

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
LINGÜÍSTICA APLICADA AO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS
ESTRANGEIRAS / ESPANHOL

WAGNER EDUARDO RODRIGUES BELO

Novas relações virtuais?

Um estudo de caso da interação tutor-aluno
no ambiente A.V.E. (*'Aula Virtual de Español'*)

NITERÓI

2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

.... **Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá**

B452 Belo, Wagner Eduardo Rodrigues.

Novas relações virtuais? Um estudo de caso da interação tutor-aluno no ambiente A.V.E. (*'Aula Virtual de Español'*) / Wagner Eduardo Rodrigues Belo. – 2006.

102 f.

Orientador: Ucy Soto.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, 2006.

Bibliografia: f. 95-102.

1. Ensino à distância. 2. Ensino virtual. 3. Língua espanhola. 4. Interação educador-educando. I. Soto, Ucy. II. Universidade Federal Fluminense. Instituto de Letras. III. Título.

CDD 371.334

WAGNER EDUARDO RODRIGUES BELO

Novas relações virtuais?:

Um estudo de caso da interação tutor-aluno
no ambiente A.V.E. (*'Aula Virtual de Español'*)

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras – Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras / Espanhol – do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre. Área de Concentração: Estudos de Linguagem.

Orientadora: Prof. Dra Ucy Soto

NITERÓI

2006

WAGNER EDUARDO RODRIGUES BELO

Novas relações virtuais?:

Um estudo de caso da interação tutor-aluno
no ambiente A.V.E. (*'Aula Virtual de Español'*)

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras – Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras / Espanhol – do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre. Área de Concentração: Estudos de Linguagem.

Niterói, 02 de outubro de 2006.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. UCY SOTO – Orientadora
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Docente-colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFF)

Prof. Dr. FERNANDO AFONSO ALMEIDA
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

Prof^a. Dr^a. MARIA DEL CARMEN DAHER
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

À minha fonte maior de inspiração,
Ida ,
e ao meu pai,
pela redescoberta de sua própria vida.

Nam-myoho-rengue-Kyo

AGRADECIMENTOS

Para começar, gostaria de agradecer aos meus professores da educação infantil, pois sem o trabalho começado com muito afinco lá na pré-escola este estudo decididamente não encontraria meio para sua concretização.

É fundamental agradecer ao meu pai, Wagner Belo, e a minha mãe, Alcinéia (*in memoriam*), por criar condições para que uma alma curiosa por natureza encontrasse espaço para dar vazão a tanta energia que era gerada desde a infância, com todos os brinquedos desmontados que muitas vezes não conseguiam ser remontados, até a idade adulta, por acreditar que mais uma viagem maluca pelo interior de um país desconhecido seria possível. Obrigado por alimentar minha ilusão e minha imaginação.

Agradeço a todos os professores que passaram em minha vida nesta jornada que já completa os seus 27 anos de escola, especialmente àqueles que me mostraram que um mundo ideal não começa com a colheita de resultados plantados pelos outros, e sim pelo resultado das ações que cada um produz a cada instante.

Agradeço especialmente aos professores que tiveram uma importante influência na produção deste trabalho e que me ajudaram na construção deste material, tais como Fernando Afonso Almeida, pela generosidade em me ajudar nos momentos obscuros, e Maria Del Carmen Daher, por sua eterna cordialidade. Gostaria também de agradecer a Márcia Paraquett, pela sua reflexão social sobre o papel de Professor. É fundamental mencionar a colaboração de minha orientadora, Professora Ucy Soto, no esforço de viabilizar a concretização deste sonho.

No mesmo grau de importância, gostaria de agradecer a confiança depositada em mim pelo Instituto Cervantes da cidade do Rio de Janeiro, em especial aos Professores

Belén García Llamas e Pedro Benítez, sem a qual decididamente não teria onde desenvolver a reflexão que se apresenta neste trabalho.

Agradeço ainda ao Programa Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal Fluminense por gerar condições para que a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem encontrasse um espaço saudável para uma discussão construtiva.

Agradeço às amáveis e gentis funcionárias Nelma e Tânia, da secretaria da Pós-Graduação em Letras da UFF por sempre me atender com a paciência e amabilidade em todos (muitos) momentos em que precisei.

Agradeço a todos os alunos que passaram por minha vida e estimularam-me a seguir buscando, estudando, compreendendo um pouquinho mais a complexidade que compõe as relações interpessoais.

Gostaria de demonstrar meus mais intensos sentimentos de gratidão aos meus queridos amigos, em especial a Isabel Siqueira, Clarissa Staffa e Eline Paiva, que apesar de tantos convites recusados e ausências em reuniões, continuavam telefonando-me para saber como eu passava.

Faço um especial agradecimento à família que escolhi. A todos os cinco integrantes da família Romeiro. Muito obrigado pelos momentos compartilhados, quer fossem eles de muito riso e descontração, quer fossem de reflexão. Esses momentos são fundamentais para mim.

A todos, meu muito obrigado.

BELO, Wagner Eduardo Rodrigues. Novas relações virtuais?: Um estudo de caso da interação tutor-aluno no ambiente A.V.E. ("Aula Virtual de Español). Rio de Janeiro, 2006. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em Letras do Instituto de Letras da UFF, Niterói, 2006. 102 páginas.

RESUMO

A presente dissertação questiona as novas relações que se estabelecem no processo educativo com o impacto das novas tecnologias de informação e comunicação e a generalização das relações virtuais estabelecidas a partir da criação da *web*. Especificamente, procura compreender como se dá a interação entre os atores do processo educativo ? professor e aluno ? em um curso de língua estrangeira realizado em uma plataforma virtual desenvolvida para o ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira. Adota-se uma abordagem sócio-interacional tanto dos estudos da linguagem como das relações que se estabelecem na sala de aula de línguas estrangeiras. Trata-se de um estudo de caso que se baseia nos princípios etnográficos para descrever as ações realizadas pelos atores. Para coleta dos dados, além de todo material registrado na própria plataforma A.V.E. (*Aula Virtual de Español* desenvolvida pelo Instituto Cervantes), fez-se uso de diários de aprendizagem para compreender melhor as ações, representações, sentimentos, em suma, os indícios deixados pelos atores envolvidos no processo de interação mediado pela referida plataforma. A análise focaliza não só as mudanças que se estabelecem no processo de interação entre os atores da enunciação no ambiente virtual, mas também os diferentes gêneros textuais e as situações instrucionais em que se engajam os atores durante o curso. A função do professor no ambiente virtual, em comparação ao presencial, muda significativamente. O léxico da língua portuguesa, que apresenta os vocábulos 'professor' e 'tutor' como sinônimos imperfeitos, parece anunciar as novas relações que começam a se estabelecer de forma mais clara e reflete a fragmentação que vem se dando no trabalho docente. A principal função realizada pelo 'tutor' concentra-se em somente uma das funções antes desempenhadas pelo 'professor': as intervenções de natureza social ou de animação. As demais funções ? vetor de informação, avaliador e as encontradas em intervenções corretivas, apreciativas, elucidativas ? não desaparecem totalmente nas relações de interlocução no ambiente virtual, mas têm um lugar bem menos freqüente se comparado com a sala de aula tradicional. Uma grande parte das duas últimas funções mencionadas é transferida para plataforma virtual com conteúdo pré-estabelecido.

Palavras-chave: Interação Verbal, Ensino à Distância, Espanhol Língua Estrangeira.

BELO, Wagner Eduardo Rodrigues. *Novas relações virtuais?: Um estudo de caso da interação tutor-aluno no ambiente A.V.E. ("Aula Virtual de Español)*. Rio de Janeiro, 2006. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em Letras do Instituto de Letras da UFF, Niterói, 2006. 102 pages.

ABSTRACT

This paper asks the new relations established in the educational process with the impact of the new technologies of information and communication and the virtual relation established after the web's origins. Specifically, it looks for understanding how the interaction works between the actors in educational way – teacher and student – in a specific online course developed to learning acquisition of Spanish as a second language (SSL). This paper adopts a social interactionist approach, as much language studies as the new relations established in classroom of foreign languages. It is about a study of case based in ethnographic principles to describe the actions realized by the actors. To pick the information up, beyond all material produced in AVE (*Aula Virtual de Español*, by Cervantes Institute), it was used learning diaries to understand the actions, representations, feelings, in short, the signs left by the actors involved in the process of interaction in a virtual ambient. The analysis focuses not only the changes in interaction's process but also the different virtual genres and the instructional situations used by the actors during the course. The role of teacher in a virtual ambient, compared with a traditional classroom, changes considerably. The word teacher and tutor, showed as imperfect synonyms, probably announce the new relation. The main function carried out by the tutor just represents one in all of teacher's responsibilities: the social intervention. The others functions – to inform, to evaluate and some kind of interventions (corrective, appreciative and elucidative) not disappear completely in interlocutory relation in a virtual ambient, but they are less often if they are compared with a formal classroom.

Keywords: Verbal Interaction, e-learning, Spanish as foreign language.

BELO, Wagner Eduardo Rodrigues. *Novas relações virtuais?: Um estudo de caso da interação tutor-aluno no ambiente A.V.E. ("Aula Virtual de Español)*. Rio de Janeiro, 2006. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em Letras do Instituto de Letras da UFF, Niterói, 2006. 102 páginas.

RESUMEN

El presente trabajo cuestiona las nuevas relaciones establecidas en el proceso educativo con el impacto de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación y la generalización de las relaciones virtuales establecidas a partir de la creación de la *web*. Específicamente, se busca comprender como ocurre la interacción entre los actores del proceso educativo – profesor y alumno – en un curso de lengua extranjera realizado en una plataforma virtual desarrollada para la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera. Se adopta un abordaje socio-interaccionista tanto de los estudios de lenguaje como de las relaciones establecidas en clase de lengua extranjeras. Se trata de un estudio de caso a la luz de los principios etnográficos para describir las acciones realizadas por los actores. Para la colecta de datos, además de todo el material registrado en la propia plataforma AVE (Aula Virtual de Español, desarrollada por el Instituto Cervantes) se utilizó también diarios de aprendizaje para comprender mejor las acciones, representaciones, sentimientos, en resumen, las marcas dejadas por los actores pertenecientes del proceso de interacción en dicha plataforma. El análisis apunta no solamente para los cambios establecidos en el proceso de interacción entre los actores de la enunciación en el ambiente virtual, sino también a los distintos géneros digitales y a las situaciones instruccionales realizados por los actores a lo largo del curso. El reto del profesor en el ambiente virtual, comparado con un docente en ambientes presenciales, cambia considerablemente. La variación vocabular existente entre tutor y profesor, como sinónimos imperfectos, parece anunciar las nuevas relaciones que se comienzan a establecer de manera más clara y refleja la fragmentación que se ocurre en el trabajo docente. La principal función realizada por el tutor se concentra en solamente una de las funciones realizadas por el profesor: las intervenciones de orden social o de animación. Las demás funciones – vector de información, evaluador y las encontradas en intervenciones correctivas, apreciativas y elucidativas – no desaparecen completamente en las relaciones de interlocución en el ambiente virtual, pero ocupan un lugar menos frecuente si las comparamos a las del aula tradicional. Gran parte de esas dos últimas funciones se transfiere para la plataforma de enseñanza virtual con contenido previamente establecido.

PALABRAS-CLAVE: Interacción Verbal, Enseñanza a Distancia, Español Lengua Extranjera.

SUMARIO

1. Considerações iniciais	01
2. Sobre as tecnologias de informação e comunicação e seu impacto no processo educativo	05
2.1. O homem e sua relação com o saber	11
2.2. EAD e sua origem	14
3. Dos estudos dos Atos de Fala a uma abordagem socio-interacional da sala de aula de línguas estrangeiras	23
3.1. Uma abordagem socio-interacional	23
3.2. O lugar do professor/tutor de língua estrangeira em ambiente virtual de aprendizagem	35
4. Uma abordagem etnometodológica de um ambiente virtual de aprendizagem de ELE	39
4.1. Caso instrumental: um curso individualizado, 1 professor (tutor) – 1 estudante	42
4.2. A descrição da plataforma de ensino-aprendizagem <i>on line</i> : a <i>Aula</i> <i>Virtual de Español (A.V.E.)</i>	46
5. Análise da interação no AVE: e-mails, chats e diários de aprendizagem	53
5.1. Gêneros discursivos	55
5.1.1. E-mail	55
5.1.2. Chat	64
5.1.3. Fórum	66

5.2. Os diferentes tipos de intervenção	66
5.2.1. Intervenção corretiva	67
5.2.2. Intervenção apreciativa	68
5.2.3. Intervenção elucidativa	68
5.2.4. Intervenção interpelativa	70
5.2.5. Intervenção diretiva	72
5.2.6. Intervenção recapitulativa	73
5.2.7. Intervenção de para manutenção de contato	73
5.3. As trocas entre os atores	77
5.3.1. Trocas simétricas	78
5.3.2. Trocas complementares	80
5.4. A relação inter-pessoal	81
5.4.1. Dimensão horizontal	81
5.4.2. Dimensão vertical	85
6. Considerações Finais	87
Referências consultadas	95
Autorização para uso de informações da aluna	103
Autorização do Instituto Cervantes para o uso de informações	104

LISTA DE ABREVIATURAS

ARPA -	<i>Advanced Research Projects Agency</i>
AVE -	<i>Aula Virtual de Español</i>
DAA -	Diário de Aprendizagem do Aluno
DAT -	Diário de Aprendizagem do Tutor
EAD -	Educação à Distância
ELE -	Espanhol como Língua Estrangeira
LE -	Língua Estrangeira
MA -	Mensagem do Aluno enviada ao Tutor
MTA -	Mensagem do Tutor enviada à caixa postal do Aluno dentro do Ambiente AVE
MTE -	Mensagem do Tutor enviada ao aluno ao seu endereço de e-mail pessoal
TICs -	Tecnologias da informação e comunicação

LISTA DE QUADROS, FIGURAS E GRÁFICOS

Quadro 1 – Fases da Educação à Distância	17
Figura 1 – Sequência conversacional	31
Quadro 2 - Comparação entre os ambientes de aprendizagem	37
Figura 2 - Página de acesso no curso virtual	48
Figura 3 – Gestão docente	49
Figura 4 – Acompanhamento e avaliação	50
Figura 5 – Conteúdo didático	51
Gráfico 1 – Incidência de lugares interativos	54
Gráfico 2 – Incidência de intervenções	76

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O mundo em que vivemos vem sofrendo mudanças bastante significativas nas duas últimas décadas. Essas transformações estão, de alguma forma, alterando a relação com os elementos que compõem nossas atividades cotidianas. As percepções de espaço e tempo vêm se modificando e pode-se, inclusive, dizer que grande parte dessas alterações dá-se em estreita relação com o avanço da tecnologia e a incorporação de meios eletrônicos às atividades habituais do ser humano. Exemplos dessas novas configurações poderiam ser: a digitalização do espaço social, o uso de computadores e outras formas de comunicação aliados às nossas atividades tradicionalmente concebidas.

Não se pode deixar de comentar que, com o avanço da tecnologia, atividades que até então tinham um formato bastante definido necessitam agora se reestruturar para atender a novas necessidades sociais. Segundo Castells (2003), estamos inseridos na “Galáxia da Internet”, um novo cenário de comunicação. Como a comunicação e a troca de informações ocupam uma grande parte da vida humana, os ambientes sociais e privados vêm sofrendo indiscutíveis influências e gerando profundas mudanças em nosso cotidiano. Há uma desestabilização de “frames” (Gofman, 1998) e, mesmo dos gêneros mais comumente usados.

Dentre os diversos ambientes onde a digitalização da sociedade provoca mudança, destacam-se os ligados à educação. Inicialmente, com a incorporação de pequenos recursos e, posteriormente, com a inclusão de mais avançadas tecnologias, a sala de aula vem experimentando alterações de seu formato tradicional. Afirmar que, em algumas áreas, hoje temos uma situação pedagógica totalmente diferenciada da que tínhamos há alguma década atrás não seria descabida.

Essa inserção de novas tecnologias no ambiente pedagógico evoluiu de tal forma, e com tal intensidade e rapidez nestas duas últimas décadas, que um modelo outro de formação faz-se cada vez mais presente: a Educação à Distância.

A Educação à Distância não surgiu com o aparecimento do computador, no século passado, ou com o advento da Internet nos idos de 1960. Ela apareceu em um momento bastante anterior, porém com características concernentes àquele período histórico. Com a incorporação da rede de computadores às nossas atividades habituais¹, a Internet passou a fazer parte das nossas novas relações e, com isso, novos parâmetros precisam ser definidos socialmente. O ambiente pedagógico, espaço social por excelência, enfrentou e enfrenta profundas mudanças que, sem sombra de dúvida, alteram a relação do homem com o saber.

No presente trabalho, interessa questionar e averiguar como, nesse novo espaço virtual de aprendizagem, se estabelece a relação entre professor (no ambiente virtual muitas vezes designado como tutor) e aluno? Por que há um desdobramento na nomenclatura (professor/tutor) nos ambientes virtuais? A

¹ No Brasil, mesmo que não se atinja toda a população, a Internet atinge, com certeza, a parte da população urbana que se encontra entre a classe média e a classe alta e não deixa de ter reflexos, indiretos, nas demais camadas sociais.

relação estabelecida entre os participantes de um curso virtual desenvolve-se da mesma forma e com características semelhantes ao que acontece em um ambiente formal e presencial de educação? As funções que o professor assume na virtualidade têm as mesmas características se as compararmos com as de um docente na sala de aula presencial? É neste espaço de questionamentos que nosso trabalho inscreve-se: na área de ensino-aprendizagem de línguas, atentando para a introdução de novas tecnologias e seu impacto no processo. Especial ênfase dá-se às relações interativas entre os envolvidos no trabalho educativo e observa-se especificamente a interação lingüística um professor e seu aluno.

O capítulo 2 apresenta um breve histórico das tecnologias da informação e comunicação (TICs) e nele comenta-se o impacto significativo que elas geraram no processo educativo, principalmente no mundo ocidental urbano.

O capítulo 3 começa com um histórico sobre os estudos lingüísticos envolvendo os ‘atos de fala’ de Autin (2003), desenvolvidos nos estudos de Searle (*apud.* Kerbrat-Orecchini, 2005) até chegar à teoria da interatividade lingüística formulada por Kerbrat-Orecchioni (2005). Além disso, serão apresentados os estudos de Cicurel (2003), que expõe a teoria dos universos de referência em sala de aula desenvolvidos em uma aula de língua estrangeira.

Ainda nesse capítulo é apresentada uma breve reflexão sobre o lugar do professor (tutor) de língua estrangeira em ambientes virtuais de aprendizagem a partir de estudos desenvolvidos por Dabène (1984).

No capítulo 4 são apresentados os procedimentos de coleta dos dados e a metodologia adotada para o desenvolvimento da análise que se apresenta no capítulo seguinte. Também é nesse capítulo que é feita uma apresentação de um

curso conhecido como '*Aula Virtual de Español*'(AVE), desenvolvido pelo Instituto Cervantes e ministrado completamente na modalidade à distância.

O último deles, o capítulo 6, preocupa-se em expor as conclusões a que se pode chegar depois de analisar os dados observados dentro da corrente teórico-metodológica adotada.

Vale, contudo, ressaltar que este estudo não tem como foco definir o novo espaço social que a realidade virtual cria(ria), e sim, centra-se na observação dos representantes do ato social dentro desse ambiente de aprendizagem. A observação desses representantes, que chamaremos de atores, será feita a partir da interação lingüística.

2. SOBRE AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E SEU IMPACTO NO PROCESSO EDUCATIVO

Pensar o fenômeno da comunicação na atualidade sem incluir a rede interligada de computadores² seria como não reconhecer que o avanço na compreensão desse processo deu-se sem o apoio dos estudos lingüísticos ou da sociologia. Todos esses elementos são essenciais para se ter uma compreensão das mudanças sofridas no mundo, sobretudo nas duas últimas décadas.

A Internet está constituída hoje, conforme palavras de Castells (2000, p.7) como uma “rede” e, tal como o elemento ao qual é comparada, a sua principal característica é a de que ela constitui-se de uma interligação entre inúmeros pontos, sendo esta sua essência. Os pontos de interseção são os computadores e suas informações que são produzidas não pelas máquinas, como muitas vezes o senso comum atual parece pensar, mas pelas pessoas que operam essas máquinas, as quais chamaremos de usuários.

² Serão utilizados os termos Internet ou Rede como sinônimos.

Nas palavras de Castells (2000, p.10):

A comunicação consciente (linguagem humana) é o que faz a especificidade biológica da espécie humana. Como nossa política é baseada na comunicação, e a Internet transforma o modo como nos comunicamos, nossas vidas são profundamente afetadas por esta nova tecnologia da comunicação.

Entretanto, essa rede à serviço da intercomunicação, em sua origem, não se estruturava exatamente da forma como se conhece hoje em dia. Seu começo data do fim da década de 1960 no momento em que foi montada uma rede de computadores pelo Departamento de Defesa dos Estados Unidos com a missão de mobilizar recursos de pesquisa, em especial do mundo acadêmico, com o objetivo de alcançar uma superioridade tecnológica militar em relação à União Soviética após o lançamento do Sputnik³. O resultado desse projeto foi a construção de um pequeno programa chamado de ‘*Advanced Research Projects Agency*’ (ARPA).

