulas virtuais” e “fóruns de discussões” emergem do contexto atual da intensa proliferação das tecnologias aplicadas aos campos educacionais. Dessa forma, antes que os alunos se apropriem de tais gêneros e possam usufruir os mesmos, é necessário que compreendam seus funcionamentos bem como suas funções sociais.

⁵ Marcuschi define gênero como “texto concreto, situado histórica e socialmente, culturalmente sensível, recorrente, “relativamente estável” do ponto de vista estilístico e composicional, segundo a visão bakhtiniana, servindo como instrumento comunicativo com propósitos específicos como forma de ação social” (2002, p.105).

Dadas as diferenças fundamentais entre esses gêneros digitais e aqueles já há muito tempo estabelecidos nos contextos educacionais presenciais, Marcuschi (2002) sugere a existência de um período de adequação e familiarização dos alunos aos gêneros digitais, familiarização guiada, em boa parte, pelos tutores dos cursos ou colegas que figuram entre os pares mais competentes⁶.

Estabelecidas as principais características dos ambientes virtuais de ensino-aprendizagem e dos fóruns online, passaremos a discutir sobre as inúmeras concordâncias existentes, a nosso ver, entre os pressupostos que embasam o ensino online e cursos de língua desenvolvidos segundo uma abordagem comunicativa.

1.4 Algumas considerações sobre planejamento de cursos de língua ministrados em ambientes virtuais de ensino-aprendizagem

Planejar as diversas fases que se fazem necessárias para o desenvolvimento de um curso de língua, tanto as que dizem respeito ao nível das ideias quanto ao nível das concretudes (ALMEIDA FILHO, 1997), consiste em tarefa de complexa realização, porém de extrema importância. Almeida Filho (1997) situa o planejamento de cursos como atividade pertencente ao campo da Linguística Aplicada (mais especificamente à área da LA que trata do ensino-aprendizagem de línguas) que demanda grande conhecimento por parte do planejador, uma vez que sua realização envolve conhecimentos das mais variadas ciências, tais como Linguística Tradicional, Aquisição de Segunda Língua, Sociolinguística, Política Educacional, entre outras (*op.cit.*, p. 5). O referido autor propõe que:

a tarefa de planejar (...) se apresenta como empreendimento complexo e dialético entre os condicionantes das situações ou contextos nas quais se darão os cursos e as forças de abordagem ou filosofia de ensino que nortearão a natureza da experiência” (ALMEIDA FILHO, 2007, p.3)

Dessa forma, explicita-se a importância de se considerar o contexto no qual se dará o curso na elaboração do planejamento. Ainda neste sentido, Lado (*apud* ALMEIDA FILHO, *op.cit.*, p. 5) afirma haver “condições e variáveis específicas que afetam o planejamento que precisam ser levadas em conta durante o processo”, tais como: o aluno, os materiais didáticos, o professor e o cenário de aprendizagem, corroborando, assim, o papel

⁶ Conceito inerente à Teoria dos Andaimos que será discutido ainda neste capítulo da Dissertação.

fundamental desempenhado pelo cenário de aprendizagem no processo de desenvolvimento do planejamento.

Assim, ao planejar um curso de língua ministrado na modalidade online, o planejador/professor deve levar em conta as especificidades do ambiente virtual de ensino-aprendizagem utilizado, explorando ao máximo as virtudes e os limites desse novo cenário de aprendizagem que, cada vez mais, vem sendo utilizado por professores como alternativa ao contexto presencial de ensino. Para tanto, é necessário não só que se conheçam as características inerentes aos contextos virtuais de ensino, mas também que haja uma consonância entre os pressupostos dos AVEAs e os princípios que embasam os tipos de planejamentos empregados nos cursos oferecidos em tais contextos.

Embora os teóricos da área de ensino de línguas concordem que o planejamento consiste em uma tarefa primordial que antecede a concretização do ensino, nem todos convergem quanto à taxonomia utilizada para referir-se às diversas fases do ato de planejar. Os termos currículo e planejamento são muitas vezes utilizados indiscriminadamente, sem que se explicita o que de fato se entende por planejar um curso ou desenvolver um currículo.

Para Dublin e Olshain (2000), tratar da elaboração de planejamentos significa lidar com a tradução de pontos de vistas teóricos e filosóficos sobre língua e aprendizagem em metas operacionais para planos instrucionais. Segundo as autoras, o currículo provê a determinação de uma política educacional enquanto o planejamento especifica detalhadamente o conteúdo do curso. O primeiro trataria de metas gerais e abstratas ao passo que o segundo guiaria os professores e alunos nas preocupações diárias de sala de aula. Dublin e Olshain (2000) argumentam que três grandes áreas influenciam diretamente nas metas que se articulam a partir do currículo: a concepção sobre a natureza da língua, a concepção sobre a aprendizagem de línguas e a filosofia educacional-cultural.

Nunan (1988), por sua vez, afirma que a elaboração de currículos pode ser vista como uma tentativa sistemática, por parte de educadores e professores, de especificar e estudar maneiras planejadas de intervir na empreitada educacional. Segundo o autor, uma maneira de compreender o currículo é encará-lo como uma tentativa de especificar o que deveria acontecer na sala de aula, de descrever o que realmente acontece, e de tentar conciliar as diferenças entre o que deveria acontecer e o que de fato acontece.

O autor explicita seu próprio entendimento a respeito do emprego dos termos currículo e planejamento: para ele, o currículo incorpora aqueles elementos designados pelo termo planejamento juntamente com considerações sobre metodologia e avaliação. Enquanto

Dublin e Olshtain (2000) diferenciam os termos em função de seus graus de abstração e concretude (sendo o currículo mais abstrato e o planejamento, sua concretização), Nunan (1988) parece diferenciá-los em função de seus graus de amplitude (sendo o currículo algo mais amplo que compreende o planejamento).

Já Richards (2001) emprega o termo planejamento de curso⁷ para designar aquilo que os outros autores citados entendem por currículo. Para ele, diferentes níveis de planejamento estão envolvidos no desenvolvimento de um curso baseado em metas e objetivos estabelecidos para um programa educacional de línguas. O ponto de partida para o desenvolvimento de cursos, segundo o autor, é a descrição, em um documento escrito, das razões e da natureza do curso, além das crenças, valores e propósitos que o sustentam.

Parece-nos bastante pertinente a definição de Breen e Candlin (1980), para os quais qualquer currículo é desenhado em resposta a três questões inter-relacionadas: **a) O que se aprenderá? b) Como se realizará e se alcançará esse aprendizado? c) Em que medida se aproveitará o conhecimento prévio e se efetivará o conhecimento alvo?** Segundo os autores, o currículo situa o ensino de língua em um sistema no qual se relacionam alguns objetivos específicos, a metodologia empregada para se atingir estes objetivos e os processos de avaliação que permitirão que se constate a eficiência da metodologia empregada (*op. cit.*, p.89).

Para responder “como se realizará o aprendizado” e, conseqüentemente, estabelecer um currículo que atenda as características específicas ao contexto virtual, é necessário considerar que todo processo educativo dá-se a partir de alguma abordagem de ensino. A este respeito, Almeida Filho afirma que toda operação global de ensino de língua se desenvolve obrigatoriamente a partir de uma abordagem, definida pelo autor como “o grande piloto filosófico-qualitativo” do processo de ensino (2007, p.7). O ensino de línguas nas décadas de 60 a 80 era regido predominantemente pela abordagem gramatical em decorrência da sobrevalorização do estruturalismo que então vigorava no campo da Linguística. Gradualmente passou-se a questionar a concepção de língua que embasava tal abordagem: a língua era vista como um conjunto finito de regras que deviam ser dominadas pelo aprendiz com precisão e acuidade; desconsiderava-se, assim, tanto seu uso quanto seus usuários.

Atualmente, a abordagem comunicativa, sucessora da abordagem gramatical, possui grande prestígio entre planejadores, professores e institutos de ensino de idiomas;

⁷ Richards, em seu texto original, utiliza o termo *course planning*. O que traduzimos como **planejamento de curso** – para referir-nos ao termo empregado por Richards – não equivale ao termo **planejamento** também utilizado por outros autores citados neste artigo, que em inglês corresponde à expressão *syllabus*.

todos alegam serem comunicativos. O grande problema reside no fato de tal abordagem ser essencialmente multifacetada (ALMEIDA FILHO, 1997, p.18). Para que se possa de fato classificar um curso, um material didático ou uma aula como comunicativos é necessário que se cumpram certos requisitos, dos quais trataremos a seguir ao definirmos os elementos essenciais de um currículo comunicativo com base nas contribuições de Breen e Candlin (1980) sobre o assunto.

O currículo comunicativo define aprendizado como aprender a se comunicar como membro de um grupo sócio-cultural particular. As convenções sociais que governam a forma e o comportamento linguístico neste grupo são, portanto, centrais para o processo de aprendizagem da língua (BREEN E CANDLIN, 1980, p.90). Comunicar-se, na perspectiva do currículo comunicativo, não é apenas uma questão de seguir as convenções sociais do grupo, mas também de negociá-las. Ao explorar conhecimento compartilhado, os participantes estariam construindo e, concomitantemente, modificando este conhecimento (*ibidem*).

Ainda nesta perspectiva, aprender a se comunicar é um processo de socialização. A comunicação, para Breen e Candlin (1980), seria ao mesmo tempo construída e regulada por convenções sociais. Assim, todo o processo de uso da língua para fins comunicativos implicaria necessariamente a interação entre sujeitos sócio-culturalmente constituídos (*ibidem*).

O programa curricular comunicativo também apresenta a característica de focar o ensino no aprendiz (*op.cit.*, p.93). Dessa forma, todo currículo comunicativo deve basear-se primordialmente nas necessidades do aprendiz. Portanto, seu desenvolvimento deveria ser obrigatoriamente precedido pela análise de necessidades e pelo levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos aos quais os cursos de língua seriam oferecidos. Outra implicação dessa característica do currículo comunicativo – foco no aluno – é negar a tradição estrutural que no passado separava o aprendiz do conhecimento a ser aprendido, transformando a língua alvo em algo completamente estranho ao aprendiz. Ao separar de um lado a língua e de outro seus usuários, desconsidera-se o papel fundamental desempenhado pelas convenções sociais na comunicação, como tentaram evidenciar Breen e Candlin.

Uma forma de negar os princípios da tradição estrutural é considerar as recentes contribuições da sociolinguística para a área de ensino-aprendizagem de línguas. Em oposição à abordagem gramatical, o currículo comunicativo encarado sob essa perspectiva considera a importância da competência sociolinguística e dos aspectos funcionais da linguagem na aprendizagem de uma segunda língua ou de uma língua estrangeira. Reconhecer a importância da competência sociolinguística e dos aspectos funcionais da língua seria

reconhecer, conseqüentemente, que a interação mediada pela linguagem – ou, em outras palavras, a comunicação – é indissociável do processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Por todo o exposto, parece-nos razoável afirmar que o planejamento de um curso que esteja baseado em um currículo comunicativo adequa-se satisfatoriamente aos AVEAs, dadas as inúmeras coincidências entre os princípios e pressupostos de ambos (o ensino comunicativo e os ambientes educacionais virtuais). A seguir, procuraremos explicitar tais coincidências.

1.5 Consonância entre princípios e pressupostos

Aprender a se comunicar na língua estrangeira, segundo os princípios do currículo comunicativo, é um processo de socialização (BREEN e CANDLIN, 1980, p. 91). Determinadas ferramentas disponíveis nos AVEAs, como o fórum online e o chat, são verdadeiros espaços de socialização que proporcionam formas específicas de interatividade mediadas pela linguagem. A socialização, na perspectiva do currículo comunicativo, é regulada e constituída nas convenções sociais. As convenções sociais, por sua vez, também estão presentes nas interações que se dão nos ambientes virtuais, que fomentam a formação de comunidades de prática caracterizadas como grupos constituídos por seus próprios elementos sócio-culturais.

Os idealizadores do ambiente virtual de aprendizagem Moodle, ao definirem os pressupostos que sustentam sua plataforma, afirmam que o conceito de construtivismo social, um dos pilares da filosofia Moodle, refere-se a “um grupo social construindo coisas umas para as outras, criando, de forma colaborativa, uma pequena cultura de objetos compartilhados, com significados compartilhados. Quando alguém é introduzido dentro de uma cultura como esta, está a aprender constantemente sobre como ser uma parte dessa cultura, a vários níveis”⁸.

A sala de aula comunicativa pode funcionar como um fórum caracterizado pela ativação das habilidades de negociar, expressar e interpretar do aprendiz. Essa ativação dependerá do oferecimento de variados tipos de textos em diferentes mídias – falada, escrita, visual e audiovisual – das quais o aluno pode se aproveitar para desenvolver sua competência através de uma variedade de atividades e tarefas (BREEN e CANDLIN, 1980, p. 95).

⁸ <http://dougiamas.com>

Os AVEAs, por sua vez, permitem e até facilitam o uso de diferentes mídias, uma vez que seu formato digital conforma a aplicação dos mais variados tipos de recursos pedagógicos. A este respeito, os criadores do Moodle explicam que a plataforma “suporta o acesso a qualquer conteúdo eletrônico, Word, Powerpoint, Flash, Vídeo, Sons, etc”; além disso, “arquivos podem ser enviados e administrados no servidor, ou criados internamente usando formulários web (texto ou HTML) [e] conteúdo externo da web pode ser interligado ou de forma semelhante, incluído na interface do curso”.

Segundo Leite, “as mídias interativas como hipertexto, vídeo, áudio e animação exercem um papel importante na EaD, pois podem favorecer uma navegação mais amigável, tornando a atividade de estudar pelo computador uma tarefa menos monótona” (2006, p.19). Além disso, a respeito dos benefícios propiciados pela utilização de diferentes mídias em cursos ministrados virtualmente, a autora afirma que “imagens e sons tendem a reforçar idéias e melhorar o nível de retenção da informação” (*ibidem*), além de serem, reiteramos, indispensáveis para o ensino de língua estrangeira.

O currículo comunicativo prevê a utilização de procedimentos e atividades que possam envolver os aprendizes nos processos de comunicação e meta-comunicação (BREEN e CANDLIN, 1980, p. 96). Assumindo que os cursos online sejam ministrados na língua alvo, os processos de comunicação e meta-comunicação são maximizados se considerarmos que todas as interações comunicativas mediadas pela língua ficam registradas nos ambientes virtuais, sendo passíveis, portanto, de posteriores análises e revisões por parte do professor e dos alunos.

Fato semelhante em geral não ocorre no ensino presencial, no qual os enunciados se perdem facilmente depois de produzidos. Dessa forma, os fóruns e chats seriam ferramentas virtuais que potencializariam ao máximo os processos de comunicação e meta-comunicação tidos pelo currículo comunicativo como fundamentais para o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras. Como a interação nestes ambientes se dá através do uso da língua escrita, o processo de comunicação, que ocorre simultaneamente ao processo de meta-comunicação, é materialmente registrado para que os aprendizes possam posteriormente avaliar as convenções sociais que regulam determinados tipos de interação.

Outro princípio que embasa o currículo comunicativo diz respeito à adoção de uma perspectiva na qual a sala de aula não seja entendida como mera representação de uma realidade comunicativa exterior a ela, e sim como um lugar de encontro de aprendizado comunicativo altamente motivado. “A sala de aula passa então a ser vista como um fórum onde o conhecimento possa ser oferecido e construído conjuntamente” (BREEN e CANDLIN,

1980, p. 98). A construção conjunta de conhecimento mediante interação é um dos pressupostos básicos dos ambientes virtuais de ensino-aprendizagem, sobretudo dos fóruns online.

Paiva (2001), em um estudo no qual trata das diferenças entre a sala de aula presencial e a sala de aula virtual, expõe as vantagens propiciadas pelo uso do correio eletrônico como recurso tecnológico pedagógico, estabelecendo os avanços que tal recurso opera na interação virtual em oposição à interação face a face.

De maneira análoga, as seguintes características apontadas pela autora como inerentes à interação por correio eletrônico são também inerentes às interações que ocorrem em certas ferramentas dos AVEAs, como os fóruns online e os chats: nestes espaços, fala quem quer; todos os alunos têm a mesma oportunidade para enviar uma mensagem – quem envia mais não rouba o turno do colega; a interação virtual é mais centrada no aluno; são contextos menos ameaçadores e menos inibidores que contextos presenciais; possibilitam uma interação intercultural; podem utilizar-se mais facilmente de textos autênticos; oferecem oportunidade de revisar a mensagem antes de enviá-la; propiciam interação com o mundo; focam na comunicação e no significado, e não na previsão e acuidade da forma (PAIVA, 2001, p.132).

Tais características estabelecem relação de extrema semelhança com certos princípios do currículo comunicativo. O programa de estudos que pretenda regular um curso comunicativo deve partilhar de alguns elementos apontados por Paiva (2001) como inerentes à interação em ambientes virtuais, sobretudo os que dizem respeito ao foco no aluno, utilização de materiais autênticos e valorização do significado em detrimento da forma.

Outra consonância entre os princípios do currículo comunicativo e dos pressupostos dos AVEAs tornam-se evidentes quando analisamos a concepção de aprendizagem que embasa um dos ambientes virtuais educacionais mais utilizados na atualidade, o Moodle. Em um tutorial instrucional no qual trata da exploração dos conteúdos pedagógicos do Moodle pela prática docente, Leite (2006) aponta para os princípios que guiam o processo de aprender neste ambiente. Segundo a autora, aprender, neste contexto, implica que “há, realmente, um problema a ser resolvido e decisões a serem tomadas pelos alunos, em função do que se pretende produzir” (op.cit., p.4).

Dessa forma, “o conteúdo da atividade caracteriza-se por ser um objeto sócio-cultural real” (*ibidem*). Em conformidade com este princípio, o currículo comunicativo, segundo Breen e Candlin (1980), define aprendizado como aprender a se comunicar como membro de um grupo sócio-cultural particular, partindo, para tanto, de atividades autênticas

que sejam verdadeiramente significativas para os aprendizes, como as atividades que apresentam objetos sócio-culturais reais que devem ser almejadas por aqueles que fazem uso do Moodle.

Além disso, tanto o currículo comunicativo quanto os ambientes virtuais educacionais apresentam a característica de focar o ensino no aprendiz, tanto no sentido de elaborar cursos que contemplem suas necessidades e seus conhecimentos prévios, quanto na questão de tornar-lo mais autônomo e mais ativamente responsável por sua aprendizagem. Os criadores do Moodle defendem que com a utilização de AVEAs no ensino, “poderemos passar de um modelo passivo, de *delivery*, para um ensino mais centrado no aluno, baseado no que este faz, no seu papel enquanto *problem-solver* e indivíduo social que aprende com os outros. Pode também ajudá-lo a entender como cada participante de um curso pode ser tanto um professor como um aluno”⁹.

Por fim, a fala de Kenski (2008) a respeito do ensino digital parece sintetizar as principais características que temos defendido como inerentes tanto ao ensino ministrado em ambientes virtuais quanto ao currículo comunicativo. A autora afirma que

todos os que vão elaborar cursos nas redes digitais devem ter consciência de que professores e alunos são seres sociais e que aprendem melhor em um sistema cooperativo, baseado em trocas de informações e opiniões e no trabalho coletivo. Nesta forma mais avançada de ensino interativo, mediado pelas tecnologias digitais, a participação intensa de todos é indispensável. Cabe ao professor orientar o processo, estimular o grupo para participar e apresentar opiniões, criar um clima amigável de envolvimento para que todos possam superar suas inibições de comunicar-se virtualmente com seus colegas (op. cit., p. 14).

Entendemos que diferentes tipos ou formatos de planejamentos podem ser desenvolvidos com base em um currículo comunicativo: com exceção do planejamento de conteúdo meramente gramatical (conceitualmente oposto ao comunicativo), os planejamentos baseado em conteúdo, baseado em tarefa, integrado, processual, temático, cíclico, entre outros, desde que empreguem estratégias e atividades de ensino que visem primordialmente a comunicação, podem adequar-se ao programa curricular comunicativo. O que pode ser previamente estabelecido, portanto, são parâmetros gerais que orientam o ensino. Dessa forma, os propósitos e produtos do planejamento comunicativo são estabelecidos em termos de um repertório mais amplo de objetivos e metas, cujo princípio fundamental é o foco na comunicação.

⁹ Mais informações sobre o assunto podem ser encontradas na página oficial do Moodle: <http://dougiamas.com>.

Salientamos, também, que para que o currículo comunicativo possa ser satisfatoriamente aplicado ao ensino online de língua, faz-se fundamental que a abordagem de língua, de ensinar e de aprender do professor e dos alunos (ALMEIDA FILHO, 1997) estejam em conformidade com os pressupostos anteriormente discutidos, tanto no que diz respeito ao currículo comunicativo quanto à filosofia educacional que embasa os ambientes virtuais de aprendizagem.

Além disso, é necessário que professores e alunos assumam novas posturas em relação aos processos de ensinar e aprender em contextos virtuais: os professores devem entender seu novo papel de mediador e devem estar dispostos a abandonar a postura de mero transmissor de conhecimento que geralmente assumem no ensino presencial – a respeito do papel da mediação no ensino virtual, Leite (2006) afirma que “a mediação deve procurar levar o aluno, e conseqüentemente a própria discussão, a um nível mais elevado do ponto de vista cognitivo. É importante que a discussão cresça, evolua. Apenas dessa forma ela estará cumprindo seu papel de confrontar os conceitos e idéias iniciais e construir novos conhecimentos, colaborativamente” (p.22); os alunos, por sua vez, devem ser autônomos, no sentido de atuarem ativamente no próprio processo de aprendizagem, e comprometidos, uma vez que a falta da figura presencial do professor exige maior disciplina por parte do aprendiz.

