



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

AMÁBILE PIACENTINE DROGUI

**INTERAÇÃO NO MEIO VIRTUAL E ENSINO DE LÍNGUAS:
ANÁLISE DE UMA PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA**

LONDRINA
2014

AMÁBILE PIACENTINE DROGUI

**INTERAÇÃO NO MEIO VIRTUAL E ENSINO DE LÍNGUAS:
ANÁLISE DE UMA PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão

Londrina
2014

AMÁBILE PIACENTINE DROGUI

**INTERAÇÃO NO MEIO VIRTUAL E ENSINO DE LÍNGUAS:
ANÁLISE DE UMA PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Lopes Cristovão
Universidade Estadual de Londrina

Prof.^a Dr.^a Florencia Miranda
Universidad Nacional de Rosario - AG

Prof.^a Dr.^a Juliana Reichert AssunçãoTonelli
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, ____ de _____ de 2014.

O constante diálogo

Há tantos diálogos

Diálogo com o ser amado

o semelhante

o diferente

o indiferente

o oposto

o adversário

o surdo-mudo

o possesso

o irracional

o vegetal

o mineral

o inominado

Diálogo consigo mesmo

com a noite

os astros

os mortos

as ideias

o sonho

o passado

o mais que futuro

Escolhe teu diálogo

e

tua melhor palavra

ou

teu melhor silêncio

Mesmo no silêncio e com o silêncio
dialogamos.

Carlos Drummond de Andrade

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus por sua infinita bondade, por estar sempre comigo, por ter me dado a oportunidade de viver essa experiência do mestrado e por colocar pessoas maravilhosas em minha história.

À Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão, por ser muito mais que uma orientadora, pelo cuidado comigo, por sempre querer saber se estou bem, se me alimentei, se dormi, por acreditar em mim, por dividir comigo momentos de dor e de alegria; por guiar-me durante a pesquisa, fazendo-me ver o que jamais veria sem sua ajuda, por ser tão iluminadora.

Às professoras doutoras Florencia Miranda e Juliana Tonelli, pelas preciosas contribuições no momento da qualificação.

Ao governo do estado do Paraná, por ter me concedido licença para dedicar-me ao mestrado.

Aos meus pais, por tanto zelo, pelas orações e pelo amor incondicional.

Ao meu marido, pelo apoio constante, pelas renúncias, por abdicar de momentos de lazer para estar comigo, apoiando-me na realização desta pesquisa.

Aos meus irmãos, em especial à minha irmã Sarita Drogui, por ter me socorrido nos momentos que precisei.

Aos amigos que fiz no grupo de pesquisa Linguagem e Educação, pelos abraços de apoio e pelas preciosas contribuições.

Aos professores do PPGEL, pelos seus ensinamentos e pelas oportunidades de produtivos diálogos.

À profa. Dra. Valdirene Zorzo-Veloso, pela amizade, por sempre encontrar um “cantinho” pra eu estudar, pela preocupação comigo e por acreditar que esse dia chegaria.

À professora Florência Ávalos, da Facultad de Lenguas da UNC, por ter, solicitamente, contribuído na divulgação de nosso curso e na disponibilização de espaço e de recursos que possibilitaram a realização da videoconferência.

Aos participantes da pesquisa, pelo engajamento e por serem os responsáveis pela imensidade de dados que tive em mãos para analisar.

Aos meus amigos, pela preocupação, pelo carinho, pelas palavras de apoio, e pela compreensão de minha ausência em alguns eventos sociais.

Aos meus lindos sobrinhos, pela alegria que sempre trazem quando aparecem e pelo carinho que demonstram pela tia *Mabi*.

Aos irmãos na fé, pela comunhão, pelas orações, pelo apoio nos momentos de dor, pelas palavras de fortalecimento e pela sincera amizade.

DROGUI, Amábile Piacentine. *Interação no meio virtual e ensino de línguas: análise de uma proposta para formação de professores de língua espanhola*. 129 fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

RESUMO

Ainda são poucas as pesquisas, relacionadas ao uso de Novas Tecnologias de Comunicação e Informação (NTIC), que analisam a interação no contexto de formação do professor de Língua Espanhola. Essa carência justifica e impulsiona a realização deste trabalho. Articulado formação inicial e continuada, esta pesquisa tem por objetivo investigar se a interação, mediada por gêneros do meio virtual, em Ambiente Virtual de Aprendizagem, pode resultar em desenvolvimento de capacidades de linguagem (DOLZ, PASQUIER e BRONCKART, 1993; CRISTOVÃO e STUTZ, 2011) e na mobilização de tipos discursivos (BRONCKART, 2003), que indiquem a aprendizagem de conteúdos propostos (VYGOTSKY, 1994). Fundamenta-se também em estudiosos dos ambientes de ensino e gêneros do meio virtual (DAVID et al, 2006; LÓPEZ e SEIN-ECHALUCE, 2006; ARAÚJO, 2007; ARAUJO e DIEB, 2009; LIMA, 2010; MARCUSCHI e XAVIER, 2012; SILVA, 2011; CRISTOVÃO e ANJOS-SANTOS, 2013) que, diante da emergência de alguns gêneros e de novos ambientes de ensino, desenvolvem pesquisas com o objetivo de analisá-los e de propor caminhos para um fazer pedagógico mais eficaz. Para geração dos dados, realiza-se uma intervenção de cunho formativo, que ocorre por meio de um curso cujos participantes são dezesseis brasileiros em formação continuada, que atuam como professores de Língua Espanhola em escolas públicas de Apucarana-PR e municípios atendidos pelo Núcleo Regional de Educação (NRE) desta cidade e dezesseis argentinos, em formação inicial, alunos dos cursos de *Profesorado de Español Lengua Materna y Extranjera* ou *Licenciatura en Español Lengua Materna y Extranjera*, da *Facultad de Lenguas*, da *Universidad Nacional de Córdoba* (UNC). A pesquisadora atua como organizadora e tutora do curso. Essa pesquisa, de caráter intervencionista, se enquadra no paradigma teórico crítico, cuja epistemologia ancora-se na subjetividade, produzindo descobertas que não se pretendem imutáveis, busca sua validade ao ressaltar os valores a permeiam (KINCHELOE e MCLAREM, 2002; LINCOLN e GUBA, 2006). O curso, intitulado *Gêneros digitais e ensino de língua espanhola*, ocorre na plataforma *Moodle*, sendo mediado, em sua essência, pelo gênero fórum virtual educacional. Os dados gerados são analisados levando em conta os critérios de análise das capacidades de linguagem (CRISTOVÃO e STUTZ, 2011), os tipos discursivos presentes nos textos (BRONCKART, 2003), os gêneros como instrumentos psicológicos de mediação (SCHNEUWLY, 2010) e a interação como propiciadora de aprendizagem (VYGOTSKY, 1994, 2002). Os resultados apontam: que existe alta possibilidade de desenvolvimento das capacidades de linguagem por meio do gênero fórum virtual educacional, sendo as atividades norteadoras essenciais para que isto ocorra; que o gênero fórum virtual educacional, quando construídos por parte dos sujeitos os esquemas de sua utilização, consiste em um instrumento eficaz de mediação; que a interação, entre tutora/participante e participante/participante, mediada pelo fórum virtual, associado aos demais recursos disponibilizado no *Moodle*, promove a aprendizagem de conteúdos propostos.

Palavras-chave: Formação de professores de Língua Espanhola. Plataforma *Moodle*. Gênero fórum virtual educacional.