Com o passar do tempo, a proposta seguiu o seu curso evolutivo sendo desenvolvido tanto pelos setores de inteligência das unidades militares como também pelo complexo universitário nas imediações do que viria mais tarde a transformar-se no Vale do Silício (“*Silicon Valley*”⁴), no estado da Califórnia, costa oeste dos Estados Unidos

As universidades atinham-se à pesquisa e ao desenvolvimento de novas aplicações para os programas, enquanto o exército preocupava-se especialmente com a aplicação daqueles recursos em sua “*práxis*” diária. Dentro das universidades, o desenvolvimento dessas tecnologias ocorria com alunos inscritos

³ Sputnik foi o nome dado aos primeiros satélites artificiais lançados no espaço pela URSS, atual Rússia. O primeiro deles foi lançado em 04 de outubro de 1957. (Diccionario Enciclopédico Ilustrado: 1997, p.743)

⁴ O Vale do Silício (do inglês, Silicon Valley). Nome dado a uma parte do condado americano de Santa Clara, na Califórnia, devido a concentração de indústria do setor de informática que empregam o silício como matéria-prima na fabricação de semi-condutores. (Larrousse Cultural, 1998, p.5377)

nos cursos de pós-graduação em matemática que, ao mesmo tempo que produziam novos materiais, também incorporavam tais criações a seus hábitos cotidianos, como a comunicação entre os membros da equipe via computadores.

No estágio embrionário do que mais tarde viria a ser Internet, as pesquisas não eram desenvolvidas com fins comerciais. *“Era uma tecnologia ousada demais, um projeto caro demais, uma iniciativa arriscada demais para ser assumida por organizações voltadas para o lucro”* (Castells, 2000, p.23).

Como a construção não estava somente a cargo do poder militar e com o passar do tempo as informações foram alcançando novos usuários, principalmente no meio acadêmico, pesquisadores não ligados ao serviço militar americano começariam uma aplicação comercial do projeto.

Entre o final da década de 1980 e começo da seguinte, com o desenvolvimento de suas aplicações, já mais estruturadas, e com uma maior interconexão entre circuitos de computadores, o Departamento de Defesa Americano deixa o controle da ARPA-Internet e resolve privatizá-la com o intuito de regulamentar seu funcionamento, uma vez que estava totalmente sem parâmetros.

Com isso, no início da década de 1990, muitos provedores de serviços da Internet montaram suas próprias redes e estabeleceram suas próprias portas de comunicação com fins comerciais, fazendo com que a Internet crescesse rapidamente, constituindo uma rede mundial de computadores.

Se no início a estrutura principal da Rede estava na mão de pequenos grupos (Departamento de Defesa dos EUA e Centros de Pesquisa), depois da privatização, com sua expansão, seu poder de construção espalhou-se, permitindo

que os usuários, tanto os novos como os anteriores, encontrassem espaços para criação e divulgação de novas aplicações.

É uma lição comprovada da história da tecnologia que os usuários são os principais produtores da tecnologia, adaptando-a a seus usos e valores e acabando por transformá-la (...). Novos usos da tecnologia, bem como as modificações reais nela introduzidas, são transmitidas de volta ao mundo inteiro em tempo real. Assim, o intervalo entre o processo de aprendizagem pelo uso é extraordinariamente abreviado, e o resultado é que nos envolvemos num processo de aprendizagem através da produção, num feedback intenso entre a difusão e o aperfeiçoamento da tecnologia. Foi por isso que a Internet cresceu, e continua crescendo, numa velocidade sem precedentes, não só no número de redes, mas no âmbito de suas aplicações.

(Castells, 2003, p.28)

Para que a Internet se desenvolvesse da forma como procedeu, especialmente a partir da década de 1990, três condições foram necessárias, como destaca Castells (2003, p.29). Eram elas:

- a) a arquitetura de interconexão tinha que ser ilimitada, descentralizada, distribuída e multidirecional em sua interatividade;
- b) os protocolos de comunicação e suas implementações deveriam ser abertos, distribuídos e passíveis de modificações;
- c) as instituições deveriam ser montadas de acordo com os princípios da Internet, que eram os de abertura e cooperação.

Com a incorporação de usuários não institucionalizados ao sistema inter-comunicativo complexo da Internet, e com a possibilidade de que todos os envolvidos pudessem dar sua contribuição para a modificação de suas aplicações, pode-se dizer, sem grandes precipitações, que a Internet tornou-se o fruto de uma criação cultural. Segundo Castells (2005, p.446), “*os sistemas tecnológicos são*

socialmente produzidos. A produção social é estruturada culturalmente. A Internet não é uma exceção. A cultura dos produtores moldou o meio”.

A consequência da inclusão de muitos usuários na Rede foi o aparecimento de peritos em programação de computadores altamente capacitados na linguagem daquele ambiente, que não só difundiam as informações presentes, mas também testavam os recursos disponibilizados pelos programas, criando novas aplicações para eles. São conhecidos como *hackers*.

Esses *hackers*⁵ organizam-se em grupos e pode-se inclusive comentar a existência de uma ‘*cultura hacker*’ (Castells, 2003; Castells, 2005; Lévy, 1996) com códigos e posturas próprias. Nela, o principal fundamento é o de compartilhamento de informações (cooperação) aliado à liberdade de investigação e criação. Para a maioria dos hackers, a liberdade não é o único valor (a inovação tecnológica é o principal objetivo), mas é sem dúvida um componente essencial na sua visão de mundo e na sua atividade. Nas palavras de Castells (2002, p.38):

Historicamente, a Internet foi produzida em círculos acadêmicos e em suas unidades de pesquisas auxiliares, tanto nas culminâncias das cátedras como nas trincheiras de trabalho dos estudantes de pós-graduação, a partir de onde os valores, os hábitos e o conhecimento se espalharam pela cultura hacker.

Enquanto essa cultura forneceu os fundamentos tecnológicos da Internet, a cultura comunitária moldou suas formas sociais, seus processos e seus usos.

Ainda sobre esse tema o autor comentou que

A cultura da Internet é uma cultura feita de uma crença tecnocrática no progresso dos seres humanos através da tecnologia, levado a cabo por comunidades de hackers que

⁵ Não confundir *hackes* com *crackers*, *hackers* com intenção de destruir, de corromper sistemas para obter informações valiosas e usá-las em seu próprio benefício.

prosperam na criatividade tecnológica livre e aberta, incrustada em redes virtuais que pretendem reinventar a sociedade, e materializada por empresários movidos a dinheiro nas engrenagens da nova economia.

(Castells, 2003, p.53)

A cultura da Internet, também conhecida como a cultura da virtualidade, ou apenas como passou a circular, a cultura virtual, tem algumas características muito próprias. Dentre elas, pode-se destacar:

a) a desterritorialização da informação: o virtual muitas vezes não está presente, materializado em um suporte palpável como o papel. Ele está na rede e pode ser acessado de qualquer ponto de conexão nesse sistema (um computador conectado à Internet);

b) a unidade de tempo sem a unidade de lugar: a continuidade de uma ação não está diretamente relacionada a uma presença física dos participantes envolvidos na ação. Através de um jogo *on-line*, por exemplo, dois usuários podem estar simultaneamente participando de uma mesma expedição a uma selva desconhecida no interior da África, sem que, para isso, nenhum dos envolvidos esteja de fato no lugar mencionado ou necessariamente esteja acessando essa informação de um mesmo ponto de entrada nesse sistema.

c) a implementação de novas velocidades: a inserção da simulação de uma realidade na vida humana acabou por produzir uma nova percepção de tempo, uma vez que a utilização da Internet altera, sobremaneira, a relação do homem com a informação, pois a velocidade que se leva para acessar um determinado assunto neste ambiente geralmente é bastante inferior ao tempo necessário para obter o mesmo conhecimento através de outros meios.

Os novos parâmetros e os novos elementos surgidos com o advento da informática apresentaram características que alteram, não só a relação dos envolvidos no processo com o mundo que os cerca, mas também toda uma percepção cultural própria do momento vivido. Essa nova forma de se ver o espaço em que as pessoas estão inseridas acaba por modificar a relação dos indivíduos com o seu mundo, e isto gera grandes conseqüências, não só no campo da informática, mas principalmente na relação do homem com o saber.

2.1. O homem e a sua relação com o saber

Ao longo da história, o homem vem se relacionando com o saber de formas distintas. Podemos identificar, desde os primórdios da humanidade, um traçado que vai da transmissão de informação entre as pessoas, pautada fundamentalmente pela tradição oral, até na atualidade, momento no qual a divulgação do conhecimento depende de suportes que transcendem a capacidade humana.

Em um primeiro momento da história da humanidade, praticamente toda a transmissão de conhecimento entre os povos acontecia através da oralização e memorização do conhecimento constituído. O processo desenvolvia-se no âmbito pessoal, de uma pessoa a outra; diz-se, inclusive, que quando morria uma pessoa sábia era como se toda uma biblioteca tivesse sido queimada.

Um segundo momento pode ser estabelecido com a criação da maior das tecnologias pensadas: o aparecimento da escrita. Este surgimento, de alguma forma, alterou substancialmente a relação do homem com o saber. O saber

racional está muito relacionado com a criação da escrita. Em uma fase mais elaborada e mais estruturada desse momento, a publicação da *'Encyclopédie'*⁶, por Diderot e d'Alembert representa a utilização da escrita com fins de organizar o conhecimento e o pensamento vigente no mundo naquela determinada época. Almejava-se agrupar todo o conhecimento da humanidade (ou, pelo menos, o que se considerava na época como mais significativo) em alguns volumes.

Com o advento da virtualização do mundo, um terceiro momento da relação do homem com o saber se apresentava: o da desterritorialização da biblioteca. A biblioteca, em tempos virtuais, desmancha-se no ar e territorializa-se na rede. Ao mesmo tempo em que está em todos os lugares, porque pode ser acessada de qualquer ponto no planeta conectado à Internet, ela não está em nenhum lugar, pois não ocupa um espaço físico, materializado para sua conservação.

Da mesma forma que a virtualização do mundo altera a relação do homem com o seu meio, o meio também pode ser alterado com participação deste indivíduo agindo de forma diferenciada. Já se podem perceber algumas mudanças, dentre as quais, destacam-se as seguintes:

a) a velocidade de surgimento e de renovação dos saberes: em tempos atuais, percebe-se uma enorme demanda de formação, de capacitação, de atualização de informação e, pela *"primeira vez na história da humanidade, a*

⁶ L'Encyclopedie ou Dictionnaire raisonné des sciences des arts et des métiers, par une société de gens de lettres. Mis en ordre & publié par M.DIDEROT, de l'Académie Royale des Sciences & Belle-Lettres de Prusse & quant à la PARTIE MATHÉMATIQUE, par M. D'ALEMBERT, de l'Académie Royale de Science de Paris et celle de Prusse, & de la société Royale de Londres. Paris: Briasson, David l'aîné, Le Breton, Durand, M.DCC. LI.

maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estão obsoletas no fim de sua carreira” (Lévy, 2000, p.157)

b) a natureza do trabalho: esse item está diretamente relacionado ao tópico anterior, uma vez que, como a renovação do saber acontece de forma constante e ininterrupta, a natureza do trabalho desenvolvido também vai mudando conforme o tempo e ajustando-se às necessidades daquele momento histórico/cultural.

c) as tecnologias intelectuais: o ciberespaço suporta numerosas funções cognitivas humanas, tais como a memória (banco de dados, hiperdocumentos, arquivos digitais), imaginação (as simulações), percepção (sensores digitais, tele-presença, realidades virtuais), raciocínios (inteligência artificial). Segundo Lévy (2000), essas tecnologias viabilizam novas formas de acesso à informação - tais como a navegação por hiperdocumentos (impossível para um ser humano durante uma única vida) e os mecanismos de pesquisa - e um novo estilo de raciocínio requerido, que inclui um dos principais itens da virtualidade, a idéia da virtualização. Através da virtualização de processos, pode-se experimentar uma situação, uma sensação ou a construção de um produto sem que de fato o procedimento real seja jamais vivido. As tecnologias intelectuais funcionam como um apêndice das funções humanas, potencializando ao máximo suas capacidades, mudando sua percepção do “natural” e do “possível”.

A partir desses novos parâmetros, faz-se necessário construir outros modelos no espaço do conhecimento.

Nas palavras de Lévy (2000, p.158),

No lugar de uma representação em escalas lineares e paralelas, em pirâmides estruturadas em “níveis”, organizadas pela noção de pré-requisito e convergindo para saberes “superiores”, a partir de agora devemos preferir a imagem de espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva.

Para atender tal demanda social, o campo da educação, da formação e da atualização profissional precisam estar capacitados para a nova realidade, sendo necessárias para tanto reformas nessas áreas.

É importante compreender o funcionamento dos dispositivos e do espírito da educação virtual no dia-a-dia da educação, incluindo hipermídias, redes de comunicação interativas e tecnologias intelectuais da cibercultura, encontrando um estilo de pedagogia que favoreça, tanto uma aprendizagem individualizada, atendendo a objetivos específicos, como também dando especial atenção a aprendizagem coletiva em rede.

2.2. EAD e sua origem

O “boom” da Educação à Distância, tal como a percebemos nos dias atuais, acontece, sobretudo, a partir da década de setenta. O crescente interesse foi gerado a partir de uma necessidade da sociedade, que está cada vez mais dependente da tecnologia e requer uma constante atualização e formação dos seus trabalhadores, ainda que careça de condições para que tal capacitação aconteça em grande escala de forma “tradicional”.

Os ambientes formais de aprendizagem (escolas, universidades, etc.) não esta(va)m preparados para atender essa demanda de formação, uma vez que não

dispunham de recursos econômicos e humanos suficientes para fazer funcionar as instituições já existentes com pessoal capacitado e em condições favoráveis.

Nos tempos atuais, a Educação à Distância encontra-se em um estágio bastante diferenciado do que era encontrado em outros tempos. Autores como García Aretio (2002) comentam que a EAD, tal como a encontramos nos dias de hoje, já se encontra em uma quarta ou até em uma quinta geração. Nesse estágio, ela se estrutura a partir da utilização de múltiplas tecnologias (multi-meios ou multimídias) de ordem, majoritariamente, eletrônicas, tais como correio eletrônico (e-mail), seções de bate-papo virtuais (chats), redes de computadores (Internet), vídeo e áudio conferências, recursos em disquetes, CDs, CD-ROM, DVDs e Internet, fax.

Faz-se necessário pontuar que, para que o funcionamento dessa geração da Educação à Distância de fato acontecesse e chegasse ao estágio atual, foram necessárias várias transformações tecnológicas. Tais processo de transformações não compreendem somente às que envolvem as evoluções da informática nestas duas últimas décadas, mas dizem respeito a um período muito anterior de revoluções tecnológicas. Para García Aretio (2002), os principais fatores que possibilitaram o nascimento e posterior desenvolvimento da Educação à Distância foram:

- a. a aparição da escrita;
- b. a invenção da imprensa;
- c. a aparição da educação por correspondência;
- d. uso dos meios de comunicação em benefício da educação;
- e. expansão das teorias de ensino programado.

Ainda segundo García Aretio (2002), a primeira menção de que se tem notícia sobre Ensino à Distância data de 20 de março de 1728, em um anúncio publicado por um professor de taquigrafia e caligrafia, Sr. Caleb Philip, no jornal Gazeta de Boston (Massachussets – EUA), oferecendo material para o ensino e tutorias por correspondência. O anuncio dizia:

“Todas as pessoas da região, que desejem aprender esta arte, podem receber em sua casa várias lições semanalmente e serem perfeitamente instruídas, assim como as pessoas que vivem em Boston”⁷

(García Aretio, 2002, p.56)

García Aretio (2002) apresenta de forma sintética um histórico da Educação à Distância no mundo. O autor comenta que, da forma como a EAD está desenvolvida nos dias atuais, é possível considerar que se encontra numa quarta geração do seu processo evolutivo. Cada uma dessas gerações anteriores, assim como a atual, possui características bem delimitadas.

A continuação, será apresentado, de forma bastante resumida, um esquema traduzido e adaptado de García Aretio (2002, p.51) com as principais características de cada uma das fases/gerações do Ensino à Distância:

⁷ Tradução do autor: “Toda persona de la región, deseosa de aprender este arte, puede recibir en su casa varias lecciones semanalmente y ser perfectamente instruída, como las personas que viven em Boston.”

Quadro 1 – Fases da Educação à Distância

	Principal característica	Período de tempo	Mídias e recursos Utilizados	Características da comunicação
PRIMEIRA GERAÇÃO	Utilização de apenas uma tecnologia	De 1850 a 1960 (90 anos)	<ul style="list-style-type: none"> • Papel impresso • Rádio • Televisão 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicação em apenas um sentido (“professor” ? aluno) • Interação entre a instituição e o aluno através de correio • Ocasionalmente apoiada por ajudas presenciais.
SEGUNDA GERAÇÃO	Múltiplas tecnologias, sem o uso de computadores	De 1960 a 1985 (15 anos)	<ul style="list-style-type: none"> • Fitas cassetes • Televisão • Fitas de vídeo • Fax • Papel impresso 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicação principalmente em um sentido • Interação entre a Instituição e o aluno através de telefone, fax e correio.
TERCEIRA GERAÇÃO	Múltiplas tecnologias, incluindo computadores e redes de computadores	De 1985 a 1995 (10 anos)	<ul style="list-style-type: none"> • Correio eletrônico, seções de bate-papo e indicações de anúncios mediante o uso de computadores e de redes de computadores; • Programas computacionais e recursos armazenados em discos, CD e Internet • Audioconferência • Seminários e videoconferência em grandes aulas mediante tecnologias terrestres, satelitais, por cabo ou telefone. • Fax • Papel impresso 	<ul style="list-style-type: none"> • Correio eletrônico, seções de bate-papo e indicações de anúncios mediante o uso de computadores e de redes de computadores, além de transmissões em banda larga para experiências de aprendizagem individualizadas, personalizadas e interativas através de vídeos e em tempo real; • Programas computacionais e recursos armazenados em discos, CD e Internet • Audioconferência • Seminários e videoconferência em grandes aulas mediante tecnologias terrestres, satelitais, por cabo ou telefone. • Fax • Papel impresso
QUARTA GERAÇÃO	Múltiplas tecnologias, incluindo o começo das tecnologias computacionais de grande porte e as redes interligadas de computadores	De 1995 aos dias atuais (11 anos)	<ul style="list-style-type: none"> • Significativa comunicação da Instituição com os estudantes via papel impresso, programas de computador e vídeo conferências; • Possibilidades de comunicação interativa em dois sentidos, tanto síncrona como assincronicamente, tanto entre a Instituição e os alunos como entre os estudantes. • Internet como facilitador para acessar aos textos, gráficos e pequenos textos 	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilidade de interação bidirecional em tempo real mediante áudio e vídeo • Comunicação síncrona e assíncrona entre a Instituição e os estudantes e entre estudantes • Transmissão completa mediante vídeo digital com conteúdos da Internet y da <i>World Wide Web</i> • Ampla programação de vídeos digitais.

A primeira delas estaria compreendida entre os anos de 1850 até aproximadamente a década de 60 do século passado. Seu estágio inicial se remota com a utilização de apenas uma tecnologia que poderia ser o papel impresso, o rádio e a televisão. Nesses suportes, a comunicação acontecia em apenas um sentido: do professor/ou de uma instituição para o aluno. No caso do papel impresso, a transmissão acontecia através do serviço dos correios e, no caso do rádio e na etapa final a televisão, estes eram os meios de divulgação da informação.

A partir da segunda geração da Educação à Distância, os métodos de trabalho já incorporavam a utilização de múltiplas tecnologias dentre as mídias utilizadas, sendo que, neste estágio, elas serviam-se além do papel impresso e da televisão, do uso de fitas cassetes, fitas de vídeo e do facsímile (fax). Nesse momento, ainda não se cogitava a incorporação do uso de computadores ao processo de ensino. A comunicação entre as partes acontecia em um único sentido, ou seja, da instituição para o aluno através do telefone, fax ou correio. Estudiosos como García Aretio (2002) e Litwin (2003b) consideram que tal fase durou do início da década de 60 até aproximadamente o ano 1985.

Na terceira geração, que vai de 1985 até 1995, o uso de computadores torna-se um aliado do processo pedagógico e os cursos se desenvolvem-se levando em consideração os recursos que a informática poderia disponibilizar, tais como a incorporação dos correios eletrônicos (e-mail ou '*eletrotronic mail*', em inglês), o uso das salas de bate-papo e a possibilidade de se trabalhar em uma rede interligada de computadores. As principais mídias utilizadas foram papel

impresso, televisão, fitas cassetes, fitas de vídeo, fax (já utilizadas na segunda fase), telefone e as tecnologias surgidas com o aparecimento dos computadores, tais como disquetes, CD e material disponível na Internet. Existe também a possibilidade da comunicação desenvolver-se tanto síncrona (o momento de produção do enunciado pelo emissor corresponde praticamente ao momento de recepção da mensagem pelo receptor), como assíncrona (os momentos de produção e recepção da mensagem não se correspondem).