O planejador ou o professor, que pode ou não ser a mesma pessoa (ALMEIDA FILHO, 2007), pode desenvolver um planejamento de curso do tipo gramatical já que o AVEA, assim como a sala de aula presencial, permite e comporta vários tipos de planejamento. Porém, neste caso, o professor estaria somente reproduzindo o comportamento indesejável de transportar sua prática tradicional para o ensino virtual, sem considerar, assim, as especificidades do cenário de aprendizagem.

O potencial pedagógico do ambiente virtual educacional não estaria sendo explorado ao máximo, uma vez que o planejamento gramatical, por exemplo, não comporta os princípios de interatividade, de colaboração e de construção conjunta de conhecimento que estão na base filosófica de tais ambientes. Vale ressaltar, como bem argumenta Paiva (2010), que embora esses ambientes “explicitam uma opção epistemológica que privilegia a noção de conhecimento como construção e colaboração (...), o que determina a orientação epistemológica de um curso não é o AVA [Ambiente Virtual de Aprendizagem], mas o *design* de cada curso” (p. 368). Em outras palavras, ainda que os ambientes educacionais digitais privilegiem uma filosofia de ensino cujo foco centra-se principalmente na construção colaborativa e interativa do conhecimento, será o planejamento do curso, sobretudo as

concepções de língua, de aprender e de ensinar que o orientam, que determinará sua verdadeira essência.

Assim, procuramos mostrar que a consonância existente entre os pressupostos do currículo comunicativo e os princípios que subjazem os AVEAs faz com que o planejamento baseado em princípios comunicativos apresente-se como uma opção consistente para o desenvolvimento de cursos de línguas ministrados nestes cenários. No entanto, é importante que se entenda que o ensino comunicativo não é parte inerente dos ambientes educacionais virtuais, mas – quando se comparam suas características principais, como fizemos – apresenta-se como uma abordagem fundamentalmente articulável e aplicável a tais contextos de ensino.

1.6 A mediação em fóruns online: a Teoria dos Andaimos

Para Gabrielli (2009), uma das grandes questões que emergem da crescente proliferação do uso de recursos tecnológicos em prol da educação, sobretudo no que diz respeito à utilização de fóruns educacionais, consiste na **mediação pedagógica** desenvolvida em contextos virtuais de ensino-aprendizagem. Por acreditar que diferentes contextos educacionais demandam práticas pedagógicas diferenciadas, compartilhamos a preocupação da autora em relação à mediação pedagógica que ocorre em fóruns educacionais online, motivo pelo qual esta dissertação propõe – e analisa - o emprego de andaimos como uma forma coerente e eficaz de mediação pedagógica a ser utilizada em fóruns online.

Gabrielli (2009) oferece a visão de dois autores sobre o conceito de mediação pedagógica a qual julgamos pertinente e compartilhamos. Gutierrez e Pietro (1994 apud GABRIELLI, 2009) concebem a mediação pedagógica como uma forma de tratar o conteúdo educacional que compreende o processo educativo como um ato participativo, criativo, de expressividade e relacionalidade; nesta perspectiva, a mediação pedagógica opõe-se fundamentalmente a visão de educação como instrução e transferência de conteúdos.

A autora também cita Masetto (2000), para quem a mediação pedagógica depende primordialmente da figura do professor, que deve assumir uma postura de facilitador da aprendizagem, colaborando ativamente para que os aprendizes atinjam seus objetivos (GABRIELLI, 2009, p. 213).

A partir de uma reflexão dos conceitos oferecidos, Gabrielli (2009) apresenta então sua própria concepção de mediação pedagógica, afirmando que

mediar é uma relação entre sujeitos (aluno-professor, aluno-aluno) que buscam, dentro de um processo dinâmico, atitudes que colaborem com o desenvolvimento de aprendizagem de todos os envolvidos na situação. Assim, o mediador, seja ele professor ou aluno, poderá incentivar os colegas a buscar novas descobertas, por meio da utilização de materiais e ferramentas disponíveis no contexto em que estão inseridos (GABRIELLI, 2009, p. 214).

Em consonância aos dizeres de Gabrielli (2009), propomos que se entenda os andaimos presentes nos fóruns online analisados como uma forma de mediação pedagógica, já que os mesmos decorrem da relação dialética entre alunos e professor, se inserem em um processo dinâmico e interativo, e consistem em estratégias que colaboram para o desenvolvimento da aprendizagem.

A Teoria dos Andaimos, formulada por Wood, Bruner e Ross (1976), surgiu de um estudo no qual os autores se propuseram a investigar o processo tutorial que se instaura quando um adulto ou alguém mais capacitado ajuda uma pessoa mais nova ou menos capacitada na realização de tarefas.

Ainda que os autores não ofereçam reflexões mais aprofundadas a respeito das “tarefas” as quais se referem, que demandam ajuda por parte das pessoas menos capacitadas quando da sua realização, pode-se inferir pelo contexto da pesquisa de Wood et al (1976) que se tratam de atividades que pretendiam avaliar o comportamento e a capacidade das crianças em realizarem atividades manuais que exigiam complexos processos mentais, como a montagem de uma pirâmide a partir da combinação de vinte e uma peças de madeira.

Na presente pesquisa, no entanto, tratam-se de tipos completamente distintos de tarefa: o que aqui chamamos de tarefas consistem nas atividades desenvolvidas pelos alunos por meio da utilização da língua alvo – o espanhol – que versavam a respeito do tema do curso – turismo para países de língua espanhola. O funcionamento do curso previa a realização de seis tarefas (a serem desenvolvidas nos fóruns, além de outras previstas para serem desenvolvidas nas outras ferramentas do AVEA Moodle), individuais e/ou em grupo, que visavam o desenvolvimento linguístico dos alunos bem como o engajamento destes em tarefas facilmente encontráveis em contextos de turismo (tais como pesquisar sobre hospedagem, tipos de passeio, cultura do país, etc).

Embora o estudo tenha tomado como participantes de pesquisa crianças em pleno desenvolvimento cognitivo, os resultados obtidos pelos autores apresentam grande relevância para a área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras por evidenciarem a importância gerada pelo relacionamento instrucional interativo entre pessoas inseridas em ambientes educativos para o processo de ensino-aprendizagem.

Os autores defendem que a aquisição de habilidades por crianças pode ser encarada como um programa hierárquico no qual sub-habilidades (*component skills*, no original) se combinam para formar habilidades superiores (*higher skills*, no original) mediante uma orquestração apropriada, visando a aprendizagem de requisitos necessários ao desenvolvimento de tarefas mais complexas¹⁰ (WOOD, BRUNER, e ROSS, 1976).

Acredita-se que este mesmo programa hierárquico se faz presente em contextos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, sejam os aprendizes crianças ou adultos. Dominar uma língua estrangeira seria, então, resultado de um processo através do qual diferentes estruturas ou funções linguísticas (sub-habilidades) são aprendidas de forma hierárquica (primeiro se ensinam as estruturas mais simples para então introduzir as mais complexas) visando o desenvolvimento de uma habilidade superior em língua estrangeira (a proficiência).

Ainda que não concordemos plenamente com essa noção, uma vez que tomamos o aprendizado de uma língua estrangeira enquanto um processo complexo e não hierárquico, nos apoiamos na contribuição dos referidos autores por tratar-se de uma teoria que explora as potencialidades dos contextos instrucionais interativos.

Wood, Bruner e Ross (1976) argumentam que as discussões¹¹ a respeito da resolução de problemas ou aquisição de habilidades geralmente se baseiam na premissa de que o aprendiz está sozinho ou desassistido. E, ainda segundo os autores, se o contexto social é considerado, é tratado como uma instância a ser imitada ou tomada como modelo. No entanto, a presença de um professor nestes contextos vai além de um modelo social a ser imitado: a intervenção de um professor pressupõe a instauração de um processo de **andaimização** que possibilita que o aprendiz resolva um problema, realize uma tarefa ou alcance um objetivo que figura além de suas capacidades não-assistidas (WOOD, BRUNER e ROSS, 1976).

O processo de andaimização consiste, portanto, no ato de alguém de maior capacidade (que atuaria como professor) controlar os elementos da tarefa que inicialmente estão além da capacidade do aprendiz, permitindo, assim, que ele se foque nos elementos que já figuram entre suas capacidades. Dessa forma, o controle exercido pelo professor acarretaria no desenvolvimento da competência para a resolução da tarefa pelo aprendiz em um ritmo mais acelerado que o desenvolvimento não-assistido (*ibidem*).

¹⁰ Traduções minhas.

¹¹ Vale ressaltar que as discussões em questão dizem respeito ao cenário acadêmico que vigorava na década de 70, já que a pesquisa desenvolvida por Wood, Bruner e Ross foi publicada em 1976.

A Teoria dos Andaimos baseia-se em uma condição fundamental, que também consideramos relevante no caso do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: a compreensão da solução deve preceder a produção (WOOD, BRUNER e ROSS, 1976, p.90). Por esta razão, a premissa desta teoria é que não devemos – enquanto tutores ou professores – prover as soluções para as tarefas ou atividades que os alunos não conseguem realizar sozinhos, e sim oferecer andaimos que acarretem no desenvolvimento da capacidade de realizá-las a partir das habilidades que eles já possuem.

Os autores ainda afirmam que existe ampla evidência no campo da psicolinguística do desenvolvimento de que no caso da aquisição da linguagem o aprendiz deve ser capaz de reconhecer a resolução para determinada classe de problema antes de ser capaz de produzir os passos que levam à resolução sem nenhuma assistência ou tutoria (*ibidem*).

Com base nos conceitos anteriormente discutidos, Wood, Bruner e Ross (1976) propõem a existência de seis tipos de andaimos que podem ser oferecidos por um professor ou alguém mais capacitado no sentido de auxiliar alguém menos capacitado na realização de tarefas. Os tipos de andaimos classificados pelos autores (WOOD, BRUNER, ROSS, 1976, p. 98) podem ser visualizados na Tabela 1:

Tipo de andaime	Função e objetivo
de recrutamento	visa recrutar o interesse e aderência dos aprendizes para os requisitos da tarefa.
de redução no grau de liberdade	consiste na simplificação da tarefa mediante a redução dos atos necessários para se alcançar a solução.
de manutenção de direção	permite que se mantenha os aprendizes (que geralmente desviam-se do objetivo principal da tarefa em função da falta de interesse ou capacidade) em busca de um objetivo determinado.
de ênfase em traços críticos	a ênfase em certos traços da tarefa que são relevantes, através de diferentes estratégias, provê de informação a respeito da discrepância entre a solução apresentada pelo

	aprendiz e aquela considerada correta.
de controle da frustração	visa à preservação da face dos aprendizes, mediante a exploração de seus desejos de acertar, no sentido de preservá-los dos sentimentos de estresse ou ameaça que podem decorrer dos erros na realização das tarefas
de demonstração	envolve, em primeiro lugar, a idealização da solução a ser alcançada pelo aprendiz e, em seguida, explicação a respeito da resolução parcialmente oferecida pelo aprendiz para que o mesmo possa concluir a tarefa a partir da compreensão da lógica que embasa sua resolução

Tabela 1: Tipos de Andaimos

Assim, concluem os autores (WOOD, BRUNER, ROSS, 1976), a estratégia de uso de andaimos baseia-se em um sistema interativo de troca no qual o professor trabalha com teorias implícitas sobre os atos do aprendiz para recrutar sua atenção, reduzir o grau de liberdade a níveis que podem ser manejados por ele, manter a direção na solução do problema, acentuar traços críticos, controlar a frustração e demonstrar a solução quando o aprendiz é capaz de compreendê-la (*op.cit.*, p 99).

Trinta (2009) aponta para as semelhanças existentes entre a Teoria dos Andaimos e a Teoria Sócio-interacionista de Vigotsky (1988), principalmente no que diz respeito ao conceito vigotskiano de “Zona de Desenvolvimento Proximal” (ZDP).

Segundo Vigostky (1988), seu estudo sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento de crianças em idade escolar revelou ser possível determinar dois níveis de desenvolvimento: o “nível de desenvolvimento real” – que compreende as “funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (VIGOTSKY, 1988, p.111), 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” (*op.cit.*, 112). A ZDP consiste na diferença entre aquilo que a criança é capaz de realizar sozinha e o que ela consegue solucionar

mediante a mediação de um “par mais competente”; ou seja, é a diferença entre a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento potencial do aprendiz.

A teoria proposta por Wood, Bruner e Ross (1976) também se baseia na premissa de que os aprendizes são capazes de realizar de forma independente as tarefas que figuram entre as habilidades que eles já possuem, e que conseguem solucionar tarefas de maior complexidade através da mediação de um professor mais competente que pode valer-se de diferentes tipos de andaimes para impulsionar o processo de aprendizagem.

Para Trinta (2009), embora as duas teorias partilhem certas semelhanças, não se pode afirmar que representam exatamente a mesma ideia. Para o autor, o conceito de ZDP proposto por Vigotsky (1988) é mais abrangente que a metáfora dos andaimes (WOOD, BRUNER e ROSS, 1976) no sentido de que o primeiro considera “os contextos históricos dos participantes, suas crenças e valores” enquanto o segundo foca-se exclusivamente na solução de tarefas e no desenvolvimento atingido (TRINTA, 2009, p.157).

Consideramos que o contexto histórico, crenças e valores dos indivíduos são indissociáveis de suas ações, estando implicitamente presentes quando estes idealizam soluções para determinadas tarefas ou oferecem ajudas para que outros as realizem segundo suas idealizações, discordando deste aspecto apontado por Trinta (2009).

Estamos de acordo, entretanto, de que ambas as teorias não representam exatamente a mesma ideia e de que o conceito de ZDP é mais amplo do que a metáfora dos andaimes. Porém, encontramos na teoria de Wood et al. (1976) a possibilidade de categorizar as ajudas oferecidas pelo par mais competente com vistas ao desenvolvimento de habilidades e construção de conhecimento, categorização esta que permite uma compreensão mais profunda acerca do processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras que resulta da interação social entre sujeitos.

Em estudo que trata especificamente de processos de andaimização em ensino-aprendizagem de línguas, Donato (1994) argumenta em favor da existência de andaimes coletivos ou colaborativos, que são aqueles oferecidos por pessoas de igual capacidade (e não mais de um professor para um aprendiz, como propunha a teoria original) ou que ocupam a mesma função/posição dentro do processo educativo, ou seja, aqueles oferecidos pelos próprios alunos a seus companheiros.

O autor afirma que os resultados obtidos por sua pesquisa evidenciam que a andaimização é um processo que ocorre corriqueiramente quando alunos trabalham juntos em tarefas de aprendizagem de línguas. Donato (1994) defende também que os efeitos deste tipo

de ajuda são suficientemente substanciais para redefinir e cultivar o papel desempenhado pelo contexto social no desenvolvimento de línguas estrangeiras.

Segundo ele, seu estudo – além de enfatizar a necessidade de se considerar, e explicar, a rica estrutura das ajudas interindividuais que surgem na interação social – revelou que aprendizes de língua estrangeira aparentam ser bastante habilidosos e capazes de prover o tipo de andaimização que geralmente se associa, na literatura do desenvolvimento, às formas mais notáveis de interação, como entre especialista-inexperiente, pais-filhos, professor-aluno e mestre-aprendiz (DONATO, 1994, p.52).

Nossas análises corroboram os dizeres de Donato (1994) no que diz respeito ao fato de os contextos de ensino-aprendizagem de línguas consistirem em espaços que propiciam a utilização de processos de andaimização bem como ao fato de existirem, nestes contextos, andaimes coletivos ou colaborativos.

Barberá (2006) apresenta um conceito que, a nosso ver, sintetiza as ideias inerentes à Teoria dos Andaimes acima apresentada: o conceito de ajuda pedagógica. Segundo a autora:

el supuesto socio-constructivista y la importancia con la que carga la interacción entre los componentes instruccionales para el fin educativo cuentan con interesantes implicaciones que confluyen en un concepto clave (...). El concepto al que nos referimos es el de ayuda pedagógica y es el que, desde la perspectiva teórica en la que estamos posicionando, erige al tutor como un elemento clave en el proceso de construcción del conocimiento” (BARBERÁ, 2006. p. 154)¹².

Ajudas pedagógicas seriam, então, auxílios oferecidos pelo professor que teriam função de preencher o espaço ocupado pelas incompreensões e lacunas existentes entre o que se ensina e o que se aprenderá. Ainda segundo Barberá (2006), o conceito não pode ser entendido como uma ação isolada em um ponto particular da aprendizagem, e sim como um processo que permite adaptação dinâmica e situada em um contexto entre o que o aluno conhece e aquilo que se lhe apresenta como conteúdo novo. Neste processo, que não se limita à incorporação de novos conteúdos, mas também de construção conjunta de conhecimento, intervêm agentes sociais externos que colaboram com saberes sociais e estratégias didáticas que atuam na zona de desenvolvimento proximal dos aprendizes (*ibidem*), assim como os andaimes.

¹² Tradução minha: “A hipótese sócio-constructivista e a importância conferida à interação entre os componentes instruccionais com objetivos educativos apresentam implicações interessantes que confluem em um conceito chave (...). O conceito a que nos referimos é o de ajuda pedagógica, que sob a perspectiva teórica a qual nos filiamos, erige o tutor como um elemento chave no processo de construção do conhecimento”.

A adoção de andaimes, embora consista em uma estratégia muito mais isolada e situada no processo de ensino-aprendizagem, já que ocorre em resposta a dificuldades localizadas dos aprendizes, não almeja somente a realização de tarefas pelos aprendizes mediante a mediação do professor; objetiva sobretudo também a formação colaborativa de conhecimentos no sentido de que a premissa da teoria é que não sejam transmitidos saberes pré-construídos aos aprendizes, mas que sejam adotadas estratégias que os levem a construir seus próprios conhecimentos.

Kenski (2008) discorre a respeito das especificidades do ensino virtual, propondo uma reflexão a respeito das diferenças entre o processo de ensino-aprendizagem presencial e o que se desenvolve a partir da proliferação do ensino mediado pelas novas tecnologias digitais. Segundo a autora, a tecnologia influencia em vários aspectos do processo (como já discutimos no sub-ítem 2.3 deste capítulo), mas não é capaz de mudar substancialmente o processo individual cognitivo através do qual os indivíduos adquirem conhecimentos.

Não estamos seguros de que o meio online não é capaz de interferir no aspecto cognitivo da aprendizagem: se muda-se o contexto e, conseqüentemente, a concepção de ensino, as estratégias de ensino, a mediação pedagógica, a relação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, bem como a postura assumida por tais sujeitos, não há como assegurar que os processos internos que se ativam para acarretar no aprendizado não sejam afetados e/ou modificados.

As análises realizadas em nosso corpus e os resultados obtidos nos levam a argumentar, contrariando os dizeres de Kenski (2008), que o contexto digital (englobando todas as mudanças de concepções que dele decorrem) pode ser capaz não somente de influenciar o processo de ensino-aprendizagem, como também de impulsionar positivamente a aprendizagem, talvez também em seu aspecto cognitivo, já que parte da premissa de que a aprendizagem é um ato social que decorre da interação e que se encontra, em grau de proporcionalidade, mais internalizada quando mais significativa aos aprendizes.

No entanto, esta reflexão proposta por Kenski (2008) nos fez questionar a existência ou não de tipos de andaimes característicos ao meio virtual. A teoria de Wood, Bruner e Ross (1976) diz respeito ao processo de aprendizagem mediante a presença física de um par mais competente. A transposição de tal conceito ao meio virtual, como fizemos nesta dissertação, acarretaria no surgimento de algum tipo de tutoria ou ajuda que fossem características ao meio virtual e que não existissem, portanto, no contexto estudado pelos autores que propuseram inicialmente o conceito de andaimes?

Consideramos que o que muda é o fato de que, como no meio virtual as interações ficam registradas no AVEA no qual se desenvolvem, todo o processo educativo se materializa e, assim, revela de forma mais explícita as estratégias pedagógicas que o embasa. Dessa forma, o processo se torna mais facilmente observável sendo passível de análise, como fizemos nesta dissertação.

O fato de os andaimes virtualmente oferecidos estarem inseridos em um gênero fundamentalmente marcado pelo não-sincronismo das interações e pela radicalização da linguagem escrita, como são os fóruns online, permite que o professor pense a respeito do tipo de andaime que se apresenta mais adequado a cada situação. Da mesma forma, essas características permitem que os aprendizes sejam capazes de melhor aproveitar as “ajudas” oferecidas pelo professor, já que podem acessá-las inúmeras vezes.

Acreditamos, portanto, que a utilização de andaimes nos fóruns online analisados não acarretou no surgimento de novos tipos de andaimes específicos ao meio digital; antes, como procuraremos evidenciar em nossas análises, o contexto online de ensino, que se fundamenta no uso da língua escrita permitindo um controle mais apurado das estratégias de ensino e de formas mais precisas de mediação pedagógica, acarretou um uso imbricado dos diferentes tipos de andaimes, propiciando o surgimento de **andaimes híbridos**.

