

A intervenção pedagógica do professor em
contextos diferenciados: a oferta de andaimes na
aula de inglês presencial e a distância

Susana Cristina dos Reis

Dissertação de Mestrado

A intervenção pedagógica do professor em
contextos diferenciados: a oferta de
andaimes na aula de inglês presencial e a
distância

Dissertação de Mestrado

Susana Cristina dos Reis
Janeiro de 2004

Banca Examinadora:

Prof. Dra. Denise Bertoli Braga (Orientadora)
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Prof. Dra. Désirée Motta-Roth
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Prof. Dr. Paulo Sampaio Xavier de Oliveira
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA CENTRAL DA UNICAMP**

R277i

Reis, Susana Cristina dos.

A intervenção pedagógica do professor em contextos diferenciados : a oferta de andaimes na aula de inglês presencial e à distância / Susana Cristina dos Reis. – Campinas, SP : [s.n.], 2004.

Orientadora: Denise Bertoli Braga.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Ensino à distância. 2. Língua inglesa – Estudo e ensino. 3. Ensino auxiliado por computador. 4. Tecnologia educacional. 5. Material didático.

I. Braga, Denise Bertoli. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

A intervenção pedagógica do professor em contextos diferenciados: a oferta de andaimes na aula de inglês presencial e a distância

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação devidamente corrigida e defendida por Susana Cristina dos Reis e aprovada pela Banca Examinadora.

Campinas, 21 de Janeiro de 2004.

Prof. Dra. Denise Bertoli Braga
(orientadora)

Dissertação apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada

©Susana Cristina dos Reis
Todos os direitos reservados a
suzy_reis@terra.com.br

*A minha Família,
aos meus alunos,
aos meus (ex)professores da UNICAMP/ UFSM.*

*“Que me dêem uma boa razão para que os jovens se apaixonem pela Ciência. (...)
Porque sem uma grande paixão não há conhecimento.”
(Rubem Alves)*

*“Posso tudo naquele que me Fortalece.”
(Filipenses, 4:1)*

AGRADECIMENTOS

A Deus, ser supremo que sempre esteve comigo me cuidando durante todos os dias que estive em Campinas.

A minha família e, especialmente, aos meus pais Querivelto e Helena dos Reis, a quem dedico com todo o meu amor este trabalho. A vocês, não tenho palavras suficientes para agradecer o carinho, o amor, a dedicação e os esforços que sempre fizeram para poder me ajudar em todos os momentos de minha vida.

Às “DE´s” de minha vida:

A minha orientadora, *Prof. Dra. Denise Bértoli Braga*, por me aceitares e confiares em mim nesta etapa de desafios de minha vida, pelo carinho que me proporcionastes, pelas orientações desta dissertação, por estares sempre a disposição quando eu precisei, por me confortares nas horas de angústia e dúvidas.

A minha amiga e também autora do WebEnglish, a *Prof. Dra. Désiree Motta Roth*, pelo carinho em todos os momentos que mais precisei, pela confiança que tens em mim, pelo incentivo para encarar o desafio de vir à Campinas, pelas ajudas a distância, pelo conforto de estar no caminho certo e, por tudo mais que tu sabes que significas para mim.

A minha amiga Amanda, por tudo que tu fizestes por mim nesses dois últimos anos, por me receberes aqui em Campinas, pelo carinho e por sempre estares a disposição nas horas que precisei, pelas leituras da dissertação, contribuições e interlocuções que sempre foram úteis. Talvez as palavras não possam descrever o quanto tu és importante na minha vida.

Valdir, meu companheiro de estudo de “Andaimes”, que se mostrou fiel companheiro em todos os momentos de dúvidas, de frustrações e que soube me confortar e animar nos momentos que precisei.

Najara, minha companheira “mosqueteira”, fiel amiga de madrugadas de trabalho, leitora dos meus textos e que se revelou uma excelente e sincera amiga, que até então eu desconhecia.

A minha ex-colega de LabLeR, Fernanda Siqueira, pela revisão cuidadosa desta dissertação.

Aos meus queridos e amados monitores do LabLeR, especialmente:

Grasieli, pelas filmagens das aulas semipresenciais e todo o suporte prestado durante esse período do curso WE, pelas leituras da dissertação e por sempre estar à disposição para me ajudar. A Mirna pelas anotações das aulas semipresenciais e, enfim, a toda equipe LabLeR que de alguma forma esteve comigo nestes últimos dois anos e souberam me suportar na hora da angústia, da dúvida e da insegurança.

Daniel e Piero, meus sinceros agradecimentos, pelo suporte técnico oferecido ao curso e por encararem junto comigo o desafio de elaborar um ambiente para ensino a distância.

Ao meu amigo Jorge, pelo carinho, pelas trocas de conhecimentos, por se revelar um amigo especial, por estar à disposição para me ouvir e compartilhar as angústias e saudades.

Meus amigos, John e Christine, pelos confortos na fé, pelas ajudas que sempre me proporcionaram mesmo a distância.

A todos os meus novos amigos em Campinas, de modo especial a Diana, por se mostrar uma excelente amiga e por estar sempre por perto nas horas que mais precisei.

A Patrícia Nora e a Pati Light pelas trocas e interlocuções de conhecimento.

A CAPES pelo apoio financeiro que proporcionou a realização desta pesquisa.

A Banca examinadora pela leitura e contribuições a esta dissertação.

Em fim, a todos os meus amigos que estiveram por perto nesses últimos dois anos.

Meu sincero MUITO OBRIGADA!

RESUMO

Nos últimos anos pesquisas realizadas na área de ensino mediado por computador têm discutido diferentes tópicos tais como as vantagens e as desvantagens do uso de tecnologias na sala de aula e também estratégias pedagógicas que podem orientar um professor de Língua Estrangeira (LE) para trabalhar com Internet na sala de aula. Em se tratando do ensino de inglês como LE, cada vez mais são crescentes as oportunidades oferecidas, tanto para o professor quanto para o aluno, para construir sua própria aprendizagem. No entanto, pouco tem sido proposto sobre como se dá o processo de intervenção pedagógica de um professor, principalmente, na modalidade a distância. Tendo em vista isso, a presente pesquisa tem como objetivo analisar o papel de uma professora, em um curso de inglês mediado por computador – WebEnglish (<http://www.ufsm.br/labler/webenglish>), visando identificar e descrever estratégias pedagógicas às quais essa professora recorre ao oferecer andaimes (*scaffolding*) (Wood et al, 1976; Antón, 1999) em situações comunicativas em LI ao ministrar o curso em duas modalidades distintas de ensino: semipresencial e totalmente à distância. Tendo por base, as características da teoria sócio-cultural e o enfoque dado por ela ao processo de interação e colaboração entre professores e alunos, a revisão teórica deste trabalho apresenta as categorias de andaimes propostas por Wood et al (1976) e as características da teoria sócio-cultural propostas por Vygostky (1998). Além disso, discute-se o uso do *chat* como uma ferramenta de comunicação a distância que permite o oferecimento de andaimes em uma interação pedagógico-digital. Os resultados coletados são descritos e comparados, visando oferecer subsídios teóricos que possam orientar futuros professores que desejam usar a internet como um recurso potencial para o ensino de línguas com base em uma orientação colaborativa.

ABSTRACT

The advantages and disadvantages of teaching and learning in a computer mediated environment and the different types of interactions have been discussed during the last years by researchers. Furthermore, how to deal with online education has been the main theme discussed in the field of distance education. In the area of teaching English as a Second Language, the opportunities for teachers and learners to improve their knowledge have increased every day, because these opportunities allow students and teachers to exchange knowledge and information on the web. Besides, the pedagogical intervention of teachers has been little discussed among researchers. Because of it, this study aims to analyze the way a teacher conducted an online course – WebEnglish (<http://www.ufsm.br/labler/webenglish>) in two different situations: face-to-face and at distance. This analyzes focuses on how to identify different types of scaffolding (Wood et al, 1976; Antón, 1999) offered by the teacher in those two different contexts mentioned. Based on the sociocultural theory and the collaborative approach, the review of literature describes the scaffolding categories proposed by Wood et al (1976) and the main characteristics of the sociocultural theory. Furthermore, the present study introduces the genre chat as an interesting tool, which can promote the engagement of learners in a pedagogical situation. The results of this study are described and compared. It aims to offer theoretical subsidies, which can guide future teachers of English how to work with online education in a collaborative perspective.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
- CAPÍTULO 1 -	7
1 O PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA MEDIADO POR COMPUTADOR: INVESTIGAÇÕES RECENTES NA ÁREA	7
1.1 PESQUISAS EM ENSINO MEDIADO POR COMPUTADOR (EMC): UMA BREVE DESCRIÇÃO DO ESTADO DA ARTE	7
1.2 OS SABERES NECESSÁRIOS AO PROFESSOR DE LI NO CONTEXTO ELETRÔNICO	13
1.2.1 A “infobetização” ou o “letramento digital” de professores de LI	13
1.2.2 Semelhanças e diferenças entre comunicação face a face e comunicação virtual a serem consideradas pelo professor.....	19
- CAPÍTULO 2 -	23
2 A TEORIA SÓCIO-CULTURAL E A OFERTA DE ANDAIMES EM DUAS MODALIDADES DE ENSINO DISTINTAS: FACE A FACE E A DISTÂNCIA	23
2.1 PRINCÍPIOS NORTEADORES DA TEORIA SÓCIO-CULTURAL	23
2.2 O CONCEITO DE ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL E SUA APLICAÇÃO NO ENSINO.	25
2.3 OS ANDAIMES OFERECIDOS PELO PROFESSOR EM UMA AULA DE LE.....	28
2.4 O CHAT COMO UM GÊNERO PRIVILEGIADO PARA O ENSINO COLABORATIVO NO CONTEXTO DE LE	33
2.4.1 Andaimos virtuais ou particularidades da interação pedagógico-digital?	39
- CAPÍTULO 3 –	41
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DESTA PESQUISA PARA A ANÁLISE DOS DADOS	41
3.1 O FOCO DE ESTUDO ELEITO PARA A PESQUISA EMPÍRICA	41
3.2 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA	42

3.3 O CONTEXTO DE PESQUISA : MATERIAIS, MÉTODOS E OS PARTICIPANTES	43
3.3.1 <i>O Curso WE como ambiente de coleta dos dados</i>	43
3.3.2 <i>Como se configura o curso WE?</i>	46
3.3.3 <i>Descrição das Aulas do Curso WE</i>	48
3.4 PARTICIPANTES	53
3.4.1 <i>Caracterizando a professora/ pesquisadora</i>	54
3.4.2 <i>Perfil da professora participante da pesquisa</i>	54
3.4.3 <i>O perfil dos alunos participantes</i>	55
3.5 O CORPUS.....	56
3.6 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	57
3.6.1 <i>Coleta dos dados da turma semipresencial (SP)</i>	57
3.6.2 <i>Coleta dos dados da turma totalmente a distância (TD)</i>	58
3.7 CRITÉRIOS DE ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....	59
- CAPÍTULO 4 -	61
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	61
4.1 ANÁLISE DO CURSO WE SP: UM ESTUDO INICIAL (E1)	62
4.1.1 <i>Os recursos extralingüísticos e prosódicos encontrados nas aulas presenciais do WE e suas funções nessa modalidade de ensino</i>	64
4.1.2 <i>O processo de interação entre os participantes do E1 e as categorias de andaimes encontradas nessa modalidade de ensino</i>	69
4.2 QUAIS/ COMO SÃO OS ANDAIMES OFERECIDOS PELO PROFESSOR AOS ALUNOS NO E1: ANÁLISE DAS SESSÕES DE BATE-PAPO	75
4.2.1 <i>O andaime Recrutamento (R)</i>	75
4.2.2 <i>O andaime Manutenção da Direção (MD)</i>	84
4.2.3 <i>O andaime Ênfase em traços Críticos (ETC)</i>	88
4.2.4 <i>O andaime Demonstração (D)</i>	95
4.2.4.1 Exemplos de Feedback Lingüístico fornecidos pela professora que não se encaixam na categoria Demonstração.	99
4.2.6 <i>O andaime Controle de Frustração (CF)</i>	101
4.2.6 <i>O andaime Redução em Graus de Liberdade (RGL)</i>	103

4.3 CURSO WE MODALIDADE TOTALMENTE E À DISTÂNCIA: O SEGUNDO ESTUDO (E2 TD)	105
4.3.1 <i>A interação na aula totalmente à distância: recursos, limites e possibilidades</i>	107
4.3.2 <i>Estratégias de intervenção pedagógica e a oferta de andaimes no E2 TD</i>	110
4.3.3 <i>Os conteúdos (sobre o meio ou sobre a língua) trabalhados no E2 TD</i>	120
4.3.3.1 Dúvidas do aluno quando ele é muito iniciante	121
4.3.3.2 Dúvidas sobre o funcionamento do curso e uso de recursos da web	122
4.3.3.3 Dúvidas com relação ao conteúdo em LI	124
4.3.3.4 Dúvidas dos alunos quando ele não é muito iniciante	125
4.3.4 <i>Sugestões para o curso WE e aspectos importantes que devem ser levados em consideração na prática de ensino de línguas à distância.</i>	132
4.3.5 <i>Avaliação dos alunos sobre a performance da professora e sobre o curso SP e TD</i>	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	147

ÍNDICE DAS FIGURAS

Figura 1- Ilustração da ZPD (Van Lier, 1999:191)	27
Tabela 1 - Níveis de Controle (Daniels, 2001:143)	32
Figura 2- Tela principal do Curso WE.....	47
Figura 3 - Segunda tela do curso WE.....	48
Figura 4 - aula 1 do curso WE.....	50
Fragmento 1 - transcrição da fita de vídeo –aula do dia 16/ 07/ 2002.....	65
Fragmento 2 - transcrição de vídeo - aula do dia 16/ 07/ 2002	66
Fragmento 3 - transcrição da fita de vídeo –aula do dia 16/ 07/ 2002.....	67
Fragmento 4 - transcrição de vídeo- aula do dia 18/ 07/ 2002	68
Fragmento 5 - transcrição de vídeo – aula do dia 18/ 07/ 2002	69
Fragmento 6 - transcrição em vídeo - aula do dia 16/ 07/ 2002.....	72
Fragmento 7 - transcrição do vídeo - aula do dia 18/ 07/ 2002	73
Tabela 2 - Andaimes recorrentes em duas aulas analisadas	74
Fragmento 8 - sessão de bate-papo E1 D - 06/ 08/ 2002.....	76
Fragmento 9 - sessão de bate-papo E1 D - 06/ 08/ 2002	77
Fragmento 10 - sessão de bate-papo do E1 D - 06/ 08/ 2002	78
Fragmento 11 - sessão de bate-papo E1 D - 06/ 08/ 2002	79
Fragmento 12 - sessão de bate-papo E1 D - 08/ 08/ 2002	79
Fragmento 13 - sessão de bate-papo E1 D - 08/ 08/ 2002	80
Fragmento 14 - MD pelos colegas - sessão de bate-papo E1 D – 08/ 08/ 2002	81
Fragmento 15 - sessão de bate-papo E1 D –dia 06/ 08/ 2002.....	82
Fragmento 16 - sessão de bate-papo E1 D - 08/ 08/ 2002	82
Fragmento 17 - sessão de bate-papo E1 D - 08/ 08/ 2002	83
Fragmento 18 - sessão de bate papo E1 D - 06/ 08/ 02	85
Fragmento 19 - sessão de bate-papo E1 D - 06/ 08/ 2002	86
Fragmento 20 - sessão de bate-papo E1 D - 06/ 08/ 2002	87
Fragmento 21 - sessão de bate-papo E1 D –06/ 08/ 02.....	89

Fragmento 22 - sessão de bate-papo E1 TD - 06/ 08/ 2002	90
Fragmento 23 - sessão de bate-papo E1 D - 08/ 08/ 2002	91
Fragmento 24 - sessão de bate-papo E1 D –08/ 08/ 02.....	92
Fragmento 25 - sessão de bate-papo E1 D –08/ 08/ 02	93
Fragmento 26 –transcrição de vídeo –18/ 07/ 02.....	96
Fragmento 27 –transcrição de vídeo –18/ 07/ 02	97
Fragmento 28 - sessão de bate-papo E1 D –06/ 08/ 02.....	98
Fragmento 5 –sessão de bate-papo E1 D –08/ 08/ 02	98
Fragmento 30 –sessão de bate-papo E1 D –08/ 08/ 02	99
Fragmento 31 - sessão de bate papo E1 D –06/ 08/ 02.....	99
Fragmento 32 - sessão de bate-papo E1 D –13/ 08/ 02	100
Fragmento 33 - sessão de bate-papo E1 D –06/ 08/ 02	101
Fragmento 34 - sessão de bate-papo E1 D –06/ 08/ 02.....	102
Fragmento 35 - sessão de bate-papo E1 D –13/ 08/ 02	103
Fragmento 36 - sessão de bate-papo E1 D –06/ 08/ 02	105
Fragmento 37 - primeiro encontro do E2 TD- 28/ 10/ 02	108
Fragmento 38 – aula 1 E1 TD - 28/ 10/ 02.....	109
Fragmento 39 – aula 1 do E2 TD –28/ 10/ 02	109
Fragmento 40 – Aula 1 do E2 TD –28/ 10/ 02	110
Fragmento 41 – Aula 1 do E2 TD –28/ 10/ 02	111
Fragmento 42 - Aula do E2 TD –28/ 10/ 02	112
Fragmento 44 - Aula do E2 TD –28/ 10/ 02	114
Fragmento 45 - aula 1 E2 TD- 28/ 10/ 02.....	115
Fragmento 46 – aula 1 E2 TD –28/ 10/ 02.....	116
Fragmento 47 - aula 1 E2 TD –28/ 10/ 02	117
Fragmento 48 - aula 1 E2 TD –28/ 10/ 02.....	117
Fragmento 49 - aula 1 E2 TD –28/ 10/ 02.....	119
Fragmento 50 - aula 1 do E2 TD - dia.....	121
Fragmento 51 – aula 1 do E2 TD –27/ 11/ 02	122
Fragmento 52 – aula 1 do E2 TD –27/ 11/ 02	123
Fragmento 52 - aula 1 do E2 TD –27/ 11/ 02	124

Fragmento 54 – aula 1 do E2 TD –27/ 11/ 02	125
Fragmento 58 – aula 4 do E2 TD – 17/ 12/ 02.....	127
Fragmento 59 – aula 1 E2 TD –3/ 12/ 2002	128
Fragmento 60 – aula E2 TD –8/ 11/ 2002.....	129
Fragmento 61 – aula do E2 TD –8/ 11/ 02.....	130
Fragmento 62 – aula E2 TD – 17/ 12/ 2002	131
Fragmento 63 – aula E2 TD – 17/ 12/ 2002.....	132

Introdução

(...) Até mesmo os pesquisadores experientes sentem-se um pouco ansiosos ao iniciarem um projeto, especialmente se for diferente dos outros que já executaram. Assim, seja qual for sua preocupação no momento, todos os pesquisadores já a tiveram – e muitos ainda a têm. A diferença é que pesquisadores experientes sabem o que encontrarão pela frente: trabalho árduo, mas também o prazer da investigação, alguma frustração, mas compensada por uma satisfação ainda maior, momentos de indecisão, mas a confiança de que, no final, tudo irá se encaixar (Booth, Willians, Colomb, 2000:1)

Ao ler a tese de doutorado de Elizabeth Murphy¹ (2000), tive o prazer de encontrar uma introdução que apresenta uma analogia muito interessante entre as “aventuras” vivenciadas por Robson Crusóe e “as aventuras” que envolvem aprender e ensinar línguas estrangeiras no contexto digital. Da analogia proposta por Murphy (2000), gostaria de salientar alguns aspectos que parecem comuns ao presente estudo.

A analogia proposta pela autora dá um enfoque especial à metamorfose que tanto o professor quanto o aluno sofrem ao tentar se adaptar a esse novo contexto de ensino-aprendizagem. Crusóe, ao chegar na ilha, preocupou-se em transformar o ambiente em um parecido ao que ele tinha na civilização. Para que o ambiente da ilha apresentasse tudo de que ele precisava, Crusóe decidiu investir na adaptação do contexto local, buscando organizar, ordenar, medir, mapear, legalizar, explorar, administrar, regularizar e marcar os ambientes que ele tinha ao seu dispor. A partir dessas tarefas realizadas, Crusóe possibilitou a metamorfose do ambiente da ilha.

Ao recontar a história de Crusóe, Tournier (1972 apud Murphy, 2000) expande-a na direção da construção de uma parábola que retrata a forma como Crusóe constrói também o seu próprio mundo subjetivo. Segundo o autor, em determinado momento da história, Crusóe chega a um outro ambiente da ilha

¹ <http://www.nald.ca/fulltext/stranger/cover.htm>

que não lembrava em nada aquele da civilização. Nesse momento, “o explorador”, ao invés de mudar o ambiente, decidiu fazer o inverso, ou seja, adaptar-se ao ambiente. Agora foi ele quem mudou sua aparência, sua relação com os habitantes nativos e seus hábitos diários nessa ilha. Essa metamorfose influenciou o seu estado de espírito, pois tornou-o mais reflexivo, deixando-o mais feliz e em paz para viver na ilha sem precisar transformá-la (Murphy, 2000).

A experiência de Crusóe, por analogia, mostra, de diferentes maneiras, as estratégias às quais, intuitivamente, recorremos quando enfrentamos situações e ambientes novos em geral. Mapeamos o território e, para enfrentar as novas adaptações, comparamos o novo com aquilo que conhecemos, contamos com os conhecimentos que nos são familiares e dependemos deles; buscamos recriar o ausente na tentativa de modelar algo novo que mantém relação com o que conhecíamos no passado. No entanto, como na segunda experiência de Crusóe, a interação com o novo, por vezes, demanda que nos desliguemos do passado e dos paradigmas que orientaram o nosso modo de pensar e agir sobre a realidade (Murphy, 2000).

Se pensarmos na Internet como um ambiente a ser explorado, parece importante refletirmos sobre o que esse ambiente oferece de recursos potenciais que podem ser explorados, especialmente, no processo ensino-aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira (doravante LE). Embora os recursos do meio virtual ainda precisem ser explorados de uma forma mais eficiente no contexto pedagógico, isso só acontecerá se os professores puderem repensar suas crenças, opiniões, teorias e práticas de modo a adequá-las a esse ambiente de ensino-aprendizagem. Caso isso não aconteça, repete-se a experiência primeira de Crusóe, ou seja, os professores ficam esperando que uma simples transposição de suas crenças para o meio eletrônico solucione os problemas encontrados.

Entendo que o uso da internet só será pedagogicamente produtivo se em vez de “transformar” o ambiente sem considerar as especificidades do meio em questão, os professores conhecerem esse novo ambiente de ensino/ aprendizagem

e adaptarem-se a esse contexto diferenciado de interação. Para tanto, é necessário definir ações e estratégias, mapear os territórios existentes, para que, ao interagir na *web*, os professores possam ser capazes de expandir suas crenças e concepções, bem como torná-las compatíveis com as exigências que o ambiente eletrônico impõe.

No entanto, isso normalmente não acontece. Para muitos professores, o ambiente virtual tem se configurado apenas como um local para a transposição de materiais projetados para a veiculação de textos impressos. Muitos aventureiros cibernéticos ainda acreditam que a simples digitalização do material que é utilizado em sala de aula convencional, ao adaptá-los ao contexto eletrônico podem se tornar “eficientes” e favorecer o processo de aprendizagem. No entanto, pesquisas recentes têm apontado que esse tipo de iniciativa não gera necessariamente bons resultados (Braga, 2001; Lacombe, 2000).

Braga (2001)², por exemplo, afirma que é tentador querer transpor *para a situação de rede as opções metodológicas que deram bons resultados na situação presencial*. No entanto, a transposição para o meio eletrônico requer que a *produção pedagógica e textual sofra alterações e adaptações específicas, dadas as diferenças que existem entre o texto/ exercício no papel e o texto/ exercício na tela*.

Além dessas alterações, esse meio também requer uma grande transformação na forma como os participantes concebem, produzem e divulgam seus conhecimentos. Sabemos do impacto que as novas tecnologias têm causado no processo ensino/ aprendizagem, das vantagens e desvantagens que esse meio oferece aos aprendizes de LE. No entanto, ainda há poucos estudos que relatem as diferenças entre como o professor de Língua Inglesa (LI), para níveis iniciantes, orienta sua turma em contextos presenciais e em contextos virtuais de aprendizagem.

² http://www.abed.org.br/antiga/htdocs/paper_visem/denise_bertoli_braga.htm

Este trabalho busca aprofundar as reflexões sobre esse tema e é também fruto da minha motivação como professora de LI que trabalha com ensino mediado por computador desde meados de 1998. A partir dessa experiência e da participação como *designer* do Curso WebEnglish (WE)³ – objeto da coleta de dados da presente pesquisa – interessa-me refletir sobre o papel do professor em dois contextos distintos de ensino/ aprendizagem: na modalidade presencial (P) e na modalidade a distância (D).

Mais especificamente, interessa-me investigar como se dá o processo de ensino/ aprendizagem colaborativo nesses dois contextos de ensino. Dentro desse tema mais amplo, meu foco de análise está na oferta de andaimes (*scaffolding*) de conhecimentos pelo professor de LI aos aprendizes (Wood et al, 1976) nas duas modalidades (P e D) eleitas como foco de análise no presente estudo.

Em vista desses objetivos, a dissertação visa responder às seguintes questões:

1) Que tipos de andaimes o professor oferece na modalidade presencial e na modalidade a distância para:

a) motivar a produção dos alunos e;

b) compensar a falta de conhecimento lingüístico dos alunos?

2) Que tipo de conhecimento (sobre o meio ou sobre a língua) é alvo nas ofertas de andaimes detectadas?

3) A que recursos expressivos (verbais e extra-verbais) o professor recorre para oferecer andaimes quando o monitoramento do aluno ocorre na situação presencial?

³ <http://www.ufsm.br/labler/webenglish>

4) A que recursos expressivos o professor recorre para oferecer andaimes quando o monitoramento do aluno se dá a distância?

Buscarei responder a essas perguntas ao analisar os seguintes tipos de dados: a) gravações em vídeo de cinco aulas de LI, ministradas presencialmente pelo Curso WE, no Laboratório de Leitura e Redação (LabLeR)⁴, na UFSM; b) registro das sessões de bate-papo realizadas entre os participantes do curso e a professora via Internet; c) diários avaliativos produzidos pela professora-pesquisadora durante os cursos ministrados.

A discussão desenvolvida nesta dissertação está distribuída em 4 capítulos. No primeiro capítulo, apresento pesquisas realizadas na área de ensino mediado por computador nos últimos cinco anos, buscando destacar alguns dos recursos que o professor de LI necessita conhecer ao trabalhar com novas tecnologias.

No capítulo 2, apresento como se dá o processo de interação e colaboração entre professores e alunos na situação face a face, tendo como base de análise a teoria sócio-cultural (Vygostky, 1998). Além disso, nesse capítulo, são mencionadas algumas particularidades que envolvem a interação a distância. O gênero *chat* também é apresentado como uma ferramenta de comunicação a distância que pode ser usada de forma pedagógica para fornecer andaimes aos alunos.

No capítulo 3, apresento o curso WE - ambiente de coleta de dados de minha pesquisa –entendido como um exemplo prático de ensino de LI mediado por computador. Na sequência, descrevo as etapas da pesquisa e os procedimentos metodológicos adotados para a coleta e análise dos dados deste estudo.

⁴ O LabLeR, projeto financiado pela FAPERGS (Novembro/1997), é um laboratório do Curso de Letras na UFSM que tem por objetivo geral proporcionar aos alunos um ambiente de pesquisa, investigação e produção de material didático. Entre os objetivos específicos deste projeto temos: 1. Inserir o aluno de Letras, desde o início do curso, na prática profissional do ensino de língua, com ênfase em leitura e redação; 2. Propiciar uma educação continuada ao profissional em serviço, bem como, uma participação ativa em projetos de produção de conhecimento e de elaboração de material didático para o ensino de línguas; 3. Criar um território de investigação e experimentação na área de análise do texto e do discurso, com foco em ensino e aprendizagem de línguas. (<http://www.ufsm.br/labler>)

Finalmente, no capítulo 4, discuto os resultados obtidos na análise e as respostas encontradas para as perguntas de pesquisa. Os comentários conclusivos buscam ressaltar algumas considerações de ordem prática construídas a partir dos resultados do estudo empírico.

- Capítulo 1 -

1 O Processo Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa Mediado por Computador: Investigações Recentes na Área

Este capítulo tem como objetivo apresentar os principais tópicos discutidos em pesquisas recentes, realizadas na área de ensino mediado por computador e discutir alguns aspectos referentes aos conhecimentos que um professor de Língua Inglesa (LI) precisa ter para trabalhar nesse contexto de ensino. Na sequência, discuto também as particularidades da interação pedagógico-digital e apresento algumas semelhanças e diferenças dos dois contextos de ensino analisados: presencial e a distância.

1.1 Pesquisas em Ensino Mediado por Computador (EMC): uma breve descrição do estado da arte

Nos últimos cinco anos, tem-se desenvolvido um número significativo de estudos realizados por pesquisadores brasileiros sobre o uso de recursos eletrônicos em sala de aula, com foco especial no ensino e na aprendizagem por meio da Internet (Moran, 1998; Lacombe, 2000; Braga & Collins, 2001; Motta-Roth, 2001; Menezes, 2001). Em se tratando do ensino de inglês como língua estrangeira (LE), são cada vez mais crescentes as oportunidades oferecidas, tanto para o professor quanto para o aluno, de construir sua própria aprendizagem.

Um aspecto que tem atraído a atenção dos pesquisadores na área diz respeito às diferentes possibilidades de interação que recursos do meio eletrônico oferece e, em particular, como essa interação ocorre no ensino de inglês como LE em um contexto digital (Warschauer; 1996; 1998; Costa, 2001). Vários estudos têm enfatizado os fatores positivos da participação de um aluno na Internet. Para Payne & Whitney (2002) e Menezes (2001 b), possibilitar a interação dos aprendizes e a prática da LI em ambientes eletrônicos pode

contribuir para a aquisição de uma LE. Na mesma direção Warschauer (1998), ao fazer uma análise de interações virtuais mediadas pelo uso do correio eletrônico, sugere que a interação a distância dá ao aprendiz mais tempo para processar estruturas lingüísticas do que a interação oral face a face. Para o autor, isso acontece porque a interação na web é mediada, em grande parte, pela escrita e por ocorrer, na maioria das vezes, na modalidade assíncrona. Esses fatores podem ser eficazes para a aquisição da língua alvo.

Parreiras (2001:190), citando Lamy & Goodfellow (1999), afirma que os aprendizes envolvidos em aulas a distância têm maiores possibilidades de perceber características específicas do seu objeto de estudo do que perceberiam em outras situações de interação. Para a autora, dois fatores podem contribuir para isso: o tempo para a reflexão que o meio oferece e as relações de poder que podem ser estabelecidas no contexto virtual.

Com relação ao primeiro aspecto, ao produzir, por exemplo, um texto para uma lista de discussão, o aprendiz tem mais tempo para refletir sobre o tema proposto do que em uma interação face a face. Com relação ao segundo aspecto, os alunos, ao interagirem virtualmente com um professor ou com um especialista da área, se empenham em produzir textos mais elaborados, receosos de receberem *feedback* negativo de seus interlocutores. Isso pode ocorrer porque em ambientes assíncronos, ao participar e engajar-se nas discussões, o aluno manifesta-se explicitando seus conhecimentos via língua escrita, que em geral demanda um texto mais elaborado.

Menezes (2001b:303) acredita que possibilitar o engajamento do aprendiz na *web* reforça a idéia de que se aprende a língua pelo uso e não por meio de informações sobre a língua ou por meio de exercícios com frases descontextualizadas. Para a autora, ao conversarmos com os alunos em inglês de forma espontânea, por meio de recursos eletrônicos ou ainda ao direcioná-los a *sites* escolhidos pelos professores ou pelos alunos/ colegas, estamos fornecendo *input* que os alunos precisam para adquirir a língua alvo. Ao possibilitar esse tipo

de interação ao aluno, o professor impede que o conhecimento fique centralizado e que nessas situações as interações ocorram além das “paredes” da sala de aula, ou seja, preferencialmente no ciberespaço.

Outro aspecto discutido nas pesquisas é que o ambiente virtual promove a autonomia dos aprendizes. Para Motta-Roth (2001a:243), um aluno autônomo é aquele capaz de *refletir criticamente, negociar decisões e interagir dinamicamente durante seu processo de aprendizagem*. Para a autora, a introdução de novas tecnologias na aula de inglês como LE parece contribuir para a comunicação efetiva, especialmente por enriquecer o padrão de interação dos alunos. Nesses casos, o aluno deixa de assumir uma *postura passiva de absorção da língua alvo* para atuar *em um padrão ativo de aprendizagem, baseado na iniciativa, produtividade e estratégias comunicativas de negociação e sentido* (Idem:ibidem).

Para Faustini (2001:265), o professor, ao atuar em contextos eletrônicos, deixa de ser um provedor de informações ou um organizador de atividades e passa a ser um companheiro do aluno, favorecendo a autonomia e auxiliando o aluno a andar por si só. Dickinson (1987 apud Bohn et al [1999]) afirma que o *aprendiz autônomo é responsável por todas as decisões relativas ao aprendizado e à implementação dessas decisões*. Acredita-se que, nesse caso, não deve haver nenhum envolvimento de professor ou de instituição, nem de material especialmente preparado. É do aprendiz a responsabilidade pelo gerenciamento de seu aprendizado, assumindo também as tarefas necessárias a esse aprendizado.

Cotterall (1995 apud Bohn et al [1999]) liga autonomia a crescimento pessoal e aprendizado experiencial. No caso do ensino de Línguas, o aluno autônomo não necessita se ver apenas como consumidor, mas como produtor. Para crescer, o aluno precisa gerar e produzir conhecimento e não apenas passivamente consumi-lo. Para a mesma autora, autonomia é mais do que permitir escolhas em situações de aprendizagem ou de fazer o aluno

responsabilizar-se por sua atividade; *é encorajar o aprendiz, através de processos especialmente concebidos, a começar por expressar quem ele é, o que pensa, o que gostaria de fazer com relação ao trabalho que escolheu para si mesmo.*

Na mesma direção, Faustini (2001:265) ao discutir sobre a responsabilidade que o professor tem sobre o desenvolvimento da autonomia do aluno em contextos digitais, alerta que não basta somente ao professor saber orientar o trabalho com novas tecnologias, é preciso também ser comprometido com uma nova proposta educacional que a *web* exige dele ao trabalhar com recursos eletrônicos em sala de aula ou a distância. Apesar dos recursos da *web*, na maioria das vezes, motivarem o aluno a “andar por si só”, é preciso alertar os professores de que essa autonomia depende também dos encaminhamentos que o professor dará as tarefas que os alunos têm a realizar.

Essas reflexões feitas pelos pesquisadores citados acima levam-me a crer que para possibilitarmos a autonomia do aluno no meio digital deve-se levar em consideração três fatores: a interface dos cursos, o papel do aluno e o papel do professor. Com relação à interface, é preciso adequá-la às necessidades do aluno de modo que ao interagir com o meio eletrônico os aprendizes sintam-se motivados a atuar de forma independente. No entanto, para que isso ocorra é necessário que o aluno adote a postura de assumir riscos. Essa postura não tende a ser privilegiada no ensino tradicional que por ser fundamentalmente disciplinar desencoraja riscos. Essa postura tradicional, portanto não prepara o aluno para a autonomia necessária para a atuação na *web*.

Em relação ao conhecimento lingüístico, o professor precisa garantir situações nas quais o aluno confronte “riscos controláveis”. Mais especificamente é importante que nessas situações o aluno tenha chances de acertar ou possa contar com a disposição do professor para ajudá-lo, caso tenha dificuldade de executar a tarefa sozinho. Em relação ao apoio dado ao aluno, cabe também na *web* a intervenção do professor para que o aluno passe do nível de conhecimento

real para a proximal. Nesse caso, a autonomia não é pré-existente mas algo a se conquistar. Considerando os três fatores citados, pode-se dizer para que haja autonomia no trabalho em rede é necessário que a interface seja amigável, que o aluno aceite assumir riscos e que o professor prepare o aluno em termos de motivação e apoio para uma atuação mais independente.

Alguns outros estudos também têm apontado a necessidade de formação específica do professor que pretende trabalhar com ensino a distância, pois, conforme afirmam Ramos e Freire (2001), a mudança no contexto de ensino exige um programa de formação que capacite os profissionais a atuar com segurança e de forma eficiente em contextos digitais. Nesse mesmo estudo, questões relativas ao gerenciamento da “sala de aula virtual” e à logística do trabalho nessa ambientação foram destacadas como tópicos de fundamental importância em um programa de formação de professores para o contexto virtual.

Na mesma direção, Tavares (2001) sugere que, devido à crescente oferta de cursos *online*, torna-se cada vez mais necessária e urgente a capacitação de professores para atuar via redes de comunicação. A autora, citando Berge (1995), afirma que há condições necessárias para que uma tutoria *online* seja bem sucedida. No entanto, Tavares (2001) questiona se a visão de Berge (1995), de sugerir apenas listas de recomendações/procedimentos sobre como um professor deve (ou não) atuar em conferências eletrônicas, sugerindo ser essa uma visão reducionista e tecnicista da formação do professor.

Lynch e Corry (1998)⁵, citados por Tavares (2001), não só apontam *alguns conhecimentos e habilidades desejáveis em um professor online, mas também sugerem formas de levar o professor a ter tais conhecimentos e habilidades*. Lynch e Corry (1998 apud Tavares, 2001), ao discutir as dificuldades envolvidas na capacitação de docentes indicam que:

⁵ http://www.coe.uh.edu/insite/elec_pub/HTML1998/de_lync.htm

uma das dificuldades para se capacitar o corpo docente para a educação à distância é o fato de que esta não é apenas um estilo de educação, mas um conjunto de estilos dependentes de diversas mídias e métodos. Preparar professores para ensinar em diversos contextos à distância com diversos meios de comunicação requer tanto métodos genéricos quanto específicos a cada meio. (<http://www.educarecursosonline.pro.br/artigos/reflex.htm>)

Devido às atuais demandas educacionais, conforme já apontado por Tavares (2001)⁶, faz-se necessário que se realize um maior número de trabalhos *que descrevam a atuação do professor em ambientes online nos mais diversos contextos e relatem as mais diversas perspectivas, assim como os relatos e as avaliações críticas de experiências concretas de formação de professor para atuar no meio digital*. Além de listas de recomendações, procedimentos e de propostas de treinamentos com tecnologias, espera-se que sejam *implementados e avaliados projetos que discutam a formação do professor online*.

