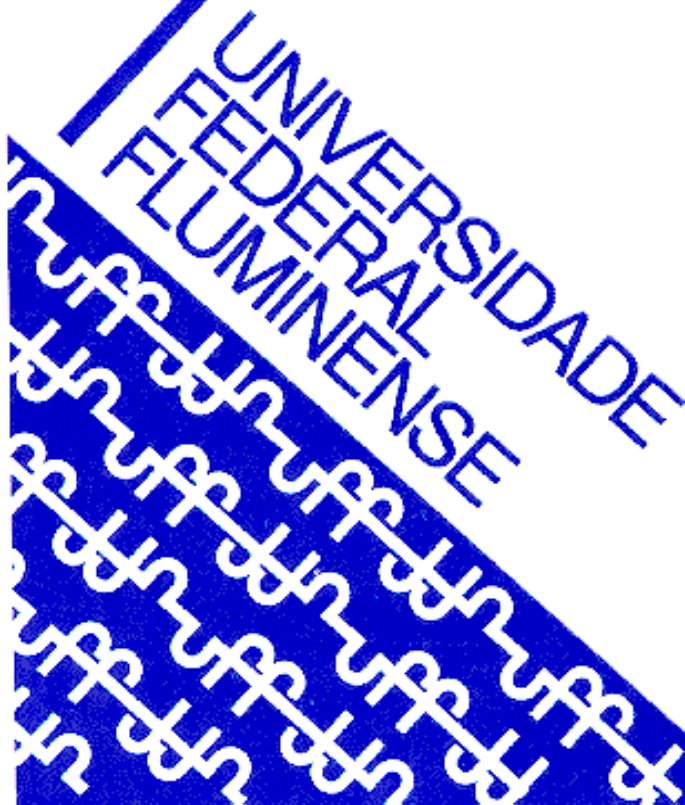


**CENTRO DE ESTUDOS GERAIS
INSTITUTO DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

Marcelo Vanderley Miranda Sá Rangel

**Fluxo interativo em curso de
espanhol a distância *on line*:
Análise da Distância Transacional**



**NITERÓI
2008**

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

MARCELO VANDERLEY MIRANDA SÁ RANGEL

FLUXO INTERATIVO EM CURSO DE ESPANHOL A DISTÂNCIA *ON-LINE*:
Análise da Distância Transacional

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

Orientador: Prof. Dr. Nelson Mitrano Neto

Niterói
2008

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá

R196 Rangel, Marcelo Vanderley Miranda Sá.
Fluxo interativo em curso de espanhol à distância *on-line*: análise da
distância transacional / Marcelo Vanderley Miranda Sá Rangel. – 2008.
95 f.
Orientador: Nelson Mitrano Neto.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense,
Instituto de Letras, 2008.
Bibliografia: f. 83-87.

1. Língua espanhola – Estudo e ensino. 2. Ensino à distância. 3.
Interação professor-aluno. I. Mitrano Neto, Nelson. II. Universidade
Federal Fluminense. Instituto de Letras. III. Título.

CDD 460.07

MARCELO VANDERLEY MIRANDA SÁ RANGEL

FLUXO INTERATIVO EM CURSO DE ESPANHOL A DISTÂNCIA *ON-LINE*:
Análise da Distância Transacional

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

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Nelson Mitrano Neto – Orientador
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

Prof. Dr. Rogério Casanovas Tilio
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

Prof.^a Dr.^a Cristina de Souza Vergnano Junger
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Niterói
2008

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, professor Nelson Mitrano, pela compreensão, paciência e, principalmente, por corrigir os rumos desta pesquisa.

Aos professores de espanhol (e excelentes companheiros de viagens!) Ucy Soto, Isadora Gregolin e Roberto Pérez, co-autoras e revisor do curso EPT, respectivamente. Nosso curso foi exemplo de que muito diálogo e muita colaboração propiciam grande aprendizagem. Aprendi muito com vocês!

Aos meus pais, pelo apoio constante e irrestrito que sempre tiveram comigo, nos bons e maus momentos de minha vida. Obrigado sempre!

A minha mulher Soledad, pelo apoio, compreensão, muita paciência e, principalmente, pela alegria de sempre.

Aos meus irmãos, Eva e Cyro, que sempre torceram por mim.

A Marisol Paz del Rio, por acolher-me tão bem em sua casa em Valladolid.

Ao professor Miguel Lopez Coronado e à Maritina, por recebermos sempre tão bem e pelo apoio e estrutura oferecidos na Universidade de Valladolid.

Ao professor Santiago Blanco, por permitir-me participar do curso *Moodle* na UVa.

Ao Bruno, informático da UNESP, pelo suporte técnico prestado sempre com muita prontidão e competência.

À Nelma, secretária da pós da UFF, sempre tão prestativa e eficiente com os alunos.

À CAPES por financiar parte desta pesquisa com uma bolsa-sanduiche na Espanha no primeiro semestre de 2007.

Aos meus pais e a nós.



*Sim, por mais estranho e repugnante que possa parecer-vos,
as novas máquinas de ensino capacitam o estudante a aprender tanto quanto antes.*

*Além disso, os estudantes parecem ter mais confiança
no novo método como meio de adquirir conhecimentos novos de toda sorte.*

Pedro Ramus (Educador, 1515 -1572, a respeito do livro impresso.)

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é analisar como a intensidade de interação entre professor e aluno, aliada à natureza interativa das tarefas estruturadas propiciam a interação entre alunos num curso de espanhol para turismo (EPT) em contexto *on-line*, favorecendo, desta maneira, a aprendizagem colaborativa. Para tanto, descreve-se o fluxo interativo entre os participantes de dois grupos do curso em seus respectivos fóruns de comunicação assíncrona, a fim de analisar a Distância Transacional (Moore, 1993) que os participantes dos grupos analisados mantiveram entre si. A pesquisa examinou um *corpus* de 1.270 mensagens postadas em ambos os grupos. Tais dados possibilitaram traçar um panorama geral do perfil interativo dos participantes de cada um dos grupos. Concluiu-se que tanto a estrutura quanto o diálogo estão intrinsecamente relacionados. Verificou-se que a estrutura cuja proposta didático-pedagógica atende aos preceitos sócio-interacionais possibilita um maior grau de interação entre os alunos, levando à construção social do conhecimento por meio do aprendizado colaborativo e da negociação do significado que essas mesmas interações impõem. Com relação ao diálogo, constatou-se que a quantidade e a qualidade do *feedback* proporcionado pelo professor têm influência direta no comportamento interativo dos alunos. As diferentes quantidades de *feedback* proporcionadas pelos professores em seus respectivos grupos, acusaram distâncias transacionais acentuadas entre professores e alunos em cada um dos grupos analisados. O grupo EPT-M, observado à luz da teoria de Moore (1993) foi considerado mais distante que seu homólogo EPT-I, cuja maior proximidade na interação entre professor e alunos acabou por influenciar positivamente um maior número de interações entre seus alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Interação *on-line* – Distância Transacional – Educação a Distância – Ambientes virtuais de ensino-aprendizagem – Aprendizagem Colaborativa – Espanhol para Turismo.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es analizar como la intensidad de interacción entre profesor y alumnos, aliada a la naturaleza interactiva de las tareas estructuradas propician la interacción entre alumnos en un curso de español para turismo (EPT) en ambiente *online*, favoreciendo, así, el aprendizaje colaborativo. Para ello, se describe el flujo interactivo entre los participantes de dos grupos del curso en sus respectivos fórums de comunicación asíncrona, con el fin de analizar la Distancia Transaccional (Moore, 1993) que los participantes de los grupos analizados mantuvieron entre sí. La investigación examinó un *corpus* de 1.270 mensajes enviados en ambos grupos. Estos datos posibilitaron trazar un panorama general del perfil interactivo de los participantes de cada uno de los grupos. Se concluyó que tanto la estructura como el diálogo están intrínsecamente relacionados. Se verificó que la estructura cuya propuesta didáctico-pedagógica atiende a los preceptos socio-interaccionistas posibilita un mayor grado de interacción entre los alumnos, llevando a la construcción social del conocimiento por medio del aprendizaje colaborativo y de la negociación del significado que esas mismas interacciones imponen. En relación al diálogo, se constató que la cantidad y calidad del *feedback* proporcionado por el profesor tienen influencia directa en el comportamiento interactivo de los alumnos. Las diferentes cantidades de *feedback* proporcionadas por los profesores en sus respectivos grupos, acusaron distancias transaccionales acentuadas entre profesores y alumnos en cada uno de los grupos analizados. El grupo EPT-M, observado a la luz de la teoría de Moore (1993) fue considerado más distante que su homólogo EPT-I, cuya mayor proximidad en la interacción entre profesor y alumnos acabó por propiciar un mayor número de interacciones entre sus alumnos.

PALABRAS-CLAVE: Interacción *online* – Distancia Transaccional – Educación a Distancia – Ambientes virtuales de enseñanza-aprendizaje – Aprendizaje Colaborativo – Español para Turismo.

ABSTRACT

The aim of this research is to analyze the role played by the amount of teacher-learner interaction on an on-line Spanish language course (Español para Turismo – EPT). The EPT course was organized as task-based organization whose interactive nature was designed to foster collaborative learning. The focus of the analysis was to determine the participants transactional distance (Moore, 1993) in relation to a specific tool used with two different groups of the course, the EPT-M and the EPT-I: the forum. Forum interactions consisted of asynchronous discussions. took place in these courses. A corpus of 1,270 messages posted by both groups was analyzed. The data made it possible to draw general interactive profiles of the participants of each group. The conclusion is that general course structure and amount of dialogue were highly related. The structure based on a social-interactional pedagogical approach brought about higher levels of interaction among students. The interactions themselves imposed a social construction of knowledge mediated by collaborative learning and meaning negotiation. As for dialogue, it was possible to verify that the quantity and quality of feedback given by the teacher had a direct influence on the students' interactive behavior. The difference in feedback quantity provided by the teachers in their courses generated considerable transactional distances between teacher and students in ETP-M and EPT-I. The group EPT-M was considered to have a greater interactional distance than EPT-I. In this group the teacher's constant participation in the interaction with students had a positive effect towards increasing the intensity of the interactional flux.

KEYWORDS: On-line interaction –Transactional Distance– Distance Education – On-Line Learning Environment – Collaborative learning – Spanish for special purposes: tourism

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1: Tipos de interação, p.36
- Figura 2: Página inicial do curso, p.43
- Quadro 1: Funcionalidades do Curso EPT, p.44
- Figura 3: Coluna central da página inicial do Curso EPT, p.45
- Quadro 2: Recursos disponíveis no Curso EPT, p.46
- Figura 4: *Check in*, p.47
- Figura 5: *Nuestro destino*, p.47
- Figura 6: *El viaje*, p.48
- Figura 7: *El alojamiento*, p.48
- Figura 8: *El ocio y la gastronomía*, p.49
- Figura 9: *Check out*, p.49
- Figura 10: Fóruns analisados na pesquisa, p.50
- Quadro 3: Perfil comparativos dos alunos nos dois grupos, p.51
- Tabela 1: Fluxo interativo das mensagens postadas por grupo, p.55
- Figura 11: Distribuição de frequência das mensagens postadas, p.56
- Figura 12: Distribuição proporcional das mensagens postadas, p.56
- Figura 13: Distribuição da frequência de mensagens por grupo e por fóruns, p.57
- Tabela 2: Distribuição de frequência das mensagens postadas em cada fórum por grupo, p.57
- Figura 14: Distribuição de frequência por grupo e por tipo de interlocutor, p.58
- Figura 15: Fluxo interativo do grupo EPT-M, p. 59
- Figura 16: Fluxo interativo do grupo EPT-I, p.59
- Figura 17: Fluxo interativo total por grupo, p.60
- Figura 18: Fluxo interativo por tipo de interlocutor em EPT-M, p.61
- Figura 19: Fluxo interativo por tipo de interlocutor em EPT-I, p.61
- Figura 20: Fluxo interativo por tipo de interlocutor segundo a natureza da tarefa em EPT-M, p.66
- Figura 21: Fluxo interativo por tipo de interlocutor segundo a natureza da tarefa em EPT-I, p. 66
- Figura 22: Fluxo interativo das mensagens postadas pelos professores de cada grupo, p. 72
- Figura 23: Fluxo interativo das mensagens postadas pelos alunos aos professores de cada grupo, p. 74
- Figura 24: Fluxo interativo das mensagens postadas entre os alunos de cada grupo, p. 75
- Tabela 3: Distribuição de frequência das mensagens por tipo de interlocutor em cada grupo, p.75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	A Distância (modalidade do curso EPT)
DT	Distância Transacional
EaD	Educação a Distância
EPT-I	<i>Español Para Turismo-Isadora</i>
EPT-M	<i>Español Para Turismo-Marcelo</i>
FG	<i>Foro General</i>
FT	<i>Foro de Trabajo</i>
MOODLE	<i>Modular Object-Oriented Dynamic Learning</i>
PC	<i>Personal Computer</i>
SIC	Sociedade da Informação, da Comunicação e do Conhecimento
SP	Semi-Presencial (modalidade do curso EPT)
TIC	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UFF	Universidade Federal Fluminense
UNESP/FCLAR	Universidade Estadual de São Paulo/Faculdade de Ciências e Letras
ZDP	Zona de Desenvolvimento Próximo

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS, p. 13
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA, p. 17
2.1	Sociedade da Informação, da Comunicação e do Conhecimento, p.17
2.1.1	As Tecnologias da Informação e da Comunicação (e do Conhecimento), p. 17
2.1.2	Sociedade da Informação, da Comunicação, do Conhecimento e da Aprendizagem. , p.20
2.2	Linguagem, Ensino e Aprendizagem, p.25
2.2.1	Metodologia de ensino de línguas: Enfoque por Tarefas, p.28
2.3	Interação, p.31
2.4	Distância Transacional, p.36
3	METODOLOGIA , p.40
3.1	Natureza da pesquisa, p. 40
3.2	Contexto da pesquisa, p.40
3.2.1	O curso, p.41
3.2.2	Os participantes, p.50
3.3	Instrumentos de pesquisa, p.52
3.4	Critérios de seleção e procedimentos de análise dos dados, p.53
4	ANÁLISE DOS DADOS, p.55
4.1	Apresentação dos dados, p.55
4.1.1	Intensidade, p.56
4.1.2	Tipo de Interlocutores, p.58
4.1.3	Ritmo, p.58
4.1.3.1.	Fluxo de interação nos Fóruns Assíncronos de cada grupo, p.59
4.1.3.2	Fluxo de interação dos Tipos de Interlocutores , p.60
4.2	Análise e discussão , p.64
4.2.1	A natureza interativa das tarefas, p.64
4.2.2	A intensidade de interação, p.70
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS, p.78
6	OBRAS CITADAS e CONSULTADAS, p.83
7	APÊNDICES , p.88
7.1	Questionário Inicial, p.88
7.2	Questionário final, p.89
7.3	Tradução das citações, p.90

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste novo cenário mundial configurado pelo crescente avanço das tecnologias de informação e comunicação (TIC), o estudo das questões relativas à **interação** e a seus contextos *on-line* de ensino e aprendizagem a distância se faz cada vez mais necessário e urgente, uma vez que a disseminação do uso destas mesmas TICs abre novas perspectivas e possibilidades para a educação a distância (EaD) como um todo, e particularmente para o ensino e aprendizagem de línguas em ambientes virtuais via Internet.

No tocante ao ensino e aprendizagem de línguas em contextos *on-line* à distância, o uso das TIC favorece consideravelmente o desenvolvimento de um processo educacional voltado a práticas colaborativas de produção de conhecimento que têm na **interação** seu principal fundamento teórico e epistemológico.

Essa perspectiva que prioriza a construção do conhecimento através de práticas colaborativas produzidas a partir do **diálogo** e da **interação**, em detrimento a um modelo de simples *transmissão* deste mesmo conhecimento, fundamenta-se numa concepção epistemológica enraizada nos estudos sócio-interacionais, histórico-culturais e construtivistas segundo a qual toda e qualquer forma de ensino e aprendizagem só é significativa se realizada *dialogicamente* numa contínua inter-relação entre professores e aprendizes e aprendizes entre si.

Esta pesquisa investiga os perfis interativos de dois professores de espanhol para turismo em contexto *on-line* a distância e a influência que esses mesmos perfis de interação – em sua relação professor-aluno – têm na interação colaborativa entre alunos de dois grupos¹ distintos, EPT-M e EPT-I. Ambos os professores foram responsáveis tanto pelo desenho e conteúdo didático-pedagógico do curso quanto pelos referidos grupos e seus alunos.

Conforme destaca Swan (2002:12) ao analisar os diferentes tipos de interação em cursos *on-line*, três seriam os fatores que contribuem para o sucesso desses cursos. São eles uma **estrutura de curso clara e objetiva**, um **instrutor que interage freqüentemente e construtivamente com seus alunos** e, por último, um instrutor que fomente discussões válidas e dinâmicas. Swan (2002:11) observou também que quanto mais interação há entre professor e alunos, mais satisfeitos ficam estes últimos com o curso e mais significativa é sua aprendizagem.

Sendo assim, este trabalho de pesquisa encontra sua justificativa na importância que a interação e os estudos sócio-interacionais têm no que se refere ao ensino e à aprendizagem colaborativa de línguas em contextos *on-line* a distância. Conforme destaca Swan:

Support for student's interactions with content, instructor, and classmates and for the development of online communities of learning clearly deserves the attention of online developers and instructors alike, and further investigation by the educational research community. (Swan, 2002:12)².

O problema que originou a presente pesquisa se deu a partir da observação, no contexto da pesquisa, da grande diferença entre os perfis interativos dos professores dos dois grupos analisados e a possível influência que estes mesmos perfis tiveram na interação colaborativa entre os alunos de cada grupo.

¹ Os nomes dos grupos referem-se à abreviatura de *Español Para Turismo* (EPT) seguido das iniciais de seus respectivos professores responsáveis.

² Todas as citações em língua estrangeiras encontram-se traduzidas pelo autor desta pesquisa no Apêndice 3.

O problema observado constatou-se no Questionário de Avaliação do Curso EPT, revelando que a maior parte (77%) dos alunos do grupo EPT-M não “gostou”, isto é, não aprovou as atividades e tarefas cuja realização dependia do trabalho em grupo para sua execução. O grande índice de reprovação das atividades colaborativas que os alunos do grupo EPT-M revelaram no Questionário de Avaliação contrastava, por outro lado, com o grande número de aprovação (50%) que essas mesmas atividades de estrutura interativo-colaborativa obtiveram no grupo EPT-I.

Além disso, constatou-se também uma grande diferença no número total de mensagens postadas nos fóruns assíncronos pelos participantes – professores e alunos – dos respectivos grupos. Como se especificará mais adiante, os fóruns assíncronos foram o espaço ou a mídia comunicativa privilegiada pelo curso EPT de onde se obtiveram os índices de participação revelados pelos dados.

Sendo assim, para verificar se a intensidade de interação entre professor e alunos – aliada à natureza interativa das tarefas estruturadas – propicia a interação entre os alunos, favorecendo desta maneira uma aprendizagem colaborativa, levantaram-se as seguintes perguntas de pesquisa:

1. A natureza interativo-colaborativa das tarefas estruturadas propicia um maior grau de interação e de colaboração entre os alunos?
2. A intensidade de interação entre professor e aluno propicia um maior grau de interação e de colaboração entre os alunos?

Desta forma, partindo dessas perguntas de pesquisa, a presente investigação tem como objetivos centrais **descrever** como se dá o fluxo interativo entre os participantes de dois cursos *on-line* a distância de espanhol para turismo e **analisar** se a intensidade de interação

entre professor e alunos – aliada à natureza interativa das tarefas estruturadas – propicia a interação entre os alunos, favorecendo desta maneira, a aprendizagem colaborativa.

Este trabalho de pesquisa organiza-se da seguinte maneira:

No segundo capítulo apresento como pano de fundo, nosso atual contexto sócio-cultural a partir da denominada Sociedade da Informação e da Comunicação e o impacto que suas respectivas tecnologias causam a esta mesma sociedade, principalmente à educação. Em seguida, justifico tanto a concepção de linguagem e aprendizagem que sustentam este trabalho de pesquisa, principalmente no que diz respeito à concepção dialógica bakhtiniana da linguagem e à perspectiva sócio-interacionista vygotskiana do ensino e da aprendizagem, quanto o conceito de tarefa comunicativa adotado como metodologia de ensino de línguas. Nessa linha, apresento e discuto o conceito de interação adotado nesta pesquisa, assim como seus diferentes tipos. Por último apresento a teoria que norteia esta pesquisa, a Distância Transacional de Moore (1993), suas variáveis e as hipóteses levantadas pelo autor.

No terceiro capítulo descrevo a abordagem metodológica adotada para esta pesquisa, o contexto de investigação e seus participantes, assim como os instrumentos e procedimentos de coleta e interpretação dos dados.

No quarto capítulo, primeiramente procedo a uma apresentação detalhada dos dados levantados relativos ao fluxo de interação observado nos participantes dos dois grupos aqui analisados, a partir das respectivas unidades e categorias de análise. Em seguida, procedo à análise e discussão dos dados levantados respondendo para isso às perguntas de pesquisas assinaladas na introdução deste trabalho.

Nas considerações finais retomo os objetivos pretendidos, bem como as perguntas de pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Sociedade da Informação, da Comunicação e do Conhecimento:

2.1.1 As Tecnologias da Informação e da Comunicação (e do Conhecimento) – TIC

Falar da Sociedade da Informação e do Conhecimento (SIC) implica falar de suas respectivas tecnologias e das transformações que estas estão causando nesta mesma sociedade. Isto é uma característica comum a todas as sociedades, mas principalmente na atual sociedade em que vivemos devido ao vertiginoso ritmo de desenvolvimento e transformação que as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) estão impondo à mesma.

A vertiginosa velocidade com que os novos meios tecnológicos de informação e comunicação estão revolucionando a realidade na qual vivemos está condicionando o modo de ser e de estar no mundo e está obrigando a todos a resignificarmos alguns conceitos, práticas e experiências econômicas, sociais e culturais que determinam com isso novas formas de atuar e de entender a própria realidade, a própria existência e a própria interação com o(s) outro(s).

De forma bastante ampla, podemos entender as TIC e suas principais características transformadoras como todo e qualquer

conjunto de procesos y productos derivados de las nuevas herramientas (hardware y software), soportes de la información y canales de comunicación relacionados con el almacenamiento, procesamiento y transmisión digitalizados de la información. (Adell, 1997).

Entre suas principais características podemos destacar a imaterialidade, interatividade, instantaneidade, inovação, integração imagem-som, interconexão, diversidade e a digitalização. Esta última, – e mais importante – característica facilitou de forma exponencial a possibilidade de armazenar, transmitir e re-elaborar dados e informações, conforme nos explica Adell:

La digitalización supone un cambio radical en el tratamiento de la información. Permite su almacenando en grandes cantidades en objetos de tamaño reducido o, lo que es más revolucionario, liberarla de los propios objetos y de sus características materiales y hacerla residir en espacios no topológicos (el 'ciberespacio' o la 'infosfera') como las redes informáticas, accesibles desde cualquier lugar del mundo en tiempo real (grifo nosso). También podemos reproducirla sin merma de calidad de modo indefinido, enviarla instantáneamente a cualquier lugar de la Tierra y manipularla en modos que nuestros antepasados ni siquiera soñaron. La digitalización de la información está cambiando el soporte primordial del saber y el conocimiento y con ello cambiará nuestros hábitos y costumbres en relación al conocimiento y la comunicación y, a la postre, nuestras formas de pensar. (Adell, 1997). [meu destaque]

Unida à *virtualização* da informação e ao trabalho *em rede*, as TIC transformaram consideravelmente nossa capacidade para codificar, armazenar, processar e transmitir todo e qualquer tipo de informação, revolucionando duas condições fundamentais na comunicação - o espaço e o tempo – e configurando desta maneira a atual *aldeia global* em que vivemos.

Com relação à *virtualização* da informação e da comunicação (e do conhecimento) poderíamos afirmar que a mesma está se transformando cada vez mais, em nossa – outra – própria realidade. Basta observar como a tela do computador (PC) está se convertendo no portal comum para o processamento e distribuição da informação (e também do

conhecimento). A migração de nossas mentes, da cabeça para a tela do PC está convertendo esta última no *locus* privilegiado do processamento de informação *virtual* (De Kerckhove, 2004).

La pantalla es el portal de conexiones entre lo real, lo mental y lo virtual, lo privado y lo público, lo colectivo y lo conectivo. La pantalla es, cualquiera que sea su contenido, una imagen mental, objetiva, si bien fuera de nuestras cabezas. Estamos yendo hacia una mejor organización de nuestras vidas de pantalla. (...). Nosotros también podemos imaginar, y no necesariamente en una fecha futura, formas de conectividad en línea inmediatas que aceleran el procesamiento de información, como si la mente pudiera ser multiplicada por la mente. En tanto que toda la memoria del mundo está en línea por medio de las homepages de cada uno, la cantidad de información disponible para el procesamiento es fenomenal. Éstas son las herramientas para explotarla y transformarla. (De Kerckhove, 2004: 6).