Os andaimes híbridos consistem, segundo nossas análises, em formas de mediação pedagógica baseadas em um sistema interativo que **não** almejam, de maneira específica e segmentada, ora o recrutamento da atenção do aprendiz, ora a redução no grau de liberdade, por vezes a manutenção da direção em relação à solução do problema, por vezes a ênfase em traços críticos ou o controle da frustração dos aprendizes.

Os andaimes híbridos são híbridos exatamente por enfocarem de modo imbricado e interdependente dois ou mais tipos de formas de mediação pedagógicas, resultando em um único andaime que pretenda, concomitantemente, assumir mais de uma das seguintes funções: atrair a atenção do aprendiz, manter seu foco em direção a realização da tarefa, evidenciar os traços críticos, demonstrar a solução das tarefas e controlar frustrações.

Assim, defendemos que o contexto virtual é capaz de **otimizar** o uso de andaimes por este acontecer mediante o uso da linguagem escrita (que, segundo ONG (1996) consiste em um espaço de reflexão, organização linguística e estabilidade), de maneira não-sincrônica (o que permite que o professor pense a respeito das estratégias a serem utilizadas), em ambientes colaborativos (permitindo que diversos aprendizes se beneficiem de um andaime oferecido a um aprendiz específico) e de maneira não segmentada, e sim híbrida (gerando um tipo de andaime capaz de englobar várias aspectos inerentes a resolução de

determinada tarefa). Não nos parece, entretanto, que sejam novos tipos de andaimes específicos somente ao meio online.

No presente capítulo procuramos mostrar que as teorias que utilizamos para embasar nossa dissertação – o Sócio-interacionismo de Vigotsky (1988), o ensino de línguas mediado por novas tecnologias (KEARSLEY e MOORE, 2007; KENSKI, 2008; PAIVA, 2010), a abordagem comunicativa de ensino de línguas estrangeiras (ALMEIDA FILHO, 1997) e, finalmente, a Teoria dos Andaimes (WOOD, BRUNER e ROSS, 1976) – apoiam-se no conceito da interação social em favor da construção colaborativa de conhecimento e na mediação do processo de ensino-aprendizagem através da linguagem.

CAPÍTULO 2

PERCURSO INVESTIGATIVO

Neste capítulo, apresentamos a natureza da pesquisa, o contexto, os participantes e dados coletados. Também são apresentados os procedimentos de coleta e análise dos dados.

2.1 A natureza e objetivos da pesquisa

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, de cunho qualitativo-interpretativista, que objetiva compreender a estrutura e o funcionamento de interações ocorridas em fóruns online de um curso a distância de Língua Espanhola para Turismo e investigar a natureza e o funcionamento dessa ferramenta (o fórum online) no contexto investigado, problematizando sua potencialidade na construção de conhecimento em língua espanhola.

Estabelecemos como objetivos gerais da pesquisa: compreender a estrutura e o funcionamento de um curso virtual de Língua Espanhola para Turismo; investigar a natureza e o funcionamento do fórum online no contexto investigado, problematizando sua potencialidade na construção de conhecimento em língua estrangeira; e oferecer subsídios teóricos para a reflexão crítica sobre as questões que emergem da utilização de novas tecnologias nos processos de ensino e de aprendizagem de língua espanhola como língua estrangeira.

Desses objetivos gerais derivam os seguintes objetivos específicos: identificar e categorizar os tipos de andaimes presentes em interações ocorridas em fóruns online de um curso de Espanhol para Turismo; e analisar o efeito produzido pelo uso de diferentes tipos de andaimes presentes em interações ocorridas em fóruns online de um curso de Espanhol para Turismo.

Tais objetivos de pesquisa demandavam uma metodologia capaz de lidar com a complexidade do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira em sua totalidade, considerando as especificidades que impõe o contexto online. Dessa forma, encontramos no paradigma qualitativo a possibilidade de alcançarmos nossos objetivos, uma vez que permite a compreensão do comportamento humano mediante observação naturalista e não controlada, fundamentalmente subjetivo e orientado ao processo (LARSEN-FREEMAN e LONG, 1994, p.21).

A orientação qualitativa permite ao pesquisador assumir uma postura exploratória e, ao mesmo tempo, intimista em relação ao contexto pesquisado, além de possibilitar a compreensão do fenômeno a ser estudado como uma realidade dinâmica inerente a determinado contexto (*ibidem*).

Diante da grande quantidade de dados que tínhamos disponíveis em nosso *corpus*, fez-se necessário uma primeira etapa de exploração e do contexto investigado para que pudéssemos selecionar quais dados seriam de fato úteis para desvendar o processo de interação entre os participantes e suas possíveis consequências para a construção colaborativa do conhecimento em língua estrangeira.

A pesquisa desenvolvida caracteriza-se, portanto, como um estudo de orientação interpretativista, pois depois de coletados os dados, sua análise dependeu não somente de uma base teórica como também de manipulação e interpretação por parte da pesquisadora. A análise dos dados tem cunho interpretativista na medida em que procuramos produzir significado a partir das interações entre os participantes da pesquisa, atribuindo sentidos aos dados coletados. Holmes (1992) se refere à descrição, compreensão e interpretação dos fenômenos - características do Modelo Interpretativo (*Interpretative-Model*) relativo às pesquisas etnográficas – como os grandes avanços propiciados pelas metodologias qualitativas de pesquisa.

Além disso, o paradigma qualitativo nos permitiu compreender profundamente o processo de ensino-aprendizagem que se deu naquele contexto específico, sem que tivéssemos qualquer pretensão de generalizar nossos resultados a outros contextos.

Por outro lado, para respondermos algumas de nossas perguntas de pesquisa - **Quais tipos de andaime são identificados e mais frequentemente utilizados no contexto pesquisado? Que papel têm os andaimes na construção de conhecimentos em língua estrangeira no contexto pesquisado?** – fez-se necessário que tivéssemos também um olhar quantitativo sobre o *corpus*, dado que a investigação da frequência no uso dos andaimes impôs a adoção de uma metodologia com caráter objetivo que nos permitisse realizar uma medição penetrante e controlada do contexto, características que, segundo Larsen-Freeman e Long (1994), se relacionam ao paradigma quantitativo.

No entanto, nosso intuito em quantificar os tipos de andaimes mais recorrentemente utilizados no contexto analisado foi o de investigar a relação entre uso e efeito – ou seja, nosso objetivo era observar se determinados andaimes foram mais utilizados

por proporcionarem maior impulso sobre o processo de construção de conhecimento na língua estrangeira.

Dessa forma, ao processo de quantificação (que emprestamos do paradigma quantitativo) subjaziam propósitos qualitativos de compreender a causa do oferecimento mais frequente de um tipo de andaime em detrimento de outros. Assim sendo, o uso de um procedimento metodológico quantitativo não desqualifica a orientação predominantemente qualitativa da pesquisa.

Corroboramos, portanto, que se trata de um estudo de orientação qualitativo-interpretativista, com algumas (poucas) características inerentes ao paradigma quantitativo, que aborda o processo de construção de conhecimento em língua estrangeira (espanhol) a partir da análise de andaimes presentes em interações ocorridas em fóruns online de um curso de Espanhol para Turismo.

Postulamos como objetivos gerais da pesquisa a compreensão da estrutura e do funcionamento de um curso virtual de Língua Espanhola para Turismo, focando-nos na investigação sobre a natureza e o funcionamento do fórum online no contexto investigado, a fim de problematizar sua potencialidade na construção de conhecimento em língua estrangeira. Mais especificamente, objetivamos identificar e categorizar os tipos de andaimes presentes em interações ocorridas em fóruns online de um curso de Espanhol para Turismo e analisar o efeito produzido pelo uso de diferentes tipos de andaimes presentes nas interações ocorridas nos fóruns online do curso virtual em questão.

Para alcançar tais objetivos, pretendemos responder às seguintes perguntas e subperguntas de pesquisa:

1. Como se configuram as interações ocorridas nos fóruns online do curso analisado?
2. Quais tipos de andaime são identificados no contexto pesquisado?
 - 2a. Que papel tem os andaimes na construção de conhecimentos em língua estrangeira no contexto pesquisado?
 - 2b. Qual efeito produz o uso dos diferentes tipos de andaimes no decurso das interações?

2.2. O contexto e os participantes da pesquisa

2.2.1 Contexto

Conforme explicitado anteriormente, a pesquisa ocupa-se da análise de interações ocorridas nos fóruns de um curso ministrado no ambiente virtual de ensino-aprendizagem *Moodle*. O curso, que contou com uma carga horária de aproximadamente 30 horas, ocorreu no ano de 2007 e realizou-se exclusivamente na modalidade à distância – ou seja, sem que houvesse contato presencial entre os participantes.

Utilizou-se várias ferramentas oferecidas pelo ambiente virtual Moodle, dentre as quais destacamos – de acordo com os objetivos da presente pesquisa – as que possibilitam interação entre os usuários com vistas à construção de conhecimento, tais como o Fórum Geral e o Fórum Aprendizagem. Para uma melhor compreensão a respeito do ambiente virtual no qual foi ministrado o curso bem como das várias ferramentas que o compõe, apresentamos a página inicial do referido AVEA na Figura 1:



Figura 1 – Tela inicial do curso (Extraído de Gregolin, 2008, p.70).

O programa do curso foi estruturado em seis semanas: durante todas elas se exigia que os alunos cumprissem atividades individualmente e em grupo, de forma a participar ativamente e interagir com os demais participantes no Fórum Aprendizagem do ambiente virtual utilizado. O Fórum Geral, por sua vez, destinava-se à troca de informações, questionamentos e contribuições que tivessem relacionadas ao curso e possíveis problemas encontrados na realização das atividades.

Vale ressaltar que tivemos acesso ilimitado aos dados que evidenciaram características do processo de ensino-aprendizagem, comportando-nos como observadores não-participantes – fato que retomaremos adiante no presente Capítulo 2.

Considerando que todas as atividades do curso ministrado online fica registrado no ambiente virtual, possibilitando posterior manipulação e resgate de todos os aspectos concretos do curso – desde as informações mais técnicas, como o número de vezes que cada participante acessou o curso, até as mais relevantes em termos de processo de ensino-aprendizagem, como a realização de todas as atividades por parte dos alunos –, focamos nossa observação sobretudo nas ferramentas que propiciam interação – os Fóruns online – dados os objetivos de nossa pesquisa.

Entendemos que outras ferramentas inerentes ao AVEA, tais como o chat e a wiki, também consistem em espaços de fomento à interação. Entretanto, no contexto analisado, os fóruns mostraram-se mais prolíficos do ponto de vista interativo já que neles se desenvolviam as principais tarefas do curso. Por esta razão, limitamos nossas análises especificamente aos fóruns.

2.2.2 Participantes

Os alunos que participaram do curso – ou seja, os participantes da pesquisa – declararam, no momento de sua inscrição, ciência e concordância sobre a posterior utilização dos dados fornecidos por eles em pesquisas acadêmicas, com a ressalva de que se preservassem suas identidades e dados pessoais, obedecendo, portanto, aos preceitos éticos da pesquisa.

O curso contou com a participação de 23 alunos. Para que se traçasse um perfil dos alunos, lhes foi solicitado que respondessem e entregassem por e-mail um questionário¹³, elaborado por um grupo de docentes, no qual se explicitassem certas informações pessoais

¹³ Em anexo (Anexo 1 – Questionário Inicial).

tais como nome, idade, formação, interesse em participar do curso, condições de acesso a computador e internet, entre outros. Por considerarmos o professor também uma participante – já que os dados selecionados para análise dizem respeito à interação entre alunos e entre alunos e professora – contamos com um total de 24 participantes de pesquisa.

As informações para caracterização dos participantes são relevantes na medida em que o curso foi pensado para o trabalho com alunos que apresentassem minimamente nível básico em língua espanhola. Como um de nossos objetivos gerais consistia na observação do processo de construção conjunta do conhecimento em língua espanhola a partir das interações dos participantes do curso, o fato de os alunos apresentarem, ao menos declaradamente, nível equilibrado de conhecimento, apresentou resultados interessantes revelados durante o processo de análise.

Constatamos, por exemplo, que todos os alunos eram capazes de contribuir para as interações e assim propiciar construção de conhecimento justamente por já apresentarem nível mínimo de conhecimento da língua estrangeira.

O nível necessário para ser aceito no curso era o “básico”, sendo que cada participante auto-declarava seu próprio nível, sem necessidade de realização de testes. Embora pesquisadores da área de ensino de espanhol a brasileiros sugeriram que todo brasileiro é um “falso principiante” na aprendizagem da língua espanhola, devido às semelhanças que aproximam ambas as línguas, adotou-se como nível mínimo de conhecimento exigido para ingresso no curso o nível básico inserido no *Nível A1* proposto pelo Marco Comum Europeu de Referência (2002): o mais baixo de domínio da língua, que determina que os alunos devem ser capazes de estabelecer “contatos sociais básicos utilizando as fórmulas de cortesia mais simples e cotidianas relativas a saudações, despedidas e apresentações” (op.cit., p. 119 *apud* GREGOLIN, 2008).

Outra consideração relevante acerca do perfil dos participantes diz respeito ao fato de apenas alguns já terem participado anteriormente de cursos virtuais em oposição à grande maioria dos participantes que não estavam familiarizados com o ensino à distância e que não sabiam, ao menos no início do curso, como se portarem nestes ambientes. De um total de 23 alunos, apenas 7 já haviam participado de cursos online, em oposição a 16 alunos que estavam tendo pela primeira vez experiência nesta modalidade de ensino. Percentualmente, 30% dos alunos já haviam participado de cursos virtuais anteriormente e os outros 70%, a grande maioria, ainda não.

Esta informação faz-se relevante se pensarmos que o contexto no qual se dá a aprendizagem influencia diretamente na postura que se exige dos sujeitos envolvidos no

processo. Cursos ministrados em ambientes virtuais geralmente demandam alunos ativos e comprometidos. Esta postura não foi observada de imediato nos alunos não familiarizados com o ensino à distância; no entanto, pode-se dizer que ao longo do curso todos se adequaram, paulatinamente, ao novo gênero propiciado pelo ensino virtual.

Embora o foco principal da presente pesquisa consista na análise das consequências do oferecimento de andaimes na construção de conhecimento em língua espanhola, nossas análises também evidenciaram que a paulatina adequação dos alunos (até então não familiarizados com o ensino online) ao gênero fórum online decorreu da utilização de andaimes (entendidos como formas de mediação pedagógica), oferecidos principalmente pelo professor ou por colegas já familiarizados ao gênero. Neste caso, houve predominância no emprego dos andaimes de demonstração, que visavam moldar não somente a atitude dos participantes do curso como também de guiá-los pelos meandros das ferramentas educacionais do ambiente virtual utilizado.

Neste sentido, é possível afirmar que o emprego de andaimes consistiu em um modo de se mediar não somente o desenvolvimento linguístico dos aprendizes, mas, primeiramente, sua adequação ao gênero fórum online, sobretudo no que diz respeito a postura ativa e interativa que deles se esperava.

A formação dos alunos também consiste em dado interessante para delinear o perfil dos participantes da pesquisa. A maioria dos alunos do curso analisado – um total de 17 alunos, 74% dos participantes – possui licenciatura em Letras. Atuando ou não como professores, pode-se dizer que tal formação provê os sujeitos com bagagem teórica relativa ao processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, o que poderia contribuir para um processo de aprendizagem mais consciente e autônomo. Sobre a formação acadêmica dos demais participantes, o curso contava com a presença de três alunos formados em Pedagogia (13% dos participantes), um formado em Ciências Biológicas (4%), um com formação em Direito (4%) e um com formação em Biblioteconomia (4%).

Outro dado interessante diz respeito à faixa etária dos participantes. No curso analisado há grande diversificação de idade, havendo a participação de jovens de 20 anos até de pessoas mais idosas de 65 anos. Apesar de ser uma diferença etária considerável, podendo haver diferentes motivações e interesses para participar de um curso de Espanhol para Turismo, o fator idade aparentemente não apresentou influência sobre nenhuma questão investigada.

2.3 Procedimentos de coleta de dados

Ao tratarem de conceitos que garantem a qualidade dos dados de pesquisa bem como dos procedimentos empregados para obtê-los, Selinger e Shohamy (1990) argumentam que qualquer procedimento de coleta de dados, pelo simples fato de estar sendo usado, influencia de alguma forma o dado coletado. Não existiria, portanto, procedimentos que seguramente não afetariam os dados, uma vez que todos, em maior ou menor grau, teriam algum efeito sobre o tipo de dado obtido.

Obviamente, quando os autores fizeram tal afirmação, em 1989, não se imaginava os efeitos positivos que a tecnologia proveria ao campo educacional, possibilitando o surgimento de procedimentos de coleta de dados até então inimagináveis.

Levando em conta os pressupostos de Selinger e Shohamy (1990) e considerando que nossos dados provêm de uma ferramenta denominada fórum online e que a mesma é composta por interações escritas, armazenadas em uma sequência tal qual ocorrida em sua situação de enunciação original, pode-se afirmar que a coleta dos dados que compõem nosso *corpus* obedece a procedimentos de armazenamento e manipulação que conservam elementos essenciais do contexto.

Também por esta razão, a utilização de diferentes tipos de procedimentos e instrumentos que conferiria confiabilidade aos dados foi desnecessária, uma vez que a confiabilidade provê informação sobre em que medida os dados suscitados pelos instrumentos de coleta utilizados são consistentes (BROWN, 2006), ou seja, fornece informações sobre em que medida os procedimentos de coleta de dados obtêm dados precisos (SELINGER e SHOHAMY, 1990).

Assim sendo, por se tratarem de dados resultantes do processo de interação real entre os participantes do curso, ou seja, por serem dados autênticos surgidos espontaneamente e não por meio de instrumentos forjados para sua extração, nossos dados são, do ponto de vista teórico-metodológico, confiáveis.

A composição do corpus, portanto, foi realizada a partir do recorte de dados que haviam surgido espontaneamente como resultado das interações dos participantes do curso. Dessa forma, tivemos a possibilidade de observar o processo de aprendizagem que se materializou através da realização das tarefas e também sob a forma de discussões e debates. Fazemos, aqui, uma ressalva ao aspecto cognitivo inerente ao processo de ensino-aprendizagem que, obviamente, devido a dificuldade de acesso, não consistiu em nosso objeto de análise. Assim, quando afirmamos que nossas análises decorrem da observação do

processo de ensino-aprendizagem ao qual tivemos acesso, exclui-se desse processo quaisquer aspectos que não se apresentaram de maneira explícita e concreta, tal como o aspecto cognitivo.

Além disso, quando iniciamos a observação do curso e a manipulação dos dados, o curso já havia sido concluído. Nossa observação não foi concomitante à realização do curso, não consistiu em uma observação sincrônica; o que observamos, na realidade, foi o curso registrado no ambiente virtual Moodle, em sua situação real de enunciação, porém já concluído. Dessa forma, não poderíamos exercer qualquer tipo de influência sobre o contexto pesquisado.

Pode-se alegar que o procedimento de coleta utilizado na presente pesquisa não se configura como novo e inédito, pois seria uma mera aplicação do procedimento de observação não-participante ao contexto virtual. A este respeito, argumentamos que pontos fundamentais diferenciam o procedimento por nós empregado do procedimento amplamente difundido e consolidado de observação.

Assim como no procedimento de coleta de dados intitulado observação não-participativa, nossa pesquisa caracteriza-se por uma metodologia cujo foco reside na observação do processo de ensino-aprendizagem (e não somente em determinado produto deste processo), na qual os investigadores observam o contexto sem implicar-se diretamente nele (LARSEN-FREEMAN e LONG, 1994). No entanto, as principais desvantagens comumente relacionadas a este procedimento não se aplicam a nosso caso: muitos questionam a naturalidade dos dados coletados através dos estudos observacionais, alegando que a simples presença de outra pessoa desequilibra o contexto a ponto de obrigar o participante a agir de maneira distinta da que faria caso não houvesse alguém alheio ao contexto presente (op.cit., p.26).

A respeito dessa questão, podemos afirmar que não interferimos de forma alguma no contexto pesquisado – nossa presença não desequilibrou o ambiente nem sequer foi percebida pelos participantes, pois, na realidade, não estávamos presentes, nem presencialmente nem virtualmente, no contexto pesquisado durante a realização do curso, como expusemos anteriormente, sendo a observação realizada *a posteriori*.

Como instrumentos de coleta foram utilizados os fóruns de interação e participação (Foro General e Foros de Trabajo). Destes espaços de inter-relação assíncrona foram selecionados os dados que nos permitiram analisar as interações. O Foro General ficou disponível para a interação entre os professores e alunos durante as seis semanas de duração do curso e se destinou a ser um espaço dedicado às dúvidas gerais dos alunos, perguntas e/ou

comentários sobre o curso ou qualquer outro aspecto que o aluno acreditasse ser relevante. Os Foros de Trabajo se caracterizaram por serem espaços destinados à realização – em grupos e de forma cooperativa e colaborativa – das tarefas e atividades programadas para cada semana.

O questionário inicial (Anexo 1) serviu para traçar um perfil dos alunos participantes do curso, principalmente no que diz respeito à experiência que cada um deles tinha com relação à educação a distância e ao ensino e aprendizagem de línguas pela Internet. Também serviu para verificar a competência tecnológica do alunado com relação ao uso de computadores e da Internet, além de constatar qual o interesse dos alunos pela língua espanhola e seus objetivos. Também foi utilizado um questionário final (Anexo 2), que serviu para avaliar, a partir da opinião dos alunos, o curso como um todo, especialmente no que tange aos conteúdos programáticos, à estrutura do curso e proposta pedagógica adotadas, relevância na atividade profissional do alunado e, principalmente, em relação à participação e interação colaborativa entre os alunos e destes com seus respectivos professores.