Para tanto, são necessárias iniciativas que contemplem, nos cursos de formação na universidade, a necessidade de os futuros professores, não apenas conhecerem os recursos eletrônicos disponíveis para o ensino de LE, mas também refletirem criticamente sobre o seu uso. A necessidade de infobetização⁷, ou seja, de capacitar os futuros professores de Letras para que tenham conhecimento sobre vantagens e desvantagens do uso de tecnologias, ainda na graduação, e sobre a possibilidade de desenvolver uma pedagogia de ensino para esse meio, são aspectos importantes que não devem ser negligenciados. No entanto, para que essa prática se realize, é fundamental que as instituições de ensino superior viabilizem essas discussões, através do oferecimento de disciplinas que explorem também as possibilidades de ensino no contexto digital.

Essa lacuna na formação dos alunos de Letras ficou particularmente evidente na minha história pessoal. Meu engajamento, ainda durante a

⁶ <http://www.educarecursosonline.pro.br/artigos/reflex.htm>

⁷ mesmo que letramento eletrônico (Buzzato, 2001)

graduação, com o desenvolvimento e com a oferta de um curso mediado por computador mostrou-me não só dificuldades novas, mas também meu despreparo para atuar dentro dessa situação específica de ensino.

Essa experiência concreta levou-me a acreditar que para proporcionarmos formação mais ampla e atual para os alunos da graduação, é preciso repensar o currículo do curso de Letras e inserir disciplinas que constituam realmente em ambientes de aprendizagem e que possibilitem a formação de um professor que saiba fazer uso (não ingênuo) dos recursos eletrônicos na sala de aula de LI. Essa necessidade de reflexão pedagógica que engloba também a aquisição de letramento eletrônico já é uma preocupação da comunidade acadêmica e tem sido discutida em pesquisas, desenvolvidas em várias áreas, entre elas a de Linguística Aplicada (LA) (ver, por exemplo, Warschauer & Meskill, 1996; 2000; Buzato, 2001;). Apesar da proliferação de pesquisas em LA sobre esse tema, a implementação efetiva dessas pesquisas no currículo dos cursos de Letras ainda é bastante tímida.

O interesse por uma discussão mais aprofundada sobre aspectos que podem influenciar o desenvolvimento de uma pedagogia para o ensino virtual leva-me a destacar, na seqüência deste capítulo, algumas particularidades da interação virtual e os conhecimentos que o professor de LI precisa conhecer ao trabalhar em um contexto de aprendizagem mediada por computador.

1.2 Os saberes necessários ao professor de LI no contexto eletrônico

1.2.1 A “infobetização” ou o “letramento digital” de professores de LI

Investigar como se promove a aquisição de uma LE em um contexto eletrônico tem sido um desafio àquelas pessoas que estão aderindo ao uso do computador para ensinar e aprender. O computador, como ferramenta didática na sala de aula de LE, tem exigido do professor (ou do professor em serviço) uma postura mais crítica sobre como trabalhar, especialmente, em contextos

eletrônicos, tendo em vista que há uma enorme mudança, tanto no papel do professor quanto no do aluno nesse contexto de ensino.

Nesse sentido, é notável a necessidade de um estudo mais aprofundado sobre o papel do professor em diferentes contextos, uma vez que devemos levar em consideração que o professor não é, entre outras coisas, formado para ser “letrado eletronicamente” durante o seu curso da graduação na universidade, o que dificulta, portanto, o trabalho com recursos eletrônicos em sala de aula. Assim, uma preocupação central norteia esta pesquisa: o que devemos fazer para mudar esse quadro? Essa é uma questão que de uma forma geral, também perturba os educadores preocupados com o domínio adequado do uso de ferramentas eletrônicas e com o desenvolvimento de uma cultura de ensinar que seja específica para esse meio.

Sabemos que embora o professor de LI não precise ser um *expert* em computadores, ensinar/aprender na *www* exige a aprendizagem de novos tipos de letramento que envolvem novas formas de interação e a exploração de novos recursos oferecidos pelo computador. Esses novos tipos de letramento requerem uma melhor familiarização por parte do usuário sobre o uso dos recursos digitais, pois ser letrado eletronicamente compreende desde salvar arquivos, enviar informações, trabalhar o texto, até desenvolver, de forma efetiva, uma prática pedagógica mediada por computador. No entanto, para elaborar material didático adequado ao ensino na *web*, o professor precisa, além de ter conhecimentos prévios sobre o uso de alguns recursos oferecidos no meio eletrônico, ter conhecimento de estratégias de ensino apropriadas a esse contexto, de modo a ser capaz de interagir e compartilhar conhecimentos com seus alunos. No entanto, o desafio que se coloca é o de como oferecer material de boa qualidade, que utilize adequadamente os recursos eletrônicos para ensinar e aprender, pois, como argumentado por Lacombe (2000), a simples transformação do material que se usa em sala de aula presencial para o formato digitalizado não funciona.

Em um estudo já antigo, Selfe (1989) afirma que o uso do computador como ferramenta didática tem uma série de normas particulares que devem ser aprendidas pelos alunos e professores como uma nova gramática. Selfe não estava ainda contemplando a Internet, mas hoje é também possível afirmar que a Internet também apresenta sua própria “gramática” que depende não só do conhecimento de seus recursos específicos do meio, mas também de regras de comportamento que são exclusivas desse meio. Em relação aos recursos, o *hiperlink* é um exemplo de possibilidade explorada pela *www*, com funções específicas. O aluno, para interagir com um *site* precisa saber a norma de que ao passar o *mouse* sobre uma palavra sublinhada ou até mesmo sobre uma imagem, poderá acessar outras conexões. Por meio desses “caminhos sublinhados” ou “dessas passagens secretas”, o aluno pode acessar outros textos relacionados ao mesmo assunto, fazendo, assim, suas próprias descobertas.

Em outras palavras, para interagir em rede, o aluno precisa saber interagir com o hipertexto. Para Landow (2001:51), dois tipos de hipertexto têm sido configurados na *web*, os quais podem ser classificados de acordo com uma: 1) estrutura axial e/ou 2) estrutura em rede. O primeiro é elaborado a partir da influência da escrita tradicional em que textos são construídos linearmente. Quando essa estrutura é transferida para a *web*, ela recebe apenas expansões no texto. Nesse caso a linearidade do texto se mantém e são apenas *hiperlinkadas* palavras ou informações em um primeiro nível. Esse tipo de expansão é comparável à nota de rodapé que aparece nos textos impressos. A segunda estrutura é em formato de rede e representa melhor a possibilidade do hipertexto. Com essa estrutura o leitor pode fazer múltiplas leituras e estabelecer os seus próprios caminhos de leitura. O texto em estrutura de rede parte de um primeiro ponto e sua construção se faz de uma forma segmentada que possibilita que múltiplas relações de conhecimento sejam estabelecidas. A partir dessa estrutura, diferentes informações podem ser *linkadas* ao texto inicial, o que viabiliza a construção de uma rede de conhecimentos em diferentes

níveis. Essa é uma forma de construção textual sem paralelo no meio impresso tradicional, que pode ser explorada na construção de materiais digitais.

Apesar das dificuldades envolvidas na produção de material digital, esse tipo de material merece ser contemplado já que há também um fator de motivação a ser considerado. Atualmente, os alunos crescem em um ambiente em que novas tecnologias, cada vez mais, fazem parte de suas vidas, o que faz com que eles se sintam familiarizados com a execução de tarefas por meio de um computador. Além disso, a escola pode também explorar o computador como um meio de interação, ou seja, o uso do computador abre espaço para maior participação do aprendiz em contextos reais de comunicação. Feitas essas considerações, vale ressaltar ainda que o uso do computador em sala de aula pode causar um problema adicional: os aprendizes trazem hábitos de aprender da situação tradicional de aprendizagem que não se adequam ao meio eletrônico e que demanda uma maior autonomia do aluno.

Esses hábitos tradicionais de aprender dos alunos são, na maioria das vezes, gerados pela postura que o professor assume de transmissor de conhecimentos. Essa postura, adotada pelo professor, pode causar uma certa passividade do aluno, já que o aprendiz tem pouca chance de se expressar, ele limita-se a reproduzir, de forma mecânica, a informação recebida. Isso, às vezes, impede que o aprendiz colabore e compartilhe, em sala de aula, com os demais colegas, os conhecimentos por ele construídos.

Na cultura tradicional de ensinar e aprender, o processo pedagógico se ancora no texto escrito impresso e, apesar do aluno ser motivado pelo uso de novas tecnologias, o aluno, assim como o professor pode não dominar o letramento digital. No entanto, no meio eletrônico, temos hipertextos, os quais estão sendo inseridos na nossa cultura de ensinar. Essa nova configuração textual, portanto, requer também uma mudança na atitude dos aprendizes com relação a esse novo contexto de aprendizagem. O aprendiz precisa ter esse conhecimento para poder fazer suas próprias descobertas e interagir de forma

mais efetiva sem a intervenção do professor. Acredito que uma vantagem na exploração de contextos digitais para o ensino seria a abertura que esse contexto propicia para uma atuação mais autônoma em relação a buscas na *web* que facilitam resolução de tarefas e a interação com outros colegas e com o professor fora do horário restrito da sala de aula.

Para alguns pesquisadores brasileiros (Braga & Collins [2001]; Motta-Roth [2001] e Menezes [2001]), o uso de tecnologias no ensino de LE gera, tanto em profissionais já formados quanto nos que estão em formação, um certo estranhamento, pois a cultura tradicional de ensino, como já mencionei anteriormente, apóia-se quase que totalmente no texto impresso, apesar da inserção esporádica de recursos de áudio e vídeo já ser uma realidade na aula de LE. No entanto, para aderir a esse novo contexto de ensino/ aprendizagem, há que se vencer uma barreira - mais do que apenas social e financeira, mas uma barreira cultural, pois o letramento eletrônico não visa substituir o letramento tradicional, mas, ao contrário, adicionar à prática de ensino um conjunto de habilidades que devem ser aprimoradas.

Ao ensinar em contextos eletrônicos, o professor cria uma certa expectativa com relação à atuação do aluno e espera que ele possa agir com autonomia. Porém, nossos alunos, na escola tradicional, na maioria das vezes, não são provocados a participar dessa forma e, conseqüentemente, no contexto eletrônico, tendem a esperar que o professor “transmita os conhecimentos” e continue cobrando a participação dos alunos da mesma maneira que o fazia tradicionalmente. Sendo assim, vale enfatizar que é preciso incentivar o desenvolvimento dessa autonomia no aprendiz, ainda na sala de aula tradicional, para que, ao inserir-se em contextos virtuais, possa, com maior eficiência, atingir seus objetivos de aprendizagem.

No entanto, desenvolver a autonomia no aprendiz é um desafio que deverá ser enfrentado pelo professor que deseja trabalhar com tecnologias na sala de aula. Na escola tradicional, onde há um controle direto do professor, são poucos

os alunos preparados para atuar com autonomia na resolução das tarefas. Porém, esperar essa mudança de atitude nos aprendizes, requer, também, uma mudança no papel do professor.

Desenvolver essa autonomia no aprendiz depende, quase que exclusivamente da atuação do professor, enquanto mediador da aprendizagem. Em uma abordagem de ensino centrada no aluno, o mesmo é participante do discurso e atua mais eficazmente na busca da resolução das tarefas, na medida em que a autonomia é incentivada.

Motta-Roth(2001:238) afirma, em uma pesquisa realizada com formandos do curso de Letras na UFSM, através do programa ICQ como meio de interação entre os participantes, que *o deslocamento do centro de atenção do professor para o grupo contribui para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico do aluno, já que o andamento das atividades se baseia na contribuição de cada um*. Essa mudança de foco da interação permite o desenvolvimento de uma abordagem mais colaborativa em que os aprendizes negociam significados e são capazes de construir sua aprendizagem.

Resumindo a discussão, o letramento eletrônico ou a “infobetização” dos usuários inclui habilidades que ampliam a nossa área de conhecimento e pesquisa. Temos que considerar que essas habilidades se desenvolvem a partir de uma nova concepção de formação do professor que prevê a formação de sujeitos que sejam letrados para atuar criticamente em contextos virtuais. Essa formação implica uma mudança nos currículos dos Cursos de Letras para que venham a oferecer disciplinas que trabalhem também os diferentes gêneros eletrônicos (e-mail, chat, fórum, hpps) que podem ser utilizados em sala de aula. Ao usar esses diferentes tipos de gêneros no ensino, o professor pode atuar como mediador dos diferentes tipos de relações estabelecidas no contexto virtual, que abre maior espaço para a participação dos alunos e negociação de sentidos. Essas negociações nem sempre são simples no contexto virtual. Mais especificamente o professor precisa ter claro que ferramentas digitais podem até criar situações

semelhantes mas nunca iguais àsquelas que ocorrem face a face, que será uma questão discutida a seguir.

1.2.2 Semelhanças e diferenças entre comunicação face a face e comunicação virtual a serem consideradas pelo professor

A Internet, por ser uma mídia interativa, aberta, descentralizadora e promissora, tem se destacado na área da educação por possibilitar que usuários de diferentes lugares do planeta interajam mais efetivamente em diferentes contextos reais de comunicação (Moran, 1998; 2002). Essa mídia, além de possibilitar diferentes tipos de interação (aluno-aluno, aluno-meio, aluno-professor, professor-professor), pode também estabelecer dois tipos de comunicação entre seus usuários – síncrona (em tempo real) e assíncrona (com um maior espaço de tempo para dar respostas ao interlocutor) – façam uso de diferentes recursos eletrônicos, troquem informações, colaborem uns com os outros, produzam e divulguem os conhecimentos com maior rapidez, flexibilidade e autonomia. Na interação face a face também é possível observar o estabelecimento de diferentes tipos de interação, mas isso depende mais exclusivamente da abordagem de ensino adotada pelo professor em sala de aula.

Para Moran (2000), com a possibilidade de uso da Internet, as paredes da sala de aula se abrem para que os seus usuários explorem com mais eficiência os recursos disponíveis e, conseqüentemente, troquem informações, conhecimentos, dados e pesquisas. Essas possibilidades de interação, de descoberta e de estabelecimento de contato a serem exploradas pela Internet vêm contribuir para que o processo de ensino-aprendizagem seja aprimorado, favorecendo a produção do conhecimento.

Nesse sentido, faz-se necessária uma discussão sobre as semelhanças e diferenças entre a comunicação face a face e a distância que enfatize as particularidades que envolvem o desenvolvimento da interação pedagógico-digital. Atualmente tem-se um novo contexto de interação, que não é mais face a face, mas mediado por computador, o qual exige do professor um

conhecimento mais específico sobre o meio digital que possibilite ensinar com mais propriedade nesse meio.

Na interação face a face, os alunos podem visualizar o professor e os colegas, expressar-se também pelo uso de gestos e de outros recursos extralingüísticos, ao solicitar ajuda ou informações, ao auxiliar seus colegas e ao demonstrar seus conhecimentos. Na Internet, embora essas mesmas ações possam ocorrer, o contexto de interação muda, pois passa a ser, mediado pelo computador e ocorre, geralmente, via língua escrita, trazendo assim algumas vantagens e desvantagens.

Como vantagem, pode-se citar que os contextos digitais permitem que pessoas de diferentes lugares do planeta estabeleçam comunicação e assim troquem informações e compartilhem conhecimentos. Como desvantagem, pode-se considerar o fato de os contextos digitais privilegiarem o uso da escrita, o que impede ou limita o uso de recursos expressivos paralingüísticos e prosódicos. Expressões faciais, gestos e outras informações paralingüísticas são precariamente substituídas por recursos gráficos, como os *emoticons*. Recursos prosódicos passam a ter representação escrita quando os internautas usam expressões como, por exemplo, “aham”, “hmmm”, “ohhhh”, “ahh”, “humpf!”, “eh”, “aki”, uso de caixa alta para indicar o tom. A ausência de recursos prosódicos e extralingüísticos leva também os internautas a descrever a ação que estão realizando, como ocorre na frase, “Luiza está rolando de rir”. Nota-se, portanto, a mudança da linguagem nesse meio, a qual alguns autores referem-se como hibridização, ou seja, uma mistura de oralidade e escrita (Braga, 1999; Costa, 2001; Marcuschi, 2001).

Particularidades da língua escrita recorrentes no meio virtual requerem do professor um conhecimento prévio sobre esses aspectos. Esses conhecimentos também podem ser oferecidos na forma de andaimes aos alunos, tendo em vista que há recursos específicos da escrita *online*, tais como *emoticons* e abreviaturas, criados exclusivamente para o meio eletrônico, que podem ser

desconhecidos pelo aluno iniciante. O uso de desses recursos em uma situação de *chat* contribui para a economia da escrita e também para agilizar a conversação nesses ambientes. Essas expressões e abreviaturas já são convencionais em contextos digitais, e por essa razão é importante informar os alunos e inclusive os professores sobre tais particularidades da escrita eletrônica.

Essas questões mais gerais relativas à interação do professor com o aluno e com o meio têm um impacto nas formas como o professor concretiza a sua intervenção pedagógica em contextos de interação diferentes e orientados por concepções de ensino particulares. No capítulo que segue discuto como os diferentes tipos de andaimes (Wood et al, 1976) podem ser oferecidos em um contexto de ensino colaborativo de LI realizado em duas modalidades diferentes: face a face e a distância, sendo que o chat foi o canal usado para as interações totalmente a distância.

- Capítulo 2 -

2 A Teoria Sócio-Cultural e a Oferta de Andaimos em duas modalidades de ensino distintas: Face a Face e a Distância

Neste capítulo, serão apresentadas as características da teoria sócio-cultural, discutindo-se, inicialmente, sobre como se dá o processo de interação e colaboração entre professores e alunos. Na sequência, será discutido o *chat* como uma ferramenta de comunicação a distância que pode ser usada de forma pedagógica para fornecer andaimes para os alunos.

2.1 Princípios norteadores da teoria sócio-cultural

Discutir a teoria sócio-cultural implica entender os pressupostos da teoria Vygotskiana. Dessa forma, para explicar esses pressupostos, este capítulo tem como foco algumas questões relevantes à pesquisa. Primeiramente, apresento o que é ensino comunicativo e o seu surgimento no Brasil, explicitando sua relação com o ensino colaborativo. Em segundo lugar, enfatizo quais os princípios norteadores de uma abordagem colaborativa de LE.

Segundo Almeida Filho (1993:49), o movimento comunicativo iniciou-se em 1972 quando o lingüista inglês Wilkins sistematizou uma nomenclatura de funções comunicativas em tópicos, cenários, papéis sociais, psicológicos e noções de gramática nocional-tradicional. Essa nomenclatura serviu para planejar conteúdos de programas chamados nocional-funcionais por combinarem conceitos gramaticais e funções comunicativas. Assim, em meados dos anos 80, começaram a surgir no Brasil os primeiros livros didáticos importados preparados sobre uma base funcional-comunicativa (Almeida Filho, 1993:47).

O ensino comunicativo se firmou porque seus seguidores buscavam enfatizar a necessidade de aprender a língua em uso. Nesse período, tomou-se por base o conceito de língua como meio de comunicação e de interação social.

Os métodos de ensino dentro dessa orientação passaram a priorizar a prática da oralidade como contexto ideal para a aquisição de língua. Entender a língua como meio de interação levou os pesquisadores a considerar o seu uso como um processo mais complexo do que simplesmente codificação e decodificação de informações e de mensagens lingüisticamente veiculadas (Maia et al, 2000:8-9). Esse movimento na área do ensino de línguas, que favoreceu a comunicação, encontrou apoio também em teorias sobre aprendizagem mais centradas na interação, como é o caso da abordagem colaborativa.

O conceito de *interação* para a aprendizagem surge a partir das discussões teóricas desenvolvidas por Vygotsky e orientou, em grande parte, as propostas para o ensino colaborativo. Em uma abordagem colaborativa, o aluno aprende a partir da sua interação com os outros, visando à construção do conhecimento (Barros e Cavalcante, 2000). Menezes (1998:279), ao discutir abordagem colaborativa de LE, afirma que a aprendizagem humana é socialmente construída e que, em uma abordagem colaborativa, devemos procurar usar o inglês para aprender, ou seja, usar a língua para adquiri-la.

Para a pesquisadora, os seguintes aspectos devem ser enfatizados ao se desenvolver uma abordagem colaborativa: 1) o ensino deve ser centrado no aluno, tendo o professor como mediador; 2) o foco deve ser no conteúdo com ênfase na interação; 3) o conceito de língua deve ser entendido como instrumento de comunicação e não como sistema formal; 4) o uso de material autêntico deve ser visto como necessário e também haver tolerância aos erros (Menezes, 1998:280).

Entendo que a orientação subjacente ao ensino colaborativo torna-se mais clara se refletirmos sobre como se dá o processo de construção de conhecimento segundo o que é proposto por Vygotsky ao discutir o desenvolvimento cognitivo da criança. Essa reflexão é retomada pelos teóricos neovygotskianos, que discutem alguns conceitos básicos, tentando explicitar sua aplicação para o

ensino. Esse é o caso, por exemplo, da metáfora de andaimes proposta por Wood e seus colaboradores.

2.2 O Conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal e sua aplicação no ensino

A Teoria Sócio-cultural (TSC) procura explicar a aprendizagem e o desenvolvimento como processos mediados, pois, para Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo do ser humano se dá, sobretudo, pela interação social. Mais especificamente, a TSC visa explicar as relações entre a ação humana e as situações culturais, institucionais e históricas onde elas ocorrem (Wertsch et al, 1995:11 apud Daniels, 2001:105). Daniels (2001:16), ao analisar a obra de Vygotsky e suas aplicações na área de educação, afirma que a mediação é o conceito central da tese vygostkiana. Para Vygotsky, a linguagem é vista como um dos principais instrumentos de mediação pelo qual o indivíduo interage e se desenvolve no contexto sócio-histórico em que está inserido.

Ao analisar o desenvolvimento de crianças e ao buscar entender como ocorrem as mudanças no seu comportamento, Vygotsky mostra que o uso de ferramentas simbólicas varia em função do contexto e do desenvolvimento. A criança aprende através de experiências repetidas, em que não há necessariamente um planejamento de sua atividade. Ao mesmo tempo, a criança pode requisitar a assistência de outra pessoa para atingir o objetivo proposto e, com ajuda do outro, controlar o seu comportamento (Vygotsky, 1998:39). Essas interações, segundo o autor, ocorrem dentro de um espaço cognitivo denominado Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

A ZDP é um conceito que Vygotsky utiliza para mostrar como o desenvolvimento cognitivo ocorre no cérebro humano. Para Vygotsky, a ZDP é a distância entre o conhecimento real (capacidade de resolução de problemas de forma independente) e o conhecimento potencial (orientado ou em colaboração com pares mais capazes), que é ativada quando o indivíduo interage com a

pessoa mais capacitada que o orienta na aprendizagem. O aprendiz, nessa abordagem, é visto como parte de um grupo social, no qual o orientador (professor ou colega) atua como favorecedor do conhecimento e não apenas como transmissor.

Para Vygotsky, há situações em que o aprendiz depende da orientação de um “par mais capaz”, que lhe dá suporte/ apoio na resolução das tarefas, oferecendo meios para que o aprendiz possa contornar suas dificuldades. Em relação à aquisição do conhecimento escolar, Van Lier (1999) sugere que existem situações em que o aprendiz pode agir sozinho e realizar ações de acordo com seus conhecimentos. Nesse caso, existe uma área que mede/ avalia esse conhecimento, ou seja, a área de auto-regulação (*self-regulation*) que, quando é ativada, permite ao aprendiz detectar o que ele é capaz de realizar sozinho.

Por outro lado, há uma quantidade de tarefas, ações e conhecimentos que o aprendiz não pode realizar sozinho, e que necessitam da ajuda do outro. Nesse caso, para que uma ação complexa seja realizada, o aprendiz necessita de um par mais capaz que esteja disponível a ajudá-lo, ou seja, é necessário alguém com mais conhecimento para poder estabelecer as conexões entre o conhecimento novo e o conhecimento prévio que o aprendiz traz consigo, orientando os passos que o par menos capaz deverá seguir. Esse conhecimento passa a ser compartilhado entre ambos, dentro dos limites da Zona de Desenvolvimento Proximal. A figura, proposta por Van Lier, ilustra graficamente a ZDP.

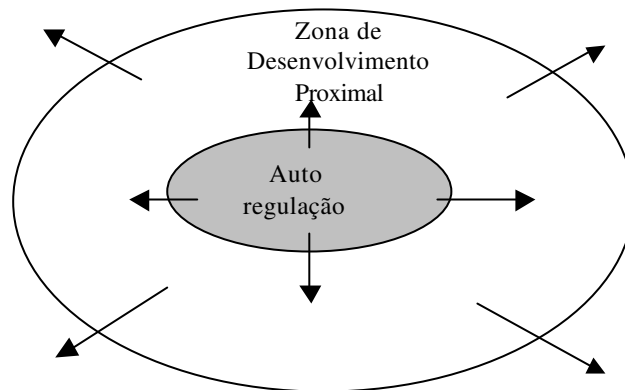


Figura 1- Ilustração da ZPD (Van Lier, 1999:191)

Para explicar como ocorre a interação na negociação de sentidos em LE entre os aprendizes, Antón (1999) discute o conceito metafórico de *andaimes* proposto por Wood e seus colaboradores (1976). Para Wood et al (1976), esses *andaimes* ou ajudas oferecidas pelo “par mais capaz” ao aprendiz, podem ser oferecidos tanto pelo professor, quanto pelo colega, e atuam como suporte no desenvolvimento das tarefas realizadas pelo aprendiz. Essas orientações podem, por exemplo, guiar o aluno sobre os procedimentos necessários à execução de uma pesquisa ou esclarecer as dúvidas que impedem que a tarefa seja realizada de maneira independente.

Antón (1999) seguindo as proposições de Vygotsky sobre a ZPD, sustenta que o professor ou um outro par mais capaz é um elementantíssimo no oferecimento de andaimes para o aprendiz. Para a autora, é através da negociação que o aprendiz obtém conhecimentos lingüísticos. No caso específico de um contexto de ensino/ aprendizagem colaborativo, Antón (1999) acredita que, na maioria das vezes, o professor se torna o mediador das atividades. Assim, este, ao assumir o papel de “par mais capaz”, assume a responsabilidade de oferecer andaimes que venham a contribuir para a construção do conhecimento do aprendiz. Dada a relevância dessa metáfora como categorias para análise da

intervenção do professor em sala de aula, discuto essa questão mais detalhadamente a seguir.

2.3 Os andaimes oferecidos pelo professor em uma aula de LE

A metáfora de *andaimes*, inicialmente proposta por Wood, Bruner e Ross (1976), surge para ilustrar quais são os tipos de tutorias ou ajudas fornecidas pelo par mais capaz (professor ou um colega, por exemplo) ao aprendiz, em um contexto de ensino-aprendizagem presencial. Esses tipos de *andaimes*, que podem ser oferecidos pelo *expert* ao aprendiz, apresentam características únicas que surgem no momento de interação.

No processo de interação e negociação de conhecimentos em uma sala de aula, o *expert* oferece apoio ao explicitar elementos desconhecidos pelo aprendiz e que são necessários para que este atinja um objetivo ou resolva um problema que não consegue solucionar sozinho (McCorninck & Donato, 2001:138). Na opinião de Daniels (2001:140), Wood e seus colaboradores concebem um processo em que o adulto controla os elementos da tarefa que, inicialmente, estão além da capacidade do aprendiz, permitindo a este completar os que estão ao alcance de suas capacidades. Para o autor, a ênfase está na criação de um contexto pedagógico em que o esforço do aprendiz leva a um resultado bem-sucedido.

Wood et al (1976) classificam esses andaimes em seis funções:

Recrutamento (R) - caracteriza-se por chamar a atenção do aprendiz para a tarefa. O papel a ser desempenhado pelo tutor nessa situação consiste na obtenção do interesse e na adesão das crianças ou dos aprendizes para que eles se envolvam com as exigências requeridas pela tarefa.

Redução em Graus de Liberdade (RGL) - envolve simplificar ou limitar a demanda de ações que devem ser realizadas pelos aprendizes para a execução das tarefas. Reduzir a tarefa implica fazer o aprendiz perceber se

compreendeu ou não a atividade proposta e, conseqüentemente, se ajustar às exigências que esta requer através do *feedback* dado pelo tutor. Nesse caso, o andaime fornecido pelo tutor orienta o aprendiz a realizar com exatidão os passos da tarefa que ele pode controlar.

Manutenção da Direção (MD) - manter a motivação e progresso em direção aos objetivos da tarefa é mais uma função que pode ser realizada pelo tutor para que o aprendiz não se disperse e perca o interesse em realizar a tarefa em questão. A função do tutor é de manter o aprendiz na atividade – *in the field* – de modo que ele se sinta motivado e com interesse para a execução da tarefa proposta. Além disso, é interessante levar em consideração que o sucesso na execução de uma tarefa pode ser maior quando realizada em pares. O incentivo proporcionado pelo tutor pode ocasionar um resultado mais efetivo da aprendizagem e também possibilitar que os aprendizes sintam-se mais desafiados a executar os próximos passos da tarefa proposta.

Ênfase em traços críticos (ETC) – o tutor chama a atenção do “par menos capaz” para aspectos essenciais da tarefa. Ao marcar e acentuar esses aspectos importantes da tarefa, o tutor fornece informações sobre as discrepâncias entre o que o aprendiz produziu e o que ele deveria ter realizado como uma produção correta. Nesse caso, o papel do tutor é de interpretar as discrepâncias existentes.

Controle de Frustração (CF) - diminuir o *stress* do “par menos capaz” é uma função essencial que deverá ser realizada pelo tutor para que o primeiro realize a tarefa sem medo e estress. O que deve ser salientado é que a solução de um problema, geralmente, se torna menos arriscada ou estressante com o auxílio de um tutor do que sem ele. Essa é a máxima proposta por Wood e seus colaboradores para a função. No entanto, o risco principal, nesse caso, está na dependência, do aprendiz em relação ao

tutor, para a realização de toda e qualquer tarefa. Cabe ao tutor saber administrar essa dependência.

Demonstração (D) – nessa função, demonstrar ou modelar soluções para a tarefa envolve muito mais que modelar o comportamento ou os procedimentos preferidos para atingir os objetivos da tarefa proposta. A demonstração envolve a idealização da ação a ser executada, o que poderá envolver complementações sobre a tarefa realizada ou, até mesmo, explicações sobre a solução parcialmente executada pelo tutor. Nesse caso, o tutor “modela” a ação ideal, com a expectativa de que o aprendiz imite-o da maneira mais perfeita possível.

Ao categorizar as funções acima, Wood et al (1976) preocuparam-se em descrevê-las a partir da análise das negociações que ocorrem na resolução de determinadas tarefas tais como a construção tridimensional de uma pirâmide de blocos de madeira que requeria, das crianças que faziam parte da testagem, um grau de habilidade que estava além da capacidade das mesmas. A partir dessa primeira tentativa de sistematização das categorias de andaimes, vários outros estudos têm procurado testar seu poder explicativo a partir da análise de interações entre adulto e criança em uma situação face a face. Daniels (2001:142) cita, por exemplo, estudos realizados por Stone (1998), que ilustram a aplicação do conceito de construção de andaime em estudos de interação pai-mãe/ filho(a) e professor/ aluno. Esses estudos tiveram enfoque na comunicação oral. Ampliando o contexto de análise, o estudo de natureza etnográfica conduzido por Mehan (1997) relata as atividades interativas e os procedimentos normativos que apóiam tais interações, as capacidades e as habilidades que os alunos devem usar para agir de forma competente em uma sala de aula. Essa pesquisa enfatiza, principalmente, que as modalidades não-verbais são também funcionais nas instruções via andaimes.

Apesar do estudo original desenvolvido por Wood e seus colaboradores não fazer referência direta ao trabalho de Vygostky, alguns estudos têm estabelecido

essa relação (Daniels, 2001:140). Bruner (1997 apud Daniels, 2001:141), por exemplo, afirma que é a intersubjetividade que vai orientar o professor a saber do que o aluno precisa para solucionar a tarefa proposta.

Uma questão central no fornecimento de andaimes, para Bruner (idem) é a ZPD, uma vez que a orientação pedagógica deve visar proteger um aprendiz da dispersão ao enfrentar os aspectos cruciais de um problema, seqüenciando os passos para a compreensão, ou oferecendo outros tipos de andaimes que permitam ao aprendiz executar a tarefa em questão.

Daniels (2001:142) discute também os trabalhos originais de Wood et al (1976, 1978), os quais considera a contribuição mais influente na área. Daniels (idem:ibidem), referindo-se aos trabalhos mais recentes desses pesquisadores, considera particularmente relevante a proposta de uma abordagem do ensino baseada numa interpretação da ZPD em que os conceitos de *incerteza* e *dependência* constituem os aspectos centrais da intervenção pedagógica.

Para Wood (1998), a *incerteza* torna a aprendizagem mais difícil. Quando um aprendiz não tem certeza ou não está familiarizado em relação a traços importantes de uma tarefa, a motivação, a orientação e a retenção da tarefa ficam reduzidas. O outro princípio da abordagem proposta por Wood é o da *dependência*: em uma situação na qual a incerteza é grande em relação a realização de uma tarefa, o apoio oferecido na ZPD de um aprendiz vai depender das respostas da criança. Segundo Daniels (op cit), essas concepções vêm ao encontro do conceito de “Aprender a paisagem” de uma tarefa ou do ambiente de uma tarefa, proposto por Greeno (1991). Para Greeno,

um perito é, em parte, alguém familiarizado com o terreno da tarefa, seus aspectos e suas demandas. O perito é, portanto, alguém que reduz a incerteza numa situação de resolução de tarefa. Nessa situação, os aprendizes são aqueles para quem é grande a incerteza e requerem apoio no processo de reduzir a incerteza, ou de “aprender a paisagem” da tarefa (Greeno, 1991:142 apud Daniels, 2001:143).

Para explicar melhor como acontece o processo na ZPD, em uma situação de ensino/aprendizagem imaginada por Wood, são sugeridos cinco níveis de controle crescente, conforme tabela abaixo:

Nível 0 –nenhuma assistência
Nível 1 –estimulo verbal geral (o que você poderia fazer aqui?)
Nível 2 –estimulo verbal específico (você poderia usar suas ferramentas de computador aqui)
Nível 3 –indica materiais (por que não usar um software de gráficos?)
Nível 4 –prepara materiais (seleciona e monta ferramenta)
Nível 5 –demonstra o uso

Tabela 1 - Níveis de Controle (Daniels, 2001:143)

Como indica a tabela, esses estímulos variam de controle mínimo, em que o professor vai estimular o aluno com uma questão geral, até situações altamente controladas, nas quais o professor demonstra os níveis de ação necessários para satisfazer as exigências da tarefa.

Para Wood (1998), toda a vez que o aprendiz realiza um movimento ou uma ação correta, o princípio de dependência sugere que o professor reduza o nível de controle. Se, por acaso, o aluno comete um erro, o nível de controle é aumentado. Esse nível de controle, portanto, depende do progresso do aprendiz, que é detectado através da interação entre ele e o professor. O papel do professor, nesses casos, é o de procurar garantir o progresso, reduzindo, sempre que possível, o nível de controle. No plano ideal, o aprendiz realmente diminui o nível de dependência do apoio, à medida que a aprendizagem progride.

Outros pesquisadores, citados em Daniels (2001:143), como, por exemplo, Day e Cordon (1993), assim como Stone (1998), apresentam estudos em que foram comparadas as instruções “andaimadas” e “não-andaimadas”. Esses estudos permitiram descobrir que a primeira resultava numa manutenção mais rápida e melhor da aprendizagem.

As questões levantadas sobre os andaimes me levam a pensar que tal conceito é, de fato, importante em uma interação pedagógica. De acordo com Daniels (2001), a construção de andaimes é uma alternativa para simplificar o papel do

aprendiz, não da tarefa em si. Na mesma direção, Darhower (2000:33) aponta que estudos na área de aquisição de segunda língua têm demonstrado que os aprendizes são capazes de manter um discurso colaborativo, de modo a manter, de forma intersubjetiva, a busca pela resolução de uma tarefa. Essa maneira de colaborativamente oferecer suporte ao outro é, muitas vezes, similar à maneira que um professor oferece suporte aos alunos.

De modo geral pode-se dizer que o ensino preocupado com fornecimento de andaimes passa a ser centrado no aluno e permite que o professor não seja mais visto como 'transmissor do conhecimento' e o aprendiz como receptor, como ocorre na orientação do ensino tradicional. Em uma abordagem sócio-interacionista, os participantes são vistos como construtores de discursos, de uma forma negociada, visando uma compreensão mútua, de modo a desenvolver, assim, uma comunicação verbal sujeita a interferência de diversos outros conhecimentos prévios necessários para o desenvolvimento dessas intervenções (Widdowson, 1991; Almeida Filho, 1993). Mais especificamente, o professor e o aluno têm responsabilidades e papéis diferentes a serem cumpridos e somente através da interação de ambos, pela negociação e engajamento nesse processo, é possível desenvolver uma abordagem sócio-interacionista de aprendizagem. Tal abordagem visa à colaboração e a participação do aluno na interação social, na busca e no compartilhamento do seu conhecimento.

2.4 O chat como um gênero privilegiado para o ensino colaborativo no contexto de LE

Marcuschi (2002: 24-27), ao fazer um estudo sistemático sobre o gênero chat, aponta características distintivas sobre como esse gênero pode ser explorado em contextos pedagógicos de ensino:

- 1) a possibilidade de produções escritas no formato dialogado;
- 2) o desenvolvimento de uma produção síncrona apesar de escrita;

- 3) a participação efetiva do interlocutor com suas contribuições que podem ser caracterizadas como turnos de falas que identificam as relações que se estabelecem da interação em andamento;
- 4) a possibilidade de operar comandos e praticar ações que nem sempre são bilaterais

As características apresentadas pelo autor indicam algumas contribuições que o gênero pode oferecer ao processo de ensino/ aprendizagem. Devido ao seu caráter síncrono, que também caracteriza a interação face-a-face, esse gênero se tornou, em menos de uma década, um dos gêneros mais usado pela comunidade virtual (Marcuschi, 2002:23). No entanto, conforme afirma Abreu (2002:87), ele ainda precisa ser mais explorado e dominado pelo professor para que seu uso se torne mais eficaz na educação.

Nas reflexões sobre o tema, Abreu recorre à concepção de Gênero proposta por Bakhtin (1992), que sugere que o Gênero pode ser identificado por algumas normas recorrentes relativas a: discurso veiculado, tipo de conteúdo e tipo de estilo privilegiado na construção composicional de seu enunciado.