DROGUI, Amábile Piacentine. *Interação no meio virtual e ensino de línguas: análise de uma proposta para formação de professores de língua espanhola*. 129 fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

ABSTRACT

Despite the many research records on the use of New Information and Communication Technologies (ICT) in education, only a few explore the context of Spanish teacher education. This shortage of studies in this field justifies and propels the implementation of this work. By articulating initial teacher education and continuous teacher education this research aims at investigating whether the interactions mediated by text genres in online learning platforms can result in the development of language capacities (DOLZ, PASQUIER e BRONCKART, 1993; CRISTOVÃO and STUTZ, 2011) and mobilization of discourse types (BRONCKART, 2003), that would indicate the learning of proposed contents (VYGOTSKY, 1994). This study is also founded by the works of scholars that investigate learning environments and virtual genres (DAVID et al, 2006; LÓPEZ e SEIN-ECHALUCE, 2006; ARAÚJO, 2007; ARAUJO e DIEB, 2009; LIMA, 2010; MARCUSCHI e XAVIER, 2012; SILVA, 2011; CRISTOVÃO e ANJOS-SANTOS, 2013) that, before the emergence of new genres and learning environments, analyze these different genres and propose new ways for a more effective teaching practice. The data were collected through an intervention project that was implemented through an online course which had 17 Brazilian students in continuing education who worked as teachers of Spanish in public schools in the city of Apucarana, State of Paraná and other cities assisted by the Regional School Administration (Núcleo Regional de Ensino - NRE). 16 initial training students from Argentinian's colleges of Spanish Teacher Education, both as a Foreign Languages and Mother Language (*Profesorado de Español Lengua Materna y Extranjera* ou *Licenciatura en Español Lengua Materna y Extranjera*, of the *Facultad de Lenguas - Universidad Nacional de Córdoba* (UNC)) also took part of the project. The researcher is both the designer and the tutor of the course. This interventionist research falls into the critical theory paradigm which epistemology is anchored in subjectivity, seeking discoveries that do not intend to remain immutable but instead seek for validation in the values in which they are surrounded by (KINCHELOE e MCLAREM, 2002; LINCOLN e GUBA, 2006). The course entitled Digital Genres and the teaching of Spanish (*Gêneros digitais e ensino de língua espanhola*) took place on *Moodle* platform, being mediated, in its essence, by the genre virtual forum. The generated data were analyzed in terms of the language capacity criteria (CRISTOVÃO e STUTZ, 2011), the discursive types presented in the texts (BRONCKART, 2003), the genres as a psychological instrument for assessment (SCHNEUWLY, 2010) and the interaction with the pledge of learning (VYGOTSKY, 1994, 2002). The results indicate: the existence of a high possibility for the development of language capacities through the genre virtual educational forum, being the guiding activities essential for its accomplishment; the genre virtual educational forum when built, in part, by the research subjects, becomes an efficient instrument of mediation; the interaction between the tutor/participants and participants/participant, when mediated by a virtual forum, aligned to other tools available on *Moodle*, promotes the learning of proposed contents.

Keywords: Spanish teacher education. *Moodle*. Genre virtual educational forum.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Contexto de produção	25
Figura 2 – Capacidades de Linguagem.....	33
Figura 3 – Zona de Desenvolvimento Proximal	39
Figura 4 – Conceitos espontâneos / conceitos científicos	40
Figura 5 – Círculo constante do desenvolvimento.....	41
Figura 6 – Tripolaridade do Instrumento.....	42
Figura 7 – Fórum aberto escolhido pelo grupo	61
Figura 8 – Layout do fórum	67
Figura 9 – Questão inicial do fórum 3.....	75
Figura 10 – Orientações gerais para as atividades em grupos.....	78
Figura 11 – Postagem de participante no fórum do grupo 2.....	80
Figura 12 – texto de PB08 em fórum do grupo 4.....	82
Figura 13 – Recursos mobilizados para discussão no fórum <i>¿Nuevos enfoques o nuevos medios?</i>	86
Figura 14 – Marca visual de interação.....	96
Figura 15 – Inserção da tutora no fórum do grupo 4	113

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Equivalências de nomenclaturas Bakhtin / Bronckart	27
Quadro 2 – Mundos discursivos e tipos de discurso	29
Quadro 3 – Marcas indicativas dos tipos de discurso.....	30
Quadro 4 – Sequências textuais	32
Quadro 5 – Critérios para análise das capacidades de linguagem.....	34
Quadro 6 – Panorama do gênero fórum virtual educacional	50
Quadro 7 – Panorama geral dos encaminhamentos de análises dos dados.....	53
Quadro 8 – Panorama geral do curso	54
Quadro 9 – critérios para análise dos recursos utilizados no <i>Moodle</i>	57
Quadro 10 – Grupos e seus integrantes.....	63
Quadro 11 – Análise das capacidades de linguagem – Fórum 1	67
Quadro 12 – Análise das capacidades de linguagem – Fórum 2	72
Quadro 13 – Análise das capacidades de linguagem – Fórum 3	75
Quadro 14 - Análise das capacidades de linguagem dos fóruns na função agrupamento	77
Quadro 15 – Questões orientadoras para fórum na opção agrupamento – grupo 1	78
Quadro 16 – Panorama geral do fórum “Presentación”	85
Quadro 17 – Questionamento do fórum <i>¿Nuevos enfoques o nuevos medios?</i>	87
Quadro 18 – Marcas do discurso interativo nas ações de linguagem em resposta à questão inicial – Fórum 2	89
Quadro 19 – Marcas do discurso teórico nas ações de linguagem em resposta à questão inicial – Fórum 2	90
Quadro 20 – Marcas do relato interativo nas ações de linguagem em resposta à questão inicial – Fórum 2	92
Quadro 21 – Marcas do discurso interativo nas ações de linguagem como reação à resposta de um actante – Fórum 2.....	95
Quadro 22 – Marcas do discurso teórico nas ações de linguagem como reação à resposta de um actante – Fórum 2.....	96
Quadro 23 – Marcas do discurso relato interativo nas ações de linguagem como reação à resposta de um actante – Fórum 2.....	97

LISTA DE MAPAS MENTAIS

Mapa mental 1 – Fórum ¿Nuevos enfoques o nuevos medios?	88
Mapa mental 2 – Fórum Conceptos	101
Mapa mental 3 – Fórum do grupo 1 – Tipos de textos / Géneros textuales	104
Mapa mental 4 – Fórum do grupo 2 – Contexto de producción.....	105
Mapa mental 5 – Fórum do grupo 3 – Enseñanza de lenguas.....	106
Mapa mental 6 – Fórum do grupo 4 – Los impactos sociales de los textos	107
Mapa mental 7 – Fórum do grupo 5 – Capacidades de lenguaje	108
Mapa mental 8 – Fórum proposto pelo grupo 1.....	116
Mapa mental 9 – Fórum proposto pelo grupo 2.....	117

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
1.1 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA.....	16
1.2 PESQUISAS ANTECEDENTES.....	20
1.3 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA.....	22
2 BASES QUE FUNDAMENTAM A PESQUISA	24
2.1 CONCEITOS GERAIS NORTEADORES DA PESQUISA	25
2.2 CAPACIDADES DE LINGUAGEM.....	33
2.3 INTERAÇÃO, MEDIAÇÃO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	37
2.3.2 Mediação e Interação no Meio Virtual	43
2.4 AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM.....	45
2.4.1 Plataforma Moodle: histórico e funcionalidade	47
2.4.2 Gêneros do Meio Virtual.....	48
2.4.3 Gênero Fórum Virtual Educacional	49
3 PERCURSO METODOLÓGICO	52
3.1 GERAÇÃO DOS DADOS	54
3.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	55
3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	57
4 RESULTADOS DE ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	60
4.1 ANÁLISE DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM	66
4.2 ANÁLISE DOS RECURSOS UTILIZADOS NO MOODLE	83
4.2.1 Análise dos fóruns propostos pela tutora a todos do curso.....	84
4.2.2 Análise dos fóruns da função agrupamento	103
4.2.3 Análise dos fóruns propostos pelos participantes do curso.....	114
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS	124

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nossa pesquisa ancora-se nas formulações vygotskyanas sobre a apropriação de novos conhecimentos, que demonstram seu trajeto do social para o individual (VYGOTSKY, 1994); nos estudos que defendem que todo novo fenômeno, quer seja fonético, lexical ou gramatical, só entra no sistema da língua por meio do gênero (BAKHTIN, 2003)¹; e nos postulados que apresentam os gêneros textuais como um dos recursos necessários para o desenvolvimento humano (SCHNEUWLY, 2010 e BRONCKART, 2003).

Tem como *corpus* dados gerados em um curso realizado à distância, cujos colaboradores são professores de espanhol, em formação inicial ou continuada. Essa intervenção formativa ocorre por meio de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), a plataforma *Moodle*, e de instrumentos (gêneros do meio virtual), especificamente o gênero fórum, atuando como artefatos de mediação que podem propiciar a interação.