Nesta última fase do processo evolutivo, na que o Ensino à Distância encontra-se hoje, são utilizadas múltiplas tecnologias, incluindo as computacionais de grande porte e as redes interligadas de computadores. A principal diferença entre os estágios anteriores e esta fase é que aqui a comunicação dá-se em dois sentidos, tanto do professor (instituição) para o aluno, como do aluno para o professor. Segundo García Aretio (2002) e Litwin (2003b), o grande diferencial desta fase de desenvolvimento da Educação à Distância em relação à segunda fase ou até à anterior é o aporte que a Internet vem a acrescentar, pois em tempos atuais a capacidade de armazenamento de informações e a sua variedade é incalculável, facilitando tanto o acesso aos recursos para o curso em questão, como também o intercâmbio de informações entre outras áreas do conhecimento, viabilizando uma maior aplicação do conteúdo.

É importante comentar que a mudança não foi somente a do suporte, da celulóse para o computador. A postura do professor, que em ambientes virtuais oscila com o nome de tutor, também sofreu grandes alterações.

Nas palavras de Lévy (2000, p.171),

A principal função do professor não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. Sua competência deve-se deslocar no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor torna-se um animador de uma inteligência coletiva dos grupos que estão ao seu encargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca de saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem, etc.

Nesse formato, professores e alunos partilham os mesmos recursos materiais e informacionais. Os professores aprendem ao mesmo tempo que os estudantes e atualizam, continuamente, tanto seus conhecimentos na sua disciplina, como também seus conhecimentos pedagógicos.

Aqui, a ideologia presente é uma herança da cultura hacker de que há uma necessidade de compartilhamento de informação de forma permanente. Destaca-se a importância do trabalho cooperativo e a criação de grupos de trabalho em ambientes virtuais. Com isso, a principal intenção não é a de criar-se somente pessoas capacitadas para uma atividade específica, e sim desenvolver competências que possam ser aplicadas à vida diária e profissional de cada usuário envolvido.

O ponto principal a ser discutido é a mudança qualitativa nos processos de ensino-aprendizagem, e não que seja feita uma simples transferência de paradigmas de educação formal para o formato digital. “Abolir a distância” não quer dizer digitalizar o ensino presencial, e sim assumir posturas e procedimentos próprios deste novo estágio.

Lévy (2000, p.170) comenta que:

Os especialistas neste campo reconhecem que a distinção entre ensino “presencial” e ensino “à distância” será cada vez menos pertinente, já que o uso das redes de telecomunicação e dos suportes multimídia interativos vem sendo progressivamente integradas às formas mais clássicas de ensino. (...) De fato, as características da aprendizagem aberta a distância são semelhantes às da sociedade da informação como um todo (sociedade em rede, de velocidades, de personalização, etc.)

No Brasil, as primeiras manifestações de EAD devem-se ao “Instituto Radio Monitor”, em 1939, e ao “Instituto Universal Brasileiro”, em 1941. A partir daí, foram vividas algumas experiências de Ensino à Distância. Uma delas, mantida pela Confederação Nacional de Bispos do Brasil (CNBB), com sede em Brasília, foi fundada em 1961 e denominada de “*Movimento de Educação de Base*” (MEB). Tinha como principal finalidade alfabetizar e apoiar a aprendizagem de milhares de brasileiros através das escolas radiofônicas (García Aretio, 2002).

No início da década de 70, também foram desenvolvidos trabalhos pelo *Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial* (SENAI) de São Paulo, que criou o Programa “*Auto-instrução com Monitoria*” (AIM), que tinha por objetivo ensinar uma série de programas auto-instrutivos, quase todos voltados para as áreas da mecânica. Além disso, a Petrobrás (Companhia de Petróleos Brasileiros) incorporou, no ano de 1975, programas de auto-aprendizagem para seus funcionários.

Uma das primeiras experiências universitárias de Educação à Distância no Brasil foi iniciada com a Universidade de Brasília (UnB) em meados da década de 70. Na época, motivada pela iniciativa britânica, como a “*Open University*”, a UnB pretendia ser a Universidade Aberta do Brasil. Com isso, ela adquiriu todos

os direitos de tradução e publicação dos materiais da “*Open University*” e em 1976 ofereceu a primeira disciplina para um curso à distância, que era a de “Introdução à Ciência Política”.

A iniciativa inovadora da UnB não alcançou grande êxito, principalmente pelo discurso adotado por sua direção, que apresentava a Educação à Distância como um substituto da educação presencial que apostava no novo formato como uma maneira de tentar resolver os conflitos políticos da época.

Uma outra experiência pioneira na década de 70 foi o programa desenvolvido pela Fundação Brasileira de Educação (FUBRAE), através do Centro de Ensino Técnico de Brasília (CETEB), que desenvolveu projetos de educação semi-direta, colocando em prática um projeto de formação e atualização de Professores em serviço. Esse órgão foi responsável pela execução dos Projetos LOGOS I e LOGOS II, do Ministério da Educação, especialmente voltados para a formação de Professores leigos (García Aretio, 2002).

3. DOS ESTUDOS DOS ATOS DE FALA A UMA ABORDAGEM SOCIO-INTERACIONAL DA SALA DE AULA DE LINGUA ESTRANGEIRA

3.1. Uma abordagem Sócio-Interacional

Kerbrat-Oreccioni (2005, p.20) afirma que “*um enunciado performativo é um enunciado que, desde que sejam respeitadas certas condições de êxito, realiza o ato que ele denomina*”, ou seja, que a linguagem, mais que um instrumento a serviço da informação, presta-se à produção de fatos e à realização de determinados atos. São exatamente esses atos e fatos realizados pelos falantes que se denominam “Atos de linguagem” (*speech acts*, no original).

Tal teoria começou a ser desenvolvida nos idos dos anos 60, com a publicação de “*How to do things with words*”⁸, de John L. Austin.

“O título da obra de Austin enuncia claramente a hipótese de partida: ‘dizer’ é, sem dúvida, transmitir ao outro certas informações sobre o objeto de que se fala, mas também é ‘fazer’, isto é, tentar agir sobre o interlocutor e mesmo sobre o mundo circundante.”

(Charaudeau & Maingueneau, 2004, p.72)

⁸ A publicação data do ano de 1962. Neste trabalho, foi utilizada a versão publicada em espanhol (AUSTIN, J. L. *Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones*. 2 ed. Buenos Aires: Paidós, 2003) que consta da bibliografía final.

Austin parte da premissa de que os enunciados podem ser classificados em dois grupos: os enunciados constataivos e os performativos. O primeiro, os constataivos, são aqueles que representam uma verdade independente da ocorrência de sua enunciação e que podem ser submetidos à prova. Dizer, por exemplo, que são duas horas da tarde, referindo-se ao momento do dia em que se encontram, independe de ser verdadeiro ou falso, é apenas uma constatação de um momento do dia.

Já os segundos, os performativos, não podem ser submetidos à prova de veracidade, uma vez que não importa se eles são de fato verdadeiros ou falsos. Referem-se justamente às situações que dizem respeito ao momento de sua enunciação. O presente estudo se fixará na análise de enunciados pertencentes a este grupo.

Ainda de acordo com Austin (2003, p.56), para que os enunciados utilizados assumam valor performativo deverão ser respeitadas algumas regras, a saber:

- a. Deve haver um procedimento, reconhecido por convenção, dotado por convenção de um determinado efeito, e compreendendo o enunciado de determinadas palavras por determinadas pessoas em certas circunstâncias. Além disso,
- b. é preciso que, em cada caso, as pessoas e as circunstâncias particulares sejam as que convêm para que se possa invocar o procedimento em questão.
- c. O procedimento deve ser executado por todos os participantes, ao mesmo tempo, correta e integralmente.
- d. Quando o procedimento – como acontece muitas vezes – supõe nos que recorrem a ele determinados pensamentos ou sentimentos, quando deve provocar depois certo comportamento da parte de um ou outro dos participantes, é preciso que a pessoa que toma parte no procedimento (e deste modo o invoca) tenha, de fato, esses pensamentos ou sentimentos, e que os participantes tenham a intenção de adotar o comportamento que ele implica. Além disso,
- e. devem se comportar assim, de fato, posteriormente.⁹

⁹ Tradução nossa: A. Tiene que haber un procedimiento convencional aceptado, que posea cierto efecto convencional; dicho procedimiento debe incluir la emisión de ciertas palabras por parte de ciertas personas en ciertas circunstancias. Además, A.2. en un caso dado, las personas y circunstancias particulares deben ser

Austin (2003) não se limitou a diferenciar os enunciados constataativos dos performativos. Também argumentou que entre os verbos do grupo dos constataativos podem-se encontrar certas características dos performativos. Para o investigador, quando se fala em atos de linguagem, deve-se considerar, necessariamente, os atos que realizamos quando falamos, a saber: atos locutório, ilocutório e perlocutório.

a. Ato locutório – seria o próprio ato de falar ou de dizer alguma coisa, realizado a partir da produção de um conjunto de sons (ato fonético) dentro de uma estrutura de organização dos elementos (gramatical), imbuído de um determinado sentido.

b. Ato ilocutório - são os atos que realizamos ao efetuarmos um ato locutório, ao dizer alguma coisa, que são classificadas em certas classes a partir do objetivo pertinente em cada enunciado.

c. Ato perlocutório – são os atos realizados pelo fato de se dizer alguma coisa.

Assim, por exemplo, dizer que está muito calor aqui é um ato locutório, a realização de determinados sons organizados de acordo com as regras da língua portuguesa, que têm o valor ilocutório de produzir uma afirmação e que, proferida em determinadas circunstâncias, pode ter, em outros possíveis, o efeito perlocutório de dar a entender que o locutor pretende levar o alocutário a abrir a janela de sala e realizar indiretamente um pedido para o fazer

(Rodrigues , 2005, p.03)

apropiadas para recurrir al procedimiento particular que se emplea; B.1. El procedimiento debe llevarse a cabo por todos los participantes en forma correcta y, B.2. en todos sus pasos; C.1. En aquellos casos en que, como sucede a menudo, el procedimiento requiere que quienes lo usan tengan ciertos pensamientos o sentimientos, o está dirigido a que sobrevenga cierta conducta correspondiente de algún participante, entonces quién participa en él y recurre así al procedimiento debe tener en los hechos tales pensamientos o sentimientos, o los participantes deben estar animados por el propósito de conducirse de la manera adecuada, y además, C.2. los participantes tienen que comportarse efectivamente así en su oportunidad.

John Searle, continuando os estudos de Austin, realiza uma ressystematização da classificação dos atos da linguagem e considera desnecessária a diferenciação entre os atos locutórios, ilocutórios e os perlocutórios, concluindo que os atos locutórios e perlocutórios seriam valores presentes dentro do ato ilocutório. Um exemplo do tipo

A: Que horas são?

B: Já vou!

O ato de linguagem direto que realiza A é uma pergunta pelas horas que são, mas aquilo que B entende efetivamente é um ato ilocutório indireto ou oblíquo da afirmação de que já é tarde, de que está atrasado ou uma ordem para se despachar.

(Rodrigues, 2005, p.04).

Searle também revê as condições de sucesso (*felicity conditions*) inicialmente pensadas por Austin, propondo uma tipologia de atos baseada nelas. Segundo Searle, para que um enunciado seja classificado como bem-sucedido, deverá levar em consideração algumas condições como as seguintes:

a. condição essencial – a locução de um ato enunciativo. Este pode ser uma promessa, uma declaração, um pedido, uma ordem;

b. condição normal de emissão e recepção – o compartilhamento de uma mesma língua entre os participante do ato de linguagem;

c. condição preliminar – diz respeito à pertinência do que se fala, no contexto em que apresenta a mensagem, no momento de produção daquela fala;

d. condição de sinceridade – a intenção ou não do enunciador realizar o ato que enuncia. (Kerbrat-Orecchini, 2005, p.39)

Além dessas quatro condições, Searle também considera importante a observação dos atos que ele denomina como preliminares, ou seja, aqueles que,

antecedendo ao ato em questão, apresentam as condições para sua produção. Destacam-se as situações que envolvem o contexto, quem é o enunciador e para quem dirige sua mensagem, que papel social ocupa cada um daqueles que compõem o ato de linguagem, em que lugar ela foi produzida, em que situação.

Entretanto, poderíamos dizer que a teoria dos atos de fala está basicamente centrada na questão do emissor da mensagem e do momento de sua produção e que ela não dá a devida atenção ao processo de recepção e ao possível ato de linguagem que é gerado a partir do estímulo que uma mensagem inicial produz. Faz-se necessário, então, conferir importância a esse outro lado do discurso, ao lado da recepção.

Na perspectiva da teoria “padrão”, os atos de linguagem correspondem, em geral, a frases. Mas pode-se também ver, no nível mais amplo do texto ou do discurso, macroatos produzidos pela integração sucessiva de microatos. (...) Por outro lado, na comunicação ordinária, que coloca em presença vários interlocutores, os enunciados e os atos de linguagem que eles realizam são produzidos em um circuito de troca. Considerar os enunciados como atos é, então, admitir que eles são realizados para agir sobre os outros, mas também para levá-los a reagir: o dizer não é somente fazer, mas também fazer fazer.

(Charaudeau & Maingueneau, 2004, p.73)

Nas lacunas deixada pela abordagem “austino-searlina”, surge a perspectiva interacionista que em absoluto descarta a noção de ato de linguagem, muito pelo contrário, parte de suas premissas iniciais de que falar é agir, e a completa dizendo que falar, além de agir, é interagir.

Kerbrat-Orecchioni (2005, p.69) diz que:

Tal proposta de trabalho não assume o papel descritivo pertinente ao estudo dos atos da linguagem elaborado por Austin e Searle por acreditar que o ato comunicativo não prioriza somente o emissor e o momento de produção de uma mensagem, pelo contrário, o ato comunicativo neste trabalho é visto desde uma ótica sociológica, como elemento fundamental de uma comunicação, que envolve uma troca entre os

participantes do ato e que os valores atribuídos pelos atos de linguagem se definem não só pelo emissor da mensagem, e sim também pelo receptor desta informação, que no momento desta enunciação se utiliza, de forma consciente ou não, das informações apresentadas para determinar os atos de linguagem dentro de uma perspectiva interacional.

Além de a autora atentar para todos os pontos desenvolvidos anteriormente, essa nova perspectiva acrescenta que “*na comunicação real, os atos da linguagem funcionam em contexto*” e “*no interior de uma seqüência de atos que não são encadeados ao acaso*” (Kerbrat-Orecchini, 2005, p.69).

Nessa perspectiva, a ação de falar é antes de tudo agir e, ao longo da produção dos enunciados, os enunciadores são responsáveis por exercer uma influência no discurso, uma vez que, ao se emitir uma informação, uma intencionalidade representa-se no seu ato de fala, e espera-se receber uma resposta deste ato, que é um outro ato. Levando em conta essa abordagem, uma conversa, por exemplo, se estabelece como um jogo enunciativo entre os participantes de forma a concretizar certas expectativas.

Assim, entre os parâmetros necessários para análise do processo interativo de uma conversa, é fundamental a definição do contexto em que tal mensagem foi produzida. Em qualquer processo interativo, os atos de linguagem definem-se a partir de seu valor ilocutório, ou seja, o valor que determinada mensagem assume só pode ser definido dentro de uma situação específica de enunciação. Não se pode analisar uma situação comunicativa sem considerar o momento de sua produção, o lugar onde foi executada e a definição dos papéis dos atores naquele discurso. A preocupação não está somente no que foi dito, mas também, onde e por quem. Esses elementos definem o contexto e, nessa

perspectiva, o que muitas vezes designava-se como situação extralingüística assume grande importância na instauração do ato de linguagem.

Se anteriormente a designação de atos de linguagem era suficiente para determinar as enunciações, a partir dessas reflexões já não é suficiente. De modo geral, percebe-se que os atos comunicacionais são tratados por atos conversacionais, uma vez que tais atos são definidos não por uma única frase ou uma seqüência enunciativa, e sim por todo um complexo jogo interacional entre os emissores no discurso colocados em uma situação discursiva. Também encontramos a utilização de denominações como macroato e microato¹⁰ conversacionais, “*para poderem levar em conta unidades pragmáticas de dimensão superior à frase e produzidas pela integração progressiva de ‘microatos’*” (Kerbrat-Orecchini, 2005, p.70).

Nessa perspectiva interacional, o ato de linguagem aparece como a unidade mínima da gramática conversacional, sendo ela a base de construção de unidades superiores, tais como as intervenções, as trocas e por fim as conversações. Dentro de uma conversa, por exemplo, até que se consiga chegar à estruturação complexa do ato em questão, faz-se necessário que outros sejam aglutinados com o fim de fazer ver todo um processo de aglutinações que culmina no que conhecemos como conversação. Uma parte importante desse processo é a troca, definida como a “menor unidade dialogal” (Kerbrat-Orecchini, 2005, p.76) na análise de conversação. Entretanto, antes que a troca seja caracterizada, outros

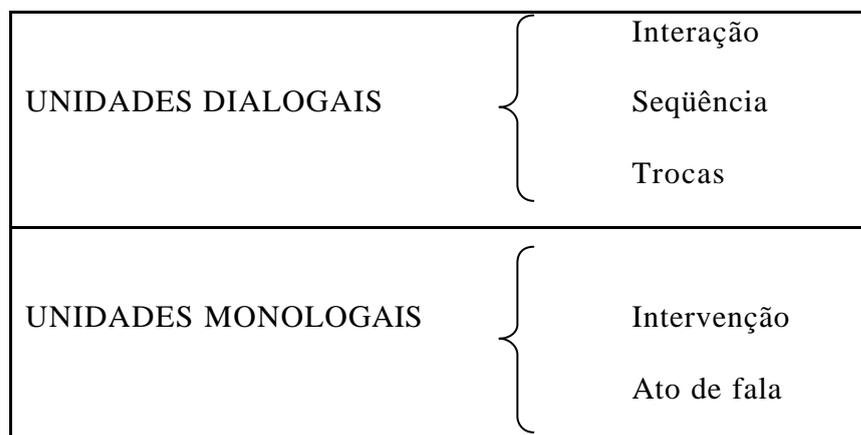
¹⁰ Conceito este desenvolvido por Van Dijk em seu livro *Text and context: explorations in the semantics and pragmatics of discourse*. New York: Longman, 1977. A partir dessa teoria, alguns atos enunciativos não se constituem somente de um pequeno jogo enunciativo entre os participantes, e sim de que o ato em si é composto em uma escala maior (macro) e que em sua constituição seria possível identificar uma sucessão de atos menores (micro).

procedimentos, ainda menores, precisam acontecer para dar vida a esse processo, que envolve emissores/receptores da mensagem. Antes da troca, encontram-se as intervenções que são formadas pelo seqüenciamento de atos de linguagem.

Assim como em um jogo, cada lance abre um paradigma limitado de continuações possíveis. Numa conversação ou qualquer outro tipo de troca comunicativa, todo ato de linguagem efetuado abre um paradigma de encadeamentos possíveis, paradigma mais ou menos amplo ou estreito, conforme o caso, e cujos constituintes não têm o mesmo grau de probabilidade e de aceitabilidade, nem as mesmas conseqüências sobre o desenrolar da interação.

(Kerbrat-Orecchioni, 2005, p.74)

Kerbrat-Orecchini (1994, p.213) divide a estrutura seqüencial dos enunciados conversacionais em dois grupos de unidades: os monologais e os seqüenciais. Para ela, no primeiro grupo (monologais) estão incluídas as intervenções e os atos de fala. Já no segundo grupo (dialogais), estão presentes as trocas, as seqüências e por fim as interações.