Considerando as produções verbais, houve também padronizações no uso e de modo que hoje se espera que o usuário, em uma sala de bate-papo adapte-se às normas do gênero. Em relação a essas normas, é importante ressaltar que, nesses contextos, o uso de imagens, figuras ou sinais gráficos para marcar expressões faciais já está relativamente padronizado, assim como algumas abreviações; a ferramenta *chat*, ainda é usada mais para contatos sociais informais e a sua transposição para o contexto da educação requer algumas alterações que ainda são pouco estudadas ou conhecidas pelos professores da área.

Schenewly (1994 apud Abreu [2002:88]) quando menciona o chat usado com funções específicas, aponta que há um grande repertório de gêneros que sofrem adaptações a cada nova situação. Como o uso educacional do *chat* é recente, este possivelmente está se constituindo e se modificando, ao mesmo

tempo em que se constituem e modificam os sujeitos/agentes nessa nova situação comunicativa. Essas alterações talvez fiquem mais claras se considerarmos o gênero como ferramentas para comunicação.

A partir do conceito de ferramenta proposto por Marx & Engels⁸, Schenewly (1994) afirma que gêneros, como verdadeiras ferramentas, permitem

o desenvolvimento das capacidades individuais na perspectiva do interacionismo social que concebe a atividade humana como tripolar, ou seja, o sujeito age sobre objetos ou situações, sendo que sua ação é mediada por objetos específicos socialmente elaborados, frutos de experiências passadas (apud Abreu, 2002).

Esses instrumentos agilizam a comunicação entre os indivíduos e as situações nas quais agem - determinam e guiam o seu comportamento nas situações nas quais esses sujeitos interferem - *transformando não apenas a ferramenta, mas o modo como o indivíduo se comporta em situações determinadas*. Para Schenewly, a ferramenta *não só medeia uma atividade, como também materializa essa atividade, tornando-se o lugar privilegiado de transformação dos comportamentos (ibidem)*.

Reforçando esse conjunto de colocações, Abreu (2002:89) afirma que compreender o gênero *chat* educacional como ferramenta possibilita não apenas a compreensão dos mecanismos para o uso dessa ferramenta no ensino/aprendizagem, mas também a transformação do professor atuante nesse meio. Em outras palavras, a ferramenta não é um mero instrumento de uso no processo de ensino/aprendizagem, mas esta constitui-se também como responsável pela ação e pelo comportamento do sujeito.

Para interagir com maior eficiência por meio dessas ferramentas, é interessante que o professor conheça algumas características do *chat*

⁸ A apropriação é o desenvolvimento das capacidades individuais correspondentes às ferramentas materiais de produção. A apropriação de uma totalidade de ferramentas de produção é o desenvolvimento de uma totalidade de capacidade nos indivíduos. (1994:157)

educacional e alguns procedimentos que podem ser adotados em uma interação virtual, já que tal conhecimento permitiria um melhor uso desse instrumento.

Abreu (2002:90), citando Horton (2001), alerta para o fato de que professores e aprendizes habituados ao *chat* social provavelmente terão que se ajustar à sua versão educacional, a fim de que seu uso, nesse contexto, seja eficaz. Essas adaptações implicam repensar como apresentar um determinado conteúdo no contexto eletrônico de interação síncrona.

Conforme proposto por Horton (idem), a estratégia mais comum utilizada nos cursos à distância é a de “Brainstorming” - ou seja, a realização de sessões de *chat*, com horário de atendimento estabelecido pelo professor, com o objetivo de responder às dúvidas dos alunos, entrevistar *experts* na área, ou ainda promover encontros de grupos de estudos entre alunos. Porém, Horton alerta que em uma sessão de chat, o professor não deve se prender a fazer explicações longas sobre determinados assuntos, pois, além de tornar a comunicação lenta e cansativa, esse tipo de explicação pode não atingir o objetivo esperado. Se o conteúdo requer explicações maiores, o professor deve recorrer a outros canais mais adequados, como grupos de discussão, listas de e-mails e fóruns.

Minha experiência como professora do curso WebEnglish (WE), usando o ICQ como ferramenta de interação entre os aprendizes, permitiu verificar que há vários aspectos a serem previstos pelo professor que podem garantir uma interação efetiva em uma aula virtual. Entre esses aspectos, podemos citar o limite do número de usuários em uma mesma sala de *chat* e a necessidade de possuir tanto conhecimentos técnicos quanto estratégias de ensino específicas para esse meio. Do conjunto de estratégias necessárias, gostaria de ressaltar as particularidades do uso da linguagem nesse meio, a dificuldade de gerenciar uma classe virtual e a funcionalidade das diferentes ferramentas de comunicação disponíveis.

Com relação à linguagem cibernética como já vimos no capítulo 1, o gênero chat representa uma mistura de oralidade e escrita, que dá a sensação da fala e tenta reproduzir os movimentos gestuais do interlocutor. O professor precisa estar preparado para o fato de que a interação a distância demanda conhecimento de expressões abreviadas e *emoticons* para agilizar a comunicação e para cumprir funções tais como ênfase em elementos da oração e reações afetivas. O uso efetivo dos *emoticons* pode ter um impacto afetivo positivo na representação de sensações e, conseqüentemente, diminuir o distanciamento entre os participantes que a mediação da tecnologia pode vir a causar. O exemplo que segue ilustra essa questão.

Amanda fala pra Mário: KD VC? :-/

Mário responde para Amanda: Tô aki! Espera um pouquinho?;-)

Amanda murmura para Mário: Tá denguinho! Pensei q Cê tinha fugido! Tô aki te perando! Naum demora hein? :-*

Em relação às estratégias de ensino específicas para o meio, o professor deve estar ciente de algumas dificuldades de interação e negociação de sentido que surgem no contexto virtual e que podem dificultar o gerenciamento da classe. Para que essas dificuldades sejam minimizadas, o tipo de tarefa elaborada para o contexto virtual exige que o professor conheça tanto os recursos técnicos que estará utilizando quanto como se dará o processo de interação entre os aprendizes. Se o professor não for competente em gerenciar essas interações, isso poderá gerar ansiedade tanto no aluno quanto no professor. Por exemplo, a ansiedade do aluno pode ser causada pela expectativa de uma resposta mais imediata, nem sempre possível. Da parte do professor, é muito difícil, nesse meio, localizar alguns fatores centrais para o gerenciamento da aula, que envolve, por exemplo, localizar a parte da lição em que o aluno está, se ele está trabalhando ou não, se está engajado ou não na tarefa. A falta do *feedback* extralingüístico dos alunos pode também gerar problema de gerenciamento e demanda um uso maior da linguagem verbal (escrita) para essa função.

O professor precisa também fornecer ajuda/apoio aos alunos nesse novo contexto, pois o ambiente eletrônico requer uma maior autonomia, que nem sempre o aluno tem. Isso demanda uma maior atenção do professor como guia, orientador e motivador do aluno, a fim de que este possa interagir com sucesso na resolução das tarefas propostas. Esse conjunto de exemplos, embora limitado, ressalta a necessidade de prepararmos tanto o professor quanto o aluno para ensinar e aprender nesse contexto.

Outra questão central na preparação do professor está relacionada ao conhecimento do uso e de possíveis funções pedagógicas das diferentes ferramentas oferecidas para a comunicação. Optei por discutir essa questão a partir do chat, já que essa será a ferramenta usada na coleta dos dados da presente pesquisa. Por apresentar um caráter síncrono, o uso do *chat* como ferramenta de ensino é bastante defendido em pesquisas de ensino de línguas. Souza (2001:25) enfatiza que, dos vários dispositivos de CMC existentes, são o e-mail e o chat os que mais explicitamente viabilizam a comunicação interpessoal e interativa. Para Johnson (1997), a comunicação síncrona é a modalidade de CMC na qual o discurso produzido é mais explicitamente comparável à interação face a face e tende a ser extremamente informal.

Devido a esses fatores, os ambientes de *chat* tornam-se favoráveis para a prática e discussão de conteúdos na modalidade escrita em LE com foco no uso da língua (no caso de ensino da oralidade, há ainda restrições técnicas impostas pelo meio, o que torna, na maioria dos casos, essa prática não efetiva). Ao fazer uso de um ambiente de *chat*, os alunos são expostos à língua e, ao mesmo tempo, podem discutir com os colegas as dúvidas que possuem referentes às tarefas que estão acessando naquele momento. No entanto, isso tem a desvantagem de exigir que professores e alunos estejam engajados em um mesmo ambiente, com horários pré-determinados para um encontro virtual.

Outro problema a ser considerado é o de que é a tarefa proposta que vai determinar o sucesso da interação do aluno nesses ambientes. Mais

especificamente, é preciso que a tarefa elaborada pelo professor demande de fato o uso de *chat* e motive o aluno a interagir com outras pessoas de outros lugares do planeta. Isso permite que o aluno conheça diferentes usos da linguagem adotados pelos usuários da *web*, ampliando assim sua experiência de sala de aula virtual.

O uso de *chats* no processo de ensino de LE pode promover interações entre os alunos na língua alvo e favorecer a prática da língua fora do contexto pedagógico, esse gênero também possibilita o acesso aos *chats* em rede que têm o inglês como língua de mediação. Há ainda outro aspecto a ser considerado: os *chats* podem ser um espaço para fornecer andaimes para os alunos. Essa questão já foi discutida por Silva (2003), no contexto de aquisição de conhecimento, na área de biologia. O interesse do presente estudo é observar, sob o mesmo foco, um contexto em que a língua que medeia a interação é ela, em si, o objeto central do processo de ensino/aprendizagem. Discutir mais detalhadamente as particularidades da interação pedagógico-virtual talvez nos ajude a entender melhor o potencial dos *chats* como ferramenta para o fornecimento de *andaimes* em geral e na aula de LI em particular.

2.4.1 Andaimes virtuais ou particularidades da interação pedagógico-digital?

Entender de que forma os andaimes recorrentes em uma interação face a face são transpostos para um contexto digital implica verificar, na prática, de que forma esses andaimes se manifestam em ambientes de ensino a distância e, em nosso caso específico, na interação via chat. Conforme já apontado por Silva (2003), as categorias de andaimes propostas por Wood et al não explicam a contento as particularidades que o meio virtual nos oferece. Nesse sentido, este estudo busca enfatizar algumas dessas particularidades em relação ao ensino de línguas. Pretende-se aprofundar, nesta dissertação, de que maneira as categorias de andaimes propostas por Wood et al (1976) são manifestadas no meio digital. Essas são algumas das questões que orientam a análise deste estudo, que tem como meta investigar como as intervenções pedagógicas podem ser classificadas a partir das categorias de andaimes.

Neste capítulo, aponte algumas considerações a serem observadas pelo professor para o desenvolvimento de uma abordagem colaborativa de ensino de LI para o contexto virtual. No próximo capítulo, apresento os procedimentos metodológicos adotados nesta dissertação.

- Capítulo 3 –

3 Procedimentos metodológicos desta pesquisa para a análise dos dados

Aprender a pesquisar mudará seu modo de pensar, ensinando-lhe mais maneiras de pensar. Você será diferente depois de ter pesquisado, porque será mais livre para escolher quem quer ser (Booth, Williams, Colomb, 2000:12)

Neste capítulo, apresento os procedimentos adotados nesta pesquisa para a coleta dos dados. Primeiramente, apresento as perguntas de pesquisa norteadoras deste estudo, os materiais e métodos. Na sequência, o curso WebEnglish - através do qual obtive os dados coletados - e, para finalizar, descrevo o perfil dos participantes e os critérios de análise adotados neste estudo.

3.1 O foco de estudo eleito para a pesquisa empírica

A importância da mediação do professor, durante o processo de aquisição de uma LE por iniciantes, em cursos na modalidade a distância tem sido pouco investigada. Preocupada com tal lacuna, a presente pesquisa visa investigar como se dá o processo de intervenção pedagógica de uma professora em dois contextos distintos de ensino (P e D), buscando destacar as diferenças e semelhanças na atuação dessa professora ao atuar nessas duas modalidades. Neste estudo, o foco central de análise são os andaimes oferecidos na interação pedagógica nessas duas modalidades.

A metodologia adotada é de base qualitativa, dado o interesse em responder questões específicas que, embora não possam ser quantificadas, podem ser descritas (Minayo, 1994:21). Analisar e categorizar os andaimes oferecidos pelo professor e as estratégias adotadas pelo aluno para a produção em LI, em um curso presencial ou a distância, implica necessariamente em

investigar o significado das ações e das relações humanas, o que, segundo Gil (1999:24), será melhor estudado através de dados qualitativos e de uma análise de cunho interpretativo.

Com relação à análise dos dados coletados, é importante salientar que a pesquisadora é também *designer* e professora do curso analisado, o que promove necessariamente a existência de diferentes olhares sobre os dados discutidos. Mais especificamente a análise dos dados do curso WebEnglish é marcada tanto pela voz quanto pelo olhar teórico da pesquisadora, como também é informada pela experiência prévia com o desenvolvimento do curso e pela voz e preocupações concretas da professora. Reconheço que esse tipo de análise pode apresentar algumas vantagens e desvantagens. A desvantagem talvez seja a proximidade com o objeto de análise que pode favorecer tendência na análise dos dados. No entanto, como não acredito que a pesquisa científica seja de todo neutra e exclua a interferência do olhar do pesquisador, entendo que olhar um mesmo objeto a partir de diferentes lugares e papéis pode ser útil para a reflexão crítica e pode também oferecer um olhar inicial mais abrangente e complexo sobre o objeto analisado.

3.2 Objetivos e perguntas de pesquisa

Como já indicado na introdução deste estudo, temos como objetivo geral analisar o papel do professor, no curso *WebEnglish (WE)*, a fim de investigar a seguinte questão:

Nos dois contextos analisados (P e D), como o professor promove o engajamento dos alunos em situações comunicativas de uso de LI?

Essa questão geral se traduz nas seguintes perguntas de pesquisa:

1) Que tipos de andaimes o professor oferece na modalidade presencial e na modalidade a distância para:

a) motivar a produção dos alunos;

b) compensar a falta de conhecimento lingüístico dos alunos?

2) Que tipo de conhecimento (sobre o meio ou sobre a língua) é alvo nas ofertas de andaimes detectadas?

3) A que recursos expressivos (verbais e extra-verbais) o professor recorre para oferecer andaimes quando o monitoramento do aluno ocorre na situação presencial?

4) A que recursos expressivos o professor recorre para oferecer andaimes quando o monitoramento do aluno se dá a distância?

Entendo que as respostas às perguntas acima podem ajudar a aprofundar os conhecimentos sobre o papel do professor em contextos de ensino mediados por computador e a desenvolver uma abordagem de ensino colaborativa específica para a rede.

3.3 O Contexto de pesquisa: materiais, métodos e os participantes

O objetivo desta seção é descrever os materiais e métodos adotados no contexto desta pesquisa para a coleta e análise dos dados. Tal contexto engloba o curso WE, a professora-sujeito e os alunos participantes.

3.3.1 O Curso WE como ambiente de coleta dos dados

O curso WE tem por objetivo ensinar a LI através da interação do aluno via Internet. Esse projeto compreende conteúdos básicos de LI a serem trabalhados comunicativamente, pelo engajamento do aprendiz em atividades de leitura e escrita, especialmente relacionadas ao uso de gêneros eletrônicos, tais como *e-mail*, *chat*, anúncios pessoais (APs) e construção de *HomePage Pessoais* (HPPs).

O WE está estruturado de modo a contemplar práticas de aula presencial e também de resolução de tarefas nas quais o aluno interage pela mediação do computador através da Internet. Esse curso depende da participação mais direta

do professor na orientação do aprendiz para a resolução das tarefas propostas, quando necessária.

Ao elaborar o curso, os conteúdos básicos de LI foram organizados de modo que fossem trabalhados comunicativamente, pelo engajamento do aprendiz em atividades de leitura e escrita por intermédio do uso de diferentes gêneros eletrônicos. Assim, para cada aula foram determinadas certas funções da linguagem a serem trabalhadas, como, por exemplo, apresentar-se, descrever-se e pedir informações pessoais ao interlocutor. Inicialmente, ao trabalharmos essas diferentes funções, previu-se o engajamento dos alunos em situações reais de comunicação em LI na Internet, pois as atividades propostas são orientadas para a realidade que o aluno vivencia quando usa a LI para a comunicação na *web*.

A partir de uma concepção de ensino comunicativo de LE, fundamentada na inserção do aluno em situações reais de interação e comunicação (Widdowson, 1991; Almeida Filho, 1993:47-53), o curso WE procura avançar em direção à concepção sócio-construtivista de aprendizagem de LEs. Para desenvolver tal abordagem, os projetistas do curso elaboraram um ambiente em que os aprendizes são motivados a aprender na medida em que percebem a utilidade e o significado que os conteúdos adquiridos têm para situações de interação social concretas (Widdowson, 1991). Com base nesses pressupostos, o curso WE foi elaborado para ser ministrado na modalidade semipresencial⁹ (SP), utilizando a *www* como meio de interação e pesquisa entre os participantes do curso.

O WE SP prevê, também, atividades de prática oral que envolvem o conhecimento da língua alvo a ser trabalhado, antes da atuação do aluno nas tarefas *online*. Deve-se destacar que o objetivo desse curso não é a conversação, mas a comunicação escrita na rede. A prática de conversação, desenvolvida com os alunos na aula presencial, existe para compensar a expectativa que o aluno

⁹ Para a realização do curso semipresencial planejaram-se a realização de aulas na modalidade presencial e aulas na modalidade a distância. No entanto, nos primeiros cursos oferecidos pelo LabLeR, as aulas eram consideradas semipresenciais porque os alunos tinham aulas no laboratório, mas as tarefas eram realizadas exclusivamente pela Internet.

tem ao aprender LI. Os alunos, em geral, pensam que aprender uma LE implica desenvolver a habilidade oral. O aluno do WE chega, muitas vezes, com essa expectativa no curso. Portanto, o incentivo à prática oral em inglês entre os participantes, na sala de aula, e o uso do inglês pela professora visam motivar o aluno para dedicar-se as demais tarefas propostas.

Minha experiência como professora desse curso, na modalidade SP, permitiu verificar que os alunos, na maioria das vezes, sabem produzir oralmente, de modo adequado, algumas estruturas lingüísticas em LI, mas, ao interagir na *web*, essa mesma habilidade não é transposta. Nas atividades de escrita, verifica-se que há maior dificuldade em relação ao domínio das estruturas, por isso torna-se mais difícil atuar, no contexto virtual, utilizando a língua alvo. Isso talvez se explique pelo fato de os alunos, durante o ensino fundamental e médio, terem mais experiências com prática oral e poucas experiências com atividades de escrita.

Experiências vivenciadas no curso demonstram que a interação desenvolvida entre os próprios alunos, entre aluno e professor, e entre o aluno e o próprio meio eletrônico, resulta em uma motivação que influencia positivamente o processo de aprendizagem da língua-alvo (Motta-Roth, Reis e Bortoluzzi, 2000:53). Além disso, a possibilidade de um contato real e direto via rede, com falantes proficientes de LI, motiva o aluno a desenvolver, mais rapidamente do que em aulas tradicionais, competências lingüísticas básicas. Caso o aluno não tenha essa competência, ele pode buscar o conhecimento necessário no material do curso, em outros *sites* (alguns são sugeridos pelo curso), em outros recursos didáticos (vídeos, livros) ou em um interlocutor, seja ele um colega, professor ou amigo virtual, o que possibilitará ampliar seu vocabulário e conhecimento da LI (*idem:ibidem*).

Considerando esse conjunto de detalhes, pareceu-nos interessante transformar esse mesmo curso para a modalidade de ensino a distância, já que poderíamos atingir um numero maior de alunos. Nessa direção, pelo período de

dois anos, o ambiente foi redesenhado com vistas ao desenvolvimento de uma abordagem colaborativa em rede. O curso atual prevê a interação dos participantes e do professor mediada por ferramentas de comunicação que auxiliem na aquisição da língua alvo. Para melhor explicar como se dá o processo de interação no curso WE, descrevo a configuração atual do conteúdo programático, bem como a apresentação dos conteúdos nesse ambiente.

3.3.2 Como se configura o curso WE?

O *design* do *site* do curso WE descrito nesta seção é a última versão proposta pela equipe do LabLeR durante o ano de 2002. A organização do curso desde sua proposta inicial tem sido reestruturada devido às necessidades técnicas que exigem um curso a distância.

Ao acessar o WE, o aluno encontra a tela principal dividida em dois “*frames*”¹⁰. No *menu* da direita, informações gerais do curso são disponibilizadas ao internauta, como por exemplo, o programa, os objetivos, quem são os membros da equipe, como ter acesso ao curso, como fazer o cadastro no curso, quem já está com sua matrícula confirmada ou quem ainda está na lista de espera. Ao clicar no *hyperlink* ‘Cadastro’, o aluno poderá realizar a sua matrícula junto ao curso, e os dados enviados à equipe responsável são analisados conforme os critérios estabelecidos. Logo após a matrícula confirmada, o aluno selecionado pode conectar-se às aulas por meio de uma senha de acesso.

¹⁰ mesmo que quadro/menu

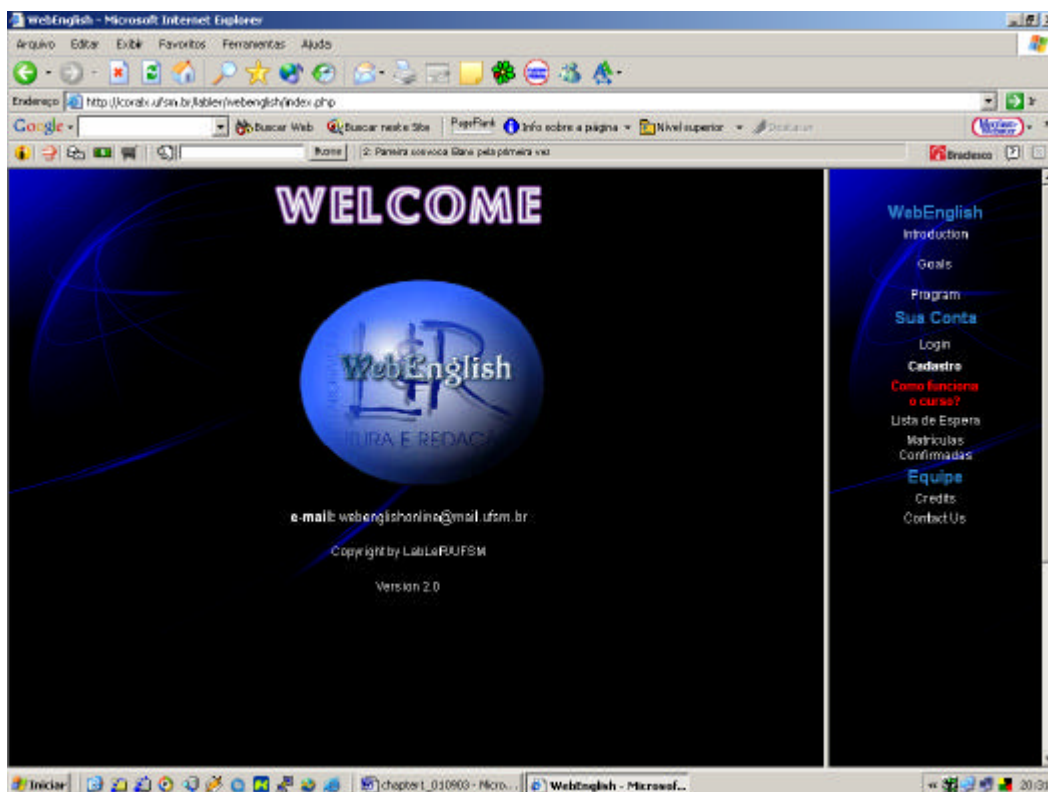


Figura 2- Tela principal do Curso WE

Ao conectar-se com seu *login*, o aluno já cadastrado tem acesso a outros ambientes disponíveis no curso WE. Depois de autenticada sua senha, tem acesso ao *menu* das aulas (na parte superior à esquerda) e ao *menu* principal (no frame lateral à direita). No *frame* da esquerda são postadas as informações do curso solicitadas no *menu* da direita ou superior. Na estrutura atual a tela se divide em três partes, conforme ilustra a figura 3.

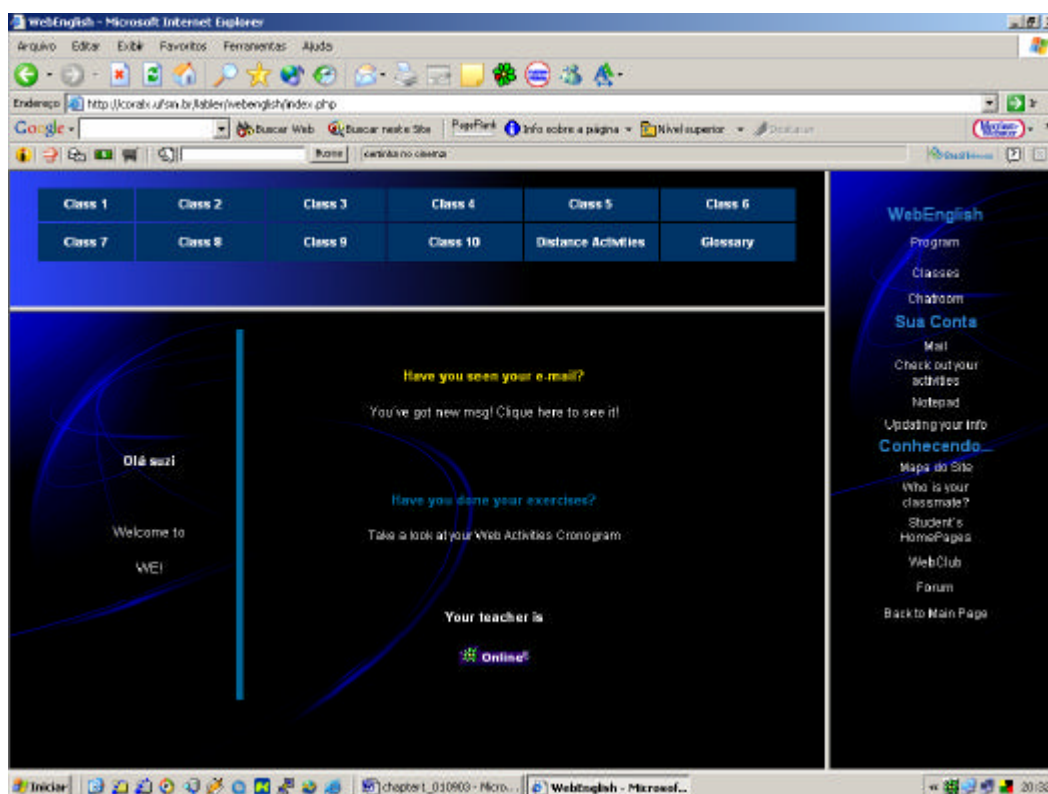


Figura 3 - Segunda tela do curso WE

Através do *Menu* à direita, o aluno tem acesso às informações gerais do curso, aos ambientes *Chatroom* (a sala de bate-papo), *Mail* (ao *e-mail* do curso), ao cronograma de acompanhamento de atividades e ao ambiente *Student's Homepage* (ambiente de construção de *Homepage* Pessoais, onde estão disponibilizadas as *homepages* já construídas por ex-alunos do curso). Os alunos podem, ainda, saber quem são os seus colegas, no *hyperlink* - *Who is your classmate ?*, ter acesso ao ambiente *Personal Ads* e ao *WebClub*.

3.3.3 Descrição das Aulas do Curso WE

As aulas do WE descritas nesta seção têm como objetivo apresentar as funções da linguagem mais recorrentes na comunicação via *web* que podem ser trabalhadas em uma aula semipresencial ou a distância. Para compreendermos o funcionamento do curso, descrevo o(s) objetivo(s) de cada unidade, a fim de

esclarecer o leitor sobre como se dá o processo ensino-aprendizagem realizado nesse curso, assim como os objetivos do curso.

Na primeira unidade, o aluno estuda como se apresentar em inglês a seus colegas e amigos virtuais. Ao se conectar à aula, o aprendiz tem o exemplo de apresentação da professora e ainda outros exemplos que poderão servir de base para sua futura interação na *web*. Nessa aula o aluno encontra um espaço (um formulário) pelo qual poderá apresentar-se, também, aos outros participantes. Ao enviar sua apresentação aos outros colegas, o aprendiz conhece e passa a interagir com seus colegas por meio do ambiente do curso.

A segunda função estudada, ainda nessa unidade, é a de expressar sentimentos pelo uso de *Emoticons*. Para conhecer um pouco mais essa linguagem simbólica usada na Internet, o aluno tem acesso às expressões abreviadas e aos diferentes tipos de *Smileys* ou *Emoticons* mais comuns encontrados no meio eletrônico.

O processo de interação que visamos desenvolver entre os participantes permitirá que, em outras atividades, cada aluno se sinta mais preparado para interagir com outros internautas, especialmente quando estiver em salas de bate-papo ou conversando pelo programa *ICQ*.

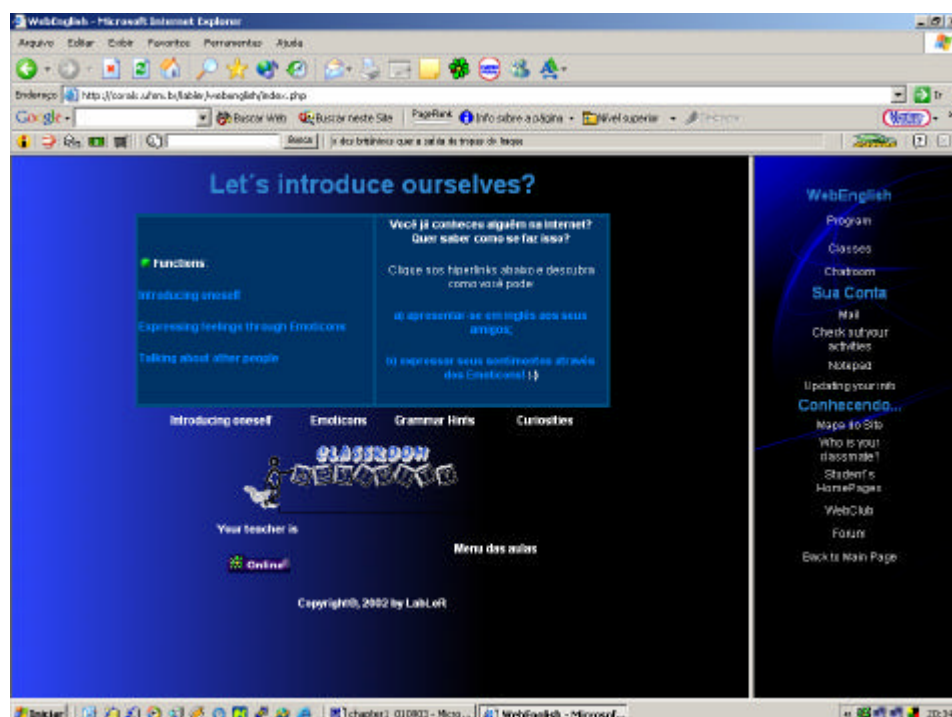


Figura 4 - aula 1 do curso WE

Na segunda unidade, o aluno começa a contar um pouco mais sobre sua vida particular, profissional e sobre sua família. Na Internet, esses são alguns dos tópicos normalmente discutidos pelos internautas, quando estão se conhecendo. Apresentam-se também nessa unidade as profissões mais comuns e os cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Maria, uma vez que o WE é desenvolvido nessa universidade e o público alvo é constituído por alunos da graduação.

Já na terceira unidade, há uma preocupação em conhecer melhor o aluno, em relação aos seus *hobbies*, tipo de música preferida, comida, livro, filmes, etc, pois esses tópicos são também recorrentes entre os internautas, quando interagem em salas de bate-papo ou via e-mail. As discussões desses assuntos permitem conhecer, mesmo que virtualmente, as preferências do interlocutor. O objetivo geral dessa unidade é possibilitar ao aluno interagir com seus colegas buscando melhor conhecê-los.

Na quarta unidade, o aluno aprende como se descrever fisicamente ao seu interlocutor virtual. Descrever-se aos seus amigos reais em sala de aula, não é uma tarefa normalmente motivadora na sala de aula presencial, pois o fato dos alunos já saberem como é fisicamente o seu colega, torna esse tipo de atividade um pouco desinteressante. No entanto, na Internet, essa é uma função que precisa ser trabalhada, pois os alunos estão em um ambiente virtual e é relevante sempre questionar sobre detalhes físicos do interlocutor. Atualmente, a possibilidade de enviar fotos e ver o seu interlocutor em uma *web cam* (*câmera digital para uso em rede*), já reduz a ansiedade do internauta que está no outro lado da tela, mas nem todos os alunos têm ainda uma *web cam* ou uma foto digitalizada. Por isso, trabalha-se como expressar os detalhes físicos de forma verbal, para que no outro lado da tela seja possível ao interlocutor “visualizar” ou criar uma imagem mental do amigo/ colega.

Na quinta unidade, o aluno começa a interagir mais intensivamente com internautas de outros lugares do mundo, seja através de e-mail ou de salas de bate-papo. A partir dessa aula, espera-se que o aprendiz faça uso de estruturas lingüísticas que relatem eventos passados, especialmente, colocando-os frente à tarefa de descrever o seu último final de semana. Essa atividade foi projetada por se entender que, ao interagir na *web*, o aluno procura internautas para conversar e trocar experiências e, assim, vivenciar um contexto real de comunicação, especialmente, mediado pelo uso do e-mail.

A escolha desse canal deve-se ao fato de que o e-mail, por ser um canal assíncrono de comunicação, coloca menos pressão comunicativa, possibilitando assim que esse processo de inserção do aprendiz, no meio eletrônico, aconteça de modo progressivo. Ao interagir via e-mail, o aprendiz desenvolve estruturas lingüísticas básicas através da interação e da comunicação para, posteriormente, poder usá-las mais efetivamente em canais síncronos como por exemplo, no *chat*. Essa passagem do uso do e-mail para o chat leva em torno de 4 semanas, pois é necessário um período de adaptação do aluno ao uso dessas ferramentas para que eles possam interagir com maior agilidade em ambientes síncronos.

Na sexta unidade, o aluno já entra em contato com outros internautas e pode relatar um pouco de sua experiência na *web*, especialmente em uma sala de bate-papo. Para tanto, nessa aula são oferecidas algumas estruturas lingüísticas que podem ser utilizadas pelos alunos quando estiverem interagindo em um *chat*. Além disso, estão à disposição dos alunos do curso relatos dos membros da equipe de professores do LabLeR sobre suas experiências na *web*. A partir desses exemplos, os alunos conhecem um pouco mais sobre léxico e gramática adequados para discutir os diversos assuntos que podem ser abordados em um relato de experiências e de atividades diárias realizadas por um internauta. Nessa aula, os aprendizes têm atividades que envolvem a participação deles em *sites* de cartões virtuais e em *chat*, pelo programa *ICQ*.

O *ICQ* é um programa de chat utilizado por mais de 10.000.000 de usuários e permite que os usuários troquem mensagens em tempo real. Além da possibilidade de encontrar pessoas de diferentes lugares do mundo de uma forma casual, o aluno pode fazer uma lista de amigos e manter contato diário com eles.

Ao entrar em contato com outros internautas, o aluno troca experiências e visita *sites* que sejam de seu interesse. Assim, na sétima unidade são trabalhadas as estruturas lingüísticas que o aluno utiliza, como, por exemplo, para convidar seu interlocutor a entrar em um *site* já visitado anteriormente por ele, ou ainda para conhecer sua própria *Homepage Pessoal* (*site pessoal criado por um internauta*). Na unidade 8, o aprendiz aprende como sugerir e dar opiniões sobre os *sites* visitados por ele. Esse domínio da língua alvo permite que ao convidar um amigo virtual, o aluno expresse sua opinião, aceite sugestões e troque opiniões com seu interlocutor. Essa relação também pode envolver colegas de uma mesma turma.

Para finalizar, na nona unidade é feita uma revisão de todos os tópicos gramaticais trabalhados no curso e, além disso, os participantes falam sobre sua experiência virtual e participação no ensino de LI mediado por computador. O

objetivo é fazer uma reflexão sobre a experiência de ensino/ aprendizagem, tanto dos professores e dos alunos, como também conhecer um pouco mais sobre a experiência dos alunos nesse novo contexto de interação.

A apresentação da *Homepage Pessoal* dos alunos fica para a décima unidade. Nessa unidade, os alunos apresentam aos colegas o que eles publicaram em sua HPP e trocam opiniões sobre o resultado final de seus trabalhos. Para finalizar, é solicitado aos alunos que avaliem o curso, apresentando pontos negativos e positivos sobre a modalidade de ensino vivenciada. Essa prática de avaliação, tanto do ensino quanto da *performance* do aluno no curso, possibilita a prática de reflexão de ambos, buscando evidenciar os aspectos negativos e positivos que podem ser aprimorados no processo de aprendizagem dos alunos em um próximo módulo.

Como co-autora e *designer* do programa WE, para dar continuidade a esse trabalho, optei, nesta pesquisa, por comparar a experiência de ensino semipresencial com uma nova experiência totalmente a distância, com o objetivo de analisar o papel do professor no curso WE nas duas modalidades do curso. A busca às respostas para os questionamentos referentes à atuação do professor de LI, engajado nesses dois contextos pedagógicos distintos, possibilitará uma reflexão maior sobre o papel e a atuação do professor e dos alunos participantes, na busca do desenvolvimento de uma abordagem colaborativa.

É interessante ressaltar que no curso WE totalmente a distância a interação pedagógica realizou-se por meio de diferentes canais (*e-mail* e *chatroom*). No entanto, somente os dados coletados por meio de ambientes de *chat* foram usados na análise, porque esse é o gênero que melhor representa as formas de interação que são realizadas em uma situação face a face .

3.4 Participantes

Os participantes desta pesquisa são:

- 1) a professora/ pesquisadora, que é uma das autoras do curso WE.

2) os alunos interessados em aprender LI para se comunicarem na Internet, engajados em uma das duas modalidades do curso:

a) semipresencial;

b) a distância.

3.4.1 Caracterizando a professora/pesquisadora

A minha participação como professora/pesquisadora, sujeito desta pesquisa, é favorecida pela familiaridade com o curso WE. Além de projetista do material, antes da pesquisa eu já possuía experiência de prática de ensino com curso WE na modalidade SP. Essa familiaridade prévia com o curso, agregada à posição de sujeito observador e observado, pareceu-me interessante para refletir com mais precisão sobre os andaimes que podem ou (não) ser utilizados nas duas modalidades de ensino propostas. Acredito que conhecer as concepções adotadas no curso ajuda a entender melhor as atitudes tomadas nessas experiências e, assim, rever de forma crítica tanto as minhas concepções de projetista quanto minha atuação como professora nos dois ambientes de ensino.