2.4 Dados selecionados para análise

Cunha (2007, p.60) aponta para o fato de que, embora se utilize os termos “registros” e “dados” indiscriminadamente na literatura sobre metodologia de pesquisa, alguns autores fazem distinção entre tudo aquilo que se coleta e aquilo que se seleciona para análise.

Assim sendo, para nossas análises consideramos como dado somente os registros surgidos a partir das interações realizadas nos fóruns aprendizagem e geral. Descartamos os registros relativos a outros espaços formativos do curso, tais como a *Cafeteria* (chat destinado ao encontro sincrônico entre os participantes do curso), por acreditarmos que as interações destinadas à construção de conhecimento, que se dão sobretudo nos fóruns, seriam as que mais provavelmente contariam com o oferecimento de andaimos, sendo portanto aquelas sobre as quais lançaríamos olhar interpretativo.

Conforme ilustra a Figura 2, foram criados sete Fóruns ao longo do Curso: um único fórum geral que teve duração de seis semanas, ou seja, se estendeu durante todo o curso, e seis fóruns de uma semana duração que versavam sobre sub-temas distintos relativos ao tema *Español para Turismo*.

Tipo de Fórum	Título do Fórum	Duração
Geral	<i>Foro General</i>	6 semanas
Aprendizagem	<i>Actividad 2 Entrevista</i>	1 semana
Aprendizagem	<i>Foro de la semana 3,</i>	1 semana
Aprendizagem	<i>Foro de la semana 4,</i>	1 semana
Aprendizagem	<i>Foro de la semana 5</i>	1 semana
Aprendizagem	<i>Foro de la semana 6</i>	1 semana

Figura 2 – Tipos de Fóruns do curso (extraída de Gregolin, 2008, p.76)

Consideramos dados de pesquisa, portanto, todas as mensagens trocadas entre alunos e entre alunos e professora em todos os fóruns do curso. Alcançou-se um total de 166 tópicos de discussões distribuídos entre os sete fóruns; o total de mensagens postadas durante todo o curso, contabilizando todos os fóruns, foi de 850 mensagens. Dentre essas mensagens, algumas não suscitaram discussão, não tendo sido respondidas por nenhum participante. As mensagens que não obtiveram resposta e que, portanto, não puderam ser classificadas como interações não foram analisadas, tendo sido consideradas somente como registros oriundos da observação do curso.

2.5 Procedimentos de análise

As análises procuraram fundamentalmente compreender os tipos de relações estabelecidas em contexto online de ensino-aprendizagem e descrever e analisar as interações ocorridas entre alunos e entre alunos e o professor com vistas a avaliar a influência dos andaimes na construção de conhecimento em língua estrangeira.

Desta forma, na primeira fase da pesquisa, já de posse do arcabouço teórico referente ao tema pesquisado, procedeu-se a organização do *corpus* e seleção e delimitação dos dados dentre todos os registros coletados. Nesta fase, foram codificados os dados dos participantes com vistas a preservar identidades, cumprindo com a ética na pesquisa.

Na segunda fase foi realizada a análise qualitativo-interpretativista do *corpus*, na qual foram identificados e categorizados os tipos de andaimes presentes nas interações.

Também nesta fase interpretou-se os dados a partir do arcabouço teórico selecionado bem como a partir da compreensão que a pesquisadora teve em relação à observação do processo de ensino-aprendizagem que se deu segundo as especificidades do ambiente virtual utilizado.

Na terceira fase da pesquisa foram analisados os efeitos produzidos com o uso dos diferentes andaimes nas interações com vistas à problematização sobre a potencialidade do fórum online como espaço para construção do conhecimento em língua estrangeira, fase também marcada pela orientação interpretativista da investigação.

A quarta e última fase consistiu na sistematização e triangulação dos dados e resultados obtidos e culminou na escrita da versão preliminar da Dissertação.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo nos dedicamos a apresentar as análises iniciais dos dados, buscando explicitar os efeitos produzidos com o uso dos diferentes andaimes nas interações com vistas à problematização sobre a potencialidade do fórum online como espaço para construção do conhecimento em língua estrangeira.

As análises das interações ocorridas nos fóruns (geral e aprendizagem) do curso *Español para Turismo*, ministrado totalmente à distância por meio do ambiente virtual Moodle, nos permitiram observar aspectos inerentes a este contexto específico que corroboram os dizeres de Marcuschi (2002) e Paiva e Rodrigues (2007) a respeito deste novo gênero virtual resultante da atual massificação da tecnologia.

O primeiro aspecto diz respeito ao estranhamento inicial que o gênero virtual “fórum” pode causar nos participantes de cursos à distância, que em princípio estes podem não compreender a função social e o funcionamento de tal gênero, o que acarreta dúvidas sobre o “código” que regula estes gêneros. Marcuschi (2002; 2008) defende a existência de um período de adaptação dos usuários ao gênero fórum para que todos possam adotar uma postura condizente e, conseqüentemente, utilizá-lo e compartilhá-lo de maneira satisfatória. No contexto analisado, pudemos observar tanto o estranhamento inicial quanto o período de familiarização a qual se submeteram os participantes do curso: no início, demonstraram dúvidas a respeito de como se portar no ambiente virtual; na medida em que este evoluía, as dúvidas se dissipavam e os alunos demonstravam grande domínio e conforto ao se apropriarem deste gênero virtual, resultado também da mediação pedagógica operada pelo professor.

O hibridismo deste gênero, evidenciado por Paiva e Rodrigues (2004), também se comprovou ao analisarmos nosso corpus de pesquisa. O fato de as interações ocorrerem em um meio online fez com que os alunos tivessem a sensação de tratar-se de um ambiente menos formal do que uma sala de aula presencial, o que é perceptível pela análise das interações ocorridas entre os participantes do curso. Pressupomos que tal fato se deve à ausência da figura de um professor que a todo momento exige silêncio e concentração, como

geralmente costuma ocorrer no ensino presencial, já que o próprio meio físico impõe a restrição de que todos falem ao mesmo tempo.

Na interação com alunos do contexto investigado, em geral o professor solicitava participação e interação e esta forma de mediar incentivou que as interações ocorridas entre os alunos se caracterizassem como descontraídas e desenvoltas, com utilização de tratamento próximo e de cordialidade, marcadas em suas produções com elementos verbais e não-verbais.

Outra característica bastante marcante das interações ocorridas foi a *sensação* de menor preocupação linguística, observada pelo uso de uma linguagem mais “descontraída” e, em certa medida, desprovida de regras rígidas. Assim, por tratar-se de um ambiente online, ainda que seja um ambiente virtual de aprendizagem, os alunos tendem a assumir uma linguagem descontraída, fato já amplamente discutido por Yus (2001), teórico que aponta para a diferença existente entre a linguagem online e a linguagem que utilizamos na presença física de nosso interlocutor.

No entanto, ao levarmos em conta o fato de a língua de expressão não ser a língua materna dos estudantes, ou seja, por se expressarem em uma língua estrangeira (o espanhol), o termo *sensação* recobra grande importância. Os alunos tendem a assumir elementos não-verbais na linguagem virtual, o que lhes confere a sensação de menor preocupação linguística; no entanto, ao produzirem enunciados em uma língua estrangeira, é inegável que a preocupação com a linguagem e, conseqüentemente, com suas regras gramaticais, afete a produção escrita. A sensação de menor preocupação linguística se restringiu, dessa forma, a uma escolha vocabular simples e corriqueira, bem como a uma sintaxe linear desprovida de mecanismos linguísticos poéticos e estilísticos.

Assim, os fóruns online analisados constituem um gênero virtual híbrido na medida em que se apresentam como ambientes linguisticamente descontraídos (característica que os alunos emprestam de gêneros virtuais que já dominavam, como as salas de bate-papo, MSN, entre outros), por um lado, mas que prezam pelo uso cauteloso da língua no sentido de que visam à construção de competências linguísticas em língua estrangeira, por outro.

Também foi possível observar, por meio das análises, grande participação e engajamento dos alunos nas discussões ocorridas nos fóruns analisados. Collins (2004) problematiza o fato de haver uma maior participação por parte dos alunos em cursos virtuais quando comparada à do próprio professor. De fato, é possível afirmar que no curso analisado os alunos contribuem de maneira mais frequente para a interação do que o professor, que

geralmente é a figura que fomenta a discussão, mas que não participa efetivamente nos debates.

Isso evidencia uma inversão da realidade observada em salas de aula presenciais, nas quais o professor é quem geralmente detém a maior parte dos turnos durante a aula. Essa característica consiste em uma das maiores potencialidades em termos de interação entre alunos propiciadas pelos ambientes virtuais no processo de ensino-aprendizagem: os alunos deixam de ser espectadores e passam a ser agentes no processo de aprendizagem por meio do uso da linguagem escrita. Nesse sentido, o uso de fóruns online em um curso de línguas oferece mais oportunidades para que aos alunos se expressem por meio da linguagem escrita.

ONG (1996) aponta para as diferenças contrastantes existentes entre a linguagem escrita e a linguagem oral. Segundo o autor, a primeira consiste em um espaço de reflexão, organização linguística e estabilidade, enquanto a segunda seria um lugar de maior instabilidade, menor organização linguística e muitas vezes privada de reflexão profunda.

Neste sentido, quando o aluno é incentivado a participar do debate em meio online, ele tem a oportunidade de estruturar aquilo que vai dizer e de planejar antecipadamente, o que não costuma ocorrer em uma interação face-a-face. Na interação online a ameaça à face tende a ser menor quando comparada à interação presencial, o que atua como um fator estimulante e exige um movimento diferente em termos de manutenção e acompanhamento por parte do interlocutor.

Este aspecto observado no contexto analisado corrobora as afirmações de Marcuschi (2002) no que concerne à “radicalização do uso da escrita”. O autor defende que a incorporação e normalização dos gêneros virtuais ocasionam a formação de uma sociedade “textualizada”, o que o leva a afirmar que a Internet, bem como os gêneros que dela emergem, revolucionou “os modos sociais de interagir linguisticamente” (op.cit., 103).

Nossas análises também revelaram o processo dialógico que subjaz às interações ocorridas nos fóruns. Para Paiva e Rodrigues (2007), o gênero virtual “fórum” é dialógico no sentido de que os enunciados produzidos para um público específico demandam respostas que sejam intertextuais na medida em que os retomem e complementem. No contexto analisado, as interações são sempre intertextuais uma vez que versam sobre o mesmo tema/tópico, ainda que não sob o mesmo ponto de vista ou mesma visão de mundo. Inúmeras estratégias são utilizadas, dentre as quais destacamos o oferecimento de andaimes de recrutamento e manutenção de direção, para que o processo interativo funcione de modo a sintetizar e retomar as contribuições de todos os participantes e engajar todos na discussão.

Assim, pode-se dizer que o funcionamento dos fóruns analisados é marcado por um processo dialógico baseado na interação e que foca sobretudo a formação de ambientes nos quais o conhecimento é construído coletivamente. Neste contexto, destacamos o oferecimento de andaimes como uma prática eficaz que impulsiona a construção colaborativa de conhecimento considerando que a teoria desenvolvida por Wood, Bruner e Ross (1976) centra-se na lógica de que a resolução para determinada tarefa deve ser alcançada por meio de ajudas oferecidas por um par mais competente, o que de fato ocorre em um espaço em que interagem vários participantes que apresentam diferentes graus de competência.

A seguir apresentamos os tipos de andaimes mais frequentemente observados no contexto pesquisado, procurando mostrar o papel desempenhado por eles na realização das tarefas propostas no curso *Español para Turismo* e, conseqüentemente, na construção do conhecimento em língua espanhola. Para tanto, nos valem de excertos codificados¹⁴, extraídos do *corpus* de pesquisa.

Consideramos importante ressaltar a dificuldade que diversas vezes enfrentamos ao interpretar e classificar os diferentes tipos de andaimes presentes nas interações, ora devido ao fato de uma mensagem conter mais de um tipo de andaime, ora devido às tênues barreiras conceptuais que distinguem um tipo de andaime dos outros. Por esta razão, a análise adquire um caráter interpretativista na medida em que depende primordialmente das interpretações, ainda que teoricamente embasadas, por parte da pesquisadora.

Como já discutimos no Capítulo 1 desta dissertação, constatamos a presença de andaimes híbridos no contexto analisado, que muitas vezes – em apenas uma sentença – assumiram funções de vários tipos de andaimes, e não somente de um deles. Devido ao caráter classificatório da metodologia de análise que embasa a presente investigação, foi necessário que rotulássemos os andaimes de acordo com as categorias originalmente propostas por Wood *et al* (1976). Assim, as mensagens foram inseridas na categoria do andaime predominante e, posteriormente, foram tecidos comentários a respeito de todas as outras funções também presentes naquela forma de mediação pedagógica.

¹⁴ A preservação da identidade dos participantes da pesquisa foi assegurada mediante o uso de tarjas azuis que impedem que os nomes sejam revelados.

a) **Andaimes de recrutamento**

Foram utilizados pelo professor, em diferentes momentos do curso, **andaimes de recrutamento**, que consistem no ato de atrair o interesse das pessoas engajadas na tarefa bem como de garantir a adesão dos mesmos aos requisitos da atividade (WOOD, BRUNER, ROSS, 1976, p.98). Esse tipo de andaime foi majoritariamente oferecido pelo professor e desempenhou, no contexto investigado, a função de chamamento dos alunos, visando o envolvimento destes com a tarefa, como é possível constatar na **Figura 3** ilustrativa abaixo:

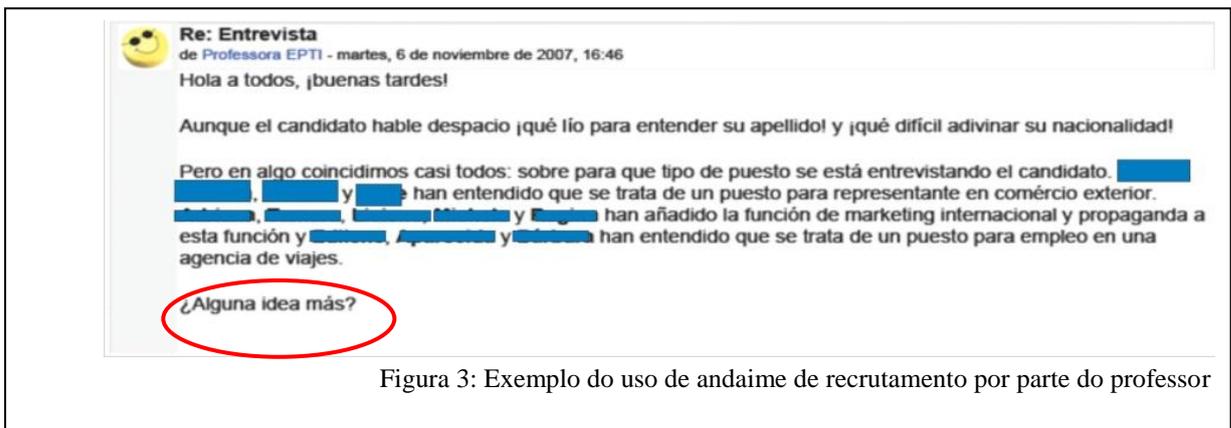


Figura 3: Exemplo do uso de andaime de recrutamento por parte do professor

No exemplo de uso de andaime de recrutamento apresentado na **Figura 3**, o professor sintetiza as opiniões dos alunos sobre o vídeo que serviu de material para a tarefa e chama pelos outros participantes pelo nome próprio (codificados pelas tarjas azuis), ou seja, recruta a opinião dos demais fazendo com que todos interajam e construam conjuntamente a solução para a atividade. O uso da expressão *¿Alguna idea más?* também consiste em uma forma de recrutar a participação por meio do uso de uma estratégia genérica, que se contrapõe ao chamamento individual por meio do uso de nomes próprios.

Vale ressaltar que essa estratégia mostrou-se ser a mais recorrentemente utilizada no contexto pesquisado e na maioria das vezes resultou em uma participação ativa dos alunos nas discussões realizadas. Entretanto, apesar da grande quantidade de excertos ilustrativos do emprego de andaimes de recrutamento da qual dispomos, optamos por apresentar somente um exemplo retirado do *corpus* de pesquisa por entendermos que a utilização deste tipo de andaime obedece sempre a um mesmo mecanismo de funcionamento e almeja cumprir sempre a mesma função pedagógica: solicita-se o engajamento de todos na consecução da tarefa – individualmente, mediante o uso de nome próprio, ou coletivamente, através de mensagens genéricas direcionadas a todos os participantes – no intuito de atrair a

participação ativa dos alunos nas interações e, conseqüentemente, na construção colaborativa de conhecimento.

b) Andaimos de manutenção da direção

Wood, Bruner e Ross (1976) afirmam que os objetivos dos aprendizes durante a realização de uma tarefa oscilam em função dos limites de seus interesses e capacidades. Seria então papel do professor mantê-los direcionados aos objetivos pertinentes mediante o oferecimento de andaimos de manutenção de direção. No contexto analisado, o papel desempenhado por este tipo de andaime foi o de manter a motivação e o progresso dos alunos em direção aos objetivos da tarefa, como é possível observar na **Figura 4** ilustrativa:

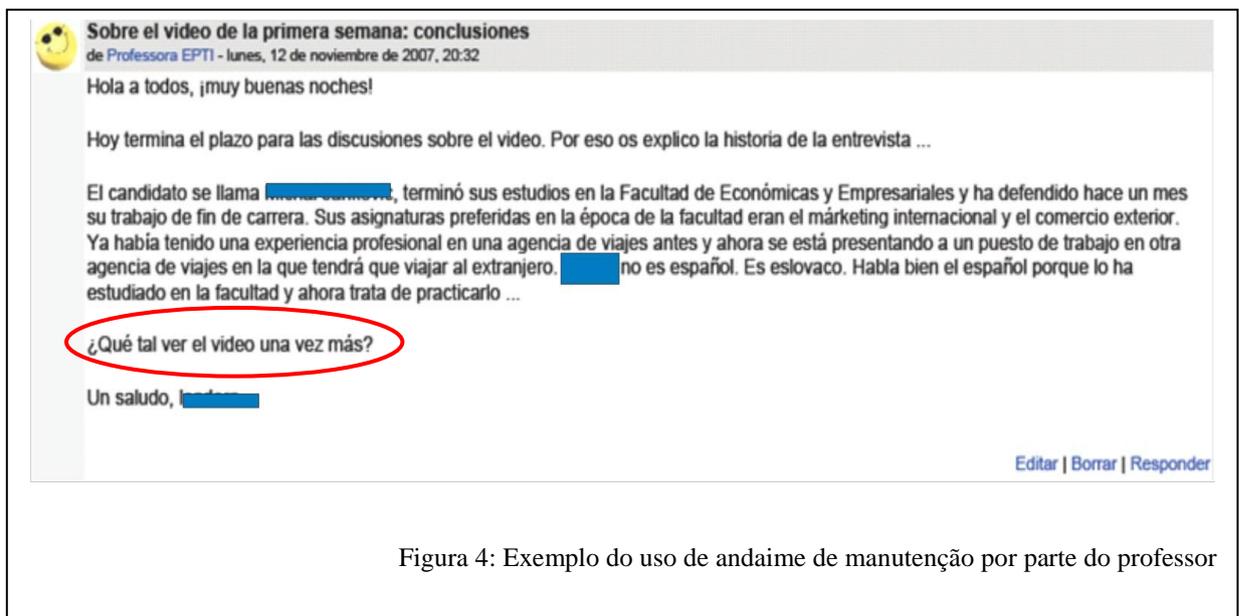


Figura 4: Exemplo do uso de andaime de manutenção por parte do professor

No exemplo acima o professor, depois de sanar uma série de dúvidas em relação a um vídeo que serviu de material para a realização de uma tarefa, sugere que os alunos assistam-no mais uma vez. Dessa forma, o professor impede que os alunos dispersem suas atenções para questões que surgiram durante as interações, mas que não possuíam relação direta com a solução da tarefa, mantendo a direção e o foco da discussão inicialmente proposta no fórum.

Os excertos presentes na **Figura 5** exemplificam o uso de um andaime de manutenção de direção na medida em que o professor mantém a direção à realização da tarefa – ao mesmo tempo em que emprega um andaime de recrutamento ao pedir engajamento de

todos – quando pergunta a diferença entre um “viajero” e um “turista”. Assim, ela direciona as discussões ao redor do tema “tipos de turista”, que consiste no conhecimento a ser construído na semana 2 do curso. Assim, acreditamos tratar-se de uma forma de mediação pedagógica que engloba a função de dois tipos de andaime, de manutenção de direção e recrutamento, consistindo em uma forma híbrida de andaimização.

Re: ¿Qué tipo de turista eres?
de Participante 17 - domingo, 11 de noviembre de 2007, 15:07

A mí me gusta el turismo cultural y el turismo de estudio, pues es a través de ellos que perfeccionamos nuestra aprendizaje, que podemos conocer las historias de otros países, sus costumbres, sus temas, su cultura y los demás aspectos culturales de un pueblo o de una región. ¡A mí me encanta todo eso!