Nosso objetivo geral é investigar se a interação, nesse ambiente, pode resultar em desenvolvimento de capacidades de linguagem (DOLZ, PASQUIER e BRONCKAT, 1993 e CRISTOVÃO e STUTZ, 2011) e na mobilização de tipos discursivos (BRONCKART, 2003), que indiquem a aprendizagem de conteúdos propostos (VYGOTSKY, 1994).

A partir desse objetivo central, desencadeiam-se os seguintes objetivos específicos:

- Analisar as atividades propostas e sua relação com os agires dos participantes no que se refere ao desenvolvimento de capacidades de linguagem para atuar, em um contexto socioeducativo, por meio do gênero fórum virtual educacional.

- Analisar a interação entre os participantes, e entre estes e a tutora, mediada pelos recursos da plataforma *Moodle*, e os processos de aprendizagem que podem desencadear.

Na busca por estudiosos dos ambientes de ensino e gêneros do meio virtual, encontramos David et al (2006), López e Sein-Echaluze (2006), Araújo

¹ Utilizamos a referência conforme a encontramos nas obras citadas, porém vale mencionar que, após os estudos investigativos de Bronckart e Bota, publicados em 2012, com o título Bakhtin desmascarado, grande parte dos escritos atribuídos a Bakhtin possui sua autoria questionada.

(2007), Araújo e Dieb (2009), Lima (2010), Marcuschi e Xavier (2010), Silva (2011), Cristovão e Anjos-Santos (2013) entre outros que, diante da emergência de alguns gêneros e de novos ambientes de ensino, desenvolvem pesquisas com o objetivo de analisá-los e de propor caminhos para uma fazer pedagógico mais eficaz.

Para quem a língua e a linguagem são objetos de ensino, a exclusão dos gêneros do meio virtual em seus planejamentos pode resultar em uma aprendizagem claudicante. Schneuwly (2010) afirma que o instrumento é o lugar privilegiado da transformação dos comportamentos, “explorar suas possibilidades, enriquecê-las, transformá-las são também maneiras de se transformar a atividade que está ligada à sua utilização.”(p.21). Tanto para os que trabalham com língua materna quanto com línguas estrangeiras, se há mudanças nas formas de comunicação, há mudanças nos instrumentos de ensino e, conseqüentemente, nas atividades a eles relacionadas.

Araújo (2007, p.15) argumenta que o interesse de diferentes pesquisadores pela Internet “se justifica porque a Internet gera novas formas de usar a linguagem, suscitando novos gêneros, inclusive inimagináveis até sua criação.” Marcuschi (2010, p.16) explica que o fato da nova tecnologia reunir em um único espaço a escrita, a imagem e a sonoridade, interfere na natureza dos recursos linguísticos e justifica parte do seu sucesso.

Tomamos como base as definições de linguagem e língua defendidas por Garcez (1998, p. 46-47),

[...] a linguagem é uma atividade humana cujas categorias observáveis se modificam no tempo e apresentam um funcionamento profundamente interdependente do tipo de contexto social em que ocorrem. [...] língua é produto de um trabalho coletivo e histórico, de uma experiência que se multiplica de forma contínua e duradoura, assegurando intrinsecamente uma margem de flexibilidade e indeterminação.

As novas formas de linguagem do contexto digital, no qual nos vemos inseridos, precisam fazer sentido, pois, como afirma Coscarelli (2009), já fazem parte de nós:

Vivemos o digital, somos o digital, fazemos o digital. Isso faz parte de nós, cidadãos inseridos no mundo contemporâneo, e se não faz, ainda, deveria fazer, ou vai fazer logo. (COSCARELLI, 2009, p. 13)

O computador, considerando suas diferentes versões, está inserido na vida da maioria das pessoas, pouquíssimos lugares desconhecem esse instrumento. Este fato, no entanto, não implica em saber usá-lo corretamente como ferramenta de comunicação. Faz-se necessário o letramento digital, entendido por Carvalho (2009, p.84) como

não somente o conhecimento tecnológico da informática, mas também, e principalmente, os usos que se faz desses recursos informáticos de maneira significativa entendendo suas práticas e possibilidades em situações sociais e reais do dia-a-dia dos internautas.

A autora, que pesquisa sobre o professor de espanhol e as práticas do idioma na Web, defende que o uso do computador pode servir tanto como recurso didático quanto como ferramenta de “integração e interação entre nativos e aprendizes da língua meta.” (p.84). Aprender na escola se torna um caminho para continuar evoluindo fora dela.

A intervenção por meio de um curso *online* requer os mesmos cuidados que se deve ter ao planejá-lo para um grupo físico-presencial. No caso do trabalho com os gêneros, faz-se necessário: adequar as escolhas ao público, ao espaço e aos objetivos destinados; conhecer os *experts* nos gêneros escolhidos; encontrar modelos em suas respectivas esferas de comunicação, identificar suas características relativamente estáveis; propor atividades que propiciem ao aprendiz o desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias para desempenhar-se com coerência por meio dos gêneros escolhidos. (CRISTOVÃO, 2007).

Levando em conta esses pressupostos, e elegendo a plataforma *Moodle* como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), consideramos que, a criação de um espaço, no qual a comunicação em língua espanhola fosse indispensável para haver interação, seria adequado para trazer respostas aos nossos questionamentos. Promovemos, então, um elo de comunicação entre professores brasileiros de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), em formação continuada, e alunos, futuros professores, dos cursos *Profesorado Español Lengua Materna y Lengua Extranjera* e *Licenciatura Español Lengua Materna y Extranjera* da Facultad de Lenguas da Universidade Nacional de Córdoba (UNC) – AG. A interação mediada é um dos fatores relevantes de nossa análise. A ontogênese, aspecto fundamental para compreensão dos estudos de Vygotsky, reforça o caráter social da linguagem e, esperamos poder observá-la durante todo processo de geração dos dados.

A opinião dos participantes, sempre reveladora de suas formações axiológicas, é fundamental para identificar as capacidades de linguagem ou as características interacionais que podem ser possibilitadas pelo AVA utilizado. A experiência visa promover a transformação intelectual e a emancipação social de todos os envolvidos.

Apresentamos agora um resumo dos caminhos que nos conduziram à realização desta pesquisa; justificando nosso interesse pelo tema e nossa escolha por trabalhar com gêneros do meio virtual na formação docente.

1.1 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

Em constante contato com os professores de ELE, ouvimos e compartilhamos as dificuldades encontradas para uso dos recursos tecnológicos e da compreensão dos mesmos como ferramentas didático-pedagógicas.

Com o objetivo de conhecer ainda melhor suas condições de trabalho, no primeiro semestre de 2012, realizamos uma pesquisa sobre a formação (inicial e continuada), dos professores línguas estrangeiras, para uso das novas tecnologias². Enviamos, por e-mail, aos professores de Línguas Estrangeiras, pertencentes ao Núcleo Regional da Educação de Apucarana, um questionário contendo sete questões que propunham avaliar os equipamentos disponíveis em suas escolas, a formação que receberam para utilizá-los e a importância destes em suas aulas.

Dez professores responderam, nove do sexo feminino e um do masculino. Sete atuam na área de Língua Espanhola e três em Língua Inglesa. Apenas dois lecionam em uma mesma escola, ou seja, tivemos comentários e opiniões sobre nove diferentes estabelecimentos.

A segunda questão que propusemos aos participantes lhes permitia escrever sobre a preparação que receberam para uso das novas tecnologias em sua formação inicial. Nenhum dos participantes informou ter recebido preparação para uso das novas tecnologias durante a formação inicial. Uma das participantes concluiu a graduação em 2001, quatro em 2002 e uma em 2010. Na maioria das respostas aparece o contato com aparatos tecnológicos: “*víamos quando tinha*

² Para obter mais informações sobre a pesquisa, ver:

DROGUI, A.P.; CRISTOVÃO, V.L.L. Políticas educacionais e novas tecnologias: um desafio do século XXI. In: Semina: Ciências Sociais e humanas, Londrina, v.33, n.1, p.17-28, 2012.

alguns cursos, mas aprendizado e treinamento não.”, “os professores também não se encontravam preparados para utilizá-las e as aulas eram dadas tradicionalmente.”, “Havia na faculdade um laboratório de línguas, mas tivemos acesso ao mesmo umas 3 ou 4 vezes e só isso.”