3.4.2 Perfil da professora participante da pesquisa

Minha experiência com ensino e tecnologia teve início já na condição de bolsista de Iniciação Científica (1998-2001), no Laboratório de Leitura e Redação (LabLeR), ao desenvolver pesquisas referentes à análise de gêneros eletrônicos (*e-journals*, *HPPs*) e ensino de LI e novas tecnologias. Essa experiência motivou-me a participar juntamente com a Prof^a. Désirée Motta Roth e o Prof. Rodrigo Espinosa Cabral no desenvolvimento de dois cursos mediados por computador - Surfando na Web e WebEnglish. Esses cursos são oferecidos semestralmente pelo LabLeR desde 1998.

Participante de dois grupos de pesquisa (E-lang¹¹ e Linguagem como prática social¹²), minha pesquisa atual está voltada para o ensino de LI mediada por computador, especialmente pelo Curso WE. Além dessa experiência prévia com pesquisa na área e da minha participação no desenvolvimento de cursos online, as preocupações sobre ensino de inglês mediado por tecnologia também foram geradas na minha experiência como docente do curso WE.

A partir de 1998, a UFSM, mais especificamente o LabLeR, ofereceu o curso WE para os alunos carentes da instituição. Apesar de minha pouca experiência com ensino presencial em escolas, atuei como professora do curso WE entre 1998-2001. Pode-se dizer que a primeira parte do primeiro estudo empírico segue a linha de trabalho que já fazia no LabLeR desde a aplicação do curso na sua primeira versão. A execução do curso totalmente a distância, recentemente implementado, foi uma situação nova para mim também como professora/pesquisadora. Ambas as experiências apontaram a necessidade de compreender melhor as possibilidades e os limites do meio eletrônico assim como desenvolver uma prática de ensino colaborativo na *web* que explore o uso de recursos eletrônicos na aquisição de língua estrangeira. O desdobramento dessas preocupações orienta a condução da presente pesquisa.

3.4.3 O perfil dos alunos participantes

Os alunos tomaram conhecimento do curso através de uma divulgação feita pelo LabLeR, na *Homepage* da UFSM e pela rádio da instituição. Para a realização deste estudo, foram oferecidas duas turmas. Na turma semipresencial matricularam-se 8 alunos e na turma a distância matricularam-se 30 alunos. Nessa segunda turma, somente 9 alunos compareceram na primeira sessão de bate-papo.

Para delimitar e descrever o perfil dos alunos participantes foram eleitos critérios como idade, formação e nível de conhecimento lingüístico em LI. A

¹¹ Universidade Estadual de Campinas

¹² Universidade Federal de Santa Maria, LabLeR,

primeira turma, oferecida na modalidade semipresencial, composta por 8 alunos (7 mulheres e 1 homem), provenientes de diferentes cursos de graduação da UFSM, a idade desses participantes variava entre 18 e 24 anos. Entre os participantes, 5 cursavam o primeiro semestre do Curso de Letras e 3 o Curso de Desenho Industrial. O nível de conhecimento em LI dessa turma variou entre iniciante e intermediário.

Para a segunda turma, oferecida na modalidade totalmente a distância, foram abertas 30 vagas. Dos 30 alunos matriculados, somente 9 alunos compareceram à primeira aula virtual. Durante o curso, esse número inicial aumentou para 12 alunos (9 homens e 3 mulheres). A idade desses alunos variava entre 19 e 34 anos. Embora o nível de conhecimento de línguas dos alunos não tenha sido testado, na prática, pelo tipo de questões levantadas, o nível de conhecimento dos alunos era bastante variado.

Embora o público alvo previsto para o curso fosse alunos dos cursos de graduação da UFSM, houve inscrições de alunos de diferentes instituições de ensino superior do interior do Rio Grande do Sul: de Passo Fundo (UPF) e de Rio Grande (FURG).

3.5 O corpus

O *corpus* desta pesquisa é constituído de gravações digitais de sessões de bate-papo, questionários de avaliações feitas pelos alunos, diários avaliativos produzidos pela professora e as aulas gravadas em vídeos (na modalidade presencial). Esse conjunto de dados foi coletado em dois estudos distintos. No primeiro, consideramos uma turma que cursou o *WE* nos moldes originais previstos, isto é, no LabLeR, na modalidade semipresencial. Em um segundo momento, a mesma turma seguiu o curso a distância. O segundo estudo (E2) coletou dados do *WE*, sendo essa segunda experiência totalmente realizada na modalidade EAD.

Na análise dos dados, foram consideradas as interações presenciais do primeiro estudo, contrastando-as com a primeira experiência que a professora teve no ensino a distância. Posteriormente, a segunda experiência de ensino da professora (segundo estudo empírico) foi comparada com os dados presenciais e a distância coletados no estudo inicial. Esse contraste em ambos os estudos visou melhor entender as particularidades da intervenção pedagógica na modalidade EAD.

Para comparar os dados das modalidades P e D, foram selecionadas, inicialmente, 23 seções de bate-papo, dentre as quais escolhi 6 sessões, nas quais participaram mais de 3 alunos. Foram considerados também os dados transcritos, referentes aos cinco encontros presenciais gravados em vídeo, que totalizaram 6 horas/aula, devido a problemas técnicos que ocorreram com o vídeo.

O segundo estudo, realizado a distância, teve 75 sessões de bate-papo, e mais de 150 mensagens de e-mail trocadas entre os participantes. Para a análise nesta dissertação, foram eleitas 6 sessões de bate-papo realizadas entre os alunos participantes, nas quais participaram pelo menos 3 alunos.

3.6 Procedimentos de coleta de dados

3.6.1 Coleta dos dados da turma semipresencial (SP)

O Curso *WE*, modalidade *SP*, realizou-se durante o período de 16 de julho de 2002 a 10 de setembro de 2002. Esse curso foi dividido em duas etapas: a primeira foi realizada no LabLeR da UFSM, onde os alunos interagiam com a professora/pesquisadora na sala de aula e realizavam as tarefas online. Na segunda etapa dessa mesma turma (que aconteceram a partir de agosto de 2002), os alunos continuaram conectando-se no LabLeR, mas a professora encontrava-se fora de Santa Maria, sendo as aulas a distância conduzidas pelo programa ICQ. A duração de cada aula foi de 1 hora e 30 minutos e o curso teve uma carga horária total de 40 horas/aula.

Para a coleta dos dados da primeira etapa desta pesquisa, primeiramente foram feitas gravações em vídeo das aulas do curso WE SP, para a observação e descrição dos recursos extraverbais e verbais que foram usados pela professora para incentivar a participação dos alunos e oferecer andaimes de conhecimento necessário para a execução das tarefas previstas. Além disso, diários avaliativos produzidos pela professora/pesquisadora, após cada atividade realizada, registraram as observações das diferentes interações que ocorreram entre aluno-professor, aluno-aluno e aluno-meio. Os dados coletados em sessões de bate-papo e formulários de avaliação foram levados em consideração e usados para a análise.

As aulas presenciais aconteceram durante o período de um mês no LabLeR, onde os alunos e a professora interagiam de forma presencial, sendo o conteúdo das aulas disponível eletronicamente no site do curso e acessado por meio de 12 computadores existentes no laboratório. Durante essa primeira etapa, a professora orientava os alunos na resolução das tarefas propostas. Como o tema era desenvolver a LI para uso na Internet, a professora conversava com os alunos, estabelecendo analogias entre o que acontece em situações tradicionais de uso de língua e os diferentes contextos de interação que são encontrados na Internet, especialmente aqueles que permitem a interação dos aprendizes com um interlocutor em LI. Nessas aulas, os alunos também praticavam LI oralmente, pois tinham que se apresentar uns aos outros, descobrir informações de seus colegas e conversar em LI como uma experiência prévia para a atuação deles no ambiente eletrônico.

3.6.2 Coleta dos dados da turma totalmente a distância (TD)

O curso WE totalmente a distância foi ministrado pela Internet durante o período de 28 de Outubro de 2002 a 10 de Março de 2003. As aulas dessa segunda turma do curso WE totalmente a distância (WE TD) ocorreram por meio de uma sala de bate-papo, criada exclusivamente para a coleta dos dados, no Portal

Terra¹³ e também por intermédio do programa ICQ. Esses canais de comunicação possibilitaram a interação virtual da professora e dos alunos. As diferentes sessões de bate-papo ocorridas entre os participantes e a professora foram salvas em formato de texto para a análise nesta pesquisa. Foram também considerados como fonte de dados os e-mails recebidos e os formulários de avaliação do curso totalmente a distância.

3.7 Critérios de análise dos dados coletados

A análise das intervenções feitas pela professora no curso WE, tanto na modalidade SP quanto na TD, foi norteadada pela definição das seis funções de andaimes propostas por Bruner, Wood e Ross (1976): *Recrutamento*, *Demonstração*, *Ênfase em traços críticos*, *Redução em Graus de Liberdade e Controle de Frustração*. A partir de categorias de andaimes verificou-se como a professora auxilia/ orienta/ promove a construção do conhecimento do aluno, se o aprendiz não sabe a língua (léxico/ gramática). A diferença entre os níveis de conhecimento de língua dos alunos (em muito iniciais e mais avançados), foi também considerada na análise.

Para alcançarmos os objetivos propostos, primeiramente, foram assistidos os vídeos das aulas da turma SP, para mapear os recursos extralingüísticos e prosódicos aos quais a professora recorre para ensinar/ facilitar a aprendizagem de uma LE em uma aula presencial. Ao fazer a transcrição e análise dessas aulas, foram observadas as funções específicas de cada ação realizada pela professora e de que forma essas ações podem (ou não) auxiliar na produção do conhecimento lingüístico dos alunos.

Do mesmo modo, as sessões de bate-papo coletadas pelo curso, tanto na modalidade SP quanto na modalidade TD, foram mapeadas para investigar como os andaimes são oferecidos através de recursos da escrita, sem o auxílio dos elementos prosódicos e os recursos extralingüísticos. Buscou-se também analisar nos dados como a professora a distância representa as expressões gestuais, não-

¹³ <http://www.terra.com.br/chat>

verbais e sinestésicas que geralmente acontecem em uma interação pedagógica face a face.

O próximo capítulo apresenta o resultado da análise dos dados.

- Capítulo 4 -

4 Resultados e Discussões

Neste capítulo, são discutidos os resultados coletados no curso WE oferecido em duas modalidades de aprendizagem diferentes: semipresencial (SP) e totalmente à distância (TD). Para responder às perguntas de pesquisa desta dissertação, foram comparadas as aulas da primeira turma (SP) com as aulas da segunda turma (TD), investigando as eventuais diferenças do papel do professor nesses dois contextos distintos. Com base nas funções de andaimes propostas por Wood et al (1976), verificou-se como tais categorias ocorrem nesses contextos de aprendizagem e de que forma elas são manifestadas.

Para estabelecer um estudo comparativo entre as duas modalidades, elegeu-se a primeira turma como um estudo inicial (E1) e, a partir desse estudo, verificou-se em que medida, no segundo estudo (E2), os mesmos aspectos envolvidos em uma interação presencial (E1 P) são recorrentes quando a modalidade de ensino se dá totalmente a distância (E2 TD).

Neste capítulo, contextualizo a prática de ensino realizada no E1 P e, na sequência, apresento a análise dos recursos extralingüísticos e prosódicos observados nessas aulas. Ainda no E1, analiso como se deu o oferecimento de andaimes na primeira experiência a distância (E1 D), visto que os aspectos ressaltados desse estudo serão usados como parâmetro para a análise das aulas ministradas totalmente a distância no E2.

Nas sessões de chat, no E2 TD analisarei como os recursos extralingüísticos, observados nas aulas presenciais podem (ou não) ser manifestados quando a única forma de expressão nesse contexto é a língua escrita. Além disso, será observado de que forma as categorias propostas para o E1 são recorrentes no E2, quando os alunos são iniciantes ou não tão iniciantes em relação ao conhecimento lingüístico

em LI. A discussão enfocará, mais especificamente, a *performance* da professora nas duas modalidades de ensino analisadas nesse estudo.

4.1 Análise do Curso WE SP: um estudo inicial (E1)

A primeira fase do WE foi realizada no LabLeR, na UFSM, onde os participantes do curso tinham aulas presenciais em horários pré-estabelecidos, duas vezes por semana. Nessa modalidade, os aprendizes dependiam da orientação mais específica do professor, como guia/ orientador para a resolução das tarefas e para a explicação dos conteúdos propostos. Tal procedimento era necessário, pois o curso foi organizado prevendo esse tipo de interação.

Por adotar uma abordagem sócio-cultural de ensino de LI, que prevê a construção de conhecimentos a partir da interação social, nos encontros presenciais, buscou-se promover a interação sócio-pedagógica entre os alunos, tendo em vista auxiliá-los na resolução das atividades propostas. Essas eram realizadas por intermédio de diferentes gêneros eletrônicos, tais como *e-mail*, *chat* e *hpps*.

Para verificar de que forma a professora ofereceu andaimes para a construção do conhecimento no E1, foram analisados, nos vídeos, as ações e os recursos lingüísticos e extralingüísticos aos quais a professora recorreu para ensinar. Para melhor explicitar como ocorreram as intervenções da professora, duas categorias serviram de parâmetros para a análise desses dados: a categoria gestual e a categoria verbal.

Na categoria gestual, classificaram-se os diferentes movimentos corporais realizados pela professora, como, por exemplo, os gestos em geral e as diferentes expressões faciais. Na categoria verbal, classificaram-se as diferentes funções desempenhadas pela voz (aspectos prosódicos) em uma situação de interação face a face, buscando descrever como esses aspectos são explorados de modo a facilitar a aprendizagem do aluno.

A literatura (Eliot, 2001; Chenault, 1998; Reid, 2001) indica que ações verbais e gestuais, quando realizadas concomitantemente, podem facilitar a comunicação. Um gesto produzido por um falante permite também dar ênfase àquilo que produzimos oralmente e serve para expandir e auxiliar a compreensão do aluno na sala de aula de LE. É comum, por exemplo, o professor recorrer a gestos para explicitar o sentido de palavras desconhecidas. Para ilustrar esse caso, tome-se por exemplo uma situação em que o significado da palavra *big* está sendo ensinado a um aluno iniciante. Para o aluno compreender o significado dessa palavra, o professor, ao fazer uso de gestos e da fala, pode auxiliar o aluno a entender o sentido da palavra que está sendo pronunciada.

No caso da palavra *big*, o sentido de “grande” pode ser marcado pela prosódia (alongamento da vogal) concomitantemente com um movimento ilustrativo realizado pelos braços, ambos reforçando o significado da palavra enfocada. Além disso, pode-se recorrer a objetos que representem coisas grandes para ilustrar o sentido das palavras ou ainda comparar um objeto maior com outros objetos menores, oferecendo pistas extralingüísticas que levem o aluno a inferir o significado da palavra em questão. Ou seja, as expressões corporais e verbais oferecidas de forma simultânea para o aluno podem ter um efeito facilitador. Essa situação ilustra de que forma ações verbais e gestuais complementam-se em sala de aula e podem auxiliar o aprendiz na aquisição da língua alvo. Considerando a importância desses recursos expressivos em uma interação face a face, na modalidade a distância, analisou-se a que recursos da escrita o professor recorre para suprir a falta de elementos não-verbais usados na aula presencial.

Além do estudo feito no LabLeR, o E1 contemplou uma segunda etapa a distância (E1 D). Essa etapa de pesquisa contribuiu para prever, por exemplo, como a professora reagiria nesse contexto de interação que lhe era novo. Como o curso não foi originalmente previsto para funcionar a distância, as adaptações feitas geraram alguns problemas de natureza técnica. A minha inexperiência com o ensino a distância não permitiu prever em que medida a falta de infobetização dos alunos e quantidade de instruções nos exercícios propostos poderiam ser um

empecilho para o desenvolvimento do curso. Assim, durante E1 D, problemas técnicos não previstos foram também bastante recorrentes.

4.1.1 Os recursos extralingüísticos e prosódicos encontrados nas aulas presenciais do WE e suas funções nessa modalidade de ensino

Nas aulas presenciais gravadas em vídeo, observaram-se diferentes situações que ilustram o uso e a função dos recursos extralingüísticos. Na maioria das vezes, o uso desses recursos tem por objetivo ilustrar, indicar e/ou exemplificar algum aspecto lingüístico que esteja sendo estudado naquele momento. A análise dos vídeos indicou que, por vezes, dois recursos expressivos diferentes podem cumprir a mesma função.

Um gesto realizado pela mão, por exemplo, ao apontar para um determinado lugar, pode ter a mesma função que um olhar (movimento dos olhos - para a direita ou esquerda – realizado ao mesmo tempo em que as sobrancelhas se mexem). Ambos os movimentos poderiam ter a finalidade de expressar a ação - apontar para algum lugar específico. Por outro lado, o movimento concomitante dos olhos e da sobrancelha pode, por exemplo, oferecer um indício de contentamento, de insatisfação, ou mesmo marcar ironia.

A forma como são manifestadas essas ações e como elas são compreendidas pelos alunos em uma situação de interação pode favorecer a aprendizagem e também a compreensão dos participantes. Na situação face a face, as diferentes ações realizadas pelo corpo (olhar, falar e intervir) permitem monitorar as ações de um outro indivíduo ao interagir com os outros participantes. Um exemplo disso é quando podemos, pelo olhar, observar se todos os alunos da sala acompanham o exercício. Nesse caso, ao mesmo tempo, podemos nos comunicar verbalmente com um interlocutor específico e ainda ilustrar, por meio de gestos, o que estamos falando.

Nos vídeos, algumas dessas situações mencionadas são recorrentes. Na primeira aula examinada, a atividade analisada consistia em apresentação entre os alunos. O fragmento abaixo ilustra que a professora, ao ensinar os alunos a se

apresentarem uns aos outros, busca monitorar a atividade usando gestos. Preocupada com o fato de os colegas ouvirem o aluno, a professora oferece verbalmente o comando para que o aluno fale mais alto e, ao mesmo tempo, faz com a mão um movimento ascendente. Mesmo sem escutarmos a fita, é possível prevermos, pelo gesto, a indicação de ascensão de algo, no caso, da voz. Ou seja, nessa situação, a tradução gestual do que está sendo dito pela professora garante a compreensão da expressão produzida - “Speak louder, please”. Ao gerenciar a atividade, a professora oferece ao aluno não só o conhecimento lingüístico, mas também busca garantir, pelo gesto, a compreensão da expressão usada.

#1

T (...) Could you tell me about yourself ? *(Voz Normal e olhando para a turma)*

T - What's your name?? *(olhando para uma aluna específica)*

S1- My name is Renata,

T - So Speak louder (risos) *(Gesto com a mão fazendo movimento para cima)
(Ênfase na Voz ao pronunciar “louder”)*

S1-My name is Renata *(aluna aumenta a voz)*

T – Renata (VN)

S1- You can call me RE, I have Seventy years

T-Seventeen, seventeen years old? *(Oferta da resposta modelo - Ênfase na pronúncia do Numeral)*

S1 - Seventeen years old

Fragmento 1 - transcrição da fita de vídeo – aula do dia 16/07/2002

Ao ministrar as aulas presenciais, de modo geral, as ações gestuais produzidas pela professora desempenham funções específicas em cada situação, principalmente, visando auxiliar a compreensão e a aquisição de vocabulário novo. Essas situações de interação possibilitam que a professora recorra a diferentes recursos extra-verbais que orientem e ajudem os alunos a solucionar as tarefas.

Averiguar se os alunos estão acompanhando as tarefas, é uma tarefa que pode ser monitorada simplesmente pelo olhar da professora. Como os alunos estão cada um usando um computador, nessas aulas, a professora pode caminhar na sala e verificar o que os alunos fazem. A partir dessa observação, pode-se detectar as dificuldades dos alunos e auxiliá-los quando necessário. Isso implica também a disposição da professora para atender às solicitações dos alunos quando é requisitada.

Na aula presencial, as dificuldades dos alunos podem ser as mais variadas, entre elas pode-se citar desde como manusear adequadamente um *mouse*, como fazer uso adequado de uma determinada ferramenta eletrônica e até como pesquisar uma informação específica na Internet. Além disso, o restrito conhecimento lingüístico da língua alvo pelos alunos pode se tornar um empecilho para a aprendizagem desses. Isso pode impedi-lo de interagir com seus colegas. Ao observar essas dificuldades dos alunos, o papel da professora é o de interferir, ajudando-os quando achar necessário ou quando for solicitada. O oferecimento de andaimes nessa situação é fundamental. É nesses casos que o professor pode mais enfaticamente oferecer andaimes de conhecimento que orientem o aluno, por exemplo, na execução da tarefa que ele irá realizar.

Nas aulas analisadas, quando se trata da aprendizagem de um conteúdo lingüístico como, por exemplo, o uso de um vocábulo específico, a professora busca, na maioria das vezes, um referente para ilustrar o vocábulo em questão. Nessas situações, os gestos feitos pela mão, pelos dedos, pelo próprio corpo contribuem também para a compreensão dos alunos. Um exemplo disso é quando a professora fala sobre idade com os alunos. Observe-se o exemplo #2.

#2

T - I got a lot of teenagers! Do you know this word? Teenagers? (*expressão do rosto dos alunos confirma que eles já conhecem o vocabulário*).

S11 – Yeah. Aham..

T - So, “ I don’t need to say my age, right?” (*aponta para si mesma fazendo sinal de negação*)

Fragmento 2 - transcrição de vídeo - aula do dia 16/07/2002

No exemplo #2, não houve a aquisição de uma palavra nova porque os alunos já conheciam o vocabulário em questão, porém, o objetivo nesse caso era mostrar como os gestos complementam a fala. É interessante observar que a palavra “teenagers” poderia ser desconhecida para os alunos, tanto é que a professora verifica isso. Caso os alunos não soubessem, os gestos somados ao contexto da discussão poderiam contribuir para que eles inferissem o significado dessa palavra. Tal situação indica a importância do gesto no processo de aquisição de uma

LE. Apesar de muitas vezes a percepção lingüística do aluno ser tão somente gestual, a partir dessa primeira compreensão gestual o aprendiz é capaz de redimensionar os significados para a modalidade verbal.

O exemplo #3 ilustra uma situação em que a professora trabalha algumas questões de rotina recorrentes em sala de aula e a fala também é complementada com os gestos. Nesse caso, a professora recorre a objetos reais para demonstrar/ exemplificar ao aluno sobre o que falou. No exemplo #3, ao explicar o significado da expressão “ Can I borrow your pencil/ pen?” e, ao ilustrar esse caso, a professora usa os gestos e interage diretamente com uma aluna para que todos os demais participantes compreendam o significado. Os gestos realizados, tanto pela professora quanto pela aluna, mais uma vez complementam a fala e demonstram a compreensão do aluno sobre a expressão estudada.

#3

T Que mais então? Can I borrow your book??, for example ? Né??

T *(olhando e falando com uma aluna) – Can I borrow your book? (apontando e pegando o livro e mostrando)*

S (Renata) No.

T Can I? Or Can I borrow your pen? *(pegando a caneta da aluna)*

S (renata) yes!

S (renata) *(dá a caneta para a professora)*

T – oh..yes...!! That´s right! Então pode me emprestar tua caneta..teu livro..né?

Fragmento 3 - transcrição da fita de vídeo – aula do dia 16/07/2002

O exemplo #3 mostra outra forma em que o uso de gestos ilustra o vocabulário usado pela professora. Elaborar desenhos, escrever no quadro, ilustrar com signos e ter acesso a objetos reais que ilustrem o vocabulário em questão são recursos que servem como referentes às ações verbais produzidas, apesar de, na maioria das vezes, a expressão verbal ser complementada por uma ação gestual. Em outras situações de interação, a voz tem a função de orientar as tarefas, ler as instruções das atividades que devem ser executadas ou ainda simplificar as tarefas de forma a serem mais compreensíveis.

Os exemplos citados anteriormente ilustram como determinados conteúdos em LI podem ser abordados em um contexto de ensino presencial de modo a garantir que *andaimes* de conhecimento sejam oferecidos no momento da interação. O encaminhamento dado às perguntas orienta os aprendizes àquilo que é essencial para sua aprendizagem. Os andaimes, configurados na forma de perguntas, direcionam os aprendizes para os conteúdos que devem ser estudados por eles. Para McCornick e Donato (2000), perguntas se constituem em *andaimes* e mais uma vez essa questão abordada pelos autores se confirma.

#4
T - Take a look at the emoticons or smileys
T - Vamos olhar lá os Smileys, agora.
T - Porque que a gente usa isso na Internet? Qual a vantagem de usar essas caretinhas ali? Pra quê?
T - Smilyes.
T - Sometimes we are chatting... (*gestos com as mãos como se estivesse...digitando*) (*conversando*)...
 S(angelise) – (*fala algo incompreensível*)
 S(lu) – yeah..
T - To make the conection faster right?..so we use.. we can say.. I'm ☺ or
T - I'm ☹ (*escreve no quadro fazendo as caretinhas..os smileys*). **What else?**
T - What's the meaning of this?... (*aponta no quadro para as caretinhas*)
 S(Daniel) - happy / sad
T -happy - sad.. Or Very Happy, né?. or Tem outras...?

Fragmento 4 - transcrição de vídeo- aula do dia 18/07/2002

Outro aspecto que se deve ser levado em consideração é o uso da língua materna (LM)¹⁴. Como o curso é oferecido para alunos iniciantes, recorrer a LM para explicar determinado conteúdo ou tarefa é uma estratégia usada para facilitar a compreensão do aluno. Ao observar os dados, verificou-se que a LM torna-se um suporte ao qual a professora recorre para confirmar a compreensão dos alunos ou ainda para dar instruções e orientá-los na realização das atividades. A tradução garante a compreensão do aluno e também permite que ele mantenha contato com a língua alvo. Desse modo, os alunos iniciantes, aos poucos, se acostumam com o vocabulário específico da LE usado pela professora.

#5
S(lu) (incompreensível) Smiling
 S (Daniel) Smile

T - yeah
T - so, if you are writing so fast..you can use it.. então..vcs podem fazer essas caretinhas pelo teclado.. dois pontos.. tracinho..Parênteses.. tá?
Vamos dar uma olhada no hiperlink. Click here to learn “How to use the emoticons”? Ok?
T -Take a look at those below. We have some others in the book too..on page 6. Temos algumas expressões tbm? Olhem ali. Ah.. H r u?
T - Ah.. What else?
S (Daniel) A rose for u
T - yeah.. A kiss for u
T – algumas perguntas como : Are you not ... No caso aqui ne.. R u not? Ok
T - So, desçam a tela.. ou Oh By the way...
(conversas entre os alunos.. olhando e lendo os significados dos emoticons)

Fragmento 5 transcrição de vídeo – aula do dia 18/07/2002

Essas particularidades recorrentes em uma modalidade presencial podem também ser observada em um contexto digital, no entanto, com funções diferenciadas. A interação presencial, em termos extralingüísticos, é muito mais rica em relação à interação virtual, dado que em um monitoramento presencial os recursos extralingüísticos aos quais uma pessoa pode recorrer possibilitam diferentes formas de interação e de comunicação de forma imediata e efeciente. Na seqüência, apresentamos as categorias de andaimes encontradas no E1.

4.1.2 O processo de interação entre os participantes do E1 e as categorias de andaimes encontradas nessa modalidade de ensino

Ao analisar as transcrições dos vídeos, observa-se que a professora, ao iniciar o curso, interage com cada aluno para melhor conhecê-los. Nota-se também que há uma preocupação em familiarizar os alunos com relação ao ambiente do curso. Ao navegar, os alunos conhecem os diferentes recursos disponíveis no WE, os objetivos do curso e o conteúdo programático que será estudado por eles. Após esse momento de reconhecimento dos ambientes e de quem são os participantes, os alunos são direcionados às tarefas propostas, as quais serão realizadas através do computador.

Analisando a primeira aula, pode-se afirmar que a interação se dá, principalmente, entre professor-aluno. Para incentivar a participação dos alunos, a professora solicita a leitura oral das instruções das tarefas ou interage

¹⁴ na literatura também é referenciada como Língua 1 (L1)

individualmente com os alunos. Nessa aula, a apresentação individual e oral de cada indivíduo permite que os participantes interajam uns com os outros, buscando descobrir informações sobre seus colegas.

Além disso, na primeira aula, a professora solicita a leitura em voz alta do conteúdo das páginas acessadas ou das instruções das tarefas propostas. Essa estratégia é uma maneira de induzir os alunos a participarem um pouco mais da aula e também de fazer uso da língua que estão estudando. Esse incentivo à participação dos alunos visa oportunizar-lhes a engajar-se, interagir e conversar em LI na sala de aula, pois quanto mais o aluno estiver exposto ao uso da LE, maior a possibilidade de aquisição.

Assim, ao fazê-los navegar e, ao mesmo tempo ler as instruções na tela do computador, a professora tem a oportunidade de chamar a atenção dos alunos sobre a pronúncia das palavras e sobre os diferentes recursos disponíveis no curso, que podem promover a interação entre os participantes. Como sabemos, muitos alunos não gostam de ler as orientações recomendadas, então, fazê-los ler, principalmente, as instruções em voz alta, parece ser uma saída para motivá-los a engajar-se e a participar mais ativamente nas aulas.

Possibilitar essa interação entre os participantes permitiu conhecer um pouco mais os alunos e avaliar melhor o nível de conhecimento de cada um. Como o público alvo dessa primeira turma do curso WE é formado por alunos iniciantes, nessa experiência, tivemos uma turma bastante heterogênea, em que 50% dos alunos são do primeiro semestre do curso de Letras da UFSM. Esperava-se que os alunos de Letras estivessem em níveis mais avançados, ou seja, que tivessem um conhecimento lingüístico superior aos demais alunos. Esse era um fator que poderia favorecer o desempenho desses alunos no ambiente do curso no qual as instruções eram todas em LE.

Nossa expectativa original era de que os alunos de Letras precisassem de andaimes do professor para utilizar o ambiente digital (novo para eles) e menos apoio nas questões lingüísticas. Por outro lado, os demais alunos deveriam precisar

tanto de andaimes para solucionar problemas técnicos e do ambiente quanto de andaimes para superar problemas de natureza lingüística. Na prática, a classe revelou-se, de fato, heterogênea. Ou seja, tanto o nível de conhecimento lingüístico variou quanto o de familiaridade com tecnologia e ambientes digitais. A análise dos dados indicou que a professora, percebendo essas dificuldades, procurou facilitar a participação de todos. Quando os alunos começam a interagir com o ambiente, é mais enfática a solicitação da professora para auxiliar na tarefa a ser realizada, principalmente quando o aluno não sabe trabalhar com a tecnologia propriamente dita. Nesse momento, há a presença dos “andaimes” sendo oferecidos aos alunos, geralmente esclarecendo dúvidas com relação ao uso das tecnologias. Nesse caso, a professora procura simplificar a tarefa do aluno, através dos seguintes andaimes *Redução em Graus de Liberdade* (RGL) ou *Demonstrando* (D) os procedimentos para que o aluno conseguisse realizar a atividade.

Nesse primeiro momento, também observa-se o uso da LM como um recurso facilitador para o aluno. Tome-se o exemplo em que os alunos estão efetuando o cadastro no curso e há diferentes tipos de oferta de andaimes. Nos vídeos analisados, é notável a presença de todas as categorias de andaimes previstos pela teoria, sendo os mais recorrentes *Ênfase em Traços Críticos* (ETC), RGL e D.

No exemplo #6, os andaimes visam facilitar o uso da tecnologia. Esse fragmento ilustra dois desses andaimes.

#6

T – Então o que vocês vão fazer agora.? é primeiro antes de tudo.. cadastrar...o login de vocês..tá? então vamos ali em cadastro...aqui vocês vão ter sempre que logar com uma senha..que a senha que será de vocês particular..e que fica registrada e tudo o que vocês...fizerem dentro do curso,..ta? (RGL) *(Os alunos começam a preencher o cadastro)*

T- então vamos lá?...quem não tiver todos os dados completos...ahmm, todas as informações ali dos dados...só coloquem um xx

S(angelise) – Suzi, esse email aqui oh..tu vais ter acesso ou tem que ser um email que eu uso só para o curso ou o meu email particular..

T – O email que tu vais usar mais. Que tu vais usar para o curso

T-Tá

S(angelise) aham... *(conversas...) (alunos fazendo o cadastro)*

T- Para apagar? Volta com a flechinha..ali no...(..) acima do enter (D)

T - Clica com o mouse... (...) T - (...) Só coloca xx
<i>(conversas paralelas.. incomprensíveis)</i> T - O login é um apelido.né? (aumento da voz) .um.nickname.. que vocês vão usar dentro do curso... S (débora) - arroba? T - é ALT + o número 2... aqui.. (D) T - e anotem a senha pra vocês não esquecerem (aumento da voz) ..depois..vocês têm que acessar....

Fragmento 6 - transcrição em vídeo - aula do dia 16/07/2002

Nota-se, no exemplo acima, que alguns alunos não sabem, por exemplo, como localizar determinada tecla no teclado que faça o símbolo arroba (@) ou não sabem como apagar algo que tenham escrito errado. Percebem-se, nesse caso, problemas que podem acontecer se os alunos não são letrados eletronicamente. Saber usar o mínimo de ferramentas eletrônicas parece ser requisito básico para que o aprendiz se sinta mais confortável para desenvolver suas atividades com autonomia. Portanto, vale destacar também a nossa responsabilidade enquanto professores - de oferecer esse tipo de suporte aos alunos antes do início de um curso. Como já mencionado no capítulo 2 desta dissertação, o professor não precisa ser um *expert* em computadores, mas precisa ter o mínimo de conhecimentos tecnológicos para auxiliar seus alunos na resolução de problemas básicos.

A análise dos vídeos mostra que, durante o curso, a professora enfrenta diferentes problemas de monitoramento da turma, os quais são recorrentes na situação presencial. Um desses problemas é gerenciar as tarefas em função da rapidez que uns conseguem realizar e outros não. É interessante destacar que, nesse caso, também podemos encaminhar os alunos mais adiantados para a realização das próximas tarefas, enquanto a professora permanece dando suporte/ ajuda aos alunos mais atrasados, até que consiga igualar novamente o grupo.

Outro problema é direcionar os alunos para as atividades pedagógicas propostas. No início de cada aula, por exemplo, a professora enfatiza o objetivo da aula proposta e, a partir disso, elabora questionamentos que irão direcionar os alunos para os quatro *hiperlinks* que eles devem visitar durante o curso. A

professora busca ressaltar a ordem de acesso prevista para esses *links* e, enquanto oferece essas direções, os alunos executam-nas no ambiente, conforme ilustra o exemplo #7.

#7
(...)
T Take a look at the emoticons or smileys (*um dos hiperlinks oferecidos*)
T Vamos olhar lá os Smileys, agora
T Porque que a gente usa isso na Internet? Qual a vantagem de usar essas caretinhas ali? Prá quê?
T Smileys.
T Sometimes we are chatting... (*gestos com as mãos como se estivesse...digitando*)
S – maior rapidez...(..)(*fala algo incompreensível*)
S – yeah..
T To make the conection faster right?..so we use.. we can say.. I’m ☺ or
T I’m ☹ (escreve no quadro fazendo as caretinhas..os smileys). What else?
T - What’s the meaning of this?... (aponta para o quadro que tem as caretinhas desenhadas)
S(Daniel) - happy / sad
T happy – sad.. Or Very Happy né?. or Tem outras...?
S(lu) (incompreensível) Smiling
S (Daniel) Smile
T yeah
T so, if you are writing so fast..you can use it.. então..vocês podem fazer essas caretinhas pelo teclado.. dois pontos.. tracinho..parênteses..ta?
Vamos dar uma olhada no hiperlink. Click here to learn How to use the emoticons? Ok?
T Take a look at those below. We have some others in the book too..on page 6. Temos algumas expressões também? Olhem ali. Ah.. H r u?
T - Ahhh.. What else?
S (Daniel) A rose for u

Fragmento 7 - transcrição do vídeo - aula do dia 18/07/2002

Elaborar questões que direcionem os aprendizes para as tarefas é uma forma de fazer com que eles aprendam a desenvolver as atividades com autonomia. O papel do professor é o de orientá-los para a execução das tarefas, desafiando-os a buscar as respostas, através da interação com o ambiente e da colaboração com os colegas ou ainda buscando conhecimento solicitado através de pesquisa na *web*. Nas aulas do WE, como os alunos estão acessando o ambiente do curso ao mesmo tempo em que a professora dá as instruções da tarefa, muitas vezes, a colaboração entre os colegas acontece quando um aluno está perdido e a professora não percebe. Nesse caso, geralmente o colega que está sentado ao lado levanta de seu lugar e vai até o colega para auxiliá-lo na tarefa.

Considerando as categorias de andaimes descritas por Wood et al, na análise da segunda e da terceira aula filmadas em vídeo (consideradas típicas) é possível ver que, na situação presencial, o andaime mais recorrente é o ETC, possivelmente porque a professora tem a preocupação de que o ambiente não tenha contemplado um direcionamento eletrônico para as tarefas previstas. Por outro lado, os dados também levam a crer que os alunos têm maior conhecimento da LI, o que possibilitou que eles compreendessem com mais facilidade as atividades propostas.

Andaimes mais recorrentes em duas aulas analisadas	Quantidade de andaimes
ETC	52
D	41
RGL	32
MD	19
CF	30

Tabela 2 - Andaimes recorrentes em duas aulas analisadas

Em síntese, com relação à primeira pergunta de pesquisa proposta nesta dissertação – *A que recursos expressivos (verbais e extra-verbais), o professor recorre para oferecer andaimes quando o monitoramento ocorre na situação presencial (P)?* – observou-se nos vídeos analisados que os recursos verbais (os questionamentos/ as afirmações elaboradas pela professora) e os recursos extra-verbais (os gestos, por exemplo), constituíram-se em recursos potenciais aos quais o professor pode recorrer ao oferecer andaimes de conhecimento em LI. Esses recursos possibilitaram maior engajamento dos alunos na tarefa e também garantiram que os aprendizes solucionassem com maior autonomia os exercícios propostos.

Sendo o objetivo desta dissertação entender como as categorias já mobilizadas por Wood et al são apresentadas na modalidade a distância, na próxima seção, analiso como cada função de andaime é encontrada nas sessões de bate-papo do E1 D, destacando as semelhanças e as diferenças entre essa situação e a presencial.