Hay una frase que leí en Portugal una vez que me encantó: “Y si más mundo hubiera allí llegara”, o sea, si hubiese más cosas en el mundo para conocer más voluntad tendría en hacerlo...

Besitos a todos..😊

[Mostrar mensaje anterior](#) | [Editar](#) | [Partir](#) | [Borrar](#) | [Responder](#)

Re: ¿Qué tipo de turista eres?
de Professora EPTI - domingo, 11 de noviembre de 2007, 17:40

Hola, [redacted] Con esta frase sencilla me parece que eres más viajera que turista ... ¿Alguién puede decirme la diferencia entre un viajero y un turista?

Un abrazo [redacted]

[Mostrar mensaje anterior](#) | [Editar](#) | [Partir](#) | [Borrar](#) | [Responder](#)

Figura 5: Sequência interativa na qual é empregado um andaime de manutenção de direção

Na sequência interativa da **Figura 6** é possível perceber que a aluna, ao responder o questionamento do professor, oferece um andaime de demonstração, já que oferece a todos os participantes definições dos termos propostos pelo professor.

No soy viajera, como he contestado me encata conocer las nuevas culturas, los nuevos pueblos. Aprender un poquito más de cada gente, de cada historia...Bueno, cada persona o región que conocemos aprendemos cosas nuevas y dejamos las nuestras con ellos, la vida es hecha de aprendizajes constantes,¿de acuerdo?

Besos...

Definiciones:

viajero, ra.

1. *adj. Que viaja. Apl. a pers., u. m. c. s.*
2. *m. y f. Persona que relata un viaje.*
3. *m. y f. Arg. y Ur. viajante (* dependiente comercial).*

turista.

(Del ingl. *tourist*).

1. *com. Persona que hace turismo.*

Real Academia Española

turista. m. o f. Persona que recorre un país por distracción y recreo

viajero,ra. adj. Que viaja. . y f. Persona que hace un viaje

Salvat diccionario de la lengua léxico. ENTERPRISE IDIOMAS

[Mostrar mensaje anterior](#) | [Editar](#) | [Partir](#) | [Borrar](#) | [Responder](#)

Figura 6: Exemplo de oferecimento de andaime de demonstração por parte de um participante

Em seguida, conforme exposto na **Figura 7**, o professor retoma as ideias apresentadas pelos alunos – no intuito de valorizar as contribuições de todos para a construção de conhecimento – e também utiliza um andaime de demonstração em sua mensagem. Diferentemente da aluna, que apresentou definições descontextualizadas dos termos “viajero” e “turista”, o professor oferece exemplos de usos contextualizados e autênticos, levando os alunos a inferirem os significados e construir suas próprias concepções ao invés de simplesmente transmitir-lhes significados pré-estabelecidos.

 **Re: ¿Qué tipo de turista eres?**
de Profesora EPTI - lunes, 12 de noviembre de 2007, 20:54

Buenas noches, ¡turistas y viajeros! Seguimos en nuestro viaje ...

... nuy buen recuerdo sobre el turismo gastronómico. España es uno de los mejores sitios para los que buscan lo último en gastronomía. Y también a los que no lo buscan pues, como dice ... a, a cada sitio que visitamos *adoptamos un tipo diferente de turismo*. Me pareció una idea muy interesante esa: la de que en cada sitio nos portamos de una forma distinta, buscamos algo distinto.

Y sobre la distinción entre viajero y turista ¿qué os parece a los demás? ... nos has presentado algunas definiciones [¿de dónde las sacaste?] pero si me lo permites te explico porque te había dicho que me parecías más a un viajero que a un turista. Estoy de acuerdo contigo, ..., en que el turista tiene objetivos más específicos y que el viajero tiene más libertad.

Pienso como Javier Reverte, un periodista español, que dice que el viajero viaja con más tiempo, no está encajonado por una fecha de vuelta, cosa que sí pasa al turista. Otra diferencia es que el viajero no tiene planificada la ruta detalladamente y se abandona a los caprichos del azar. El turista ya tiene un programa hecho en un tiempo concreto y sabe de antemano lo que va a ver. *El viajero busca lo que no imagina ... y ahora ¿qué os parece? ¿Sois viajeros? ¿Sois turistas? ¿Ambos?*

Un hasta luego ...

[Mostrar mensaje anterior](#) | [Editar](#) | [Partir](#) | [Borrar](#) | [Responder](#)

Figura 7: Exemplo de andaime de demonstração por meio do uso contextualizado de vocábulos

O professor utiliza também andaimes de recrutamento ao pedir o engajamento dos demais alunos por meio do uso das seguintes expressões (acima destacadas): *¿Qué os parece a los demás? ¿Sois viajeros? ¿Sois turistas? ¿Ambos?.*

Através do uso híbrido dos diferentes andaimes acima descritos, a indagação inicial do professor – que interpretamos como tendo o objetivo de manter a direção na realização da tarefa – levou os alunos a buscarem respostas, negociarem sentidos e assim construírem colaborativamente um conhecimento relativo ao emprego dos términos “viajero” e “turista” em língua espanhola.

c) Andaimos de ênfase em traços críticos

Os andaimes de ênfase em traços críticos são oferecidos com o intuito de chamar a atenção para os aspectos essenciais da tarefa, acentuando possíveis discrepâncias entre a solução oferecida pelo aprendiz e a solução considerada correta para a tarefa (WOOD, BRUNER, ROSS, 1976). Na **Figura 8**, o professor oferece um andaime de ênfase em traços críticos ao questionar o aluno a respeito de sua resposta, como é possível constatar:

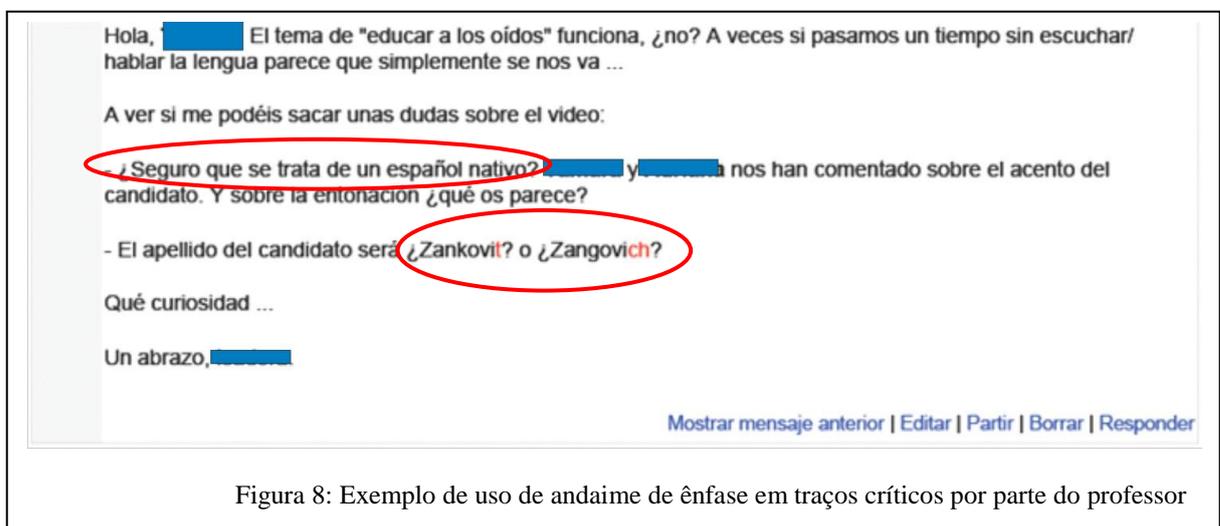


Figura 8: Exemplo de uso de andaime de ênfase em traços críticos por parte do professor

Nesse exemplo, ao perguntar se o aluno está seguro de que sua resposta está correta, o professor evidencia que talvez a solução por ele dada não seja a solução esperada. Dessa forma, chama a atenção para os aspectos fundamentais da tarefa e possibilita que o aluno e os demais participantes do curso (já que as interações podem ser visualizadas por todos) possam repensar suas respostas e construírem, assim, o conhecimento almejado.

Ainda neste segmento, é possível constatar o emprego de um andaime de recrutamento através da expressão de chamamento *¿qué os parece?*. Tal pergunta, apresentada pela professora, tem a função de recrutar a participação dos demais, pedindo que se posicionem a respeito do debate a cerca da nacionalidade do sujeito de um vídeo assistido por eles. Consiste, assim, em mais um caso de hibridismo de andaime, já que a mesma sentença apresenta a função de recrutar o engajamento dos alunos ao mesmo tempo em que pretende enfocar um traço crítico inerente a tarefa.

O professor oferece mais um andaime de ênfase em traços críticos (**Figura 9**) ao evidenciar um aspecto positivo da resolução da tarefa por parte de uma aluna. Ela afirma que considerar o “sotaque lento” é um bom caminho a ser tomado na busca pela nacionalidade do falante, e ainda sugere que os participantes contrastem os sotaques dos entrevistadores e do entrevistado para se certificarem de suas respostas.

O professor ainda proporciona parte da solução da tarefa ao afirmar não se tratar de um falante nativo, o que consiste em uma estratégia de mediação pedagógica centrada na ênfase de traços críticos. Dessa forma, o professor não soluciona a tarefa, porém enfatiza, através da utilização de andaimes, traços que podem ser fundamentais para resolução da mesma.

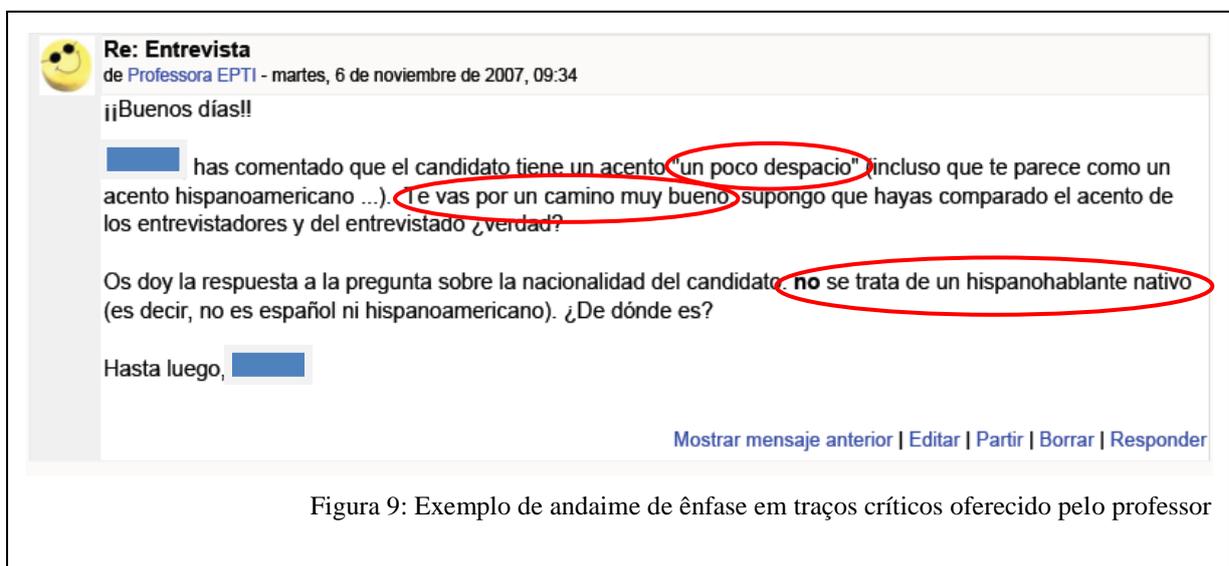
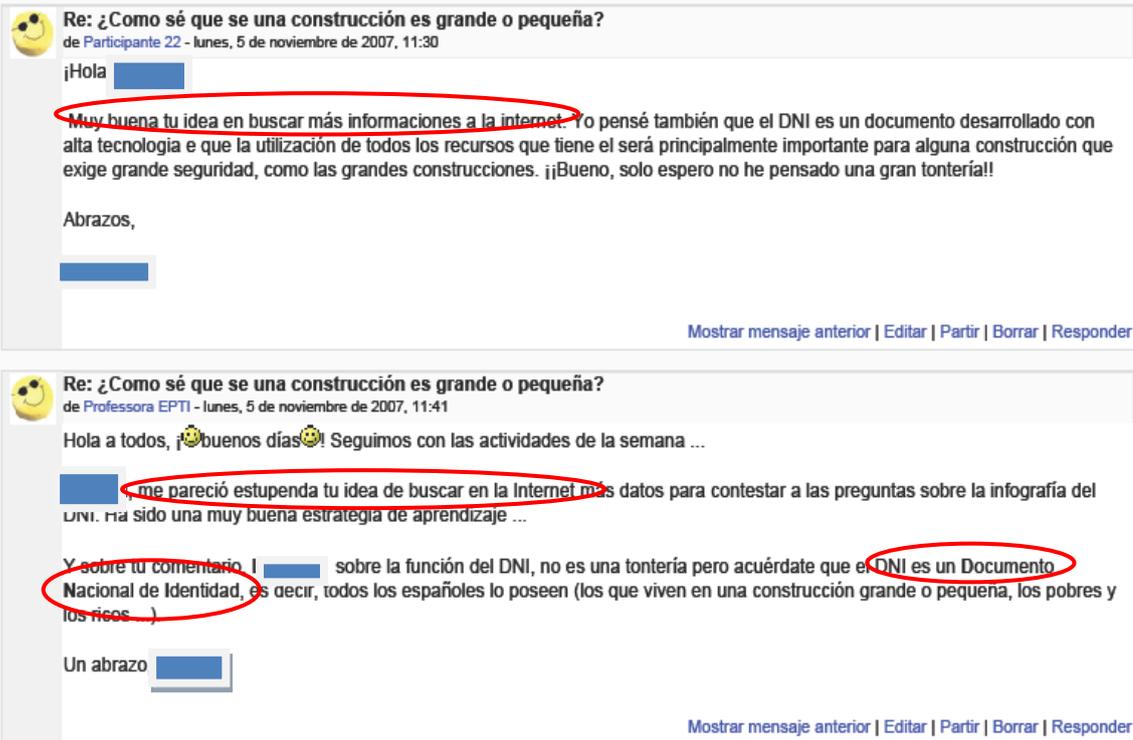


Figura 9: Exemplo de andaime de ênfase em traços críticos oferecido pelo professor

Na seguinte sequência interativa (**Figura 10**) em que o professor oferece o significado da sigla DNI, ao perceber que esta não havia sido compreendida corretamente por vários alunos, consideramos que há o emprego de um andaime de ênfase em traços críticos, pois o professor esclarece o significado da sigla no intuito de enfatizar um traço

fundamental para a realização da tarefa. Não acreditamos que se trate de um andaime de demonstração, como se poderia argumentar, já que a tarefa não consistia em desvendar o significado de tal sigla. Dessa forma, o professor não modelou ou demonstrou a solução para tarefa; através do oferecimento de um andaime, ela aclarou a compreensão de um traço fundamental para a solução da mesma.

Nesta mesma sequência, constatamos também a presença de um andaime de controle de frustrações (que será discutido adiante). Ao afirmar que a aluna está em um caminho bom em direção à solução da tarefa (*te vas por un camino muy bueno*), a professora diminui a ansiedade desta aluna, incentivando-a e motivando-a a solucionar corretamente a tarefa proposta. Portanto, a frase *Te vas por un camino muy bueno* apresenta um andaime híbrido: evidencia que os traços críticos da tarefa estão sendo corretamente considerados ao mesmo tempo em que preserva a face da aluna, poupando-a de possíveis constrangimentos.



Re: ¿Como sé que se una construcción es grande o pequeña?
de Participante 22 - lunes, 5 de noviembre de 2007, 11:30

¡Hola [redacted]

Muy buena tu idea en buscar más informaciones a la internet. Yo pensé también que el DNI es un documento desarrollado con alta tecnología e que la utilización de todos los recursos que tiene el será principalmente importante para alguna construcción que exige grande seguridad, como las grandes construcciones. ¡¡Bueno, solo espero no he pensado una gran tontería!!

Abrazos,

[redacted]

[Mostrar mensaje anterior](#) | [Editar](#) | [Partir](#) | [Borrar](#) | [Responder](#)

Re: ¿Como sé que se una construcción es grande o pequeña?
de Profesora EPTI - lunes, 5 de noviembre de 2007, 11:41

Hola a todos, ¡buenos días! Seguimos con las actividades de la semana ...

[redacted] me pareció estupenda tu idea de buscar en la Internet más datos para contestar a las preguntas sobre la infografía del unvi. Ha sido una muy buena estrategia de aprendizaje ...

Y sobre tu comentario [redacted] sobre la función del DNI, no es una tontería pero acuérdate que el DNI es un Documento Nacional de Identidad, es decir, todos los españoles lo poseen (los que viven en una construcción grande o pequeña, los pobres y los ricos ...)

Un abrazo [redacted]

[Mostrar mensaje anterior](#) | [Editar](#) | [Partir](#) | [Borrar](#) | [Responder](#)

Figura 10: Sequência interativa que exemplifica o oferecimento de andaime de ênfase em traços críticos em resposta a uma dúvida inerente a vários alunos

Os excertos apresentados na figura 10 também exemplificam formas híbridas de mediação pedagógica. Ilustram não só o emprego de andaime de ênfase em traços críticos como também o uso de andaimes de controle de frustração (tanto por parte de uma aluna como pela própria professora). No primeiro caso, ao elogiar a estratégia de aprendizagem de buscar informações na internet de uma aluna (*Muy buena tu idea en buscar más informaciones a la internet*), a participante a incentiva a continuar utilizando esta prática, preservando, dessa forma, a face da companheira. Em seguida, a professora reafirma o caráter positivo dessa prática (*me pareció estupenda tu idea de buscar en la internet más datos...*) e afirma que a resposta oferecida pela aluna não é “una tontería”, motivando-a e preservando-a de constrangimentos.

O mesmo acontece nas seguintes interações ilustradas pelas **Figuras 11 e 12**, nas quais o significado de alguma palavra que se apresenta como um aspecto fundamental para a realização da tarefa é aclarado permitindo que os participantes atinjam a solução de maneira mais satisfatória. Nestes exemplos, os andaimes são oferecidos pelos próprios alunos. Reiteramos que temos considerado que há oferecimento de andaime de ênfase em traços críticos todas as vezes em que um par mais competente oferece ajuda a outro, que naquele momento se mostra menos competente, aclarando significados que, se mal compreendidos, podem comprometer a resolução da tarefa. Nestes casos, não se negociam sentidos da tarefa como um todo, somente de aspectos específicos e localizados.

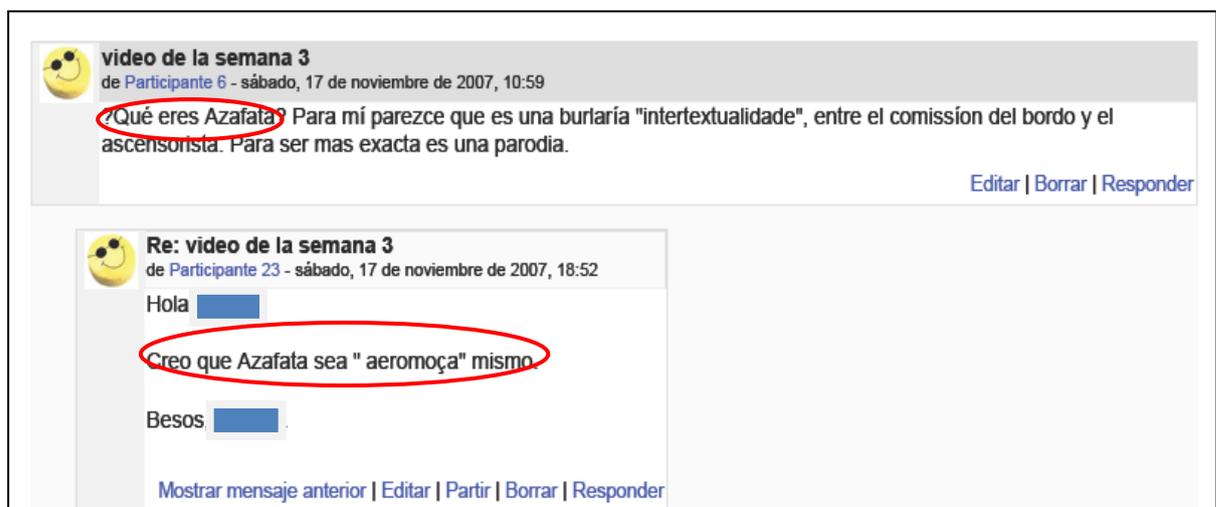


Figura 11: Interação que retrata o oferecimento de ênfase em traços críticos por parte dos próprios alunos

Ayuda
de Participante 23 - martes, 27 de noviembre de 2007, 13:05

Hola a todos!

Busqué el significado de alitera y no encontré, alguien puede ayudarme?

Gracias, abrazos

[Editar](#) | [Borrar](#) | [Responder](#)

Re: Ayuda
de Participante 17 - martes, 27 de noviembre de 2007, 13:16

Hola [redacted] ¿cómo estás? No es alitera y sí litera. Yama en los vagones de tren y en los camarotes de los barcos.

Besos...