Três dos participantes concluíram o curso de licenciatura antes da invasão tecnológica aos meios de informação e comunicação. *“Naquele tempo sequer sonhávamos com toda esta tecnologia.”* Um dos participantes não informou o ano de conclusão do curso.

A terceira questão solicita aos participantes que avaliem a capacitação que recebem do Estado, em sua formação continuada, para uso das tecnologias disponíveis na escola. Sete dos participantes afirmam não ter participado de nenhum curso do Estado nessa área para poder avaliar: *“não recebemos nenhum treinamento, quando queremos ou temos um horário “livre”, pesquisamos na internet ou pedimos ajuda para outros professores”*. Alguns comentam que não participaram porque os cursos ofertados são em horários ou locais incompatíveis: *“tem cursos disponíveis, mas só que em outras cidades, e você tem que arcar com as despesas, sair da sua cidade, é muito difícil.”* *“o Estado até fornece, mas sempre em horário normal de aulas o que dificulta a realização desses cursos por nós professores que temos uma jornada de 40 aulas semanais.”* *“nunca tive oportunidade, por trabalhar em mais de uma escola, os horários nunca me oportunizaram.”*. Um dos participantes não mencionou ter realizado ou não algum curso ofertado pelo Estado, apenas comentou que há cursos em horários que nem sempre são compatíveis.

Duas professoras informaram ter participado de um curso e fizeram uma avaliação de certa forma positiva: *“recebi um curso de capacitação para manusear o computador, avalio como bom.”* *“acredito que os que estão realmente interessados conseguem aprender a usar as tecnologias na escola...”*

Como pudemos constatar, nessas duas questões sobre formação, 100% dos participantes informam não ter recebido preparação para uso das novas tecnologias em sua formação inicial e, apenas 20% relatam ter participado, em sua formação continuada, de algum curso, oferecido pelo estado do Paraná, com esta finalidade. Além de não existirem equipamentos modernos nas escolas, não há capacitação para utilizar os já disponibilizados pelo Estado.

Buscar atualizar-se é uma recomendação para qualquer profissional, não rejeitamos aqui a ideia de que os docentes estejam inclusos nesse rol. Porém, não

podemos deixar de mencionar que, o surgimento de novos equipamentos em um ambiente de trabalho requer, conjuntamente, investimento nos recursos humanos. Uma empresa que não deseja estar ultrapassada investe em tecnologia e na capacitação de seus profissionais. A escola, a nosso ver, deveria funcionar da mesma forma: investir em aparelhos de última geração e em formação de alto nível. Reis (2009) ressalta que a escola é uma instituição de difusão de saberes e, como tal, “não pode caminhar à margem da evolução tecnológica nem ignorar as transformações ocorridas na sociedade.” (p.100).

Saber usar o computador, a Internet, a TV, o DVD e outros recursos tecnológicos como ferramentas didático-pedagógicas exige capacitação, preparo e projetos coletivos. Gomes (2008) chama atenção para o fato de que há um grande número de professores que ainda não sabe utilizar o computador como recurso didático:

ao observamos o uso do computador na atividade profissional pelo professor, por exemplo, é comum percebermos que dentre aqueles poucos que têm o equipamento à disposição em seu ambiente de trabalho, ainda é grande o número de pessoas que preferem deixá-lo de fora de suas atividades por não saberem utilizá-lo como recurso didático ou por não enxergarem propósitos práticos para o seu uso em sala de aula, apesar de familiarizados com ele em outros ambientes, como o doméstico, por exemplo. (p.5)

Ao planejarmos promover um curso à distância para professores de ELE do ensino público, uma das maiores motivações foi alcançar profissionais que, muitas vezes, por impossibilidade de horário e deslocamento, deixam de participar de momentos de capacitação oferecidos pelo Estado.

Os ambientes virtuais de aprendizagem identificam-se por alguns gêneros que requerem o domínio de capacidades específicas. Propomo-nos então a escolher um ambiente *online* e elaborar atividades que favorecessem a interação, a troca, o crescimento individual a partir do social.

O fato de o *Moodle* oferecer as ferramentas de que necessitamos, e ser gratuito, fez com que o adotássemos como espaço para essa experiência. Apresentamos à PROEX (Pro-reitoria de Extensão) da UEL a proposta de realização de um curso de extensão³, denominado *Gêneros digitais e ensino de língua espanhola*, vinculado a esta pesquisa do mestrado. O mesmo foi aprovado e iniciou

³ Dirigido, coordenado e orientado pela profa. Dra. Vera Lúcia Cristovão e, organizado e ministrado por Amábile Piacentine Drogui, que assume a função de tutora.

dia dois de março de dois mil e treze, com previsão de término dia quinze de maio do mesmo ano.

Levando em conta os conceitos bakhtinianos e voloshinovianos, de que nenhum enunciado é neutro e de que a existência do outro é fundamental para a significação e, acreditando que os estudos de Vygotsky - no que se refere ao desenvolvimento da criança por meio da ajuda de um par mais desenvolvido - valem também para os adultos, preocupamo-nos em oportunizar, aos professores participantes, o contato com pares mais desenvolvidos, visto que o objetivo é propiciar interação que resulte em desenvolvimento e vice-versa.

Em 2011, ao participarmos de um curso de aperfeiçoamento para professores de espanhol como língua estrangeira, ofertado e realizado na Universidade Nacional de Córdoba, Argentina, estabelecemos um vínculo de amizade. Em novembro de 2012, retornamos à Córdoba para participar de um evento da UNC, apresentando uma comunicação e ministrando uma oficina. Desta relação surgiu a iniciativa de estabelecer um elo com os alunos dos cursos de graduação *Profesorado Español Lengua Materna y Extranjera* e *Licenciatura Español Lengua Materna y Extranjera*, propondo-lhes que participassem desse movimento de interação online. Desta forma, encontramos os “pares mais desenvolvidos” em Língua Espanhola que buscávamos para interagir com os professores em formação continuada. Além de falantes naturais, são estudantes de Letras, o que implica em um estudo acadêmico do idioma e com objetivos educacionais.

Estando em Córdoba, aproveitamos a oportunidade para apresentar-lhes o projeto e fazer a inscrição dos alunos que se interessaram. A motivação destes para participar do curso estava na oportunidade de interagir com brasileiros, falantes de português, língua materna de seus possíveis futuros alunos, visto que alguns dos participantes têm o desejo de vir lecionar no Brasil (ou para grupos de brasileiros que procuram cursos na própria universidade). No que se refere à experiência em sala de aula e conhecimentos metodológicos, tudo indica que os professores brasileiros são os “pares mais desenvolvidos”, fato que parece por em equilíbrio o ambiente.

Paralelo às características que os fazem pares mais desenvolvidos em aspectos diferentes da formação, esses professores têm em comum a necessidade de aprender a usar as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC)

como ferramentas didáticas. Inserir-los em um contexto virtual (real) de interação, para discutir conceitos científicos voltados para sua área de ensino, pareceu-nos uma oportunidade para desenvolvimento de capacidades de linguagem tanto para uso dos gêneros do meio virtual quanto para aprendizagem dos conhecimentos mediados por meio deles mediados.

Concomitante à realização das inscrições em Córdoba, ocorriam as inscrições dos professores paranaenses. Durante uma oficina ofertada pelo governo, a então coordenadora do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM) do núcleo regional de educação de Apucarana divulgou o curso e, de imediato, realizou as inscrições, atingindo rapidamente o número proposto.

Pareceu-nos bastante evidente a possibilidade de criação de um ambiente de intercâmbio que poderia, dentro das limitações do tempo, ir além das discussões sobre os textos previamente lidos e das realizações de tarefas.