4.2 Quais/como são os andaimes oferecidos pelo professor aos alunos no E1: análise das sessões de bate-papo

Ao analisar as sessões de bate-papo, as seis funções de andaimes foram encontradas no contexto virtual. Nesta seção, apresento como são apresentadas essas funções e como elas revelam particularidades específicas do meio em que acontecem.

4.2.1 O andaime *Recrutamento* (R)

Para Wood et al (1976), a função *Recrutamento* é aquela em que o professor chama a atenção dos aprendizes para a realização da tarefa. Geralmente, a oferta desse andaime ocorre quando o aluno está dispersivo e o professor vê a necessidade de mantê-lo realizando a tarefa. Na sala de aula presencial, essa chamada à participação pode ser feita oralmente, ou pelo olhar do professor para o aluno. Ou seja, em uma interação face a face, a professora sabe quem está presente na aula e pode saber quem está realizando as atividades ou não. Pelo olhar, a professora gerencia a classe sem precisar verbalizar tal monitoramento.

Na aula virtual o *Recrutamento* ou *chamamento* para a realizar as tarefas e o *gerenciamento* da aula acontecem de forma diferenciada, o que confere aos andaimes de *recrutamento* algumas particularidades. Os dados indicam que, na aula virtual, a professora tem necessidade de *identificar* quem são os aprendizes conectados ao curso naquele momento e quem são os alunos que estão realizando os exercícios propostos. Ambos, no meu entender, são formas de recrutamento.

O fragmento #8 ilustra essa situação de *Recrutamento* com a função de *identificar* quem são os participantes. No E1 D, como os alunos usam um *nickname* diferente do nome real, há a necessidade de um reconhecimento de quem, de fato, são os participantes engajados na sessão de bate-papo. O exemplo mostra as falas sublinhadas da professora, em forma de perguntas, que buscam identificar quem são os alunos participantes da aula.

#8

<student5> Hi

<Suzi@> who else is in the class?

<Suzi@> Where are the others?

<Student3> Ok..I'm here again...Cândi

<Student3>

<student5> - what?

<Mr.Hide> !

<student5> Hi Candi

<Student3> how is the student5? who is the student5? (aluna quer identificar os colegas)

<student5> hi Mr Hide

<Suzi@> Pessoal..vamos organizar primeiro..quero q todos entrem

<Mr.Hide> hi student

<student5> Angeliseeeeeee

<student5> .)))

<Student3> ok

<Suzi@> wait a minute!

<Student3> fo what teacher?

<student5> hihhi

(... minutos depois)

<Suzi@> so um minutinho ainda.. estou colocando a fra..e o outros no chat

<student8> how are you?

<Suzi@> Be calm pls!

<Suzi@> :)

<student 4> What... sorry for the mistake...

<Suzi@> Hello!

<student10>

<Suzi@> Welcome guys!1

<student6>

<student6> hvrfr

<student10> hello susi

<student8> the student 3 is ugly

<Suzi@>

<Suzi@> ohhhh Nice

<student 4> Wo's student 3?

<Suzi@> Agora podemos começar! We can start now!

<student11>

<Suzi@> :)

<student 4> Who...

<student11> koht6dr

<Suzi@> So, firstly, could you introduce yourself?

<student8> student 3 is a bad girl

<Suzi@> Say your name!

<Suzi@> :)

Observe-se, no exemplo acima, que, ao iniciar a aula, a professora faz um “chamamento” para que os alunos se identifiquem. Esse “reconhecimento” é necessário porque a professora perde o controle visual que tem na sala de aula presencial. Em uma interação online, além da necessidade da identificação dos participantes, existe também a necessidade de “organizar verbalmente” a discussão virtual. Na aula presencial, é possível que a professora “controle”, por meio de diferentes recursos (verbais e extralingüísticos), o processo de interação. Como isso não é problemático, Wood e seus colaboradores (1976), ao proporem as categorias de andaimes, tendem a se limitar à execução da tarefa.

Na situação a distância, a dificuldade de monitoramento leva o professor a recorrer ao andaime de *monitoramento/reconhecimento* com uma função mais administrativa. Ou seja, a professora precisa identificar quem são os participantes, e antes de recrutar a classe como um todo, ela não se sente confortável de iniciar a atividade, como mostram as falas abaixo:

#9
<Suzi@> Pessoal..vamos organizar primeiro..quero q todos entrem
<Mr.Hide> hi student
(...)
<Suzi@> só um minutinho ainda.. estou colocando a fra..e o outros no chat
<student8> how are you?
<Suzi@> Be calm pls!
(...)
<Suzi@> Agora podemos começar! We can start now!
<student11>
<Suzi@> :)
<Suzi@> So, firstly, could you introduce yourself? **R** (específico do meio virtual)
<student8> student 3 is a bad girl
<Suzi@> Say your name! **R**

Fragmento 9 - sessão de bate-papo E1 D - 06/08/2002

O *Recrutamento* feito pelo professor, na modalidade presencial, tem o objetivo de chamar a atenção dos alunos para a tarefa que deve ser executada por eles. Na *web*, pode-se concluir também que existe a necessidade de um *monitoramento administrativo* que poderá ser feito pelo professor, especialmente ao verificar quem está presente ou não na aula, quais são os próximos tópicos a serem trabalhados na aula ou qual será a data dos próximos encontros. Feitas essas

considerações, é importante marcar que o *Recrutamento* à tarefa prevista por Wood et al também ocorre nesse contexto, como mostra o exemplo que segue.

#10
(...)
<Suzi@> **So, firstly, could you introduce yourself?** - (*Recrutamento para a Participação*)
<student8> student 3 is a bad girl
<Suzi@> **Say your name!** **R**
<Suzi@> :)
<Student3> in eand that girls near the wall are more ugly than I
<student 4> *Hey everybody! I'm Lulu!*
<Suzi@> **Hey LuLu, Welcome!**
<student5> hi...lulu...
<student5> hi Suzi
<Student3> what name
<student10> *hello people! I'm Deby*
<student 4> Hey Deby!
<Suzi@> **Hi, Deby! Nice to see u online!!:**)
<student5> *My name is Angelise but call me Angel*
<student10> Hi

Fragmento 10 - sessão de bate-papo do E1 D - 06/08/2002

No exemplo #10 tem-se uma tarefa a ser realizada, no caso “apresentar-se aos colegas”. Como essa é a primeira aula a distância, a tarefa em si exerce uma função de *monitoramento administrativo* que, através das apresentações, busca saber quem está presente ou não na aula virtual. Em outras palavras, a professora não consegue identificar quem são os participantes a não ser que eles revelem seus nomes. Já o fragmento #11 indica a insegurança da professora em tal monitoramento, ou seja, ela “sente a falta” de determinados alunos e pergunta por eles.

#11
(..)
<Student3> ok angel
<student8> deby, the student 3 is ugly
<Suzi@> **Where is Daniel?** *Recrutamento de monitoramento*
<Suzi@> **Is he in the chat?** *Recrutamento de monitoramento*
<student5> nice too m. you, too
<Student3> I'm Cândida, but I prefer that call me Cândi
<student6> Hello! I'm Frá.
<Student3> Daniel is lost
<Suzi@> **Hi, Fra! :)**
<Suzi@> **Where is Cyntia?** *Recrutamento de monitoramento*

<student 4> Hey Candy!
 <student10> Hi teacher how was the whether?
 <student 4> Hey Frá!
 <Student3> She didn't come
 <student5> He is lost
 <student11> Hey motherfuckers! how are you feeling today?I'm in!
 <student10> Who's lost?
 <student5> hi Flá....
 <student5> hahaha
<Suzi@> Daniel is number 11, right? *Recrutamento de monitoramento*
 <student5> .)
 <student5> ;)
 (...)
 <student10> Hey Daniel, take it easy....
 <student8> where is suzi?
 <student 4> Watch out for the cursing!
 <student5> ;-)

Fragmento 11 - sessão de bate-papo E1 D - 06/08/2002

É importante destacar também outros dois exemplos em que o andaime *Recrutamento* ilustra a definição proposta por Wood e seus colaboradores. Nos exemplos #12 e #13, a função do professor é a de chamar a atenção dos alunos para a tarefa.

#12
<Suzi@> so, did you read my example?
 <student 4> Yes!
 <Student3> yes
 <student5> yes
<Suzi@> what is my favorite kind of music, st 6? R
 <student11> Which example?
 <Suzi@> In the page Likes and dislikes, dani -
 <student5> rock-and-roll.
 <student5>
 <student5>
 <Student3> what's tha meaning as long as in that sentence?
<Suzi@> How about u st 4, what is your favorite band? R/ETC
 <student8> rock'n roll
 <student11> YOU hear Julio Iglesias>Right?
 <student 4> My favorite band is Capita Inicial...
 <student8> no, tonico e tinoco
 <student 4> Capital!

Fragmento 12 - sessão de bate-papo E1 D - 08/08/2002

O exemplo #12 ilustra a professora chamando a atenção do aluno 4 (st 4) sobre uma função linguística específica que o aluno deveria praticar com os

colegas. Nesse exemplo, os alunos estão falando sobre suas preferências com relação ao tipo de música e cantores de quem eles gostam. Entretanto, para verificar a compreensão dos alunos sobre o conteúdo proposto no curso, em primeiro lugar, a professora elabora questionamentos para verificar a compreensão dos alunos com relação ao exemplo dado e, na seqüência, elabora questionamentos que permitem que os alunos explorem suas próprias preferências.

#13
(..)
<Suzi@> What's the situation?
<student10> ok
<student11> Which situation? (*dúvida do aluno*)
(...)
<Suzi@> Dani, are you in the page **LIKES AND DISLIKES?** **R / MD**
<student11> What do you want me to do ? (*dúvida do aluno*)
<student11> No!

Fragmento 13 - sessão de bate-papo E1 D - 08/08/2002

No exemplo acima, a pergunta da professora chama a atenção do aluno 11 (st 11) para a localização do exercício e para a execução da tarefa proposta. Nessa situação, também ocorre a manifestação de outra função de andaime que discutiremos a seguir, a *Manutenção da Direção (MD)*.

Esses exemplos demonstram a necessidade do educador, em contextos digitais, de manter a direção do aluno aos objetivos propostos, orientando-os e auxiliando-os quando estão realizando as tarefas. Caso as tarefas do curso não sejam bem definidas e com orientações claras sobre os procedimentos adequados, o aluno pode facilmente desviar-se dos objetivos propostos.

A não presença real dos participantes pode criar para o professor outro tipo de problema. Os alunos perdem a inibição gerada pela presença real do professor e dos colegas e pode recorrer a um uso de linguagem não adequada para uma situação formal.

Se analisarmos o fragmento #14, com relação ao uso da linguagem, observa-se que o aluno 11 (st 11) faz o uso inadequado da linguagem para esse contexto específico de sala de aula (Hey Motherfuckers! How are you feeling today?). O uso

da expressão “motherfuckers”, nesse caso, é controlado por duas colegas participantes, conforme ilustra o fragmento abaixo:

#14
<Suzi@> **Ok, Let’s start our class! (vamos começar nossa aula!) R**
(student 11) Hey Motherfuckers! How are you feeling today?
<student10> **Hey Daniel, take it easy....** (*aluna chamando atenção do colega*)
<student8> where is suzi?
<student 4> **Watch out for the cursing!** (*aluna chamando atenção do colega*)
<student5> ;-)

Fragmento 14 - MD pelos colegas - sessão de bate-papo E1 D – 08/08/2002

É interessante ressaltar que, na aula presencial, o aluno que usou essa expressão é tímido e suas participações se restringem a responder à professora somente quando solicitado. No ambiente virtual, ele sente-se mais à vontade e ousa expressar-se daquela forma. Nesse caso, não foi necessária a intervenção da professora para chamar a atenção do aluno sobre a inapropriação do uso da linguagem, pois duas colegas (st 4, st10) chamaram a atenção dele sobre esse fato. Isso contribui para pensarmos na importância da interação entre os próprios alunos. O auxílio das colegas na determinação do estilo da linguagem esperado mostra que não há necessidade de uma postura mais rigorosa da professora com relação ao aluno sobre esse tipo de uso de linguagem, pois os próprios colegas cobram dele um comportamento adequado nesse contexto de interação.

Além dessas situações, a função *Recrutamento* se marca nas sessões de bate-papo, principalmente quando a professora dá início à aula propriamente dita. O fragmento #15 ilustra essa situação:

#15
(...)
<Suzi@> **Ok, Let’s start our class! (vamos começar nossa aula!) R**
<student10> Hey Daniel, take it easy....
<student8> where is suzi?
<student 4> Watch out for the cursing!
<student5> ;-)
<Suzi@> **Have you connected the class? R**
<Suzi@> **(Já estão na aula 3?) R**
<student 4> Yeahp!
<student5> hum....yes
<student10> Yes

<student8> yes
<Student3> aula 3? not yet

Fragmento 15 - sessão de bate-papo E1 D – dia 06/08/2002

Como a professora não vê o aluno, percebe-se também uma preocupação explícita de garantir a participação de todos. No fragmento #16 abaixo, os alunos estão discutindo o tópico da aula e a professora observa que não há intervenção da aluna Fra (st 6). A professora então “chama a aluna” para que participe da discussão e expresse sua opinião para os colegas. Nota-se que a resposta da aluna não é imediata, como poderia ser caso fosse uma aula presencial. Somente depois de alguns minutos é que a aluna declara que está “perdida” e sem entender a tarefa proposta.

#16
<Student3> I love to watch movies and to eat popcorn
<student 4> I love to sleep!
<Suzi®> Great!! So, Why people on the Internet like to talk about preferences or likes and dislikes?
<student10> I change my color
<Suzi®> how about u, Fra? **R**
<student5> i like , too
<student 4> So they can get to know each other...
<student10> I am lost
(...)
<student5> estou perdida.....acho
<student11> who taked the same collor that I?YOU better change
<student10> Candi are you the st 3
<student8> she is
<Suzi®> Oh, fala ai Angelise!
<student6> Desculpa!Estou totalmente perdida!

Fragmento 16 - sessão de bate-papo E1 D - 08/08/2002

Considerando as aulas analisadas, no contexto virtual, o *monitoramento das participações* pelo professor parece ser essencial para a interação. Se o aluno fica em “silêncio”, ou seja, não se manifesta, o professor se preocupa. Na aula presencial, o controle sobre o olhar e a expressão do aluno minimiza essa preocupação.

Esse fato explica porque, nos dados, há tantos exemplos de andaimes, pois é necessário orientar o aluno para que possa participar ativamente da aula em andamento. Porém, quando pensamos nesse “monitoramento das participações”,

como também a solicitação de *feedback* dos alunos. O professor sente necessidade de saber se os alunos estão conseguindo realizar ou não a tarefa proposta.

17
(...)
<student6> Desculpa!Estou totalmente perdida!
(...)
<Suzi@> hmmm vamos la..eu pedi sobre o topico da aula ne?
<student 4> Who's number five?
<student10> Because i wanna know...
(...)
<student8> we are tking a discution about popcorn teacher, is very important now
<student10> who's is 4
(...)
<Suzi@> Ta, pessoal..todos ja sabem q o topico da aula, é sobre likes e dislikes..
<student10> Hi Luci
<student8> the namber 4 and 6 write now
<Suzi@> todos entenderam isso? **Monitoramento – Feedback Lingüístico**
<student8> isso o que
<student10> No
<Student3> yes
(...)
<student5> hum...acho que to me achando.....teacher

Fragmento 17 - sessão de bate-papo E1 D - 08/08/2002

Um exemplo de *feedback* é o que acontece no excerto #17 que ilustra as dúvidas das alunas 6 (st 6) e 5 (st 5) manifestadas na aula virtual. Nesse fragmento, para auxiliar a aluna, a professora retoma a discussão para saber se todos estão entendendo a tarefa proposta. Para minimizar as dificuldades que o próprio ensino de LI impõe, a professora faz uso da LM visando facilitar a compreensão dos participantes.

As dificuldades encontradas ao estudar uma LE na *web* podem causar um certo *stress* no aluno. Apesar das dificuldades encontradas por alguns aprendizes, a interação entre os outros participantes continua e a seqüência ao conteúdo é dada. Por outro lado, para garantir a compreensão de todos, a professora destaca aos participantes quais são os aspectos essenciais para sua aprendizagem.

Esse caso também é recorrente em uma aula presencial. Em certas ocasiões, há a necessidade de uma retomada ao conteúdo já estudado, especialmente, verificando a compreensão dos alunos sobre o conteúdo proposto. Essa situação, até trivial na aula presencial, também se repete no meio virtual. Em alguns casos, o professor precisa intervir e dar mais atenção para determinados alunos, enquanto que os outros continuam realizando as atividades propostas.

Nesse momento, identificam-se os diferentes níveis de autonomia que os alunos apresentam. Essa situação ilustra como o professor pode atuar como orientador/guia dos alunos durante a resolução das tarefas. Isso aponta também para a importância do papel do professor em contextos digitais, fundamentalmente motivando, orientando, auxiliando e mostrando os caminhos para que o aluno consiga realizar as tarefas com sucesso. A autonomia dos aprendizes que se aventuram a estudar a distância ainda é um aspecto que precisa ser melhor trabalhado, contudo, para que essa autonomia se desenvolva, é preciso que os aprendizes vivenciem situações em que estudar online torne-se desafiante e prazeroso.

Uma questão que se coloca é se o aluno sente-se mais perdido no contexto virtual ou se tal contexto favorece a identificação desse problema. Em relação ao último, deve-se considerar que o professor, como indicam os dados, preocupa-se mais com o monitoramento da turma quando está a distância, o que parece contribuir para que o aluno tenha menos inibição para se expressar no contexto virtual.

4.2.2 O andaime *Manutenção da Direção* (MD)

Wood et al (1976), ao descreverem as categorias de andaimes, enfatizam que o aprendiz pode se dispersar do objetivo da tarefa, o que pode impedir a realização da mesma. Daí a importância de manter o interesse do aluno na tarefa que ele tem a realizar. Em uma situação presencial, a função do tutor é a de se

manter ao lado do aprendiz auxiliando e motivando-o durante a execução da atividade. Na aula a distância, é difícil para o professor detectar possíveis dispersões, já que não está no mesmo ambiente que o aluno. Para monitorar o processo pedagógico, é fundamental que o aluno forneça *feedback* sobre o andamento da tarefa ao professor, sempre informando-o sobre possíveis problemas. Isso é mais fácil de ser percebido nos dados, já que toda essa orientação que se faz via comunicação verbal fica registrada no ambiente de *chat*.

Como no WE a busca do conhecimento lingüístico entre os participantes ocorre na forma de “negociação” e na busca de “resolução das tarefas”, a estratégia a que a professora recorre para direcionar os alunos é a de elaborar questionamentos que direcionem esses alunos àquilo que ela acredita ser imprescindível para o desenvolvimento da comunicação entre os pares. Nessa situação, os andaimes oferecidos pela professora podem auxiliá-los a orientar-se no curso e a solucionar as atividades com maior autonomia.

No exemplo #18, a interferência da professora no *chat* visa levar o aluno a oferecer *feedback* sobre as atividades que estão realizando, mais especificamente uma discussão sobre suas preferências (*likes and dislikes*). Essa conversa deveria envolver tipos de comida, filmes, esportes, músicas e programas de TV. Esperava-se que por meio dessa atividade o aluno descobrisse as preferências dos colegas.

#18
<student5> hum.....I like to play with my nephews....soccer....basketball...
<student11> Lasanha
<Student3> popcorn
<student5> ops.....
<student5> hehehehe
<student 4> Stop it!
(...)
<student5> to be in cook land!
<student10> barbecue,lasanha, pizza canelone.....
<Student3> pão com salsicha
<Suzi@> Pessoal..vc foram para a "Classroom Activities"? R / M D
<student10> que docinho????
<student11> What hell is cook land

Fragmento 18 - sessão de bate papo E1 D - 06/08/02

No exemplo acima, a professora percebe a dispersão dos alunos: alguns constroem sentenças e realmente constroem perguntas e outros apenas mencionam o que gostam sem estabelecer a interlocução com o outro. A fala da professora (sublinhada no exemplo) mostra a tentativa de orientar para a tarefa, indicando o link que deveria orientar a atividade proposta.

No fragmento #19 abaixo, a questão é mais complexa. Esse exemplo mostra os alunos conversando sobre o tópico proposto na tarefa e as preferências deles com relação a tipos de comida. Nessa situação, além de descobrir as preferências dos colegas, os alunos deveriam também entrevistar um personagem presente na aula, o Mr. Hide. A intervenção da professora, nesse contexto, é para se certificar de que os alunos entenderam a tarefa proposta, pois, ao manter a direção dos alunos para os objetivos da tarefa, ela procura, ao mesmo tempo, simplificar a atividade.

#19
<student 4> Yes, Mr. Hide!
<Suzi@> Vcs devem descobrir as preferências de pelo menos dois colegas..e depois enviar através dos forms da página "Classroom Activities" **RGL/MD**
<student8> nao eh teu , e da mulher
<student11> This is too hard
<Suzi@> Vejam as info q vcs devem buscar!!! **MD**
<student10> a Candi gosta de banana e linguiça
<student5> hahahaha
<student10> E verdade
<Mr.Hide> I used to live in london
<Suzi@> Music, tv program, sport, movie, food, actor,actress, singer **RGL**
<student10> hahahahahahaha
<student 4> hehehe...
<Student3> rrenata, what kind of music do you lioke?
<student11> That's true
<Mr.Hide> sorry

Fragmento 19 - sessão de bate-papo E1 D - 06/08/2002

As falas da professora sublinhadas no fragmento #19 ilustram a maneira como a mesma faz essa simplificação e direciona os alunos para o *hiperlink* que devem acessar para resolver a atividade. Explicar a tarefa em português é de novo a estratégia usada para garantir a compreensão de pontos entendidos como

centrais. Ao que parece, esclarecer a tarefa e manter os alunos motivados é a maneira de garantir a realização dos exercícios propostos.

No exemplo #20 que segue, a professora decide usar outra estratégia para chamar a atenção dos alunos. Nesse caso, essa recorre ao uso de letras maiúsculas para dar “ênfase à fala”. Nessa aula virtual, os alunos parecem empolgados com as discussões que estão acontecendo. Para que os alunos “prestem atenção” nas instruções da professora, ela recorre a recursos da escrita que lhe auxiliem enfatizar a sua fala.

#20
<Mr.Hide> calm down people
<Student3> sim e daí, tão com ciúmes?
<student5> London, mr. Hide?
<Suzi@> **so, do your task pls!! MD**
<student8> rock paulera
<student5> why?
<student 4> We have to do that through the icq, Suzi?
<Suzi@> **YEAH!!!**
<student10> Hey Lu do you like caipirinha a lot... ok?
<student11> I'll try!
<Suzi@> **YOU CAN SEND MSG TO YOUR CLASSMATE TOO MD/RGL**
<student 4> Stop it, Deby!
<student6> Suzi,what's "partner"?
<Suzi@> **OR CHAT HERE IN THE CHATROOM MD/RGL**

Fragmento 20 - sessão de bate-papo E1 D - 06/08/2002

Em geral, em sessões de bate-papo, escrever em letras maiúsculas durante todo o tempo indica que o internauta quer enfatizar aquilo que escreveu, ou ainda quer informar que está falando em tom alterado, ou seja, gritando. Nesse caso, mesmo que a professora use inadequadamente as netiquetas já padronizadas na web, o uso desse recurso (escrever em letras maiúsculas) para essa situação torna-se pedagogicamente correto. Como ilustram os fragmento #19 e #20, a recorrência da oferta dos andaimes RGL e MD também garante o progresso dos alunos na resolução das tarefas.

De fato, o andaime MD, no meio virtual, é uma função importante para garantir que, ao navegar na Internet, os aprendizes mantenham o foco nas tarefas

propostas e sintam-se motivados para atuar nesse contexto. Caso o professor não oriente suficientemente o aluno, ele poderá se “perder” e sentir-se desmotivado para estudar em ambientes a distância. Essas questões permitem refletir também sobre a importância do papel do professor no contexto eletrônico. Talvez a atuação do professor seja central para o sucesso do aluno em cursos a distância, que tendem a ter um alto índice de evasão.

4.2.3 O andaime *Ênfase em traços Críticos* (ETC)

Para Wood et al (1976), a categoria de andaime ETC visa oferecer informações sobre a discrepância entre o que o aprendiz produziu e o que deveria ser a forma correta. A tarefa do tutor, nesse caso, é auxiliar o aluno a interpretar as diferenças existentes visando realizar a tarefa com sucesso.

No WE, por se tratar de ensino de LI para iniciantes, as discrepâncias ocorrem com relação ao uso da linguagem. Nas sessões de *chat* analisadas, busca-se solução às dúvidas lingüísticas - uso de um vocabulário específico; de determinado tempo verbal; de expressões lingüísticas, conjunções e preposições, que são importantes para a interação em LI.

O fragmento #21 que segue exemplifica a dúvida do *aluno 3 (st 3)* com relação ao significado de uma expressão que aparece em um determinado exemplo no ambiente do *site*. O fragmento ilustra o momento da interação em que a professora é questionada pelo aluno sobre o significado da expressão “as long as”. Nessa situação, a professora busca auxiliar o aluno a entender a função daquela expressão para que ele possa, a partir dessa explicação, inferir o significado no contexto em que está sendo usado. Os dados ilustram também problemas da interação online. O aluno faz a pergunta, a professora intercala outra pergunta e só sete turnos depois responde à pergunta feita pelo aluno.

#21 <student5> <Student3> what's tha meaning as long as in that sentence? (<i>Dúvida do Aluno</i>) <Suzi@> How about u st 4, what is your favorite band? ETC <student8> rock'n roll
--

<student11> YOU hear Julio Eglesias>Right?
 <student 4> My favorite band is Capita Inicial...
 <student8> no, tonico e tinoco
 <student 4> Capital!
 <student10> I love many kinds of musics...
<Suzi@> " as long as " we use to do Comparisons ETC (feedback lingüístico)
 <student11> My favority band is GUNS N'FUCKING ROSESSSSSS
 <student8> candi loves pedro e tiago
 <student10> Who's like Chitãozinho e Xororó
 <student5> my favorite band is Elis Regina

Fragmento 21 - sessão de bate-papo E1 D – 06/08/02

Note-se que, no fragmento #21, além da professora esclarecer as dúvidas dos alunos, ela direciona-os às questões específicas que devem ser trabalhadas naquela aula. Como o tópico era discutir sobre preferências (“likes” and “dislikes”) a professora ilustra a tarefa ao formular a questão sobre as bandas favoritas dos alunos.

Já no exemplo #22, logo após o inicio da aula, a professora elabora questionamentos que favorecem a oferta de andaimes e também o engajamento dos alunos na discussão dos tópicos que são centrais para a aprendizagem naquele momento. A professora logo após certificar-se que os alunos já estão conectados na aula, faz questões específicas que visam destacar o que deve ser trabalhado pelos alunos naquele momento.

#22
<Suzi@> Have you connected the class? R
 <Suzi@> (Já estão na aula 3?)
 <student 4> Yeahp!
 <student5> hum....yes
 <student10> Yes
 <student8> yes
 <Student3> aula 3? not yet
 <Suzi@> Vou falando em ingles..se nao entenderem..manifestem-se! ok?
 <student11> Is just a expretion!
 <student8> ok
 <Student3> ok
<Suzi@> What's our class 3 about? ETC
 <Student3> wait a minute
 <student5> yes.teacher

<student 4> We have to talk about ourselves!
<Suzi@> oh... What specifically about ourselves? ETC
<student8> discribe likes and dislikes
<Student3> the things that we like and dislike
<student 4> Our likes and disikes...

Fragmento 22 - sessão de bate-papo E1 TD - 06/08/2002

A recorrência dessas situações apresentadas nos fragmentos #21 e #22 leva a crer que, na visão da professora, é necessário, nesse caso específico de ensino totalmente a distância, alertar o aprendiz para o que é realmente essencial à aprendizagem para não dispersar o aluno do foco da tarefa. Essa crença parece ter dois motivos principais. O primeiro é a necessidade de o professor receber *feedback* do aluno sobre o que ele está fazendo naquele momento. Sendo uma aula de língua estrangeira, o professor, além de monitorar as atividades realizadas pelo aluno, pode também enfatizar exatamente as funções lingüísticas que devem ser aprendidas pelo estudante. Já o segundo motivo está relacionado à necessidade de orientar o aprendiz nas atividades, porque, como ambos estão em contexto diferenciados, é preciso que haja uma negociação sobre as tarefas não compreendidas. Sendo assim, verificar se o aluno entendeu o que foi proposto pelo material é fundamental para que a seqüência das atividades seja dada.

No exemplo #23, a fala da professora usa os conteúdos propostos no site para elaborar questões que possibilitam ao aluno fazer uso real das funções comunicativas previstas no curso. Como o programa do WE prevê a discussão das questões mais freqüentes na comunicação cibernética, onde as pessoas se conhecem online e trocam experiências e informações sobre si mesmas, ao interagir no *chat* pedagógico, a professora encaminha a aula de modo a ensinar inglês e também conhecer as preferências dos alunos com relação aos tópicos estudados. Ao possibilitar esse tipo de discussão entre os alunos, a professora cria contexto para uso real da linguagem e, a partir dessas interações, pode identificar possíveis dúvidas dos aprendizes com relação ao conteúdo lingüístico, uso de vocabulário, de expressões lingüísticas e de preposições que são estudadas.

#23
<Suzi@> Go to Vocabulary page MD

<student 4> Did it, Suzi!
 <Suzi@> **How about this page? ETC**
 <Suzi@> **any new vocabulary for you there? ETC**
 <student11> I'm in
 <student11> And now
 <student 4> It shows a lot of vocabulary from movies and everything...
 <Student3> no
 <Suzi@> **What kind of movie do you like?? ETC**
 <Suzi@> **I love comedy, how about u? ETC**
 <Student3> I prefer drama.
 <student10> I like romantics movies and action
 <student11> I have to answer there or here?
 <Student3> I hate western films
 <Suzi@> **here..just let see if we can learn or use new vocabulary ETC**
 <student11> I like commedys
 <Suzi@> **why do you hate western films, st3? ETC**
 <student 4> I love comedy, too!
 <Suzi@> **how about u, st6? ETC**
 <student5> eu tinha caído, o que tá rolando?
 <student10> I hate horror films.... they're too boring

Fragmento 23 - sessão de bate-papo E1 D - 08/08/2002

O exemplo #23 ilustra os alunos discutindo sobre suas preferências pessoais em relação aos tipos de filmes. Nessa situação, os alunos estão acessando uma página específica, na qual são apresentados novos vocabulários sobre comidas, filmes, esportes, músicas e programas de TV. Para que os alunos façam uso desses vocabulários apresentados no *site* do curso, a professora elabora questões que garantem o engajamento dos alunos na discussão dos tópicos propostos. Ao mesmo tempo em que formula a pergunta, a professora reforça a necessidade de focar as páginas que oferecem apoio lexical para o aluno. Ao estabelecer esse tipo de comunicação, a professora, possibilita que os alunos façam uso dos vocabulários sugeridos pelo curso. Nesse sentido, os andaimes oferecidos aos alunos enfatizam aspectos essenciais para sua aprendizagem.

Outra forma de apresentação das dúvidas dos alunos no contexto virtual pode ser verificada no exemplo #24, que segue. Nesse exemplo, a professora e os alunos estão discutindo sobre filmes. A dúvida apresentada diz respeito ao gênero de um determinado filme, e ao significado de uma palavra específica.

No exemplo #24, três dúvidas são lançadas: a primeira provocada por uma aluna (*student 4: Is Armaggedon a sci fi movie?*); a segunda pela professora (<Suzi@> *Who like to watch Sit coms on tv?*); e a terceira novamente por uma aluna (<student5> *what is sci fi?*). Note-se que tanto as dúvidas dos alunos quanto a intervenção da professora provocam a discussão e, ao mesmo tempo, orientam a compreensão dos aprendizes na direção ao significado da palavra *Sit Coms*. Ao que parece, essa estratégia da professora visa, primeiramente, destacar um tipo de programa de TV que talvez não seja muito conhecido pelos alunos e também informar os alunos quanto ao uso desse vocabulário.

#24
 <student 4> Is Armaggedon a sci fi movie? (dúvida do aluno)
 <Suzi@> Who like to watch Sit coms on tv? ETC
 <student5> what is sci fi? (dúvida do aluno)
 <Student3> Because I don't like the place that this kind of film are maked and many other things.]
 <student 4> I love it!!!!!!1
 <student11> Teacher that's exacly what I had in my englesh classes with Roséli today (relação com o mundo real)
 <student 4> Made, Candy... (aluna oferece andaime a outra)
 <Suzi@> what is Science Fiction movie?
 (...)
 <Student3> I put that is sci-fi
 <student5> is science fiction
 <student11> armagedon is adventure movie
 (...)
 <student 4> I don't know what kind of movie is Armaggedon! Pleaz help me!!!!!!
 (...)

Fragmento 24 - sessão de bate-papo E1 D – 08/08/02

No fragmento acima, a professora não percebe que a aluna já tinha respondido à pergunta dela, relacionada ao uso da expressão *Sit Coms*, e insiste em perguntar sobre isso (<Suzi@> *nobody answer my question about Sit coms!*), até que obtém a resposta dos alunos. Ao mesmo tempo, a aluna 4 (st4) esperava pela resposta da professora ou dos colegas sobre sua pergunta que parece ser ignorada (*student 4> I don't know what kind of movie is Armaggedon! Pleaz help me!!!!!!*). Ao expor sua dúvida novamente, a aluna procura dar mais ênfase à forma como expõe a dúvida e usa a expressão “Pleaz Help me”, seguida de vários pontos de exclamação, como uma estratégia para obter mais atenção. Nesse momento, a aluna ainda não obtém a resposta e somente após sua terceira intervenção, a

professora percebe sua dúvida e a ajuda (*ver como mostram as intervenções sublinhadas no fragmento #25*).

#25
...)
<Suzi®> noboby answer my question about Sit coms!
<Suzi®> Who likes it?
<student 4> I did!
<student 4> I told u I love it!
<Suzi®> Oh.. sorry.. Can u give me an example? **ETC**
<Suzi®> Everybody knows what is it? (verificando a compreensão dos alunos)
<Student3> what
<student 4> I like to watch Friends and Will and Grace!
(..)
<Student3> I love Friends too, lulu
<student 4> OK! But I still don't know what kind of movie is Armaggedon!!!!!!
<Suzi®> Yeah, "Friends" is an example " **D**
<Suzi®> Oh.. it is Science Fiction, isnt it?
<Suzi®> Ok Guys, you have a task to do now!
(...)
<Suzi®> This page about vocabulary is just to you see and learn new vocabulary...
<Suzi®> Now, you have to go to Curiosities! **MD**
student 4> Suzi, what kind of movie is Birds?
<student11> We don't have much time to do that! (*feedback negativo do aluno sobre as atividades*)
<Suzi®> and there you have a task to do about movies!
<Suzi®> ohhhh.. Look at the picture! What does it seem to be? **RGL**
<Suzi®> A romantic movie? A horror? A western **RGL**
<student11> I said that I just did it
<Suzi®> ?
<student 4> I'm between thrillers and horror...
<student11> What does it mean??
<Suzi®> Have you gone to the Curiosities page?
<student11> Who?
<student10> Para que serve o check your answer.... não aparece nada
<Suzi®> hmmm What do you think it is guys?
<Student3> suzy i don't know if I send my answers correfly

Fragmento 25 - sessão de bate-papo E1 D – 08/08/02

A demora das respostas ocorreu porque a professora esperava que os alunos ajudassem colaborativamente uns aos outros na resolução das tarefas. Além disso, logo no início dessa conversa, há intervenções de outros alunos (sts 3, 5 e 11), propondo respostas à pergunta da aluna 4. No entanto, a discussão sobre se o filme é ficção científica ou não fica em aberto, sem uma resposta clara. Uma razão para isso é a de que os alunos estão todos concentrados tentando responder outras

tarefas oferecidas ao mesmo tempo da interação no *chat*. Esse acúmulo de atividades pode ter dificultado um pouco a interação entre os participantes. A situação demandava que o professor sanasse as dúvidas dos alunos e os orientasse adequadamente, o que não ocorreu. Essa situação mostra a necessidade de restringir as atividades para facilitar o monitoramento do professor. Mesmo em um *chat* com apenas 7 alunos, há um acúmulo de entradas de mensagens que dificultam a atuação e atenção do professor. Essa falta de atenção pode gerar também a insatisfação nos alunos, como manifesta o aluno 11 ao reclamar sobre o tempo das atividades (<student 11> *We don't have much time to do that!*).

De modo geral, pode-se dizer que, nas aulas virtuais, é fundamental que o professor elabore questionamentos que destaquem aspectos essenciais da tarefa a ser realizada, principalmente visando auxiliar o aluno a interpretar as discrepâncias existentes sobre a produção que ele realizou e sobre aquela que seria ideal. Isso também pode ocorrer em uma modalidade presencial, no entanto, na aula a distância, essas intervenções ficam registradas, o que exige uma resposta mais imediata do professor às dúvidas do aluno.

Como toda a aula de LE, no caso do ensino de vocabulário, é importante que o professor exemplifique os diferentes usos de um vocábulo em determinados contextos ou que também lance dúvidas sobre o significado de uma palavra/ expressão para chamar atenção dos alunos.

No meio virtual foram comparadas duas situações de testes dessa pesquisa e observou-se que a professora recorre a um número maior de questões que direcionam os alunos àquilo que é imprescindível para sua aprendizagem. Isso talvez se explique pela falta de recursos prosódicos, já que na aula presencial a professora conta com uma série de recursos (uso de gestos, mímicas, fala) que a auxiliam na condução da aula e na compreensão e negociação do uso da linguagem.

Nas interações a distância, parte dessas funções são supridas pela escrita, como já foi indicado na discussão teórica. Intuitivamente, a professora usa esses recursos, tais como letras maiúsculas, sinais de pontuação, aspas e *emoticons* para

ênfatizar o uso de novo vocabulário ou até mesmo ao modelar o uso de uma determinada expressão lingüística. O uso desses recursos vem contribuir para chamar a atenção e colocar em evidência questões consideradas relevantes.

Talvez, possibilitar a colaboração e a troca de conhecimentos entre os participantes de um curso online seja ainda mais necessário nesse contexto onde os alunos têm pouco domínio da língua alvo para expressar-se, já que não podem completar sua fala com gestos que contribuem na construção de sentido.