[Mostrar mensaje anterior](#) | [Editar](#) | [Partir](#) | [Borrar](#) | [Responder](#)

Figura 12: Interação que retrata o oferecimento de ênfase em traços críticos por parte dos próprios alunos

As mensagens presentes na **Figura 13** comprovam a eficácia do oferecimento do andaime de ênfase em traços críticos: em suas respostas, os alunos evidenciam terem usado as “dicas” apresentadas pelo professor, seja focando-se na análise do sotaque do falante, seja contrastando-o com os sotaques dos entrevistadores.

La entrevista
de Participante 19 - miércoles, 7 de noviembre de 2007, 23:31

[Actividad_2.doc](#)

- 1) Creo que el candidato tenga como apellido Zancovich
- 2) Tengo dudas cuanto a su nacionalidad, pues a pesar de su desenvoltura el acento no esta tan perfecto, talvez pelo audio, pero el apellido también no me parece español.
- 3) Por supuesto, pareceme una entrevista para empleo en la área administrativa o ejecutiva.

[Editar](#) | [Borrar](#) | [Responder](#)

Supongo que el candidato se llama Yancovich. Dudo también que sea español pero tampoco ruso, voy arriesgar una opinión: para mí es brasileño!

No parece que sea español porque hay mucha diferencia entre el acento del candidato con de los entrevistadores.

El trabajo es para publicitário, marketing internacional, algo así. Porque el entrevistado dijo que el candidato tiene experiencia en el cargo que ofrecen.

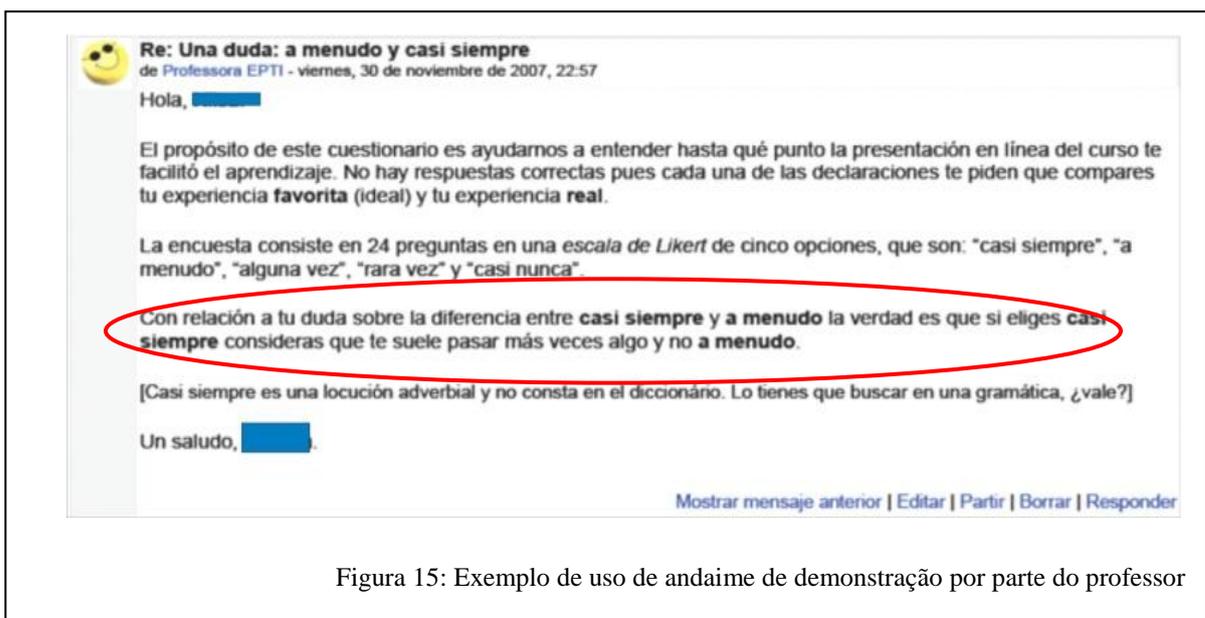
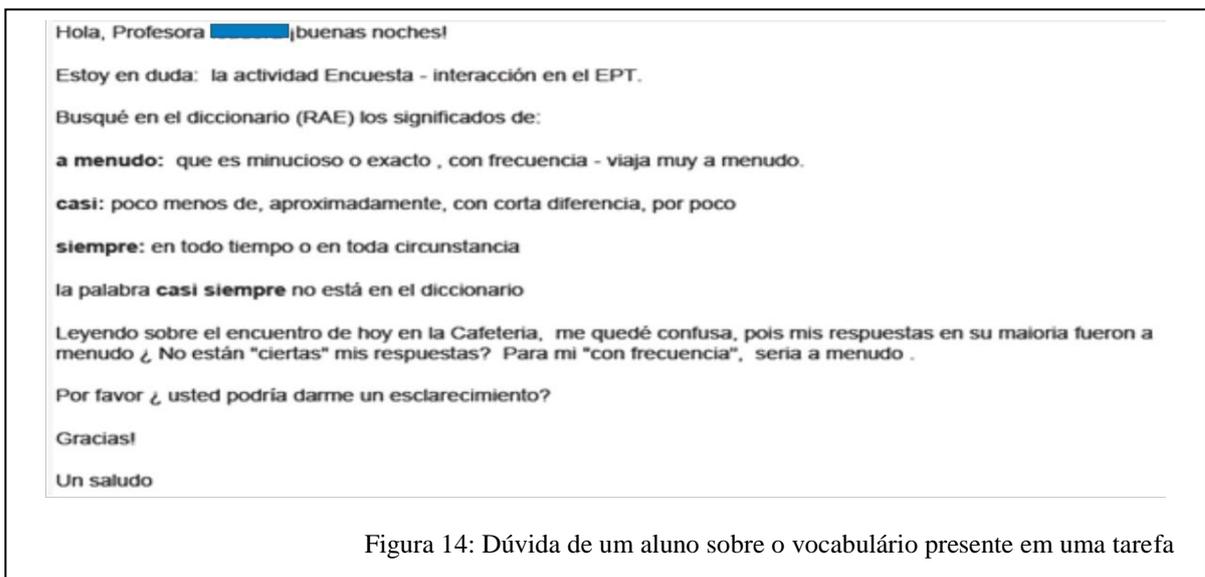
Tengo sólo que enviar por aquí la respuesta?

[Mostrar mensaje anterior](#) | [Editar](#) | [Partir](#) | [Borrar](#) | [Responder](#)

Figura 13: Mensagens que comprovam a eficácia dos andaimes de ênfase em traços críticos

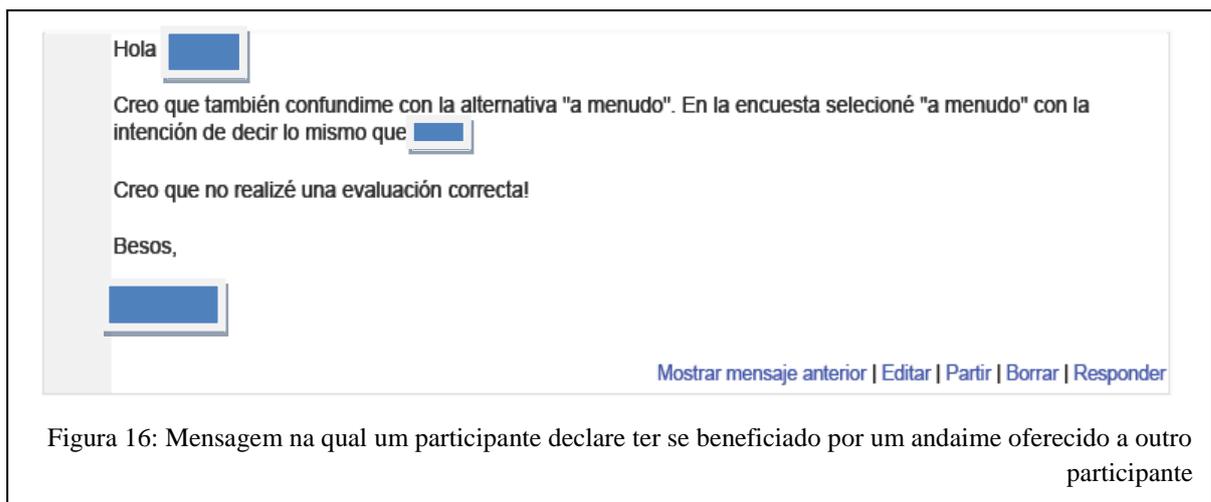
d) Andaimos de demonstração

Além de demonstrar ou modelar a solução de uma tarefa, o andaime de demonstração pode implicar uma explicação sobre o percurso necessário para sua execução (*ibidem*). No curso analisado, o papel principal desempenhado por este tipo de andaime foi o de modelar as estruturas linguísticas desejadas e os procedimentos necessários para atingir os objetivos da tarefa, como podemos observar na **Figura 14**, que ilustra a dúvida de um aluno e na **Figura 15**, que ilustra o uso de um andaime de demonstração por parte do professor:



Nestes exemplos, a compreensão de alguns vocábulos presentes na tarefa torna-se primordial para sua realização. Dessa forma, ao demonstrar o que tais vocábulos significam quando contextualizados (já que o próprio aluno afirma não ter compreendido o significado apresentado pelo dicionário), o professor modela as estruturas linguísticas implicadas na atividade e as contextualiza, provendo parte da solução esperada para a tarefa.

A mensagem exposta na **Figura 16** evidencia não só os benefícios propiciados ao processo de aprendizagem mediante o emprego de andaimes, como também a grande virtude inerente ao fato de as interações serem abertas e visíveis a todos os participantes do curso: a aluna declara ter cometido “erros” na realização da tarefa por não haver compreendido os vocábulos presentes em um questionário. Essa constatação é alcançada a partir da **participação passiva**¹⁵ da aluna em uma interação na qual são aclarados os significados de alguns términos mediante uma negociação de sentidos que resultou do uso de um andaime de demonstração pelo professor.

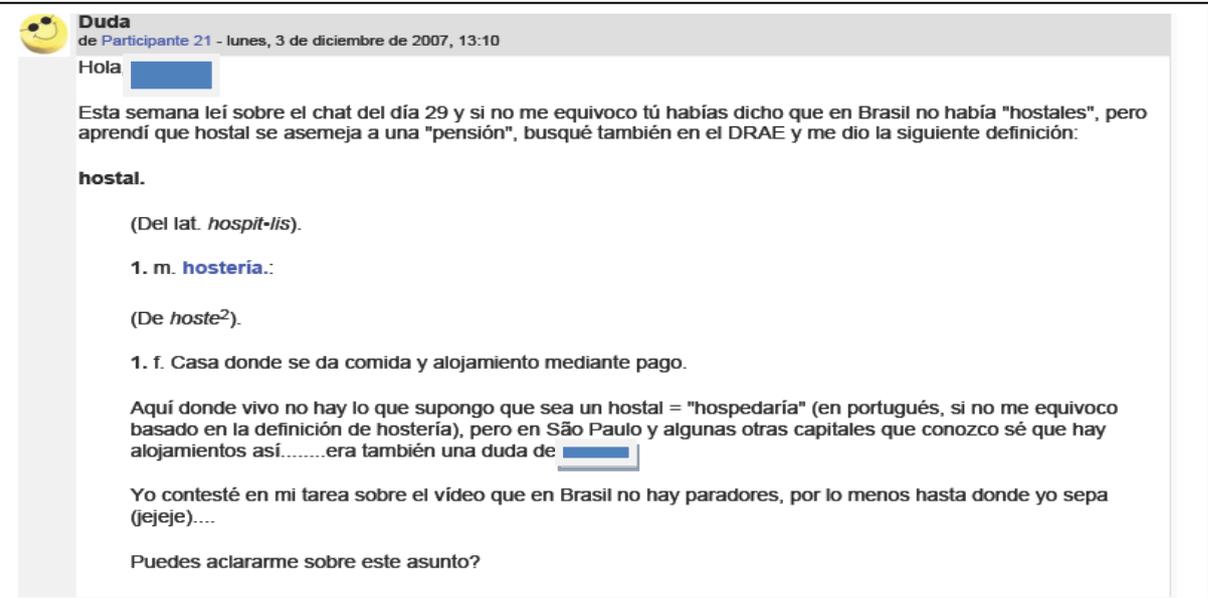


Diferentemente do que ocorre nos casos em que classificamos determinados andaimes como de ênfase em traços críticos (quando os mesmos enfatizavam aspectos inerentes à realização da tarefa, mas não forneciam demonstração para a solução), no caso acima retratado, consideramos que o professor, ao contextualizar e comparar as locuções, indica o caminho para a resolução da tarefa, e não simplesmente aclara significados que possam facilitá-la. Por acreditarmos que a figura 16 ilustra um caso em que se demonstra ou

¹⁵ Partindo do pressuposto de que todos os alunos leem as mensagens postadas pelos companheiros de curso, consideramos que há sempre algum tipo de engajamento dos participantes nas interações, seja ele **ativo** – nos casos em que o aluno participa e colabora de fato para as discussões e debates – ou **passivo** – nos casos em que os participantes absorvem ou assimilam conhecimentos sem se envolverem ativamente nas discussões.

modela a solução de uma tarefa, classificamo-la como um exemplo de andaime de demonstração, já que é este o básico destes tipos de andaime.

O mesmo acontece no exemplo a seguir, representado pelas **Figuras 17 e 18**. Nesta interação, resultante da discussão de uma tarefa que buscava construir conhecimento a respeito dos tipos de alojamentos disponíveis na Espanha (ou seja, almejava um conhecimento extra-linguístico, ou intercultural, como procuraremos mostrar no Capítulo 4 desta dissertação), o professor oferece um andaime de demonstração ao modelar a solução de uma tarefa em resposta a dúvida de uma aluna. Entendemos que ao oferecer definições sobre determinados tipos de alojamentos (*hostal* e *pensión*), sendo este o objetivo principal da atividade, o professor demonstra o desenlace esperado mediante o uso de um andaime de demonstração.



Duda
de Participante 21 - lunes, 3 de diciembre de 2007, 13:10

Hola [redacted]

Esta semana leí sobre el chat del día 29 y si no me equivoco tú habías dicho que en Brasil no había "hostales", pero aprendí que *hostal* se asemeja a una "pensión", busqué también en el DRAE y me dio la siguiente definición:

hostal.

(Del lat. *hospit-lis*).

1. m. **hostería.**

(De *hoste*²).

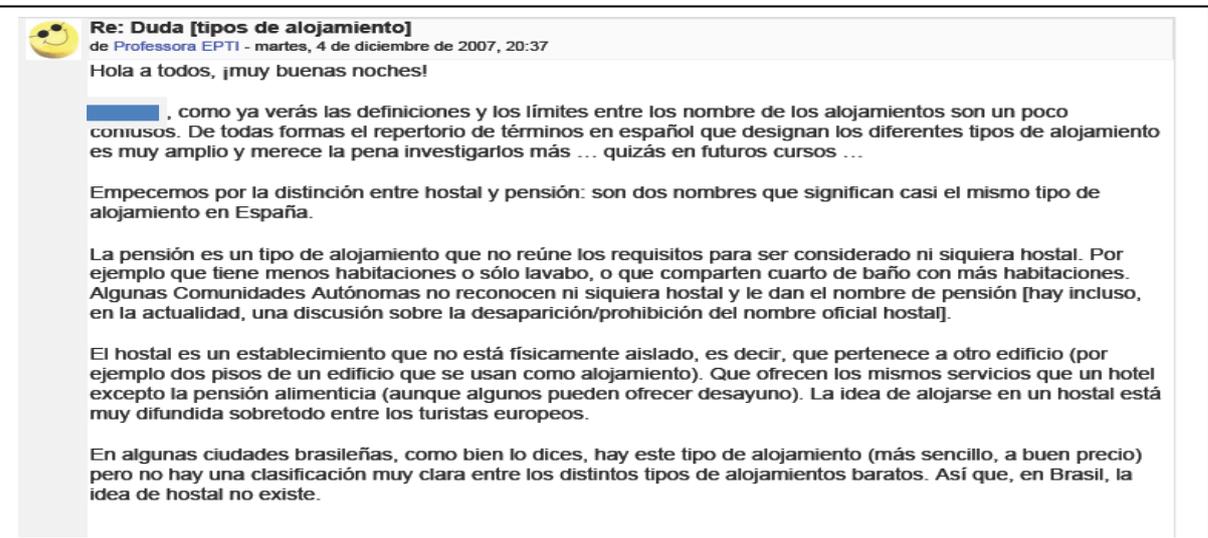
1. f. Casa donde se da comida y alojamiento mediante pago.

Aquí donde vivo no hay lo que supongo que sea un *hostal* = "hospedaría" (en portugués, si no me equivoco basado en la definición de *hostería*), pero en São Paulo y algunas otras capitales que conozco sé que hay alojamientos así.....era también una duda de [redacted]

Yo contesté en mi tarea sobre el video que en Brasil no hay paradores, por lo menos hasta donde yo sepa (jejeje)....

Puedes aclararme sobre este asunto?

Figura 17: Dúvida de uma aluna a respeito da solução de uma tarefa



Re: Duda [tipos de alojamiento]
de Profesora EPT1 - martes, 4 de diciembre de 2007, 20:37

Hola a todos, ¡muy buenas noches!

[redacted], como ya verás las definiciones y los límites entre los nombre de los alojamientos son un poco confusos. De todas formas el repertorio de términos en español que designan los diferentes tipos de alojamiento es muy amplio y merece la pena investigarlos más ... quizás en futuros cursos ...

Empecemos por la distinción entre *hostal* y *pensión*: son dos nombres que significan casi el mismo tipo de alojamiento en España.

La *pensión* es un tipo de alojamiento que no reúne los requisitos para ser considerado ni siquiera *hostal*. Por ejemplo que tiene menos habitaciones o sólo lavabo, o que comparten cuarto de baño con más habitaciones. Algunas Comunidades Autónomas no reconocen ni siquiera *hostal* y le dan el nombre de *pensión* [hay incluso, en la actualidad, una discusión sobre la desaparición/prohibición del nombre oficial *hostal*].

El *hostal* es un establecimiento que no está físicamente aislado, es decir, que pertenece a otro edificio (por ejemplo dos pisos de un edificio que se usan como alojamiento). Que ofrecen los mismos servicios que un hotel excepto la pensión alimenticia (aunque algunos pueden ofrecer desayuno). La idea de alojarse en un *hostal* está muy difundida sobretodo entre los turistas europeos.

En algunas ciudades brasileñas, como bien lo dices, hay este tipo de alojamiento (más sencillo, a buen precio) pero no hay una clasificación muy clara entre los distintos tipos de alojamientos baratos. Así que, en Brasil, la idea de *hostal* no existe.

Figura 18: Exemplo de uso de andaime de demonstração por parte do professor professor

Na seguinte interação entre duas alunas (**Figuras 19 e 20**) é possível perceber a existência de um andaime de demonstração no momento em que uma delas explica a outra que para dirigir-se a pessoas desconhecidas seria melhor o uso do pronome de tratamento formal da língua espanhola – *ustedes* – em substituição ao uso do pronome informal *vosotros*¹⁶ anteriormente proposto.

Ao moldar a forma linguística mais apropriada ao contexto, a aluna evidencia uma das maiores questões inerente ao ensino de espanhol para brasileiros: as nuances entre os tratamentos formais e informais que no espanhol, diferentemente do que ocorre no português, encontram-se presentes nos próprios pronomes. Desta forma, sem apoiar-se em regras gramaticais, a aluna oferece à companheira o uso correto e contextualizado do tratamento formal através do uso de um andaime de demonstração.

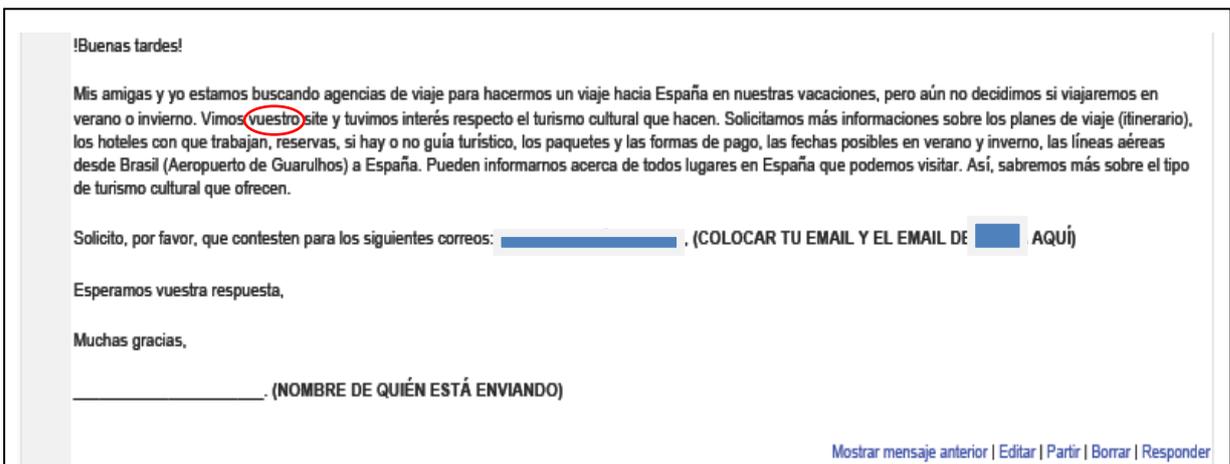


Figura 19: E-mail enviado por um participante a uma agência de viagens espanhola empregando o pronome “vosotros”

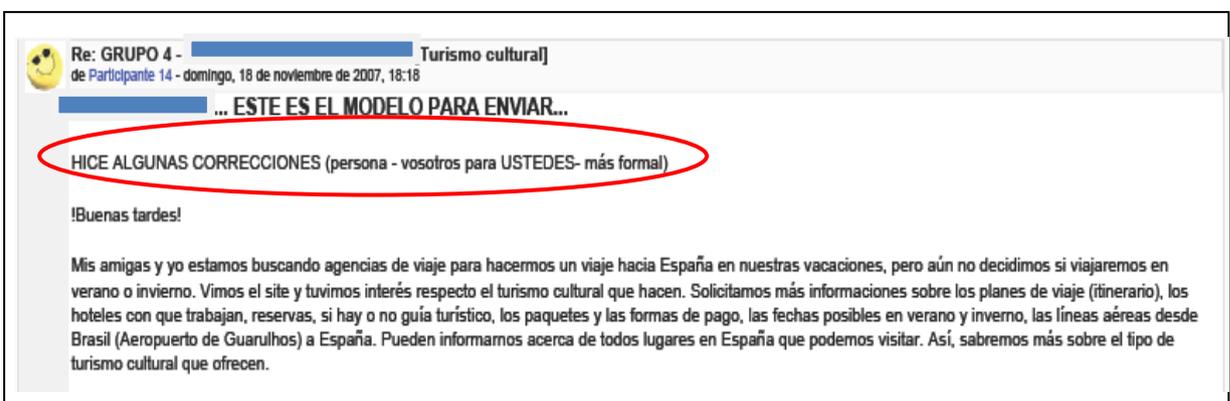


Figura 20: Mensagem na qual um participante modela uma estrutura linguística através do emprego de um andaime de demonstração

¹⁶ As afirmações que aqui se fazem a respeito do emprego dos pronomes de tratamento formais e informais estão baseadas na variedade da língua espanhola falada na Espanha.