1.2 PESQUISAS ANTECEDENTES

O uso de NTIC no ensino tem sido preocupação crescente na elaboração de currículos para formação inicial e de programas para formação continuada. As secretarias estaduais e municipais de educação também estão em busca de estratégias para equipar as escolas e promover o letramento digital. Como consequência desses movimentos, aumentam, nas diversas áreas do conhecimento, as pesquisas acadêmicas relacionadas ao assunto.

Devido à amplitude do tema e as variadas vertentes que abarca, restringimos nossa busca a pesquisas diretamente relacionadas ao nosso trabalho. Escolhemos como palavras-chave: fórum e formação de professores de língua espanhola (foro y formación de profesores de español / fórum and Spanish language teacher education). Considerando o período de 2000 a 2013, nossa busca foi feita no portal nacional de dissertações e teses da CAPES⁴, nas bases internacionais de dados da Universidade de Monash⁵ e na Biblioteca Digital da Produção Científica, Tecnológica, Artística e Cultural da Universidade Estadual de Londrina.

⁴ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

⁵ Utilizamos a base de dados da Universidade de Monash por ser uma base internacional cujo acesso foi possível devido à colaboração de um membro do grupo de pesquisa Linguagem e Educação, liderado pela profa Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão.

Apesar de tentarmos nos três idiomas (português, espanhol e inglês), não encontramos no portal da CAPES nenhum trabalho que analise o fórum em algum curso (ou disciplina) de formação de professores de espanhol⁶.

Nas bases internacionais de dados Monash, encontramos o trabalho de Orsoni-Jones (2004). Pesquisa que tem como origem um projeto de pesquisa-ação realizado na Universidade de Coventry. Este projeto, realizado em 10 meses, entre 2002 e 2003, consiste na inserção, e avaliação de uma nova disciplina, intitulada *Academic and Professional Skills for Language Learning*, nos cursos de francês, alemão, russo e espanhol. O objetivo da disciplina é envolver os alunos em novas formas de letramento, por isso utilizam um Ambiente Virtual de Aprendizagem, o WebCT, por meio do qual oferecem um fórum interativo. Os resultados da pesquisa apontam que, apesar dos percalços, o uso do AVA facilitou a elaboração de atividades que auxiliam no desenvolvimento de capacidade para uso de NTIC e também do próprio idioma estudado.

Da biblioteca digital da UEL, apesar de não serem estudos relacionados à língua espanhola, vale mencionar a tese de Ramos (2011) e a dissertação de Anjos-Santos (2012), pelo fato de que ambos possuem pesquisas relacionadas ao uso do fórum na formação de professores de língua estrangeira. Sendo que Ramos analisa a formação continuada e, Anjos-Santos, a formação inicial. Contextos de formação que unimos em nossa pesquisa.

Ramos (2011) investiga⁷ a formação continuada por meio dos Grupos de Trabalho em Rede (GTR) do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) do Paraná. Esses grupos são realizados na Plataforma *Moodle* e são tutorados por professores da rede pública que estão na condição de alunos do curso de pós-graduação ofertado pelo PDE. Podem se inscrever, como alunos do curso, professores da rede pública que, de acordo com sua área de atuação, escolhem o grupo do qual desejam participar. A pesquisadora analisa a fase de planejamento, tendo como dados as orientações da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED-PR), e de execução, cujos dados são as produções realizadas em doze fóruns propostos pela tutora (professora de inglês, da rede pública de ensino, aluna

⁶Há várias pesquisas relacionadas ao uso de novas tecnologias e a formação de professores de inglês. Ver artigo: ANJOS-SANTOS, L.M. *Panorama das pesquisas sobre TDIC e formação de professores de língua inglesa em LA: um levantamento bibliográfico a partir da base de dissertações/teses da CAPES*. RBLA, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 15-36, 2013.

⁷ Em sua pesquisa em nível de doutorado, no PPGEL –UEL.

do PDE) do GTR de 2007/2008. Suas análises relevam a existência de incoerência entre planejamento e prática e apontam a falta de engajamento por parte dos professores participantes.

Anjos-Santos (2012)⁸ realiza uma intervenção de cunho formativo-profissional no curso de Letras Estrangeiras Modernas – Inglês de uma universidade estadual do interior do Paraná, atuando como co-ministrante de uma disciplina optativa, intitulada *Gêneros Textuais e Ensino de Línguas Estrangeiras*, que teve adesão de quatro alunas. Por meio desta intervenção, trabalhou os gêneros fórum, *blog* e *chat* educacional. Somando as produções feitas nestes gêneros aos relatos de experiência e à gravação de autoconfrontação cruzada entre as alunas em formação inicial, tem-se o corpus de análise que levou o pesquisador a concluir que os gêneros estudados podem exercer, na educação inicial de professores de língua inglesa, os papéis de engajamento profissional, de problematização dos conhecimentos da profissão e de reconstrução de saberes profissionais sobre docência, ensino de línguas e uso de tecnologias digitais de informação e comunicação⁹.

Apesar de ser um tema de relevância no contexto atual, a ausência de registro de pesquisas que tratem especificamente da relação entre formação de professores de espanhol e o uso de gêneros do meio virtual denota que há espaço para novos projetos de intervenção que culminem em pesquisas de relevância e contribuição para a área.

1.3 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Nosso trabalho encontra-se organizado em seis capítulos. Neste primeiro, apresentamos um panorama geral da pesquisa, os caminhos que a ela nos conduziram, as pesquisas que a antecedem e como está organizada esta produção escrita.

⁸ Em sua pesquisa em nível de mestrado, no PPGEL – UEL, sob orientação da mesma professora que orienta esta pesquisa.

⁹ Indicamos a leitura de CRISTOVÃO, V. L. L. *Gêneros textuais e educação inicial do professor de língua inglesa*. Linguagem em (Dis)curso (Impresso), v. 10, p. 705-734, 2010. Este texto faz menção ao projeto Gêneros Textuais e Educação Inicial de Professores de inglês, que possibilitou a realização de pesquisas, como de Anjos-Santos, sobre a inserção de NTIC no curso de Letras - Inglês da UEL.

O segundo, dedicamos aos fundamentos teórico-metodológicos. Estabelecendo um diálogo com diferentes pesquisadores, principalmente com Bronckart (2003 e 2006), apresentamos a definição de conceitos fulcrais para nossa pesquisa. Discorremos também sobre a relação existente entre interação, mediação, aprendizagem e desenvolvimento, tendo como referências Vygotsky (2002 e 1994), Oliveira (1993), Schneuwly (2010) e Friedrich (2011). Conceituamos e descrevemos as capacidades de linguagem (DOLZ, PASQUIER e BRONCKAT, 1993 e CRISTOVÃO e STUTZ, 2011). Buscamos estudos referentes à interação e mediação em ambientes virtuais e discutimos sobre: os desafios trazidos pelas novas tecnologias, principalmente pela internet (MARCUSCHI e XAVIER, 2010; VALENTE, 2013; CRISTOVÃO e ANJOS-SANTOS, 2013); os ambientes virtuais de aprendizagem e a história e funcionalidade da Plataforma *Moodle* (LÓPEZ e SEIN-ECHALUCE, 2006; BOTTENTUIT e COUTINHO, 2009; SILVA, 2011); os gêneros do meio virtual, em especial o gênero fórum virtual educacional (MARCUSCHI, 2010; ARAÚJO E COSTA, 2007; DAVID et al, 2006, CRISTOVÃO e ANJOS-SANTO, 2013; LIMA, 2010).

No terceiro capítulo, situamos metodologicamente nossa pesquisa, elencando os valores epistemológicos que orientam este trabalho. Apresentamos nossas perguntas de pesquisa, descrevemos o processo de geração de dados, os participantes e os procedimentos de análise.

No quarto capítulo, após apresentação mais detalhada de nosso curso, iniciamos as análises das possibilidades de desenvolvimento das capacidades de linguagem por meio do gênero fórum virtual educacional na plataforma *Moodle*. A partir das produções dos alunos do curso, identificamos, descrevemos e analisamos as capacidades que podem ser desenvolvidas em um curso online, cujo gênero principal é o fórum. Na continuidade, dedicamo-nos às análises dos tipos de discursos e das propriedades interativas do gênero fórum virtual educacional, da interação mediada pelos recursos disponíveis na plataforma *Moodle* e dos processos de aprendizagem que desencadeia.