4.2.4 O andaime *Demonstração* (D)

Ao propor as categorias de andaimes, Wood e seus colaboradores observaram que havia situações em que o tutor tinha que demonstrar para o aluno como ele deveria proceder para realizar a atividade proposta. Esse tipo de intervenção pedagógica foi denominado *Demonstração*. Na situação presencial, a função do professor é a de servir como um modelo para que o aluno o ‘imite’ passo a passo, e consiga assim realizar a tarefa. Nesse caso, a demonstração passa a ser uma ‘exibição’ que o professor faz de uma determinada tarefa, o que implica que o aluno verá ‘como’ se faz, para então se repetir a ação demonstrada pelo professor.

Nas aulas presenciais do curso WE, os dados oferecem poucos exemplos de demonstração. Isso talvez tenha ocorrido devido ao fato da turma em questão, embora composta por principiantes, tenha, na realidade, um nível mais avançado de língua do que a turma totalmente a distância. Os vídeos também mostram que os problemas de ordem técnica foram os que mais demandaram a atenção da professora, a qual, em geral, apontava na tela ou no computador como efetuar as ações necessárias para interagir com o computador e a Internet.

O exemplo #26, que segue, ilustra esse tipo de intervenção. O fragmento selecionado também mostra como a professora demonstra o uso de língua a ser “imitado” pelo aluno na realização da tarefa. Para isso, a professora recorre à informação verbal e ao quadro negro. No entanto, como os alunos estão

visualizando o conteúdo na tela, a professora só recorre à informação verbal escrita como um recurso de saliência e ênfase.

#26
T Débora can you read the instructions.?. class1.. lá nos smileys...
S (Débora) – yes -
T Emoticons... how to use.. (*professora fala enquanto aluna localiza na tela*) **D**
T Read it aloud..
S (Débora) (*aluna localizou e começa a ler as instruções*) - From the visited sites above, select Emoticons an abbreviations to elaborate a msg. Choose one of your classmates to send this msg to. Don't forget to send a Cc to your teacher.
T Do you understand the work? Entenderam o q e pra fazer? Ahn? No?
T From the visited sites
T Então..aqueles que..??
S – já visitaram..
T isso..já visitaram... Select emoticons and abbreviations... Abbreviations são h r u? **D**
T ou que mais?
S (cândi). “By the way”
T – By the way, Talk to you later (TTYL), né? aquelas abbreviations... ok? **D**
T Então?
(..)
S (cândi) – qdo usa BTW? (*dúvida da aluna*)
T BTW, é uma expressão quando você quer mudar de assunto.. por exemplo, vamos supor que você está falando sobre o tempo..e ai você quer falar sobre a idade da pessoa.. ai você diz.. quantos anos tu tens.. ai tu diz.. by the way, how old are you..? **D** Tá? Entendeu?
S (cândi) – yes.
T Ai o que vocês vão fazer o que? Vocês vão Escrever uma mensagem só com smileys ... **RGL**
T Então tentem escrever essa mensagem ali naquele espaço, aí vocês vão escolher um dos colegas pra mandar.. escolher o login dos colegas..ta? eu vou escrever aqui no quadro os logins..Dai vocês escolham uns dois assim pra vocês mandarem as mensagens, certo?
S(Daniel) signo também?
T signo também..como assim signo?
S Os smilyes
T – os smileys and abbreviations, aham, Por exemplo, o que vocês poderiam escrever...
Prof Escrevendo no quadro...e falando
T Hi. Im fine and u? **D**
I'm (sei la ...) I'm very (-) Today... how about u?
T Sabe o q é isso aqui? (aponta para o smiley feito no quadro) **D**
S(lu) Sleepy !
T –sleepy.. Yes!
T Ah.. sei la.. escrevam mais alguma coisa .. isso é um exemplo..

Fragmento 26 – transcrição de vídeo – 18/07/02

No fragmento acima, ao fazer a *Demonstração*, a professora descreve os procedimentos para que a aluna encontre determinada informação no curso, como podemos observar na primeira fala sublinhada da professora. Depois, a mesma

exemplifica o que são *Abbreviations*. E, para finalizar, fornece, no quadro, um exemplo de mensagem para o que os alunos fizessem e enviassem aos colegas.

No entanto, há também outras situações em que a professora precisa ir até o computador do aluno e demonstrar como fazer determinada tarefa. Nas aulas presenciais analisadas do WE, esse tipo de andaime foi pouco usado e, quando isso ocorreu, ficou restrito a questões de ordem tecnológica ou de interação com o material.

#27

S(Daniel) como eu faço pra colocar o arroba?

T – control + alt + 2 (*professora mostra as teclas para o aluno e como deve fazer*)

T Finish ?

Professora caminha na sala..

Fragmento 27 –transcrição de vídeo –18/07/02

No contexto virtual, a *Demonstração*, seja com exemplos de algum aspecto lingüístico ou com a descrição dos procedimentos que levam a realização de uma determinada tarefa em discussão na aula, é dificultada pelo fato da professora não poder comunicar-se usando recursos extralingüísticos. Para contornar essa situação, a professora apresenta mais ilustrações das situações de uso da linguagem que estão sendo estudadas naquele momento ou descreve, em detalhes, os procedimentos que o aluno precisa fazer para realizar sua tarefa.

Essa questão pode ser ilustrada nos exemplos #28 e #29. Nessas situações, pode-se observar a atuação da professora em uma aula na qual ela busca levar os alunos à discussão sobre preferências pessoais. No exemplo #28, a professora facilita a discussão fazendo uma afirmação pessoal sobre sua preferência e elaborando uma questão que convida os alunos a fazerem o mesmo. O exemplo indica também que o andaime *Demonstração* pode ser oferecido também durante a tarefa, pelos alunos, como mostra a intervenção do aluno 3 (sublinhada) em resposta à solicitação do aluno 11.

#28

<student 4> Our likes and disikes...

<student11> I want to know how to put collar in my words. (*dúvidas do aluno*)

<Suzi@> Oh.. Great!!! BTW, I LOVE CHOCOLATE, how about u? D/ ETC

<student 4> Me toooooooooo!!!!!!
 <student 4> But I prefer white chocolate...
 <student10> Everybody love chocolate...
<Student3> dany.. in the topo has a box with colors... **D/MD**
 <student8> I love chocolate much more

Fragmento 28 - sessão de bate-papo E1 D – 06/08/02

Os exemplos #29 e #30 ilustram outras situações similares. No primeiro, a professora orienta o aluno sobre como mudar a visualização do chat. No segundo, a mesma explica como o aluno pode alterar o tamanho da letra usada no chat.

#29
 <student 4> Suzi, my chat view is different today. Why is that?
 <Suzi®> Where is stl1?
 <Suzi®> Just click on the Menu LAYOUT and select IRC mode
 <Suzi®> **sorry IRC style**
 <student 4> I got it Suzi!

Fragmento 5 – sessão de bate-papo E1 D – 08/08/02

#30
 <student11> Como eu faço pra minha letra ficar mais grossa?
 <Suzi®> vamos verificar aqui em conjunto.. a pagina esta com um probleminha técnico
 <student 4> But I've already did it...
 <student11> Me too
<Suzi®> **clica em BOLD - lá em cima no menu..** **D**
 <Suzi®> Better
<Suzi®> **letter B near the Aquarela** **D**
 <student 4> I'm the only one with thick letters... hehehe...
 <student11> Bold
 <student10> Just this
 <Suzi®> Before yeah!
<Suzi®> **or change the kind of letter** **D**
 <student10> test

 <student11> I wnt more.Is it possible?
 (...)
<Suzi®> **you can choose the kind of letter too** **D**
 <student10> What we gonna do now?
 <student 4> Yes, it is...
 (...)
 <Suzi®> **You can change the size and the font**
 <student11> just chackin[
 <student10> Let's go home!!!! eat!!!!
 <Suzi®> just up in the menu!
 <Suzi®>

<Suzi®> Ok.

Fragmento 30 – sessão de bate-papo E1 D –08/08/02

Ao analisar o fragmento acima, nota-se que, embora a maioria das intervenções da professoras nas aulas iniciais objetive solucionar problemas de ordem técnica, os problemas lingüísticos também são foco da intervenção pedagógica. No fragmento #31, a professora faz uso de uma nova estrutura lingüística para exemplificar e esclarecer a dúvida dos aprendizes com relação à tarefa que eles têm para realizar, mais especificamente, os alunos não tinham entendido como deveriam proceder para realizar a atividade: na tarefa anterior, eles haviam feito uma entrevista com o Mr. Hide, buscando identificar as preferências desse com relação a tipos de comida, esporte, filmes, etc.; na tarefa em foco, pedia-se aos alunos que contrastassem as preferências do Mr Hide com as suas.

#31

<student8> suzy we don't understand what we have to do (*dúvida do aluno*)

<Suzi®> Yeah, for example,: My favorite Singer is Celine, but Mr Hide likes foo fighters (D)

Fragmento 31 - sessão de bate papo E1 D –06/08/02

Embora essas situações de exemplificação e de referências a situações reais de uso da língua alvo também ocorram no ensino presencial, na aula virtual, a única maneira de ilustrar é modelando um exemplo no momento da interação no *chat*. Talvez uma outra forma de “ilustrar” virtualmente fosse possível, ao recorrer, por exemplo, ao uso de recursos multimídia que possibilitassem a ilustração ao aprendiz, por exemplo, através de imagens, animações. No entanto, nas situações de *chat* analisadas, a professora não faz uso de outro recurso além da linguagem escrita.

4.2.4.1 Exemplos de Feedback Lingüístico fornecidos pela professora que não se encaixam na categoria Demonstração.

Nas sessões de *chat* analisadas, encontraram-se várias situações em que a professora exemplifica o uso de LI, mas que não podem ser encaixadas dentro da categoria *Demonstração*. Nesses exemplos, a professora não está especificamente demonstrando o uso de língua, mas esclarecendo ao aluno o significado de um

determinado item lexical encontrado nas tarefas. No exemplo #32, a professora negocia com o aluno o significado de uma palavra. Nesse caso, já que ela é conhecida pelos alunos, coloca-se como referência, ao buscar um exemplo real para esclarecer o significado da palavra “braids” (*a professora usa trança no cabelo*). Na situação presencial, a professora possivelmente faria o mesmo, mas, nesse caso, em vez de falar sobre si mesma, apenas mostraria a própria trança.

#32
<Suzi@> **Braids..**
<Suzi@> **oh Dany..I used to have in my hair braids**
<Suzi@> **remember my hair?**
<student11> Yes
<Suzi@> **or better.. my hair with braids..**
<Suzi@> :)
<student11> Transa?
<student 4> We have to interview her through our personal e-mail? (*dúvidas do aluno*)
<student 4> What's her e-mail? (*dúvidas do aluno*)
<Suzi@> yeah!
<Suzi@> :)
<Suzi@> **yeah..trança!**
<Suzi@> :)
<Suzi@> **Transa - it is other word!:) :**

Fragmento 32 - sessão de bate-papo E1 D –13/08/02

Além disso, outra forma de mostrar esse “andaime” ou de fornecer *feedback lingüístico* ao aluno é a recorrência à sinonímia para que ele atribua significado a uma palavra desconhecida. No exemplo #33, a professora faz uso de recursos da escrita, como o do sinal de igual (=), para esclarecer a situação de sinonímia para o aluno. Quando a dúvida do aprendiz diz respeito ao uso específico de uma palavra, geralmente busca-se o auxílio da professora para uma tradução literal. Nesse caso, a estratégia que o professora recorre é a sinonímia. Para que o aluno entenda o significado da palavra no contexto que está apresentada, a professora repete a palavra e coloca sinônimos em inglês para que o aluno compreenda o vocabulário em questão. Veja-se como o exemplo abaixo ilustra essa situação.

#33
<student6> Suzi,what's "partner"?
<Suzi@> **Partner=classmate=friend**
<student10> Why, i dont do nothing

<Suzi®> Entendeu Fra?
<student6> Yes!

Fragmento 33 - sessão de bate-papo E1 D –06/08/02

A situação acima normalmente ocorre em uma aula de LI. O aluno recorre a professora para compreender o significado de um vocabulário desconhecido. No entanto, na *web*, a recorrência desses exemplos parece maior em função do meio em que ocorre, pois a falta dos recursos extraverbais impede a exemplificação gestual que, em uma aula presencial, poderia esclarecer facilmente a dúvida do aluno, seja ao ilustrar com um objeto, ou ao imitar algo ou alguém. Devido à recorrência dessas questões, acredito que o ensino de vocabulário na situação síncrona de ensino seja um tópico que ainda precisa de estudo mais aprofundado, principalmente com relação a estratégias que orientem o professor a encontrar outras alternativas para auxiliar o aluno nessas situações.

4.2.6 O andaime *Controle de Frustração* (CF)

O *Controle de Frustração* (CF), que visa diminuir o *estresse* do par menos capaz na hora da resolução das tarefas, também ocorre na aula virtual. Wood et al, ao elaborarem essa categoria, detectaram que os aprendizes podem ficar estressados ao realizar uma tarefa e, para evitar que o aprendiz perca a motivação, é importante que o tutor intervenha. Vários fatores podem dificultar a interação dos alunos no contexto a distância, aumentando a possibilidade de estresse: a falta do professor e dos colegas pode fazer com que o aluno se sinta sozinho.

Nas sessões de chat analisadas, o exemplo # 34, que segue, ilustra as alunas 5 e 6 afirmam que estão (totalmente) perdidas e clamarem por auxílio da professora. A conversa acontece e, primeiramente, ao atender o pedido da aluna 5, a professora tenta minimizar seu estresse, ao falar de maneira descontraída com a aluna: “ Oh, fala aí Angelise?” .

#34
<Student3> who is the st11...I love popcorn...You say that because you never eat..I guess
<student5> estou perdida.....acho (*aluno requer auxílio da professora*)
<student11> who taked the same collar that I?YOU better change

<student10> Candi are you the st 3
 <student8> she is
 <Suzi@> Oh, fala ai Angelise! **CF**
<student6> Desculpa!Estou totalmente perdida! (aluno requer auxilio da professora)
 <student5> :-/
<Suzi@> hmmm vamos lá..eu pedi sobre o tópico da aula ne? **RGL**
 (...)

<student10> who's is 4
 <student10> Hello who are you?
 <Student3> 4 is Lucy
 <student 4> I'm Lulu!
<Suzi@> Pessoal..digam os nomes primeiros... :) Vamos ajudar o numero 6 e 4 (professora busca minimizar o stress da aluna)
 <student5> Hi Deby!
 <student5> ok
 <student5> I'm Angelise
<Suzi@> Ta, pessoal..todos já sabem q o tópico da aula, é sobre likes e dislikes.. **ETC/MD**
 <student10> Hi Luci
 <student8> the namber 4 and 6 write now
<Suzi@> todos entenderam isso? (professora espera feedback dos alunos)
 (...)

<Suzi@> Let's go to the Hyperlink " Likes and dislikes" **MD**
 <student5> hum...acho que to me achando.....teacher

Fragmento 34 - sessão de bate-papo E1 D –06/08/02

Na aula a distância como na presencial, a professora recorre ao uso da LM como uma forma de diminuir o estresse dos alunos. No entanto, o uso da LM na aula a distância também leva a aluna a se sentir mais à vontade, já que não há pressão psicológica de ter que compreender em LE. Ao simplificar a tarefa em LM, a professora possibilita que a aluna compreenda e seja capaz de realizar o exercício, mesmo estando em lugar (físico) distante da professora.

Na aula a distância, a professora só percebe o problema da aluna se ela explicitamente indicar. Na aula presencial, a professora pode ver a reação de cada aluno perante às tarefas, e essas frustrações parecem ser facilmente identificáveis.

O exemplo #35 ilustra outra situação de estresse: o aluno reclama para a professora sobre o tempo das atividades. Ao fazer uso de letras maiúsculas, o aluno manifesta que não está contente. Ao detectar esse fato, a professora brinca com o aluno e tenta justificar porque está acelerando a condução das atividades. Com

essa “brincadeira”, a mesma tenta manter o aluno calmo, tranquilizando-o para que faça suas atividades dentro do tempo que ele achar necessário.

#35
<student11> I´m telling YOU NEVER GIVE US ENOUGHT TIME TO READY AND DO OUR
TESKS
<Suzi®> ohhhh..sorry..
<Suzi®> Am I running?
<Suzi®> :)
<Suzi®> dont worry..be calm... **CF**
<student11> I m
<Suzi®> I just trying to help the faster students..
<Suzi®> but dont get panic! **CF**
<Suzi®> :)
<Suzi®>
<Suzi®> Beep! Beep! **R**
<student 4> Ok, Suzi... I did it..
<student11> Class 5 here we go

Fragmento 35 - sessão de bate-papo E1 D-13/08/02

Em contextos virtuais, parece ser fundamental o professor manter os alunos motivados para interagirem e serem capazes de trabalhar autonomamente. No entanto, essa não é uma tarefa fácil de ser realizada no ensino/ aprendizagem de LE, principalmente se os alunos forem iniciantes, e não souberem a língua alvo. Temos que levar em consideração também que existe uma série de outros fatores que podem desmotivar esses alunos a atuar com maior autonomia na *web*, como por exemplo, as dificuldades de interação com o meio eletrônico por não ser letrado eletronicamente. Talvez, desenvolver a interação entre os participantes do curso seja uma forma de possibilitar que os mesmos, ao trabalharem colaborativamente com os colegas, não se sintam tão desmotivados para solucionar as atividades propostas em aula. No entanto, acredito que o desenvolvimento da interação e da colaboração dependem do tipo da atividade proposta ao aluno.

4.2.6 O andaime *Redução em Graus de Liberdade* (RGL)

No curso WE, o andaime RGL aparece quando a professora descreve e simplifica as etapas da tarefa para que o aluno entenda passo a passo o exercício proposto, dando ênfase às atividades que devem ser realizadas por ele naquele momento. Nas aulas presenciais e virtuais, esse andaime é utilizado de forma

semelhante. No entanto, na aula a distância, a professora necessita de *feedback* do aluno demonstrando que ele está acompanhando o raciocínio proposto. Na aula presencial, gestos e olhares cumprem essa função. Nas sessões de bate papo, os turnos de fala da professora buscam simplificar as tarefas, e isso justifica a grande incidência desse tipo de andaime nesse contexto.

No Exemplo #36, que segue, a aluna 6 demonstra ainda não entender o que deve fazer naquele exercício e solicita a ajuda da professora, que então descreve as etapas do exercício a ser executado. Nota-se, no entanto, que, no contexto a distância, a professora aguarda o *feedback* da aluna sobre o acompanhamento de seu raciocínio.

#36
<Suzi®> Leiam e me perguntem, se vcs nao entenderam!
<Suzi®> What´s the situation? **ETC**
<student10> ok
<student11> Which situation? (*dúvida do aluno*)
<student6> A Frá não entendeu (prá variar!!)
<Suzi®> Dani, are you in the page **LIKES AND DISLIKES?** **MD**
<Student3> the boy wants to know about that two girls.
<student11> What do you wnt me to do ?
<student11> No!
<Suzi®> Yeah, We have two girls: Carmem and Julia, right? **RGL**
<Suzi®> and a boy called Mahal **RGL**
<Suzi®> right, St 6? (*necessidade do professor em receber feedback do aluno*)
<student11> I dont know how to do that!
<student6> Yes!
<student5> yes
<Suzi®> Bom, vcs estao vendo q temos perguntas..com respostas né?
<student 4> OK, Suzi! It's done!
<Suzi®> e um diálogo acontecendo..precisamos fazer aquele diálogo ter sentido..
<Suzi®> então..a primeira pergunta eh:
<Suzi®> What kind of Music do you like?
<Suzi®> qual seria a resposta da caixinha abaixo?
<Student3> I already done
<student 4> I like country music...
<student 4> But I like rock music...
<student5> ok suzi
<Suzi®> eu sei, st4, mas nos temos q criar a situação do dialogo.. isso é so um exemplo!
<student 4> R we supposed to write our preferences?
<Suzi®> Entendeu, Fra?
<student6> Yes.
<Suzi®> no outro exercício sim, mas no primeiro, temos q dar sentido a situação que esta apresentada ne?

A recorrência dessas questões durante as interações no curso levam-me a crer que o problema de compreensão da tarefa foi gerado mais pelo material do que pela situação a distância. Talvez, as instruções propostas nos exercícios do curso WE não estejam totalmente claras e precisem ser mais bem trabalhadas para essa modalidade de ensino.

Com relação à pergunta de pesquisa - *A que recursos expressivos o professor recorre para oferecer andaimes quando o monitoramento do aluno se dá a distância?* - Pode-se dizer que a recorrência de uso de recursos da escrita tais como aspas, sinal de igualdade, uso de parênteses, letras maiúsculas, negrito, uso de dois pontos, uso de fechinha para indicar correspondente, uso de reticências –que foram encontrados nos dados do E1 D, demonstram que, de modo geral, o professor recorre a esses recursos quando enfatiza ou chama a atenção do aluno sobre determinado conteúdo, quando mostra caminhos que o aluno precisa atingir ou proceder para localizar determinada informação no curso ou na web. Embora esses recursos sejam pobres em relação aos extralingüísticos, na modalidade a distância, recorrer a esses recursos, as abreviaturas e aos *emoticons*, são maneiras encontradas para agilizar a comunicação com os participantes do curso e para dar ênfase aos conteúdos que devem ser estudados.

4.3 Curso WE modalidade totalmente à distância: o segundo estudo (E2 TD)

Como já foi mencionado no capítulo 3, no WE totalmente à distância (WE TD), o aluno está exposto ao mesmo curso usado no estudo inicial com a diferença de que todas as interações entre alunos e professora foram mediadas pelo programa ICQ ou pela sala de bate-papo – *Webenglish online* - criada exclusivamente no portal Terra (<http://www.terra.com.br>) para a realização desse

curso. Nessa análise, a turma WE TD será referenciada como Estudo 2 totalmente a distância (E2 TD).

A experiência da professora com a modalidade a distância no E1 possibilitou delimitar alguns procedimentos metodológicos para a realização do E2 TD. Para realizar esse estudo, os alunos deveriam acessar as páginas do curso, realizar as tarefas propostas e interagir com a professora para solucionar as dúvidas. Além disso, esperava-se que os alunos interagissem com os outros participantes via chat para praticar a LI.

Como alguns problemas referentes à interação com o ambiente já eram previstos, a professora disponibilizou diferentes horários para interagir via *chat* com os alunos. Nos horários agendados a professora estaria à disposição dos alunos para responder as dúvidas referentes ao funcionamento do curso, avaliações e conteúdos. Esses encontros poderiam acontecer até duas vezes por semana, conforme a disponibilidade do aluno. Além disso, esperava-se que os alunos fossem autônomos na busca da resolução das tarefas e que aproveitassem as sessões de *chat* também para entrar em contato com os colegas e praticar a língua alvo.

Devido à quantidade de conteúdo que deveria ser explorado de forma mais independente pelos participantes e por se tratar de um curso de inglês para iniciantes, foi sugerida uma seqüência de aulas. Como cada aula enfoca, pelo menos, uma função da linguagem, as tarefas propostas buscam explorar os conteúdos lingüísticos que possibilitam o aluno cumprir a função estudada ao interagir no meio virtual.

Essa foi a dinâmica prevista para o curso. No entanto, a interação entre os participantes foi problemática porque, na maioria das vezes, não houve compatibilidade de horário entre os alunos para o horário de *chat*. Por essa razão, na maioria das vezes, os alunos faziam as tarefas no horário de *chat* enquanto a professora estava *online*. Outra razão que justifica a escolha dos alunos, de fazer as atividades enquanto a professora estava online, era pela necessidade que os alunos tinham em interagir com alguém. No entanto, isso gerou maior dependência

da presença do professor na “sala de aula” virtual. Outra razão a ser considerada é a transposição da postura adotada no ensino presencial em que os alunos esperam que o professor esteja à disposição deles para transmitir os conteúdos que devem ser estudados. Essa é a postura que a maioria dos alunos tem na sala de aula. Devido a isso, parece que a autonomia dos alunos para atuar em contextos digitais ainda é um fator que precisa ser mais trabalhado, para que essa dependência não prejudique sua atuação quando eles estiverem estudando online.

4.3.1 A interação na aula totalmente à distância: recursos, limites e possibilidades

Ao observar as sessões de bate-papo do E2 TD, verificou-se que algumas situações de interação aconteceram de forma similar às que ocorreram no E1, quando ministradas presencialmente. Para contextualizar as diferenças e as semelhanças enfatizo nesta seção algumas situações que foram recorrentes aos dois estudos.

Ao comparar os estudos E1 e E2 TD pode-se afirmar que a primeira aula do E1 e a primeira aula do E2 TD são bastante similares. O objetivo dessa aula era informar os alunos sobre o funcionamento do curso, o programa e os recursos disponíveis no ambiente do curso.

Na primeira aula do E2, esperava-se que os alunos lessem as instruções enviadas via e-mail e, logo após, acessassem o tutorial disponível no *site* e explorassem o ambiente do curso. No tutorial, os alunos tinham acesso a informações tais como os horários disponíveis de *chat*, explicações sobre os recursos existentes no ambiente do curso e a organização das aulas. No entanto, nem todos os participantes leram as instruções disponibilizadas no tutorial do curso, talvez porque, de modo geral, os alunos não gostam de ler instruções e não tem muita paciência para fazerem leituras extensas na tela do computador. A falta de leitura das instruções e a falta de explorar os diferentes ambientes do curso dificultaram o desenvolvimento da interação dos alunos. A falta da presença do professor pode gerar esse tipo de problema porque a autonomia que se espera do

aluno é inferior a esperada pelos cursos à distância, principalmente, porque os alunos são iniciantes (não conhecem a língua alvo e o ambiente virtual de aprendizagem). Observe-se o fragmento #37 que ilustra o início da primeira aula TD.

#37
suzi_reis 18:31:15: Hello
Kitty 18:31:52 entra na sala
Rubens 18:33:15 entra na sala
(..)
suzi_reis 18:35:03 Olá PessoALL, é um prazer conhecer vocês!!! :) Peço agora pra todos falarmos abertamente, sem reservado ok?? (solicitação da professora)
(...)
Rubens 18:35:45 tudo bem
suzi_reis 18:35:45 Primeiramente gostaria de tirar algumas dúvidas de vcs sobre o funcionamento do curso, avaliação, etc.. vocês têm alguma pergunta? Antes de entrarmos no conteúdo propriamente dito
FlyMan 18:36:02 entra na sala
FlyMan 18:36:13 Hi People !
sejroe 18:36:20 A grade de horários do website será alterada?
(dúvidas do aluno) (...)

Fragmento 37 - primeiro encontro do E2 TD- 28/10/02

No fragmento acima, a fala sublinhada da professora esclarece a razão do encontro que era auxiliar os alunos com problemas técnicos e solucionar dúvidas que pudessem surgir sobre o funcionamento do curso. No fragmento #37, a fala da professora pressupõe que os alunos tivessem lido as instruções enviadas por e-mail ou que já tivessem acessado o tutorial do *site*. Devido a isso, a professora inicia a discussão visando solucionar essas dúvidas.

A primeira dúvida manifestada pelo aluno Sejroe (#37) diz respeito à grade de horários de encontros virtuais. Como a professora tinha recebido algumas reivindicações via e-mail sobre a mudança dos horários das aulas, houve a necessidade de reajuste desses horários. No fragmento #38 que segue vê-se a negociação entre os participantes na tentativa de reajustar esses horários.

#38
suzi_reis 18:37:02 - Sim..estamos pensando em oferecer um horário para sábado, alguma outra sugestão?
sejroe 18:37:14 não
suzi_reis 18:37:28 Sugestão de horário?
Gaúcho 18:37:33 eu gostaria, pois me facilitaria!

Rubens 18:37:47 Recebi um e-mail, falando em aulas todos os dias pela parte manhã, concordo com a proposta de sábado.
sejroe 18:37:54 sim, também.
Ale 18:38:01 Prazer, meu nome é Alessandro e preferiria à noite

Fragmento 38 – aula 1 E1 TD - 28/10/02

Nesse momento vê-se a necessidade de flexibilidade do professor para adequar os horários de *chat* de acordo com as disponibilidades de horários de seus alunos. Embora não tenha sido possível estabelecer um horário de *chat* compatível para todos os alunos, determinou-se que o melhor horário para os encontros fosse sábado a tarde. Essa negociação no ajuste dos horários das aulas, também pode ocorrer na situação presencial, no entanto, na situação a distância facilita porque não envolve o deslocamento da professora para a realização das aulas.

#39
sejroe 18:38:15 - a proposta de sábado me parece boa.
suzi_reis 18:38:34 - Bom, o meu objetivo era q cada aula de chat, eu pudesse orientar vcs na resolução das tarefas.. então..agora como estamos aqui neste chat.. vcs poderiam abrir outra janela e ir trabalhando no curso, realizando as tarefas e fazendo perguntas.. vcs concordam com essa metodologia ou alguém está com problemas de horário para conectar
Gaucho 18:39:07- Um horário bom para mim seria no começo da tarde de sabado!?
suzi_reis 18:39:4- ok. 14:30 ?
Sejroe 18:39:45 - para mim também (sábado) ou pelas manhãs. No demais, podemos iniciar o trabalho.

Fragmento 39 – aula 1 do E2 TD –28/10/02

Embora a professora disponibilizasse outros horários de *chat* para as aulas, na sequência do curso, muitos alunos não compareceram nos horários estabelecidos. Uma razão que talvez justifique o pouco interesse dos alunos é porque o curso é gratuito e, nesse caso, os participantes poderiam sentir-se mais livre e menos responsabilizados para cumprir as tarefas. A falta da presença de alguns dos participantes nas aulas dificultou o andamento das aulas e a interação dos alunos na resolução das tarefas, principalmente, porque era necessário que os encontros virtuais ocorressem para que os alunos colocassem em prática as funções lingüísticas estudadas. Esses problemas ocasionados pela incompatibilidade de horário dos alunos influenciou com que nas sessões de *chat* analisadas tivéssemos o

número reduzido de participantes e o atendimento aos alunos fosse mais personalizado.

Na sessão que segue analiso exemplos em que a professora tenta contornar as dificuldades dos alunos e favorecer a participação através da oferta de andaimes.

4.3.2 Estratégias de intervenção pedagógica e a oferta de andaimes no E2 TD

Esta seção mostra as diferentes estratégias de intervenção pedagógica que a professora recorre ao interagir nas sessões de bate-papo com os participantes. Embora a aula iniciou-se em LM (ver fragmento #37 acima), para verificar o nível de conhecimento dos alunos em LI, a professora dá início a aula partindo do pressuposto de que os alunos estavam entendendo o conteúdo na língua alvo. Essa estratégia usada pela professora tinha como objetivo verificar em que medida os alunos seriam capazes de interagir na língua alvo, já que essa era uma primeira sessão de bate-papo.

40 suzi_reis 18:40:39 Ok. Let's start our class?? R (Marca o início da aula em Inglês) Carlos 18:40:40 Olá professora sejroe 18:41:04 okay (..) suzi_reis 18:42:08 Ok. Firstly, let me introduce myself, right? Ale 18:42:19 And about homeworks? sejroe 18:42:22 right Suzi_reis 18:43:25 I'm Susana and I'm here to work with you in this online course. I'm 27 years old. How about you? Could you introduce yourself to your classmates? D / R Ale 18:43:37 saturday

Fragmento 40 – aula 1 do E2 TD – 28/10/02

Como no curso não há um teste de nivelamento, essa estratégia auxiliou a professora a identificar aqueles alunos que tinham problemas para se expressar em LI, porém, nem todos os alunos do curso foram capazes de seguir o exemplo apresentado. Na situação de interação acima (#40), diferentes tipos de andaimes

são ofertados pela professora para dar início aos trabalhos. A professora inicialmente faz um *Recrutamento* (*suzi_reis 18:40:39 Ok. Let´s start our class??*), mas em seguida, oferece um exemplo para que os alunos sigam a mesma estrutura de apresentação.

No exemplo #41, a professora nota que uma das alunas não está executando a tarefa. A professora percebe e busca *recrutar* a aluna para a execução da tarefa colocando perguntas que a obriguem a responder sobre si mesma. No caso específico, um dos alunos informa a professora que o sistema tinha registrado que a aluna não estava mais conectada.

#41
sejroe 18:44:42 Yes. I am Francisco and I study Engineering at UFSM. I am 19 years old
Ale 18:44:44 sure! My name is Alessandro , I am graduated in Food tecnology
suzi_reis 18:44:51 fala com Kitty Kitty, how about u? what´s your name? How old are you? R
Ale 18:45:09 I am twenty five years old
Carlos 18:45:25 Hi, I´m Carlos, I´m 28 years old
suzi_reis 18:45:33 fala com sejroe - Nice to meet you Francisco! Welcome to our course!!
sejroe 18:45:56 kitty went out...
suzi_reis 18:46:11 fala com Ale oh.. It is a pleasure to meet you Ale
Carlos 18:46:15 I´m studing Food tecnology

Fragmento 41 – aula 1 do E2 TD – 28/10/02

A estratégia usada no excerto acima, que geralmente ocorre na modalidade presencial, indica a importância da intervenção da professora visando possibilitar a interação do aluno com seus colegas. Ao que parece, em situações síncronas, o aprendiz não pode ficar “calado”, como normalmente pode ocorrer em aula presencial. Na web, se o aluno fica muito tempo em silêncio, isso pode indicar problemas. Nesse caso é importante receber feedback lingüístico dos alunos sobre as tarefas que estão realizando. Essa situação ressalta também a importância do professor mediar as interações entre os participantes e de estar atento às intervenções realizadas por eles na sala de bate-papo, para que, caso necessário, possa auxiliá-los.

O excerto #42 ilustra o oferecimento de dois tipos de andaimes. A professora chama a atenção dos alunos marcando a aula com a qual eles deveriam estar conectados, ou seja, faz um *Recrutamento*. Nesse exemplo, ainda vê-se a

professora mantendo a direção (MD) ao gerenciar o comportamento esperado dos alunos.

Finalmente, ainda nesse exemplo, nota-se que a ausência de informação extralingüística obriga a professora a verbalizar a necessidade de um *feedback* escrito dos alunos. Ou seja, na modalidade à distância, como a professora não tem como observar a expressão facial e os gestos produzidos pelos alunos, a única maneira de detectar isso é pela escrita. Nota-se que prevendo já as frustrações/ dificuldades dos alunos, a professora recorre à LM como forma de minimizar o *stress* que o aluno possa vir a ter ao realizar as atividades, já que as instruções do curso são em LI. A atitude da professora, de “forçar” a interação em LI, permitiu que, a partir dessa experiência, a professora fornecesse andaimes aos alunos que tinham dificuldades com relação ao uso da LI.

#42

suzi_reis 18:46:28 oh..yeah.. By the way, are you in class 1? R/MD

Ale 18:47:00 It's my pleasure

suzi_reis 18:47:06 hmmm You mean “Tecnologias dos Alimentos”, right?

fala com Carlos

Carlos 18:47:32 so do I

Rubens 18:47:47 Yes. I am Rubens Leal and I study Ext. Rural at UFSM. I am 32 years old

suzi_reis 18:47:52 Ok Guys, I would like you to go to class 1, but also stay here in the chat!!

MD

Ale 18:47:53 sure!

Carlos 18:48:06 OK

(...)

sejroe 18:48:37 I got it!

suzi_reis 18:49:03 Vcs estão entendendo? Sem problemas? Se tiverem dúvidas podem mandar msg pelo ICQ, ok? CF (necessidade de Feedback)

Fragmento 42- aula do E2 TD – 28/10/02

Como já se destacou no E1, controlar as frustrações do aluno requer a atenção mais efetiva do professor no contexto a distância. Nesse estudo também nota-se a importância do professor saber gerenciar os problemas que surgem e de manter a motivação dos alunos (andaime MD) e o controle das frustrações (andaime CF). O apoio do professor torna-se ainda mais importante nessa situação já que o meio oferece aos alunos muitas situações de estresse, tais como, o próprio uso das tecnologias computacionais subjacentes (por exemplo, conexão lenta ou problemas

de acesso); a falta do letramento adequado para interagir com novas tecnologias e a falta de compreensão na comunicação produzida por uma mensagem escrita. Esses diferentes fatores podem causar *stress* não só no aluno, mas também no professor que está à distância.

#43
(...)
suzi_reis 18:50:12 fala com Ale at webenglish... You have to connect at WebEnglish, did you understand me, Ale? **MD/R**
Ale 18:50:46 reservadamente fala com suzi_reis of course!
suzi_reis 18:51:06 Ok, Guys, did you read my example? **R/MD**
Carlos 18:51:47 hi, Him how do u do ?
suzi_reis 18:51:48 have you wrote about yourself? Could you introduce yourself there?
(R/ETC)
sejroe 18:51:53 sorry, what example?
fala com suzi_reis
(...)
suzi_reis 18:52:34 In class 1, in the hyperllink "Introducing oneself" **MD/RGL**
(..)
sejroe 18:52:41 i´ve never writen about myself (*dúvida do aluno*)
fala com suzi_reis
sejroe 18:52:53 okay.
fala com suzi_reis
suzi_reis 18:53:37 fala com sejroe ok. Can U try?, you can say your name, your age..and your nickname, for example **RGL**

Carlos 18:53:38 prof. what´s the curse web site? (*dúvida do aluno*)
fala com suzi_reis
suzi_reis 18:54:02 it is www.ufsm.br/labler/webenglish **ETC**
fala com Carlos

Fragmento 43 - aula do E2 TD – 28/10/02

Em situações de ensino à distância, principalmente para iniciantes, recorrer ao uso da LM para diminuir o *stress* que o aluno sente quando está atrasado com a tarefa, porque perdeu a conexão ou ainda porque não está compreendendo a tarefa proposta, é uma alternativa adequada para manter o foco da atenção do aluno no exercício. Todavia isso exige um “atendimento personalizado” do professor. Nesse caso o maior desafio consiste em saber gerenciar esse tipo de interação de modo a não prejudicar os outros alunos que estão realizando as atividades.

Nos fragmentos #43 e #44, a interação acontece como se fosse um "jogo de ping pong". Por analogia e metaforizando esse jogo de ping-pong, pode-se afirmar que o professor precisa "se jogar" para todos os lados para "alcançar a bola" que está "clitando". No exemplo #43, as três intervenções da professora questionam aspectos diferentes. Primeiramente, a professora precisa saber se o aluno ALE já acessou o ambiente do curso. Em segundo lugar, ela precisa saber se eles já leram o exemplo que está disponibilizado na aula 1 e, em terceiro lugar, ela verifica as tarefas já realizadas e também indica a atividade que deve ser executada.