A analogia entre a mente e a virtualidade é a grande metáfora que explica, em parte, o funcionamento da Internet. Internet e WWW, como sabemos, são completamente virtuais ainda que estejam tornando-se uma realidade muito concreta e, ao mesmo tempo, transformando esta mesma realidade. Esta simbiose antitética entre *realidade virtual* e *virtualidade real* pode ser vista claramente nas palavras de Derrick de Kerckhove:

El espacio mental es también virtual. Ambas formas de espacio requieren visualización y diseño, y ambas juegan con la simulación y la representación. Las dos están dotadas de memoria, acciones de búsqueda, y mecanismos de recuperación y presentación. Ambas llevan a cabo el procesamiento de información y poseen inteligencia. (...)
Es la virtualidad lo que hace con que Internet y la Web sean análogas al espacio mental. El ciberespacio es fluido e inagotable como la mente, pero ni uno ni otra son exclusivamente materiales ni tampoco mentales. Y ciertamente es totalmente diferente a un espacio físico. Es simplemente un ambiente que permite todos los tipos imaginables de combinaciones, permutaciones y configuraciones de las redes. (De Kerckhove, 2004: 6).

A ferramenta tecnológica que materializa esta rede virtual digitalizada é a Internet. Esta representa o meio de comunicação que permite, pela primeira vez na história da humanidade, a comunicação de muitos com muitos num tempo e espaço indeterminados e à escala global. Do mesmo modo que a difusão da imprensa determinou o que McLuhan chamou de *Galáxia Gutenberg*, agora, com o novo mundo da comunicação entramos na *Galáxia Internet*. Segundo Castells (2003),

Internet es el tejido de nuestras vidas. Si la tecnología de información es el equivalente histórico de lo que supuso la electricidad en la era industrial, en nuestra era podríamos comparar Internet con la red eléctrica y el motor eléctrico, dada su capacidad para distribuir el poder de la información por todos los ámbitos de la actividad humana. Es más, al igual que las nuevas tecnologías de generación y distribución de energía permitieron que la fábrica y la gran empresa se establecieran como las bases organizativas de la sociedad industrial, Internet constituye actualmente la base tecnológica de la forma organizativa que caracteriza a la era de la información: la red. (Castells, 2003:15).

Agora, a rede é a mensagem e a nossa atual Sociedade da Informação e do Conhecimento pode ser apreciada nesta descrição de nosso atual presente sócio-tecnológico:

La red aporta metáforas para la cultura del siglo veinte: interactividad, descentralización, la elaboración de ideas relacionadas desde una multitud de fuentes. La red es el origen de una conectividad ampliamente extendida y mediada, acelerada e intensificada por el computador, en la dirección de amplificar el pensamiento, enriquecer la imaginación y, con ambos, hacer que tanto nuestra memoria como las extensiones de nuestros sentidos se vuelvan más amplias y profundas. (...). Ello puede ser visto como el proyecto abovedado de nuestro tiempo: con el fin de hacer lo invisible, visible, y llevarlo a nuestros sentidos, para hacerlo disponible en nuestras mentes dentro de los límites de lo humano al contraer el espacio y el tiempo que, de otro lado, está más allá de nuestro alcance, en el lejano lugar de nuestra mente. (Ascott aspid De Kerckhove, 2004: 3)

2.1.2 Sociedade da Informação, da Comunicação, do Conhecimento e da Aprendizagem.

Conforme destacamos anteriormente, a atual revolução tecnológica está transformando a realidade em que vivemos e condicionando nossos modos de ser e de estar nesta nova ordem mundial e, conseqüentemente, obrigando-nos a resignificarmos alguns conceitos, práticas e experiências sócio-econômicas e culturais que exigem novas formas de atuar e de entender esta nova realidade.

Entender esta nova realidade social implica, em primeiro lugar, nomeá-la e identificá-la como tal. Conforme podemos verificar em Garcia *et al.* (2007: 27), existem mais de 75 termos para se referir à idéia de que a informação converteu-se numa matéria de primeira importância para as organizações, instituições, empresas, e quaisquer outras redes sociais. Nomes como sociedade pós-industrial (Bell, 1976); tecnópolis (Postman, 1989); sociedade

pós-capitalista (Drucker, 1993); sociedade multimídia (Brauner & Bickman, 1996); mundo digital (Negroponte, 1996); infolítico (Matias, 1995); sociedade digital (Terceiro, 1996); sociedade rede e sociedade informacional (Castells, 1997), era do acesso (Rifkin, 2000), mundo virtual (Echeverría, 1999); mundos artificiais (Broncano, 2000), digitalismo (Terceiro e Matias, 2001), sociedade teledirigida (Sartori, 2001) e, finalmente, sociedade da informação e do conhecimento que predomina na produção científica ultimamente dão a real dimensão da multiplicidade de formas, referenciais teóricos, e visões de mundo acerca das TIC e o contexto no qual se desenvolvem. Isto, de certa forma, revela o atual aturdimento e instabilidade em que nos encontramos no âmbito científico-tecnológico devido, em grande parte, à célere dinâmica desta mesma sociedade.

Ainda que não exista um consenso geral com relação ao conceito de Sociedade da Informação e do Conhecimento³, a maior parte dos estudiosos do tema concorda que foi no início dos anos 1970 que começou a transformação da sociedade industrial. Esta mudança refere-se basicamente ao deslocamento que se percebeu então nos meios de geração de riqueza que se trasladavam dos setores industriais para os setores de serviço. A partir desta perspectiva, percebeu-se que as TIC se convertiam nos *novos motores* do desenvolvimento econômico-social do ocidente.

De qualquer forma, conforme García *et al.* (2007), a definição mais aceita e difundida por todos é a de Manuel Castells (1997) para quem a Sociedade da Informação é

un nuevo sistema tecnológico, económico y social. Una economía en la que el incremento de productividad (...), depende de la aplicación de conocimientos e información a la gestión, producción y distribución, tanto en los procesos como en los productos. (Castells, 1997: 35).

A Sociedade da Informação será assim, a sociedade onde a criação, distribuição e manipulação da informação instituem a força motriz das atividades econômicas, sociais e

³ Para todos os efeitos, *Sociedade da Informação e do Conhecimento* é a forma que adotamos quando nos referimos, de forma geral, a nossa atual sociedade pós-industrial.

culturais desta mesma sociedade com relação à Sociedade Industrial, substituindo esta última no que se refere à geração de riqueza que sustenta todo o sistema social no qual vivemos. Em outras palavras, a maior parte do trabalho – e também do valor econômico deste mesmo trabalho – já não está mais vinculado à produção de bens tangíveis característicos da sociedade industrial, mas sim associado à produção, armazenamento, processamento e distribuição de todo tipo de informação, onde as TIC desempenham o importante e fundamental papel de catalisadoras de toda esta transformação social.

Por outro lado, acompanhar o vertiginoso ritmo de mudanças sociais, econômicas e culturais a que estamos expostos no nosso dia-a-dia está nos exigindo uma intensa adaptação ao novo contexto social em que estamos imersos. Adaptar-se a essas incríveis transformações e acompanhar o expressivo ritmo de mudanças dependerá, em grande parte, dos esforços que se fizerem no campo da Educação.

Para responder a las necesidades y los desafíos del próximo milenio será fundamental desarrollar una mano de obra cualificada. Con la nueva sociedad basada en el conocimiento, el capital humano se constituye en piedra angular del fomento del crecimiento económico sostenible. Las acciones enfocadas hacia el aprendizaje permanente, la educación continua, la formación en el puesto de trabajo y la actualización de las capacidades deberían poner de relieve la importancia de tales cuestiones, no solamente en las economías avanzadas, sino también en los países en desarrollo.

El cambio es un proceso natural de la civilización. La sociedad de la información traerá consigo cambios radicales que tendrán lugar a una velocidad superior a la que nunca hayamos experimentado, contribuirá en gran medida a la globalización de las ideas y actividades económicas y nos conducirá a una sociedad basada en el conocimiento. Y a menudo, el valor del conocimiento aumenta cuando, en lugar de reservarlo, se comparte. (Comisión Europea – Foro de la Sociedad de la Información, 2000).

Em cada etapa de transformação social, econômica e cultural da humanidade, a Educação foi o fator chave de integração do ser humano nesses novos modelos de sociedade que se iam formando ao longo da história, facilitando a aquisição de novas habilidades e novas competências requeridas para saber intervir em um determinado contexto social. Por isso, sempre foi fundamental adaptar as formas de educação, do ensinar e do aprender, às características de cada etapa histórica, de cada tipo de sociedade construída pelo homem.

Como já dito anteriormente, as TICs, através da digitalização, da virtualização e da possibilidade do trabalho em rede alteraram drasticamente nossa realidade forjando ao mesmo tempo nossa atual Sociedade da Informação e do Conhecimento. A consequência mais relevante imposta por essas novas tecnologias foi a ruptura radical com as coordenadas tradicionais de espaço e tempo. A partir de então, a questão do espaço e do tempo ficou fortemente questionada, derrubando os conceitos tradicionais que tínhamos de espaço-tempo.

Na atual Sociedade da Informação e do Conhecimento em que vivemos, a imperativa necessidade do aprendizado permanente nos obriga a reavaliar o papel das instituições educativas como únicos centros de distribuição da informação e do conhecimento. Essa sociedade está exigindo uma constante transformação não somente dos conteúdos, como também das formas, dos métodos e das finalidades de toda informação e conhecimento que esta mesma sociedade gera. Por outro lado, as TIC estão permitindo novas formas de interagir com o conhecimento e com outros indivíduos para gerar este mesmo conhecimento, superando a anteriormente citada variável espaço-tempo que até bem pouco tempo atrás era insuperável. Outro dado importante é que tanto o acesso à informação, quanto seu armazenamento e processamento, bem como a geração de novos conhecimentos, estão aumentando de forma exponencial a cada momento. Sendo assim, como abordar todas estas questões? Como enfrentar, a partir da Educação, todas estas transformações e qual é o papel da Educação nisso tudo?

(...) la pregunta no es, a nuestro juicio, si necesitamos o no nuevos modelos para explicar los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino ¿cómo logramos la adecuada combinación de elementos pedagógicos, tecnológicos y organizativos del escenario de aprendizaje que estamos construyendo? Es decir, la preocupación es de corte metodológico, basada en la idea de que lograremos mayor calidad en los procesos desplegando aquellas estrategias didácticas que mejor respondan a las características del usuario, al conocimiento con el que estamos trabajando, a la organización, al contexto en el que nos movemos (...). (Salinas, 2004: 474)

O como ensinar e o como aprender impõe a necessidade de pensar novos enfoques teóricos e novas práticas àqueles que já se encontram inseridos em ações formativas

ambientadas em sistemas e redes digitais. Conseqüentemente, a consolidação e expansão da rede virtual permitem deslocar e destemporalizar as fontes de informação e geração de conhecimento. Como fonte de recursos informativos, formativos e comunicativos, a Internet está servindo a uma educação a distância cada vez mais próxima. A rede virtual Internet se converteu, assim, no lugar de convergência dos diferentes atores da Educação possibilitando sua presença em qualquer cenário de atuação, em qualquer contexto educativo baseado em tecnologias colaborativas que permitam o *long life learning* de todos e cada um dos atores envolvidos neste novo cenário.

(...) la evolución de la tecnología puesta al servicio de la educación, (...), además de la consolidación de las teorías constructivistas del aprendizaje, hace prever un progresivo desarrollo de la autoformación, entendida como la toma de la iniciativa en el aprendizaje a cargo del propio sujeto que aprende, quien se erige en rector del ritmo y las circunstancias en que tal aprendizaje se lleva a cabo. (Sarramona, 2000: 28).

As TIC, no seu papel de tecnologias educativas, são um importante instrumento que, a partir de propostas com fundamento teórico consistente, podem produzir excelentes resultados dentro de um determinado modelo pedagógico de uso. Para isso, será necessário redefinir as regras do jogo da educação a distância, pesquisar suas possibilidades práticas e re-elaborar as teorias nesta modalidade de educação a partir das novas formas de comunicação e interação. Dito de outro modo,

(...), en muchas ocasiones se están atribuyendo propiedades educativas a los avances tecnológicos por el mero hecho de que hacen posible un determinado tipo de interacción comunicativa, como si para la acción educativa el disponer de estos canales fuera condición suficiente, con independencia de los modelos de enseñanza y aprendizaje previstos o implícitos.
(...). La incorporación de la tecnología a la enseñanza afecta más a la forma como enseñamos que a la función de la enseñanza. Se pueden utilizar las TIC para transmitir información, para discutir en un seminario o para el aprendizaje a partir de la resolución de problemas; y la novedad estriba en que podemos realizar todas estas actividades en un mismo entorno virtual de aprendizaje. (Sigalés, 2001).

2.2 Linguagem, Ensino e Aprendizagem

Com relação ao conceito de linguagem adotado nesta pesquisa, o suporte teórico que sustenta a mesma fundamenta-se na idéia de que a perspectiva sócio-interacionista para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (neste caso a língua espanhola) está estreitamente ligada à noção de uma determinada forma de ver e entender a linguagem, a sociedade e, o próprio homem em toda sua existência histórica. Entende-se que a linguagem é historicamente construída e socialmente constituída e a interação é o fenômeno por meio do qual a linguagem se constrói historicamente e se constitui socialmente. Por isso, é importante analisar a interação num ambiente virtual.

Sendo assim, este trabalho de pesquisa entende a linguagem como sendo algo dinâmico, fruto de um permanente (e infinito) construto histórico-social que se dá por meio da inter-relação social do ser humano. Conforme Bakhtin,

*a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma **interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros**. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de assimilação – mais ou menos criador – das palavras do outro (...). (Bakhtin, 1997: 294, 295). [meu destaque]*

A escolha desta referência responde à concepção dialógica bakhtiniana que se adota nesta pesquisa como sendo algo vivo, interativo, eterno e infinito. Bakhtin, em resposta a sua própria pergunta sobre o que é a linguagem, afirma que

*La realidad concreta del lenguaje en cuanto discurso no es el sistema abstracto de formas lingüísticas, ni tampoco una enunciación monológica y aislada, ni el acto psicofísico de su realización, sino el **acontecimiento social de interacción discursiva**, llevada a cabo mediante la enunciación y plasmada en enunciados. (Bakhtin, 1992: 73). [meu destaque].*

Desta forma, e em coerência com esta compreensão de linguagem adotada, entende-se a educação de forma geral, e o ensino-aprendizado de línguas em particular, como sendo o lugar de interseção entre o significado, a interpretação e o discurso de onde emerge a

perspectiva sócio-interacionista vygotskiana para o ensino e aprendizagem fundamenta esta pesquisa (Cubero, 2005). Em palavras de Daniels (2003),

*Como ocurre con la noción de ‘juego lingüístico’ de Wittgenstein, en la noción de diálogo de Bakhtin se encuentra la insistencia en que **el significado se desarrolla por medio de la interacción y la transformación mutua resultantes del intercambio dialógico entre dos o más influencias. Los lenguajes sociales se pueden ver como una conexión entre la actuación individual y la actividad socioinstitucional, que es al mismo tiempo cultural e histórica. Son artefactos mediadores.*** (Daniels, 2003:96). [meu destaque].

A concepção de reciprocidade, de diálogo, de colaboração, com a qual Vygotsky enfoca sua visão de ensino-aprendizagem, transforma a questão num todo único e indissociável, numa quase teoria geral da educação. Para Vygotsky, ensinar-aprender corresponde a um todo único e indissociável que implica um processo de mão dupla, uma relação entre duas pessoas, um processo de transformação mútua entre aquele que ensina e aquele que aprende.

*Del mismo modo que **el lenguaje interno y el pensamiento reflexivo surgen de las interacciones entre el niño y las personas de su entorno**, dichas interacciones proporcionan la fuente de desarrollo de la conducta voluntaria del niño.*

(...)

*Nosotros postulamos que lo que crea la zona de desarrollo próximo es un rasgo esencial de aprendizaje; es decir, **el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante.** Una vez se han internalizado estos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño.* (Vygotsky, 1979: 133 e 138)

Vygotsky entendia a formação do ser humano como um processo profundamente social, cultural e histórico construído a partir da negociação do significado que surge da inter-relação (interação) dos indivíduos entre si, e destes com seu próprio contexto sócio-histórico cultural.

A Internet possibilitou a criação de um novo cenário educativo, normalmente conhecido como ambiente virtual de ensino-aprendizagem. De forma bastante genérica, podemos entender os ambientes virtuais de ensino-aprendizagem como espaços ou cenários educativos baseados em tecnologias digitais de informação e (tele)comunicação que possibilitam - neste mesmo espaço educativo – reproduzir, potencializar e inclusive reinventar

as formas de comunicação (sincrônica e assíncrona), interação e colaboração entre os diferentes atores do fazer educativo que as práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem requerem num ambiente educativo convencional (presencial). Nas palavras de Sigalés (2002) os ambientes virtuais de ensino-aprendizagem corresponderiam a

(...) espacios de comunicación que permiten el intercambio de información y que harían posible, según su utilización, la creación de un contexto de enseñanza y aprendizaje en el que se facilitara la cooperación de profesor y estudiantes, en un marco de interacción dinámica, a través de unos contenidos culturalmente seleccionados y materializados mediante la representación, mediante los diversos lenguajes que el medio tecnológico es capaz de soportar. En estos espacios cobraría especial significación tanto el carácter sociocultural como el carácter discursivo de dicha interacción.(Sigalés, 2002).

Este novo paradigma pedagógico possibilitado pelos ambientes virtuais abre novas perspectivas didático-metodológicas que transformam a relação entre os três principais atores do ato educativo – os alunos, os professores e os conteúdos didáticos – e levanta importantes questões: Quem ensina o quê e a quem? Quem aprende o quê e de quem? Qual é o papel de cada um dos atores do ato educativo num cenário de educação virtual?

Num ambiente virtual de ensino-aprendizagem, professor e aluno invertem o protagonismo dentro do cenário educativo. Agora será o aluno o eixo central de toda atividade pedagógica e não mais o professor. Desta forma o aluno, num ambiente virtual de ensino-aprendizagem passa a ser o responsável pelo seu próprio aprendizado passando a desempenhar um papel ativo no que se refere ao seu processo educativo. Por outro lado, o professor passa a desempenhar um papel mais coadjuvante, atuando neste contexto mais como um mediador, um tutor, do que como fonte emanadora de todo o saber.

Sendo assim, os ambientes virtuais de ensino-aprendizagem onde se dá o *e-learning* que mais interessa a esta pesquisa serão aqueles que respondam a modelos e a práticas de *e-learning* de base sócio-interacionista centradas no aluno que dão ênfase a procedimentos e estratégias cognitivos que levam este mesmo aluno à construção de seu próprio conhecimento. Nesses ambientes, destaca-se o aprendizado significativo centrado na consecução de objetivos

a partir de atividades de caráter colaborativo. Como aqui o centro é o estudante, o professor converte-se numa espécie de facilitador da aprendizagem, orientando o primeiro no seu aprender a aprender constante. Como se vê, tais ambientes virtuais de ensino-aprendizagem seguem os postulados vygotkianos do ensino-aprendizagem de base sócio-histórica, que estabelecem, de forma geral, que o conhecimento é fruto da relação simbiótica entre a vivência individual e a experiência coletivo-social que o aluno adquire a partir de seu contexto sócio-cultural.

Por outro lado, os ambientes virtuais que seguem os postulados pedagógicos de perspectiva sócio-histórico-cultural devem conter um forte caráter interativo. Neste paradigma, os ambientes virtuais devem dispor de ferramentas tecnológicas de caráter colaborativo que fomentem um tipo de interação tanto sincrônica quanto assíncrona entre professores, alunos e conteúdos. Trata-se do aprendizado mediante a construção de consensos através da cooperação entre os membros de um determinado grupo dentro de um contexto de aprendizagem. Tudo isso, claro, possibilitado pelas diferentes TIC que Internet pode reunir num mesmo ambiente virtual de ensino-aprendizagem.

2.2.1 Metodologia de ensino de línguas: Enfoque por Tarefas

A metodologia de ensino adotada nesta pesquisa – o enfoque por tarefas – está voltada ao funcionamento discursivo da língua a partir de seu uso comunicativo e contextualizado (Nunan, 2002), o que determinará tanto a estrutura do curso em análise, quanto o próprio conteúdo programático adotado.

Neste sentido, o conceito de tarefa adotado nesta pesquisa entende a tarefa comunicativa como um trabalho focado mais no significado da língua do que em sua forma ou estrutura lingüísticas, levando os alunos à compreensão, produção e à interação na língua-

alvo de forma significativa e permitindo o uso de habilidades lingüísticas e comunicativas dos alunos que proporcionem aos alunos a oportunidade de recriar situações do mundo real com vistas a potencializar sua competência comunicativa.

Numa perspectiva mais ampla, Long (1985: 89 *apud* Nunan, 2002: 5) considera a tarefa como sendo *cualquiera de las mil cosas que la gente hace en la vida cotidiana, en el trabajo, en el tiempo de ocio, o en cualquier otro momento.*

Por sua vez, e de forma mais restritiva, Breen (1987: 23 *apud* Nunan, 2002: 6) considera a tarefa como

(...) cualquier acción estructurada para el aprendizaje de una lengua que posea un objetivo específico, un contenido apropiado, un procedimiento de trabajo especificado y una amplia serie de posibilidades resultantes para los que realizan la tarea. Se considera pues que "tarea" se refiere a un abanico de planes de trabajo cuyo objetivo general es facilitar el aprendizaje de lengua, desde el ejercicio sencillo y breve hasta actividades más largas y complejas como pueden ser la resolución de problemas en grupo, las simulaciones o la toma de decisiones.

Outra definição de tarefa que complementa a adotada nesta pesquisa é a dada por Willis (1996:36), para quem a tarefa é “uma atividade comunicativa orientada por um objetivo que visa a atingir um resultado específico, em que a ênfase está na troca de significados e não na produção de formas específicas de linguagem”. Para a autora, os tópicos devem ser apropriados à área de interesse dos alunos para motivá-los à execução da tarefa e à consecução dos objetivos propostos. Esta noção de tarefa, segundo Willis (1996: 40), propicia oportunidades de exposição à língua-alvo, uso da língua estrangeira, criação de significado e motivação para a realização das tarefas.

No que diz respeito a esta pesquisa, a definição de tarefa comunicativa adotada será a postulada por Nunan (2002). Para Nunan (2002: 10-11) a tarefa comunicativa corresponde às atividades que fazem com que os alunos compreendam, manipulem, produzam e se comuniquem na língua-alvo centrando sua atenção mais no significado da língua que na sua forma, constituindo-se como um todo completo, podendo considerar-se assim como um ato comunicativo por si mesmo. Segundo Nunan,

la tarea es un trabajo enfocado hacia el significado y que lleva a los alumnos a la comprensión, la producción y la interacción en la lengua, y pueden clasificarse según sus objetivos, información de entrada, actividades, dinámica y papeles atribuidos. (Nunan, 2002:11).

Ao classificar as tarefas conforme seus objetivos, informação de entrada, atividades, dinâmica e papéis atribuídos a professores e alunos, Nunan (2002: 48) propõe uma estrutura para a tarefa comunicativa, especificando desta forma os quatro elementos componentes de toda tarefa comunicativa.

Os objetivos proporcionam o ponto de contato entre a tarefa e o *currículum* e nem sempre estão explicitados. Em alguns casos, uma tarefa complexa que inclua uma série de atividades pode conduzir o aluno simultaneamente a vários objetivos. Seus resultados podem ser simultâneos, gerais (comunicativos, afetivos, cognitivos), podendo, ainda, descrever a conduta do professor ou do aluno (Nunan, 2002:49).

Nunan (2002: 54-70) entende que a informação de entrada refere-se aos dados que configuram o ponto de partida da tarefa e estes podem ser de natureza lingüística ou não lingüística (fotos, vídeos, gravações sonoras, etc.). As atividades determinam o que os alunos devem fazer e, para tanto, o autor classifica as atividades em três categorias: 1) ensaio para o mundo real, 2) uso de habilidades, e 3) desenvolvimento da fluência/precisão. As atividades como ensaio para o mundo real proporcionam ao aluno a oportunidade de recriar situações de interação que possam vir a ocorrer em contextos reais de comunicação, capacitando o aluno na construção de significados a partir de contextos de uso específico da língua-alvo e potencializando assim a aprendizagem. As atividades de uso de habilidades relacionam-se à distinção tradicional entre as atividades de prática controlada, onde o aluno trabalha com as formas fonológicas e gramaticais e as atividades de transferência, nas quais o aluno deve empregar seus conhecimentos na compreensão e produção comunicativa da língua. As atividades de fluência e precisão relacionam-se ao grau de controle do professor e do aluno,

inerente a qualquer atividade. Nas atividades focadas na forma, o controle costuma recair no professor, enquanto que nas atividades com foco no significado, é o aluno quem exerce um maior controle.

Nunan (2002:81) destaca a importância dos papéis desempenhados pelo aluno e pelo professor, entendidos tanto como funções que desempenham no desenvolvimento da tarefa, quanto como a relação social e interpessoal entre eles.

O principal objetivo ao se adotar esta metodologia de ensino de línguas nesta pesquisa foi o de recriar situações comunicativas o mais próximas à realidade, de forma que os alunos pudessem usar significativamente a língua-alvo e possibilitando dessa forma a interação comunicativa dos participantes. Tema da seguinte seção.