No quinto e último capítulo, sintetizamos o trajeto percorrido, elencamos os propósitos alcançados, as contribuições da pesquisa e suas limitações. Apresentamos também prováveis caminhos de continuidade e aperfeiçoamento.

2 BASES QUE FUNDAMENTAM A PESQUISA

Temos por objetivo, neste capítulo, apresentar as bases que nos alicerçam e as fusões teóricas que realizamos para encontrar os fundamentos para nossa geração de dados e posterior análise. Para tanto, está organizado em quatro seções. Na primeira, elencamos termos essenciais para qualquer pesquisa do âmbito do ensino de línguas e apresentamos conceitos que são norteadores de nosso trabalho. Na segunda, descrevemos as capacidades de linguagem e suas implicações em nossa posterior análise. Na terceira, discutimos de modo específico, levando em conta os objetivos dessa pesquisa, os conceitos de mediação, interação, aprendizagem e desenvolvimento. A quarta seção reservamos para fundamentarmos no que se refere aos ambientes virtuais de aprendizagem, aos gêneros do meio virtual e, em especial, ao gênero fórum virtual educacional.

2.1 CONCEITOS GERAIS NORTEADORES DA PESQUISA

O objetivo desta seção é discutir, com base em diferentes estudos, os conceitos de linguagem, de agir, atividade e ação de linguagem, de contexto de produção, de língua, de gêneros textuais, texto e discurso, de mundos discursivos, de arquitexto, de interdiscurso e de sequências textuais.

A linguagem humana, em Vygotsky, é compreendida como um sistema simbólico essencial em todos os grupos humanos, elaborado no curso da história social. É através dela que ocorre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores; a linguagem propicia processos de abstração que permitem lidar com objetos e eventos do mundo exterior mesmo quando estes estão ausentes. “A linguagem tem um papel essencial na formação do pensamento e do caráter do indivíduo”. (VYGOTSKY, 2002, p.4)

Bronckart (2006) defende que a linguagem é mais do que um meio de expressão de processos psicológicos, é “o instrumento fundador e organizador desses processos, em suas dimensões especificamente humanas”(p.122). E afirma que a espécie humana, em particular, diferencia o agir geral (não verbal) do agir verbal (agir de linguagem); o agir geral está relacionado à realização das atividades gerais que, por sua vez, interferem nas atividades de linguagem e vice-versa. A

dificuldade de distinção entre os dois modos de atividade é destacada por Bronckart ao afirmar:

é preciso também admitir que as atividades gerais quase sempre requerem as de linguagem, que, dessa forma, dependem das atividades gerais, sendo sempre problemática a distinção entre essas duas formas de atividade e a identificação de suas modalidades de interação. (BRONCKART, 2006, p.138)

A ação de linguagem, por sua vez, é “uma parte da atividade de linguagem cuja responsabilidade é atribuída a um indivíduo singular, que, assim, se torna agente ou autor dessa ação.”(BRONCKART, 2006, p. 139)..

Os domínios da atividade são da ordem do sociológico e, os domínios da ação, da ordem do psicológico. Por isso, o agente produtor (ou actante) necessita do conhecimento socialmente construído para agir como indivíduo; o processo ocorre do social para o individual.

As atividades e ações de linguagem estão interligadas ao contexto de produção que, como afirma Bronckart (2003, p.93), “pode ser definido como o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado.” Os fatores que influenciam essa organização textual são reagrupados em dois conjuntos, denominados pelo pesquisador supracitado de contexto físico e contexto sociosubjetivo.

Figura 1 – Contexto de produção



Fonte: a autora, com base em Bronckart (2003, p. 93,94)

Bronckart (2003, p.99) ressalta que a noção de ação de linguagem “reúne e integra os parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático, tais como um determinado agente os mobiliza, quando empreende uma intervenção verbal”.

A língua, recurso por meio do qual ocorrem as ações verbais, é concebida por Bakhtin e Voloshinov (1986) como uma atividade essencialmente social; não há neutralidade nas palavras, as quais possuem carga semântica ideológica intimamente relacionada ao espaço social no qual se manifestam;

a palavra é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte.[...] a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes. (p. 113,124)

Bronckart (2003 p. 69), ancorando-se em Saussure, defende que, apesar de toda língua natural estar baseada em um sistema de regras (fonológicas, lexicais e sintáticas), não é possível identificá-las e conceituá-las a não ser pelas propriedades observáveis dos diversos textos utilizados em uma comunidade.

A história da sociedade está relacionada à história da língua, ambas caminham juntas e possuem uma relação de interdependência para suas transformações. “A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua.” (BAKHTIN, 2003, p. 282).

Na concepção do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), a língua só se realiza em textos. São as formações sociais que elaboram diferentes espécies de textos, estes apresentam características relativamente estáveis e, por isso, são denominados por Bronckart (2003), diferente de Bakhtin (2003), de gêneros textuais. O chamado círculo de Bakhtin os definiu como gêneros discursivos, pois, em sua concepção, o discurso é a unidade produtora de sentido (SOBRAL, 2009).

Bronckart (2003) propõe um esquema de equivalências em relação às nomenclaturas de Bakhtin, conforme quadro 1.

Quadro 1 – Equivalências de nomenclaturas Bakhtin / Bronckart

BAKHTIN	BRONCKART
Formas e tipos de interação de linguagem	Ações de Linguagem
Gêneros do discurso, gêneros do texto e/ou formas estáveis de enunciados.	Gêneros de textos, quando se trata de produções verbais acabadas; enunciados, quando se trata de segmentos de produções verbais do nível da frase.
Línguas, linguagens e estilos	Tipos de discurso.

Fonte: a autora, com base em Bronckart (2006, p. 143)

Bronckart (2006), expandindo o conceito de gênero textual, argumenta que

qualquer produção de texto implica, conseqüentemente e necessariamente, escolhas relativas à seleção e à combinação dos mecanismos estruturantes, das operações cognitivas e de suas modalidades de realização linguística. Nessa perspectiva, **os gêneros de textos são produtos de configurações de escolhas entre esses possíveis, que se encontram momentaneamente “cristalizados” ou estabilizados pelo uso.** (p. 143, destaque nosso)

Na mesma corrente teórico-filosófica, Cristovão e Nascimento (2006, p. 46) afirmam que os gêneros textuais “constituem-se como modelos, ou seja, simultaneamente, representam um tipo de referência e de restrição.” Marcuschi, usando também a nomenclatura *gêneros textuais*, traz a seguinte definição:

São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. (MARCUSCHI, 2003, p. 19).

Nessas definições, há em comum a relativa estabilidade (ou a não total “rigidez”), dos enunciados ou dos mecanismos estruturantes de cada gênero, revelando-nos que se faz necessária a manutenção histórica de certas estruturas para que seja possível a comunicação, entretanto, não se pode assegurar sua perpetuação no tempo e no espaço. As transformações sócio-históricas exigem mudanças constantes nos modos de dizer e de agir no mundo.

Outro fator de extrema relevância a ser observado em relação aos gêneros está no ambiente de sua produção, este é o responsável pela seleção de um ou outro modo de comunicar-se. Bakhtin (2003) afirma que os gêneros estão inseridos nas mais diversas “esferas de atividade humana” e que cada uma possui suas peculiaridades, exigindo determinados temas, estilos e composições. Bronckart (2006) as denomina de “formações sociais de linguagem”, e afirma que as escolhas dos mecanismos estruturantes de cada gênero

dependem do trabalho que as formações sociais de linguagem desenvolvem, para que os textos sejam adaptados às atividades que eles comentam, adaptados a um dado meio comunicativo, eficazes diante de um desafio social”. (p.143).

O agente produtor, ao apropriar-se de uma determinada porção da atividade de linguagem, desenvolve um duplo processo: escolhe o modelo de gênero que lhe parece mais apropriado ao contexto e, em função das propriedades particulares da situação, faz as adaptações necessárias no modelo escolhido. O que resulta desse processo é um novo texto empírico que apresenta características do gênero eleito e das adaptações às peculiaridades da situação de ação. (BRONCKART, 2006, p. 147).