É este também o caso da interação a seguir (**Figuras 21 e 22**), na qual a aluna molda a estrutura correta de uma conjugação verbal (*haremos* em substituição a forma incorreta *hacemos*) para que a tarefa – contatar agências de viagens a fim de conseguir informações referentes a diferentes tipos de turismo pela Espanha, mediante o uso da língua espanhola – pudesse ser atingida de maneira mais satisfatória através de uma melhor expressão da língua estrangeira.

Re: GRUPO [Turismo cultural]
de Participante 14 - miércoles, 21 de noviembre de 2007, 01:22

Chicas, aquí está mi modelo de reenvío. Por favor, si les gusta, dime si las palabras en negro están correctas. Pueden hacer los cambios, añadir algo, usar mucho o poco, hagan lo que crean que es mejor. No tengo mucho tiempo en la internet este fin de semana, pero intentaré acceder lo posible. Me Contesten, ¿vale? Besos,

Hola,

Cómo no viajamos siempre e este será nuestro primer viaje juntas, nos gustaría saber incluso la información de la temporada que las personas acostumbran visitar la península. Entonces, por favor, dime sobre el turismo en verano 2008. Tal vez la mejor fecha para nosotras sea la primera quincena del mes de julio. **Hacemos** buen provecho sólo quedándonos dos semanas? Nos gustaría visitar Madrid - Barcelona o alguna ruta por el sur de España. Viajaré con más dos amigas, o sea, total de tres personas, saliendo del aeropuerto de Guarulhos, ciudad más cerca de dónde vivimos.

Muchísimas gracias por toda la atención.
Esperamos las informaciones.
Un saludo,

[Mostrar mensaje anterior](#) | [Editar](#) | [Partir](#) | [Borrar](#) | [Responder](#)

Figura 21: Mensagem na qual há emprego incorreto de uma estrutura linguística

Hola

Creo que está bueno, solo el verbo que es Haremos.

Puedo enviar?

Besos

Hola

Cómo no viajamos siempre e este será nuestro primer viaje juntas, nos gustaría saber incluso la información de la temporada que las personas acostumbran visitar la península. Entonces, por favor, dime sobre el turismo en verano 2008. Tal vez la mejor fecha para nosotras sea la primera quincena del mes de julio. **Haremos** buen provecho sólo quedándonos dos semanas? Nos gustaría visitar Madrid - Barcelona o alguna ruta por el sur de España. Viajaré con más dos amigas, o sea, total de tres personas, saliendo del aeropuerto de Guarulhos, ciudad más cerca de dónde vivimos.

Muchísimas gracias por toda la atención.
Esperamos las informaciones.
Un saludo,

[Mostrar mensaje anterior](#) | [Editar](#) | [Partir](#) | [Borrar](#) | [Responder](#)

Figura 22: Mensagem na qual um participante modela uma estrutura linguística através do emprego de um andaime de demonstração

Esta interação entre três participantes de um grupo, que juntos deveriam realizar uma tarefa, revela o sentimento de ansiedade, o medo de errar e ânsia pela aprovação alheia inerente aos aprendizes. Ao dizer que os outros participantes “podem fazer qualquer correção” em seu trabalho, o aluno evidencia sentir sua face ameaçada; no intuito de controlar a ansiedade e explorar o desejo de acertar desse participante, seu companheiro emprega um andaime de controle de frustração ao afirmar que “o trabalho está perfeito”. Atitude corroborada pelo outro companheiro que também utiliza um andaime deste tipo ao dizer que confia no trabalho dos demais participantes.

Desta forma, estabelece-se um contrato não-declarado entre os participantes de que, enquanto aprendizes, estão todos sujeitos a cometerem erros e que, portanto, os possíveis desvios devem ser aceitos, e não criticados. Assim, o emprego de andaimes de controle de frustrações sela este contrato silencioso impedindo que os medos tornem-se empecilhos para o processo de aprendizagem.

No quadro a seguir resumimos as análises realizadas no presente capítulo. As informações estão organizadas, respectivamente, sob três aspectos: tipos de andaimes evidenciados nas análises, sua função no contexto analisado e o emprego de palavras ou expressões que evidenciam, em sua materialidade linguística, o emprego de determinado tipo de andaime

TIPO DE ANDAIME	FUNÇÃO	EVIDÊNCIAS
Recrutamento	Recrutar a participação dos alunos, visando o envolvimento destes com a tarefa.	Uso de nomes próprios, pronomes indefinidos (todos, alguém) e/ou expressões utilizadas para atrair a atenção dos alunos (tais como: ¿Alguna idea más?, ¿Qué piensan los otros respecto a este tema?).
Manutenção da direção	Manter a motivação e o progresso dos alunos em direção aos objetivos da tarefa.	Foco nos objetivos da tarefa através da retomada das perguntas a serem discutidas e/ou respondidas.
Ênfase em traços críticos	Chamar a atenção para os aspectos essenciais da tarefa, acentuando discrepâncias entre a solução oferecida e a solução correta;	Uso de perguntas que questionam as respostas dos alunos, sem classificá-las como certas ou erradas e que enfocam os aspectos problemáticos da tarefa (exemplo extraído do corpus: “¿ <i>Seguro</i> que se trata de un español nativo?”.)
Demonstração	Modelar as estruturas linguísticas desejadas e os procedimentos necessários para atingir os objetivos da tarefa.	Emprego de expressões que sugerem novos caminhos a serem tomados na realização das tarefas; correção de itens linguísticos empregados incorretamente; oferecimento de significados contextualizados .
Controle de frustração	Minimizar a ansiedade, incentivar os aprendizes e motivar o processo de ensino-aprendizagem	Utilização de expressões que elogiam determinada atitude dos participantes e que refutam críticas autoinfligidas.

Tabela 2: Tipos de andaimes evidenciados nas análises, sua função no contexto analisado e o emprego de palavras ou expressões que os evidenciam

CAPÍTULO 4

RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, respondemos às perguntas postuladas para a presente pesquisa e apresentamos os resultados finais alcançados com a pesquisa. Também apontamos algumas lacunas que não conseguimos preencher através do desenvolvimento da presente pesquisa bem como investigações que podem ser realizadas a partir dos resultados que obtivemos.

4.1 Resultados alcançados

As interações presentes no contexto investigado podem ser caracterizadas como favorecedoras de construção de conhecimentos, uma vez que partem de uma perspectiva de aprendizagem cooperativa e centrada na prática (LAVE e WENGER, 1991), sendo compartilhadas ideias, compromissos, memórias, documentos, rotinas e símbolos que, de alguma forma, faziam sentido para os membros.

Concordamos com Gregolin (2008) quando esta afirma que

a principal característica de um ambiente educacional online é seu valor essencialmente pragmático e sua referência a algum acontecimento concreto, que demandam alguma ação imediata e, sobretudo, a resposta do interlocutor, instaurando uma situação de interação entre os interlocutores e resultando em um tipo de texto no qual “autor” e “leitor” devem lançar mão de estratégias para instaurar confiança mútua. (op.cit., p.4)

Dessa forma, o fato de as interações se darem de forma escrita nesse tipo de contexto possibilita “maior controle” dos falantes na adoção de estratégias a serem utilizadas nas interações.

No intuito de compreender como se configuram as interações ocorridas nos fóruns online do curso analisado – uma de nossas perguntas de pesquisa – nos apoiamos nas noções de interação intrapessoal e interpessoal propostas por Ellis (1999). As análises apontaram para a presença destes dois tipos de interação em uma relação de interdependência, como argumentaremos.

Consideramos haver interação intrapessoal – quando diferentes módulos mentais interagem para construir um entendimento de ou a resposta a algum fenômeno (op.cit.) – quando os debates e discussões atuavam na zona de desenvolvimento proximal

(VIGOTSKY, 1998) dos alunos ocasionando desenvolvimento cognitivo. Nestes casos, acreditamos que o desenvolvimento cognitivo permitiu maior assimilação de novos conhecimentos em língua espanhola a partir de um processo mental individual, ainda que em resposta a algum fenômeno coletivo.

No entanto, acreditamos haver maior presença da interação do tipo interpessoal: comportamento social que ocorre quando uma pessoa comunica com outra, podendo ocorrer face a face ou mediante a utilização de algum recurso tecnológico (ELLIS, 1999). Como discutimos no capítulo 2, o fórum online funciona conforme um processo dialógico que demanda respostas intertextuais a enunciados direcionados a interlocutores específicos, processo este que objetiva o diálogo e, conseqüentemente, mecanismos colaborativos de formação de saberes. Segundo esta lógica, as interações ocorridas em fórum online consistem em comportamento social resultante da comunicação entre duas pessoas.

Entendemos que, ao menos no contexto pesquisado, a interação interpessoal propiciou o surgimento da interação intrapessoal, já que a finalidade fundamental da interação entre dois ou mais aprendizes (interpessoal) consistiu no desencadeamento de processos mentais individuais que gerassem desenvolvimento cognitivo (interação intrapessoal) e, como consequência, aprendizado linguístico. Daí argumentarmos que no curso investigado as interações se relacionavam de modo interdependente: as interações intrapessoais dependeram primordialmente do estabelecimento das interações interpessoais para serem alcançadas.

Por tomarmos como corpus de pesquisa um curso de espanhol para fins específicos (*Español para Turismo*), orientado por uma abordagem comunicativa e centrado em um planejamento por tarefas, pode-se afirmar que o foco principal do contexto pesquisado estava no uso contextualizado e autêntico da língua e em seu significado, e não unicamente na forma linguística e em sua acuidade.

As análises também evidenciaram um planejamento centrado no aluno (tomando-o como um sujeito ativo e participativo) e em sua aprendizagem; ou seja, as interações ocorridas no contexto analisado fomentam a visão do aprendiz como sujeito ativo em seu processo de aprendizagem, na medida em que descentraliza a figura do professor como principal agente de todo o processo (PAIVA, 2001, p. 130) e engaja o aluno em situações de construção de conhecimento, em substituição ao modelo de transmissão de saberes tradicionalmente observados. Como procuramos mostrar no capítulo 2, estas características são inerentes tanto à abordagem comunicativa de ensino de línguas estrangeiras, quanto ao ensino de línguas ministrado em ambientes virtuais de ensino-aprendizagem.

Também pudemos comprovar que a principal característica da estrutura e do funcionamento dos fóruns online analisados consiste na formação de espaços de socialização que proporcionam formas específicas de interatividade mediadas pela linguagem. No entanto, vale ressaltar que esta característica se dá, sobretudo, em função da adoção de um planejamento de curso que explorou ao máximo as vantagens inerentes a estes espaços disponíveis nos AVEAS.

Assim, em conformidade com a teoria sócio-construtivista de Vigotsky (1998), argumentamos que o processo de socialização, que é ao mesmo tempo regulado e constituído nas convenções sociais, mostrou-se presente no contexto investigado, evidenciando que o conhecimento torna-se mais significado para o aluno quando este participa de sua elaboração, conseguindo construí-lo de maneira mais eficaz. Quando os alunos se engajavam em discussões que almejavam alcançar determinado conhecimento pretendido por todos, as diversas visões de mundo e experiências individuais de cada um se complementavam de modo a construir um saber mais rico e amplo do ponto de vista sócio-cultural.

As convenções sociais, por sua vez, também se fizeram presentes nas interações, evidenciando que ambientes altamente interativos, como os fóruns analisados, fomentam a formação de grupos constituídos por seus próprios elementos sócio-culturais. Dessa maneira, pudemos constatar que indivíduos em busca de um objetivo comum (aprender uma língua estrangeira, como no caso investigado), co-habitando o mesmo ambiente (os fóruns online, neste caso), tendem a adotar uma postura que obedeçam as convenções sócio-culturais estabelecidas. Constatamos que tais convenções consistiam principalmente no ato de adotar estratégias de cortesia (nas saudações e despedidas, por exemplo), de criar uma atmosfera de respeito e afetividade, valorizar as contribuições de todos para as discussões e aportar novos conhecimentos sem perder o foco das discussões.

Ainda em consonância com a abordagem comunicativa, o curso partia do pressuposto de que o aprendizado é um processo semiótico, uma experiência social, que se dá por meio da interação pela linguagem e pela ação (VIGOTSKY, 1988) e que o acesso aos saberes implica não somente a execução de atividades, mas sim o engajamento em espaços de comunicação (BRONCKART, 1999). Dessa forma, como argumenta Gregolin (2009),

uma das principais preocupações de professores de línguas estrangeiras é conseguir não somente que o aprendiz possa produzir enunciados gramaticais na língua estrangeira mas, sobretudo, que tais enunciados correspondam a enunciados aceitáveis e “pragmaticamente corretos” no contexto comunicativo em que sejam produzidos (p. 37-38).

Por esta razão, o planejamento do curso analisado possibilitou que as interações dos participantes com professor, materiais e outros participantes pudesse se estabelecer de forma significativa, sendo possível identificar diferentes funções para os andaimes utilizados tanto pelos alunos quanto pelo próprio professor responsável.

Os resultados obtidos por meio da categorização dos andaimes presentes nas interações e a análise dos efeitos gerados sinalizam a relevância do uso desse tipo de estratégia nas interações estabelecidas entre alunos e entre alunos e professor na modalidade online de ensino, uma vez que torna visível o próprio processo de construção de conhecimento. Um dos fatores que possibilitou o engajamento dos alunos no próprio processo de aprendizagem foi o papel desempenhado pelo professor, oferecendo apoio ou andaimação.

Em resposta a uma de nossas perguntas de pesquisa – Quais tipos de andaime são identificados no contexto pesquisado? – constatamos que o tipo de andaime mais recorrentemente utilizado naquele contexto foi o de recrutamento, majoritariamente oferecido pelo professor, que desempenha a função de chamamento dos alunos, visando o envolvimento destes com a tarefa. Também foram frequentemente utilizados, de maneira bastante equilibrada do ponto de vista quantitativo, andaimes de manutenção da direção tanto pelos alunos quanto pelo professor, que mantinham a motivação e o progresso em direção aos objetivos da tarefa; andaimes de ênfase em traços críticos, responsável por chamar a atenção para os aspectos essenciais da tarefa; andaimes de demonstração, cujo papel foi o de modelar as estruturas linguísticas desejadas e os procedimentos para atingir os objetivos; e de controle de frustrações que, no contexto pesquisado, visou preservar a face dos alunos, bem como de incentivá-los a participar das interações abaixando os sentimentos de stress e ansiedade e motivar, assim, o processo de aprendizagem da língua espanhola.

Aqui, ressaltamos o papel especialmente importante desempenhado pelo andaime de controle de frustrações. Este tipo de andaime não incidiu na realização das tarefas no que diz respeito especificamente aos aspectos inerentes a sua solução; ou seja, o emprego deste andaime não demonstrava parte da solução, não enfatizava seus traços críticos nem mantinha o foco dos alunos. Por outro lado, seu uso foi fundamental na medida em que acarretou no estreitamento da relação entre os participantes do curso, principalmente por evidenciar a cumplicidade entre os aprendizes, que compartilhavam não só as alegrias da aprendizagem, como também a angústia pelos erros e o medo do desconhecido.

Estes foram empregados tanto pelo professor quanto pelos alunos como forma de apoio mútuo e como uma maneira de explicitar que todas as contribuições eram

valorizadas, e que o processo de aprendizagem pressupõe que os aprendizes se arrisquem, ainda que desvios sejam cometidos no caminho.

Nossas análises não apontaram para a presença de andaimes de redução no grau de liberdade no contexto pesquisado. Uma explicação possível para a ausência deste tipo de andaime – que consiste na simplificação da tarefa mediante a redução dos atos necessários para se alcançar a solução – talvez encontre respaldo na própria concepção de aprendizagem que embasa o ensino online.

Tal concepção compreende a aprendizagem como um processo que depende de uma postura ativa por parte do aluno, que deve assumir o papel de protagonista na construção de sua aprendizagem, e não de mero receptor de conteúdos. Sob esta perspectiva, os aprendizes devem interagir para construir colaborativamente conhecimentos que não conseguiriam alcançar de forma passiva e socialmente isolados. Assim, é papel do professor, e até mesmo dos próprios alunos, mediar pedagogicamente a construção de conhecimento, mas não de reduzir o grau de dificuldade das tarefas propostas. Essa afirmação é corroborada pelo conceito vigotskiano de Zona de Desenvolvimento Proximal (já discutido na presente dissertação), o qual defende que para que haja aprendizado, é necessário operar com conteúdos ainda não dominados pelos aprendizes, e não somente com aqueles já internalizados por eles.

Ainda com relação aos tipos de andaimes identificados no contexto pesquisado, também constatamos o caráter híbrido inerente a alguns deles. Constatou-se que, não raras vezes, uma única sentença presente em determinada mensagem postada nos fóruns assumia a função de não somente um andaime, mas de vários.

Quanto às outras perguntas – Que papel têm os andaimes na construção de conhecimentos em língua estrangeira no contexto pesquisado? e Qual efeito produz o uso dos diferentes tipos de andaimes no decurso das interações? – é possível afirmar que os andaimes oferecidos com vistas à construção do conhecimento em língua espanhola no curso analisado tiveram, predominantemente, a função de oferecer reflexões sobre o uso contextualizado da língua espanhola, bem como dos aspectos culturais e pragmáticos que são fundamentalmente indissociáveis da língua. Não foi observada, portanto, a presença de andaimes que desempenhavam a função exclusiva de auxiliar a realização de tarefas cujo foco fosse somente a forma linguística.

Concluimos, assim, que o oferecimento de diferentes tipos de andaimes em diversos momentos visou não somente a correção de enunciados considerados agramaticais, mas principalmente a transformação de enunciados perfeitamente gramaticais (do ponto de

vista da gramática normativa) em enunciados pragmaticamente aceitáveis em contextos específicos.

Além disso, também observamos que o oferecimento de andaimes produziu o efeito de proporcionar oportunidades para que os alunos conseguissem alcançar a solução de determinadas tarefas que provavelmente não conseguiriam solucionar sozinhos, sem que a resolução lhes fosse prontamente oferecidas, motivando-os, levando-os a negociar significados e, conseqüentemente, construir colaborativamente conhecimentos em língua espanhola.

Os seguintes excertos (**Figura 23**) retirados do nosso corpus de pesquisa evidenciam a opinião de duas alunas a respeito dos conhecimentos construídos no curso, comprovando o que temos argumentado a respeito do oferecimento de andaimes em favor da construção da competência intercultural¹⁷.

¹⁷ O conceito de competência intercultural ao qual nos filiamos é o proposto por Byram (2000), para quem a competência intercultural envolve cinco elementos: *atitudes* (abertura para aceitar outras culturas mediante a desconstrução de crenças), *conhecimento* (dos grupos sociais e suas produções nativas autênticas, bem como dos processos gerais de interação social e individual), *habilidades de interpretar e relacionar* (capacidade de compreender e interpretar documentos e eventos de outras culturas, bem como de relacioná-los a sua própria), *habilidades de descobrir e interagir* (capacidade de adquirir novos conhecimentos culturais bem como de empregá-los na comunicação e interação) e *consciência cultural crítica /educação política* (capacidade de avaliar criticamente, com base em critérios explícitos, a própria cultura e a cultura estrangeira). Assim, uma pessoa interculturalmente competente seria alguém que tivesse a capacidade de compreender as relações entre diferentes culturas – tanto as internas e as externas em relação à sociedade – bem como de mediar e interpretar criticamente cada uma com base em diferentes perspectivas: a sua própria, à do estrangeiro e a de outros grupos sociais.