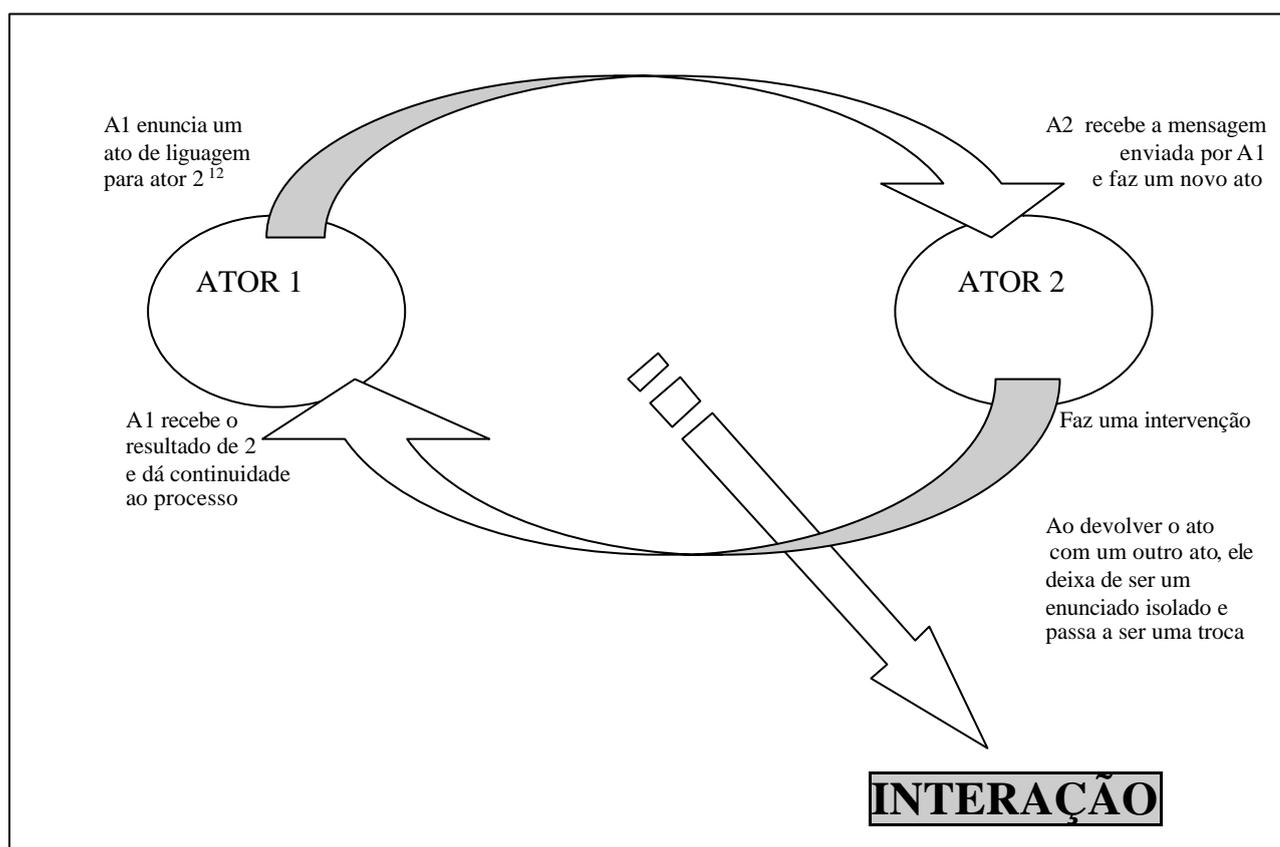


(Amaro, 2000, p.19)

Baseando-se em Kerbrat-Orecchioni (2005), é proposto o seguinte esquema com a intenção de exemplificar e tornar visível o processo de construção

de uma seqüência conversacional (interativa), destacando os seus elementos constitutivos¹¹:

Figura 1: Seqüência conversacional



Neste esquema, buscou-se representar uma conversa entre dois atores do discurso. O ator 1, ao enunciar uma mensagem para o ator 2, cria um ato de linguagem (enunciado + intenção). O ator 2, ao reconhecer este ato inicial, reage a ele com a possibilidade de um novo ato: uma resposta. No momento em que esta resposta é construída, com a emissão desta intervenção, o ato de linguagem que

¹¹ Esquema criado a partir de Kerbrat-Oreccioni (2005). Não está no original da autora.

¹² Ao enunciar, o Ator não tem consciência de todos os significados implicados em seu ato enunciativo, mas tem uma intenção.

inicialmente foi construído pelo ator 1 deixa de ser um ato isolado e começa a fazer parte de um jogo comunicativo que é chamado de troca. Com o prosseguimento desse jogo comunicativo, em que os atores estruturariam novos atos, a interação seria estabelecida.

Define-se, então, a conversação como um discurso dialogado, que obedece a regras de organização interna e cujos participantes “*constroem entre si um certo tipo de relação (de distância ou de proximidade, de hierarquia ou de igualdade, de conflito ou de convivência), que não pára de evoluir ao longo da interação*” (Kerbrat-Orecchioni, 2005, p.83).

Em um processo comunicativo, os envolvidos têm papéis pré-definidos em sua relação. Para Cicurel (2003, p.6) as conversas inscrevem-se dentro do que se chama de “universo de referência”. No caso específico de uma conversa pedagógica, em uma aula de língua estrangeira, os principais universos de referências evocados, para a autora, seriam:

- a. o mundo da língua ou do sistema lingüístico (*le monde de la langue ou du système langagier*) - alunos e professores utilizam-se de um mesmo código para a comunicação, que no caso de uma aula de língua estrangeira é o idioma estudado, que serve tanto como elemento de comunicação como de objeto de estudo;
- b. o mundo do texto como unidade de significação e como objeto textual (*le monde du texte comme unité de signification et objet textuel*) – a mensagem faz referência ao material de ensino e ao suporte pedagógico;

- c. o mundo imaginário (*le monde imaginaire*) – a utilização de um universo imaginário para contextualizar a utilização de um registro do idioma ou uma expressão. Tal recurso é freqüentemente utilizado nas aulas de língua estrangeira, pelo professor;
- d. o mundo da sala de aula (*le monde de la classe*) – refere-se à sala de aula na sua relação com o processo de ensino-aprendizagem e as relativas ao processo cognitivo;
- e. o mundo exterior (*le monde extérieur*) – referência a uma realidade externa à sala de aula. Geralmente envolvem conhecimentos compartilhados pelo alunos;

Os envolvidos na comunicação emitem suas mensagens com certas intenções. A partir da identificação dos universos de referência evocados nos enunciados, encontra-se espaço para identificar a natureza do discurso, sendo possível reconhecer a intenção das mensagens proferidas. É possível perceber o porquê das mensagens e com que intenção cada participante fala. Fala-se para perguntar, para esclarecer, para saudar, etc. Cicurel (2003) busca organizar os discursos tentando reconhecer a intenção enunciativa (valor ilocutório) presente nas intervenções. No ambiente pedagógico, por exemplo, a autora conclui que é possível encontrar intervenções que podem ser corretivas (tem intenção de corrigir o idioma), apreciativas (incentiva e orienta a participação nas atividades pedagógicas), elucidativas (introdução de novos tópicos a serem trabalhados), interpelativas (convite à participação), diretivas (organização da estrutura) e recapitulativas (um certo “vai e vem” da informação, caracterizado pelo

reconhecimento de assuntos anteriores trabalhados para a inserção de novos tópicos).

Entretanto, na análise do processo pedagógico, foi possível constatar que algumas intervenções não podiam ser enquadradas dentro das seis classificações descritas por Cicurel (2003). Dessa forma, este trabalho propõe a inclusão de mais um item classificatório para as intervenções: a intervenção de natureza social que se aproxima à função de animação descritas por Dabène. Ela não tem relação direta com o conteúdo didático desenvolvido, mas faz parte do contrato pedagógico onde o ambiente de sala de aula inscreve-se.

Kerbrat-Orecchioni também comenta que entre os participantes das trocas comunicativas constrói-se um certo tipo de relação “que não para de evoluir ao longo da interação” (2005:83). Ela destaca que a observação e o estudo dos atos de fala auxiliam a reflexão do processo de funcionamento das conversações e, por conseguinte, das interações verbais. Sugere que as observações pertinentes envolvam tanto a estrutura dos discursos dialogados, como também a relação que se estabelece entre os participantes do processo comunicativo, e esclarece duas diferentes dimensões para ele: a de distância (horizontal) e a de posição social (vertical)¹³. A primeira (de distância) se estabelece no que concerne à distância ou intimidade dos atores participantes das trocas lingüísticas. Já a segunda é definida por Kerbrat-Orecchioni (2005) como uma distinção na posição social entre os atores do processo, fazendo que um deles tenha uma posição de superioridade sobre o outro, condicionando, em consequência, os atos de linguagem utilizados a esse registro específico.

¹³ Definição compreendida por Charaudeau & Mainueneau (2004, p.427-428)

Na sala de aula presencial, compreendida como um lugar marcado por uma relação presencial, síncrona, de uma turma de alunos com um professor, a posição social dos atores está bem definida, apesar disso, o que concentra o eixo distância-intimidade, parece vir mais marcado por esse último no Brasil¹⁴. Como se dá tal relação no ambiente virtual é o que se busca explorar na próxima seção.

3.2. O lugar do professor/tutor de língua estrangeira em ambientes virtuais de aprendizagem

Dabène (1984), em um trabalho intitulado como “*Pour une taxonomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère*”, define as atribuições do professor de línguas em sala de aula presencial de língua estrangeira. Ela diz que suas funções estão centradas no processo de animação (“*meneur de jeu*”), de informação (“*vecteur d’information*”) e avaliação (“*évaluateur*”) do grupo que lhe é responsável. Segundo a autora, essas funções são fundamentais para o bom desenvolvimento da atividade pedagógica e cada uma delas apresenta uma característica específica dentro do processo.

Na primeira delas, animação, o professor atua pontuando as trocas verbais e o processo de interação, distribuindo os turnos de fala e incitando a participação ativa dos envolvidos.

A segunda delas, informação, se realiza através de uma série de operações explícitas de natureza meta-discursiva, que pode se apresentar desde um simples esclarecimento de um tópico até a explicação detalhada de um assunto.

¹⁴ Para a classe média / média-alta.

O terceiro item, avaliação, pode assumir duas posturas. Uma delas seria de natureza construtiva, em que o docente auxilia o processo de aquisição de uma língua estrangeira, destacando os pontos onde o estudante apresenta uma maior dificuldade, possibilitando uma reflexão sobre a estrutura do idioma estudado. A segunda delas seria de natureza corretiva, em que se espera que o estudante simplesmente substitua o registro de língua utilizado, classificado com desviante, por um outro dito correto.

No caso do Ensino à Distância mediado pelo computador, as três funções descritas por Dabène (1984) também são importantes no desenvolvimento da atividade pedagógica. Entretanto, o formato adotado por cada curso está condicionado aos recursos disponibilizados pela plataforma informática utilizada. O posicionamento do professor depende diretamente das possibilidades oferecidas por cada sistema digital.

O profissional não tem autonomia para decidir que funções, das estabelecidas por Dabène (1984), ele tem que desempenhar, uma vez que ele está subordinado aos recursos que a plataforma adotada oferece. Em alguns casos, quando o sistema computacional permite, o docente pode se responsabilizar pelos aspectos formativos (“*vecteur d’information*”), avaliativos (“*évaluateur*”) e também os referentes ao desenvolvimento das atividades (“*meneur de jeu*”). Entretanto, em muito casos, tanto a apresentação do conteúdo a ser desenvolvido, como também os instrumentos utilizados para medir o aproveitamento obtido são desenhados dentro do sistema da plataforma, sem a necessidade de uma intervenção do profissional encarregado pela dinamização das atividades.

O quadro abaixo busca apresentar comparativamente os ambientes de aprendizagem de educação presencial (a sala de aula convencional) e *on line*, cuja estrutura de ensino está pautada no uso de tecnologias de informação e comunicação. Neste esquema coloca-se atenção no evento comunicativo (situação enunciativa), no código utilizado e no papel do professor e do aluno.

Quadro 2: Comparação entre os ambientes de aprendizagem

PRESENCIAL sala de aula de LE	ON LINE Ambientes virtuais de aprendizagem de LE (com conteúdo estabelecido)
EVENTO	
Contrato didático parece sobrepor-se ao contrato comunicativo.	Contrato didático parece coincidir com o contrato comunicativo e parece haver interpenetração entre os dois.
CÓDIGO	
Elementos lingüísticos e pára-lingüísticos. Uso prioritário da língua oral.	Elementos lingüísticos e, eventualmente, para-lingüísticos (usos de smileys, por exemplo). Uso prioritário da língua escrita.
PROFESSOR	
Controla a distribuição da palavra da tomada de turno. Funciona como vetor da informação. É o único avaliador e se estabelece numa relação de verticalidade com os alunos.	Não controla a distribuição da palavra. A estrutura de tomada de turno não é determinada por ele mas pelo programa e pelo grupo. Todos os vetores podem se tornar vetores da informação e avaliadores.
ALUNO	
Busca ratificação do professor e dirige-lhe, prioritariamente a palavra.	Não necessariamente depende de uma ratificação do professor para dar seguimento às intervenções e dirige-se a ele e aos outros participantes conforme motivação discursiva.

- Em ambos os casos existe possibilidade comunicação entre aluno e professor
 - Há cooperação para a realização das tarefas.
- Há singularidade do evento. Cada encontro constitui um todo irreproduzível.

4. UMA ABORDAGEM ETNOGRÁFICA DE UM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM DE ELE

A escolha de uma abordagem etnográfica dá-se principalmente por ser esta uma das perspectivas que mais subsídios oferece à análise de dados de conversação que levam em conta os atores, durante o processo de trocas. Watson-Gegeo (1995) destaca alguns princípios dos estudos etnográficos:

- A etnografia enfoca o comportamento das pessoas em grupos e os padrões culturais daquele comportamento (...);
- a etnografia é holística, qualquer aspecto da cultura ou do comportamento deve ser descrito e explicado em relação ao sistema do qual faz parte (...);
- a coleta de dados faz-se a partir de um arcabouço teórico que direciona a atenção do pesquisador para certos aspectos das situações e certos tipos de perguntas de pesquisa (...)

(Watson-Gegeo, 1995, p.38)

Para proceder à análise da interação entre professor (tutor) e estudante em um ambiente virtual de aprendizagem (*online*), essa perspectiva permite que o presente trabalho esteja focado no processo de interação em uma linha teórico-filosófica que está em consonância com os referenciais teóricos adotados e trabalhados no capítulo anterior. Detalhando o exposto em Watson-Gegeo (1995),

destacam-se as características, que serão apresentadas em conexão com as idéias aqui desenvolvidas:

a- Baseia-se em uma hipótese naturalista, ou seja, acontece dentro do ambiente natural de sua produção, sem a construção de situações que não sejam reais e/ou manipuladas.

O ambiente AVE, onde desenvolve-se a interação analisada no presente trabalho, é um curso disponibilizado regularmente do Instituto Cervantes (cf. mais adiante descrição detalhada do ambiente)

b- Há uma visão holística do processo, e não somente a visualização do problema destacado.

Buscou-se analisar o processo de interação professor – estudante de uma forma holística, atentando para o processo como um todo e buscando a visão de cada um dos atores participantes do processo.

c- Valoriza-se a participação ativa dos envolvidos, inclusive atribuindo destaque às suas vozes.

Buscou-se registrar as vozes dos atores envolvidos no processo por diferentes instrumentos a fim de compreender-se melhor a participação dos envolvidos (cf. mais adiante os instrumentos de coleta de dados).

d- Destaca-se a importância da escrita dentre as outras formas de expressão.

Esta foi a modalidade analisada durante toda pesquisa, já que os dados produzidos *on line* são altamente dependentes desse meio.

e- É de natureza qualitativa, ainda que em determinados momentos utilize-se de informações quantitativas para retratar alguns fatos.

Embora os resultados das análises tenham sido quantificados e organizados em gráficos a medida que isso pareceu necessário, o eixo da análise é interpretativo.

Outro fato importante, para a pesquisa em foco, é que nessa perspectiva,

o pesquisador realiza uma análise detalhada a partir da fala dos sujeitos da pesquisa, podendo, assim, identificar *categorias* utilizadas pelos participantes, como também, seus pontos de vista. Segue, desta forma, em direção a uma pesquisa mais reflexiva, pois, além de considerar o referencial do participante, o próprio pesquisador poderá refletir a respeito de seu papel social.

(Guessser, 2003, p.164-5)

Dentro de tal perspectiva metodológica, buscou-se apresentar um estudo de caso, que, como afirma Stake (1988, p.36), “o estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto de estudo”.

O objeto do trabalho, pois, é esse microcosmo que se organiza entre professor – estudante no ambiente virtual. É a partir dele que se buscará compreender como ocorrem as interações, mediadas pela plataforma, e se se estabelecem diferenças entre esse processo de interação e a interação que se dá em um ambiente presencial de sala de aula. Nesse pequeno parágrafo, encontra-se resumida a pergunta de pesquisa, que poderia ser detalhada da seguinte forma:

- ✓ O processo interativo é central no contrato de ensino-aprendizagem.
- ✓ Ele pode se dar de diversas formas.
- ✓ No meio virtual, ainda há poucos estudos que se ocupam da descrição detalhada desse processo.

- ✓ Partindo de um estudo de caso instrumental, busca-se contribuir para a melhor compreensão desse processo e, principalmente, compreender o papel que o professor desempenha nesse novo ambiente de ensino.

Ao longo da definição do corpo teórico deste trabalho, considerou-se também os estudos de Paiva (2001 e 2005) e Marcuschi (2005) relativos aos gêneros textuais emergentes no ambiente virtual com o fim de observar as formas de comunicação utilizadas pelos atores dentro do ambiente estabelecido.

4.1. Caso instrumental: um curso individualizado, 1 professor (tutor) - 1 estudante

No AVE, para que um novo grupo seja formado, é necessária a inscrição de no mínimo sete estudantes, uma turma segundo o Instituto Cervantes. A idéia inicial era analisar uma turma existente e que já estivesse em funcionamento, na qual um estudante voluntário também inscrito forneceria, além dos dados gerados pelo próprio curso, suas experiências pessoais registradas em um diário de aprendizagem. Entretanto, esse grupo de estudantes não se formou. Partiu-se, então, para uma segunda opção, que em muito faz com que nosso caso seja ainda mais singular.

Solicitou-se ao Instituto Cervantes, através de sua Coordenação Pedagógica, a possibilidade de que fosse constituído um grupo especial com um único integrante. A instituição aceitou a proposta com o acordo de que todo processo de tutoria fosse levado a cabo pelo próprio pesquisador e que não houvessem encargos financeiros por parte da instituição mantenedora do AVE.

Nesse momento, outra importante definição foi enfrentada. Já não haveria uma turma. Mas isso não representaria grandes problemas, pois o AVE, como será detalhado mais adiante, também está pensado para vários tipos de utilização. A decisão mais importante dizia respeito à relação pesquisador, professor de espanhol há vários anos e internauta entusiasta, e o estudante, que havia se comprometido a realizar o curso e escrever o diário de aprendizagem. Como conheciam-se muito bem e eram amigos, a proximidade com certeza interferiria no processo de interação. Decidiu-se, então, utilizar-se de um expediente extremamente comum em ambiente virtual de forma geral, criou-se uma “persona”, uma máscara, para o professor do curso AVE. Durante a duração do curso, o tutor de espanhol do AVE apresentou-se como Julián, um cidadão espanhol, morador de Madrid. A idéia foi criar uma situação enunciativa em que, necessariamente, a comunicação acontecesse na língua alvo, espanhol, sem que o estudante tivesse presente a possibilidade de que o seu professor o compreendesse na sua língua materna.

O pesquisador (também professor do AVE) é professor regular há 8 anos de espanhol como língua estrangeira em escolas na cidade do Rio de Janeiro em ambientes formais e presenciais de educação, possui 29 anos, é representante da classe média e muito interessado em temas relativos à novas tecnologias da informação e comunicação.

O estudante é morador da zona sul da cidade do Rio de Janeiro, 25 anos, do sexo feminino, Professor de Sociologia da Rede Estadual de Ensino, aluno regular do Mestrado em Sociologia da UFRJ e está enquadrado na classe média carioca. Também possui conhecimentos elementares da língua espanhola,

adquiridos tanto em viagens anteriores, como também na realização de cursos de nível básico. Também possui bons conhecimentos da estrutura Internet.

Para não expor, em demasia, o estudante voluntário, adota-se a convenção de referir-se a ele como *Estudante X*. Cada vez que *Estudante X* aparecer em no texto, deve-se compreender nesse lugar o que foi dito foi o primeiro nome do estudante. Para manter a simetria, se utilizar-se-á a mesma convenção para designar o professor como *Professor Y*.

Assim, procedeu-se a inscrição do estudante-voluntário para a pesquisa no curso virtual AVE oferecido pelo Instituto Cervantes, optando-se pela modalidade em que ele teria seu processo acadêmico mediado por um professor (tutor).

Antes que fosse feito qualquer contato inicial com o aluno, o investigador recebeu um material do Instituto Cervantes de orientação para tutores¹⁵, que foi estudado visando à capacitação. O pesquisador buscou respeitar as informações presentes e adequar-se ao discurso institucional apresentado.

Apesar do Estudante X já possuir algum conhecimento anterior do idioma, ainda que em nível elementar, ele optou pela inscrição no primeiro nível do AVE, o curso Inicial, uma vez que desconhecia o método e o ambiente de trabalho. Preferiu não se submeter a qualquer teste de nivelamento oferecido, pois ficaria mais à vontade inscrevendo-se no curso desde o primeiro nível oferecido.

Vencida essa etapa, o curso começou de fato no dia 1 de agosto e finalizou-se no dia 29 de novembro de 2005. Após quase 4 meses de trabalho, o

¹⁵ Esse material tem o título de “Formación de Tutores del AVE” e contém informações sobre a estrutura do curso *on line*, as orientações para o tutor e as formas de melhor utilizá-lo.

corpus para análise envolvendo a interação entre Professor Y e Estudante X estava coletado. Procedeu-se a tarefa de transcrição dos dados, buscando-se manter a linguagem tal como foi escrita pelos interlocutores. Os principais instrumentos de coleta de dados selecionados para análise neste trabalho foram os seguintes:

a. lugares de interações entre o Professor Y e Estudante X, tais como correio eletrônico e bate-papo; e,

b. diário de aprendizagem do tutor e do aluno;

A escolha do diário de aprendizagem como mais um instrumento de coleta de dados foi, sobretudo apoiada em estudos desenvolvidos por Bailey (apud. Mattos, 2006), em que destaca sua importância, e comenta que este é

“um relato em primeira pessoa de uma experiência de ensino ou de aprendizagem, documentada através de registros sinceros e regulares num diário pessoal que será depois analisado à procura de padrões recorrentes ou eventos discrepantes”

Bailey (apud. Mattos, 2006, p.2)

Além deste pesquisador, Moita Lopes (2000) também acrescenta que o uso dos diários tem se tornado muito popular recentemente. E acrescenta que isto se deve ao fato de que a tendência atual do foco de interesse da pesquisa está diretamente relacionada para o entendimento do processo de ensino/aprendizagem a partir do ponto de vista do aprendiz.