#44
(...)
suzi_reis 18:50:12 fala com Ale at webenglish... You have to connect at WebEnglish, did you understand me, Ale? **MD/R**
Ale 18:50:46
reservadamente fala com suzi_reis of course!
suzi_reis 18:51:06 Ok, Guys, did you read my example? **R/MD**
Carlos 18:51:47 hi, Him how do u do ?
suzi_reis 18:51:48 have you wrote about yourself? Could you introduce yourself there? **R/ETC**
sejroe 18:51:53 sorry, what example?
fala com suzi_reis
(...)
suzi_reis 18:52:34 In class 1, in the hyperllink "Introducing oneself" **MD/RGL**

Fragmento 44 - aula do E2 TD-28/10/02

Ao analisar esse fragmento de chat nota-se que a quantidade de dúvidas dos alunos e a diversidade de tópicos discutidos simultaneamente, exigem que diferentes tipos de andaimes sejam ofertados em poucos minutos de interação. Essa diversidade de tópicos que são tratados ao mesmo tempo no chat pode influenciar negativamente no desenvolvimento da aula e na compreensão dos alunos sobre o que eles precisam fazer naquele momento. Talvez, no caso analisado, a ansiedade da professora em tentar ajudar o aluno levou-a a elaborar uma grande quantidade de perguntas. No entanto, isso pode prejudicar, tanto a compreensão dos alunos sobre as atividades que eles têm a realizar, quanto a *performance* da professora.

Porém, para auxiliar os alunos, a professora precisava de respostas às perguntas elaboradas por ela para que intervisse auxiliando-os. Ao mesmo tempo

em que essa grande quantidade de perguntas pode ser um problema, essa aparente “desorganização” e “caos cibernético” ilustra o fato do meio permitir uma diversidade de tópicos que podem ser tratados ao mesmo tempo, sem que o “ruído de vozes” atrapalhe.

Caso a situação acima acontecesse na aula presencial, o andamento das tarefas provavelmente seria interrompido, para que a voz de cada indivíduo fosse manifestada organizadamente. Além disso, talvez alguns alunos não teriam espaço para se expressar. Na aula a distância, para que o professor possa atender todos os alunos e manter a interação, alguns aspectos devem ser levados em consideração. Entre esses aspectos estão: 1) a quantidade de alunos em uma mesma sala de bate-papo; 2) a discussão de um mesmo tópico por todos os participantes e 3) a clareza no uso da linguagem escrita.

#45
sejroe 18:52:41 i've never writen about myself (*dúvida do aluno*)
fala com suzi_reis
sejroe 18:52:53 okay.
fala com suzi_reis
suzi_reis 18:53:37 fala com sejroe ok. Can U try?, you can say your name, your age..and your nickname, for example. RGL
Carlos 18:53:38 prof. what's the curse web site? (*dúvida do aluno*)
fala com suzi_reis
suzi_reis 18:54:02 it is www.ufsm.br/labler/webenglish ETC
fala com Carlos

Fragmento 45 - aula 1 E2 TD- 28/10/02

Com relação ao primeiro aspecto, o grande número de alunos em uma sala virtual, pode prejudicar a *performace* do professor que não pode responder de forma adequada e nem monitorar todos os alunos ao mesmo tempo. Como pode-se observar nos dados, há momentos no E2 TD em que a professora precisa atender mais especificamente um aluno e tem que deixar os outros realizando os exercícios. Os fragmentos #43 e #44 ilustram essa situação.

Para engajar o aluno Carlos, como mostra o exemplo acima, nas atividades pedagógicas, a professora recorre a diferentes andaimes: *Recrutamento (R)*, *Manutenção da Direção(MD)*, *Redução em Graus de Liberdade (RGL)* e *Ênfase em Traços críticos (ETC)*.

Na aula virtual, o professor tem que atender vários alunos ao mesmo tempo, o que requer um grande esforço mental e isso pode torná-lo cansado e mesmo estressado. O fragmento #46 ilustra essa grande quantidade de solicitações sendo feitas pelos alunos à professora. Nesse caso, a professora parece dar conta de responder todos os alunos, mas por alguns minutos como ocorreu no exemplo anterior, prioriza as respostas de alguns enquanto deixa outros de lado até que possa respondê-los.

46
Carlos 18:59:11: Ok
suzi_reis 18:59:30 fala com sejroe: ohhh Darling.. it is the login you chosen when you did ...you sent your request to the course.. let me try to check it..wait a minute
sejroe 19:00:08 fala com suzi_reis: ohhh, i remember it
Carlos 19:00:08: I'm Carlos. I'm studing master in Food Science
FlyMan 19:00:12 entra na sala
sejroe 19:00:18 fala com suzi_reis: let me check it out.
FlyMan 19:00:34: Please teacher. Help me ! (solicitação do aluno)
sejroe 19:00:39 fala com suzi_reis: bingo!!!!
Gaucho 19:00:41 reservadamente fala com suzi_reis: I no am understand! (dúvida do aluno)
suzi_reis 19:01:00 fala com sejroe: you chose the login: sejroe and a password.. do you remember it? RGL
FlyMan 19:01:10: What I have to do ? (dúvida do aluno)
sejroe 19:01:23: yes, I do no

Fragmento 46 – aula 1 E2 TD – 28/10/02

O terceiro aspecto é com relação à comunicação escrita ambígua que pode gerar problemas de compreensão entre os participantes. Esse é o exemplo #47, no qual só depois de 4 minutos a professora consegue saber qual era o problema do aluno. Os problemas de comunicação pode ter ocorrido porque em situações de chat o uso da linguagem tende a ser mais sintético e por isso nem sempre fica explícito o problema real. A pergunta do professor indica que ela está alerta para esse fato.

#47
Carlos 19:11:26 fala com suzi_reis: No I'm so sorry. I had problems with the e-mail, sorry
suzi_reis 19:11:52 fala com Carlos: The next exercise is to send a msg for Dani and Grasi! you can find it on the hyperlink "See other examples" (MD)
Carlos 19:12:11 fala com suzi_reis: Ok
suzi_reis 19:12:29 fala com Carlos: which email ? your personal email? (dúvidas do professor)
suzi_reis 19:12:44 fala com ale: oh.. Poor Ale.. dont worry...)

Carlos 19:16:01 fala com suzi_reis: Yeah

Fragmento 47 - aula 1 E2 TD – 28/10/02

Outro aspecto que dever ser destacado no E2 TD é a necessidade de familiarização dos participantes do curso com o ambiente. O fragmento #48 abaixo ilustra claramente a necessidade dos participantes, antes de atuar na aula, explorar os ambientes do curso e os recursos disponibilizados no *site*.

Contrastando a primeira aula do E1, com a primeira aula do E2 TD, observa-se que a professora pulou essa primeira etapa de familiarização na aula virtual, pois partiu do pressuposto errôneo de que os alunos tinham lido as instruções na página e que já teriam navegado previamente no ambiente antes da aula. Porém, no fragmento #48, os alunos demonstram não saberem localizar determinada informação dentro do curso, um indicio de que não haviam navegado previamente no ambiente, como foi planejado.

#48
ale 18:55:34 fala com suzi_reis: ok, but how can I find the class one on site? (dúvida do aluno)
Carlos 18:55:54: excelent sejroe
sejroe 18:56:18 fala com Carlos: thank you!
suzi_reis 18:56:34 fala com sejroe: very good Sejroe! :) Could you write it in the form at class 1?
MD/ETC
DoN 18:56:35: i'll come back
DoN 18:56:55: sai da sala
sejroe 18:57:02: let me try.
suzi_reis 18:57:04 fala com ale: hmmm .. go to webenglish and write there your login and password... **MD**
suzi_reis 18:57:47 fala com ale: then, in the right frame, you have a hyperlink "Class" and you can find class 1 **MD/D**
suzi_reis 18:58:04 fala com Carlos: yea, Carlos, can u introduce yourself now for the group? **R/ETC**
sejroe 18:58:33 help please, I don't know my login, neither my password. (dúvida do aluno)
suzi_reis 18:58:39 fala com Gaucho: How about Gaucho, who is Gaucho? Could you introduce yourself too? **R/ETC**

Fragmento 48 - aula 1 E2 TD – 28/10/02

No exemplo acima, as falas sublinhadas da professora intercalam informações de natureza técnica e lingüística, em que os direcionamentos dados

aos alunos visam à localização de determinadas informações no curso e também a solução das dúvidas de outro aluno quanto à atividade que ele deveria realizar.

Em resumo, vale ressaltar algumas questões que devem ser repensadas ao aplicar um curso a distância. A grande quantidade de alunos na sala de bate-papo pode ser considerada um fator negativo. Se todos os alunos inscritos (30 alunos) tivessem de fato comparecido ao chat, seria inviável a professora gerenciar a classe. Como afirmamos anteriormente, há necessidade de um número reduzido de participantes nas aulas virtuais, para que a professora possa atender mais rapidamente as solicitações enviadas e para que o acúmulo de mensagens não desanime o aluno.

Outro aspecto que deve ser considerado é a interação entre os participantes. Ao avaliar a primeira sessão de bate-papo à distância, um aspecto negativo nessa aula foi a pouca interação aluno-aluno. Nessa aula as interações concentraram-se entre professora-alunos. Como o objetivo da aula era possibilitar que os alunos se apresentassem em LI uns aos outros e descobrissem informações de seus colegas tais como nome, idade, cidade de onde estava tecando, a interação entre os participantes não foi suficiente. Os alunos interagiram com a professora, mas tiveram pouca curiosidade em investigar informações sobre seus colegas. Talvez outro encaminhamento dado a essa tarefa possibilitasse maior interação entre os participantes. Esse fato também remete à necessidade de uma nova configuração da primeira aula do WE, para a modalidade de ensino à distância, uma vez que presencialmente a interação entre os colegas sempre foi garantida.

O fato dos alunos não ter lido as instruções previamente demonstra também que eles ainda não têm a autonomia esperada. Isso indica que a primeira aula de cursos para principiantes deve se organizar a partir de tarefas que possibilitem o aluno a explorar o curso de forma a se familiarizem com o ambiente e ter maiores conhecimentos sobre os recursos que irão encontrar disponíveis. Isso indica que houve uma falha no design do curso (estrutura de menus, ícones, cores, palavras-chaves, etc) e na orientação pedagógica. Talvez deve-se propor uma estratégia

mais especifica de forma a servir a essa modalidade de ensino. No caso do WE, acredito que uma nova organização da página de abertura e também os encaminhamentos das atividades da primeira aula talvez resolveriam esse problema.

Um aspecto positivo dessa primeira aula a distância foi à participação de um segundo membro da equipe do WE na sala de bate-papo. Como o segundo membro da equipe era desconhecido para os alunos, eles tiveram a oportunidade de colocar em prática as funções estudadas na aula, fazendo um uso real de LI. O fragmento #49 ilustra essa situação.

#49
R 20:06:50 entra na sala
(..)
R 20:07:14 Hi
suzi_reis 20:07:24 Oh... We have a visitor! Professor Rachel.. :)
R 20:07:29 Typing from Michigan
suzi_reis 20:07:35 fala com R Hi R. H r u ?
R 20:07:48 Sorry, but the scheduke has just changed here
suzi_reis 20:08:00 fala com R - We are almost finishing the class :)
R 20:08:05: I'm two hours behind you, guys
suzi_reis 20:08:18 : Hey Guys, Say hello to Rachel!
R 20:08:23: So who came to class today?
Carlos 20:08:45 hello Rachel
operon 20:08:52 fala com suzi_reis Hello Rachel, wellcome to your virtual class
operon 20:11:29 fala com R - Dear R, I am a undergraduate student at the Universidade Federal de Santa Maria and a student of this virtual course. Its a pleasure to talk with you.
R 20:11:43 Michigan. Middle part of the US, next to the Canadian border
Carlos 20:11:46 fala com suzi_reis in the chat to?
Carlos 20:11:51 fala com suzi_reis terra chat ?
R 20:12:26 To answer your question, Carlos, I'm in a sabbathical leave to do research here.
suzi_reis 20:12:32 fala com Carlos - yeah... :) same place... :) our virtual room! :)
R 20:12:54 Hi, operon. What are you studying at UFSM?
Carlos 20:13:34 fala com suzi_reis - let me see the class1 is intrudece ourself, emoticons, 3th person
R 20:13:47 Are you guys at home or at the campus
suzi_reis 20:13:51 fala com operon - hmm Do you understand the word " Sabbathical leave"?

Fragmento 49 - aula 1 E2 TD-28/10/02

Ao avaliar a primeira aula do curso E2, outro aspecto que deve ser levado em consideração é a infobetização dos participantes. Ao contrário do que aconteceu no E1, no E2 a maioria dos participantes já era usuário ativo na Internet. A

infobetização, portanto, não foi um problema para esse grupo de aluno. Isso facilitou esses alunos gerenciarem os problemas de conexão que freqüentemente ocorrem.

Um problema a ser destacado é a qualidade da conexão da Internet, como ela é ainda lenta, é normal que ocorram problemas de conexão. Todavia, isso é um problema que o aluno que decide fazer um curso online precisa estar ciente das dificuldades que irá encontrar ao estudar a distância. Nessas situações, é notável a necessidade de compreensão da professora nas dificuldades que o aluno vai enfrentar. A professora deve se tornar alguém "confiável" para que o aluno possa compartilhar seus problemas e solicitar auxílio se for necessário.

Por serem infobetizados os alunos do E2 TD conseguiram dar conta de perder a conexão e voltar para a sala de aula virtual. A familiarização dos participantes com o uso da Internet facilitou que a negociação das tarefas e os direcionamentos dados para os hiperlinks que deveriam ser visitados pelos alunos. Esse fato justifica também a grande incidência dos andaimes MD e RGL, que ilustram a professora guiando os alunos para os hiperlinks que devem realizar as tarefas e a tentativa de simplificar as tarefas que deverão ser realizadas pelos participantes do curso. No E1, onde houve um aluno cujo nível de infobetização era muito baixo, a professora demonstrava *in loco* como superar os problemas técnicos e localizar determinada informação no site. Essas mesmas explicações, quando realizadas a distância, talvez seriam mais difíceis de serem veiculadas, caso o aluno não tive um nível básico de letramento.

4.3.3 Os conteúdos (sobre o meio ou sobre a língua) trabalhados no E2 TD

Para ilustrar como o professor promove o engajamento dos alunos em situações comunicativas de uso de LI e quais tipos de conhecimento (sobre o meio ou sobre a língua) são alvos nas ofertas de andaimes detectadas, selecionou-se alguns fragmentos de chat que ilustram a professora negociando com os alunos esses diferentes tipos de conteúdos discutidos no curso.

Com base nos critérios escolhidos na metodologia desta pesquisa, descrevo as dúvidas mais recorrentes, quando o aluno é muito iniciante ou mais avançado em relação ao conhecimento em LI.

4.3.3.1 Dúvidas do aluno quando ele é muito iniciante

As dúvidas de um aluno iniciante em LI podem ser as mais variadas. No fragmento #50 a aluna tem bastante dificuldade com o inglês e, nesse caso, para auxiliá-la a professora recorre ao uso da língua materna. No exemplo que segue, primeiramente, a professora busca diminuir o estresse que aluna demonstra e, em segundo lugar, auxilia-a na resolução das tarefas. É importante observar no exemplo como ocorre a intervenção da professora na resolução dessas questões.

#50 neness@ 18:52:52 entra na sala suzi 18:53:03 Hello suzi 18:53:15 fala com neness@ Oi Neila, td bem? neness@ 18:53:44 mais ou menos... suzi 18:54:03 fala com neness@ q houve? Algum problema? CF neness@ 18:54:53 não sei como começar um bate papo... só hello suzi 18:55:09 fala com neness@ eheh ta bom..não precisa..primeiro temos q aprender ne?:) CF suzi 18:55:40 fala com neness@ então.. agora em diante..pelo menos vc já pode dizer.. Hello!! :) já eh um inicio!! MD/CF neness@ 18:56:01 fala com Suzi esqueci o site do curso (<i>dúvida da aluna</i>)

Fragmento 50 - aula 1 do E2 TD - dia

A intervenção da professora na situação acima visa diminuir o estresse da aluna neness@. Para isso, era importante manter a motivação dela para que, ao interagir no curso, solucionasse as tarefas propostas. Esse tipo de atendimento pode diminuir o estresse e evitar que haja evasão no curso. Ao explicitar que a aluna não precisa saber a língua e que pode usar o pouco que sabe, a professora minimiza o estresse que a aluna sente.

Esse estresse que o aluno a distância sente, em minha opinião, pode ser considerado aceitável, já que o aluno pode sentir-se mais sensível quando exposto a novas situações de interação. A principal razão para isso, talvez seja, que na

concepção da aluna, o fato dela estar em um curso de inglês exigia que ela interagisse em LI desde o início.

As dificuldades da aluna em saber se expressar ressalta a importância do papel do professor interagindo com o aluno em contextos digitais, seja para diminuir o estresse, orientá-lo, motivá-lo ou auxiliá-lo quando for necessário. Ao que parece, na modalidade a distância é mais importante fazer o aluno se sentir à vontade e sem medo de interagir. Assim, para garantir o progresso desse tipo de aluno iniciante nesses contextos, é preciso manter um índice de motivação e de curiosidade acima do esperado em interações presenciais.

Outro aspecto importante que deve ser destacado dos exemplos #50 e #51 é o uso da LM. Nesse caso, como todas as orientações do curso são em inglês, o uso de LM foi a estratégia adotada pela professora para possibilitar a negociação das tarefas. Os diferentes tipos de andaimes oferecidos (RGL, MD, CF) visaram fazer a aluna sentir-se mais calma e realizar as tarefas propostas no material.

51
neness@ 18:56:4 fala com suzi por onde começar?
suzy 18:57:05 fala com neness@ o endereço do curso é www.ufsm.br/labler/webenglish **RGL**
suzy 18:57:32 fala com neness@ entre no endereço e coloque sua LOGIN (apelido) senha **RGL**
neness@ 18:58:35 sai da sala
suzy 18:56:05 fala com neness@ Não se preocupe..estou aqui pra te ajudar.. Acredite em mim e vamos lá!!
:) **CF**
suzy 18:56:42 fala com neness@ ta...vamos parte por parte.. então..vc abre uma outra janela ai.. e coloca o endereço..mas continua aqui na sala, pois vc deve ir me falando tudo q fores fazendo ok? **R**
neness@ 19:02:53 entra na sala

Fragmento 51 – aula 1 do E2 TD – 27/11/02

4.3.3.2 Dúvidas sobre o funcionamento do curso e uso de recursos da web

O fragmento #52 exemplifica as dúvidas de uma aluna que não esteve presente na primeira aula. Na primeira aula do E2, a professora detectou que alguns dos alunos não tinham lido as instruções. Ao interagir com a aluna neness@, nota-se que a professora pressupõe uma falta de leitura e preocupa-se,

primeiramente, em explicar sobre o funcionamento do curso. A fala sublinhada da professora no fragmento abaixo deixa claro esse fato.

#52
neness@ 19:02:53 entra na sala
neness@ 19:03:16a acessei o curso e agora? (*dúvida da aluna*)
suzi 19:03:32 Welcome! :)
suzi 19:03:58 fala com neness@ bom.. primeiro quero te explicar sobre o funcionamento do curso... ETC
neness@ 19:04:05 como é que põe esse ursinho aí (*dúvida da aluna*)

Fragmento 52 – aula 1 do E2 TD – 27/11/02

No entanto, a primeira dúvida da aluna não é em relação ao curso em si, mas com relação ao uso de um determinado recurso que pode ser usado no chat. Mais especificamente, a aluna quer saber como inserir uma imagem na sala de bate-papo. Essa dúvida surgiu porque a professora realizou intuitivamente a ação de inserir uma imagem na sala de bate-papo enquanto conversava com a aluna. No entanto, a ação de “inserir imagens” despertou mais o interesse da aluna, do que de fato a interação determinada pela professora, isto é, o funcionamento do curso. Isso mostra como certas ações que visam motivação (um ursinho para deixar a página mais “alegre”), em vez de auxiliar podem ter um efeito inesperado.

Na seqüência, no fragmento #52, vê-se como a professora orienta a aluna para aprender a usar o recurso solicitado, interrompendo o assunto que estava começando a explicar. No exemplo # 52, tem-se a explicação passo-a-passo sobre os procedimentos que a aluna deveria fazer para atingir o seu objetivo. Nessa situação o andaime ofertado é o D.

#52
nenêss@ 19:02:53 entra na sala
neness@ 19:03:16a acessei o curso e agora? (*dúvida da aluna*)
suzi 19:03:32 Welcome! :)
suzi 19:03:58 fala com neness@ bom.. primeiro quero te explicar sobre o funcionamento do curso... ETC
neness@ 19:04:05 como é que poe esse ursinho aí (*dúvida da aluna*)
suzi 19:04:25 fala com neness@ vc ta vendo a tela dividida em duas parte ne.. um menu da direita e o menu central certo? **D**
suzi fala com neness@ 19:04:52 esse ursinho vc clica em no link "Imagens e sons" aqui no lado do botao ENVIAR D
suzi 19:05:20 fala com neness@ ai vai abrir uma janelinha e vc escolhe a imagem D
neness@ 19:05:59 sim e aí ja escolhi

suzi 19:06:04 fala com neness@ bom..voltando ao curso ..eu gostaria q vc clicasse em CLASSES.. q eh a partir de onde vc acessa as aulas ok? MD/RGL

suzi 19:06:18 Muito bem!! :) (*feedback do professor*)

fala com neness@

neness@ 19:07:09 ok teacher!!

Fragmento 52 - aula 1 do E2 TD – 27/11/02

No exemplo #52 é interessante ressaltar como a professora busca conciliar o interesse da aluna com a sua agenda pedagógica. Mais especificamente, além de demonstrar os procedimentos para a aluna realizar a ação desejada, a professora continua explicando sobre o funcionamento do curso. O exemplo #52 mostra também o oferecimento de dois andaimes: MD e RGL. A recorrência desses andaimes em outros extratos do corpus leva-me a crer que a organização do site do WE não está adequada para essa modalidade de ensino, pois o ambiente não possibilita que aluna compreenda sozinha a organização do site ou localize os conteúdos com autonomia. Isso aponta à necessidade de uma nova configuração da estrutura para que esse desperte a curiosidade do aluno e garanta sua interação sem a orientação do professor. Em relação aos andaimes, isso nos leva também a conjecturar que a incidência recorrente dos andaimes (MD e RGL) possa ser considerada como um critério para a avaliação da clareza dos cursos a distância.

4.3.3.3 Dúvidas com relação ao conteúdo em LI

No excerto #54 observase a professora explicando sobre o funcionamento do curso, mas já orientando a aluna para os conteúdos em LI que a aluna irá estudar. Com relação ao funcionamento do curso, a professora explica sobre os *hiperlinks* que existem em cada aula e a seqüência aconselhada das atividades. Ao direcionar a aluna para o Link “Introducing oneself” (ver fala da professora sublinhada), a aluna, logo após ter lido algumas informações na tela do curso, preocupa-se em informar a professora sobre o que entendeu.

#54

suzi 19:13:59 fala com neness@ ta...mas primeiro vem Introducing oneself... ne? Essa é a seqüência q aconselhamos para q vc não se perca no curso..e consiga realizar todas as tarefas

MD/RGL

suzi 19:14:42 fala com neness@ bom..vamos clica então em Introducing oneself... para q vc observe os próximos links ok? MD

neness@ 19:15:38 achei o seu nome idade... *(feedback da aluna)*
 suzi 19:15:48 fala com neness@ quais links q vc vê aí nesta pagina? **ETC**
 suzi 19:15:59 fala com neness@ bem embaixo **MD**
 neness@ 19:16:43 veja os exemplos e emoções *(feedback da aluna)*
suzi 19:17:58 fala com neness@ ta..então.. estou detalhando..mas só pra vc saber... então o próximo hiperlink depois será "Other examples" and "Emoticons" **MD/ RGL**
 neness@ 19:18:42 nao sei o que é about... *(dúvida da aluna)*
suzi 19:19:02 fala com neness@ Bom.. Os emoticons... são as caretinhas q usamos na internet para expressar sentimentos.. Como por exemplo, :) :(:-O, ok? **RGL/ D**
 neness@ 19:19:39 agora eu entendi!!!!!!! *(feedback da aluna)*
suzi 19:20:02 fala com neness@ "about" é uma preposição.. e na maioria das vezes.. significa "sobre", geralmente qdo dizemos " How about you? queremos dizer..." e sobre vc? **ETC/ D**

Fragmento 54 – aula 1 do E2 TD –27/11/02

É interessante observar nesse fragmento como a aluna dá feedback a professora e como isso agiliza a comunicação entre a aluna e a professora. O exemplo #55 ilustra as dúvidas da aluna com relação ao conteúdo que ela não consegue compreender.

A intervenção da professora nessa situação chama a atenção para três problemas com relação ao ensino de LI para iniciantes. O primeiro está relacionado ao fato de que ao ler as instruções em LI, a aluna se depara com vocabulários desconhecidos, por exemplo, o sentido da palavra “about”. O segundo problema é que ela irá traduzi-lo erroneamente os falsos cognatos encontrados no material do curso, como é o caso de “emoticons”, traduzido como “emoções”. O terceiro problema é o uso da língua alvo no meio eletrônico. Em ambientes de chat certas expressões em LI podem ser substituídas por representações gráficas ou imagens como é o caso do uso do emoticon, I´m ☺ em vez de I´m happy. Aprender essas diferentes formas de expressão também faz parte de aprender LI para o uso no meio digital.

4.3.3.4 Dúvidas dos alunos quando ele não é muito iniciante

Dúvidas sobre vocabulários são as mais freqüentes na aula virtual. Quando o aluno não compreende alguma palavra, ele busca auxílio da professora para entender o significado. No exemplo #52 vimos à interação da professora toda feita

em LM para auxiliar alunos iniciantes, nota-se que a professora não recorre a esse recurso quando o aluno não é tão iniciante.

Quando o aluno não é tão iniciante, a professora busca interagir em LI solucionando as dúvidas de vocabulário por meio de três estratégias: sinônima, explicação do sentido e exemplo modelar. No exemplo abaixo, as palavras “Classmates” e “regular English” são definidas pela professora e ilustram esse caso.

#57
Suzi® 8/11/200 09:18 ok.. you have my example there... and other hiperlink " Apresente-se aos seus colegas" so, now you have to do it... this msg will be send to your classmates.. just click there to use the form **(MD/RGL)**
Maktub 8/11/200 09:20 classmates what means this?
(dúvidas do aluno com relação ao vocabulário)
Suzi® 8/11/200 09:21 Classmates = friends
but classmates you have in the classroom :)
Suzi® 8/11/200 09:21 or they are your friends from the webcourse..:)
Maktub 8/11/200 09:22 OK! now I should go at one of them and send a msg
Introducing myself!]
Suzi® 8/11/200 09:23 well..
you see the form " Now fill up the form
below..introducing yourself?" **MD/RGL**
Maktub 8/11/200 09:23 ya! I alredy fill it and submit!
Suzi® 8/11/200 09:24 ok..it is ready then
:)
Suzi® 8/11/200 09:25 ok..
now we can go to Grammar hints! **MD**
:)
Maktub 8/11/200 09:25 nice! now I should go on curiosities and take a
look around? *(dúvidas do aluno)*
Maktub 8/11/200 09:26 Oh!! OK! let's go there! (MD)
Suzi® 8/11/200 09:26 yeah.. you can take a look at curiosities... **MD**
and later to Grammar hints :)
Maktub 8/11/200 09:27 what means regular english? (duvidas do aluno)
Suzi® 8/11/200 09:28 hmmmm the writing english...
emoticons..for example. its more code..
right...:)
it's mean.. full sentence...:)
instead of I'm :) , you should write i'm happy **D**

Fragmento 57 – aula 1 TD – 08/11/2002

No entanto, outras dúvidas não previstas pela professora podem surgir ao trabalhar com ensino a distância. O ensino via Internet permite que o aluno saia do

ambiente do curso e entre em outros sites que não são controlados pela professora. Esse é o caso do exemplo #56 em que o aluno traz a dúvida sobre o vocabulário Pen Pal Bulletin.

#58	
Suzi®	17/12/02 09:56 ok.
	Read the activity and pls ask me, if you have any question ETC
Maktub	17/12/02 09:58 OK!What is one Pen Pal Bulletin? (dúvidas do aluno)
Suzi®	17/12/02 09:59 Pen Pal Bulletin? where did you find it?
Maktub	17/12/02 10:00 At http://www.pen-pals.net/
Suzi®	17/12/02 10:00 but it must be a forum or a web site to find pen pals
Maktub	17/12/02 10:00 They are asking me my name and mail so they will send a Pen Pal Bulletin to me.
Maktub	17/12/02 10:01 Where should I go? (dúvida do aluno)
Suzi®	17/12/02 10:01 well, you can use it..or search for other sites... that we suggested
Maktub	17/12/02 10:02 Can be this one that I tell u?
Suzi®	17/12/02 10:03 yeah..why not? but there are many sites let me suggest you some sites
Suzi®	17/12/02 10:04 I like this one: < http://www.pacificnet.net/~sperling/student.html
Maktub	17/12/02 10:05 OK!
Suzi®	17/12/02 10:05 or this < http://www1.oup.co.uk/elt/internet.english/keypairs.html >
Maktub	17/12/02 10:10 How I should write, Brasil or Brazil?
Suzi®	17/12/02 10:11 Brazil
Suzi®	17/12/02 10:12 did you find anyone interesting?

Fragmento 58 – aula 4 do E2 TD – 17/12/02

No exemplo #57 têm-se ainda dúvidas sobre a grafia das palavras. No entanto, nesse exemplo, o foco principal é como ocorre a negociação entre a professora e o aluno na resolução das tarefas. Nos fragmentos #57 e #58 podem-se observar essas estratégias de sinonímia e exemplificação usadas pela professora. O uso da tradução simultânea ocorre somente quando o aluno realmente não consegue propor um significado para a palavra. Nesse caso, já que professora não pode contar com os gestos ou com os recursos visuais para exemplificar um vocabulário, ela recorre aos recursos da escrita (sinais de comparação ou igualdade [=]) e a sinônima para ilustrar ao aluno o vocabulário em questão.

#59	
Suzi®	3/12/200 20:10 yeah...at class 5, you have to find a key pal!! :) ETC
Éricø	3/12/200 20:10 what means key pal? (<i>duvidas do aluno</i>)
Suzi®	3/12/200 20:11 Key Pal = Pen Pal = Friends but Key comes from KEYBOARD.. so, it is a friend by the KEYBOARD
Suzi®	3/12/200 20:11 or a Virtual Friend :)
Éricø	3/12/200 20:12 ok
Éricø	3/12/200 20:13 como to me saindo nas aulas? to conseguindo acompanhar os outros alunos? (<i>aluno necessita feedback da professora</i>)
Suzi®	3/12/200 20:13 almost ready with your exercise?
Suzi®	3/12/200 20:14 yeah!.. you are very well! :) MD

Fragmento 59 – aula 1 E2 TD – 3/12/2002

Em relação ao desempenho dos alunos em LI, embora na situação a distância, o aluno seja potencialmente livre da pressão social da classe, essa é uma preocupação que se mantém. Ou seja, nesse contexto, o aluno pode estar preocupado com a avaliação comparativa de seu desempenho e do desempenho dos demais colegas, como mostra o exemplo acima.

Outra situação interessante que deve ser destacada é o que ocorre no exemplo #59. Esse exemplo mostra que o ensino de LI para iniciantes a distância tem semelhanças com o presencial. O fato de a professora dar o sentido de uma palavra por escrito, não garante a memorização da mesma. No exemplo, embora a professora achasse que o aluno já soubesse significado da expressão “grammar hints”, porque o aluno já havia solicitado essa tradução em outra situação de interação, o aluno somente relembra o significado quando a professora traduz literalmente a expressão solicitada.

#60	
Maktub	8/11/200 09:33 How I say: I estava um pouco perdido"? (dúvida do aluno)
Suzi®	8/11/200 09:33 ok. no problem..go doing it.. then.. you can back later and do the others
Suzi®	8/11/200 09:33 I was lost..)
Suzi®	8/11/200 09:33 or I was a little lost..
Maktub	8/11/200 09:34 well I wass lost, but u now like is, I'm a begginer, now from here I will be better!
Suzi®	8/11/200 09:34 Ok. I'm here to guide u!
Maktub	8/11/200 09:34 so... grammar hints!!

Maktub	8/11/200 09:35 what means exactly?
Suzi®	8/11/200 09:35 "Dicas de gramática"
Suzi®	8/11/200 09:36 every class.. you have.... Grammar hints.. with exercises...:)
Maktub	8/11/200 09:36 oh yes!! I have forgotten!
Suzi®	8/11/200 09:36 but as you can see, it is language in use!! :) not structural exercises...
Maktub	8/11/200 09:36 I'm taking a look!
Suzi®	8/11/200 09:36 ok :)

Fragmento 60 – aula E2 TD – 8/11/2002

Em relação ao ensino de línguas na modalidade a distância, nota-se que assim como na modalidade presencial, a professora nas aulas do WE busca criar situações que levem o aluno a se expressar e engajar-se na prática e aprendizagem de uso reais de LI. Isso favorece o desenvolvimento da comunicação dos aprendizes e possibilita que eles se conheçam melhor, ao trazer para a aula a realidade vivenciada por eles. No exemplo, que segue, vemos como isso ocorre a distância, em uma situação em que a professora busca fazer com que os alunos aprendam e pratiquem diferentes maneiras de expressar “likes and dislikes”.

#61	
Maktub	8/11/200 11:08 Well I ´m like u I usually hear Rock, regional music, ballads, tango a lot of music. It's relative because sometimes my spirit needs diferents kind of music!
Maktub	8/11/200 11:09 Do u like to watch tv?
Suzi®	8/11/200 11:09 yeah.. me too! it's depend on my day !!
Suzi®	8/11/200 11:10 yeah.. I usually watch soup operas...news.. or whatever..specially when im tired of working at my pc D
Maktub	8/11/200 11:10 each day it's a new music!
Maktub	8/11/200 11:10 soup operas, what is this? (dúvida de vocabulário)
Suzi®	8/11/200 11:11 hmmm Soup operas, for example, "Esperança", " Sabor da Paixao" D
Maktub	8/11/200 11:11 lol
Suzi®	8/11/200 11:11 did you send your last exercise?
Maktub	8/11/200 11:11 I never had heard about, but I know waht is here in Brasil! lol
Maktub	8/11/200 11:11 not yeat!
Maktub	8/11/200 11:11 lol
Suzi®	8/11/200 11:12 :)

so, what Soup opera means? (*professora verifica a compreensão do aluno*)

Suzi® 8/11/200 11:12 let me check if you understand..it
:)

Maktub 8/11/200 11:12 let's go for it?

Maktub 8/11/200 11:13 OK!

Suzi® 8/11/200 11:14 :)

Maktub 8/11/200 11:14 I know one soup Opera that a lot gilrs watch just
to see one guy called tony!! lol

Maktub 8/11/200 11:14 that's it?

Suzi® 8/11/200 11:14 ehehhe
yeah..that's right!!!!!!!!!!!!

Fragmento 61 – aula do E2 TD – 8/11/02

Possibilitar esse tipo de discussão permite que a professora ofereça andaimes aos alunos. Como esses tópicos, também são geralmente discutidos em sala de bate-papo, o que a professora faz no exemplo acima é prever o tipo de discussão que o aluno poderá vivenciar ao interagir na web com outros internautas. Possibilitar os alunos praticar o uso dessas funções que, muitas vezes, são apenas simuladas na aula tradicional, é uma maneira de garantir que, no contexto virtual, o aluno faça um uso mais real da língua alvo estudada, principalmente, quando o aluno discute, ilustra, faz uso de situações reais da língua alvo.

Assim como acontece em qualquer aula de línguas, nota-se que a professora, além de auxiliar o aluno com relação às dúvidas ao vocabulário, preocupa-se com o ensino das normas gramaticais de inglês. No exemplo #62, a professora chama a atenção do aluno sobre a diferença do uso do verbo no passado e no presente perfeito.

62
(...)

Suzi® 17/12/02 09:32 hmm Good..:)
By the way, did you receive any msg from your
virtual friend?

Maktub 17/12/02 09:32 Yes, I will do my best this afternoon and when I
get to the class I will do the "exam" easily and
relaxed.

Suzi® 17/12/02 09:34 yeah!! Great!! :)
Ok. but would you like to go to study?

Suzi® 17/12/02 09:34 We can just today talk about next year...or
next classes..

Maktub 17/12/02 09:36 No, I already study enough. I can study at
afternoon.
It's only "revisão".

Suzi® 17/12/02 09:37 Ok...:) Angelo..just pay attention about using past tense or present perfect ok? **ETC**
 :.) I have already STUDIED or I STUDIED enough. **D**

Suzi® 17/12/02 09:38 When you refer to things you have done a day before.. or last morning..you say.. "I did.. or I studiED, I TALKED.. " **RGL**

Maktub 17/12/02 09:38 Ohh it's easy but I'm not "acostumado".
 I will be better.

Suzi® 17/12/02 09:38 did you understand?

Suzi® 17/12/02 09:39 yeah...!! :)
 I know....I just trying to call your attention!!
 :) **MD**

Markub 17/12/02 09:39 Good! Tanks!

Fragmento 62 – aula E2 TD – 17/12/2002

É importante ressaltar que, como o material do curso, na seção de gramática, busca sempre exemplificar a gramática em uso, nas situações de chat a professora somente corrige o aluno quando ele se expressa de forma inadequada. Nessas situações os andaimes oferecidos tendem a ser D e ETC. O exemplo #62 é também uma boa ilustração do uso de letras em caixa alta em que é meramente pedagógico o uso, ou seja, para chamar a atenção do aluno aquilo que é importante.

O fragmento #63 ilustra a professora direcionando o aluno para a seção de *Dicas de Gramáticas*, cuja seção o aluno poderá encontrar alguns exemplos e exercícios que lhe permitem praticar o uso de verbos no passado. Um aspecto interessante de observar nesse fragmento é que o próprio aluno sugere sua maneira de estudar ou sua “estratégia”, que na opinião dele, seria útil para o desenvolvimento de sua aprendizagem, o que mostra algumas das possíveis vantagens de ensino de línguas nesse contexto.

#63

Suzi® 17/12/02 09:43 hmm Good..
 In this class.. the grammar hints is about Past **ETC**
 tense, right?

Maktub 17/12/02 09:43 Right, those who I still don't use right.

Suzi® 17/12/02 09:44 you can take a look at some regular and irregular verbs!!

Maktub 17/12/02 09:45 I was taking a look yesterday in an list of irregular verbs, but I forget to bring it.