2.3 Interação:

Conceito complexo e multifacetado em todas as formas de Educação – *a distância* ou não –, a questão da Interação constitui-se como a pedra angular do novo paradigma educacional que os ambientes virtuais de ensino e aprendizagem apresentam.

Autores como Holmberg (1983) e Keegan(1990) defendem a tese de que a autonomia e a independência do aprendiz na EaD seriam os objetivos fundamentais do processo educativo a distância (*apud* Ngwenya, Annand, Wang, 2004: 320).

Por outro lado, e principalmente depois do incremento de novas possibilidades de comunicação *on-line* síncronas e/ou assíncronas, autores como Garrison (1989), Anderson (1990), Shale (1990), entre outros, sustentam uma educação a distância mais acorde com os princípios sócio-histórico culturais e dialógicos da escola vygotskiniana. Para estes autores, a EaD, cada vez mais, se torna um processo de intercomunicação (*two-way communication*)

onde a interação freqüente e significativa entre professores e alunos e entre alunos torna-se a característica essencial que permite o aprendizado (*apud* Ngwenya, Annand, Wang, 2004: 321).

(...) sustained two-way asynchronous communication not only enables greater instructor-learner communication, but most importantly, enables the social construction of knowledge among learners at a distance. This constructive effect occurs when on-line learning environments require, among others, negotiation of meaning and reflection on what has been learned. (Ngwenya, Annand, Wang, 2004: 322).

Terry Anderson (2004: 43), teórico da educação em contexto *on line*, também alerta sobre a dificuldade de se encontrar e de se estabelecer uma definição clara e precisa para o conceito de interação, embora a interação seja um componente crítico e definitivo em todo contexto educativo. Anderson (2003:129) assume a definição ao conceito de interação dada por Wagner (1994 *apud* Anderson, 2003:129). Para o teórico canadense da EaD,

Wagner (1994:8) addressed the problem of definition and defined interaction (in a distance education context) as “reciprocal events that require at least two objects and two actions. Interactions occur when these objects and events mutually influence one another”. This definition seems satisfactory in its simplicity, having captured the major components of reciprocity and multiple actors and avoiding further restrictions on meaning or applications. (...) her definition does seem to include the essential components and nature of interaction without compromising or restricting the wide range of possible types of interaction. (Anderson, 2003: 129-130).

Ao adotar a referida definição para o conceito de interação, Anderson (2004) direciona o entendimento do mesmo em função dos atores participantes do contexto educativo. Seguindo a filosofia de John Dewey, para quem a educação é sempre um ato de reconstrução colaborativa da experiência através da interação, Anderson (2003) levanta outras percepções do que seja a interação.

Para Anderson (2003), o conceito “transacional” de Dewey relativo à educação baseada na ação descreve a experiência educativa como sendo uma “transação que ocorre entre um indivíduo e tudo aquilo que naquele exato momento constitua seu entorno” (Dewey, 1938:43 *apud* Anderson, 2003:130). Ainda segundo Anderson, a descrição de Dewey do que

seja o ato e processo educativos corresponde à perfeição àquilo que o autor canadense entende como educação a distância em contexto *on-line*, uma vez que o filósofo americano da Educação enfatiza a importância da interação com os diferentes atores humanos e não-humanos que constituem o contexto educativo.

For Dewey (1916), interaction is the defining component of the educational process that occurs when the student transforms the inert information passed to him or her from another and constructs it into knowledge with personal application and value. (Anderson, 2003:130-131).

Deste modo, tanto as interações humanas, quanto as não humanas (conteúdo didático-pedagógico, TIC, etc.) constituem-se como componentes integrantes, recíprocos e definitivos de uma experiência educacional relevante – seja ela a distância ou não.

Como se vê, o conceito de Interação na literatura relativa à comunicação mediada por computador (CMC) em contexto *on-line* de ensino-aprendizagem encontra inúmeras definições e acepções, segundo o campo de estudo no qual se ensina. No que diz respeito ao interesse desta pesquisa, adota-se o conceito de interação em função dos participantes do contexto educativo dos ambientes virtuais de ensino-aprendizagem, ou seja, dos professores, os alunos e o conteúdo programático do próprio contexto *on-line* no qual se dá a interação e em consonância com os preceitos dialógicos da construção do conhecimento de forma colaborativa e cooperativa.

Garrison e Shale (1990) definem todas as formas de Educação (inclusive a EaD) como interações entre professores, estudantes e conteúdo (*apud* Anderson, 2004:43).

Palloff e Pratt (1999:5) sustentam que a interação entre os estudantes, a interação entre professores e estudantes e a colaboração na aprendizagem que resulta dessas interações são os elementos chave do processo educativo. (*apud* Garrison e Anderson, 2005: 66).

Por sua vez, Gunawardena, Lowe e Anderson (1998:4) entendem a interação como o processo indispensável de interconexão das contribuições dos participantes do processo educativo na criação colaborativa de todo conhecimento. Segundo os autores, “*interaction is*

the process through which negotiation of meaning and co-creation of knowledge occurs in a constructivist learning environment.”

Michael Moore foi um dos primeiros teóricos da *educação a distância* a colocar as questões da Interação no centro das discussões epistemológicas da EaD. Para tanto Moore (1989) identificou três tipos de Interação inerentes a qualquer processo educativo, especialmente os realizados a distância. São eles: interação **aluno-conteúdo**, interação **aluno-professor** e a interação **aluno-aluno**.

A interação **aluno-conteúdo** representa o primeiro tipo de interação para Moore (1989) e constitui-se como a característica definitiva da educação, sem a qual a mesma não existiria, sendo essencial a todo processo educativo por constituir-se no processo que provoca as mudanças de compreensão, de perspectiva e de cognição do aluno.

O segundo tipo proposto por Moore (1989), a interação **aluno-professor**, é considerada pelo autor como essencial ao processo educativo a distância e nele é de fundamental importância que o professor estimule o interesse e a motivação dos estudantes, organize o aprendizado dos mesmos, além de dar-lhes todo suporte necessário para o evento do aprendizado a distância.

Finally, instructors provide counsel, support, and encouragement to each learner, though the extent and nature of this support varies according to educational level of the learners, the teacher's personality and philosophy, and other factors. (Moore, 1989: 3).

O terceiro tipo de interação proposto por Moore (1989), a interação **aluno-aluno**, constitui-se numa nova dimensão na educação a distância e num desafio para as pesquisas neste campo. A interação entre alunos ocorre quando os mesmos dividem informação entre seus pares e recebem *feedback*. Esta interação pode se dar entre vários alunos entre si, um aluno com outro, ou vários com um só aluno e entre grupos de alunos, por exemplo.

Para o autor, além de constituir-se numa nova e desafiadora dimensão da educação a distância, a interação entre os alunos representa um recurso essencial e de extremo valor para aprendizagem.

(...) learner-learner interaction among members of a class or other group is sometimes an extremely valuable resource for learning, and is sometimes even essential. (Moore, 1989: 4).

Devido às novas tecnologias da informação e da comunicação que a Internet nos disponibiliza, as possibilidades de interação e comunicação aumentaram significativamente. Em parte devido a isso, a noção de Interação e seus diferentes pares interativos ampliou-se significativamente e, desde então, vários estudos e pesquisadores propuseram novas formas de interação.

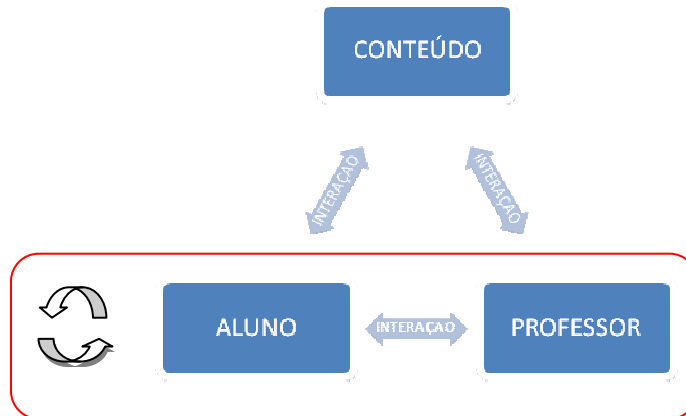
Claro que na prática, nenhuma das formas de interação propostas funcionam em separado e independentemente. Com base nisso, autores como Hillman, Willis e Gunawardena (1994) estenderam os três tipos de interação de Moore (1993) propondo novas formas de interação.

Hillman *et al.* (1994) propuseram um quarto tipo de interação, a interação aluno-interface. Os autores argumentam que nos três tipos de interação propostos por Moore (1989) não se considerou a interação dos alunos com as tecnologias comunicativas que intermediam sua relação com o conteúdo, a própria negociação do significado e a construção do conhecimento que se estabelece quando da interação dos alunos com seu professor e com outros alunos (Hillman *et al.*, 1994: 30-31 *apud* Sharp e Huett, 2005:2).

Partindo dos três tipos de interação propostos por Moore (1989), esta pesquisa propôs-se a analisar como as interações entre professores e alunos de um curso de espanhol a distância em contexto *on-line* propiciaram uma maior interação dos alunos entre si. Portanto, o foco da análise desta pesquisa se concentrou nas interações dadas entre professores e alunos

e entre alunos. A figura 1 a seguir ilustra tanto os três tipos de interação propostos por Moore (1989), quanto as interações privilegiadas nesta pesquisa.

Figura 1: Tipos de interação.



Fonte: Elaborada pelo Autor , com base em Moore (1989).

Na seção seguinte se encontra o marco teórico sobre o qual se fundamenta a análise do fluxo interativo de professores e alunos de um curso a distância *on-line* levantado nesta pesquisa.

2.4 Distância Transacional

A teoria de *educação a distância* que norteia este trabalho de investigação – e que, de certa forma, também está profundamente influenciada pelos preceitos da perspectiva sócio-interacionista e histórico-cultural de ensino e aprendizagem – é a Teoria da Distância Transacional, desenvolvida por Michael Moore em 1972.

A idéia básica desta teoria é a de que a *Educação a distância* não é uma simples questão de separação geográfica entre alunos e professores, mas sim – e principalmente – um

conceito pedagógico em si mesmo. É um conceito que descreve o universo de relações professor-aluno que se dá quando os alunos e instrutores estão separados no espaço e/ou no tempo, a partir de uma tipologia em torno dos mais elementares componentes deste campo, que são: a estrutura dos programas educacionais, a interação entre alunos e professores e a natureza e grau de autonomia do aluno (Moore, 1993).

A Teoria da Distância Transacional tem origem no conceito de transação surgido com John Dewey (Dewey e Bentley, 1949) e desenvolvido por Boyd e Apps (1980, p.5), para quem a transação “implica a interação entre o ambiente, os indivíduos e os padrões de comportamento numa dada situação” (*apud* Moore, 1993). Num contexto virtual de EaD *on-line*, cuja característica especial é a separação/distância espaço-temporal entre alunos e professores, a questão da **educação** – na díade *Educação a Distância* – ganha mais atenção do que a da **distância** propriamente dita. Segundo Moore (1993), a separação entre os alunos e professores afeta profundamente tanto o ensino, quanto a aprendizagem e, com esta separação surge um espaço psicológico e comunicacional a ser transposto, um espaço de potenciais mal-entendidos entre as intervenções do professor e as dos alunos. Este espaço psicológico e comunicacional é o que Moore chama de Distância Transacional.

O interesse deste conceito reside no fato de conceber o conceito da *distância* – ou seu inverso, a *proximidade* – muito mais em termos de suas variáveis psicológicas e pedagógicas do que em termos geográficos, temporais e tecnológicos.

Conforme o problema de pesquisa mais adiante explicita, o impacto notado pelo professor – de que a permanência e participação do aluno em EaD se relaciona com sua própria forma e intensidade de participação e interação com os alunos – encontra, no conceito de distância transacional, uma possível explicação dos fenômenos didático-pedagógicos implicados no ensino-aprendizagem em ambientes virtuais *on-line*.

Moore destaca que a distância transacional é uma variável relativa e não absoluta, e que a grande questão e propósito desta teoria de EaD é resumir as diferentes relações e sua intensidade entre duas ou mais das variáveis que compõem a distância transacional, principalmente o comportamento de professores e alunos.

As variáveis às quais se refere Moore (1993) se ajustam perfeitamente à idéia de Garrison e Shale (*apud* Garrison e Anderson, 2005) de que todas as formas de educação seriam interações entre professores, estudantes e conteúdos programáticos. Sendo assim, o grau ou extensão de distanciamento na inter-relação entre os três atores do cenário educativo – *a distância* ou não – se dará, conforme Moore, a partir dos três conjuntos de variáveis identificados como: Diálogo, Estrutura e Autonomia do aluno.

Diálogo é usado por Moore para descrever uma interação ou série de interações que possuem qualidades positivas que outras interações podem não ter. Ainda que o autor considere os conceitos diálogo e interação muito parecidos, vê diferenças entre eles. De fato, para Moore,

[o] termo *diálogo* é empregado para descrever uma interação ou uma série de interações tendo qualidades positivas que outras interações podem não ter. Um diálogo tem uma finalidade, é construtivo e valorizado por cada participante. Cada participante de um diálogo é um ouvinte respeitoso e ativo; cada um contribui e se baseia na contribuição de outro(s) participante(s). O direcionamento de um diálogo em um relacionamento educacional inclina-se no sentido de uma melhor compreensão do aluno. (Moore, 1993)

O segundo conjunto de variáveis que determina a distância transacional de um evento educacional são os elementos de projeto e elaboração do curso, e o termo utilizado por Moore para descrever este conjunto de variáveis é *Estrutura*. Um curso é formado por elementos como: objetivos de aprendizado, temas de conteúdo, apresentações de informações, estudos de casos, ilustrações gráficas, exercícios, projetos, testes, etc. Tal como o diálogo, a estrutura é determinada pela filosofia educacional da organização de ensino, pelos próprios professores, pelo nível acadêmico dos alunos, pela natureza do conteúdo e pelos meios de comunicação empregados.

Quando um programa é altamente estruturado e o diálogo professor-aluno é inexistente, a distância transacional entre os alunos e professores é grande. No outro extremo, há pequena distância transacional em programas por teleconferência que possuem muito diálogo e pouca estrutura predeterminada. [...] a extensão do diálogo e a flexibilidade da estrutura variam de programa para programa. É esta variação que dá a um programa maior ou menor distância transacional que outro (Moore, 1993).

Por outro lado, Moore observa que o sucesso do ensino a distância dependerá da criação de oportunidades adequadas para o diálogo entre professor e aluno, bem como materiais didáticos adequadamente estruturados.

Nesta conexão intrínseca entre diálogo e estrutura, o autor lança a hipótese de que quanto maior a estrutura e menor o diálogo num projeto educativo, maior será a autonomia do aluno, o que faz surgir o terceiro conjunto de variáveis identificado por Moore: a *Autonomia*.

A autonomia para Moore parece ser quase uma consequência inexorável da relação intrínseca entre as duas primeiras variáveis – diálogo e estrutura. De acordo com a hipótese levantada pelo autor, “parece existir uma relação entre o diálogo, estrutura e autonomia do aluno, pois quanto maior a estrutura e menor o diálogo em um programa, maior autonomia o aluno terá de exercer” (Moore, 1993). Assim para o autor, a autonomia se refere a um maior ou menor grau de independência que o aluno de EaD adota diante de seu próprio processo de aprendizagem.

3 METODOLOGIA

3.1 Natureza da pesquisa

Esta pesquisa corresponde ao que em alguns pesquisadores da Educação chamam de investigação comparativa, investigação quase-experimental, investigação naturalista, ou investigação descritiva (Fox, 1981: 508). Estes tipos de pesquisa se referem aos casos nos quais o pesquisador trabalha em contextos naturais, ou contextos genuínos (Nunan, 1992:92)⁴. Segundo Fox (1981), a pesquisa quase-experimental se dá em contextos sociais naturais, já estabelecidos e em funcionamento em condições naturais da vida real. Por outro lado, Fox (1981) também chama as pesquisas comparativas e as quase-experimentais de pesquisas descritivas, por se tratar de um tipo de investigação limitada à coleta de dados e por não se tratar de um experimento, propriamente dito.

3.2 Contexto da pesquisa

Como dito anteriormente, o contexto de pesquisa se refere a um curso de extensão promovido pela UNESP/FCLAR⁵ e ministrado em ambiente virtual através da plataforma de

⁴ By 'genuine' I mean classrooms which have been specifically constituted for teaching purpose, not for the purpose of collecting data for research. (Nunan, 1992:92).

⁵ Universidade Estadual de São Paulo/Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, SP. O curso foi coordenado pela Prof^a. Dr^a. Ucy Soto e foi resultado do Projeto de Cooperação Internacional entre a UNESP-Araraquara, UFF-Niterói e a Universidad de Valladolid com financiamento da CAPES/MECD. A representação brasileira ficou a cargo da Prof^a. Ucy Soto e o representante espanhol foi o Prof. Dr. Miguel López Coronado. Os autores do curso foram os professores de espanhol: Ucy Soto, Marcelo Rangel e Isadora Gregolin em 2007.

ensino à distância Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*)⁶ hospedada na FCL Virtual da citada universidade.

Trata-se de um curso a distância *on line* de Espanhol Para Turismo⁷ (EPT) realizado no período de 01 de setembro de 2007 a 13 de outubro de 2007, com carga horária estimada em 30 horas. O mesmo curso foi oferecido, simultaneamente, a quatro grupos diferentes de alunos, sendo que, destes, dois na modalidade a distância (AD) e dois na semipresencial (SP). A cada um dos cursos foi designado um professor responsável pelos encaminhamentos das discussões, correções dos exercícios e acompanhamento dos alunos. No caso desta pesquisa, a comparação dos fluxos interativos se dá entre os dois grupos a distância que o curso ofereceu. O curso foi elaborado por três professores de espanhol no primeiro semestre de 2007.

3.2.1 O curso

Com relação ao curso propriamente dito, ele está voltado ao funcionamento discursivo da língua, enfocando o ensino da língua espanhola a partir de seu uso comunicativo e contextualizado, conforme entendido por Nunan (1989 e 2002) na metodologia do enfoque por tarefas. Sendo assim, a metodologia de ensino adotada no curso – o enfoque por tarefas – determinará tanto a sua estrutura como o próprio conteúdo programático nele adotado.

Neste sentido, os professores (também autores) do curso, entendendo a tarefa comunicativa como um trabalho focado mais no significado da língua do que em sua forma ou estrutura lingüísticas – que leva os alunos à compreensão, produção e à interação na língua-alvo –, planejaram seu conteúdo programático a partir dos próprios elementos que compõem uma tarefa: objetivos, informação de entrada, atividades, dinâmica e papéis

⁶ A plataforma virtual de ensino-aprendizagem do curso EPT é o Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning*), uma ferramenta de gestão de cursos a distância. É um software livre criado em 2001 pelo educador e cientista computacional Martin Dougiamas e elaborado para ajudar educadores a criar, com facilidade, cursos *on line* de qualidade. Ferramentas como o Moodle também podem ser chamadas de LMS (Learning Management Systems) que significa Sistemas de Gerenciamento de Aprendizagem) ou ambientes virtuais de aprendizagem. Para saber mais: <http://moodle.org/> (em 02/04/08).

⁷ O curso *Español para Turismo* também foi finalista do III *Premio Cristóbal de Villalón* concedido à inovação no ensino de E/LE. (<http://www.premiocristobaldevallalon.com/fallo.html>)

atribuídos (Nunan, 2002: 10,11). Desta forma, o curso dividiu-se em seis semanas⁸, sendo que os alunos deveriam realizar uma determinada tarefa ao longo de cada uma delas. Como trabalho final, foi proposta uma tarefa que englobasse todas as tarefas desenvolvidas num único trabalho, chamado *Proyecto Final*, que consistiu na elaboração de um Folheto Turístico.

Buscou-se com esta estrutura e conteúdos programáticos abordar os diferentes âmbitos do mundo do turismo (Destino, Transportes, Hospedagem, Lazer e Gastronomia), além de preocupar-se com os diferentes tipos de turismo existentes na indústria turística (Rural, de Aventura, Cultural, de Estudo e de Negócios).

Tal como se visualiza na figura 2, a seguir, mediante uma divisão em colunas (esquerda, central e direita), o curso procurou integrar os espaços através da definição de três áreas principais na plataforma:

- Espaço de gestão (coluna esquerda)
- Unidades didáticas (coluna central)
- Ferramentas de comunicação (coluna direita)

⁸ ***Check-in*** (Semana 1): Conhecer os participantes e utilizar as ferramentas do ambiente virtual Moodle.

• ***Nuestro Destino*** (Semana 2): Conhecer a Espanha como destino turístico, seus diferentes tipos de turismo e formar grupos de trabalho para realizar o projeto final.

• ***El Viaje*** (Semana 3): Conhecer os tipos de transportes e solicitar informações sobre um destino turístico específico.

• ***El Alojamiento*** (Semana 4): Conhecer os tipos de hospedagem e realizar reservas.

• ***El Ocio y la Gastronomía*** (Semana 5): pesquisar e apresentar as ofertas gastronômicas e de lazer de diferentes regiões da Espanha.

• ***Check-out*** (Semana 6): Postar no ambiente virtual EPT o Projeto Final – Folheto Turístico – sobre as ofertas turísticas de um determinado tipo de turismo.

Figura 2: Página inicial do curso.



Coluna Esquerda

Coluna fixa na parte esquerda da tela dedicada a:

- **Participantes** (perfil de todos os participantes do grupo EPT)
- **Calendario** (gestão das tarefas e seus prazos)
- **Administración** (para os alunos somente aparecem as avaliações)

Coluna Central

Cada um dos materiais ou recursos tem funções bem definidas:

- Programa del curso
- Cafetería
- Foro general
- Reglas de uso de los Foros
- Glosario
- Linkoteca
- Videoteca
- Fichero de cuestiones gramaticales
- Fichero de cuestiones comunicativas

Coluna Dereita

Coluna vertical fixa na parte direita da tela dedicada a:

- **Mensajes** (para a comunicação entre os usuários)
- **Usuarios en línea** (visualização dos participantes que estão *on line*)
- **Buscar en los foros** (ferramenta de busca por palavras-chave nos fóruns do curso)
- **¡Hablemos!** (ferramenta de comunicação oral)

Fonte: Curso EPT (2007).

As colunas da esquerda e da direita são espaços do ambiente Moodle dedicados à gestão do curso (matrícula de alunos, restaurar e importar arquivos, avaliar os alunos, estatísticas, controle dos prazos, agenda, perfil de cada participante, etc.) e às ferramentas de comunicação (Skype através do espaço comunicacional *¡Hablemos!* e envio de mensagens instantâneas *Mensajes*) e busca nos fóruns.

A seguir o quadro com as funcionalidades das colunas da página inicial do curso:

Quadro 1: Funcionalidades do Curso EPT

FERRAMENTAS DO MOODLE	FUNÇÃO																																										
 <p>Personas Participantes</p>	<p>Lista dos usuários inscritos no curso, com suas informações pessoais (foto, endereço, descrição pessoal, e-mail)</p>																																										
 <p>Calendario abril 2008</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Dom</th> <th>Lun</th> <th>Mar</th> <th>Mié</th> <th>Jue</th> <th>Vie</th> <th>Sáb</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>6</td> <td>7</td> <td>8</td> <td>9</td> <td>10</td> <td>11</td> <td>12</td> </tr> <tr> <td>13</td> <td>14</td> <td>15</td> <td>16</td> <td>17</td> <td>18</td> <td>19</td> </tr> <tr> <td>20</td> <td>21</td> <td>22</td> <td>23</td> <td>24</td> <td>25</td> <td>26</td> </tr> <tr> <td>27</td> <td>28</td> <td>29</td> <td>30</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Dom	Lun	Mar	Mié	Jue	Vie	Sáb			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30				<p>Permite o acesso às datas programadas para o início e o final das atividades do curso.</p>
Dom	Lun	Mar	Mié	Jue	Vie	Sáb																																					
		1	2	3	4	5																																					
6	7	8	9	10	11	12																																					
13	14	15	16	17	18	19																																					
20	21	22	23	24	25	26																																					
27	28	29	30																																								
 <p>Mensajes No hay mensajes en espera Mensajes...</p>	<p>Funciona como uma caixa de mensagens, sinalizando ao usuário as novas mensagens instantâneas recebidas desde o último acesso à plataforma.</p>																																										
 <p>Usuarios en línea (últimos 5 minutos) Marcelo Rangel</p>	<p>Permite que o participante saiba quais outros participantes estiveram conectados durante os últimos cinco minutos.</p>																																										
 <p>Buscar en los foros Búsqueda avanzada</p>	<p>Possibilita realizar buscas gerais ou buscas específicas em todos os fóruns do curso por meio de palavras-chave a critério do usuário.</p>																																										
 <p>¡HABLEMOS! HERRAMIENTA DE INTERACCIÓN, PRODUCCIÓN ORAL y COMPRENSIÓN AUDITIVA</p>	<p>Link para instalação do programa Skype, utilizado para a comunicação oral entre os alunos e/ou entre os alunos e o professor.</p>																																										

Fonte: Curso EPT (2007).