4.2. A descrição da plataforma de ensino-aprendizagem on line: A “Aula Virtual De Español” (AVE)

Aula Virtual de Español, doravante AVE, é uma plataforma¹⁶ de aprendizagem *on-line* desenhada pelo Instituto Cervantes para desenvolver o ensino de Espanhol em ambientes virtuais e com conteúdo pré-estabelecido. Esse curso encontra-se situado na página eletrônica do Centro Virtual Cervantes¹⁷, pertencente ao Instituto.

El Instituto Cervantes es una entidad pública adscrita al Ministerio de Asuntos Exteriores creada en 1991 con el fin de promover y difundir la enseñanza del español y la cultura de los países hispanohablantes en todo el mundo.

(Instituto Cervantes(a), p.5)

Em “Cómo es el Aula Virtual de Español”, encontramos a seguinte descrição da plataforma:

El AVE es un entorno de aprendizaje que alberga los cursos de Español a través de Internet del Instituto Cervantes. El AVE potencia el aprendizaje autónomo mediante el trabajo con materiales interactivos, siempre dentro de un marco de aprendizaje en el que la participación del alumno y la colaboración con sus compañeros son parte esencial del proceso.

Los cursos de español del AVE parten de una concepción abierta y flexible del proceso de enseñanza y de aprendizaje; siguen un enfoque comunicativo dirigido a capacitar al alumno para desenvolverse de manera efectiva y eficaz en situaciones reales de comunicación. Con este fin integra diferentes propuestas didácticas que contemplan la necesidad de que los estudiantes manejen los contenidos gramaticales, sociolingüísticos, discursivos, estratégicos y socioculturales precisos para la comunicación en español.

(Instituto Cervantes (a), p.4)

¹⁶ No contexto da [informática](#), **plataforma** é o padrão de um processo operacional ou de um computador. É uma expressão utilizada para denominar a tecnologia empregada em determinada infra-estrutura de [Tecnologia da Informação](#) ou [telecomunicações](#), garantindo facilidade de integração dos diversos elementos dessa infra-estrutura. Fonte: Wikipedia.

¹⁷ “El Centro virtual Cervantes, sede en Internet del Instituto Cervantes, dispone de abundante información sobre la lengua española y la cultura de los países de habla hispana y ofrece multitud de actividades y obras de referencia para la enseñanza y el aprendizaje del español.”

O acrônimo que intitula o curso do Instituto Cervantes “brinca” com um nome bem representativo da modernidade no mundo Ibérico. AVE, além do curso *online*, que se quer moderno, inovador, ágil, prático, é também o nome de um dos trens mais rápidos da rede ferroviária espanhola¹⁸. O trem também chama-se AVE, acrônimo para “Alta Velocidad”.

A principal proposta do AVE é a de disponibilizar a seus alunos uma diversidade de materiais, sobretudo autênticos, através de múltiplas ferramentas que uma plataforma conectada à Internet pode oferecer, tais como: correio eletrônico, bate-papo, foros, áudio conferências, vídeos curta metragens e muitos outros.

Nesse curso, o aluno pode escolher entre duas modalidades de inscrição: com o acompanhamento de um professor-virtual (tutor), ou a modalidade de auto-aprendizagem, sem tutor. No ambiente AVE, o tutor é um professor do Instituto, capacitado para trabalhar *on line*. Segundo a descrição oficial do curso, a proposta pedagógica está pensada para promover a comunicação, não só entre professor-aluno, mas também entre todos os integrantes do curso. Unidos, o objetivo é que o aluno participe ativamente, colaborando com os companheiros de turma na realização de algumas das atividades e tendo ao seu dispor o assessoramento e apoio de um tutor.

É importante insistir que, na modalidade monitorada por um tutor¹⁹, o estudante encontra a possibilidade de, além de trabalhar as atividades didáticas

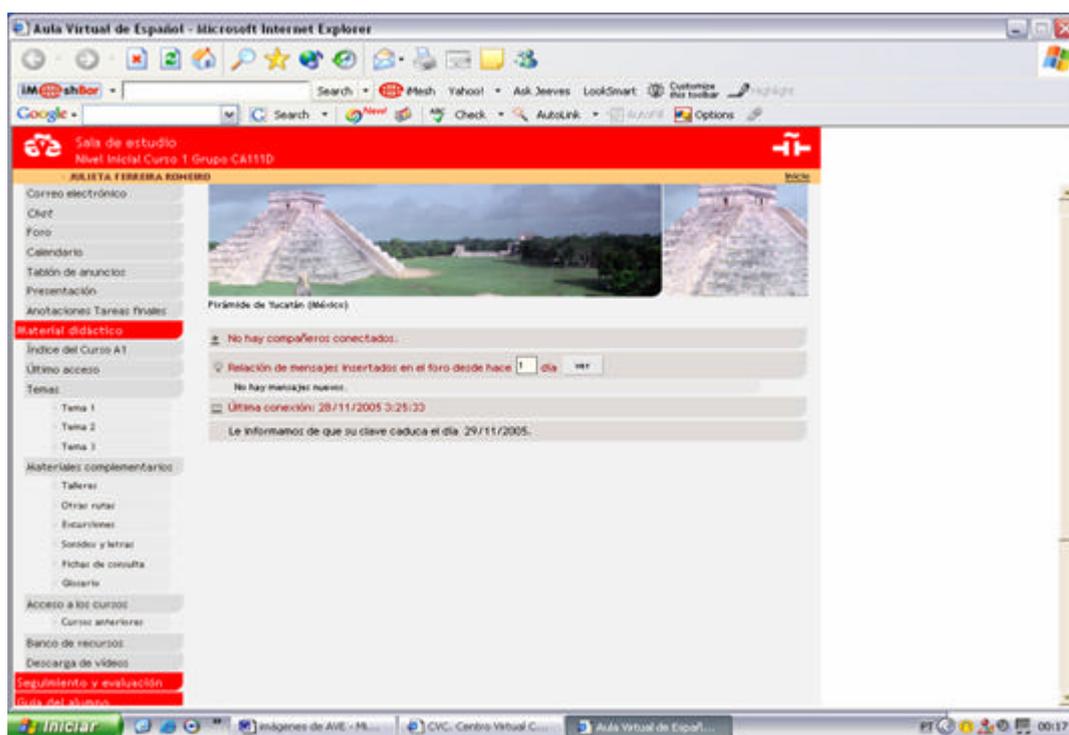
¹⁸ Segundo especificações técnicas encontradas no site da empresa (www.renfe.es), o trem mais rápido do Planeta é do da malha ferroviária espanhola, da empresa Renfe (responsável pelo AVE), ligando Madrid a Sevilla, podendo ultrapassar os 300km/h.

¹⁹ No manual de “Formación de Tutores del AVE”, produzido pelo Instituto Cervantes, o tutor também recebe o nome de facilitador.

propostas, manter uma comunicação direta com os demais envolvidos no curso, os outros alunos inscritos e o tutor. Já na modalidade de auto-aprendizagem (sem tutor), não há tal possibilidade de interação, que pode acontecer tanto de forma síncrona (através do Chat), como assíncrona (utilizando os recursos de fórum e e-mail).

Uma vez inscrito, o estudante acessa o curso através de uma página inicial onde as informações necessárias ao seu processo acadêmico estão disponíveis e são gerenciadas as ferramentas de comunicação existentes no curso²⁰.

Figura 2: Página de acesso no curso virtual

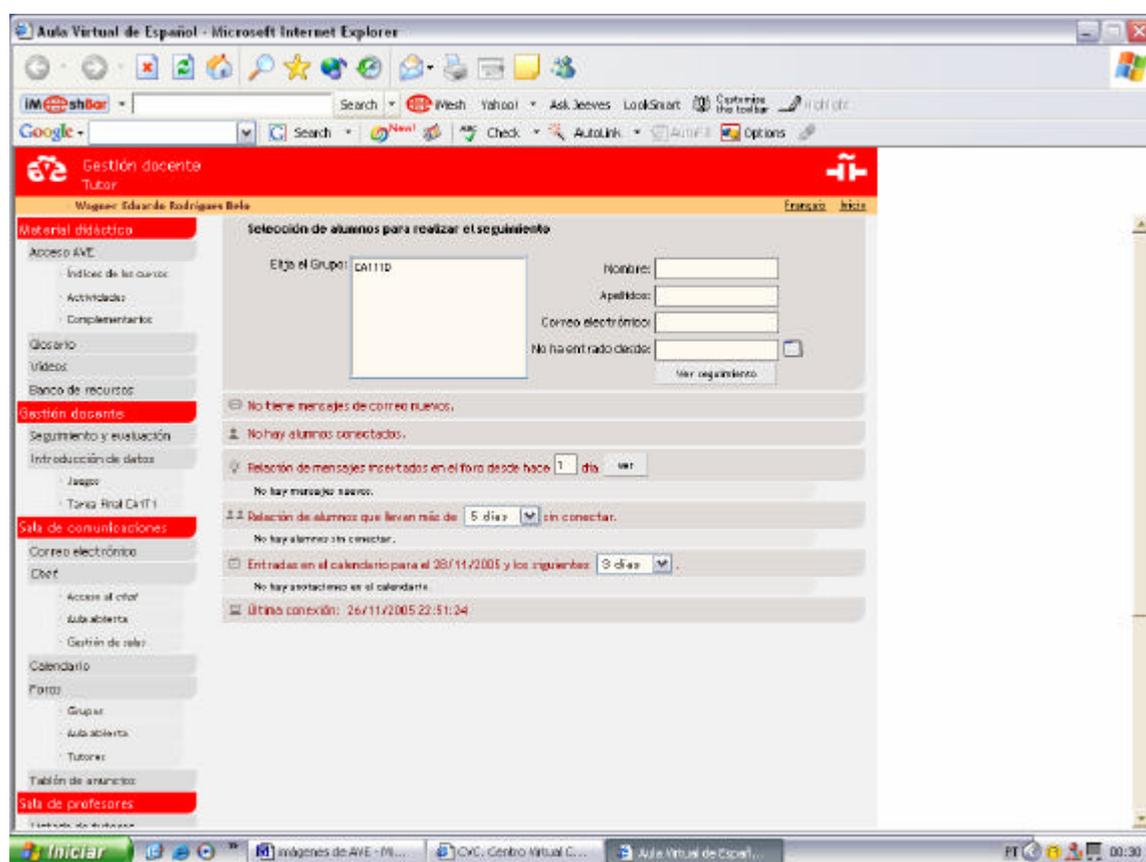


Por sua vez, o tutor também tem acesso ao curso através da página inicial, mas sua tela é bastante diferente da apresentada ao aluno. Nela, consegue visualizar informações referentes aos alunos inscritos como frequência, índice de

²⁰ O correio eletrônico e o fórum sempre estão disponíveis. Já para aceder a sala de bate-papo, por exemplo, é necessário que o tutor ou um outro aluno inscrito esteja também *online*.

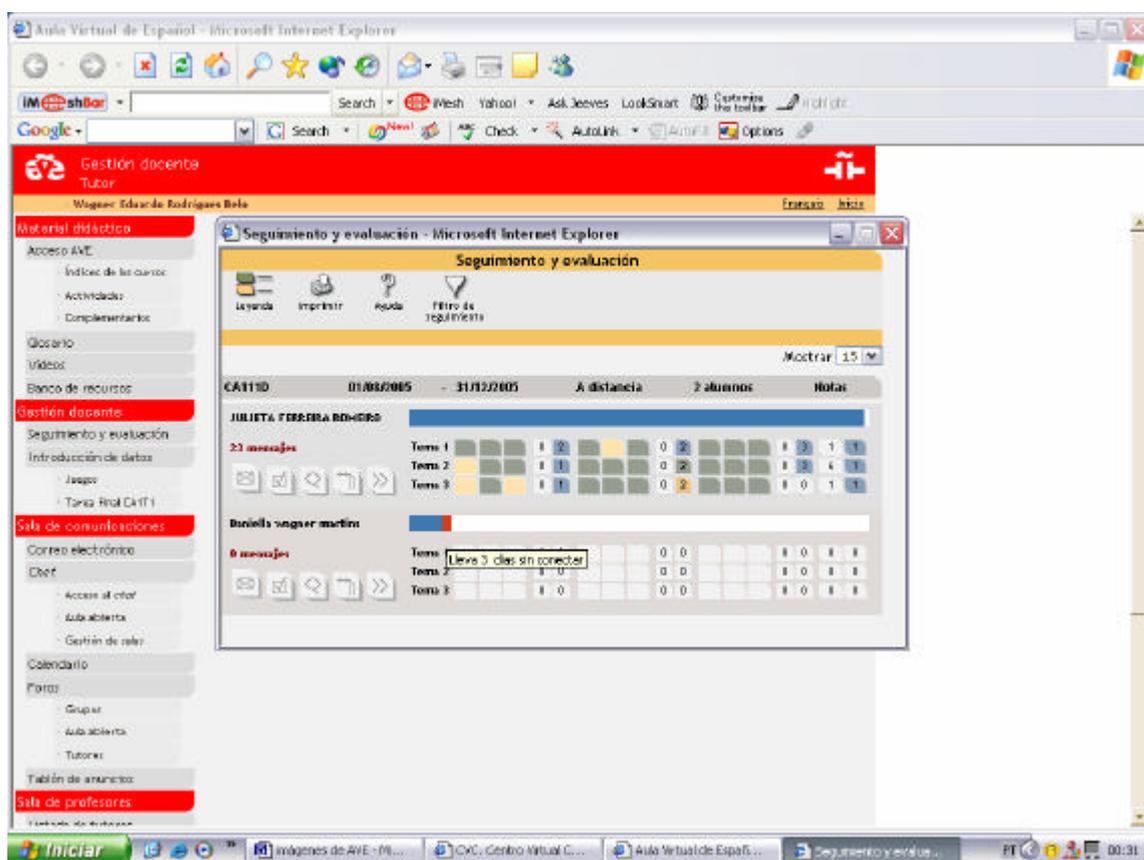
aproveitamento das atividades realizadas, etc., podendo, desta forma, visualizar todo o processo de trabalho percorrido pelo(s) estudante(s) nos diferentes estágios do curso. O tutor encontra disponíveis as informações para acompanhar os últimos acessos, ou, ainda, se o aluno vem freqüentando o curso ou não. Com todas essas informações disponíveis, o professor tem condições de orientar, estimular e animar o estudante em seu processo de aprendizagem.

Figura 3: Gestão docente



Espera-se que o tutor observe os alunos que vêm freqüentemente se conectando ao curso e os que se mantêm ausentes, assim pode decidir se deve entrar em contato com o aluno para estimulá-lo em relação a seus estudos.

Figura 4: Acompanhamento e avaliação



O AVE oferece 4 níveis de cursos de língua espanhola: inicial, intermediário, avançado e superior, conforme o curriculum regular do Instituto Cervantes e os níveis estão compostos por diferentes temas e tem como objetivo último fazer com que o aluno aprenda “*a desenvolverse adecuadamente en español en diferentes situaciones*”, estude “*los aspectos: gramática, léxico, fonética, ortografía...*” e que conheça “*la realidad sociocultural del mundo de habla hispana y descubr[a] su enorme riqueza y diversidad*”. Sua proposta ao final do nível avançado é a de que o aluno seja “*capaz de comunicarse como un hablante*

nativo de español” (Instituto Cervantes (a), p.1-3) em qualquer área do conhecimento e que ao longo do curso esteja envolvido com múltiplos temas.

Figura 5: Conteúdo didático

Material didático, Nivel A1 + Curso 1 + Tema 1

Tema 1
Primeros contactos

Vamos a aprender:

Sesión 1	<ul style="list-style-type: none"> A saludar y despedirse A pedir y dar información personal Los números del 1 al 20 	Aduana 1 Test de evaluación
Sesión 2	<ul style="list-style-type: none"> Los pronombres personales Los pronombres interrogativos Los números del 20 al 100 	
Sesión 3	<ul style="list-style-type: none"> A hablar de la edad El presente de indicativo El uso de tú y de usted 	Aduana 2 Test de evaluación
Sesión 4	<ul style="list-style-type: none"> A pedir confirmación A presentar a alguien y reaccionar al ser presentado 	
Sesión 5	<ul style="list-style-type: none"> Nombres de países y nacionalidades A formar masculinos y femeninos 	Aduana 3 Test de evaluación
Sesión 6	<ul style="list-style-type: none"> A dar el nombre familiar Algunos nombres de pila en español 	
Sesión 7	<ul style="list-style-type: none"> A pedir y dar información sobre la ocupación Vocabulario relacionado con la profesión y los estudios 	
Sesión 8	<ul style="list-style-type: none"> Los pronombres personales de plural A formar singulares y plurales 	
Sesión 9	<ul style="list-style-type: none"> A hablar de famosos y de países A hablar sobre accidentes geográficos 	

Foro final
Completar una tabla con los datos de los compañeros

Donal Soler

Para o desenvolvimento do AVE, o Instituto Cervantes contou com o patrocínio do Ministério de Industria, Turismo y Comercio, do Banco Santander Central Hispano, da Microsoft e da Telefónica. É uma plataforma bem estruturada que contou com um grande investimento financeiro.

O Instituto Cervantes coloca como vantagem do AVE a liberdade que o aluno tem em escolher o lugar, o momento e o ritmo de seu aprendizado. Também

destaca o seu carácter inovador, pois “utiliza los recursos de Internet de forma pedagógica y pone a disposición del alumno cursos rápidos, novedosos y fácilmente accesibles” (Cervantes, p.6-7).

Ao que concerne essa última informação, a de ser de fácil acesso para o aluno, vale a pena ressaltar que, para conseguir acessar o curso em questão, um programa de acesso à plataforma deve ser baixado via Internet e instalado em um computador com uma configuração mínima pré-estabelecida²¹, o que destaca a facilidade da proposta. Um aluno, por exemplo, que não dispõe de tempo regular para frequentar um curso na modalidade presencial (por desenvolver uma atividade profissional que o obrigue a viajar com muita frequência) e que não dispõe de um computador portátil, provavelmente não poderá ter acesso ao curso, uma vez que não será viável instalar em cada computador que utilize o programa requerido para poder acessar o AVE. Além disso, o computador tem que estar conectado à Internet para que se processe a entrada na plataforma²².

21 Procesador: Celerón 300 mhz / Pentium 233 mhz; Memoria: 128 mb RAM; Espacio en disco: 180 mb libres mínimo; Conexión: Módem 56k (no Winmodem); Monitor: 14 pulgadas Color 16 bits; Resolución: 800 x 600; Tarjeta gráfica: 8 mb de memoria; Tarjeta sonido: 16 bits; Micrófono: Estándar; Altavoces / Cascos: Estándar; Sistema operativo: Windows 98 SE o Millennium o 2000 o XP; Navegador: Internet Explorer versión 5.5 Netscape versión 7.1; Conexión a Internet: R.T.C. (Red Telefónica Conmutada) analógica; Cliente de correo electrónico: Servicio de Correo Web (FONTE: ave.cervantes.es)

²² Este fato levanta também o tema da exclusão digital, lembrando que o acesso às redes digitais está disponível a uma pequena parcela da população.

5. ANÁLISE DA INTERAÇÃO NO AVE: E-MAILS, CHATS E DIÁRIOS DE APRENDIZAGEM

Como explicitado no capítulo anterior, durante a pesquisa levou-se em consideração todo o material produzido, tanto pelo tutor como pelo aluno, no decorrer do curso. A partir dos instrumentos de coleta, diários de aprendizagem (do tutor e do aluno); observação de desempenho e de comportamento em ambientes virtuais do aluno; observação e mostra das interações (e-mail e chat), procurou-se compreender melhor o que estava acontecendo no ambiente virtual sob as perspectivas dos atores envolvidos no processo: o tutor (pesquisador) e o aluno (usuário do AVE).

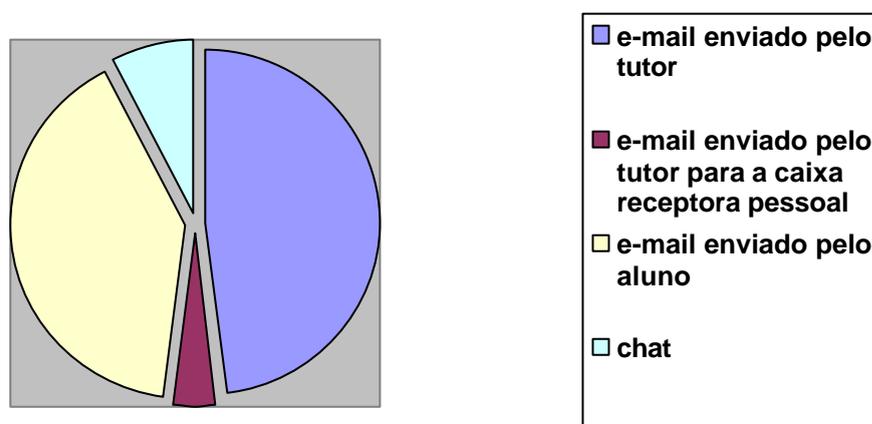
Ao todo, os lugares de interação produzidos entre os atores ao longo do curso totalizaram 54 intervenções, sendo que a maioria caracteriza-se pelo envio de correspondência eletrônica (e-mail). O tutor produziu 26 mensagens (48,15% do total) para envio direto à caixa postal de mensagens do aluno localizada na página central do curso à distância. Além dessas, o tutor também enviou 2 correspondências (3,70% do total) diretamente ao e-mail pessoal do aluno,

registrado no momento da matrícula, com o fim específico de averiguar o desaparecimento da aluno ao longo de duas semanas.