A partir do momento que se constroem, convencionalmente, modelos para interação, a aprendizagem dessas formas sociais de agir tornam-se fundamentais para que ocorra, da maneira mais abrangente possível, o desenvolvimento do homem como um ser sócio historicamente construído. Bronckart (2003, p. 48) argumenta que

conhecer um gênero é conhecer suas condições de uso, sua pertinência, sua eficácia ou, de forma mais geral, sua adequação em relação às características do contexto social.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), afirmando que, ao nos comunicarmos, nos adaptamos às situações de comunicação, exemplificam a ação humana por meios dos gêneros:

Não escrevemos da mesma maneira quando redigimos uma carta de solicitação ou um conto; não falamos da mesma maneira quando fazemos uma exposição diante de uma classe ou quando conversamos à mesa com amigos. Os textos escritos e orais que produzimos diferenciam-se uns dos outros e isso porque são produzidos em condições diferentes (p. 83).

No que se refere ao texto, Bronckart (2003) traz algumas definições que se complementam no decorrer de sua obra. De maneira geral, define-o como “toda unidade de produção de linguagem situada, acaba e auto-suficiente”. (p,75). Referindo-se ao texto em sua relação direta com a língua, conceitua-o como sendo “unidade de produção verbal que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência em seu destinatário.” (p.137) O autor também sustenta que, na escala sócio-histórica, “os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas.” (p.137)

Garcez (1998, p. 66) conceitua texto como

uma unidade linguística, um exemplar concreto e único, o produto material de uma ação verbal, que se caracteriza por uma organização de elementos ligados entre si, segundo regras coesivas que asseguram a transmissão de uma mensagem de forma coerente.

Numa perspectiva mais direcionada para a análise, Bronckart (2006) aborda os textos como correspondentes “empíricos/linguísticos” das atividades de linguagem de um grupo e, “um texto como o correspondente empírico/linguístico de uma determinada ação de linguagem.” (139).

Em relação ao discurso, Bronckart (2006, p.141) o coloca como “operacionalização da linguagem por indivíduos em situações concretas” e faz referência a dois mundos discursivos: “mundo do narrar” e “mundo do expor”. Ambos estabelecem uma relação com o ato de produção, que poder ser de “implicação” ou “autonomia”. Os tipos de discurso ocorrem nesses mundos e podem estar em conjunção (discurso interativo e discurso teórico) ou em disjunção (relato interativo e narração) com o mundo ordinário.

Quadro 2 – Mundos discursivos e tipos de discurso.

COORDENADAS GERAIS DOS MUNDOS			
		Conjunção EXPOR	Disjunção NARRAR
Relação ao ato de produção	Implicação	Discurso interativo	Relato interativo
	Autonomia	Discurso teórico	Narração

Fonte: a autora, com base em Bronckart (2003, p.157).

Com base em Bueno (2009) e Nascimento (2011), cujas pesquisas se ancoram nos estudos bronckartianos, desenvolvemos o quadro 3, elencando as principais marcas dos tipos discursivos. Tomamos o cuidado de colocar exemplos das marcas em espanhol, visto que retomamos esse quadro no momento de análise de nossos dados.

Quadro 3 – Marcas indicativas dos tipos de discurso

TIPOS DE DISCURSO	MARCAS DISCURSIVAS
DISCURSO INTERATIVO	<ul style="list-style-type: none"> - Forte presença de verbos no presente. - Presença de verbos no pretérito (pretérito perfecto simple o compuesto) e no futuro. - implicação dos parâmetros materiais da ação de linguagem (agente produtor / actante (yo / nosotros), interlocutor eventual (tú, vos, ustedes). - situação espaço temporal via dêiticos (aquí, ahora, hoy, ayer...) - Auxiliares de modalização (deber, querer...) <p>Ex. <i>Coincidió plenamente con vos, en estos tiempos los alumnos no tienen, en general, muchas ganas de aprender.</i></p>
RELATO INTERATIVO	<ul style="list-style-type: none"> - Marcado por verbos no pretérito (simple o compuesto y imperfecto) do indicativo. - Também implicado nos parâmetros da ação de linguagem. - Referência a um acontecimento anterior vivenciado pelo próprio actante. - Presença de frases não declarativas (exclamativas y interrogativas) <p>Ex. <i>El miércoles pasado tuvo una experiencia muy distinta, yo estaba trabajando una canción y un alumno sacó su móvil ...</i></p>
DISCURSO TEÓRICO	<ul style="list-style-type: none"> - Sem implicação dos parâmetros materiais de ação de linguagem. - Não há marcas de primeira pessoa nem de seu interlocutor. - Marcado por verbos conjugados em terceira pessoa. <p>Ex. <i>Las nuevas tecnologías llegan como instrumento facilitador para la enseñanza de lenguas, pues reducen distancias...</i></p>
NARRAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Marcada pela disjunção em relação aos parâmetros da situação de produção. - Presença forte de verbos no pretérito (simple) do indicativo. - Possível presença do pretérito imperfeito. - O actante (enunciador) não se implica ao narrar um fato já ocorrido ou criado.

Ex: *Después de la cena se encerró en el comedor, se hizo llevar una cafetera, desempolvó sus viejos textos de estudio y ordenó a su mujer que nadie lo interrumpiera...*(El profesor suplente. Julio Ramón Ribeyro)

Fonte: a autora

Tendo feita essa diferenciação entre texto e discurso, cabe lembrar que, para haver coerência nas escolhas textuais, é necessário que haja uma memória coletiva, denominada por Bronckart (2006, p.145) de arquiteixo:

O arquiteixo é constituído pelo conjunto de gêneros de textos elaborados pelas gerações precedentes, tais como são utilizados e eventualmente reorientados pelas formações sociais contemporâneas.

É no arquiteixo que o indivíduo busca o gênero que lhe parecer mais adequado à situação de ação.

Defendendo que os gêneros são, inegavelmente, compostos por tipos de discurso, Bronckart reserva o termo “interdiscurso” para designar os modelos linguísticos e suas variantes. O pesquisador afirma que

os textos novos empíricos podem apresentar alguns desvios em relação aos modelos de discurso e aos modelos de gêneros textuais, contribuindo, assim, para a evolução histórica permanente do intertexto¹⁰e do interdiscurso.(BRONCKART, 2003, p.210)

É principalmente na perspectiva didática, de guiar agentes menos inexperientes no aprendizado das regras de funcionamento dos gêneros por meio dos modelos existentes, que são úteis essas classificações; “trata-se, portanto, de conduzir os aprendizes a um domínio das regras-padrão em uso, corrigindo eventualmente as produções que mostrarem falta desse domínio.” (BRONCKART, 2003, p.211)

Ainda elencando os elementos fundamentais da infra-estrutura textual, Bronckart (2003) explica que outra característica dos textos é a “organização sequencial” do conteúdo temático. Do mesmo modo que o agente produtor tem ao seu dispor um arquiteixo, “dispõe de representações ou conhecimentos relativos a um dado tema” (p.217), essas representações encontram armazenadas na memória em formas lógicas, nomeadas por Bronckart de “macroestruturas”, estas, por sua vez, se desenvolvem “em diversas formas de organização linear (planos, esquemas,

¹⁰ A noção de intertexto foi, posteriormente, abandonada por Bronckart, passando a utilizar o termo arquiteixo.

sequências, etc.), que, às vezes, têm sido denominadas de superestruturas textuais” (p. 217)

Bronckart (2003) descreve, adota e amplia o modelo de organização textual, baseado em sequências, proposto por Adam, para quem as sequências são protótipos disponíveis aos produtores e receptores de textos. São cinco as sequências textuais: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal, conforme quadro 4.