A coluna central do ambiente (figura 3) esteve disponível ao longo das seis semanas de duração do curso e contava com as ferramentas básicas do Moodle para que os alunos pudessem orientar-se ao longo do mesmo. Nela, os alunos dispunham de vários recursos de caráter orientativo em relação ao ambiente Moodle (*Tutorial Moodle-EPT, Reglas de uso de los Foros*), ao curso de *Español para Turismo (Programa del curso)* e à língua espanhola propriamente dita (*Glosario, Fichero de cuestiones gramaticales e Fichero de funciones comunicativas*). Além disso, a coluna central dispunha também de algumas atividades complementares (*Linkoteca, Videoteca e Glosario*) que poderiam consultar sempre que desejassem.

Com relação aos recursos comunicativos, a coluna central contou ainda com a *Cafetería* e o *Foro General*, espaços de natureza comunicativa sincrônica e assíncrona, respectivamente. Para o tema de pesquisa desta dissertação analisou-se apenas o *Foro General* e os demais fóruns de cada uma das semanas do curso, conforme dito anteriormente.











Figura 3: Coluna central da página inicial do Curso EPT.



Fonte: Curso EPT (2007).

No quadro 2 seguem as funcionalidades de cada um desses recursos disponíveis:

Quadro 2: Recursos disponíveis no Curso EPT.

FERRAMENTAS DO MOODLE	FUNÇÃO
 Programa del curso	Consultar o programa do curso.
 Cafetería	Participar dos <i>chats</i> programados ou encontrar-se com colegas de forma síncrona.
 Foro General	Participar com perguntas, dúvidas e contribuições ao longo do curso de forma assíncrona.
 Reglas de uso de los Foros	Consultar as regras de uso adequado e correto dos fóruns fazendo uso das regras de netiqueta.
 Glosario del Curso EPT	Adicionar palavras do âmbito do turismo.
 Linkoteca	Inserir links para consultas na Linkoteca.
 Videoteca	Agregar links de acesso a vídeos na Videoteca.
 Fichero de cuestiones gramaticales	Consultar e editar repertório de questões gramaticais em formato wiki.
 Fichero de funciones comunicativas	Consultar e editar repertório de funções comunicativas em formato wiki.
 Tutorial Moodle-EPT	Consultar Tutorial Moodle-EPT para dúvidas relativas ao uso da plataforma Moodle.

Fonte: Curso EPT (2007).

A estrutura e o conteúdo programático do curso seguem os preceitos adotados pela metodologia de ensino-aprendizagem do enfoque por tarefas (Nunan, 2002). Sendo assim, o curso foi dividido ao longo de seis semanas nas quais os alunos deveriam realizar tarefas preestabelecidas em cada uma delas. Em sua última semana os alunos deveriam ser capazes de realizar a tarefa final, ou *Proyecto Final*: um Folheto Turístico que englobasse todas as tarefas realizadas nas semanas anteriores levando em consideração tanto os diferentes âmbitos do mundo do turismo – Destino, Transportes, Hospedagem, Lazer e Gastronomia – quanto os diferentes tipos de turismo estudados – Rural, de Aventura, Cultural, de Estudo e de Negócios.

A seguir, podem-se ver cada uma das seis semanas estruturadas e seus respectivos conteúdos programáticos:

- Semana 1 (1 a 7 de setembro): **Check-in**: Conhecer os participantes e utilizar as ferramentas do ambiente virtual Moodle.

Figura 4: *Check in*



1  **Check-in** (semana 1)

Nuestros objetivos esta primera semana son: presentarnos, conocernos los unos a los otros y aprender a usar las herramientas de nuestro entorno virtual.

Parece poco pero esta fase inicial es muy importante. No dudes en ningún momento en entrar en el [Foro General](#) para pedir cualquier tipo de explicación o hacer comentarios.

La tarea de la semana será la actualización de tu perfil de participante.

-  Encuesta: Tu forma de aprender
-  Infografía: DNI electrónico
-  Actividad 1: Preguntas sobre el DNI electrónico
-  Video: La entrevista
-  Actividad 2: Entrevista
-  Actividad 3: Formularios
-  Actividad 4 - Cuestionario sobre el entorno virtual
-  Carpeta de actividades
-  Tarea de la semana 1: Mi perfil

Fonte: Curso EPT (2007).

- Semana 2 (8 a 14 de setembro) : **Nuestro Destino**: Conhecer a Espanha como destino turístico, seus diferentes tipos de turismo e formar grupos de trabalho para realizar o projeto final.

Figura 5: *Nuestro destino*



2 **Nuestro destino** (semana 2)



Nuestros objetivos esta semana son conocer España como destino turístico y dividírnos en grupos de trabajo para la realización del proyecto final. Ya sabes que puedes acudir en cualquier momento al [Foro General](#).

La tarea de la semana será rellenar el quiz sobre el mapa "España y su gente"

-  Actividad 1: ¿Qué sabemos de España?
-  Video: Sector terciario, turismo
-  Actividad 2: ¿Qué tipo de turismo te gusta?
-  Actividad 4: Elección del tipo de turismo
-  Actividad5: Turismo de sol y playa en España.
-  Carpeta de actividades
-  Tarea de la semana 2: España y su gente

Fonte: Curso EPT (2007).

- Semana 3 (15 a 21 de setembro) : **El Viaje**: Conhecer os tipos de transportes e solicitar informações sobre um destino turístico específico.

Figura 6: *El viaje*

3

El viaje (semana 3)

Nuestros objetivos esta semana se centran en como a conocer los tipos de transporte y solicitar información sobre un destino turístico.

La tarea de la semana consistirá en solicitar información sobre el tipo de turismo elegido por tu grupo.

- Video-Actividad: En pleno vuelo...
- Infografía: Cómo viajar en avión
- Actividad1: Cómo viajar en avión
- Actividad 2: E-mail de reserva
- Actividad 3: Cuestionario sobre tipos de transporte
- Carpeta de actividades
- Tarea de la semana 3: E-mail de solicitud (en grupo)
- Foro de la Semana 3 - GRUPOS DE TRABAJO

Fonte: Curso EPT (2007).

- Semana 4 (22 a 28 de setembro) : **El Alojamiento**: Conhecer os tipos de hospedagem e realizar reservas.

Figura 7: *El alojamiento*

4

El Alojamiento (semana 4)

Nuestros objetivos esta semana son conocer los tipos de alojamiento que existen en diferentes comunidades españolas y realizar reservas.

La tarea de la semana será la de buscar alojamiento para varios tipos de turistas.

- Encuesta: Interacción en el EPT
- Video Actividad 1: Paradores de España - ¡Como un Rey!
- Actividad1 - Cuestionario sobre el Video - Paradores de España
- Audio Actividad 2: Alojamiento 1
- Audio Actividad 2: Alojamiento 2
- Audio Actividad 2: Alojamiento 3
- Envío Actividad 2: Tipos de Alojamiento
- Carpeta de actividades
- Tarea de la semana 4: Buscando alojamiento (en grupo)
- Foro de la Semana 4 - GRUPOS DE TRABAJO (Alojamiento)

Fonte: Curso EPT (2007).

- Semana 5 (29 de setembro a 5 de outubro) : **El Ocio y La Gastronomía** : Pesquisar e apresentar as ofertas gastronômicas e de lazer de diferentes regiões da Espanha.

Figura 8: *El ocio y la gastronomía*

5   **El Ocio y la Gastronomía** (semana 5)

Los objetivos de esta semana: investigar y dar a conocer las ofertas gastronómicas y de ocio de España.


Nuestra tarea será buscar ofertas de ocio y gastronomía para un fin de semana para varios tipos de turistas.

-  Video1: La tortilla española de patatas
-  Actividad 1 - Cómo se prepara una tortilla española
-  Video2: Un recorrido a pie por el Madrid de los Austrias
-  Actividad 2 - Ocio y Gastronomía por el Madrid de los Austrias
-  Carpeta de actividades
-  Tarea de la semana 5: ¿Qué hacemos el fin de semana? (en grupo)
-  Foro de la Semana 5 - GRUPOS DE TRABAJO (Ocio y Gastronomía)

Fonte: Curso EPT (2007).





- Semana 6 (6 a 13 de outubro) : **Check-out**: Postar no ambiente virtual EPT o Projeto Final – Folheto Turístico – sobre as ofertas turísticas de um determinado tipo de turismo

Figura 9: *Check out*

6  **Check-out** (semana 6)

Estamos llegando al final de nuestro curso y en esta última semana nuestro objetivo es realizar el Proyecto Final de cada uno de los grupos, darle una forma final, lingüística y estilísticamente correcta.


Para ello lee atentamente las instrucciones para tu Proyecto Final

-  Tarea de la semana 6: PROYECTO FINAL
-  ¡HABLEMOS! - Elección de fecha
-  Foro de la Semana 6 - GRUPOS DE TRABAJO (Proyecto Final)
-  QUESTIONARIO DE AVALIAÇÃO do CURSO DE EXTENSÃO - ESPAÑOL PARA TURISMO

Fonte: Curso EPT (2007).

Em cada semana do curso foi disponibilizada uma série de recursos tecnológicos que possibilitassem a consecução dos objetivos determinados em suas respectivas tarefas. Para esta pesquisa foram considerados apenas os recursos dos fóruns assíncronos de cada uma das seis semanas, além do *Foro General*. Estes fóruns encontram-se relacionados na figura 10 a seguir.

Figura 10: Fóruns analisados na pesquisa.

FÓRUNS	
	Foro General (semanas 1 a 6)
	Actividad 2: Entrevista (semana 1)
	Actividad 2: ¿Qué tipo de turismo te gusta? (semana 2)
	Foro de Trabajo: El Viaje (semana 3)
	Foro de Trabajo: El Alojamiento (semana 4)
	Foro de Trabajo: El Ocio y La Gastronomía (semana 5)
	Foro de Trabajo: El Proyecto Final (semana 6 – EPT-I)
	Foro Colaborativo de Intercambio de Ideas del Proyecto Final (semana 6 – EPT-M)

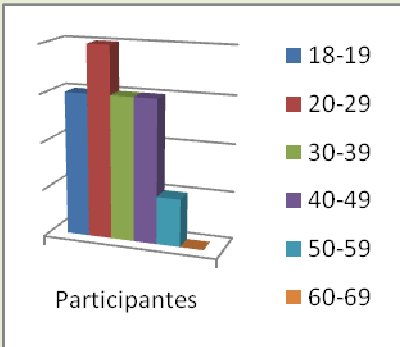
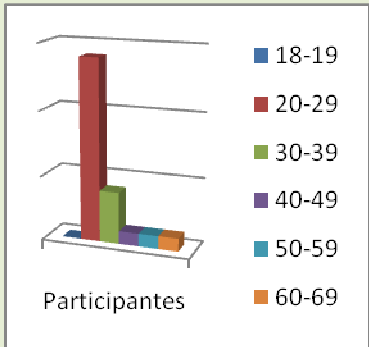
Fonte: Curso EPT (2007).

3.2.2 Os participantes

O curso *Español para Turismo*, como o próprio nome indica, está voltado ao âmbito do turismo, e se dirige tanto a alunos brasileiros de espanhol – de nível intermediário, interessados em aperfeiçoar-se em língua espanhola com fins específicos na esfera do turismo – quanto aos profissionais do turismo preocupados com o aprimoramento do idioma espanhol. Sendo assim, trata-se de um curso cujo perfil do público-alvo compõe-se de estudantes universitários da carreira de letras (maior parte), professores de língua espanhola atuantes na área do turismo, assim como agentes de viagens e outros profissionais da área, com idades

compreendidas entre 18 e 65 anos. O quadro 3, a seguir, apresenta comparativamente o perfil dos alunos nos dois grupos analisados.

Quadro 3: Perfil comparativos dos alunos nos dois grupos.

EPT-M	EPT-I
PERFIL DOS PARTICIPANTES	
Nº de participantes	
20 participantes 4 homens 16 mulheres	21 participantes 1 homem 20 mulheres
Faixa Etária	
De 18 a 54 anos	De 20 a 65 anos
 <p>Participantes</p>	 <p>Participantes</p>
Formação Acadêmica	
1 Agente de turismo 1 Hotelaria 1 Direito 1 Sociologia 11 Letras 5 não responderam	1 Ciências biológicas 1 Direito 1 Biblioteconomia 3 Pedagogia 15 Letras
Possuem computador em casa?	
SIM: 93 % NÃO: 7%	SIM: 100% NÃO: 0 %
Já realizaram algum curso on-line à distância?	
SIM: 35 % NÃO: 65 %	SIM: 30 % NÃO: 70 %

Fonte: Curso EPT (2007). Elaborado pelo autor com base no Questionário Inicial (ver Apêndice).

Como indica o quadro 3 comparativo do perfil dos participantes dos grupos EPT-M e EPT-I. Os números em comparação são bastante parecidos em termos gerais, revelando, porém, certas particularidades em alguns dos quesitos como a faixa etária, por exemplo. Com uma faixa etária bastante homogênea no seu conjunto total, o grupo EPT-M revela uma maior incidência de alunos em idade profissional, já formados (quase 50 %) e pouco menos de 25 % desses alunos estão na faixa etária de universitários (20-29). Já os dados do grupo EPT-I

indicam que mais da metade dos alunos deste grupo pertencem à faixa de idade entre 20-29 (tipicamente universitários). Ainda que não seja um dado determinante com relação às questões levantadas nesta pesquisa, observar a faixa etária dos participantes do curso *Español par Turismo* pode ajudar a estabelecer um perfil interativo característico de cada grupo etário. Esses dados indicam também que o grupo EPT-M se caracteriza por ser um grupo de faixa etária mais elevada, diferentemente do grupo EPT-I que se caracteriza por ser um grupo mais “jovem”, de menor faixa etária e, teoricamente, estariam mais e melhor familiarizados com as questões tecnológicas e virtuais.

3.3 Instrumentos de pesquisa

Os instrumentos de pesquisa adotados nesta dissertação são os fóruns de comunicação e interação assíncronas do próprio curso EPT e dois questionários – perfil do aluno e avaliação do curso – realizados ao início e ao final do curso, respectivamente.

O questionário inicial (ver Apêndice 1) serviu para traçar um perfil dos alunos participantes do curso, principalmente no que diz respeito à experiência que cada um deles tinha com relação à educação a distância e ao ensino e aprendizagem de línguas pela Internet. Também serviu para verificar a competência tecnológica do alunado com relação ao uso de computadores e da Internet, além de constatar qual o interesse dos alunos pela língua espanhola e seus objetivos.

O questionário final por sua vez (ver Apêndice 2) serviu para avaliar, a partir da opinião dos alunos, o curso como um todo, especialmente no que tange aos conteúdos programáticos, à estrutura do curso e proposta pedagógica adotadas, relevância na atividade profissional do alunado e, principalmente, em relação à participação e interação colaborativa entre os alunos e destes com seus respectivos tutores.

O outro instrumento utilizado nesta pesquisa refere-se à principal mídia comunicativa do curso *Español para Turismo*: os fóruns assíncronos de interação e participação *Foro General* e *Foros de Trabajo*. Destes espaços de inter-relação assíncrona se levantaram quantitativamente os dados que permitiram traçar um panorama geral comparativo entre ambos os grupos. O *Foro General* ficou disponível para a interação entre os professores e alunos durante as seis semanas de duração do curso e se destinou a ser um espaço dedicado às dúvidas gerais dos alunos, perguntas e/ou comentários sobre o curso ou qualquer outro aspecto que o aluno acreditasse ser relevante. Os *Foros de Trabajo* se caracterizaram por serem espaços destinados à realização – em grupos e de forma cooperativa e colaborativa – das tarefas e atividades programadas para cada semana.

3.4 Critérios de seleção e procedimentos de análise dos dados

Os dados que compõem o *corpus* desta pesquisa são provenientes do número total de mensagens postadas nos fóruns assíncronos dos dois grupos de Espanhol para Turismo em análise – EPT-M e EPT-I – e serviram para traçar, a partir de um panorama geral comparativo, um perfil longitudinal e transversal das interações ocorridas entre os participantes de cada um dos grupos, de forma que se pudesse observar e dimensionar não apenas a extensão da distância transacional, que, em graus distintos, ambos os grupos mantiveram na relação professor-aluno –, mas também como esta mesma relação influenciou e favoreceu uma maior interação dos alunos entre si.

As unidades de análise escolhidas para a comparação entre os fluxos interativos ocorridos nos dois grupos foram as **mensagens postadas** pelos participantes do curso e as categorias de análise estabelecidas para a pesquisa foram: o **tipo de interlocutores** e seus

respectivos pares interativos, a **intensidade** do número de mensagens postadas e o **ritmo** estabelecido pelas mensagens postadas ao longo do curso.

Com relação aos procedimentos de coleta dos dados, fez-se um levantamento estatístico e proporcional do número total de mensagens postadas nos espaços programados para a interação assíncrona entre os participantes dos fóruns de cada um dos dois grupos.

A partir deste total procedeu-se à classificação das unidades de análise escolhidas – as mensagens postadas – em seus respectivos pares interativos: P-A (professor-aluno); A-P (aluno-professor) e A-A (aluno(s)-aluno(s)) de cada um dos dois grupos em comparação.

Uma vez determinado o total de mensagens postadas por cada um dos pares interativos dos grupos em análise, deu-se início à comparação do fluxo interativo ocorrido nos fóruns assíncronos ao longo das seis semanas de duração do curso. O levantamento do fluxo de interação ocorrido em EPT-M e EPT-I permitiu então analisar comparativamente ambos os grupos e responder assim às perguntas desta pesquisa:

- A natureza interativo-colaborativa das tarefas estruturadas propicia um maior grau de interação-colaboração entre os alunos?
- A intensidade de interação entre professor e aluno propicia um maior grau de interação-colaboração entre os alunos?

4 ANÁLISE DOS DADOS

4.1 Apresentação dos dados

Os dados de pesquisa, conforme especificado na metodologia (capítulo anterior), correspondem ao total de mensagens postadas por professores e alunos no principal meio de comunicação assíncrono – *Foro General* (FG) e *Foros de Trabajo* (FT) – ao longo das seis semanas do curso EPT. A unidade de análise escolhida para esta pesquisa – mensagens postadas – corresponde à interação dada entre os diferentes pares interativos constituídos entre professores e alunos e entre alunos (P-A, A-P e A-A) e nos possibilitaram traçar um perfil interativo entre os participantes dos dois grupos em análise do curso EPT.

A tabela 1 a seguir apresenta a totalidade dos dados utilizados nesta pesquisa devidamente categorizados a partir de suas unidades de análise e distribuídos conforme o fórum assíncrono em que se deram as interações em EPT-M e EPT-I ao longo do curso.

Tabela 1: Fluxo interativo das mensagens postadas por grupo.

INTERAÇÃO	FORO GENERAL							SEMANA 1	SEMANA 2	SEMANA 3	SEMANA 4	SEMANA 5	SEMANA 6	TOTAL	
	1	2	3	4	5	6	TOTAL								
P > A	EPT M	4	6	11	7	5	7	40	1	0	8	12	10	4	75
	EPT I	31	12	10	17	7	17	94	7	9	10	10	8	2	140
A > P	EPT M	7	18	15	6	7	13	66	22	16	6	3	6	13	132
	EPT I	34	3	9	16	6	30	98	24	31	5	0	1	2	161
A <> A	EPT M	0	0	0	0	1	0	1	0	0	100	66	46	0	213
	EPT I	3	10	16	12	0	2	43	1	0	143	127	126	109	549
TOTAL	EPT M	11	24	26	13	13	20	107	23	16	114	81	62	17	420
	EPT I	68	25	35	45	13	49	235	32	40	158	137	135	113	850
														1.270	

Fonte: Curso EPT (2007). Elaborado pelo autor.

As unidades de análise foram divididas em três categorias diferentes, a saber: **intensidade** (quantidade de interação), **tipos de interlocutores** (professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno) e **ritmo** (quantidade de interação entre os pares interativos ao longo do curso).

4.1.1 Intensidade – Os dados obtidos relativos à intensidade de participação nos *Foro General* e *Foro de Trabajo* das semanas (1 a 6) do curso revelaram um total de 1.270 mensagens postadas pelos dois grupos. Como se pode deprender das figuras 11 e 12 a seguir, o grupo EPT-M registrou um total de 420 mensagens postadas e o grupo EPT-I um total de 850, revelando que o curso ministrado por EPT-I obteve mais que o dobro de participações/interações em relação à EPT-M.

Figura 11: Distribuição de frequência das mensagens postadas nos grupos EPT-M e EPT-I.

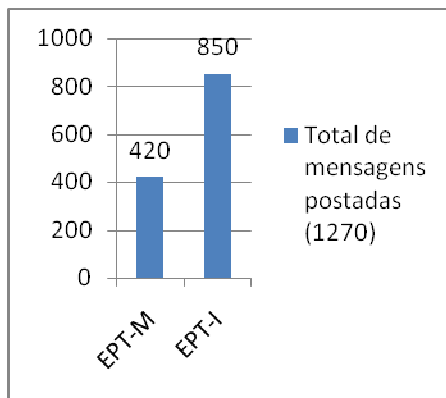
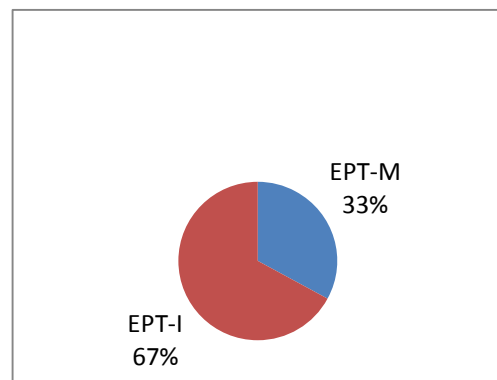


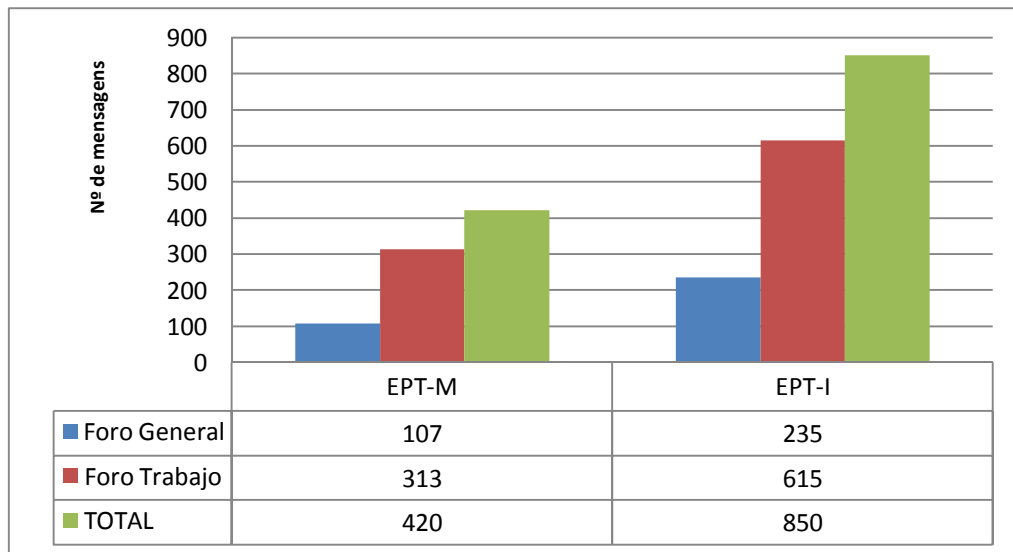
Figura 12: Distribuição proporcional das mensagens postadas nos grupos EPT-M e EPT-I.



Fonte: Curso EPT (2007). Representações gráficas elaboradas pelo autor com base nos dados da tabela 1.

A seguir, a figura 13 mostra o número total de participações ocorridas em cada um dos fóruns assíncronos e a tabela 2 mostra os dados em função de sua distribuição entre os participantes de cada grupo ao longo das seis semanas do curso (tabela 1).

Figura 13: Distribuição da frequência de mensagens por grupo e por fóruns.



Fonte: Curso EPT (2007).

Tabela 2: Distribuição de frequência das mensagens postadas em cada fórum por grupo.