Suzi® 17/12/02 09:45 yeah..we have a list of irregular verbs

		<u>have you found it?</u>	
Suzi®	17/12/02 09:46	and it has some examples....	
		<u>:) with each verb.</u>	
Maktub	17/12/02 09:46	Its a good idea don't u think?	(estratégia de aprendizagem usada)
		<u>I can read the verb that I want to use and see</u>	pelo aluno
		<u>what is the correct way of writing it.</u>	
Maktub	17/12/02 09:46	Well I don't see, yet this list here.	
Suzi®	17/12/02 09:46	yeah! That's right!!	
		Go to Irregular verbs! MD	
Maktub	17/12/02 09:47	Ok! I found it.	
Suzi®	17/12/02 09:47	yeah.. and also... we suggest to you study.. the	
		meaning of each verb	
Maktub	17/12/02 09:48	Do u know how many irregular verbs exists	
Suzi®	17/12/02 09:50	I don't know the right number..but I can search	
		for you this info!	
Maktub	17/12/02 09:51	Do this please!	
Suzi®	17/12/02 09:52	ok.	
		I'll search for you!	

Fragmento 63 – aula E2 TD – 17/12/2002

4.3.4 Sugestões para o curso WE e aspectos importantes que devem ser levados em consideração na prática de ensino de línguas à distância.

Ao analisar os dados do E1 D, observou-se que houve um certo “engarrafamento” nas mensagens enviadas para a professora em algumas sessões de bate-papo que pode ter sido ocasionado pelo grande número de participantes na mesma sala virtual. A partir da experiência do E2, em que tivemos um número mais reduzido de alunos nas sessões de bate-papo, sugiro que a quantidade de alunos em uma aula virtual seja de 4 a 5 participantes, pois esse parece um número adequado para o desenvolvimento de uma aula de LI à distância.

Como a professora é apenas uma e os alunos são muitos, a grande quantidade de participantes em uma mesma sala, pode gerar um certo “bloqueio na professora”, especialmente, quando há diferentes níveis de exigências vindo dos alunos. Nesse caso também seria interessante poder contar com uma equipe de apoio (ou de um monitor exclusivo do curso) a disposição para interagir com os alunos também durante a realização das atividades. Essa equipe de apoio poderia interagir em diferentes salas virtuais, em horários alternativos, para que os aprendizes pudessem realizar as tarefas e esclarecer as dúvidas, inclusive com outros colegas e interlocutores que não fosse apenas a professora.

Para facilitar o atendimento às solicitações dos alunos, que são apresentadas em uma situação de chat, acredito que deveríamos incentivar que cada aluno utilizasse uma cor diferente no seu apelido, ao acessar a sala de aula virtual. Em interações virtuais, o uso de cores permite que o professor tenha maior controle visual na tela sobre quem ele já respondeu ou não, podendo assim organizar/ controlar melhor as respostas.

Nos dados coletados, notou-se também que, em algumas sessões de bate-papo, a professora não sabe mais quem responde primeiro, pois assim como tem aquele aluno mais adiantado na lição, tem aquele outro atrasado ou com mais dificuldade de entender determinada tarefa. Nessa situação, diferentes tópicos são apresentados e isso pode dificultar a interação entre os participantes. As principais razões para isso são as diferenças de conhecimento dos alunos e a agilidade dos participantes com o uso da tecnologia. Essas questões exigem do professor agilidade nas respostas e também requerem uma enorme concentração do professor para que não torne a aula em um grande “caos”.

Além dessas questões mais pedagógicas, no caso do curso WE, uma outra sugestão para facilitar a navegação dos aprendizes no ambiente, é de colocar arquivos de som com as instruções sobre o funcionamento do curso e os recursos disponíveis. Acredito que a primeira aula pudesse ser organizada de modo que, ao acessar o curso, um tutorial “falado” fosse executado e pudesse orientar o aluno sobre os diferentes recursos encontrados no ambiente do curso e os procedimentos para a realização das tarefas. Isso poderia diminuir a quantidade de andaimes relacionados ao uso da tecnologia e favorecer que o foco da aprendizagem fosse mais no ensino de LI.

Com relação aos andaimes ofertados na modalidade totalmente a distância, nas aulas analisadas houve maior incidência do andaime RGL, MD, D e CF. A recorrência desses andaimes justifica-se pelo fato da turma ter mais dificuldade com a LI e, conseqüentemente, a professora precisou intervir mais simplificando as tarefas propostas. Isso talvez se justifique porque os alunos não tinham muito

conhecimento de LI e a intervenção da professora fez-se necessária, para dar esclarecimentos aos alunos, sobre o uso da língua alvo. Outro fato interessante é a grande recorrência do andaime MD, o que se justifica pelo fato dos participantes estarem em contextos separado e haver maior necessidade do professor manter a motivação do aluno e orienta-lo às tarefas que ele precisa realizar.

Para responder a quarta pergunta de pesquisa - *Qual a função desses andaimes nos contextos de monitoramento observados? Que tipo de conhecimento (sobre o meio ou sobre a língua) é alvo nos andaimes oferecidos?* - Na modalidade presencial e na modalidade a distância, conhecer essas categorizações de andaime serviram para orientar uma prática mais interativa de ensino de LI, pois elas permitem orientar os questionamentos para diferentes tarefas ou ainda para identificar as dificuldades dos alunos. Com relação ao tipo de conhecimento (sobre o meio o sobre a língua), conforme apresentado na análise dos dados, os conhecimentos dizem respeito ao uso da linguagem em contextos eletrônicos e os diferentes conhecimentos tecnológicos que os alunos requisitam durante o momento de interação.

Com relação à última pergunta - *Nos dois contextos analisados (P e D), como o professor promove o engajamento dos alunos em situações comunicativas de uso de LI?* - pode-se afirmar que em ambos os contextos a professora busca engajar os alunos em discussões de modo que as situações envolvidas permitam o uso real de LI, seja ao interagir na web ou presencialmente com os colegas e amigos. Os andaimes configuram-se como uma forma de orientação que possibilitam o engajamento dos aprendizes nessas situações de comunicação.

4.3.5 Avaliação dos alunos sobre a *performance* da professora e sobre o curso SP e TD

As tabelas abaixo reproduzem as opiniões dos alunos sobre o papel da professora e sobre o curso WE. Esses dados foram coletados através de questionários de avaliação realizados nos cursos WE SP e WE TD.

	Sobre a professora	Sobre o curso
A L U N O S W E B	“A professora sempre tentou nos ajudar nas dúvidas e nos auxiliar quando era necessário. Isso me estimulou a gostar do curso e da matéria.” “A professora é bem legal e todos os alunos gostaram dela”. “A professora é muito competente e conseguiu transmitir o que sabe” “Ela sabia tudo que era solicitado” “Porque ela conhece bem o assunto tratado e domina bem o computador” “Pois com o professor nos estimulando, sentimo-nos mais seguros e à vontade para sanar as dúvidas” “A professora estava sempre receptiva a responder todas as dúvidas e nos estimulava bastante, mesmo à distância.” “Todas as dúvidas presentes durante as aulas foram esclarecidas de forma competente e agradável, tanto pela professora quanto pelos monitores.” “Era nítido o grande conhecimento da professora e esta soube transmiti-lo ao longo do curso.”	<i>* o que deveria mudar no curso na opinião dos alunos ?</i> “O horário do curso às vezes me deixava muito cansada. Uma sugestão é a troca do horário.” “O chat que nunca funcionava e que é uma maneira melhor da professora comunicar a todos os alunos. só isso, eu acho.” “O chat do icq deveria funcionar sempre. As aulas poderiam ser mais rápidas, ou seja, as matérias poderiam ser passadas mais rapidamente. “ “Não usa provas, avaliando o que realmente se sabe e não "decoreba".” “Atinge todos os objetivos para uma conversação bem sucedida na web” “A página do curso é bem legível e de fácil acesso; além disso ganhamos apostilas com os resumos das aulas e, assim, foi mais fácil o acompanhamento destas.” “O curso promoveu a interação entre os colegas, por isso houve conversas e a possibilidade de conhecer melhor a turma.” “Todas as questões foram bem trabalhadas até as dúvidas serem esclarecidas.” “Problemas técnicos às vezes impediram a conexão aluno-professor. “ “Sim, porque é um ensino que nenhuma outra escola ou cursinho proporciona.” “Faz com que o aluno aprenda mais. “

	Sobre a professora	Sobre o curso
A L U N O	“Por quê assumimos compromissos, marcamos aulas e a professora está sempre acompanhando” “Professor envolvia-se com o aluno e demonstrava-se apto em acompanhar as tarefas on-line.”	“É super útil e bem elaborado” “No meu caso achei satisfatório, porém para alguns alunos com nenhum conhecimento de inglês deve ter sido bem mais trabalhoso.” “Para um curso on-line, o qual foi meu primeiro, o conteúdo abordado foi bem acessível, acrescentado com os recursos

S WE TD	“A professora soube como dar as aulas de maneira muito simpática”	audiovisuais que a internet disponibiliza.”
	“A professora soube fazer com que eu entendesse todas as aulas”	“Acho muito bom o método... sei o trabalho que deu para organizar essa estrutura existente no curso online. Mas acho que alunos iniciantes sentiram alguma dificuldade no início, porque é difícil fazer um programa expansível para todos alunos e seu grau de conhecimento em inglês...”
	“O professor demonstrou-se flexível e disposto aos horários de cada aluno.”	
	“O professor demonstrou-se sempre flexível a diferentes horários (inclusive nos sábados) e atendia sempre individualmente o aluno.”	“Eu adorei o conteúdo porque se mostra extremamente atualizado, e principalmente, voltado para um “inglês na internet”... o que de grande ajuda para pessoas que navegam bastante. Claro que tem muita coisa (conteúdo de matéria) que não foi proposta, mas as que foram abordadas estão muito bem elaboradas”
	“Dúvidas eram corrigidas na hora. As conversas pela Internet melhoraram a maneira de pelo menos eu tentar me expressar em língua inglesa.”	
	“Porque o professor estava sempre disposto a marcar horário para as aulas on line e me ajudando em minhas dificuldades.... mesmo fora do horário das aulas ”	“Algumas atividades como trocar conversas com outros alunos tornou-se um pouco mais complicada, por causa dos horários não concidirem bem.”
	“Por minha parte, excelente.. sempre que online, me ajudou muito...”	“Os recursos utilizados estão ótimos, falta só continuar desenvolvendo mais lições, abordando outras regras/lições do inglês.”
	“Eu adorei a Suzi. Mostrou conhecimento, confiança nas explicações e muita vontade e persistência comigo (q tava meio preguiçoso agora no final).”	“Interessante. Mas acho q o aluno poderia ser mais cobrado, tipo, escrever mais em inglês e se possível conversar em inglês.”

	Sobre a interação entre os participantes	Sugestões para o curso WE
A L U N O S WE TD	“Ruim. A comunicação entre alunos deixou a desejar, em virtude dos horários não coincidirem ou pela indeterminação de prosseguir com as atividades.” “Sim. A interação entre aluno professor não deixa de existir, embora de forma remota. A maioria dos textos técnicos e científicos da Internet são publicados em Inglês. De tal forma que hoje o Inglês faz-se necessário em qualquer área de estudo.”	“A divisão em níveis mais experientes e iniciantes” “criação de um canal ou “blogger” onde todos pudessem compartilhar informações em comum. Como se fosse um “livro” do curso que fosse montado no decorrer das aulas e que fosse disponibilizado para todos. Inclusão de assuntos que enriqueçam mais o vocabulário do dia a dia. Alguma atividade que explorasse mais o aspecto de vocabulário, tal como nomes de objetos comuns no dia a dia.” “eu gostaria de tentar algum tipo de comunicação verbal por microfone...tipo..

	treinar conversação.. coisa que eu não domina nada eu gostaria apenas de sugerir essa possibilidade de áudio.. tipo.. escutar e falar em inglês.. são minhas dificuldades maiores no momento” “É claro. Eu posso dizer um pouco mais de clareza no website do curso. Eu me refiro mais ao sistema de mensagens. Havia muitos e-mails para mim que apenas eram escritos como testes. Poderia ser criado um grupo em algum website, por exemplo o Yahoo, que serviria como um elo comum entre professores, monitores e a turma.”
--	--

Como se pode observar nas tabelas acima, a atuação da professora do curso WE foi extremamente necessária, principalmente, na orientação dos alunos para a resolução das tarefas. Isso talvez fosse de certa forma esperado, já que o curso foi construído a partir de uma orientação sócio-interacionista. No entanto, acredito que a experiência vivenciada na prática durante a coleta de dados alertou-me para uma série de dificuldades relacionadas a cursos a distância e também ajudou-me a entender um pouco mais sobre estratégias específicas que podem auxiliar um aprendiz em uma situação de ensino/aprendizagem a distância. Além disso creio ter aprendido a ser mais criteriosa com relação à avaliação de cursos e também à elaboração de tarefas para o meio digital. Ao ensinar a distância, ao que parece, o professor precisa proporcionar um ambiente interativo, com tarefas específicas que promovam a participação autônoma do aluno e que abram também espaço para a intervenção do professor, ambas visando o desenvolvimento da autonomia do aprendiz no processo de ensino-aprendizagem.

Com relação aos conteúdos propostos no curso e a metodologia adotada nas duas modalidades, as avaliações dos alunos também apontam aspectos positivos que confirmam a aceitação desse tipo de curso via web, porque trabalha conteúdos específicos que motivam o aluno a interagir em tal contexto. Embora algumas das opiniões dos alunos apontem algumas falhas no desenvolvimento da interação,

entre os participantes ou sobre problemas técnicos, essas opiniões serão avaliadas e consideradas para a próxima edição do curso WE.

Considerações Finais

Ao escrever esta dissertação, minha expectativa inicial era de encontrar respostas às minhas principais inquietações logo a partir da aplicação do primeiro estudo na modalidade a distância. No entanto, tal experiência gerou um número maior de dúvidas que, de certa forma, ainda não estão totalmente solucionadas, mas que pelo menos me permitiram refletir mais aprofundadamente sobre o papel do professor. Nesta dissertação interessava-me entender um pouco melhor o papel do professor em dois contextos distintos de aprendizagem – presencial e a distância –, de modo a identificar quais eram as principais diferenças com relação às intervenções pedagógicas de uma professora nesses dois contextos. Minha expectativa ao iniciar esta investigação era que os resultados pudessem contribuir para uma pequena discussão sobre como trabalhar colaborativamente, especialmente, quando o contexto de Interação é totalmente a distância pela Internet. A análise de andaimes mostrou que é possível interagir com o aluno e orientá-lo nessa direção, mas essa é uma questão que ainda precisa ser melhor investigada, já que na análise fui levada a deter-me mais sobre considerações com relação ao tipo de intervenção do professor e da natureza das dificuldades enfrentadas nas aulas de línguas a distância.

As categorias de andaimes foram úteis para orientar uma reflexão sobre o desenvolvimento de uma prática mais interativa para o ensino de LE. Ao analisar os dados verifiquei que, na modalidade presencial, as categorias recorrentes foram ETC, D, RGL e MD, enquanto que na modalidade a distância as categorias recorrentes foram RGL, D, MD e ETC. Nas duas modalidades, os andaimes desempenham funções específicas no meio virtual e podem ser explicado em relação à modalidade. Para exemplificar essas situações, tome-se, por exemplo, os andaimes *Recrutamento* e *Demonstração*. Na modalidade a distância, o *Recrutamento*, além de fazer o chamamento para a tarefa, também exerce a

função de *monitoramento*. Isso ocorre tendo em vista um *gerenciamento* administrativo sobre quem são os participantes da aula e sobre quais tarefas os aprendizes estão realizando. Já no caso do andaime *Demonstração*, a função de ‘exibição’ que esse andaime exerce é dificultada na web e exige que o professor apresente mais ilustrações das situações de uso da linguagem que estão sendo estudadas, ou descreva, em detalhes, os procedimentos que o aluno precisa executar para realizar sua tarefa. Os dados analisados e apresentados nesta dissertação exemplificam a recorrências dessas categorias.

Com relação à modalidade presencial, pode-se dizer que, de fato, os andaimes recorrentes ressaltam a importância do professor guiando o aluno para questões essenciais. Os recursos extralingüísticos tornam-se fundamentais para dar esses direcionamentos durante a oferta dos andaimes. Já com relação à modalidade a distância, o fato dos alunos estarem em contextos diferenciados exigiu que houvesse um maior direcionamento da professora guiando os alunos à resolução da tarefa e simplificando-as. Isso talvez ocorreu com maior intensidade do que na aula presencial, porque, como já enfatizei na análise, talvez a organização do curso não esteja de acordo com a modalidade de ensino proposta.

Analisando o papel do professor a distância, constatei que, como as categorias de Wood et al (1976) foram previstas para descrever como ocorre o processo de interação em um situação face a face, essas categorias não descrevem algumas particularidades essenciais a um contexto digital. Há questões de gerenciamento da classe que podem se tornar uma grande dificuldade na interação a distância e, sem esse gerenciamento prévio não é possível o professor dar prosseguimento à aula e oferecer andaimes.

Melhor compreender esses diferentes “tipos de monitoramento” ou de “feedback lingüístico/tecnológico” que podem ser oferecidos em um contexto digital parece ser fundamental, visto que se constituem em categorias específicas desse contexto diferentemente do que acontece em situações de interação face a face. Na tentativa de categorizar essas situações de interações,

organizei “guidelines” ou “recomendações” que podem orientar uma prática pedagógica mais eficiente em um contexto digital. Assim, devido à recorrência dessas categorias nas sessões de bate-papo do E1 e E2, o quadro abaixo categoriza as dúvidas mais freqüentes da professora.

Guidelines para o PROFESSOR – Essa categoria chama a atenção do professor para as diferentes situações de interação virtual que o professor pode vivenciar ao trabalhar com ensino de LI a distância.

Guidelines para o Professor: dúvidas freqüentes no contexto de Intervenção pedagógico-digital com relação ao:

1. **Monitoramento** - visa localizar o aluno no curso/ visa verificar a presença do aluno na aula virtual;
2. **Feedback do Monitoramento** - verificar se o aluno localizou o conteúdo/ tarefas;
3. **Feedback Lingüístico** - verificar a compreensão do aluno sobre a tarefa (vocabulário, uso da linguagem, conhecimentos tecnológicos);
4. **Organização administrativa** - negociar novos encontros/ aulas/ formas de interação entre os participantes para a realização das tarefas

Acredito que categorizar essas situações é uma forma de auxiliar um professor iniciante a compreender melhor como se dá o processo de interação *online* ao propor atividades a distância. Ensinar línguas estrangeiras mediado por computador implica conhecer os diferentes fatores que envolvem o processo de ensino/ aprendizagem e que devem ser levados em considerações pelo professor que deseja interagir com seus alunos através do meio eletrônico. É necessário também conscientização sobre o papel do aluno e do professor nesses contextos, bem como das futuras dificuldades que serão enfrentadas.

Com vistas a auxiliar futuros professores de línguas que pretendam atuar no ensino a distância, parece importante apresentar as dúvidas mais freqüentes do aluno quando em um contexto de interação a distância. Essas “Frequently Asked Questions (FAQ)” do ALUNO a distância – expressam as dúvidas que o aluno apresenta ao professor de LI, ao interagir em uma situação de comunicação síncrona.

FAQ dos ALUNOS: dúvidas frequentes na modalidade a distância do aluno com relação a (o):

1. **Orientação para a execução** dos exercícios propostos:
 - para localizar o exercício
 - para compreender determinado aspecto lingüístico
2. **Vocabulário** (significado, grafia, palavra nova);
 - solicita sentido em português de palavras (já dadas);
 - solicita sentido de palavras novas
 - solicita a palavra em inglês correspondente a outra em português
 - solicita a orientação sobre a grafia de palavras conhecidas
3. **Verificar a compreensão** do enunciado da tarefa;
4. **Receber *Feedback* do professor** sobre as tarefas (avaliação)/ Interação (monitoramento) / o recebimento de tarefas

Para orientar a construção de tarefas de ensino de LI a iniciantes a distância será necessário desenvolver pesquisas em EMC que investiguem melhor essas dúvidas e proponham novas alternativas para facilitar o processo de aquisição de LE para alunos iniciantes a distância. Como a pesquisa atual enfocou um contexto de ensino específico, sugiro que investigações mais aprofundadas sejam realizadas, com diferentes professores, turmas e contextos, para que, a partir dessas diferentes experiências, possamos investigar quais recursos produzidos para o meio virtual podem ser utilizados como facilitadores na orientação e intervenção pedagógico-digital do professor de LI.

Conforme pode-se observar nos dados coletados, para o professor estar familiarizado com o funcionamento dos ambientes eletrônicos, no caso específico deste estudo, é importante saber como ocorre a interação em uma sala de bate-papo. Para sentir-se mais confortável com o caos organizado que acontece em uma sessão de bate-papo, o professor precisa saber gerenciar a “*polifonia virtual*” que é marcada a cada segundo na tela do computador e, principalmente, saber monitorar os diferentes tópicos que são tratados ao mesmo tempo nesse contexto.

Além disso, dúvidas sobre como gerenciar uma sala de bate-papo; como aprender a conviver e operar com a incerteza que pode ser causada durante a interação em um ambiente virtual. Essa incerteza gera questões diversas: como a aula vai ocorrer; até onde pode-se chegar em uma aula específica; ou como o aluno vai se comportar; quais dúvidas/perguntas serão feitas pelos alunos; de

que maneira o professor poderá esclarecer essas dúvidas aos alunos; de que forma o professor pode auxiliar o aluno a compreender o conteúdo proposto e suas tarefas. Se um professor inexperiente propuser um curso a distância sem contemplar algumas dessas questões, a experiência pode vir a ser muito frustrante. Mais especificamente, essas dúvidas geram incertezas no professor e causam um certo *stress*. Grande parte dessa tensão pode ser gerada pelo fato do professor não estar no mesmo ambiente que seus alunos. Isso o leva a perder o controle visual que ele tem em sala de aula e o impossibilita de fazer uso de diferentes recursos extralingüísticos.

No contexto virtual, as dúvidas e as inseguranças dos aprendizes, ou mesmo a indicação de que eles estão entendendo, nem sempre são fáceis de serem detectadas, o que pode causar a impressão no professor de que não está conseguindo atingir seus alunos e que está tudo errado, levando-o mesmo a duvidar dos resultados positivos da interação nesse contexto.

Esse conjunto de particularidades pode ocasionar um grande grau de ansiedade no professor e também gerar uma quantidade maior de dúvidas sobre como trabalhar colaborativamente em um contexto eletrônico. Esse tipo de trabalho guiado para a interação também pode ser dificultado se o aluno não foi apoiado. Assim, no contexto virtual parece fundamental compreender não apenas o comportamento do professor, mas também do aluno. Para o aluno é importante sentir-se “amparado virtualmente” para que não venha a abandonar o curso já nas primeiras dificuldades encontradas. A intervenção do professor na sala de bate-papo, guiando, orientando e mantendo a motivação dos aprendizes para a resolução das tarefas, é fundamental. Em uma sala virtual assim como na sala presencial, temos grupos heterogêneos em relação ao nível de conhecimento e em relação à agilidade na resolução das tarefas, em que uns realizam com maior facilidade e rapidez do que os outros. O gerenciamento dessas diferenças a distância pode ser mais complexo.

Para tanto, parece importante conhecer um pouco mais sobre o perfil do aluno que estará atuando em um curso a distância, visando diminuir o estresse

que esse contexto de ensino e o próprio uso da tecnologia podem vir a causar. Assim como nas aulas presenciais podemos traçar um perfil de cada indivíduo, na situação a distância parece imprescindível conhecer melhor nosso público alvo e as suas dificuldades e/ou limitações antes de propormos a prática de ensino nesse contexto. A autonomia dos aprendizes, bem como a sua colaboração, cooperação e compreensão, permitem um maior engajamento em uma prática de ensino que será construída colaborativamente a distância.

Em síntese, acredito que a análise dos dados leva-me novamente a destacar a necessidade da formação de profissionais de Letras para trabalhar com o ensino mediado por computador. De fato, os resultados desse trabalho sugerem também a necessidade de uma investigação mais sistemática que aprofunde as implicações que envolvem a formação de um professor para esse novo contexto de atuação. Parece-me que, para incentivar a prática mais efetiva de futuros professores em contextos digitais, é fundamental que eles vivenciem já na universidade experiências com a modalidade de ensino a distância. Para isso, é importante repensar o currículo dos cursos de Letras e propor disciplinas específicas na graduação que incentivem não apenas o uso de recursos eletrônicos na sala de aula de LI, mas que fomente a criticidade necessária do futuro profissional ao fazer uso dessas tecnologias. A necessidade de letramento digital que se requer tanto do professor de LI quanto do aluno, leva-me a crer que é a partir da prática constante que profissionais de Letras poderão atuar com maior eficiência em contextos de ensino a distância. Vivenciar na prática as dificuldades que poderão encontrar no meio digital, pode ser um caminho para familiarizar gradativamente o professor e os alunos com as mediações das novas tecnologias no ensino de LI.

Em relação às propostas da teoria sócio-cultural de Vygostky e às categorias de andaimes propostas por Wood e seus colaboradores, é possível dizer que essa orientação teórica permitiu-me entender um pouco mais as questões que dizem respeito à intervenção do professor em contextos diferenciados de ensino. Acreditar que, parafraseando Freire (1996:86), *Ensinar*

não é transferir conhecimento, mas é construir conhecimento junto com o outro. Esse processo, no entanto, ocorre dentro de contextos pedagógicos específicos de interação, que ainda temos muito a aprender, especialmente, se pensarmos sobre o contexto digital enfocado neste estudo.

Referências Bibliográficas

- ABREU, L. O chat educacional: o professor diante desse gênero emergente, In: Dionísio, A.P. ; Machado, A.R.; Bezerra, M. (orgs). *Gêneros textuais e ensino*, Rio de Janeiro : Lucerna, 2002
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- ANTÓN, M. The Discourse of a Learner-Centered Classroom: Sociocultural Perspectives on Teacher-Learner Interaction in the Second-Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 83,iii, 1999.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARROS, S. & CAVALCANTE, P.S. Os recursos computacionais e suas possibilidades de aplicação no ensino: Segundo as abordagens de ensino-aprendizagem., In: NEVES, A; CUNHA FILHO, P.C. *Projeto Virtus: Educação, interdisciplinaridade e ciberespaço*, Editora Anhembi Morumbi, 2000.
- BERGE, Z.L. *The role of the on-line instructor/facilitator*. 1995. Disponível em: URL:[http://www.emoderators.com/moderators/teach_online.html]
- BOHN, H. ; FERNANDES, V. .; NASCIMENTO., K. ; NICOLAIDES, C.; Uma ponte para a autonomia, Anais do 2º Encontro Nacional da Abralín, Fevereiro, 1999. Disponível em: URL: [http://sw.npd.ufc.br/abralin/anais_con2nac_tema031.pdf]
- BOOTH, W.C., COLOMB, G.G. & WILLIAMS, J.M. A arte da pesquisa. Tradução de H.A.R. Monteiro. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BUZATO, M. O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino de Língua Estrangeira: Contribuições para a formação de professores. *Dissertação de Mestrado*, IEL, Unicamp, 2001.

BRAGA, D.; COLLINS, H. *Interação e Interatividade no ensino de línguas estrangeira via Redes de Comunicação: Experiência de dois projetos brasileiros*, 2001 (no prelo).

_____. Apreendendo a ler na Rede: De material didático para aprendizagem autônoma de leitura em inglês, 2001. Disponível em: URL:[http://www.abed.org.br/antiga/htdocs/paper_visem/denise_bertoli_braga.htm]

BRUNNER, J. Celebrating Divergence: Piaget and Vygostky. *Human Development*, 40:63-73, 1997.

COTTERALL, S. Readiness of autonomy: investigating learner beliefs. *System*, 23, 1995: 195-205.

COSTA, L. A. A mediação do professor na interação do aprendiz com o material didático em contextos pedagógicos distintos: o presencial e o virtual, Dissertação de Mestrado. Unicamp, 2001.

CHENAULT, B. *Developing Personal and Emotional Relationships Via Computer-Mediated Communication*, 1998. Disponível em: URL:[<http://www.december.com/cmc/mag/1998/may/chenault.html>]

COLL, C.; MARTIN, E.; MAURI, T.; MIRAS, M.; ONRUBIA, J.; SOLÉ, I.; ZABALA, A. *O construtivismo na sala de aula*, Tradução de Cláudia Schilling. 6ed., Ática: São Paulo, 2001.

DANIELS, H. *Vygotsky e a pedagogia*. Edições Loyola, 2001.

DARHOWER, M.L. *Synchronous computer-mediated communication in the intermediate foreign language class: A sociocultural case study*. University of Pittsburgh, Faculty of Arts and Science, 2000. Disponível em URL:[<http://cuhttpwww.upr.clu.edu/~darhower/diss.pdf>]

DAY, J. D.; CORDON, L.A. Static and dynamic measures of ability: an experimental comparison, *Journal of Educational Psychology*, 85:75-82, 1993.

DICKINSON, L. *Self-instruction in language learning*. Cambridge: CUP, 1987.

DILLON, A.; GUSHROWSKI, B. *Genres and the Web: Is the personal home page the first uniquely digital genre?*

Disponível em: URL:[<http://www.slis.indiana.edu/adillon/genre.htm>]

DIXON_KRAUS, L. Vygotsky's social historical perspective on learning and its application to western literacy instruction. In Dixon-Kraus, L. (org) *Vygotsky in the classroom: mediated literacy instruction and assessment*. White plains, N. Y.: Logman, pp 07-24, 1996.

ELLIOTT, B. *Cyberspace Courtship: Incorporating Nonverbal Communication Into a Verbal Medium*. Acessado em julho de 2002. Disponível em URL:[<http://www.ucalgary.ca/~dabrent/380/webproj/elliott.html>]

FAUSTINI, C. H. Educação a distância: um curso de leitura em língua inglesa para informática via Internet. In: MENEZES, V. (org) *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*, p. 249-269, 2001

GAZETA, S. M. *A interação na Internet: a influência das novas tecnologias da comunicação na constituição de novos gêneros discursivos*. Dissertação de Mestrado, IEL, UNICAMP, Campinas, SP, 2000.

GIL, A.C. *Projetos de Pesquisa*, Atlas, 3º ed., 1999

GREENO, J. Number sense as situated knowing in a conceptual domain. *Journal for Research in Mathematics Education*. 22, 3:117-218, 1991

GRAUS, J. *The Internet in the EFL classroom: An evaluation of the usefulness of the Internet in the EFL classroom*. The university of Nijmegen, The Netherlands, 1999. URL: [<http://home.plex.nl/~jgraus/thesis/Evaluation.html>]

JONNISON, E. *Electronic Discourse: On Speech and Writing on the Internet*. 1997. Disponível em: URL:[<http://www.ludd.luth.se/users/jonsson/D-essay/ElectronicDiscourse.html>]

HORTON, W. Web-based training, 2000. Disponível em: URL:[<http://www.horton.com/DesigningWBT>]

LACOMBRE, I. A. *Navegando e aprendendo: Reflexões sobre um curso de inglês via rede mundial de computadores* Tese de Mestrado. LAEL, PUC-SP, 2000.

LANDOW, G. Reconfiguring the text. In: *Hypertext 2.0*. London: University Press, 2001.

LAMY, M.N; GOODFELLOW, R. Reflective conversation in the virtual language classroom. *Language, Learning and technology*. January 1999. Disponível em: URL:[<http://llt.msu.edu/vol2num2/article2/index.html>]

LYNCH, W.; CORRY, M. *Faculty recruitment, training, and compensation for distance education*, 1998. Disponível em: URL:[http://www.coe.uh.edu/insite/elec/pub/HTML1998/de_lync.htm]

MAIA, A.M.B.; RABELLO, E. C.C.; CERVO, I.Z; SANTOS, L.M.M; PANS, M. I. B. Análise comparativa/ contrastiva das abordagens gramatical e comunicativa. *UnB Brasília*, 2000.

MARCUSCHI, L.A. *Gêneros textuais emergentes e atividades lingüísticas no contexto da Tecnologia Digital*, Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo, USP - Universidade De São Paulo, 2002 .

McCORMICK, D.E; DONATO, R. Teacher questions as Scaffolded assistance in an ELS Classroom. In HALL, J. K & VERPLAETSE, L.S. (eds). *Second and foreign language learning through classroom interaction*. New Jersey: Laurence. Erlbaum Associates, pp 183-202, 2000.

MEHAN, H. Students' interactional competence in the classroom, IN: M. COLE, Y. Engeström, e O.Vasquez (orgs.) *Mind, Culture and Activity: Seminal Papers from the Laboratory of Comparative Human Cognition*, Cambridge University Press, 1997.

MENEZES, V.L.P.O. Derrubando paredes e construindo comunidades de aprendizagem. In: Vilson J. Leffa(org.) *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas, RS: Educat, UCPEL. p.193-209, 2001 (a).

_____. Aprendendo inglês no ciberespaço. In: Vera Menezes (org.) *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Letras, UFMG. p.270-305, 2001(b).

_____. (org.). *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Letras, UFMG, 2001(c).

_____. The role of e-mail in the acquisition of English. *Ilha do Desterro*. n. 41, p.245-263, 2001. (d) Disponível na web: URL:[<http://www.veramenezes.com/emailrole.htm>]

MINAYO, M. A. S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 19ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994..

MORAN, J.M. *Mudar a forma de ensinar e de aprender com tecnologias: transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual*. 1998 URL: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/uber.htm>

MOTTA-ROTH, D. De receptor de informação a construtor de conhecimento: O uso de chat no ensino de inglês para formandos de Letras. In: Vera Menezes (org.) *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Letras, UFMG. p.230-48, 2001.

_____; REIS, S. C.(2001) *WebEnglish*. LabLeR, Santa Maria: UFSM, 2001. Disponível em: URL:[<http://www.ufsm.br/labler/webenglish>]

_____A importância do conceito de Gêneros discursivos no ensino de redação acadêmica. *Intercâmbio*. SP: LAEL/ PUC-SP, 8:119-28. 1999.

_____; REIS, S.C., BORTOLUZZI, V.I. Interação e motivação em um curso de inglês mediado por computador. In: *Idéias*. Santa Maria, RS: UFSM, nº 12, Julho/ Dezembro, p.55-59, 2000.

_____REIS, S.C, MARSCHALL, D. Aprender inglês para a comunicação: a construção da *Home Page* Pessoal na *www*, 2001.(Inédito)

MURPHY, E. *Stranger in a stranger land: Teachers' Beliefs About Teaching and Learning French as a Second or Foreign Language in Online Learning Environments*, Université Laval, Québec, 2000. Disponível em: URL:[<http://www.nald.ca/fulltext/stranger/cover.htm>]

PARREIRAS, V.A. *Estratégias de aprendizagem 'online' e autonomia: uma relação biunívoca ou antagônica?*In: MENEZES, V. (org) *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*, p. 249-269, 2001

PAYNE, J.S.; WHITNEY, P.J. *Developing L2 Oral Proficiency through Synchronous CMC: Output, Working Memory, and Interlanguage Development*. URL: <http://www.cet.middlebury.edu/payne/cmc/indexframes.html>

RAMOS, R. de C.; FREIRE, M.M. *Do Presencial para o Virtual: Um Desafio para o Professor de Inglês*, 2001. Disponível em: URL:[http://www.abed.org.br/antiga/htdocs/paper_visem/rosinda_de_castro.htm]

REID, E. S. *Electropolis:communication and Community on Internet relay chat*
URL:[<http://home.earthlink.net/~aluluei/electropolis.htm>]

SMALL, R. *Motivation in instructional design*. ERIC DIGEST: Clearinghouse on Information and Technology, 1997
URL:[<http://ericir.syr.edu/ithome/digest/RSDigest97.html>]

SELFE, C. *Redefining Literacy: The Multilayered Grammars of Computers*, 1989.

URL: [<http://www.hu.mtu.edu/~cyselfe/texts/redefine.html>]

SCHENEUWLY, B. *Escrita : uma construção sócio-histórica*. Palestra proferida no IEL, Unicamp, 20/ 11/ 98.

STONE, C.A. The metaphor of scaffolding: its utility for the field of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 31, 4, 344-364, 1998.

SOUZA, R. O discurso oral, o discurso escrito e o discurso eletrônico, In: Menezes, V. (org). *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*, 2001.

SILVA, Interação social e estratégias lingüísticas no processo de provimento de andaime - scaffolding - em uma disciplina de bioquímica da nutrição oferecida a distância via computador. *Dissertação de Mestrado*, IEL, Unicamp, 2003.

TAVARES, K.C.A. *Discutindo a formação do professor on-line - de listas de habilidades docentes ao desenvolvimento da reflexão crítica*, 2001 [Online] Disponível em: URL:[<http://www.educarecursosonline.pro.br/artigos/reflex.htm>]. Consultado em: 20/ 08/ 2003.

TOURNIER, *Vendredi ou les limbes du Pacifique*. Paris: Editions Gallimard, 1972.

VAN LIER, L. *Interaction in the language Curriculum: Awareness, autonomy & authenticity*, 1996.

VYGOSTKY, L.S. *A formação social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*, 6ª Ed., São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WARSHAUER, M. Comparing face-to-face and electronic discussion in the second language classroom. *CALICO Journal* 13(2), 7-26, 1996. URL:[<http://www.gse.uci.edu/markw/comparing.html>]

_____. Interaction, negotiation, and computer-mediated learning. In M. Clay (Ed.), *Practical applications of educational technology in language learning*. Lyon, France: National Institute of Applied Sciences, 1998. Disponível em: URL:[<http://www.insa-lyon.fr/Departements/CDRL/interaction.html>]

_____; Kern, R. Theory and practice of network-based language teaching. In M. Warschauer & R. Kern (Eds.), *Network-based language teaching: Concepts and practice*. New York: Cambridge University Press, 2000. Disponível em:URL:[<http://www.gse.uci.edu/markw/nblt-intro.html>]

_____ & Meskill, C. Technology and second language learning. In J. Rosenthal (Ed.), *Handbook of undergraduate second language education* (pp. 303-318). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2000. Disponível em:URL:[<http://www.gse.uci.edu/markw/tslt.html>]

WERTSCH, J.V.; DEL RIO, P.; ALVAREZ, A. (orgs). *Sociocultural studies: history, actino and mediation*, J.V. WERTSCH, P. del Rio e A. Alvarez (orgs), *Sociocultural studies*, 1-34, New York, Cambridge University Press.

WIDDOWSON, H.G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Trad. José Carlos Paes de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991.

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

WOOD, D., WOOD, . Commentary: contingency in tutoring and learning, *Learning and Instruction*, 6, 4, 391-7, 1996.

_____. Vygotsky, tutoring and learning. *Oxford Review of Education*. 22, 1-5, 1996.

WOOD, D.J. *How children think and learn: The social contexts of cognitive development*, Oxford, Blackwell, 1998