 **Comentarios acerca del curso...**
de Participante 17 - domingo, 16 de diciembre de 2007, 13:27

A mí me encantó el curso, pues para quien no conocía las historias, la cultura, leyendas de España pasó a conocer y para quien ya conocía perfeccionó el español, cada nuevo conocimiento es muy importante y estamos siempre en constante aprendizaje.

Espero que ocurra más cursos como éste, ya echo de menos a todos 😊

El destino de los hombres está hecho de momentos felices, toda la vida los tiene, pero no de épocas felices.
Friedrich Nietzsche

Gracias por todo 

Muchos besotes a todos...

[Editar](#) | [Borrar](#) | [Responder](#)

¡Hola! ¡Qué bueno que logramos llegar al fin con éxito! Han sido, sin duda, semanas de conocimientos, aprendizaje y diversión... La Lengua Española siempre me ha encantado por su sonoridad, dinamicidad y puedo decir "complejidad", porque el español no es tan sencillo como piensan muchas personas... Y este curso agregó todo esto en sólo 7 semanas. Aprendemos sobre la cultura de España, discutimos sobre algunas diferencias que hay entre nuestra cultura y la de España (en cuestiones de alojamientos), conocemos más sobre las ofertas de Turismo, charlamos, cambiamos ideas, trabajamos juntos y además de todo, "exploramos" España y sus comunidades autónomas. Ha sido muy bueno y provechoso "el viaje". Ahora, es el momento de ponemos en práctica todo lo que aprendemos... ¡Manos a la obra! Gracias, profesora  y a todos que contribuyeron con tus mensajes, ideas y cariño...

Besitos y hasta luego...

[Mostrar mensaje anterior](#) | [Editar](#) | [Partir](#) | [Borrar](#) | [Responder](#)

Figura 24: Excertos que evidenciam a construção da competência intercultural

Assim como os resultados obtidos por Donato (1994) em sua pesquisa referente à presença de andaimes coletivos na aprendizagem de segundas línguas, nossas análises revelaram grande número de andaimes coletivos, que são oferecidos pelos próprios alunos aos seus companheiros – teoricamente sujeitos de igual competência no que concerne ao conhecimento da língua espanhola, e não somente pelo professor, o par mais competente no curso analisado.

Pensamos ser coerente afirmar que o oferecimento de andaimes pode ter resultado de uma prática consciente por parte da professora, que já possuía experiência na área de ensino online, estando ciente das formas de mediação pedagógica diferenciadas que decorrem do contexto virtual de ensino. Entretanto, o mesmo não é possível afirmar em relação à prática dos alunos: achamos razoável supor que os alunos tenham adquirido intuitivamente algumas estratégias de mediação e colocado-as em prática de forma

inconsciente, no sentido de desconhecerem os princípios e pressupostos teóricos que as embasam.

Dessa forma acreditamos que nossos resultados podem prover contribuições à Teoria dos Andaimos formulada por Wood, Bruner e Ross (1976), já que as análises revelaram que o conhecimento também é construído quando interagem pares de igual competência que, atuando mutuamente em suas Zonas de Desenvolvimento Proximas (VIGOTSKY, 1998), podem alcançar, por meio da mediação e interação, resoluções para tarefas que a princípio não conseguiriam solucionar sozinhos.

Os autores acima citados consideravam que somente a interação de sujeitos com pares mais competentes era capaz de propiciar aprendizado. Consideramos, com base em nossas análises, que mais importante que a interação com pares de maior competência é a inserção dos sujeitos em situações interativas – mediadas por um professor capaz de instaurar estratégias pedagógicas que ajam nas ZDP dos alunos, como o caso dos andaimos – em que debates e discussões fomentem a construção de colaborativa de conhecimento, independente do nível de competência dos alunos.

O fato de o curso ter sido oferecido totalmente em língua estrangeira (espanhol) ocasionou, em diversos momentos, a necessidade do oferecimento de andaimos para que as atividades fossem realizadas pelos alunos. Na maioria das vezes, não houve necessidade de contraste com a Língua Materna (o português) e buscou-se fugir do tratamento de aspectos “exóticos” da língua estrangeira. A própria interação entre os alunos dava-se na língua estrangeira, algo bastante incentivado pelos professores, criando um contexto pedagógico bastante motivador.

Salientamos as interações entre os participantes do curso e o oferecimento de *andaimos* para a resolução das tarefas como aspectos fundamentalmente importantes que, no contexto analisado, impulsionaram o desenvolvimento linguístico dos alunos e propiciaram a construção do conhecimento em língua espanhola, bem como de aspectos pragmáticos e culturais a ela relacionados.

Assim sendo, os resultados obtidos corroboram o caráter social inerente e subjacente ao processo de aprendizagem (VIGOTSKY, 1998), uma vez que o desenvolvimento linguístico observado foi alcançado em decorrência das negociações de significados (LONG, 1996) resultantes das interações intrapessoais e interpessoais (ELLIS, 1999) entre os participantes do curso. Em outras palavras, defendemos que a negociação de sentidos em língua estrangeira, mediante a interação entre dois ou mais aprendizes, apresenta-se como um fator fundamental para o desenvolvimento da linguagem, considerando,

entretanto, a noção de interação que ultrapassa a acepção tradicional de comunicação na medida em que envolve questões sociais e culturais.

Acreditamos que as análises realizadas explicitaram um contexto no qual se mostraram presentes as maiores características inerentes ao ensino virtual. Evidenciou-se um ambiente profundamente marcado pela flexibilidade espaço-temporal e desprovido das relações hierarquizadas existentes nos modelos de educação tradicionais (KENSKI, 2008).

Observamos também a presença do processo de re-significação ao qual se refere Kenski (2008) quando argumenta que as tecnologias digitais revolucionaram as formas de interação que ocorrem em contextos presenciais tradicionais: as interações virtuais analisadas apresentaram um funcionamento predominantemente horizontal (evidenciado a igualdade de importância que todos os participantes possuem para a formação colaborativa de saberes) em detrimento de um funcionamento vertical (que confere ao professor o papel de único detentor de conhecimentos, ocupando o lugar mais alto da hierarquia, e atribui aos alunos uma função passiva de receptor em seu próprio aprendizado).

Ainda em conformidade com os dizeres de Kenski (2008), o curso analisado funcionou segundo o preceito de que “professores e alunos são seres sociais e que aprendem melhor em um sistema cooperativo, baseado em trocas de informações e opiniões e no trabalho coletivo” (op.cit., p. 14). Nossas análises apontam para uma atuação por parte do professor condizente com o que se espera em contextos virtuais: um sujeito que media a construção de conhecimento mediando a orientação do processo, o fomento das interações, a criação de ambientes agradáveis e a valorização das contribuições de todos para realização das tarefas.

Também creditamos o sucesso alcançado pelo curso analisado – no que concerne à proximidade de interações e construção de colaborativa de conhecimento – ao planejamento comunicativo que o embasou, que acarretou um ensino capaz de agregar aspectos positivos tanto da abordagem comunicativa de ensino quanto dos ambientes virtuais de ensino-aprendizagem, dentre os quais destacamos o ato de explorar o uso autêntico e contextualizado da língua espanhola para mediar a construção de conhecimento da língua espanhola.

Por todo o exposto, acreditamos que a prática de oferecimento de andaimos, situada em um planejamento comunicativo baseado na criação de situações de interação, consiste em uma prática pedagógica adequada a contextos de ensino de línguas em meio online na medida em que tais “ajudas pedagógicas” beneficiam-se de contextos altamente interativos e almejam, sobretudo, a construção colaborativa de conhecimento.

4.2 Possíveis lacunas e investigações futuras

Por tratar-se de um estudo de caso, os resultados alcançados com a pesquisa não podem ser generalizados a todos os contextos semelhantes, porém, podem servir de referência a contextos com características parecidas e podem fornecer informações interessantes a autores de materiais e cursos online e a formadores de professores de línguas.

Por ocupar-se de dados gerados ao longo de um curso oferecido em 2007 por outro professor, as análises realizadas se basearam nos registros arquivados das interações. Nesse sentido, seria interessante uma futura pesquisa que se caracterizasse enquanto pesquisa-ação, pois seria possível intervir na realidade, propondo e reformulando estratégias interacionais. Além disso, poderia ser possível contrastar as interpretações do professor-pesquisador com as interpretações dos participantes do contexto.

Outra possível lacuna da pesquisa diz respeito à comparação entre resultados obtidos em contexto online com resultados obtidos em contexto presencial. Uma pesquisa futura poderia ocupar-se de contrastar um mesmo curso oferecido totalmente à distância e na modalidade presencial, avaliando e categorizando os andaimes utilizados.

Outra pesquisa possível poderia ocupar-se com maior profundidade da categorização dos andaimes utilizados em contexto online de ensino-aprendizagem e da investigação sobre maior ocorrência em contexto online e presencial de ensino-aprendizagem.

Os resultados obtidos com a presente pesquisa também podem servir de base para futuras pesquisas que se dediquem ao campo de formação de professores, pois fornecem dados sobre estratégias didáticas utilizadas em contexto online. Uma pesquisa possível a ser desenvolvida poderia contrastar as estratégias didáticas mais comumente utilizadas em contexto presencial com aquelas utilizadas em contexto online, com objetivo de discutir vantagens e desvantagens relacionadas à construção de conhecimento em língua estrangeira e impactos no desenvolvimento de competências.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. A Abordagem Orientadora da Ação do Professor. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P (Org.). **Parâmetros atuais para o ensino de português como língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997.

_____. **O planejamento de um curso de língua: a harmonia do material-insumo com os processos de aprender e ensinar línguas**. Mimeo, 2007. Disponível em: <http://www.let.unb.br/jcpaes/index.php/publicacoes/58-artigos-e-capitulos-publicados>; acessado em: 16/05/2011.

BARBERÁ, E. Los fundamentos teóricos de la tutoria presencial y en línea: una perspectiva socio-constructivista. In: JERÓNIMO, M.J.A.; AGUILAR, R.E. **Educación en Red y Tutoría en Línea**. UNAM, México, 2006.

BRASIL. **Referenciais para a qualidade do ensino superior à distância**. Ministério da Educação. 2007. Disponível em: portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf.

BREEN, M.P. & CANDLIN, C.N. The essentials of a communicative curriculum in language teaching. IN: **Applied Linguistics**, vol. 1, n. 2. Oxford University Press: 1980.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

BROWN, J. D. Research Methods for Applied Linguistics: Scope, Characteristics, and Standars. In: DAVIES, A. & ELDER, C. **The handbook of applied linguistics**.2006.

BYRAM, M. Assessing Intercultural Competence in Language Teaching. IN: **SPROGFORUM**. No. 18, Vol. 6, 2000. Disponível em: <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr18/byram.html>.

CELADA, M. T. **O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira**. Tese. (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Unicamp, Campinas (SP), 2002.

COLLINS, H. Interação e permanência em cursos de línguas via internet. In: COLLINS, H. & FERREIRA, A. (Orgs.). **Relatos de experiência de ensino e aprendizagem de línguas na internet**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

COSCARELLI, C.V. Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio. In: **Linguagem em (Dis)curso**. Palhoça: Santa Catarin, v. 9, n.3, PP. 549-564, 2009.

CUNHA, M.J.C. Pesquisa aplicada na área de português para falantes de outras línguas: procedimentos metodológicos. IN: ALMEIDA FILHO, J.C.P. & CUNHA, M.J.C.. **Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas**. Campinas e Brasília: Editora da UNB e Pontes Editores, 2007.

DONATO, R. Collective scaffolding in second language learning. In: J. Lantolf & G. Appel (Orgs). **Vygotskian approaches to second language learning research**. Norwood, NJ: Ablex, 1994. pp. 33-56.

DUBIN, F. & OLSHTAIN E. **Course design: developing programs and materials for language learning**. Nova York: Cambridge University Press, 2000.

ELLIS, R. **Learning a second language through interaction**. Amsterdam: Benjamins, 1999.

GABRIELLI, K. S. O papel da mediação pedagógica em fóruns educacionais de cursos on-line de língua estrangeira. In: SOTO, U.; Mayrink, M. F.; GREGOLIN, I. V. (Org.). **Linguagem, educação e virtualidade**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009, v. 1, p. 209-224.

GREGOLIN, I. V. **Estratégias de cortesia em língua espanhola: estudos de caso em fórum online com participantes brasileiros**. Araraquara, 2008. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2008. Disponível em: http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bar/33004030009P4/2008/gregolin_iv_dr_a_rafcl.pdf Acesso em: 10/02/2012

_____. Inovações no uso de recursos tecnológicos em cursos de língua estrangeira. In: SOTO, U.; GREGOLIN, I.V.; MAYRINK, M.F. (Org.) **Novas tecnologias na sala de aula: (re)construindo conceitos e práticas**. São Carlos: Editora Claraluz, 2009.

HATCH, E. M. Discourse analysis and language acquisition. In: HATCH, E. M. (Ed.). **Second language acquisition: a book of readings**. Rowley: Newbury, 1978. p.401-435.

HOLMES, J. Research and the postmodern condition. In: PASCHOAL, M. S. Z. & CELANI, M.A.A. (orgs.). **Linguística Aplicada: da Aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar**. São Paulo: Educ/Editora da PUC-SP, 1992.

HYMES, D. On communicative competence. University of Pennsylvania Press, 1971. Versão traduzida: FRANCO, M.M.S.; FERREIRA, M.E.S.; ZOCARATTO, B.L. (tradutoras). Sobre competência comunicativa. In: **Revista Desempenho**, v. 10, n.1, jun/2009.

KEARSLEY, G. & MOORE, M.G. **Educação à distância. Uma visão integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

KENSKI, V.M. Novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias. In: **Cadernos de Pedagogia Universitária – Número 7**. USP: São Paulo, 2008.

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Prentice-Hall International, 1987.

LARSEN-FREEMAN, D. & LONG, M. H. Metodología de la investigación sobre adquisición de segundas lenguas. In: **Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas**. Madrid: Gredos, 1994.

LAVE, J., WENGER, E. **Situated learning: Legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEITE, M. T. M. **O ambiente virtual de aprendizagem Moodle na prática docente: conteúdos pedagógicos**. Versão Digital, 2006. Disponível em: <http://www.virtual.unifesp.br/cursos/oficinamoodle/textomoodlevirtual.pdf>. Acessado em: 30 de maio de 2011.

LONG, M. H. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: RITCHIE, W.; BHATIA, T. (Ed.). **Handbook of second language acquisition**. San Diego: Academic Press, 1996. p.413-468.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: XAVIER. **Educação em Destaque**. Juiz de Fora, v. 1, n. 2, p. 102-113, 2002.

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

LUCENA FILHO, G. J e OLIVEIRA, S. C.; Animação de fóruns virtuais de discussão novo caminho para a aprendizagem em EAD via web. **RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. dez/20, p. 1-11, 2006.

NUNAN, D. **The learner-centred curriculum: a study in second language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

ONG, W. J. **Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra**. Colombia: Fondo de Cultura Económica, 1996.

PAIVA, C.L.B. **Estratégias de construção textual do chat escrito em espanhol como língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Lingüística e Língua Portuguesa) – Unesp, Araraquara (SP), 2010.

PAIVA, V.L.M.O. A sala de aula tradicional X a sala de aula virtual. In: **Anais do Congresso de Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2001. p.129-145.

_____. Ambientes virtuais de aprendizagem: implicações epistemológicas. IN: **Educação em Revista**. Belo Horizonte: 2010a. Vol.26, n.03, p.353-370.

_____. Tecnologia na docência em línguas estrangeiras: convergências e tensões. In: SANTOS, L.L.C.P.. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b, v. V, p. 595-613.

PAIVA, V. L. M. O.; RODRIGUES JÚNIOR, A. S. Fóruns on-line: intertextualidade e footing na construção do conhecimento. In: MACHADO, I. L.; MELLO, R. (Org.). **Gêneros: reflexões em análise do discurso**. 1. ed. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004, v. 1, p. 171-189.

PALLOF, R. M.; PRATT, K. **Building Learning Communities in Cyberspace: Effective Strategies for the Online Classroom**. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.

RICHARDS, J.C. **Curriculum development in language teaching**. Nova York: Cambridge University Press, 2001.

SELIGER, H.W. & SHOHAMY, E. **Second Language Research Methods**. Oxford, OUP, 1990.

SILVA, Marco (Org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 2003.

SOTO, U.; GREGOLIN, I. V.; MAYRINK, M. F. et al. **Novas tecnologias na sala de aula: (re)construindo conceitos e práticas.** São Carlos: Editora Claraluz, 2009.

SOTO, U.; MAYRINK, M. F. e GREGOLIN, I. V. (orgs.). **Linguagem, Educação e Virtualidade: experiência e reflexões,** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009b. Disponível em: http://www.culturaacademica.com.br/downloads/%7B7FB2BEA6-9254-432A-803B-B4C1AC031230%7D_Linguagem_educacao_e_virtualidade-BxRes.pdf

TRINTA, R. R. A zona de desenvolvimento proximal em contextos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira: definição, diferentes interpretações, perspectivas de estudo. IN: **Revista Intercâmbio**, v.XX. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2006. 10. ed. p. 103-117.

YUS, F. **Ciberpragmática.** El uso del lenguaje en internet. Barcelona: Ariel, 2001.

WOOD, D.; BRUNER, J.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. In: **Child Psychol. Psychiat.**, Vol. 17, pp 89-100. Pergamon Press. Printed in Great Britain, 1976.

ANEXOS

Anexo 1 – Questionário inicial

A. Questionário Inicial

Nome:

Idade:

Qual é a sua formação:

CURSO ESPANHOL A DISTANCIA

Onde estudou / aprendeu espanhol?

A língua espanhola é relevante para sua atividade profissional?

De que maneira?

Por que decidiu fazer este curso a distância?

Já realizou outros cursos à distância?

Quais/Onde?

Como ficou sabendo do curso?

COMPUTADOR E INTERNET

Você tem acesso ao computador em casa?

Você o usa para quê?

Você tem acesso ao computador no trabalho?

Você o usa para quê?

Que ferramentas/programas você utiliza com mais frequência?

Você é um usuário assíduo da Internet?

Quanto tempo você permanece conectado diariamente?

ENSINO-APRENDIZAGEM DE LINGUAS

Que vantagens ou desvantagens você vê no uso do computador para o ensino de línguas?

Você acredita que o ambiente virtual pode contribuir para o seu aprendizado de línguas?

Como?

Comparando a aprendizagem à distância com a presencial, como você imagina o seu papel de aluno nesse ambiente de aprendizagem *on-line*?

Muda alguma coisa?

O que muda?

Por quê?

Comparando o ensino à distância com o presencial, como você imagina o papel de professor no ambiente virtual?

Muda alguma coisa?

O que muda?

Por quê?

Você acredita que o fato do curso não prever encontros presenciais poderá interferir em sua aprendizagem?

Como?

Por que?

Figura 1 – Questionário Inicial (Extraído de Gregolin, 2008, p.VI).

Anexo 2 – Questionário final

B. Questionário Final

QUESTIONARIO DE AVALIAÇÃO do CURSO DE EXTENSÃO
- ESPAÑOL PARA TURISMO
¡Hola a tod@s!!

Esperamos que tenham gostado do curso e da experiência desta “*viagem*” virtual. Chegamos ao final do nosso *curso-viagem* e sua colaboração na avaliação do mesmo será de suma importância para nos ajudar a melhorar os próximos cursos.

Pedimos a todos que respondam o questionário e desde já agradecemos a colaboração de cada um de vocês.

O questionário encontra-se na última semana do curso – *Check Out* – no link correspondente.

Sentiremos muito a falta de todos vocês.
Um abraço da equipe de professores,
¡Hasta pronto!

ATENÇÃO: Para responder às perguntas do questionário basta:

- ✓ copiá-las a um documento Word (.doc);
- ✓ respondê-las;
- ✓ salvar o documento;
- ✓ subir o documento através do link (QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO).

Obrigado pela sua participação!

PERGUNTAS:

1. O que você achou do curso?
2. Você faria outro curso?
3. Você gostou da temática do curso? Justifique. Que outras temáticas você sugeriria para um futuro curso? Cite 3.
4. Quais pontos **POSITIVOS** do curso você destacaria?
5. Quais pontos **NEGATIVOS** do curso você destacaria?
6. Quais são as maiores diferenças que você notou com relação a um curso presencial?
7. Você gostou desta modalidade virtual de curso? Por quê? Justifique.
8. Em que medida o curso foi útil para você?
9. O curso tem/teve/terá alguma relação com tua atividade profissional?
10. Com relação à estrutura do curso, qual a semana que você **MAIS** gostou? Justifique.
11. Com relação à estrutura do curso, qual a semana que você **MENOS** gostou? Justifique. Que sugestões você faria?
12. O que você achou de participar em grupo de algumas das atividades?
13. O que você preferiu: Participar em grupo ou participar individualmente das atividades pedidas no curso? Justifique.
14. Teus colegas de curso colaboraram com você durante o curso?
15. Você colaborou com seus colegas durante o curso?
16. O que você achou do conteúdo programático? Justifique.
17. O que você achou da participação do seu professor/tutor? Justifique.
18. Quais reclamações, sugestões e elogios você teria a fazer?
19. Você acredita que o ambiente virtual contribuiu para o seu aprendizado de espanhol? Justifique.
20. Quais tarefas (Tareas de la Semana) foram mais relevantes para o teu aprendizado? As Individuais ou as de Grupo? Por quê? Justifica tua resposta.

Figura 1 – Questionário Final (Extraído de Gregolin, 2008, p.VII).