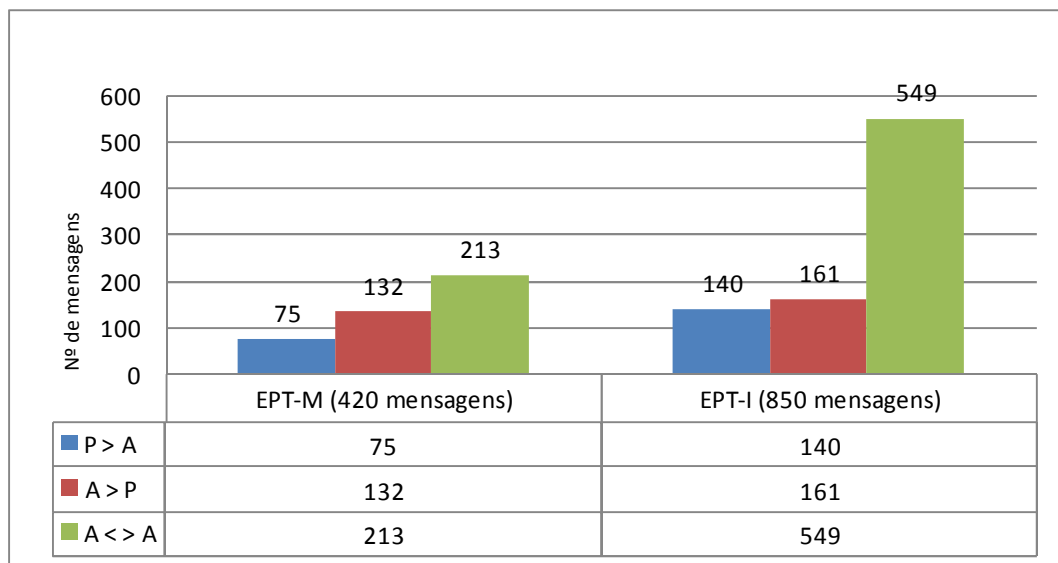
Semanas	Fóruns	Nº mensagens postadas: 1.270	
		EPT-M	EPT-I
1 a 6	Foro General	420	850
1	Actividad 2: Entrevista	107	235
2	Actividad 2: ¿Qué tipo de turismo te gusta?	23	32
3	Foro de Trabajo (Viaje)	16	40
4	Foro de Trabajo (Alojamiento)	114	158
5	Foro de Trabajo (Ocio y Gastronomía)	81	137
6 EPT-I	Foro de Trabajo (Proyecto Final)	62	135
6 EPT-M	Foro Colaborativo Intercambio Ideas (Proyecto Final)	---	113
		17	---

Fonte: Curso EPT (2007).

4.1.2 Tipo de Interlocutores – Uma vez estabelecido o número total de mensagens postadas, procedeu-se à classificação das unidades de análise escolhidas em seus respectivos pares interativos: P-A (professor-aluno), A-P (aluno-professor) e A-A (aluno-aluno), de forma que se pudesse estabelecer uma comparação do fluxo interativo ocorrido nos fóruns assíncronos ao longo das seis semanas de duração do curso.

A figura 14 abaixo mostra a intensidade do fluxo de interação entre os diferentes pares interativos de cada um dos grupos em análise e o número total de mensagens postadas (em ambos os fóruns) entre os mesmos em seus respectivos cursos.

Figura 14: Distribuição de frequência por grupo e por tipo de interlocutor.



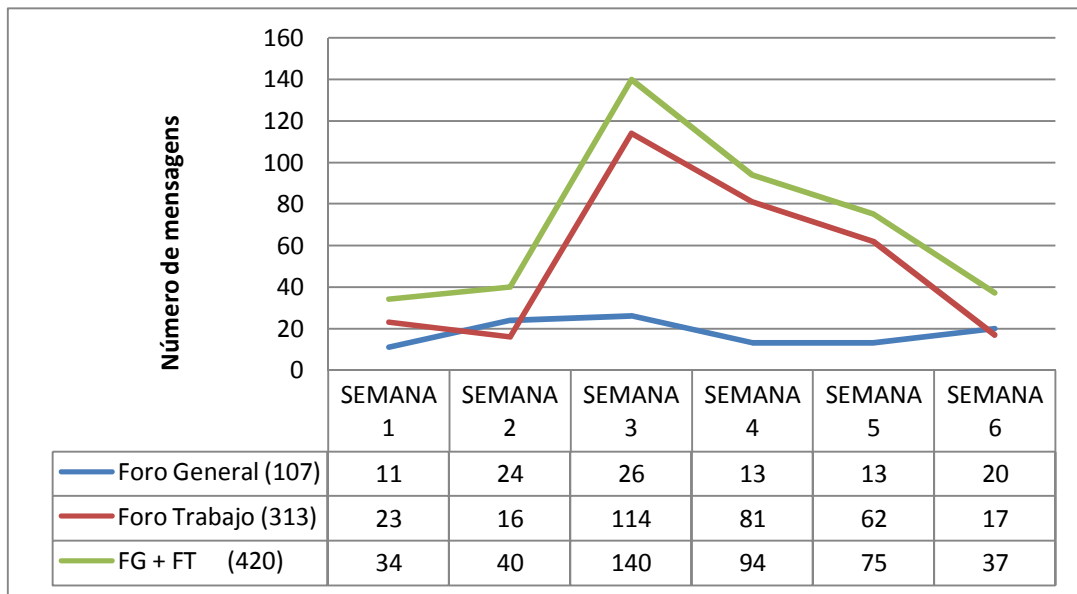
Fonte: Curso EPT (2007).

4.1.3 Ritmo – Para uma melhor visualização do ritmo interativo, apresentam-se, a seguir, os dados relativos ao fluxo de interação ocorrido nos grupos EPT-M e EPT-I ao longo das seis semanas de curso, em função dos fóruns de participação assíncrona e dos tipos de interlocutores.

4.1.3.1. Fluxo de interação nos Fóruns Assíncronos de cada grupo.

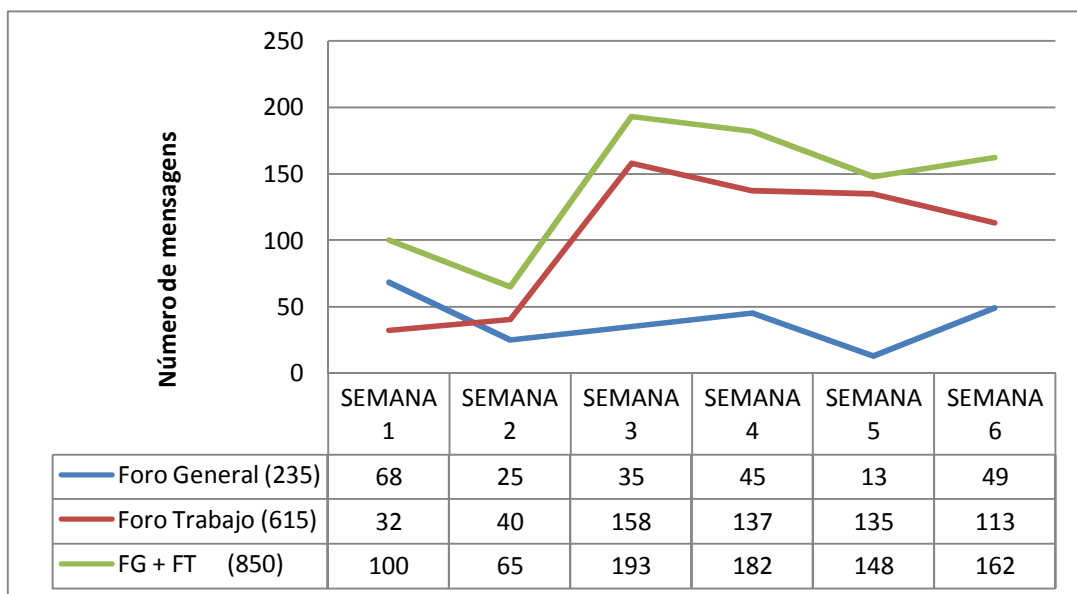
As figuras 15 e 16 a seguir apresentam os dados relativos ao fluxo de interação ocorrido nos fóruns de comunicação assíncrona de EPT-M e EPT-I, conforme indicado pela figura 3. A distribuição da freqüência deu-se considerando a interação ocorrida nos fóruns FG e FT de cada grupo separadamente e na sua totalidade.

Figura 15: Fluxo interativo do grupo EPT-M.



Fonte: Curso EPT (2007).

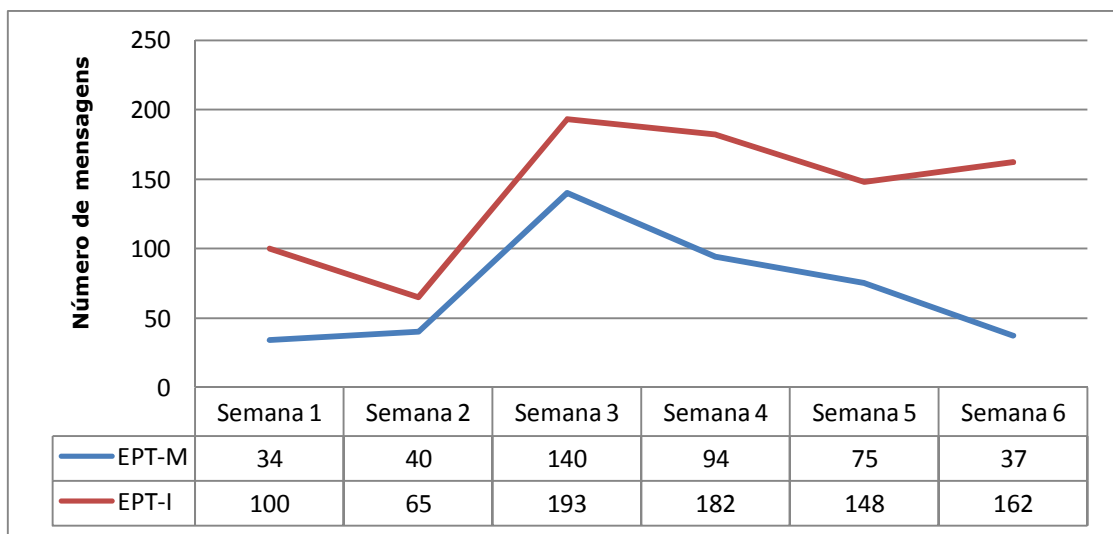
Figura 16: Fluxo interativo do grupo EPT-I.



Fonte: Curso EPT (2007).

A figura 17, a seguir, reúne os fluxos de interação dados em cada grupo, conforme os números apresentados nas figuras 5 e 6, considerando-se para tanto a totalidade dos dados de interação (FG + FT) de cada um dos grupos. O objetivo desta figura 7 é apresentar o que será a tônica das curvas de interação indicadas pelos gráficos ao longo desta apresentação e posterior análise e discussão dos dados.

Figura 17: Fluxo interativo total por grupo.

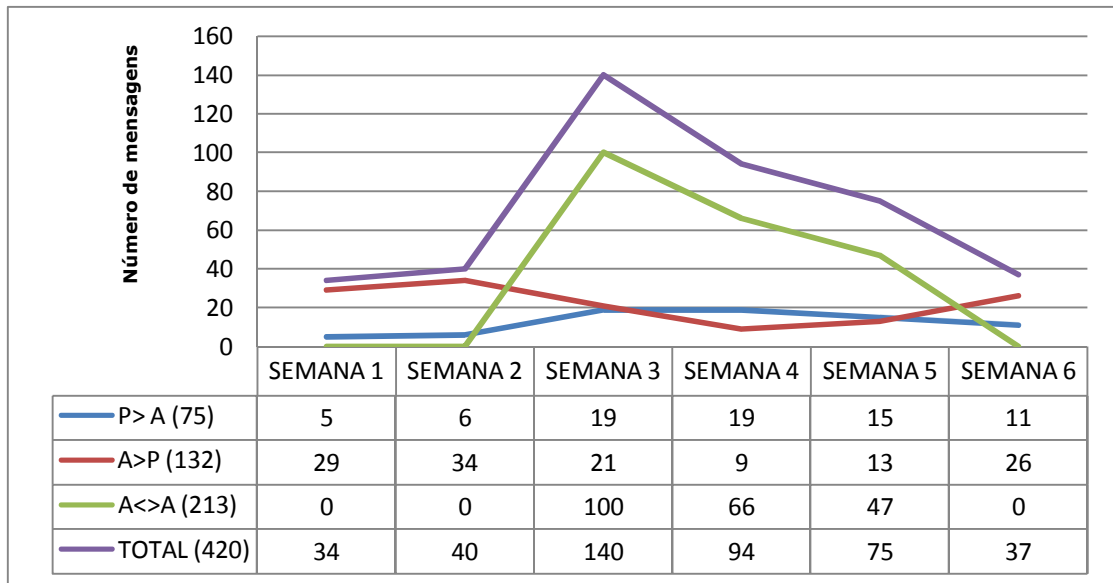


Fonte: Curso EPT (2007).

4.1.3.2 Fluxo de interação dos Tipos de Interlocutores

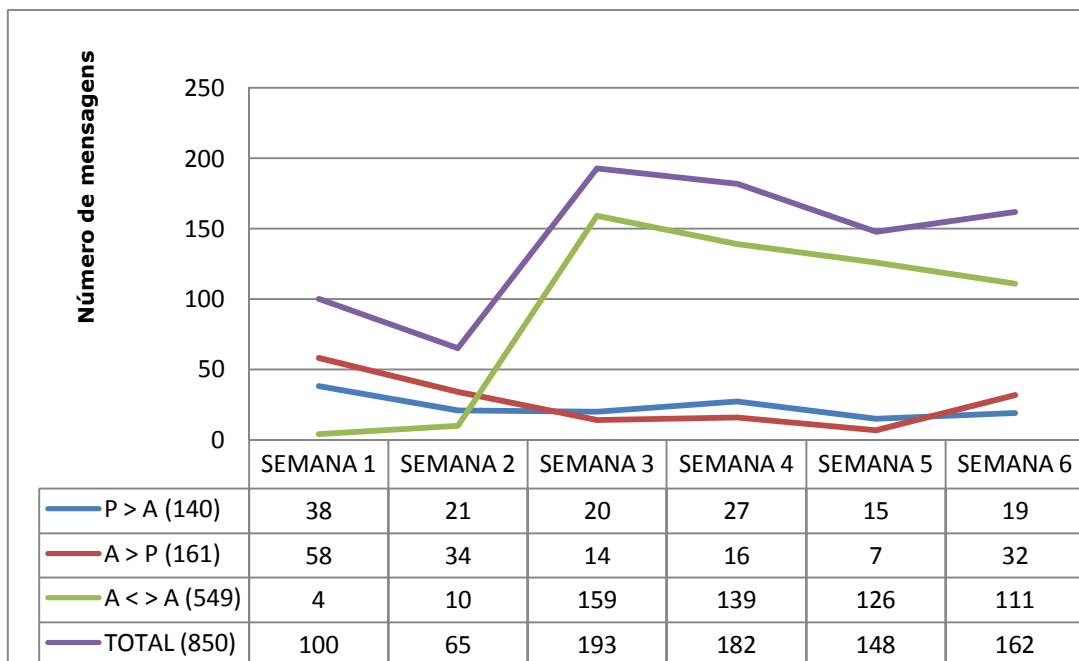
As figuras 18 e 19 a seguir indicam os dados relativos ao fluxo de interação ocorrido entre os diferentes tipos de interlocutores dos grupos EPT-M e EPT-I, conforme indicado pela figura 14. Considerou-se a distribuição de frequência em função das interações ocorridas entre os diferentes pares interativos em ambos os fóruns ao longo das seis semanas de curso.

Figura 18: Fluxo interativo por tipo de interlocutor em EPT-M.



Fonte: Curso EPT (2007).

Figura 19: Fluxo interativo por tipo de interlocutor em EPT-I.



Fonte: Curso EPT (2007).

Conforme se pode visualizar nas figuras 14, 18 e 19, e na tabela 2, o fluxo de interação entre os participantes de cada um dos grupos em análise do curso EPT nos mostra um perfil interativo desproporcional no que se refere às interações iniciadas pelos professores e às interações entre os alunos de ambos os grupos analisados. Numa proporção aproximada de 2:1 nos pares interativos P-A e A-A, conforme se pode verificar na figura 14, os dados revelaram uma acentuada distância transacional do professor do grupo EPT-M em relação a seus alunos, fato esse que se deu numa medida muito menos acentuada no grupo EPT-I. Neste grupo, a professora manteve uma proximidade muito maior em sua relação de interação com seus alunos (P-A). Por outro lado, o registro dos dados relativos às mensagens postadas pelos alunos aos seus professores (A-P) indicou uma leve superioridade por parte do grupo EPT-I. As 132 interações A-P registradas no grupo EPT-M e as 161 interações A-P do grupo EPT-I indicam uma relação entre os alunos e os professores de ambos os cursos bastante próxima uma da outra, o que poderia apontar a uma das hipóteses levantadas nesta pesquisa, a de que a intensidade de interação entre P-A influencia a interação dos alunos entre si. Considerando a proximidade na quantidade de interação em A-P de ambos os cursos, a questão levantada nesta pesquisa ganha força, uma vez que fatores como permanência, incentivo na participação e satisfação estão bastante ligados à maneira como o professor se relaciona com seus alunos e como este incentiva e influencia a interação dos alunos com ele, professor e dos próprios alunos entre si.

Segundo McIsaac (1999:267), a interação entre alunos estaria diretamente relacionada à intensidade da interação entre o professor e esses mesmos alunos, influenciando assim a interação dos alunos entre si.

Autores como Vrasidas e McIsaac (1999), Chen (2001a), Chen (2001b), Chen e Willits (1998), Gunawardena (1999), Saba (1988), Saba e Shearer (1994), aprofundando na teoria de Moore (1993), testaram as hipóteses e a dinâmica do sistema de variáveis do autor,

Diálogo, Estrutura e Autonomia, e confirmaram que o grau de Distância Transacional entre professores e alunos se dá em função da extensão do Diálogo, da rigidez ou flexibilidade da Estrutura do curso e do grau de Autonomia dos alunos.

Na figura 14, já se pode detectar uma acentuada disparidade entre os perfis interativos de professores (P-A) e alunos (A-A) dos dois grupos. Comparando-se os pares interativos de ambos os grupos nota-se que o número de interações do professor de EPT-I com seus alunos (P-A), assim como o número de interações entre os alunos do mesmo grupo (A-A) supera em dobro essas mesmas interações no grupo EPT-M. Em contrapartida, a quantidade de interações iniciadas pelos alunos em relação às iniciadas pelos seus professores é bastante aproximada em ambos os grupos, o que revela um perfil interativo bastante homogêneo dos alunos de cada grupo e um perfil interativo muito heterogêneo dos professores destes mesmos grupos, o que poderia refletir no perfil de interação dos alunos entre si (A-A) em cada um dos grupos, haja vista a acentuada diferença entre o perfil interativo de cada professor.

A descrição do fluxo interativo dos grupos EPT-M e EPT-I permitiu que se respondesse às perguntas de pesquisa. Estas perguntas sintetizam a própria questão levantada nesta pesquisa e possibilitam, inclusive, examinar as hipóteses de Moore (1993) e a aplicabilidade da Teoria da Distância Transacional para esta pesquisa.

4.2 Análise e discussão

Os dados apresentados na seção anterior servem de subsídio para a discussão e análise crítico-interpretativa dos mesmos à luz da teoria que embasa esta pesquisa vista no segundo capítulo. Além disso, esses mesmos dados apresentados nos proporcionam condições para responder às perguntas de pesquisa retomadas a seguir.

4.2.1 A natureza interativo-colaborativa das tarefas e atividades estruturadas propicia um maior grau de interação colaborativa entre os alunos?

O que se pôde observar foi que a estrutura do conteúdo programático realmente exerceu influência na intensidade de interação entre os participantes dos dois grupos.

Tal fato pôde ser constatado com maior nitidez ao se analisarem os fluxos interativos de EPT-M e EPT-I apresentados pelas figuras 18 e 19, respectivamente.

Compararam-se os dados relativos às interações entre alunos (A-A) em três conjuntos de semanas: Semanas 1 e 2; Semanas 3, 4, 5 e Semana 6 de cada grupo considerando, para tanto, a estrutura pensada e programada para cada semana e sua natureza colaborativa ou não.

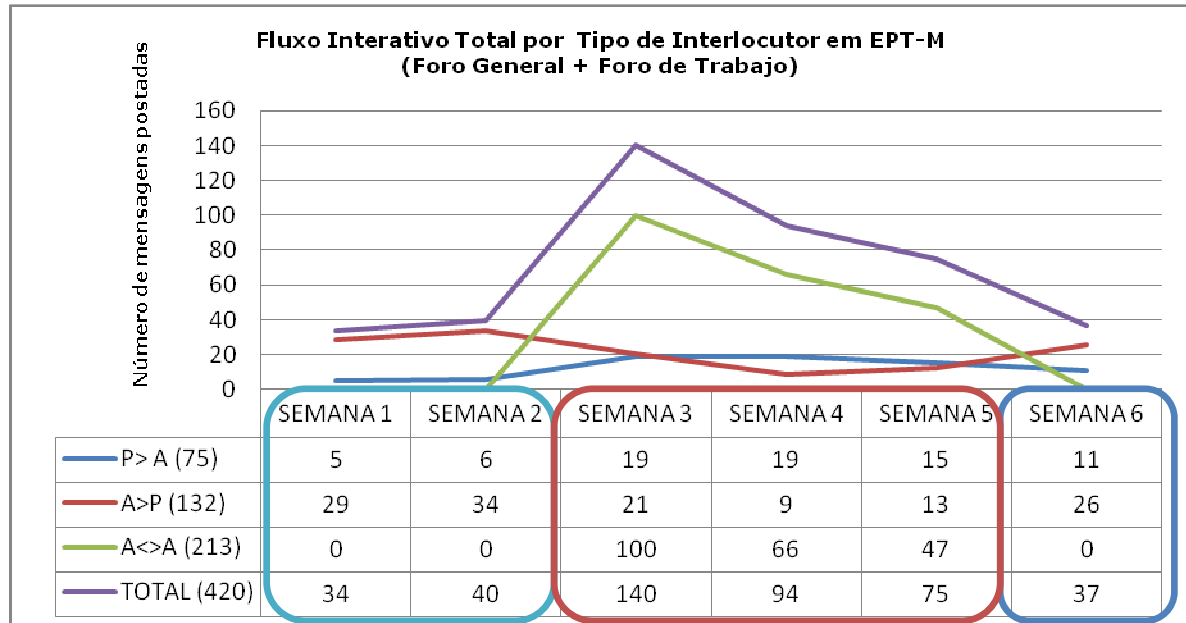
Para as Semanas 1 e 2 programaram-se atividades de caráter individual, para as quais a interação entre os alunos não era requisito, e cujos objetivos consistiam em responder a algumas perguntas a respeito de um vídeo sobre uma entrevista de trabalho no ramo do turismo (Semana 1) e outro vídeo sobre variados tipos de turismo (Semana 2). Para responder a tais perguntas, o aluno dispunha de fóruns de comunicação assíncrona nos quais elaborava suas respostas. Ainda que tais atividades e tarefas tivessem caráter individual, de modo algum o aluno foi coibido de entrar em contato com seus colegas, comentar suas respostas, opinar sobre as mesmas, etc.

Com relação às Semanas 3,4 e 5 programou-se uma estrutura didático-pedagógica cujas tarefas de natureza interativa facilitassem a aprendizagem num ambiente cooperativo e de colaboração entre os alunos. A partir de tarefas comunicativas programadas para cada semana os alunos deveriam realizar, colaborativamente, uma determinada tarefa para a consecução dos objetivos propostos para estas semanas.

Em relação à Semana 6, a proposta de realização das tarefas foi diferente para cada grupo. Ainda que o trabalho final pedido para esta semana, os objetivos estabelecidos e a própria temática fossem os mesmos para cada grupo, propôs-se que sua realização se desse de modo diferente em EPT-M e em EPT-I. Para EPT-I, pediu-se que o trabalho final – a elaboração de um folheto turístico – fosse realizado em grupo, seguindo o modelo das anteriores semanas 3-4-5. Para EPT-M, por outra parte, pediu-se que o mesmo trabalho final se realizasse individualmente.

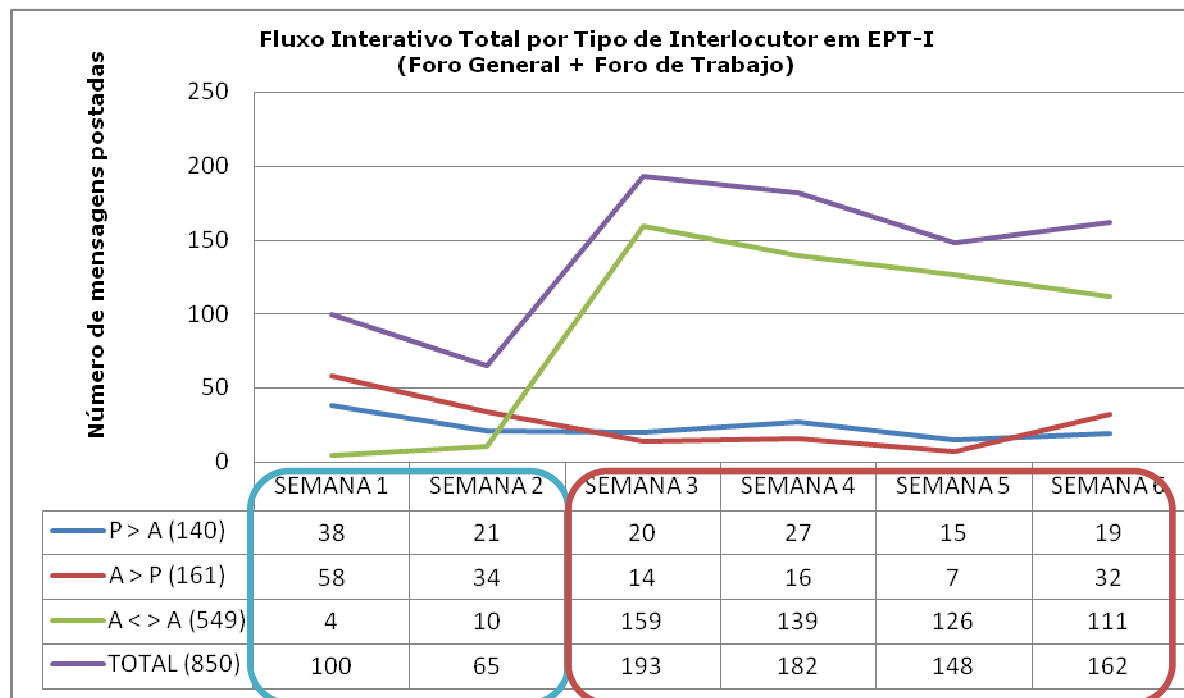
Para analisar as interações entre os participantes dos grupos EPT-M e EPT-I, as figuras 20 e 21 a seguir apresentam os dados relativos às mensagens postadas entre os alunos (A-A) em ambos os grupos e nas respectivas semanas analisadas comparativamente. As semanas 1, 2 dos dois grupos e a semana 6 de EPT-M destacadas em azul indicam as semanas estruturadas em atividades de caráter individual. As semanas 3, 4, 5 dos dois grupos e a semana 6 de EPT-I destacadas em vermelho indicam as semanas estruturadas no trabalho colaborativo dos alunos.