O aluno foi responsável pela produção de 22 e-mails (40,75%), que em todos os casos foram enviados ao arquivo do professor na página do curso do Instituto Cervantes.

Além disso, produziu-se também interação entre os atores através de 'Chat' (sala de bate-papo) em 4 distintos momentos (7,40%), sendo que, em todas as incidências, a motivação para começar uma conversa síncrona foi iniciada pelo estudante. Para efeito de visualização, foi criado gráfico que segue:

Gráfico 1: Incidência de lugares interativos



Para análise da interação entre os atores do processo educativo *on line*, buscou-se descrever, para melhor compreender como se deu a interação, a utilização dos gêneros discursivos - chat, e-mail, fórum – (parte 5.1); a intenção dos atores por meio de uma classificação dos diferentes tipos de intervenção (parte

5.2); como acontecem as trocas entre os atores (parte 5.3) e, finalmente, a relação interpessoal (parte 5.4).

5.1. Gêneros discursivos

As trocas de mensagens foram classificadas a partir do teor das mensagens e do gênero discursivo utilizado a saber: chat, e-mail e fórum.

5.1.1. E-mail (correspondência eletrônica)

Esta foi a forma de comunicação mais utilizada entre o tutor e o aluno no processo interativo. Ao longo de oitenta dias cursados, foram enviadas 26 mensagens pelo tutor e 22 pelo aluno. Muitas delas referem-se quase que exclusivamente ao conteúdo trabalhado nas unidades, como a produzida no dia 13/08/05, em que foi construída uma explicação para a diferenciação gramatical que envolve os pronomes pessoais “tú” e “usted”.

M.T.A. - 13/08/05

Estudante X,

ésa es la diferencia entre tú y usted. Los dos pronombres se refieren a una segunda persona, sólo que el tú en contexto informales, y el usted en formales. Es importante que perciba que el español no es un idioma en que el pronombre siempre necesita venir marcado en el discurso. Muchas veces percibimos a que persona el emisor se refiere solo por percibir el contexto o la conjugación verbal. Así, aunque tú y usted se refiera, como ya dicho, a una segunda persona, en singular, lingüísticamente la manera que el idioma se presenta para que sepamos a quien se

refiere y además no necesitamos repetir el pronombre es conjugar el tú como una segunda persona de singular (marcado por la s final), y el usted como una tercera persona de singular (pero de hecho es una segunda persona).

Espero que me hayas comprendido.

Professor Y

A primeira forma de interação promovida pelo tutor foi através da mensagem inicial enviada ao aluno dando-lhe as boas-vindas e as informações básicas para começar o curso em questão. Apesar do aluno estar no Brasil e não ter grandes conhecimentos anteriores da língua espanhola, a primeira mensagem foi construída em sua própria língua estrangeira, embora seja possível perceber que o tutor optou por construir um discurso em que estruturas eram simples e de fácil assimilação por um lusófono. Ele também optou por construir um texto bem estruturado, apropriando-se de certa informalidade ao tratar seu interlocutor. Começa, por exemplo, seu texto com “*Hola*” (tratamento informal em espanhol), ainda que finalize a carta inicial com uma despedida que demonstra certo respeito e distanciamento do aluno (“*cordiales saludos*”)

M.T.A. - **04/08/05**

Hola Estudiante X,

Te envío este mensaje para saludarte, darte la bienvenida al AVE, presentarme y definir el proceso de trabajo.

Yo sé que el nombre que aparece en la página de tu curso de español no es el mío, pero desde una decisión que tomamos aquí en Madrid, estoy a partir de ahora encargado de cuidar de tu progreso. Para que sepas quién soy, me llamo Professor Y y seré el tutor responsable de acompañarte a lo largo de este curso

AVE en estos tres meses.

Lo primero que quería comentarte es que aunque éste sea un curso virtual y lo cumplas desde tu casa, los compromisos que asumes son los mismos que tendrías en un curso presencial: necesitas acudir a las clases, hacer los ejercicios propuestos, buscar tu profesor (tutor) y demás alumnos para resolver las actividades sugeridas, en fin, todo lo típico de un curso tradicional, a diferencia que lo haces desde tu propia casa. Lo ideal es que reserves un horario semanal para hacer las actividades.

Además, necesitamos acordar un horario para que podamos ponernos en contacto, en tiempo real, para que consiga atenderte siempre que necesario. Te envío a continuación una propuesta de horario para nuestros eventuales encuentros virtuales. Si en ellos no estás disponible, avísame para que encontremos un momento en que tengamos la posibilidad de comunicarnos. Mi propuesta es para los lunes y miércoles de 10 a 11 y sábados de 15 a 16 (horarios de Brasil). ¿Qué te parece? También puedes contactarme a través del correo electrónico del AVE, que encuentras en la barra izquierda de la página de tu curso. En ese caso, te pido un límite máximo de dos días para responderte.

Estuve consultando las actividades que has realizado y he verificado que algunas etapas no fueran resueltas. Atención, lo ideal es que las cumplas siguiendo el orden presentado, y que al concluir no dejes de pulsar en el ícono registrar datos, localizado en la parte superior derecha de las páginas. Por lo tanto, eres tú quien decides cuándo deseas que sean registradas tus respuestas.

Por ahora te dejo nuevamente la bienvenida,

Cordiales saludos,

Profesor Y

TUTOR AVE

Ao analisar o diário de aprendizagem do aluno, pode-se perceber que a estratégia utilizada pelo tutor de aproximação e construção de vínculos, tão necessária no processo educativo, foi muito bem sucedida; e, inclusive, retratada

pelo próprio estudante em seu diário de aprendizagem, como pode-se perceber em seguida:

D.A.A. - Paracambi, 08/08/05

- ✓ Acabei de responder ao primeiro e-mail do meu tutor Professor Y. Legal a linguagem utilizada, bem informal e fácil de ser entendida, mesmo estando todinha em espanhol.”

Depois dessa etapa inicial, o tutor voltou a utilizar-se de situações instrucionais para dar as informações cabíveis, sempre recorrendo à informalidade ao se dirigir ao aluno. Se em um primeiro momento a informalidade não foi constante, uma vez que a saudação era extremamente informal e a despedida nem tanto, nas mensagens posteriores tanto as saudações como as despedidas do tutor passaram a representar um contexto extremamente informal (“*saludos madrileños*” 06/08/05 – “*hablamos*” 13/08/05 – “*que tengas un excelente final de semana*” 13/08/05).

Analisando as possíveis respostas do aluno, é possível perceber que tal registro informal também faz parte do registro utilizado por ela, uma vez que também utiliza-se de tal formato da linguagem para representar-se ao se despedir (“*Saludos cariocas*” 08/08/05 – “*hasta la vista baby*” 11/08/05 – “*beso*” 10/09/05).

A correspondência eletrônica caracteriza-se com elementos próprios de sua natureza textual, tais como ser iniciado com uma saudação e finalizado com uma despedida e organiza-se geralmente por parágrafos. Em determinados

momentos, apesar desse tipo de texto ter características e especificidades bem diferentes das definidas nos “chats”, pode-se perceber que os integrantes desse processo enunciativo utilizam-se dele para manter uma comunicação quase síncrona.

No dia 13 de agosto de 2005, o aluno enviou uma mensagem às 20:32, a qual foi respondida pelo tutor às 20:34, e seguiu-se uma seqüência comunicacional em que o aluno escreveu mais três mensagens e o tutor mais duas, em um curtíssimo espaço de tempo. Apesar de as mensagens terem sido produzidas em um espaço de tempo tão breve, uma delas quase simultânea a anterior, não podemos dizer que o espaço foi utilizado para a produção de um outro gênero textual (os ‘chats’). Ao analisar seu formato, percebe-se que foram mantidas as marcas que definem o texto como sendo e-mail, e não como um ‘chat’. As marcas pertinentes ao gênero e-mail mantiveram-se (saudação inicial e despedida) no corpo da mensagem, fato que impunha um distanciamento do gênero “chat” e uma correlação direta com as marcas pertinentes à produção de uma correspondência eletrônica, ainda que o assunto fosse pertinente a um corriqueiro bate-papo. À continuação serão apresentadas as seqüências de mensagens enviadas no dia supracitado, intercalando os emissores com o fim de recriar o processo enunciativo e aclarar como o assunto foi trabalhado. Além da referência do emissor da mensagem e a data de sua emissão, inclui-se também o horário de seu envio, com o fim de determinar o momento exato do envio de cada e-mail.

M.T.A. - 13/08/05 20:31

Hola Estudiante X,

veo que ahora conseguimos encontrarnos. Así como tú, estoy

conectado. Si me necesitas, no dejes de hacer un contacto.

Professor Y

M.A. - 13/08/05 20:32

Hola Professor Y!!!

Estoy conectada. Será que hoje, conseguiremos nos falar???
Agora são 14:59, horário do Brasil. Pretendo ficar conectada
durante uma hora, aproximadamente.

Saludos,

Estudante X

M.T.A. - 13/08/05 20:34

Hola Estudante X,

ahora he visto tu mensaje y creo que estamos en sintonía, porque hace unos dos minutos te envié un mensaje diciendo exactamente lo mismo que has escrito en tu mensaje.

Hablamos,

Professor Y

M.A. - 13/08/05 20:34

Buenas tardes Professor Y!

Começarei a hacer las actividades. Enfim, estamos on-line!

M.T.A. - 13/08/05 20:35

Buen trabajo.

Si me necesitas, haz un contacto pues estoy on-line a tu entera disposición.

M.T.A.- 13/08/05 20:43

Estudiante X,

en esta etapa que estás debes estar percibiendo que existe una diferencia entre los pronombres tú y usted. Es importante que conozcas esta diferenciación entre los dos para dar seguimiento a tu trabajo.

Professor Y

M.A. - 13/08/05 20:53

Professor Y,

Qual é a diferença específica entre o tú e o usted? Pude perceber ao longo das outras sessões que o usted é usado em situações mais formais. Além disso, os verbos conjugados com o tú sempre possuem um "s" no final.

O que você acha de irmos ao chat?

M.T.A. - 13/08/05 21:08

Estudiante X,

ésta es la diferencia entre tú y usted. Los dos pronombres se refieren a una segunda persona, sólo que el tú en contexto informales, y el usted en formales. Es importante que perciba que el español no es un idioma en que el pronombre siempre necesita venir marcado en el discurso. Muchas veces percibimos a que persona el emisor se refiere solo por percibir el contexto o la conjugación verbal. Así, aunque tú y usted se refiera, como ya dicho, a una segunda persona, en singular, lingüísticamente la manera que el idioma se presenta para que sepamos a quien se refiere y además no necesitemos repetir el pronombre es conjugar el tú como una segunda persona de singular (marcado por la s final), y el usted como una tercera persona de singular (pero de hecho es una segunda persona).

Espero que me hayas comprendido.

Professor Y

M.A. - 13/08/05 21:28

Professor Y,

Está difícil para mim conversar no chat con usted. Meu computador ficou muito lento e não consegui fazer as tarefas da sessão 5, por isso resolvi fecha-lo.

Compreendi bem sua explicação sobre o tú y usted. Assim como no português, nem sempre o pronome acompanha o verbo.

Se você tiver MSN e julgar importante uma conversa em tempo real, estou conectada.

M.T.A. - 13/08/05 21:32

Lo siento,

pero éso de MSN no lo tengo en este momento disponible para que podamos seguir con las tareas. No te preocupes. Cuando vuelvas a conectarte, sigues resolviendo las actividades y envíame un mensaje si necesario.

Que tengas un excelente final de semana.

Professor Y

M.A. - 13/08/05 21:38

Professor Y,

Estoy finalizando las actividades de lá sesión 5, y no tengo problemas.

Muchas gracias pela sua atenção, y un excelente final de semana también!

Como dizemos no Brasil, un abrazo

Estudiante X

No início desta conversa, percebem-se claramente marcas definidas de uma conversa síncrona em ambiente virtual, em que as primeiras mensagens não têm nenhum assunto de fato em pauta. O que se produz é uma seqüência de mensagens sendo proferidas, quase em caráter repetitivo, com a simples intenção de saudar (ato preparatório). Com o passar das mensagens é que vai se percebendo que o assunto de fato começa a ser conduzido e assume características próprias. O tipo de organização utilizado no momento inicial é bem próximo de uma conversa presencial, ou ainda de um “chat” em que a comunicação entre os atores acontece em momentos síncronos. Percebendo que o distanciamento temporal entre as primeiras interações desenvolvidas é muito curto, é possível constatar que, apesar desse encontro constituir-se de envios assíncronos, ele assume características próprias de eventos que ocorrem simultaneamente.

Entretanto não se pode deixar de comentar que, mesmo naquele momento inicial em que a comunicação estava mais próxima de um bate-papo, as marcas do tipo de texto (correspondência eletrônica) foram mantidas.

Ainda que tenha sido observada nessa seqüência de e-mails a característica de resposta em tempo quase que real dando prosseguimento a um assunto, não se pode, contudo, afirmar que ela faz parte das características inerentes a este gênero discursivo. A respeito das características gerais deste gênero, afirma Paiva (2004, p.78):

vejo o e-mail como um gênero eletrônico escrito, com características típicas de memorando, bilhete, carta, conversa face a face e telefônica, cuja representação adquire ora forma de monólogo ora de diálogo e que se distingue de outros tipos de mensagens devido a características bastante peculiares de seu meio de transmissão, em especial a velocidade e a assincronia na comunicação entre usuário de computadores .

5.1.2. Chat

Como já foi dito no item anterior, o processo interativo entre o tutor e seu respectivo aluno neste curso de espanhol à distância desenvolveu-se utilizando o tom informal. A comunicação entre eles ocorreu tanto sincrônica como assincronicamente. Na maior parte das vezes a interação acontecia através do correio eletrônico de forma assíncrona, ou seja, o tempo da produção da mensagem não correspondia ao momento do seu recebimento e o da construção da resposta. Porém, em alguns momentos, a interação desenvolvia-se em tempo real, ou seja, sincronicamente. O tempo de produção do enunciado correspondia praticamente ao mesmo momento de sua recepção e da construção da resposta, era como uma conversa cara a cara (presencial), porém intermediada pelo computador. Nesses casos, como o caráter informal já estava instaurado entre as partes, o nível de informalidade aumentava, aproximando-se muitas vezes a um registro de uma conversa entre grandes conhecidos, como se pode observar no exemplo abaixo :

CHAT - “22/10/05 – 14:56 (Bsb)

Professor Y

1 *hola*

Estudante X

2 *como estás?*

Professor Y

3 *muy bien.*

Estudante X

4 *bueno...*

5 *tengo una duvida*

Professor Y

6 *Veo que ya estás casi concluyendo el curso*

7 *dime tu duda (...)*”

CHAT -

08/10/05 – 15:05 (Bsb)

Estudiante X

1 *online?*

Professor Y

2 *sí, esperándote*

Estudiante X

3 *(hehehehe)*

Professor Y

4 *buenas tardes!*

Estudiante X

5 *buenas tardes!*

6 *como estás?*

Professor Y

7 *muy bien, ¿y tú?.*

8 *Estabas desaparecida*

Estudiante X

9 *también...*

10 *estoy muy ocupada ultimamente*

Professor Y

11 *Tiempo, éste es el problema del mundo*

12 *todos siempre estamos quejándonos de la falta de tiempo*

Estudiante X

13 *si si*

14 *estoy trabajando mais do que posso*

15 *y el tempo no és necessário*

Professor Y

16 *lo mismo te digo yo*

17 *ahora son las 20:05 de un sábado y mi semana*

18 *profesional todavía no se ha acabado*

Estudiante X

19 *PUTA MERDA!*

- Professor Y*
20 *que es éso*
21 *sería un palabrota*
- Estudiante X*
22 *si...*
23 *desculpa*
- Professor Y*
24 *no pasa nada... aquí en España se usa mucho*
- Estudiante X*
25 *gracias a dios..."*

5.1.3. Fórum

Dentro do ambiente AVE, além dos dois gêneros discursivos apresentados, também era possível que a interação acontecesse através do fórum. Entretanto, como o formato assumido nesta pesquisa não contemplou a formação de uma turma virtual (tutor e vários alunos), o desenvolvimento das atividades assumiu um caráter de personalização do aprendizado, onde as relações e discussões foram resolvidas através do e-mail e/ou dos chats.

5.2. Os diferentes tipos de intervenção

Neste ponto de análise, busca-se reconstruir o momento da produção dos atos de linguagem, fazendo aparecer os diferentes tipos de intervenção. As observações concentram-se nas mensagens enviadas através de correio eletrônico entre o tutor e o aluno e são analisadas isoladamente, como unidades monológicas.

As intervenções foram classificadas de acordo com os critérios de Cicurel (2003), já apresentados no capítulo 3, nas seguintes categorias: intervenção corretiva, apreciativa, elucidativa, interpelativa, diretiva e recapitulativa. Acrescentou-se, ainda, uma categoria proposta por este trabalho, a intervenção de manutenção de contato.

5.2.1. Intervenção corretiva

A intervenção feita com intuito específico de corrigir o idioma utilizado pelo aluno ao longo do curso não aconteceu em nenhum momento, uma vez que toda correção idiomática ficava a cargo do programa informático utilizado. Pode-se inclusive perceber um descontentamento do aluno em relação a esse tópico, pois cada acerto ou erro era anexado no próprio programa para gerar estatísticas finais de aproveitamento da unidade didática e, o que em algumas situações foi classificado como erro, na verdade era apenas uma não equivalência de representações gráficas de respostas geradas pelo programa que o aluno havia utilizado, como pode-se perceber no exemplo que segue, retirado do seu diário de aprendizagem:

D.A.A. - Rio, 12/10/05.

✓ MAIS UMA VEZ! Não consegui resolver o exercício, apesar das respostas estarem certas, por conta daquele maldito sinal invertido...

✓ Em algumas atividades acabo pedindo a resolução dos exercícios por conta de coisas bobas... numa atividade eles recusaram minhas respostas só pq não escrevi com letra maiúscula o início das frases... as respostas estavam iguais a da solução do exercício, mas por conta disso, me ferrei...

✓ Esse tipo de coisa me irrita muito... Igual a uma atividade da receita de comida... Poxa, escrevi tudo direitinho, acompanhando o modelo e o sistema acusou minhas respostas erradas... aí é sacanagem... mas as respostas estavam erradas porque eu não colocava as medidas em números dentro dos parênteses... Tipo medio kilo (1/2)... Como eu ia saber dessa merda, se no exemplo não tinha nada assim... Apesar de estar tudo certo, o sistema recusava minhas respostas... tentei umas 4 vezes, mas não tinha erro... Aí desisti e pedi a resolução do exercício pelo sistema e pulei de questão...

5.2.2. Intervenção apreciativa

Enviada basicamente pelo tutor, tal intervenção tinha como principal finalidade incentivar e orientar a participação do aluno nas atividades pedagógicas ao longo do curso em que ela estava inscrita. No total, foram proferidas 7 mensagens dessa natureza pelo tutor e nenhuma pelo aluno.

M.A.T - Río, 05/09/05.

(...) qué alegría recibir un mensaje tuyo. Sabemos que eso de estudiar por Internet a veces es un poco complicado porque nos sentimos un poco solos. Estaba preocupado contigo, pensando que habías desanimado. Sólo estaba esperando unos días más para volver a enviarte un nuevo contacto. Pero me alegro muchísimo que ya estás de vuelta al curso.

(...)

5.2.3. Intervenção elucidativa

Emitida sobretudo com o propósito de introduzir ou explicar um conteúdo didático desenvolvido, fundamentando e estruturando uma etapa do

conteúdo pedagógico apresentado pelo curso no ambiente virtual. Aqui, o professor funciona como um suporte do meio tecnológico.

Na situação abaixo, após o estudante deparar-se com os dias da semana em espanhol e perceber sua diferença com os correspondentes em sua língua materna, ao tentar estabelecer um horário para o encontro com o síncrono com o tutor, o docente utiliza-se desta situação para apresentar todos os dias da semana, e valendo-se de exemplos que inibisse a possível existência de um ruído na comunicação.

M.T.A. - 06/08/05

“ (...) En relación al horario, ¿sería "segunda-feira" el día que viene después de domingo? (lamentablemente no hablo el portugués) Si estoy seguro, infelizmente en ese horario no puedo darte atención, porque en Madrid estamos con 4 horas más que en Brasil, lo que hace que 15-16 horas sean como 19-20 por aquí, y en estos horarios estoy ocupado con otro compromiso. Para mí, lo ideal sería algún día por la mañana (en Brasil), tarde en España.