Figura 20: Fluxo interativo por tipo de interlocutor segundo a natureza da tarefa em EPT-M.
Semanas 1, 2 e 6: natureza individual / Semanas 3,4 e 5: natureza colaborativa



Fonte: Curso EPT (2007).

Figura 21: Fluxo interativo por tipo de interlocutor segundo a natureza da tarefa em EPT-I.
Semanas 1, 2: natureza individual / Semanas 3,4,5 e 6: natureza colaborativa



Fonte: Curso EPT (2007).

Com relação ao grupo EPT-M, o ocorrido nas Semanas 1-2 e 6 parece ser sintomático. Nenhuma interação entre os alunos (A-A) foi registrada, mesmo quando se deu a possibilidade para isso, como no caso da Semana 6 de EPT-M, quando os alunos vinham de três semanas seguidas de trabalhos realizados de forma cooperativa e colaborativa.

No que diz respeito ao grupo EPT-I, registraram-se um total de 14 interações (4 e 10 nas semanas 1 e 2, respectivamente) nas semanas onde o trabalho colaborativo não foi um requisito. Ainda que não seja comparável às Semanas 3-4-5-6, onde o trabalho em colaboração foi a proposta implantada, os alunos de EPT-I nas duas primeiras semanas sentiram-se estimulados a interagir entre si, mesmo que não houvesse nenhuma consigna ou instrução para que procedessem desta forma. Talvez pela influência que possam ter tido da interação com sua professora, o fato é que o espaço assíncrono de comunicação foi aproveitado para a interação entre os alunos (A-A). A estrutura das Semanas 1-2, ainda que mais rígida e menos flexível do que a desenhada para as Semanas 3-4-5-6, não se caracterizou por ser uma estrutura completamente hermética, como poderia ser se se tratasse de um simples exercício de pergunta-resposta, múltipla escolha ou completar lacunas, por exemplo. A possibilidade de interação pensada para o fórum permitiu que os alunos aproveitassem este espaço para a interação entre eles.

Nas semanas seguintes – Semanas 3, 4, 5 – a questão levantada nesta pesquisa parece se confirmar ao se compararem as curvas de interação que as figuras 18 e 19 traduzem. Podemos ver que há um grande aumento no número de interações nos dois grupos e em relação aos três pares interativos aqui em análise. Aqui a estrutura pensada para os conteúdos programáticos parece ter sido decisiva para o grande número de interações registradas entre os alunos (A-A) nos dois grupos. Como as tarefas foram pensadas para serem realizadas em grupo de forma colaborativa, pôde-se notar o aumento da interação entre os alunos. Com relação à Semana 6, pode-se ver que a ausência de mensagens trocadas entre os alunos de

EPT-M contrastava com o ainda grande número de interações entre alunos do curso EPT-I. Tal fato deveu-se às diferentes propostas de realização que a Semana 6 teve para cada grupo. Enquanto na Semana 6 de EPT-I a tarefa foi proposta para ser realizada em grupo, de forma colaborativa, no grupo EPT-M, se propôs que sua realização se desse de maneira individual, dando porém aos alunos a possibilidade de que pudessem interagir. A mudança de proposta na Semana 6 teve como objetivo averiguar como se daria o comportamento interativo dos alunos de um dos grupos (no caso o grupo EPT-M) em relação ao outro grupo, na consecução de tarefas idênticas nos seus conteúdos e objetivos, porém diferentes com relação ao modo de execução das mesmas. Como se pôde observar na Semana 6 de EPT-M, o *Foro de Trabajo Colaborativo de Intercambio de Ideas del Proyecto Final* somente registraram-se mensagens trocadas entre o professor e os alunos, não se registrando qualquer interação entre alunos, ainda que houvesse um espaço disponibilizado para isso.

Retomando a pergunta de pesquisa, pode-se perceber, a partir dos dados das figuras 20 e 21, que a natureza interativo-colaborativa das tarefas e atividades estruturadas realmente propiciou um maior grau de interação entre os alunos em ambos os grupos em análise.

No caso de EPT-M, isso foi evidente, já que somente nas semanas onde foi proposto um trabalho de natureza interativo-colaborativo registrou-se interação entre os alunos. Em nenhum outro momento do curso deste grupo observou-se uma única interação entre os alunos (A-A).

Em relação ao grupo EPT-I, também se pode afirmar que a natureza interativo-colaborativa da estrutura planejada influenciou o comportamento interativo entre os alunos deste grupo. Comparando as Semanas 1 e 2 com as Semanas 3, 4, 5 e 6, verifica-se a diferença gritante entre as interações A-A em cada um dos respectivos conjuntos de semanas. Se nas Semanas 1-2 a interação entre os alunos não ultrapassou meras 4 e 10 mensagens

postadas em cada semana, nas semanas seguintes chegou-se à casa das centenas, mantendo este ritmo até o fim do curso.

Retomando a hipótese de Moore (1993), a Distância Transacional (DT) é o resultado da dinâmica entre as variáveis diálogo e estrutura, as quais determinariam uma maior ou menor DT em função da dinâmica entre elas. Quanto maior a estrutura e menor o diálogo, maior a distância transacional entre professores e alunos, o que, conseqüentemente, exige uma maior autonomia por parte dos alunos. Por outro lado, quanto menor a estrutura e maior o diálogo, menor será a distância transacional entre professores e alunos, mais *próximos* estarão entre eles, o que, por outro lado exigiria menos autonomia por parte do alunado. Assim, o grau de distancia transacional entre professores e alunos se caracterizará em função da extensão do diálogo estabelecido entre os participantes do evento educativo e pelo grau de rigidez ou flexibilidade programado para a estrutura do curso, o que, conseqüentemente, condicionará o grau de autonomia do aprendiz.

No que diz respeito às hipóteses de Moore (1993), testadas e ampliadas principalmente por Vrasidas e McIsaac (1999), Saba e Shearer (1994), Chen e Willits (1999) e Bischoff, Bisconer, Kooker, e Woods (1996), entre outros, esta pesquisa também verificou que a estrutura exerce uma grande influência no diálogo e em sua posterior repercussão na distância transacional. Nas Semanas 1-2, por exemplo, o grau de estrutura programada foi mais acentuado e rígido do que a estrutura programada para as Semanas 3-4-5 e 6. Uma estrutura menos rígida, dessa forma, favoreceu um maior diálogo, diminuindo assim a DT nessas semanas onde a estrutura era menor em função da natureza interativo-colaborativa das tarefas e atividades pensadas para essas mesmas semanas. Por outro lado, nas semanas onde a estrutura foi mais acentuada, rígida e hermética o nível de diálogo baixou consideravelmente nos dois grupos, exigindo assim uma maior autonomia por parte dos alunos, o que, conseqüentemente, determinou uma maior DT.

O mesmo curso de *Español para Turismo* obteve graus de distancia transacional bastante dispares entre os dois grupos analisados. Verificou-se uma maior DT entre professores e alunos no grupo EPT-M em relação ao grupo EPT-I cuja DT entre professores e alunos foi muito menor em comparação à EPT-M. Essa disparidade entre a DT de ambos os grupos deveu-se, em grande parte, à estrutura programada para o curso. Com seis semanas de curso para cada grupo, para EPT-M planejou-se 3 semanas cuja estrutura foi mais rígida e fechada (Semanas 1, 2 e 6) e outras 3 semanas com uma estrutura mais flexível e aberta (Semanas 3-4-5). Já para EPT-I, programaram-se 2 semanas de curso com estrutura mais rígida e fechada (Semanas 1-2) e outras 4 semanas com uma estrutura mais flexível e aberta (Semanas 3-4-5 e 6).

Ainda que não seja o fator determinante, haja vista tratar-se de uma variável relativa e estar sujeita a outros fatores condicionantes (o desempenho do professor, a quantidade e qualidade de seu *feedback*, o perfil dos alunos e dos professores, a proposta do curso, entre outros), a estrutura programada para um evento educativo, principalmente quando realizado em ambiente *online* de ensino-aprendizagem baseados na web, é essencial quando se persegue uma aprendizagem feita em cooperação e num ambiente de colaboração entre os aprendizes.

A relação entre professores e alunos e a influência que a mesma tem sobre a quantidade de interação entre os alunos é o tema da próxima pergunta de pesquisa.

4.2.2 A intensidade de interação entre professor e aluno propicia um maior grau de interação entre os alunos?

A estrutura por si só não determina o fluxo interativo entre os participantes de um curso *online*. Se assim fosse, os próprios dados obtidos se revelariam muito próximos ou

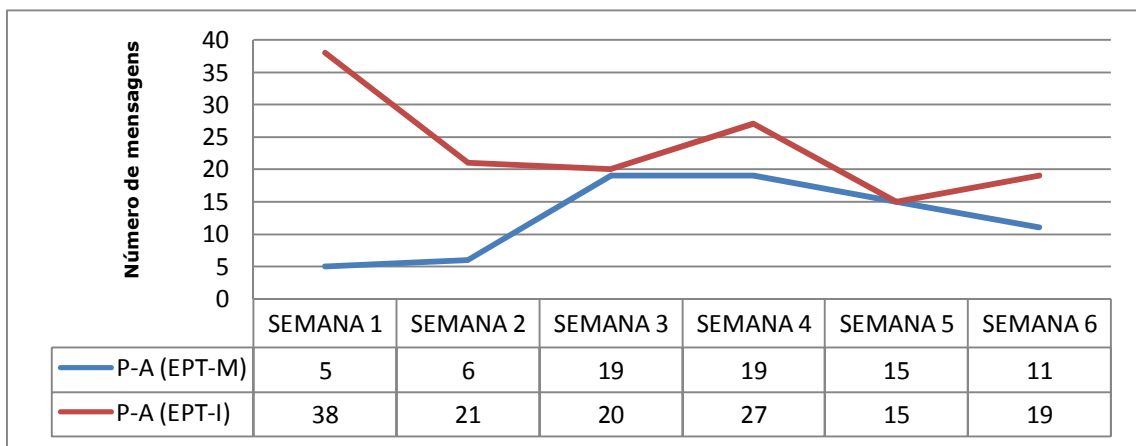
quase idênticos e o que se pôde constatar ao se compararem os fluxos de interação entre os participantes dos dois grupos foi a disparidade entre eles.

A grande diferença entre o número de mensagens postadas pelos pares interativos P-A e A-A de cada grupo, conforme mostra o gráfico 4, indica que a Estrutura programada para o curso não foi o único fator responsável pelo grau de interação entre os alunos de ambos os grupos. Aqui o fator humano inerente a qualquer processo educativo – a relação entre professores e alunos e alunos entre si – teve um papel preponderante. A análise, portanto, se voltou para a quantidade de mensagens postadas entre professores e alunos e como a mesma propiciou uma maior interação entre os alunos. Além disso, também se considerou o perfil dos alunos e professores de ambos os grupos, conforme indicado pelo quadro 3 na seção 3.2.2 desta pesquisa.

O que se pode depreender das figuras 18 e 19, relativos aos fluxos de interação dos grupos EPT-M e EPT-I, é a grande disparidade que existe em relação ao número de mensagens trocadas entre os alunos (A-A) e professores e alunos (P-A) em cada um dos grupos. De fato, ao se comparar o número de mensagens enviadas pelos professores logo na primeira semana de curso, observa-se que as cinco mensagens postadas pelo professor de EPT-M representam o menor número de mensagens trocadas com seus alunos ao longo de todo o curso. Por outro lado, na mesma Semana 1, a professora de EPT-I obteve o maior número de mensagens postadas (38) a seus alunos durante todo o curso. Tais números chamam a atenção de maneiras opostas. Se por um lado o início do curso de EPT-M revelou-se tímido e retraído, por outro, o início de EPT-I mostrou-se bastante incisivo e presente. A figura 22, a seguir, ilustra bem a grande diferença de mensagens postadas aos alunos pelos professores dos dois grupos logo na primeira semana do curso. As mensagens do professor de EPT-M representam apenas 13% do total de mensagens enviadas pela professora de EPT-I. O que para um curso *online* de orientações sócio-interacionistas representa muito pouco.

Por outro lado, o índice de interações P-A da professora de EPT-I nesta primeira semana supera em muito as demais participações que ela obteve com seus alunos ao longo do curso. Tendo na primeira semana de curso seu maior número de participações, o que percebemos é uma forte presença da professora de EPT-I ao longo de todo o curso, fato que só se dá no grupo EPT-M nas semanas 3, 4, 5, quando as tarefas colaborativas programadas para estas semanas condicionaram o comportamento interativo dos participantes deste grupo.

Figura 22: Fluxo interativo das mensagens postadas pelos professores de cada grupo.



Fonte: Curso EPT (2007).

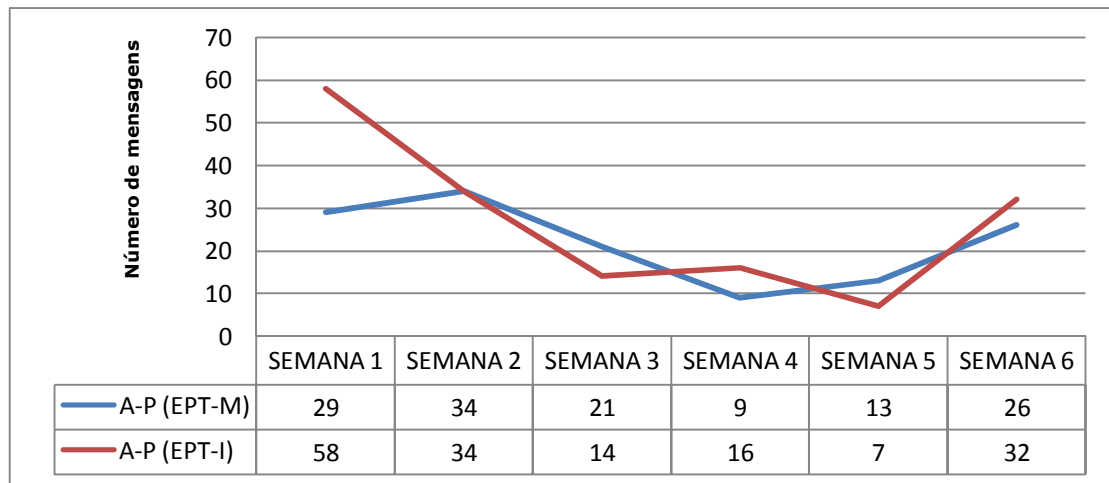
Um outro fator que pode explicar a diferença do comportamento interativo dos professores de EPT-M e EPT-I está no perfil de cada um. No que diz respeito à idade dos professores, o professor de EPT-M (35 anos) encaixa-se numa faixa etária entre 30-39, mais próxima à faixa etária de parte de seu grupo. Com relação à professora de EPT-I, se dá quase o inverso. A professora se encaixa na faixa etária majoritária do grupo, conforme quadro 3. Num grupo composto por 21 alunos (contra 20 de EPT-M), que 2/3 da classe compartilhem a mesma faixa etária significa uma proximidade muito grande no que diz respeito aos interesses de cada um, seus objetivos, tempo e disponibilidade de trabalho e estudo, bem como, maneiras de lidar com as TIC, já que essa faixa etária é bastante influenciada pela Sociedade da Informação e os modos de comunicação e interação que lhe impõe.

Por outro lado, apesar da juventude da professora de EPT-I e de grande parte de seu grupo, a mesma já acumulava alguma experiência na docência a distância em contexto *online*. O professor de EPT-M, entretanto, jamais havia trabalhado em contexto *online* a distância. O que explica, em parte, a acentuada diferença do perfil interativo de ambos os professores em relação a seus alunos.

Outro fator que ajuda a explicar o perfil interativos dos professores diz respeito à quantidade e à qualidade de seu *feedback*, um dos principais fatores de sucesso ou fracasso da educação a distância em contextos *online*, segundo Ertmer e Richardson (2007). Para corroborar tal afirmação, a figura 23 apresenta, a seguir, as interações dos alunos dos grupos EPT-M e EPT-I com seus respectivos professores (A-P), mostrando que ambos os grupos de alunos mantiveram um comportamento interativo bastante parecido com seus professores. Apesar da diferença inicial que a primeira semana representou no grupo EPT-I, nas demais semanas do curso ambos os grupos de alunos alternaram a quantidade de interação com seus respectivos professores, chegando inclusive a coincidir no número de mensagens postadas numa das semanas (semana 2, com 34 mensagens enviadas). Com um total de 132 mensagens postadas pelo grupo EPT-M e 161 mensagens postadas pelo grupo EPT-I (a diferença entre um grupo e outro se dá justamente na primeira semana), a relação dos alunos com seus respectivos professores mostrou que a diferença no comportamento interativo dos grupos está justamente na quantidade e na qualidade⁹ do *feedback* que os professores mantiveram com seus alunos, conforme visto anteriormente na figura 22.

⁹ A discussão a respeito da qualidade do *feedback* de cada professor implicaria analisar o conteúdo das mensagens enviadas por professores e alunos e esta não foi a proposta desta pesquisa. Ainda assim, a título ilustrativo, podemos fazer uma breve comparação entre os diferentes estilos enunciativos de cada professor. Em linhas gerais, o tom das mensagens de EPT-M mostrou-se um pouco mais frio e sóbrio em relação às mensagens da professora de EPT-I, que geralmente mostrava-se mais afável e carinhosa com os alunos, utilizando inclusive os recursos eletrônico-digitais conhecidos como *e-moticons*. (cf. Gregolin, 2008)

Figura 23: Fluxo interativo das mensagens postadas pelos alunos aos professores de cada grupo.

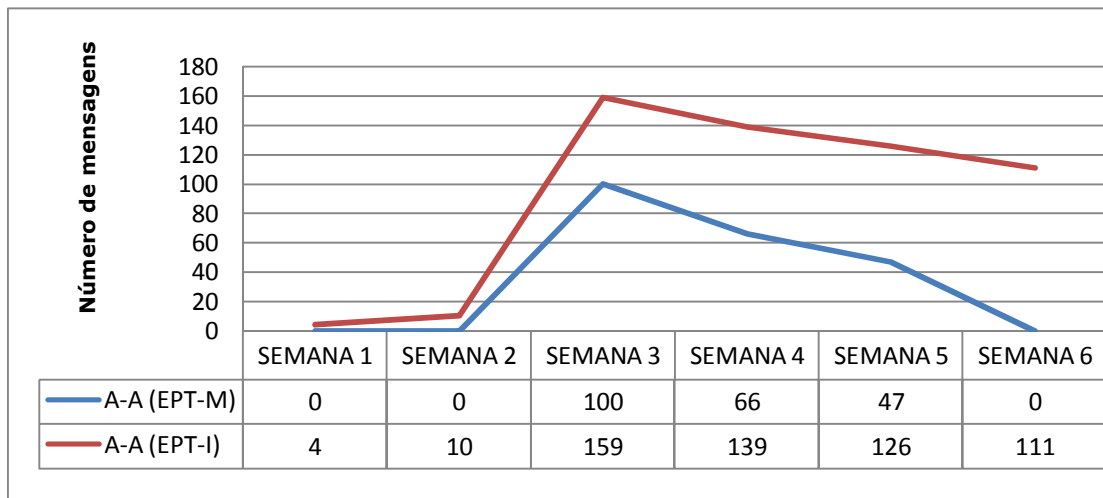


Fonte: Curso EPT (2007).

Se por um lado a quantidade de mensagens enviadas pelos alunos a seus respectivos professores (A-P) mostrou-se muito próxima entre os grupos EPT-M e EPT-I (figura 23), a interação entre os alunos (A-A) de cada um dos grupos mostrou-se díspar e desproporcional no número de mensagens enviadas entre seus participantes. Conforme ilustra a figura 24, a seguir, a interação entre os alunos de EPT-M foi ínfima em comparação com os alunos de EPT-I, restringindo-se única e exclusivamente às semanas do curso onde a cooperação e colaboração entre os colegas foi requisito. Nas semanas 1,2 e 6 os alunos de EPT-M não trocaram uma única mensagem sequer.

Em relação ao grupo EPT-I, mesmo onde a interação entre os colegas não foi um requisito registraram-se mensagens enviadas entre os colegas (14 mensagens), apontando a uma possível influencia por parte da incisiva participação da professora nas duas primeiras semanas do curso. Com relação às semanas onde a cooperação e colaboração entre os alunos era requisito (semanas 3, 4, 5) o desempenho dos alunos de ambos os grupos mostrou-se similar, guardando a proporção aproximada de 2/3 em EPT-I para 1/3 em EPT-M do total de mensagens enviadas nos dois grupos.

Figura 24: Fluxo interativo das mensagens postadas entre os alunos de cada grupo.



Fonte: Curso EPT (2007).

Um olhar mais geral em relação ao total de mensagens enviadas pelos pares interativos dos grupos analisados mostra com que frequência e proporção se deram os fluxos interativos de cada grupo (tabela 3 a seguir). Comparando-se proporcionalmente o número de mensagens enviadas por cada par interativo de cada um dos grupos obtiveram-se os valores percentuais reunidos na tabela 3 abaixo que apontam a distância transacional que professores e alunos de cada grupo mantiveram entre si ao longo do curso e como essa distância transacional afetou a interação entre os alunos em cada grupo.

Tabela 3: Distribuição de frequência e proporcional das mensagens por tipo de interlocutor em cada grupo.

	EPT-M		EPT-I	
	Frequência	Proporção	Frequência	Proporção
P-A	75	17,86%	140	16,47%
A-P	132	31,43%	161	18,94%
A-A	213	50,71%	549	64,59%
TOTAL	420	100%	850	100%

Fonte: Curso EPT (2007).

Os vários fatores analisados parecem confirmar uma das questões levantadas nesta pesquisa, a de que a intensidade de interação entre professores e alunos propiciaria uma maior interação dos alunos entre si. Se levamos em conta que a estrutura programada foi idêntica a maior parte do curso para ambos os grupos, (semanas 1 a 5), o fator humano plasmado pelas relações entre os participantes dos grupos (professores e alunos) parece ter sido decisivo no que se refere à distância transacional observada em cada grupo.

Comparativamente, ainda que a proporção de interações professor-alunos (P-A) do grupo EPT-M seja levemente superior à do grupo EPT-I (17,86% contra 16,47%, respectivamente) – quase um empate –, os demais pares interativos mostram a tendência apontada pela segunda pergunta de pesquisa, a de que uma maior interação entre professor e alunos propicia uma maior interação entre os alunos, conforme já indicado anteriormente (McIsaac, 1999:267). Os 31,43% de interações aluno-professor (A-P) do grupo EPT-M comparados aos 18,94% do mesmo par interativo do grupo EPT-I mostram o quão distante e próximo se mantiveram, respectivamente, os professores de EPT-M e EPT-I em relação aos seus alunos e como essa Distância Transacional verificou-se na interação entre alunos (A-A) de ambos os grupos. No grupo EPT-M, os 50,71% do total de mensagens intercambiadas entre os alunos (A-A), contrasta com os 64,59% do total de mensagens do grupo EPT-I, mostrando assim, que houve uma maior interação entre os alunos do grupo onde a proximidade entre professor e aluno foi mais acentuada, contrariamente ao grupo EPT-M, onde a maior distância entre professor e aluno inibiu uma maior interação entre os alunos.

No caso de EPT-M, o baixo número de mensagens enviadas pelo professor (75 mensagens = 17,86% do total) contrasta com o número de mensagens enviadas ao mesmo por seus alunos (132 mensagens = 31,43% do total). Tal fato, mostra que o baixo índice de *feedback* proporcionado pelo professor constitui-se como um dos fatores responsáveis pelo fraco desempenho de seus alunos no que se refere à interação entre eles (213 mensagens =

somente 50,71% do total de interações A-A). A acentuada distância transacional entre o professor e seus alunos não foi capaz de propiciar o trabalho colaborativo entre estes.

Já no caso de EPT-I, o número de mensagens postadas pela professora aos seus alunos (140 mensagens = 16,47% do total) aproxima-se muito da quantidade de mensagens que estes enviaram à professora (161 mensagens = 18,94% do total), mostrando que a proximidade entre professora e alunos criou as condições necessárias à interação dos alunos entre si, cuja quantidade (549 mensagens = 64,59% do total) mostra que a reduzida distância transacional entre a professora e seus alunos proporcionou um alto índice de interação colaborativa entre os aprendizes.

Visto de outro ângulo, do total de mensagens registradas em cada grupo, o grupo EPT-I alcançou um percentual bastante elevado de interações entre alunos, 64,59% contra 35,41% de interações entre a professora e seus alunos e destes com a mesma. Por outro lado, no grupo EPT-M, do total de mensagens intercambiadas no grupo, 49,29% correspondem às mensagens trocadas entre o professor e seus alunos e os outros 50,71% correspondem às mensagens trocadas entre alunos do grupo. Tendo em vista que um dos objetivos do ensino colaborativo é que os estudantes interajam entre si, a disparidade proporcional entre os grupos comparados mostra que, ainda que os mesmos tenham alcançado seus objetivos com relação à participação entre alunos (A-A), a distância transacional entre professores e alunos de cada grupo parece ter sido um dos fatores decisivos na diferença entre ambos os grupos, repercutindo assim nas interações A-A em cada grupo.

Como se vê, as distâncias transacionais observadas entre professores e alunos nos grupos EPT-M e EPT-I mostraram que a intensidade de interação entre professores e alunos – aliada à natureza interativo-colaborativa das tarefas estruturadas – pode realmente propiciar um maior grau de interação entre os aprendizes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar se a intensidade de interação entre professor e alunos – aliada à natureza interativa das tarefas estruturadas – propicia a interação entre os alunos, favorecendo, desta maneira, a aprendizagem colaborativa. Para tanto, procedeu-se à descrição de como se deu o fluxo interativo entre os participantes de dois cursos *on-line* a distância de espanhol para turismo a fim de analisar e levantar a Distância Transacional (Moore, 1993) que os participantes dos grupos analisados mantiveram entre si.

Os instrumentos de pesquisa adotados nesta pesquisa foram os fóruns de comunicação e interação assíncronas do curso e dois questionários – perfil do aluno e avaliação do curso – realizados ao início e ao final do curso, respectivamente.

O questionário inicial serviu para traçar um perfil dos alunos no que diz respeito à experiência que cada um deles tinha com relação à educação a distância e ao ensino e aprendizagem de línguas pela Internet. Também serviu para verificar a competência tecnológica do alunado, além de constatar qual o interesse dos alunos pela língua espanhola e seus objetivos.

O questionário final serviu para avaliar, a partir da opinião dos alunos, o curso como um todo, especialmente os conteúdos programáticos, a estrutura do curso e a proposta pedagógica adotada, relevância para a atividade profissional do alunado e, principalmente, a participação e interação colaborativa dos alunos entre si e destes com seus respectivos tutores.

Usaram-se como dados de pesquisa o número total de mensagens postadas nos fóruns assíncronos dos dois grupos do curso *Español para Turismo* analisado. Tais dados possibilitaram traçar um panorama geral do perfil interativo dos participantes de cada um dos grupos. Pôde-se assim, observar e dimensionar não apenas a extensão da distância transacional – que, em graus distintos, ambos os grupos mantiveram na relação professor-

aluno –, mas também como esta mesma relação influenciou e favoreceu uma maior interação dos alunos entre si.

A pesquisa examinou um *corpus* de 1.270 mensagens postadas em ambos os grupos (850 em EPT-I e 420 em EPT-M). Para descrever como se deu o fluxo de interação nos grupos analisados, dividiram-se as unidades de análise em três diferentes categorias, *tipo de interlocutores* (os respectivos pares interativos), a *intensidade* (quantidade de mensagens postadas) e *ritmo* (mensagens postadas por semana ao longo do curso).

Uma vez feito o levantamento estatístico e proporcional do número total de mensagens postadas nos fóruns assíncronos de cada grupo, classificaram-se as mensagens enviadas pelos participantes a partir das categorias estabelecidas e em função dos pares interativos: *professor-aluno*, *aluno-professor* e *aluno-aluno*.

Finalmente, uma vez tabulados os dados e feitas suas respectivas distribuições de frequência e distribuições proporcionais, investigou-se como se deram as interações entre professores e alunos e os alunos nos fóruns comparando o fluxo interativo de cada grupo. O levantamento estatístico e a análise comparativa dos dados de ambos os grupos permitiu então responder às perguntas de pesquisa.

Para concluir o trabalho de forma organizada retomo as perguntas que orientaram esta pesquisa a fim de que se possa ver como o *design* de um curso *on-line* a distância que priorize tarefas de natureza colaborativa, assim como, o comportamento interativo de um professor participativo podem afetar a distância transacional entre os participantes do processo educativo em contexto *on-line*.

A descrição do fluxo interativo dos grupos EPT-M e EPT-I permitiu que se respondesse às perguntas de pesquisa. As mesmas possibilitaram, inclusive, examinar as hipóteses de Moore (1993) e a aplicabilidade da Teoria da Distância Transacional para esta pesquisa.

A partir da descrição, pôde-se observar o fluxo de participação dos pares interativos e perceber, através dos fluxogramas levantados, a disparidade do comportamento interativo dos professores de cada um dos grupos do curso em relação ao comportamento demonstrado pelos alunos. Em ambos os grupos as mensagens enviadas pelos professores a seus alunos não mostraram uma grande diferença (proporcionalmente demonstrou-se estarem muito aproximadas). Porém, as relações aluno-professor e aluno-aluno mostraram-se bastante díspares. Com uma participação marcadamente acentuada para professora e alunos entre si no grupo EPT-I em contraste com os discretos índices de participação e interação dos participantes do grupo EPT-M.

Permitiu também estabelecer um mapa interativo de todo o curso, de forma que se pudesse responder às perguntas de pesquisa.

As perguntas de pesquisa referem-se à questão levantada neste trabalho, a de que **a intensidade de interação entre professores e alunos – aliada à natureza cooperativa e colaborativa da estrutura programada para o curso – propiciam uma maior interação entre alunos**, favorecendo assim, a construção social do conhecimento através do estabelecimento de comunidades de aprendizagem.

A primeira conclusão a que se chegou nesta pesquisa é que tanto a estrutura (ref. a 1ª pergunta) quanto o diálogo (ref. a 2ª pergunta) estão intrinsecamente relacionados e ambos respondem tanto a fatores como a postura teórico-filosófica quando do *design* do conteúdo didático-pedagógico programado para curso, quanto à própria personalidade, postura e emoções que os participantes do evento educativo trazem consigo.

A estrutura do curso visou um aprendizado realizado em cooperação entre os estudantes, de forma colaborativa e que se ativesse aos preceitos sócio-interacionais levantados na teoria. Nesse intuito, verificou-se que a proposta didático-pedagógica que melhor se encaixava ao entendimento dos autores do que representa o aprendizado de línguas,

seria aquela que levasse os alunos a ‘fazer coisas com as palavras’(Austin, 1962). Para tanto, pensou-se nas tarefas comunicativas (Nunan, 2002) de forma que possibilitasse o aluno contextualizar o máximo possível seu aprendizado, através da interação com seus colegas e com seu professor. Nas semanas do curso onde esta foi a proposta, logrou-se que o aluno interagisse com seus pares de forma que assim construísse seu aprendizado através da negociação do significado que essas mesmas interações impuseram ao aprendiz. Autores como Moller (1998), Jonassen (1993) e Hannon e Atkins (2002) confirmam esta posição (*apud* Sharp e Huett, 2006).

Por outro lado, nas semanas onde a proposta didático-pedagógica se concentrou em estruturas mais rígidas e acentuadas, baseadas apenas na troca de informações, verificou-se que o diálogo estabelecido foi mínimo, quando não inexistente.

No que diz respeito ao diálogo, percebeu-se que depende muito do comportamento interativo que instrutores e alunos estabelecem ao longo do processo educativo em questão. Notei aqui que a questão da qualidade e quantidade do *feedback* proporcionado pelo professor tem influência direta no comportamento interativo dos seus alunos em relação tanto ao próprio professor como entre eles. A baixa quantidade de *feedback* verificada no grupo EPT-M em relação à alta quantidade verificada no grupo EPT-I explicam, em parte, as respectivas participações dos alunos nos seus cursos, assim como as distâncias transacionais estabelecidas entre professores e alunos dos referidos cursos. Estudos com o de Ertmer, Richardson *et al.* (2007) e McIsaac (1999) corroboram tal conclusão.

No que se refere a distância transacional, observaram-se os diferentes graus de extensão de distância na interação entre professores e alunos em cada um dos grupos analisados. O EPT-M, observado à luz da teoria de Moore (1993), foi considerado mais distante que seu homólogo EPT-I, cuja maior proximidade na interação entre professor e

alunos acabou por influenciar positivamente um maior número de interações entre seus alunos.

Por fim, gostaria de concluir esta pesquisa com três citações que sintetizam o que foi apresentado e discutido anteriormente, chamando a atenção às principais questões levantadas e debatidas neste trabalho de investigação.

1. *Con el advenimiento de las nuevas tecnologías, el énfasis de la profesión docente está cambiando desde un enfoque centrado en el profesor y basado en clases magistrales, hacia una formación centrada principalmente en el alumno dentro de un entorno interactivo de aprendizaje. El diseño e implementación de programas de capacitación docente que utilicen las TICs efectivamente es un elemento clave para lograr reformas educativas profundas y de amplio alcance. (UNESCO, 2000).*

2. *Considero que os desafios teóricos para a educação a distância terão como centro os temas relacionados ao aprendizado e à pedagogia nos ambientes de aprendizado on-line mediados por tecnologia. Um desses temas consiste em compreender e avaliar a criação do conhecimento em comunidades on-line de cooperação de aprendizado. Adotamos cada vez mais uma visão de construção do conhecimento relativa ao aprendizado em oposição a uma visão de aquisição de informações, à medida que criamos ambientes de aprendizado a distância baseados na web. A perspectiva de construção do conhecimento encara as redes de computação não como um canal para a distribuição de informações, mas principalmente como uma nova mídia para a construção de significado, proporcionando novas maneiras para os alunos aprenderem por meio de interação e colaboração com um grupo de colegas. O desafio, entretanto, consiste em desenvolver uma teoria para explicar como ocorre a nova construção do conhecimento por meio do processo de interação social em tal comunidade de criação do conhecimento.*

Com a expansão e aceitação da internet e da world wide web ao redor do globo para a educação e o treinamento, a importância da cultura e seu impacto na comunicação, e o processo de ensino e aprendizado a distância proporcionarão um impulso para pesquisas adicionais e para a criação de uma teoria. Se criarmos ambientes de aprendizado centrados no aluno, como aproveitaremos o conhecimento conceitual e cultural que os alunos trazem com eles? De que modo a cultura influencia a percepção, a cognição, a comunicação e o processo de ensino-aprendizado em um curso on-line? Como nós, em nossa condição de instrutores, participamos do ensino on-line sensível ao aspecto cultural? Esses tipos de perguntas precisam ser formuladas nos contextos da pesquisa e da teoria, à medida que tornamos a educação a distância uma experiência de aprendizado mais justa.

(Lani Gunawardena, Programa de Aprendizado Organizacional e de Tecnologia da Instrução da University of New México APUD Moore & Kearsley, 2005. Pág. 168).

3. *Teachers who teach the online course perceive the need to do a lot of additional work for such a course. While they could have spent less time teaching the online course, they felt that the amount of time spent contributed to a worthwhile teaching experience. This was mainly because the online metaphor gives students and teachers great flexibility in terms of participation. Also, students were more satisfied with the course and participated actively in the conferencing system because they felt that the teacher was more 'present' and available for them, and consequently, the teacher felt that she was able to get more out of the students. In conclusion, structure and dialog are inherently related, as pointed out by Moore (1991). Further, teacher personality, emotions and philosophy are factors that affect course structure in an online course. Dialog, of course, relies on the ability of the students to interact with each other and the teacher, but dialog needs to be fostered and nurtured by the teacher. Interaction has to occupy an important place in the design of the course and only the teacher can give it such a status by making it a priority. All decisions she makes with regard to the structure of the course have a direct impact on dialog. It would be interesting to examine the degree to which teacher personality is a factor that determines courses success regardless of the limitations and structure imposed by technology and other factors.*

(McIsaac, M. & Mahesh, V. Distance education: learner-learner interaction and time spent by teaching. In: Proceedings of Selected Research and Development. (AECT). 1999. P259-267).

6 OBRAS CITADAS e CONSULTADAS

ADELL, J. *Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información*. Edutec [on line], nº. 7. Disponível em: <http://www.uib.es/depart/gte/revelec7.html> Consultado em: 30/03/2007.

ANDERSON, T. e ELLOUMI, F. *Theory and practice of online learning*. Athabasca: Athabasca University, 2004.

ANDERSON, T. ROURKE, L. GARRISON, D. R. e ARCHER, W. Assessing teacher presence in a computer conferencing context. *Journal Asynchronous Learning Networks*, 5 (2). 2001.

BAKHTIN, M. / VOLOSHINOV, V.N. *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Ed. Alianza. Madrid. 1992.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo. Ed. Martins Fontes. 1997.

BISCHOFF, W.R., BISCONER, S.W., KOOKER, B.M. e WOODS, L. C. Transactional and interactive television in the distance education of health professionals. *The American Journal of Distance Education*, 10 (3), p. 4-19, 1996.

CALVI, M.V. *Lengua y comunicación en el español del turismo*. Ed. Arco Libros. Madrid. 2006.

CASTELLS, Manuel. *La era de la información. Economía, sociedade y cultura*. Madrid, Alizanza Editorial. 1997.

CASTELLS, Manuel. *La Galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*. Ed. De Bolsillo. Barcelona. 2003.

CHEN, Y. J. Dimensions of transactional distance in world wide web learning environment: a factor analysis. *British Journal of Educational Technology*, 32 (4), p.459-70, 2001.

CHEN, Y. J. e WILLITS, F. K. Dimensions of educational transactions in videoconferencing learning environment. *The American Journal of Distance Education*, 13 (1), p. 45-9, 1999.

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

CUBERO, R. *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Ed. Graó. Barcelona. 2005.

DANIELS, Harry. *Vygotsky y la pedagogía*. Paidós, Barcelona, 2003.

De KERCKHOVE, D. *Sobre la aceleración cultural*. Nuevas tecnologías y Educación. MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. y PRENDES ESPINOSA, M^a Paz, (coords.). Ed. Pearson. 2004.

DEWEY, J. and A. F. BENTLEY. *Knowing and the Known*. Boston: Beacon Press. 1949.

ESTUDOS TURÍSTICOS: O portal da comunidade do turismo na web. Em: <http://www.estudosturisticos.com.br> (Consultado em: 15/08/07).

FERNÁNDEZ, S. (org.). *Tareas y proyectos en clase*. Colección Edinumen. Serie Recursos. Ed. Edinumen. Madrid. 2001.

FICHTNER, Bernd. *Enseñar y aprender. Un diálogo con el futuro: la aproximación de Vigotski*. Octaedro, Barcelona, 2002.

Foro de la Sociedad de la Información (2000). *Una vía europea hacia la sociedad de la información*. Luxemburgo: Comisión Europea. Em: <http://europa.eu.int/ISPO/policy/isf/documents/rep-99/ISFReport-Es.pdf> (Consultado em: 03/04/2007).

FOX, D. J. *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Universidad de Navarra, 1981.

GARCIA ARETIO, L. (org.). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona. Ed. Ariel. 2007.

GARRISON, D. R.; ANDERSON, T. *El e-learning en el siglo XXI*. Barcelona: Octaedro, 2005.

GREGOLIN, I. V. *Estratégias de cortesia em língua espanhola: estudo de caso em fórum online com participantes brasileiros*. Araraquara, SP. 2008. 190 f. TESE (Doutorado em Lingüística e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2008.

GUNAWARDENA, C.N., LOWE, C.A. e ANDERSON, T. Transcript analysis of computer-mediated conferences as a tool for testing constructivist and social-constructivist learning theories. *Distance Learning '98. Proceedings of the Annual Conference on Distance Teaching & Learning (14th, Madison, WI, 1998*.

HANNON, J. e ATKINS, P. (2002) "All About Interactivity," Retrieved June 1, 2004 from TAFE Frontiers Project. Retrieved March 14, 2005.

HILLMAN, D.C., WILLIS, D. e GUNAWARDENA, C.N. Learner-interface interaction in distance education: an extension of contemporary models and strategies for practitioners. *The American Journal of Distance Education*, 8 (2), p. 30-42, 1994.

JONASSEN, D. A Manifesto to a Constructivist Approach to the Use of Technology in Higher Education, In: T.M. Duffy, et al. (Eds.), *Designing Environments for Constructive Learning*, NATO ASI series, F105 (pp. 231-247). New York: Heidelberg, 1993.

JUAN LAZARO, Olga. Aprender español a través de Internet: un entorno de enseñanza y aprendizaje. SÁNCHEZ LOBATO, J.e SANTOS GARGALLO, I. (eds.), *Vademecum para la formación de profesores*. Enseñar español L2/ Lengua extranjera LE, Madrid, SGEL, 2004. pp.1087-1106.

JUNG, I. Building a theoretical framework of web-based instruction in the context of distance education. *British Journal of Educational Technology*, 32(5), 525-534, 2001.

LAASER, W. Desenho, produção e avaliação de software para o ensino à distância. In: *Tecnologia Educacional*, v.22, Mar/Jun, 1995.

LOMAS, Carlos. *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. V1 e V2. Barcelona. Ed. Paidós. 2001.

McISAAC, M. e MAHESH, Veena. *Distance education: learner-learner interaction and time spent by teaching*. In: Proceedings of Selected Research and Development. Paper presented at National Convention of the Association for Educational Communications and Technology (AECT). 1999. P259-267.

McLUHAN, M. H. *A galáxia Gutenberg. A formação do homem tipográfico*. São Paulo. Ed. USP. 1972.

McLUHAN, M. H. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. Ed. Cultrix, São Paulo, 2006.

MOLLER, L. Designing Communities of Learners for Asynchronous Distance Education. *Educational Technology and Research Development Journal* (46:4), pp. 115-122. 1998.

MONTI, S. e SAN VICENTE, F. Evaluación de plataformas y experimentación en Moodle de objetos didácticos (nivel A1/A2) para el aprendizaje ELE en e-learning. *RedELE – Revista Electrónica de didáctica /español lengua extranjera*. Número 8. Em: http://www.mec.es/redele/revista8/Monti_SanVicente.pdf (Consulta: 23/08/06).

MOORE, M. G. Teoria da Distância Transacional. In: KEEGAN, D. (Org.). *Theoretical principles of distance education*. Londres e Nova York: Routledge, p. 22-38. 1993. <http://www.abed.org.br/publicue/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=3esp&in_foid=23&sid=69>. Acesso em: 04 abr. 2008.

MOORE, M. G. Three types of interaction. *The American Journal of Distance Education*, 3 (2), p. 1-6, 1989.

MOORE, M.G. e ANDERSON, W.G. *Handbook of distance education*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.

MOORE, M.G. e KEARSLEY, G. *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Thompson Learning, 2007.

MURPHY, E. e RODRÍGUEZ-MANZANARES, A. Revisiting transactional distance theory in a contexto f Web-based High-school distance education. *Journal of Distance Education/Revue de l'Education à Distance*. 22(2), p. 1-14, 2008.

NGWENYA, J., ANNAND, D. e WANG, E. Supporting asynchronous discussions among online learners. *Theory and practice of online learning*. Athabasca: Athabasca University, 2004.

NUNAN, D. *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Ed. Cambridge University Press. Madrid. 2002.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Ed. Cambridge University Press. Cambridge. 1992.

NUNAN, D. *Understanding language classrooms*. Ed. Cambridge University Press. Cambridge. 1989.

RANGEL, M. V. M. S. *Compreensão, Expressão,... Interação: O cinema como recurso didático de ensino-aprendizagem de espanhol língua estrangeira*. Comunicação apresentada no XIV Congresso da ASSEL-III ENLETRARTE. Campos dos Goytacazes, 15 a 17 de agosto de 2007.

RANGEL, M.V.M.S., SOTO, U., GREGOLIN, I. *Curso de Español para Turismo*. (Projeto de extensão de Educação a distância em contexto *on-line*). UNESP/FCLAR, Araraquara, 2007.

ROGOFF, B. Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. In: WERTSCH, J. *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Colección Cultura y Conciencia. Ed. Fundación Infancia y Aprendizaje. Madrid. 1997.

SABA, F. e SHEARER , R. L. Verifying key theoretical concepts in a dynamic model of distance education. *The American Journal of Distance Education*, 8 (1), p. 36-57, 1994.

SABA, F. Integrated telecommunications systems and instructional transaction. *The American Journal of Distance Education*, 2 (3), p. 17-24, 1988.

SALINAS, J. AGUADED, J.I. e CABERO, J. *Tecnologías para la educación. Diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente*. Madrid. Ed. Alianza. 2006.

SALINAS, Jesús. (2004). *Cambios metodológicos con las TIC. Estrategias didácticas y entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*. Bordón, 56 (3-4), 469-482.

SHARP, J. H. e HUETT, J. B. Importance of Learner-Learner Interaction in Distance Education. *Information Systems Education Journal*, 4 (46). 2006. Em: <http://isedj.org/4/46/> . Acesso: agosto de 2008.

SIGALÉS, C. *El potencial interactivo de los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje en la educación a Distância*. Disponível: <http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/sigales0102/sigales0102.html> (Consultado em: 11/04/2007).

SWAN, K. (2002). Building communities in online courses: the importance of interaction. *Education Communication and Information*. 2(1), 23-49, 2002.

SWAN, K. Virtual interaction: Design factors affecting student satisfaction and perceived learning in asynchronous online courses. *Distance Education*, 22 (2), p. 306-331, 2001.

UFF. *Apresentação de trabalhos monográficos de conclusão de curso* / Universidade Federal Fluminense. – 9. Ed. rev. Ampl. por Estela dos Santos Abreu e José Carlos Abreu Teixeira. – Niterói: EDUFF, 2007.

UNESCO. World Education Report 2000. Paris: Unesco, 2000.

VRASIDAS, C. e McISAAC, M.S. Factors influencing interaction in an online course. *The American Journal of Distance Education*, 13 (3), p. 22-36, 1999.

VYGOTSKY, L. S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica, Barcelona, 1979.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamiento y lenguaje*. Paidós, Barcelona, 1995.

WERTSCH, J. *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Colección Cultura y Conciencia. Ed. Fundación Infancia y Aprendizaje. Madrid. 1997.

WIDDOWSON, H.G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Ed. Pontes. Campinas. 1991.

WILLIS, J. *A framework for task-based learning*. Harlow: Longman, 1996.

ZANON, J. (org.). *La enseñanza del español mediante tareas*. Colección Edinumen. Serie Recursos. Ed. Edinumen. Madrid. 2001.

7 APÊNDICES

APÊNDICE 1

A. Questionário Inicial

Nome: Idade:

Qual é a sua formação:

CURSO ESPANHOL A DISTANCIA

Onde estudou / aprendeu espanhol?

A língua espanhola é relevante para sua atividade profissional?

De que maneira?

Por que decidiu fazer este curso a distância?

Já realizou outros cursos à distância?

Quais/Onde?

Como ficou sabendo do curso?

COMPUTADOR E INTERNET

Você tem acesso ao computador em casa?

Você o usa para quê?

Você tem acesso ao computador no trabalho?

Você o usa para quê?

Que ferramentas/programas você utiliza com mais frequência?

Você é um usuário assíduo da Internet?

Quanto tempo você permanece conectado diariamente?

ENSINO-APRENDIZAGEM DE LINGUAS

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

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

Como?

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

Muda alguma coisa?

O que muda?

Por quê?

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

Muda alguma coisa?

O que muda?

Por quê?

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

Como?

Por que?

APÊNDICE 2

B. Questionário Final

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO do CURSO DE EXTENSÃO ESPANHOL PARA TURISMO

¡Hola a tod@s!!

Esperamos que tenham gostado do curso e da experiência desta “*viagem*” virtual. Chegamos ao final do nosso *curso-viagem* e sua colaboração na avaliação do mesmo será de suma importância para nos ajudar a melhorar os próximos cursos. Pedimos a todos que respondam o questionário e desde já agradecemos a colaboração de cada um de vocês. O questionário encontra-se na última semana do curso – *Check Out* – no link correspondente.

Sentiremos muito a falta de todos vocês.

Um abraço da equipe de professores,

¡Hasta pronto! ATENÇÃO: Para responder às perguntas do questionário basta:

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

Obrigado pela sua participação!

PERGUNTAS:

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

APÊNDICE 3

Citações em língua estrangeira traduzidas ao português:

CAPITULO 1 - CONSIDERAÇÕES INICIAIS

PAG. 14-*Support for student's interactions with content, instructor, and classmates and for the development of online communities of learning clearly deserves the attention of online developers and instructors alike, and further investigation by the educational research community.* (Swan, 2002:12).

TRADUÇÃO: O apoio às interações do aluno com o conteúdo, instrutor e os colegas de turma assim como para o desenvolvimento de comunidades on-line de aprendizagem merece a atenção dos desenhistas e instrutores em contexto on-line, além de uma investigação mais aprofundada por parte da comunidade científica.