A continuación, te escribo los días de la semana, en orden, para que no nos confundamos con los horarios. Estaré atribuyendo a cada uno de ellos un día de este mes de agosto para que esté segura del día en que nos estamos refiriendo. ¿Vale?

Sábado (hoy) - 06/08; Domingo (Mañana) 07/08; Lunes (Pasado Mañana) 08/08; Martes 09/08; Miércoles 10/08; Jueves 11/08; Viernes 12/08, Sábado 13/08.

Saludos madrileños,

Professor Y

5.2.4. *Intervenção interpelativa*

Ao mesmo tempo que o ambiente virtual de aprendizagem gera certa liberdade no momento de execução das tarefas e promove uma possibilidade de formação mais abrangente, pois através dele o aluno descobre múltiplas possibilidades de complementação daquilo que está sendo aprendido, o ambiente virtual também impõe que o estudante envolvido assuma características pertinentes a essa estrutura de aprendizado, tais como o desenvolvimento de uma maior autonomia no processo de ensino-aprendizagem e também a construção do hábito de estudos sem que aconteça um encontro social presencial com um grupo de estudantes ou com um professor conduzindo as etapas de ensino. Quando as novas características não são incorporadas pelos estudantes ao seu dia a dia, conseqüências como ausência e pouca freqüência no curso podem ocorrer. No caso específico deste trabalho, o tutor gerava sua intervenção com o objetivo de estimular a participação, ou ainda detectar a ausência do aluno. No total foram produzidas 4 mensagens com este objetivo, sendo que duas delas foram enviadas diretamente ao registro do aluno no curso, a que ela teria acesso imediatamente após entrar em sua página inicial.

M.T.A - 24/08/05

Hola Estudiante X,

te escribo para preguntarte si algo ha pasado contigo porque no nos estamos encontrando virtualmente, pero ve o que entras en la página de Cervantes solo para consultar tus actividades o mensajes, sin realizar nuevas. Si te parece oportuno, podemos

encontrar un horario que sea más adecuado.

Saludos Madrileños,

“Profesor Y”

M.T.A. - 29/08/05

Hola Estudiante X,

te escribo para saber que ha pasado contigo, una vez que no estás frecuentando las clases del AVE desde hace dos semanas. No sé si el problema es del software. Caso sea, no dejes de enviarnos un mensaje para que podamos encontrar alguna solución a tu problema y prontamente restablecer tu curso normalmente.

Esperando una respuesta,

Professor Y

As outras duas, o tutor enviou fora da página do AVE, ao endereço pessoal de e-mail do aluno, uma vez que ela não havia respondido sua mensagem, nem havia acessado o curso nas duas últimas semanas (segundo as informações geradas pela página de acesso do tutor no AVE, na seção de controle acadêmico dos alunos).

M.T.E. - 29/08/05

Hola Estudiante X,

Me gustaría saber qué ha pasado contigo, una vez que desde hace algunas semanas veo que no te estás conectando en el AVE. ¿El motivo sería exceso de actividades, o algún problema informático que te pueda ayudar a solucionar?

Esperando prontamente una respuesta,

Professor Y

5.2.5. *Intervenção diretiva*

Em alguns situações, faz-se necessário demarcar momentos para a execução das tarefas, pois como o ambiente virtual de aprendizagem caracteriza-se por parâmetros diferenciados da educação presencial em sala de aula, os actantes necessitam definir quando seus encontros sincrônicos devem ocorrer. Foram emitidas 9 mensagens com essas características pelo tutor e 6 pelo aluno. Percebeu-se ao longo do *corpus* que a natureza dessa intervenção diferenciava-se, variando desde a diretiva com intenção de definição de regras e de instrução,

M.A. - 04/08/05

(...) Lo primero que quería comentarte es que aunque éste sea un curso virtual y lo cumplas desde tu casa, los compromisos que asumes son los mismos que tendrías en un curso presencial: necesitas acudir a las clases, hacer los ejercicios propuestos, buscar tu profesor (tutor) y demás alumnos para resolver las actividades sugeridas, en fin, todo lo típico de un curso tradicional, a diferencia que lo haces desde tu propia casa. Lo ideal es que reserves un horario semanal para hacer las actividades. (...)

até a diretiva que demonstre frustração em relação a alguma situação vivida no processo.

M.A. - Rio, 13/08/05

Está difícil para mim conversar no chat com usted. Meu computador ficou muito lento e não consegui fazer as tarefas da sessão 5, por isso resolvi fechá-lo.

5.2.6. Intervenção recapitulativa

Em uma aula em ambientes presenciais, o professor, no momento de inserir um novo conteúdo, freqüentemente utiliza-se de um recurso que se constitui basicamente em recapitular alguma informação que já foi previamente apresentada e, a partir desse prosseguimento, segue com o desenvolvimento do que é esperado. Entretanto, neste ambiente virtual de aprendizagem, como o professor não era responsável pela inserção de novos tópicos a serem estudados, não se encontrou nenhuma intervenção desta natureza.

5.2.7. Intervenção de manutenção de contato

Decididamente esta foi a forma de intervenção mais usada neste ambiente virtual de aprendizagem. Do total de intervenções efetuadas, 77% das mensagens do aluno e 63% das do tutor tinha esta finalidade. Foi verificada que a natureza dessa intervenção apresentava-se sob inúmeros aspectos, desde a mensagem com o fim de saudar ou despedir,

M.T.A. - 04/08/05
Hola Estudiante X,

Te envío este mensaje para saludarte, darte la bienvenida al AVE, presentarme y definir el proceso de trabajo.

Yo sé que el nombre que aparece en la página de tu curso de español no es el mío, pero desde una decisión que tomamos aquí en Madrid, estoy a partir de ahora encargado de cuidar de tu progreso. Para saber quién soy, me llamo Professor Y García y seré el tutor responsable por acompañarte a lo largo de este curso AVE en estos tres meses. (...)

M.T.A. - 04/08/05

(...) Por ahora te dejo nuevamente la bienvenida, (...)

até a intervenção de manutenção de contato com o intuito de demonstrar que pelo menos um dos actantes estava *on-line*, realizando a atividade, no caso do aluno, ou à disposição aguardando contato no caso do tutor.

M.T.A. - 13/08/05

Hola Estudiante X,

veo que ahora conseguimos encontrarnos. Así como tú, estoy conectado. Si me necesitas, no dejes de hacer un contacto.

(...)

M.A. - 10/08/05

Professor Y,

Estoy conectada, e resolviendo las actividades. (...)

M.A. - 17/09/05 20:32

Professor Y,

Hola que tal? Estoy conectada.

Ainda foi possível atentar para um outro tipo de intervenção social: o convite. Em duas situações foi possível constatar a sugestão do aluno de que os envolvidos (ele e o tutor) desenvolvessem a interatividade através do MSN

Messenger²³. Como provavelmente o ambiente sugerido por ele já era de seu amplo conhecimento, pode-se supor que, ao fazer tal convite, estava, provavelmente, querendo mudar e resolver um problema técnico, sugerindo a utilização de um programa que soubesse como funcionaria. Assim, o estudante queria trazer para sua realidade, para o seu nível de conhecimento e conforto, a virtualidade em que estava inserida, levando consigo o tutor. Percebe-se claramente que a hierarquia professor-aluno é quebrada.

M.A. - 09/08/05

(...) Vi que há um local para você colocar uma fotografia sua... O que acha disso? Ainda estou me acostumando com o ensino a distância, e falar com alguém totalmente desconhecido é estranho...

(...)

M.A. - 13/08/05

(...)

O que você acha de irmos ao chat?

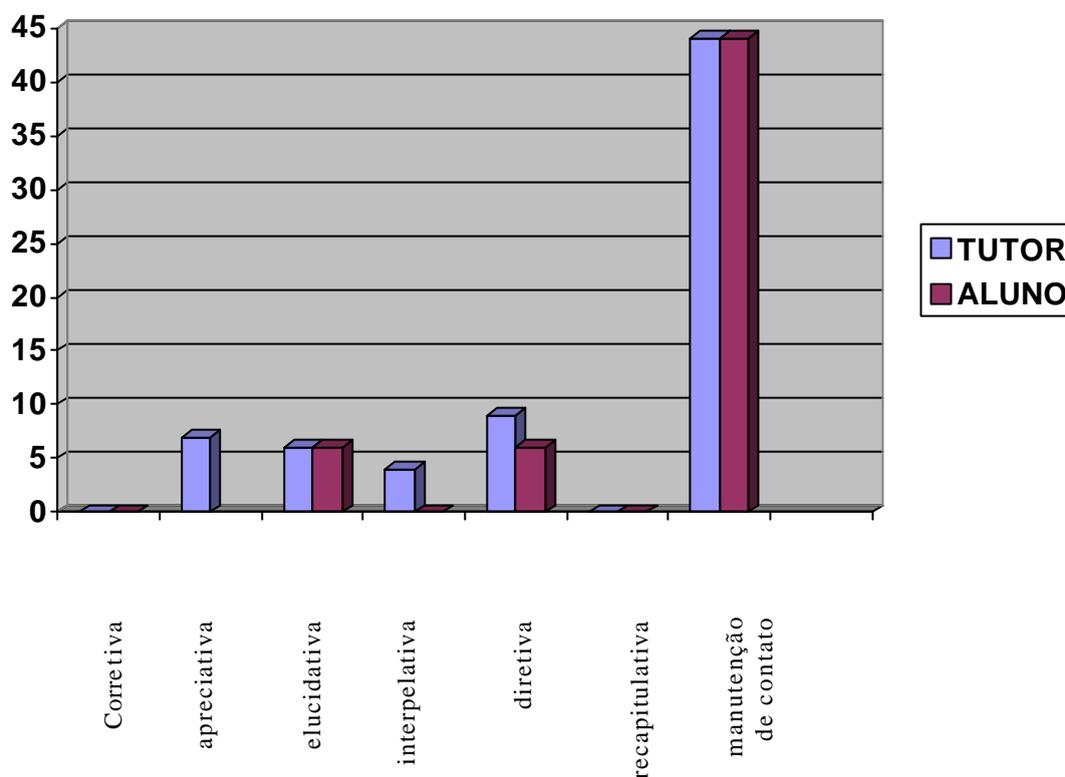
M.A. - 13/08/05

(...) Se você tiver MSN e julgar importante uma conversa em tempo real, estou conectada.

²³ O MSN Messenger é um programa desenvolvido pela Microsoft (www.msn.com) extremamente difundido em todo o mundo através do qual dele é possível manter uma conversa, em tempo real, utilizando múltiplos recursos, tais como a mensagem escrita, a utilização de voz e ainda de uma câmera especial para o uso de Internet (Webcam) em que se pode manter uma conversa recebendo estímulos visuais captados por esse aparelho no outro lado.

Após a análise das intervenções e a classificação em diferentes tipos, apresenta-se, a seguir, um quadro que, levando em conta a questão quantitativa, permite ver de forma mais clara a distribuição dos diferentes tipos de intervenção.

Gráfico 2: Incidência de intervenções



Com a observação desse quadro, é possível visualizar o lugar ocupado pelo tutor e pelo aluno ao longo do desenvolvimento das atividades propostas. A intervenção corretiva não foi realizada nem pelo tutor, nem pelo aluno. A apreciativa foi notada sete vezes pelo tutor e nenhuma pelo aluno. A elucidativa teve 6 (seis) incidências, tanto pelo tutor, como pelo aluno. A interpelativa, 4 (quatro) vezes pelo tutor. A diretiva, 9 (nove) vezes pelo tutor e 6 (seis) pelo

aluno. Não foi encontrada em nenhuma incidência da intervenção recapitulativa. A manutenção de contato, 44 (quarenta e quatro) vezes pelo tutor e 44 (quarenta e quatro) vezes pelo aluno. Salta aos olhos que a mais freqüente é de natureza manutenção de contato.

Relacionando essas informações com as sugeridas por Dabène (1984) sobre as funções do professor de língua estrangeira em sala de aula presencial, pode-se dizer que o docente neste curso virtual (o tutor) não desempenha todas as funções atribuídas pela autora. Aqui, a natureza dessas intervenções concentra-se sobretudo no caráter de animação da aula, onde o professor estimula o estudante e avalia, informalmente, seu aproveitamento. A função avaliativa é gerada pelo sistema computacional da plataforma do AVE. O outro item descrito por Dabène, informar, também não foi realizado pelo docente, e sim por mecanismos desenhados para este fim na própria plataforma.

5.3. As trocas entre os atores

Segundo Kerbrat-Orecchioni (2005, p.76) a troca é definida como “a menor unidade dialogal” e é fundamental a observação dessa unidade no processo de análise das conversações. Em suas palavras,

Sendo a troca, por definição, produzida por dois locutores, cada um deles assumindo a responsabilidade de pelo menos um ato, toda troca deve normalmente comportar no mínimo dois atos.

(Kerbrat-Orecchioni, 2005, p.76)

Assim como em um jogo, cada lance abre um paradigma limitado de continuações possíveis, numa conversação ou qualquer outro tipo de troca comunicativa, todo ato de linguagem efetuado abre um paradigma de encadeamentos possíveis, paradigma mais ou menos amplo ou estreito, conforme o caso, e cujos constituintes não tem o mesmo grau de probabilidade e de aceitabilidade, nem as mesmas conseqüências sobre o desenrolar da interação.

(Kerbrat-Orecchioni, 2005, p.74)

Como dito, considerando que uma troca é composta de pelo menos dois atos, serão denominados como iniciativo o primeiro deles e reativo, o segundo. Ao longo do processo observado entre o tutor e seu aluno no processo de ensino-aprendizagem no ambiente virtual, observou-se que as trocas realizadas nem sempre foram de mesma natureza. Pode-se basicamente destacar dois tipos de trocas: as simétricas e as complementares.

5.3.1. *Trocas simétricas*

Os atos iniciativos e os reativos são de mesma natureza. Inúmeras vezes pode-se, inclusive, alterar a posição dos atos, passando o primeiro ao segundo, ou vice-versa, sem alterar o resultado do significado geral daquela troca. Como exemplificação desse caso, poderiam ser citadas as saudações iniciais proferidas entre os envolvidos no início do Chat desenvolvido no dia 22/10/05.

CHAT - 22/10/05

 Professor Y

1 hola

 Estudante X

2 como estás?

 Professor Y

3 muy bien.

ou então a seqüência de e-mails enviados entre o tutor e o aluno o dia 13/08/05.

M.T.A. - 13/08/05 20:31

Hola Estudiante X,

veo que ahora conseguimos encontrarnos. Así como tú, estoy conectado. Si me necesitas, no dejes de hacer un contacto.

Professor Y

M.A. - 13/08/05 20:32

Hola Professor Y!!!

Estoy conectada. Será que hoje, conseguiremos nos falar???
Agora são 14:59, horário do Brasil. Pretendo ficar conectada durante uma hora, aproximadamente.

Saludos,

Estudiante X

M.T.A. - 13/08/05 20:34

Hola Estudiante X,

ahora he visto tu mensaje y creo que estamos en sintonía, porque hace unos dos minutos te envié un mensaje diciendo exactamente lo mismo que has escrito en tu mensaje.

Hablamos,

Professor Y

5.3.2. Trocas complementares

São constituídas de atos de naturezas distintas. Neste caso, a posição de cada ato interfere sobremaneira no resultado semântico final e não é possível inverter a posição dos atos, pois cada um traria uma marca representativa de cada um dos atores, delimitando o espaço de atuação de cada um deles. Reconhece-se claramente o papel do tutor e o papel do aluno no discurso.

CHAT - 22/10/05
(...)

4 Estudante X
5 bueno...
tengo una duvida

6 Professor Y
7 Veo que ya estás casi concluyendo el curso
dime tu duda

8 Estudante X
9 si si
10 apesar de estar completando o curso, não cheguei a 100% das
11 atividades
12 o que faço?
é obrigatório fazer aquela atividade do "Daniel Soler"?

13 Professor Y
sí, tu deberás hacerla

14 Estudante X
15 oh não!
é muito chato!

16 Professor Y
17 lo que pasa es que estamos en un sistema informático y si no
está todo listo él no acepta como resultado final

18 Estudante X
19 comprendo...
a tarea final del tema 1 no tengo como hacer

20 Professor Y
21 algunos alumnos se quejan por ejemplo que las letras a veces
22 están en mayusculas y escriben con minisculas, y el programa no

23 acepta
y computa como error
ésta estoy buscando una solución para tí

24
Estudiante X
si si si

(...)

5.4. A Relação Interpessoal

Analizam-se, aqui, as dimensões comunicativas de distância (horizontal) e de poder ou dominação (vertical) encontradas ao longo do processo interlocutivo professor-aluno.

5.4.1. Dimensão horizontal

Ao longo do processo, a relação entre o tutor e o aluno assumiu características bastante diferenciadas. No início do curso, a relação entre os participantes foi bastante cordial e respeitosa, determinando um lugar próprio para os envolvidos (o lugar para o tutor e o lugar para o aluno). Ao observar, por exemplo, as mensagens trocadas através de e-mail nos dias 04/08/05 e 06/08/05, pode-se perceber a postura adotada por cada um deles.

M.T.A. - 04/08/05

Hola Estudiante X,

Te envío este mensaje para saludarte, darte la bienvenida al

AVE, presentarme y definir el proceso de trabajo.

Yo sé que el nombre que aparece en la página de tu curso de español no es el mío, pero desde una decisión que tomamos aquí en Madrid, estoy a partir de ahora encargado de cuidar de tu progreso. Para saber quién soy, me llamo Professor Y García y seré el tutor responsable por acompañarte a lo largo de este curso AVE en estos tres meses.

Lo primero que quería comentarte es que aunque éste sea un curso virtual y lo cumplas desde tu casa, los compromisos que asumes son los mismos que tendrías en un curso presencial: necesitas acudir a las clases, hacer los ejercicios propuestos, buscar tu profesor (tutor) y demás alumnos para resolver las actividades sugeridas, en fin, todo lo típico de un curso tradicional, a diferencia que lo haces desde tu propia casa. Lo ideal es que reserves un horario semanal para hacer las actividades.

Además, necesitamos acordar un horario para que podamos ponernos en contacto, en tiempo real, para que consiga atenderte siempre que necesario. Te envío a continuación una propuesta de horario para nuestros eventuales encuentros virtuales. Si en ellos no estás disponible, me avises para que encontremos un momento en que nosotros dos tengamos la posibilidad de comunicarnos. Mi propuesta es para los lunes y miércoles de 10 a 11 y sábados de 15 a 16 (horarios de Brasil). ¿Qué te parece? También puedes contactarme a través del correo electrónico del AVE, que encuentras en la barra izquierda de la página de tu curso. En ese caso, te pido un límite máximo de dos días para responderte.

Estuve consultando las actividades que has realizado y he verificado que algunas etapas no fueran resueltas. Atención, lo ideal es que lo cumplas siguiendo el orden presentado, y que al concluir no deje de pulsar en el icono registrar datos, localizado en la parte superior derecha de las páginas. Por lo tanto, eres tú quien decide cuándo desea que sean registradas tus respuestas.

Por ahora te dejo nuevamente la bienvenida,

Cordiales saludos,

Professor Y

TUTOR AVE”

M.A. - 06/08/05

Caro Professor Y,

Para mim o melhor dia para a tutoria é sábado de 15h às 16:00.

Quanto aos exercícios, segui toda a proposta sugerida, obedecendo as ordens e tudo mais. No entanto, não sei o que ocorreu e nada do que fiz foi salvo. A sessão 1 estava toda pronta, e quando fui ver nada havia sido salvo. Mas hoje, finalizarei o que ficou pendente, antes de iniciar uma nova etapa.

Muito obrigada,

Estudante X

Observando as duas mensagens, nota-se, por exemplo, que a utilização das saudações (“*Hola Estudante X*”, “*Caro Professor Y*”) e das despedidas (“*Cordiales saludos*”, “*Muito obrigada*”) refletem um distanciamento e uma demarcação de posição entre os participantes, ainda que a saudação selecionada pelo tutor em outros contextos possa também aparecer mais relacionada com a informalidade.

Com o desenvolver das atividades e a intensificação da interação entre eles, pode-se perceber que a dimensão de distância começava a apresentar-se de forma diferenciada. Começou-se a utilizar, por ambos envolvidos, registros que determinavam mais claramente a relação de proximidade que estava sendo construída²⁴.

²⁴ Não se pode deixar de comentar que o fato de o tutor conhecer o aluno envolvido altera substancialmente a relação que viria a ser desenvolvida nesse ambiente.

A partir do dia 06/08/05, na mensagem que foi enviada inicialmente às 18:12 pelo tutor (posterior a citada na situação anteriormente), depois de um estímulo dado por ele, a forma de despedida tornou-se mais informal, através de expressões como “saludos madrilenos” e “saludos cariocas”. Tais registros facilitaram também a abertura de outros processos e, após esse momento inicial, o discurso foi assumindo características cada vez mais informais e intimidade. Essa observação não fica apenas registrada na condução desta investigação, mas também foi devidamente registrada pelo aluno em seu diário de aprendizagem

D.A.A.- Paracambi, 08/08/05

- ✓ Acabei de responder ao primeiro e-mail do meu tutor Professor Y. Legal a linguagem utilizada, bem informal e fácil de ser entendida mesmo estando todinha em espanhol.