CAPÍTULO 2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

PAG. 18-*conjunto de procesos y productos derivados de las nuevas herramientas (hardware y software), soportes de la información y canales de comunicación relacionados con el almacenamiento, procesamiento y transmisión digitalizados de la información.* (Adell, 1997).

TRADUÇÃO: conjunto de processos e produtos derivados das novas ferramentas (hardware e software), suportes da informação e canais de comunicação relacionados com o armazenamento, processamento e transmissão digitalizados da informação.

PAG. 18-*La digitalización supone un cambio radical en el tratamiento de la información. Permite su almacenamiento en grandes cantidades en objetos de tamaño reducido o, lo que es más revolucionario, liberarla de los propios objetos y de sus características materiales y hacerla residir en espacios no topológicos (el 'ciberespacio' o la 'infosfera') como las redes informáticas, accesibles desde cualquier lugar del mundo en tiempo real. También podemos reproducirla sin merma de calidad de modo indefinido, enviarla instantáneamente a cualquier lugar de la Tierra y manipularla en modos que nuestros antepasados ni siquiera soñaron. La digitalización de la información está cambiando el soporte primordial del saber y el conocimiento y con ello cambiará nuestros hábitos y costumbres en relación al conocimiento y la comunicación y, a la postre, nuestras formas de pensar.* (Adell, 1997). [meu destaque]

TRADUÇÃO: A digitalização supõe uma mudança radical no tratamento da informação. Permite seu armazenamento em grandes quantidades em objetos de tamanho reduzido ou, o que é mais revolucionário, libertá-la dos próprios objetos e de suas características materiais e fazê-la residir em espaços não topológicos (o ‘ciberespaço’ ou a ‘infoesfera’) como as redes informáticas, acessíveis de qualquer lugar do mundo em tempo real. Também podemos reproduzi-la sem perda de qualidade de modo indefinido, enviá-la instantaneamente a qualquer lugar da Terra e manipulá-la de uma maneira que nossos antepassados jamais sonharam. A digitalização da informação está mudando o suporte primordial do saber e do conhecimento e com isso transformará nossos hábitos e costumes em relação ao conhecimento e à comunicação e, conseqüentemente, a nossa forma de pensar.

PAG. 19-*La pantalla es el portal de conexiones entre lo real, lo mental y lo virtual, lo privado y lo público, lo colectivo y lo conectivo. La pantalla es, cualquiera que sea su contenido, una imagen mental, objetiva, si bien fuera de nuestras cabezas. Estamos yendo hacia una mejor organización de nuestras vidas de pantalla. (...). Nosotros también podemos imaginar, y no necesariamente en una fecha futura, formas de conectividad en línea inmediatas que aceleran el procesamiento de información, como si la mente pudiera ser multiplicada por la mente. En tanto que toda la memoria del mundo está en línea por medio de las homepages de cada uno, la cantidad de información disponible para el procesamiento es fenomenal. Éstas son las herramientas para explotarla y transformarla.* (De Kerckhove, 2004: 6).

TRADUÇÃO: A tela é o portal de conexões entre o real, o mental e o virtual, o privado e o público, o coletivo e o conectivo. A tela é, qualquer que seja seu conteúdo, uma imagem mental, objetiva, porém fora de nossas cabeças. Caminhamos em direção a uma melhor organização de nossas “vidas na tela”. (...). Nós também podemos imaginar, e não precisamente no futuro, formas de conectividade on-line imediatas que aceleram o processamento da informação, como se a mente pudesse ser multiplicada pela mente. Enquanto toda a memória do mundo está conectada por meio das homepages, a quantidade de informação disponível para o processamento é espantosa. Estas são as ferramentas para explorá-la e transformá-la.

PAG. 19-*El espacio mental es también virtual. Ambas formas de espacio requieren visualización y diseño, y ambas juegan con la simulación y la representación. Las dos están dotadas de memoria, acciones de búsqueda, y mecanismos de recuperación y presentación. Ambas llevan a cabo el procesamiento de información y poseen inteligencia. (...)*

Es la virtualidad lo que hace con que Internet y la Web sean análogas al espacio mental. El ciberespacio es fluido e inagotable como la mente, pero ni uno ni otra son exclusivamente materiales ni tampoco mentales. Y ciertamente es totalmente diferente a un espacio físico. Es simplemente un ambiente que permite todos los tipos imaginables de combinaciones, permutaciones y configuraciones de las redes.

(De Kerckhove, 2004: 6).

TRADUÇÃO: O espaço mental é também virtual. Ambas as formas de espaço requerem visualização e design e as duas se valem da simulação e da representação; estando dotadas de memória, de ações de busca e de mecanismos de recuperação e apresentação. As duas formas de espaço desempenham o processamento da informação e possuem inteligência. (...)

A virtualidade faz com que a Internet seja análoga ao espaço mental. O ciberespaço é fluido e inesgotável como a mente, porém, nem um nem outro são exclusivamente materiais ou mentais. E, certamente, é totalmente diferente de um espaço físico. É simplesmente um ambiente que permite todos os tipos imagináveis de combinações, permutas e configurações das redes.

PAG. 20-*Internet es el tejido de nuestras vidas. Si la tecnología de información es el equivalente histórico de lo que supuso la electricidad en la era industrial, en nuestra era podríamos comparar Internet con la red eléctrica y el motor eléctrico, dada su capacidad para distribuir el poder de la información por todos los ámbitos de la actividad humana. Es más, al igual que las nuevas tecnologías de generación y distribución de energía permitieron que la fábrica y la gran empresa se establecieran como las bases organizativas de la sociedad industrial, Internet constituye actualmente la base tecnológica de la forma organizativa que caracteriza a la era de la información: la red.*

(Castells, 2003:15).

TRADUÇÃO: Internet é o tecido das nossas vidas. Se a tecnologia da informação é o equivalente histórico da eletricidade da era industrial, em nossa era poderíamos comparar a Internet com a rede elétrica, dada a sua capacidade para distribuir o poder da informação por todos os âmbitos da atividade humana. Além disso, assim como as novas tecnologias de geração e distribuição de energia permitiram que a fábrica e a grande empresa se estabelecessem como as bases organizativas da sociedade industrial, a Internet constitui atualmente a base tecnológica da forma organizativa que caracteriza a era da informação: a rede.

PAG. 20-*La red aporta metáforas para la cultura del siglo veinte: interactividad, descentralización, la elaboración de ideas relacionadas desde una multitud de fuentes. La red es el origen de una conectividad ampliamente extendida y mediada, acelerada e intensificada por el computador, en la dirección de amplificar el pensamiento, enriquecer la imaginación y, con ambos, hacer que tanto nuestra memoria como las extensiones de nuestros sentidos se vuelvan más amplias y profundas. (...). Ello puede ser visto como el proyecto de nuestro tiempo: con el fin de hacer lo invisible, visible, y llevarlo a nuestros sentidos, para hacerlo disponible en nuestras mentes dentro de los límites de lo humano al contraer el espacio y el tiempo que, de otro lado, está más allá de nuestro alcance, en el lejano lugar de nuestra mente.* (Ascott aspid De Kerckhove, 2004: 3)

TRADUÇÃO: A rede oferece metáforas para a cultura do século vinte: interatividade, descentralização e elaboração de idéias relacionadas a partir de uma infinidade de fontes. A rede é a origem de uma conectividade amplamente estendida e mediada, acelerada e intensificada pelo computador, com o propósito de aumentar o pensamento, enriquecer a imaginação e, juntos, fazer que tanto nossa memória quanto as extensões dos nossos sentidos se tornem mais amplas e profundas. (...). Isso pode ser visto como o projeto do nosso tempo: que torna o invisível, visível e o leva a nossos sentidos, disponibilizando-o em nossas mentes, dentro dos limites humanos, contraindo o espaço e o tempo fora de nosso alcance, no longínquo lugar de nossas mentes.

PAG. 21-*un nuevo sistema tecnológico, económico y social. Una economía en la que el incremento de productividad (...), depende de la aplicación de conocimientos e información a la gestión, producción y distribución, tanto en los procesos como en los productos.* (Castells, 1997: 35).

TRADUÇÃO: um novo sistema tecnológico, econômico e social. Uma economia na qual o incremento de produtividade (...), depende da aplicação de conhecimentos e de informação na gestão, produção e distribuição, tanto nos processos, quanto nos produtos.

PAG. 22-*Para responder a las necesidades y los desafíos del próximo milenio será fundamental desarrollar una mano de obra cualificada. Con la nueva sociedad basada en el conocimiento, el capital humano se constituye en piedra angular del fomento del crecimiento económico sostenible. Las acciones enfocadas hacia el aprendizaje permanente, la educación continua, la formación en el puesto de trabajo y la*

actualización de las capacidades deberían poner de relieve la importancia de tales cuestiones, no solamente en las economías avanzadas, sino también en los países en desarrollo.

El cambio es un proceso natural de la civilización. La sociedad de la información traerá consigo cambios radicales que tendrán lugar a una velocidad superior a la que nunca hayamos experimentado, contribuirá en gran medida a la globalización de las ideas y actividades económicas y nos conducirá a una sociedad basada en el conocimiento. Y a menudo, el valor del conocimiento aumenta cuando, en lugar de reservarlo, se comparte. (Comisión Europea – Foro de la Sociedad de la Información, 2000).

TRADUÇÃO: Para responder às necessidades e aos desafios do próximo milênio será fundamental desenvolver uma mão de obra qualificada. Com a nova sociedade baseada no conhecimento, o capital humano se constitui na pedra angular do fomento do crescimento econômico sustentável. As ações enfocadas na aprendizagem permanente, na educação continuada, na formação de postos de trabalho e na atualização das capacidades deveriam por em relevância a importância de tais questões, não somente nas economias avançadas, como também nos países em desenvolvimento.

A mudança é um processo natural da civilização. A sociedade da informação trará consigo transformações radicais que se darão numa velocidade jamais vista, contribuirá em grande medida com a globalização das idéias e atividades econômicas e nos conduzirá a uma sociedade baseada no conhecimento. E, com frequência, o valor do conhecimento aumenta quando, em lugar de reservá-lo, se divide.

PAG. 23-(...) *la pregunta no es, a nuestro juicio, si necesitamos o no nuevos modelos para explicar los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino ¿cómo logramos la adecuada combinación de elementos pedagógicos, tecnológicos y organizativos del escenario de aprendizaje que estamos construyendo? Es decir, la preocupación es de corte metodológico, basada en la idea de que lograremos mayor calidad en los procesos desplegando aquellas estrategias didácticas que mejor respondan a las características del usuario, al conocimiento con el que estamos trabajando, a la organización, al contexto en el que nos movemos (...).* (Salinas, 2004: 474)

TRADUÇÃO: (...) a pergunta não é, a nosso juízo, se precisamos ou não novos modelos para explicar os processos de ensino-aprendizagem, senão, como logramos a adequada combinação de elementos pedagógicos, tecnológicos e organizativos do cenário de aprendizagem que estamos construindo? Ou seja, a preocupação é de corte metodológico, baseado na idéia de que conseguiremos maior qualidade nos processos ampliando as estratégias didáticas que melhor respondam às características do usuário, ao conhecimento com o qual estamos trabalhando, à organização, ao contexto no qual nos movemos (...).

PAG. 24-(...) *la evolución de la tecnología puesta al servicio de la educación, (...), además de la consolidación de las teorías constructivistas del aprendizaje, hace prever un progresivo desarrollo de la autoformación, entendida como la toma de la iniciativa en el aprendizaje a cargo del propio sujeto que aprende, quien se erige en rector del ritmo y las circunstancias en que tal aprendizaje se lleva a cabo.* (Sarramona, 2000: 28).

TRADUÇÃO: (...) a evolução da tecnologia à serviço da educação, (...), além da consolidação das teorias construtivistas da aprendizagem, prevê um progressivo desenvolvimento da auto- formação, entendida como a iniciativa na aprendizagem por conta do próprio aprendiz, quem administra seu próprio ritmo e circunstancias de aprendizagem.

PAG. 24-(...) *en muchas ocasiones se están atribuyendo propiedades educativas a los avances tecnológicos por el mero hecho de que hacen posible un determinado tipo de interacción comunicativa, como si para la acción educativa el disponer de estos canales fuera condición suficiente, con independencia de los modelos de enseñanza y aprendizaje previstos o implícitos.*

(...). La incorporación de la tecnología a la enseñanza afecta más a la forma como enseñamos que a la función de la enseñanza. Se pueden utilizar las TIC para transmitir información, para discutir en un seminario o para el aprendizaje a partir de la resolución de problemas; y la novedad estriba en que podemos realizar todas estas actividades en un mismo entorno virtual de aprendizaje. (Sigalés, 2001).

TRADUÇÃO: (...), muitas vezes se atribuem propriedades educativas aos avanços tecnológicos pelo simples fato de que possibilitam um determinado tipo de interação comunicativa, como se para a ação educativa, dispor de tais canais fosse condição suficiente, independentemente dos modelos de ensino e aprendizagem previstos ou implícitos.

(...). A incorporação da tecnologia ao ensino afeta mais a forma como ensinamos que à própria função do ensino. Podem-se utilizar as TIC para transmitir informação, para discutir num seminário ou para a aprendizagem a partir da resolução de problemas; e a novidade reside na possibilidade de realizar todas estas atividades num mesmo ambiente virtual de aprendizagem.

PAG. 25-*La realidad concreta del lenguaje en cuanto discurso no es el sistema abstracto de formas lingüísticas, ni tampoco una enunciación monológica y aislada, ni el acto psicofísico de su realización, sino el acontecimiento social de interacción discursiva, llevada a cabo mediante la enunciación y plasmada en enunciados.* (Bakhtin, 1992: 73). [meu destaque].

TRADUÇÃO: A realidade concreta da linguagem enquanto discurso não é o sistema abstrato de formas lingüísticas, nem tampouco uma enunciação monológica e isolada, nem o ato psicofísico de sua realização, senão o acontecimento social de interação discursiva, levada a termo mediante a enunciação e plasmada em enunciados.

PAG. 26-*Como ocurre con la noción de 'juego lingüístico' de Wittgenstein, en la noción de diálogo de Bakhtin se encuentra la insistencia en que el significado se desarrolla por medio de la interacción y la transformación mutua resultantes del intercambio dialogal entre dos o más influencias. Los lenguajes sociales se pueden ver como una conexión entre la actuación individual y la actividad socioinstitucional, que es al mismo tiempo cultural e histórica. Son artefactos mediadores.* (Daniels, 2003:96). [meu destaque].

TRADUÇÃO: Como acontece com a noção de 'jogos de linguagem' de Wittgenstein, na noção de diálogo de Bakhtin se insiste em que o significado se desenvolve por meio da interação e transformação mútua resultante do intercâmbio dialógico entre dois ou mais influências. As linguagens sociais se podem ver como uma conexão entre a atuação individual e a atividade sócio-institucional, que é, ao mesmo tempo cultural e histórica. São artefatos mediadores.

PAG. 26-*Del mismo modo que el lenguaje interno y el pensamiento reflexivo surgen de las interacciones entre el niño y las personas de su entorno, dichas interacciones proporcionan la fuente de desarrollo de la conducta voluntaria del niño.*

(...)

Nosotros postulamos que lo que crea la zona de desarrollo próximo es un rasgo esencial de aprendizaje; es decir, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez se han internalizado estos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño. (Vygotsky, 1979: 133 e 138)

TRADUÇÃO: Do mesmo modo que a linguagem interna e o pensamento reflexivo surgem das interações entre o menino e as pessoas de seu ambiente, essas interações proporcionam a fonte de desenvolvimento da conduta voluntária da criança.

(...)

Postulamos que aquilo que cria a zona de desenvolvimento próximo é uma característica essencial da aprendizagem; ou seja, a aprendizagem desperta uma série de processos evolutivos internos capazes de operar somente quando a criança está em interação com as pessoas de seu contexto e em cooperação com algum semelhante. Uma vez internalizados estes processos, se transformam em parte dos logros evolutivos independentes da criança.

PAG. 27-*(...) espacios de comunicación que permiten el intercambio de información y que harían posible, según su utilización, la creación de un contexto de enseñanza y aprendizaje en el que se facilitara la cooperación de profesor y estudiantes, en un marco de interacción dinámica, a través de unos contenidos culturalmente seleccionados y materializados mediante la representación, mediante los diversos lenguajes que el medio tecnológico es capaz de soportar. En estos espacios cobraría especial significación tanto el carácter sociocultural como el carácter discursivo de dicha interacción.* (Sigalés, 2002).

TRADUÇÃO: (...) espaços de comunicação que permitem o intercâmbio de informação e que fariam possível, dependendo da sua utilização, a criação de um contexto de ensino e aprendizagem no qual se facilitaria a cooperação de professor e alunos, num contexto de interação dinâmica por meio de conteúdos culturalmente selecionados e materializados mediante a representação, mediante as diversas linguagens que o meio tecnológico é capaz de suportar. Nestes espaços ganharia especial significação tanto o caráter sociocultural, quanto o caráter discursivo dessa mesma interação.

PAG. 29-*(...) cualquier acción estructurada para el aprendizaje de una lengua que posea un objetivo específico, un contenido apropiado, un procedimiento de trabajo especificado y una amplia serie de posibilidades resultantes para los que realizan la tarea. Se considera pues que "tarea" se refiere a un abanico de planes de trabajo cuyo objetivo general es facilitar el aprendizaje de lengua, desde el ejercicio sencillo y breve hasta actividades más largas y complejas como pueden ser la resolución de problemas en grupo, las simulaciones o la toma de decisiones.*

TRADUÇÃO: (...) qualquer ação estruturada para a aprendizagem de uma língua que tenha um objetivo específico, um conteúdo apropriado, um procedimento de trabalho especificado e uma ampla série de possibilidades resultantes para aqueles que realizam a tarefa. Considera-se que a tarefa se refere a um leque de planos de trabalho cujo objetivo geral é facilitar o aprendizado de língua, a partir do exercício simples e breve até atividades mais longas e complexas tais como a resolução de problemas em grupo, as simulações ou as decisões.

PAG. 30-*la tarea es un trabajo enfocado hacia el significado y que lleva a los alumnos a la comprensión, la producción y la interacción en la lengua, y pueden clasificarse según sus objetivos, información de entrada, actividades, dinámica y papeles atribuidos.* (Nunan, 2002:11).

TRADUÇÃO: A tarefa é um trabalho focado no significado que leva os alunos à compreensão, produção e à interação na língua, e podem se classificar segundo seus objetivos, informação de entrada, atividades, dinâmica e papéis atribuídos.

PÁG. 32-(...) *sustained two-way asynchronous communication not only enables greater instructor-learner communication, but most importantly, enables the social construction of knowledge among learners at a distance. This constructive effect occurs when on-line learning environments require, among others, negotiation of meaning and reflection on what has been learned.* (Ngwenya, Annand, Wang, 2004: 322).

TRADUÇÃO: (...) a comunicação assíncrona entre pares não só permite uma grande comunicação entre professor e aluno, mas principalmente, permite a construção social do conhecimento entre os aprendizes a distância. Este efeito construtivo acontece quando os contextos on-line de aprendizagem requerem, entre outros, a negociação de significado e a reflexão sobre o que foi aprendido.

PÁG. 32-Wagner (1994:8) *addressed the problem of definition and defined interaction (in a distance education context) as “reciprocal events that require at least two objects and two actions. Interactions occur when these objects and events mutually influence one another”. This definition seems satisfactory in its simplicity, having captured the major components of reciprocity and multiple actors and avoiding further restrictions on meaning or applications. (...) her definition does seem to include the essential components and nature of interaction without compromising or restricting the wide range of possible types of interaction.* (Anderson, 2003: 129-130).

TRADUÇÃO: Wagner (1994:8) situou o problema definindo interação (em contexto de educação a distância) como “eventos recíprocos que precisam ao menos dois objetos e duas ações”. As interações acontecem quando esses objetos e eventos se influenciam mutuamente um ao outro. Esta definição parece satisfatória na sua simplicidade, tendo capturado a maioria dos componentes de reciprocidade e os múltiplos atores, evitando restrições mais profundas sobre o significado ou aplicações. (...) sua definição parece incluir os componentes essenciais e a natureza da interação sem comprometer ou restringir a ampla gama de possíveis tipos de interação.

PÁG. 33-For Dewey (1916), *interaction is the defining component of the educational process that occurs when the student transforms the inert information passed to him or her from another and constructs it into knowledge with personal application and value.* (Anderson, 2003:130-131).

TRADUÇÃO: Para Dewey (1916), a interação é o componente definitivo do processo educacional que acontece quando o estudante transforma a informação inerte passada por outro e transforma isso em conhecimento de valor com aplicações pessoais.

PÁG. 34-Finally, *instructors provide counsel, support, and encouragement to each learner, though the extent and nature of this support varies according to educational level of the learners, the teacher’s personality and philosophy, and other factors.* (Moore, 1989: 3).

TRADUÇÃO: Finalmente, o professor dá conselho, suporte e ânimo para cada aluno, porém a extensão e natureza desse suporte varia de acordo com o nível educacional dos aprendizes, a personalidade e filosofia do professor e outros fatores.

PÁG. 35-(...) *learner-learner interaction among members of a class or other group is sometimes an extremely valuable resource for learning, and is sometimes even essential.* (Moore, 1989: 4).

TRADUÇÃO: (...) a interação entre aprendizes é, algumas vezes, um recurso de extremo valor para a aprendizagem e, algumas, até mesmo essencial.

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA DA PESQUISA

PÁG. 40-By ‘genuine’ I mean *classrooms which have been specifically constituted for teaching purpose, not for the purpose of collecting data for research* (Nunan, 1992: 92).

TRADUÇÃO: Por ‘autêntico’ quero dizer salas de aula que tenha sido especificamente constituídas visando o ensino, não com propósitos de coleta de dados para pesquisas.

CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

PÁG. 82-*Con el advenimiento de las nuevas tecnologías, el énfasis de la profesión docente está cambiando desde un enfoque centrado en el profesor y basado en clases magistrales, hacia una formación centrada principalmente en el alumno dentro de un entorno interactivo de aprendizaje. El diseño e implementación de programas de capacitación docente que utilicen las TICs efectivamente es un elemento clave para lograr reformas educativas profundas y de amplio alcance.* (UNESCO, 2004).

TRADUÇÃO: Com o advento das novas tecnologias, a ênfase da docência está mudando de um enfoque centrado no professor e baseado em aulas magistrais, para uma formação centrada principalmente no aluno dentro de um contexto interativo de aprendizagem. A elaboração e implementação de programas de capacitação docente que utilizem as TIC efetivamente constituem-se num elemento chave para conseguir reformas educativas profundas e de amplo alcance.

PÁG. 82-Teachers who teach the online course perceive the need to do a lot of additional work for such a course. While they could have spent less time teaching the online course, they felt that the amount of time spent contributed to a worthwhile teaching experience. This was mainly because the online metaphor gives students and teachers great flexibility in terms of participation. Also, students were more satisfied with the course and participated actively in the conferencing system because they felt that the teacher was more 'present' and available for them, and consequently, the teacher felt that she was able to get more out of the students.

In conclusion, structure and dialog are inherently related, as pointed out by Moore (1991). Further, teacher personality, emotions and philosophy are factors that affect course structure in an online course. Dialog, of course, relies on the ability of the students to interact with each other and the teacher, but dialog needs to be fostered and nurtured by the teacher. Interaction has to occupy an important place in the design of the course and only the teacher can give it such a status by making it a priority. All decisions she makes with regard to the structure of the course have a direct impact on dialog. It would be interesting to examine the degree to which teacher personality is a factor that determines courses success regardless of the limitations and structure imposed by technology and other factors.

(McIsaac, Marina Stock e Mahesh, Veena. Distance education: learner-learner interaction and time spent by teaching. In: Proceedings of Selected Research and Development. Paper presented at National Convention of the Association for Educational Communications and Technology (AECT). 1999. P259-267.

TRADUÇÃO: Professores que ensinam em cursos on-line percebem a necessidade de fazer muito trabalho adicional para este tipo de curso. Enquanto eles poderiam passar menos tempo ensinando o curso on-line, eles sentiram que a quantidade de tempo gasto contribuiu para uma experiência de ensino proveitosa. Isso deu-se principalmente por que o contexto on-line possibilita a estudantes e a professores uma enorme flexibilidade em termos de participação. Além disso, os estudantes ficaram mais satisfeitos com o curso e participaram ativamente da interação por que sentiram que o professor estava mais 'presente' e disponível para eles, e consequentemente, o professor sentiu que era capaz de obter mais dos estudantes.

Concluindo, estrutura e diálogo estão intimamente relacionados, como indicado por Moore (1991). Além disso, a personalidade do professor, as emoções e a filosofia são fatores que afetam a estrutura de um curso on-line. Diálogo, claro está, depende da habilidade dos alunos para interagir entre eles e com o professor, porém, o diálogo precisa ser estimulado e alimentado pelo professor. A interação tem que ocupar um lugar importante na elaboração do curso e somente o professor pode priorizá-la. Toda decisão tomada pelo professor deve considerar que a estrutura do curso tem um impacto direto no diálogo. Seria interessante analisar até que ponto a personalidade de cada professor é um fator que determina o sucesso dos cursos sem levar em consideração as limitações e estrutura impostas pela tecnologia e outros fatores.

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](#)