No dia 08/10/05, no uso do Chat como recurso de comunicação, os participantes começaram a conversa abolindo qualquer marcador standard de saudação, o que demonstra um acentuado nível de informalidade entre ambos. Na verdade, a conversa começa com um ato que poderíamos chamar ‘ato de preparatório’ para a enunciação. Só depois de reconhecidas as condições para tal produção, o uso de uma saudação padrão ocorreu, quando a interação já estava estabelecida e o ato que funcionou de fato como uma introdução à saudação, em um outro contexto, poderia facilmente receber uma outra classificação. Contextualmente podemos dizer que o macro ato começou de fato com a fala “*online?*”.

CHAT - 08/10/05 – 15:05 (Bsb)

- Estudante X
1 online?
- Professor Y
2 sí, esperándote
- Estudante X
3 ...
- Professor Y
4 buenas tardes!
- Estudante X
5 buenas tardes!
6 como estás?

5.4.2. *Dimensão vertical*

Como visto no item anterior, a relação estabelecida entre o tutor e o aluno ao longo do processo foi evoluindo para uma informalidade ou até mesmo uma certa intimidade. Apesar da relação de proximidade estabelecida entre eles, não se pode dizer que os papéis foram confundidos, fazendo que o tutor exercesse um papel diferente do previsto, ou que o aluno tenha se posicionado de maneira que diferisse da esperada.

Em determinados momentos, notava-se claramente uma delimitação da posição dos envolvidos, deixando claro o lugar de atuação do tutor e o lugar do aluno, destacando dessa forma a diferença de vertical entre eles, ou seja, uma demarcação hierárquica.

As principais marcas de verticalidade foram produzidas pelo aluno, reconhecendo o papel do tutor. Algumas vezes a motivação para tal produção era um pedido de desculpas ou justificativa pela ausência /atraso no dia /horário estabelecido, como pode-se perceber no e-mail enviado no dia 28/09/05 (*“Não poderei estar conectada amanhã (...) Desculpas pela minha ausência e pela irregularidade dos horários.”*) e no bate-papo estabelecido no dia 22/10/05 (*“Professor Y, no poderei estar conectada na próxima semana, si?”*, *“Professor Y, no poderei estar conectada durante la proxima semana”*).

Ainda que as mais substanciais mensagens contendo um teor vertical tenham sido produzidas pelo aluno, o tutor também enviou, sempre através de e-mail, mensagens com tais características. Assim como nas mensagens do aluno, o assunto mais recorrente foi o desencontro de horários e a ausência de um dos envolvidos, como nas enviadas nos dias: 24/08/05 (*“te escribo para preguntarte si algo ha pasado contigo porque no nos estamos encontrando virtualmente”*) e 29/08/05 (*“te escribo para saber que ha pasado contigo, una vez que no estás frecuentando las clases del AVE desde hace dos semanas”*).

Não se pode deixar de comentar que, além deste acima, que foi o assunto mais usual e recorrente para a demarcação da posição hierárquica, houve também o momento de apresentação do tutor e da proposta de trabalho desenvolvida pelo AVE. Nesse momento, como era o primeiro contato entre os envolvidos, a apresentação do tutor ao seu aluno envolveu certas características que os separavam sobremaneira, o que destacava as diferenças dos grupos sociais a que cada um deles pertencia.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, procurou-se elaborar uma reflexão que colocasse em questão as novas relações que se estabelecem no processo educativo com o impacto das novas tecnologias de informação e comunicação e a generalização das relações virtuais estabelecidas a partir da criação da Internet.

Não se pode negar que a incorporação da informática no cotidiano das pessoas provocou um processo de readequação e em alguns casos, de transformação do ambiente natural nos quais os indivíduos estavam inseridos e relacionavam-se.

Ao longo desses últimos anos, a Internet vem se tornando uma ferramenta e uma forma de se estabelecerem novos paradigmas de infra-estrutura neste contexto histórico-social em mudanças. No entanto, e apesar de todas as vantagens que esse processo tem nos oferecido, a inclusão de todas as inovações que ela vem proporcionando não significa apenas incorporar mais uma máquina ao cotidiano. Significa, sobretudo, assumir distintas posturas na relação do homem com a máquina e como o homem relaciona-se com um mundo cada vez mais fluído e veloz (Bauman, 2001).

Se é verdade que a Internet possibilitou uma maior autonomia sobre o conhecimento, por viabilizar as mais diversas formas de informações e interações, é fundamental ressaltarmos, também, aqueles que não têm acesso a esses instrumentais tecnológicos, que tendem a ficar excluídos desse processo dito de “democratização da informação”. Assim, pensar os benefícios e vantagens da incorporação de práticas educacionais através de meios virtuais em países como o Brasil é, acima de tudo, refletir sobre o estabelecimento de políticas públicas viáveis e condizentes com as realidades locais.

Diante desse cenário de mudanças e transformações, o ato de aprender ganhou um novo significado e um novo sentido. Se num determinado momento da história a aprendizagem estava relacionada a um recorte etário e temporal, hoje essa realidade foi substituída pela noção do que se aprende ao longo da vida. Isso porque o conhecimento em rede permite que o usuário tenha acesso a uma informação que está digitalmente armazenada e que, através do contato com suas próprias informações, podem ser recombinaadas e resignificadas, produzindo ou ampliando outros conhecimentos, que muitas vezes serão realocados na rede, fazendo do processo de construção do conhecimento um processo contínuo e ilimitado. Pelo menos em tese, pode-se pensar em um ciclo de geração de conhecimento que tem por característica principal se retroalimentar.

No que se refere ao campo da educação, essas mudanças vêm surtindo efeitos significativos, não só no que diz respeito à Educação à Distância mediada por computador, mas também em outros ambientes que se referem à relação da humanidade com o saber. Mas tudo isso é muito novo e são necessários

estudos para que se possam compreender melhor, e com distanciamento, os fatores positivos e negativos dessa nova forma de ensinar e aprender.

Dentro desse panorama, propôs-se a presente investigação de cunho etnográfico para melhor compreender o processo interativo entre um aluno e um professor num ambiente virtual de aprendizagem desenhado para o ensino-aprendizagem de ELE. Perguntava-se se as atribuições que o professor assumia nesse ambiente apresentavam as mesmas características das de um docente de um ambiente formal e presencial de aprendizagem (sala de aula).

Conforme os dados analisados indicam, a interação nesse ambiente virtual ocorreu de forma bastante intensa entre as partes. Essa intensidade, entretanto, variou consideravelmente. Se no início do curso as mensagens eram quase que diárias (as perguntas enviadas pelo aluno envolviam questões que focalizavam a estruturação do curso em questão e os tópicos do tutor eram pertinentes à construção de uma ambientação agradável para a estudante no ambiente virtual), com o desenvolver das atividades, as mensagens deixavam de assumir tais características, passando a se preocupar, sobretudo, com a manutenção de um vínculo de cordialidade entre as partes.

Foi possível constatar também que a principal forma de comunicação adotada entre as partes foi a correspondência através do correio eletrônico encontrado dentro do próprio sistema do AVE, uma vez que a entrada no programa, tanto do aluno, como a do tutor, acontecia também em outros momentos além daqueles estipulados para os encontros síncronos. Além dos e-mails trocados, eles também se utilizaram de bate-papos virtuais como forma de comunicação. O fórum não foi utilizado.

É importante ressaltar que, apesar de o aluno dispor de mais tempo para elaborar seus e-mails, e também de poder contar com recursos como dicionários (tanto no formato tradicional, em papel, como os virtuais disponibilizados através da própria página do Instituto Cervantes) para ajudá-la a construir suas mensagens, observou-se que o nível de interlíngua adotado nos casos analisados foi bastante inferior ao utilizado nos encontros síncronos através dos 'chats'. Acredita-se que o que determina o registro do nível da língua utilizado não seja tanto o tempo que se tenha para elaborar uma mensagem, e sim outros fatores, tais como o comprometimento com a situação enunciativa vivida e o reconhecimento de uma relação verticalizada entre os participantes do ato de linguagem nos encontros síncronos.

Considerou-se de suma importância e fator determinante do êxito no processo a forma como a construção de vínculos procedeu dentro daquele ambiente, estruturando-se não de forma majoritariamente hierárquica (relação de poder), mas apoiando-se numa relação mais horizontal entre os envolvidos, reproduzindo o que geralmente acontece em ambientes de ensino-aprendizagem presenciais voltados para a classe média e alta. Além disso, num ambiente virtual, a criação de vínculos de cordialidade propicia um envolvimento emocional e afetivo do aluno com o curso/sistema informático/plataforma de ensino, diminuindo o isolamento próprio da interação *on line*.

Após a análise, ao se comparar as funções descritas por Dabène (1984) às desempenhadas por um professor em um ambiente virtual de aprendizagem, se percebe que as funções do professor de línguas *on-line* não são exatamente as mesmas das que lhe são atribuídas em uma sala de aula presencial.

No que diz respeito ao primeiro ponto destacado pela autora, a animação, enquanto na sala de aula o professor é o responsável por organizar e distribuir a palavra (permitindo-a ou inibindo-a nos momentos que julgue necessário), no ambiente virtual de aprendizagem ele não dispõe desta possibilidade, uma vez que a participação não é determinada por ele, e sim pelo grupo envolvido, de forma colaborativa. No caso deste trabalho, como não havia grupo de alunos, a situação deu-se de forma um pouco diferenciada.

Nos ambientes virtuais, a relação existente não é a de verticalidade, como a reconhecida em sala de aula, em que o professor detém o poder e a informação e a disponibiliza aos envolvidos no momento e na quantidade definida por ele. Há uma hierarquia muito menos rígida no que diz respeito às relações interpessoais. No entanto, a interação com o programa dá-se na forma e no ritmo determinados pela plataforma de ensino.

O papel da avaliação já não cabe exclusivamente ao docente, mas a todo o grupo envolvido, que julga, naquele espaço virtual, a pertinência da informação. Neste caso específico, ficou quase que exclusivamente a cargo do programa. Em relação ao acompanhamento didático personalizado no ensino de línguas à distância, o tutor pode intervir, mas o seu papel é de coadjuvante de avaliador; a estrutura previamente desenhada tem a função de avaliadora.

A avaliação ocorre de duas maneiras: a primeira é relativa ao desenvolvimento didático das unidades, em que os inscritos no curso resolvem as atividades propostas checando, eles próprios, o seu progresso, adequando sua resposta a um modelo apresentado pelo programa informático instalado. Nesse caso, o tutor não tem influência no processo de construção de uma resposta para a

atividade proposta. Ele tem acesso a um relatório final das atividades realizadas pelos alunos e, por vezes, dependendo de como o programa foi pensado, a um acompanhamento mais detalhado por meio de estatísticas de aproveitamento e de número de tentativas realizadas na resolução das questões, o que acontece no AVE. Foi comum perceber um descontentamento por parte do aluno na formatação dos dados estatísticos das respostas, uma vez que elas só são aceitas ou desprezadas apenas levando em consideração uma única possibilidade de resposta, recusando, inclusive, a utilização de letras maiúsculas e/ou minúsculas que se diferem dos padrões de resposta.

A segunda forma de processo avaliativo fica sob responsabilidade do docente envolvido, entretanto está mais próxima de uma checagem (acompanhamento) das etapas realizadas que propriamente uma avaliação processual na ótica da sala de aula. O acompanhamento das tarefas executadas serve para orientar os alunos nos itens trabalhados e esclarecer os caminhos percorridos, mas muitas vezes não se adota qualquer caráter quantitativo pertinente ao modelo de sala de aula (não se dá nota). A passagem para uma próxima etapa (aprovação) não depende de uma avaliação do professor, e sim do cumprimento de tarefas pré-estabelecidas pelo programa em questão.

Outra grande diferença é o que diz respeito a interação com aspecto social. Ao tutor, além do caráter de estimulador da produção intelectual, cabe a função de lembrar ao aluno o processo percorrido por ele, sempre estimulando-o em suas iniciativas. Suas atribuições centravam-se, prioritariamente, na função de animar, uma vez que tanto o ato de informar, como o de avaliar ficavam a cargo do programa informático gerado para o desenvolvimento do curso. Ainda que o

professor freqüentemente enviase mensagens ao aluno, comentando seu aproveitamento ao longo do período, essas mensagens em momento algum tinha a atribuição de avaliar o processo.

Diante desse resultado, é conveniente questionar se um tutor é, de fato, um professor. A função de “animar”, segundo Dabène (1984), é apenas uma das funções do professor. A ele também cabe(ria) a responsabilidade de apresentar um conteúdo e de medir o aproveitamento da informação adquirida por seus estudantes. Se ele não tem sob sua responsabilidade a de informar (pelo menos da maneira como se compreende na educação presencial) e se ele não avalia o aprendizado dos alunos, acredita-se não ser possível a definição de ‘tutor’ como um ‘professor virtual’. As competências de um ‘professor’(de um bom professor, é claro) vão além da disposição de boas técnicas de interação, exigindo desse profissional mais do que é necessário para ser ‘tutor’ de um curso virtual.

Para finalizar, faz-se necessário ressaltar que não é possível concluir que este trabalho represente uma descrição definida da interação em ambientes virtuais, uma vez que se procedeu a análise de um curso específico. O futuro, no que se refere à Internet, é uma realidade que ainda está por definir. Mas o que é possível assegurar, qualquer que seja o ambiente de aprendizado - quer seja ele formal-presencial, à distância mediado por computador, ou de qualquer outra natureza - é a importância de se criarem experiências significativas, válidas e duradouras em educação. Temos que levar em conta que a construção de um ambiente propício ao desenvolvimento humano é condição necessária, mas, decididamente, a educação não se reduz à consolidação de um ambiente favorável, também é necessário levar em conta a seleção da informação, as formas mais

adequadas para transmiti-la e a aplicação de instrumentos coerentes para se medir o aproveitamento atingido.

REFERÊNCIAS CONSULTADAS:

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas.*

3 ed. Campinas: Pontes, 2002.

_____. Fundamentos para um ambiente computacional para o ensino à distância de língua estrangeira.. In SIMPOSIO BRASILEIRO DE INFORMATICA NA EDUCAÇÃO, 8, São José dos Campos, 1997, Anais... São José dos Campos: NIED, 1977.

AMARO, Renata Braz. *Construção do discurso da aula de língua estrangeira.*

Niterói, UFF, 2000, 79 páginas. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada do Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira – Francês. Orientador Fernando Afonso Almeida.

ARAUJO, Julio César Rosa de. *A conversa na web: o estudo da transmutação em um gênero textual.* In. MARCUSCHI, Luis Antonio & XAVIER, Antônio Carlos (org). *Hipertexto e gêneros digitais.* 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 91-109, 2005.

AUSTIN, J. L. *Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones*. 2 ed. Buenos Aires: Paidós, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. *A Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001

BRAGA, Denise Bértoli. *A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital*. In. MARCUSCHI, Luis Antonio & XAVIER, Antônio Carlos (org). *Hipertexto e gêneros digitais*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 144-162, 2005.

CASTELLS, Manuel. *A Galáxia da Internet: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zaar Editora, 2003.

_____. *La sociedad red*. 3 ed. Barcelona: Alianza Editorial. 2005.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

CICUREL, Francine. *Les réajustements contextuels*. Universisté de Paris III, Sorbonne Nouvelle, 2003. In. http://marg.lng6.free.fr/documents/doc0137_cicurel_f/doc0137.pdf, selecionado em 27/06/06.

COULON, Alain. *Etnometodologia*. Petrópolis: Vozes, 1995.

DABÈNE, Louise. *Pour une taxinomie des operations métacomunicative en classe de langue étrangère*. In. *Ètudes de linguistique appliqué*, 55. 1984. 39-46.

Diccionario Enciclopédico Ilustrado. Madrid: Editorial Ágata, 1997.

FAINHOLC, Beatriz. *La interactividad en la educación a distancia*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1999.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G. Villaça. *Lingüística textual: Introdução*. 4 ed. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. 8 ed. São Paulo: Ática, 1998.

GARCÍA ARETIO, Lorenzo. *Educación a distancia hoy*. 2 reimp. Madrid: UNED, 1994.

_____. *La educación a distancia: de la teoría a la práctica*. 2 ed. Barcelona: Ariel, 2002.

GOFFMAN, Erving. *Footing*. In. RIBEIRO, Branca Telles. (org) *Sociolingüística interacional: antropología, lingüística e sociología em análise do discurso*. Porto Alegre: AGE, 1998.

GRICE, H. P. *Lógica e conversação*. In. DASCAL, M. (org) *Fundamentos metodológicos da lingüística*. Campinas: Ed. Do Autor, 1982.

GUESSER, Adalto H. *A etnometodologia e a análise da conversação e da fala*. In Revista Eletrônica dos Pós-Graduando em Sociologia Política da UFSC. Vol. 1, n° 1: 2003. www.emtese.ufsc.br, capturado em 28/08/06.

Instituto Cervantes(a). *Cómo es el aula virtual*. s/d.

_____ (b). Material para formação de tutores do AVE. s/d.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *Os atos de linguagem no discurso: teoria e funcionamento*. Tradução de Fernando Afonso de Almeida e Irene Ernest Dias. Niterói: EdUFF, 2005

_____ . *La enunciación: de la subjetividad en el lenguaje*. 3 ed. Buenos Aires: Edicial, 1997.

_____ . *Les interactions verbales*. Paris: A. Colin, 1994.

Larrousse Cultural. Volume 14. SP: Nova Cultural, 1998.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2002.

_____. *O que é virtual?* São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. *Tecnologias da inteligência*. São Paulo: Editora 34, 2000.

LITWIN, Edith. *La buena enseñanza en la educación a distancia*. In. LITWIN, Edith (org). *La educación a distancia: temas para el debate em uma nueva agenda educativa*. 1 ed. 1 reimp. Buenos Aires: Amorroutu, 2003a.

_____. *De las tradiciones a la virtualidad*. In. LITWIN, Edith (org). *La educación a distancia: temas para el debate em uma nueva agenda educativa*. 1 ed. 1 reimp. Buenos Aires: Amorroutu, 2003b.

MAGGIO, Mariana. *El tutor em la educación a distancia*. In. LITWIN, Edith (org). *La educación a distancia: temas para el debate em uma nueva agenda educativa*. 1 ed. 1 reimp. Buenos Aires: Amorroutu, 2003.

MARCUSCHI, Luis Antonio. *Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital*. In. MARCUSCHI, Luis Antonio & XAVIER, Antônio Carlos (org). *Hipertexto e gêneros digitais*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 13-67, 2005.

MATTOS, Andréia M. de Almeida. *Estudos com diários*. In.

<http://www.letas.ufmg.br/andreamattos/Estudo%20com%20Diarios.pdf>,

capturado em 27/08/06.

MELO, Silvia; REBELO, Ida. *Interação em chat: que futuro em sala de aula de*

língua estrangeira? In. www.eses.ips.pt/nonio/ticmemorias/ppoint/9.pdf,

capturado em 22/06/06.

MOITA LOPES, Luis Paulo da. *Oficina de lingüística aplicada*. 2 reimpressão.

Campinas: Mercado de Letras, 2000.

----- . *What is this class about? Topic formulation in a L1 reading*

comprehension classroom. In: COOK, Guy & SEIDLHOFER, B. (Org)

Principle and Parctice in Applied Linguistics. Oxford: Oxford University

Press, 349-362, 1995.

NUNES, Ivonio Barros. *Noções de Educação a distância*.

<http://www.bibvirt.futuro.usp.br/textos/artigos/nocoesead.PDF> . capturado

em 08/06/2006.

OLIVEIRA, Jair Antônio de. *Nhenhém de Grice sobre a ironia*. Capturado em 20/11/2005 In. www.ct.cefetpr.br/deptos/dacex/jair2.htm.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Diários online na aprendizagem de língua inglesa mediada por computador*. Online. 2000. Arquivo capturado em 28 de maio de 2001.

_____. O e-mail: um novo gênero textual In. MARCUSCHI, L. A. e XAVIER, A. C. (org) *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 68-90, 2005.

PAYNE, Michael. *Diccionario de teoría crítica y estudios culturales*. Barcelona: Paidós, s/d.

RODRIGUES, Adriano Duarte. *Atos de linguagem (speech acts)*. In. www.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/A/actos_linguagem.htm capturado em 19/11/2005.

SALMON, Gilly. *E-actividades: el factor clave para una formación en línea activa*. Barcelona: Editorial UOC, 2004.

SIQUEIRA, Vera. *Representações em Educação online: um estudo das “falas” na perspectivas dos sujeitos aprendizes*. Dissertação de mestrado. Brasília: UnB, 2002.

STAKE, R. *Case study methods in educational research: seeking sweet water*. In. R. M. Jaeger. *Complementary methods for research in education*. Washington DC: AERA, 1988.

WATSON-GECEO, Karen Ann. *Ethnography in ESL: Defining the Essentials*. TESOL Quarterly, 22:1988, 15-62.

WIKIPEDIA. [http://pt.wikipedia.org/wiki/Plataforma_\(inform%C3%A1tica\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Plataforma_(inform%C3%A1tica)), capturado em 08/06/2006.

Autorização para uso de informações da aluna

Autorização do Instituto Cervantes para o uso de informações

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)