Quadro 4 – Sequências textuais

SEQUÊNCIA	FASES	DESCRIÇÃO
NARRATIVA	SITUAÇÃO INICIAL	Apresenta um estado de coisa
	COMPLICAÇÃO	Surgimento de tensão ou tensões
	AÇÕES	Desencadeamento de ações em função da tensão
	RESOLUÇÃO	Resolução da tensão criada
	SITUAÇÃO FINAL	Retorno a um estado de coisas
DESCRITIVA	ANCORAGEM	Apresentação de objeto a ser descrito
	ASPECTUALIZAÇÃO	Elenco de características do objeto
	RELACIONAMENTO	Reformulação das características por meio de comparação/assimilação
ARGUMENTATIVA	PREMISSA	Constatação de partida proveniente de tópico controverso
	ARGUMENTO(S)	Elementos que guiam a uma conclusão provável
	CONTRA-ARGUMENTO(S)	Elementos que restringem a conclusão provável
	CONCLUSÃO	Integração dos efeitos argumentativos na reafirmação da tese
EXPLICATIVA	CONSTATAÇÃO INICIAL	Introdução de fenômeno não contestável
	PROBLEMATIZAÇÃO	Apresentação de um por que ou como
	RESOLUÇÃO	Introdução de pontos complementares
	CONCLUSÃO-AVALIAÇÃO	Reformulação da constatação inicial
DIALOGAL	ABERTURA	Início de turnos para estabelecimento da interação
	TRANSACIONAL	Desenvolvimento de turnos
	ENCERRAMENTO	Fechamento dos turnos para finalização da interação

Fonte: a autora, com base em Bronckart (2003, p. 218-233), que se fundamenta em Adam.

Esses construtos nos guiam durante toda a pesquisa e, sempre que necessário, são retomados. Não com a intenção de isolar, e sim, de destacar, dedicamos seção particular a alguns termos, por se tratarem de categorias

específicas em nossa posterior análise. Nossa próxima seção é dedicada às capacidades de linguagem, visto que são cruciais para respondermos nossa primeira pergunta de pesquisa.

2.2 CAPACIDADES DE LINGUAGEM

A interação entre os sujeitos por meio de um gênero tem por finalidade o desenvolvimento de capacidades de linguagem que os permitam apropriar-se deste, a ponto de concebê-lo como um instrumento, e agir socialmente por meio dele.

Com base nos estudos de Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) e Cristovão e Stutz (2011), analisamos quatro capacidades de linguagem, conforme figura 2.

Figura 2 – Capacidades de Linguagem



Fonte: a autora, com base em Cristovão e Stutz (2011)

As capacidades de significação englobam aspectos mais amplos, “possibilitam ao indivíduo construir sentido mediante representações e/ou conhecimentos sobre práticas sociais (contexto ideológico, histórico, sociocultural, econômico, etc).” (CRISTOVÃO e STUTZ 2011, p. 22)

As capacidades de ação permitem ao sujeito compreender o contexto de produção, levando em conta os elementos físicos e sociosubjetivos que os constituem: local e período de produção, espaço social e momento histórico,

emissores e receptores e suas posições no ato de enunciação, conteúdo temático e valor social do texto.

As capacidades discursivas permitem a construção de sentido a partir do reconhecimento das características do gênero, tanto de sua composição estrutural (layout) quanto da planificação da linguagem no interior do texto.

As capacidades linguístico-discursivas são as que fornecem condições de produção de sentido por meio dos mecanismos de textualização e dos mecanismos enunciativos. Nesse nível, temos aspectos léxico-gramaticais como escolha lexical, paragrafação, construção de oração, coesão nominal, coesão verbal, coerência, etc...

Para analisar as atividades e sua adequação ao desenvolvimento das capacidades de linguagem, utilizamos os critérios propostos por Cristovão e Stutz (2011), conforme representados no quadro 5. Os números e as siglas são retomados em nossas análises.

Quadro 5 – Critérios para análise das capacidades de linguagem

Capacidades de significação:

(1CS) Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz;

(2CS) Construir mapas semânticos;

(3CS) Engajar-se em atividades de linguagem;

(4CS) Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos;

(5CS) Relacionar os aspectos macro com sua realidade;

(6CS) Compreender as imbricações entre atividades praxeológicas e de linguagem;

(7CS) (Re)conhecer a sócio-história do gênero;

(8CS) Posicionar-se sobre relações textos-contextos.

Capacidades de ação:

(1CA) Realizar inferências sobre: quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, para que objetivo;

(2CA) Avaliar a adequação de um texto à situação na qual se processa a comunicação;

(3CA) Levar em conta propriedades linguageiras na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais;

(4CA) Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto.

Capacidades discursivas:

(1CD) Reconhecer a organização do texto como layout, linguagem não verbal (fotos, gráficos, títulos, formato do texto, localização de informação específica no texto) etc.

(2CD) Mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático;

(3CD) Entender a função da organização do conteúdo naquele texto;

(4CD) Perceber a diferença entre formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados.

Capacidades linguístico-discursivas

(1CLD) Compreender os elementos que operam na construção de textos, parágrafos, orações;

(2CLD) Dominar operações que contribuem para a coerência de textos;

(3CLD) Dominar operações que colaboram para a coesão nominal de um texto;

(4CLD) Dominar operações que cooperam para a coesão verbal de um texto;

(5CLD) Expandir vocabulário que permita melhor compreensão e produção de textos;

(6CLD) Compreender e produzir unidades linguísticas adequadas à sintaxe, morfologia, fonética, fonologia e semântica da língua;

(7CLD) Tomar consciência das diferentes vozes que constroem o texto;

(8CLD) Perceber as escolhas lexicais para tratar de determinado conteúdo temático;

(9CLD) Reconhecer modalização (ou não) em um texto;

(10CLD) Identificar a relação entre os enunciados, as frases e os parágrafos de um texto, entre outras muitas operações que poderiam ser citadas;

(11CLD) Identificar as características do texto que podem fazer o autor parecer mais distante ou mais próximo do leitor.)

Fonte: Cristovão e Stutz (2011)

Bakhtin (2003. p. 290) defende que todo ouvinte (ou leitor), que recebe e compreende a significação de um discurso, “adota simultaneamente, com este discurso, uma atitude responsiva ativa”. Acreditamos que essa atitude responsiva pode ser instantânea ou posteriormente manifesta, em forma de discurso oral ou escrito, ou ainda permanecer silenciosa. O que nos chama atenção nesse conceito, e talvez não se tenha discutido o bastante, é a condição para que a pessoa adote essa atitude responsiva ativa: o ouvinte (ou leitor) precisa compreender a significação de um discurso para agir com responsividade.

A compreensão responsiva nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta (seja qual for a forma de sua realização). O locutor postula esta compreensão responsiva ativa: o

que ele espera, não é uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução, etc (BAKHTIN, 2003, p. 291)

O gênero fórum virtual educacional, por suas propriedades interativas, possibilita que se observe o desenvolvimento das capacidades de linguagem por meio das atitudes responsivas dos participantes, ou seja, da reação verbal em relação ao discurso do outro, seja este um colega de curso ou a tutora.

Em contrapartida, como nem sempre as atitudes responsivas são manifestas, podem ocorrer aprendizagens que não são possíveis de se observar e registrar. Em nossa análise, interpretamos o que os dados gerados nos permitem, porém estamos cientes de que atitudes responsivas ativas (de compreensão dos significados do discurso do outro) podem ter se mantido silenciosas.

Em nossa próxima seção, discutimos interação, mediação, aprendizagem e desenvolvimento, conceitos que se somam para melhor compreensão das atividades de linguagem e dos processos de ensino.

2.3. INTERAÇÃO, MEDIAÇÃO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Nessa seção, temos por objetivo refletir sobre a interação, mediada por instrumentos psicológicos, cuja finalidade é a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

Valente (2013), fazendo um histórico sobre o papel da interação na aprendizagem, elenca três diferentes perspectivas científicas de tal conceito:

- A proposta de interacionismo de Kant: o conhecimento como resultado da interação sujeito-objeto.

- A construção do conhecimento a partir das relações do sujeito com o que o cerca: o conhecimento sendo construído na interação com o mundo em que se vive, com os objetos do cotidiano. Piaget identifica três tipos de conhecimento que o indivíduo constrói: conhecimento físico (sujeito-objeto); conhecimento lógico-matemático (reflexão sobre as informações coletadas, nível prático); conhecimento social-arbitrário (construído na interação com outras pessoas na sociedade).

- A preocupação de Vygotsky em propiciar meios para a construção do conhecimento: o desenvolvimento humano está intimamente relacionado com o

meio no qual se insere; a apropriação dos signos socio-históricamente construídos e dos instrumentos psicológicos é determinante para evolução humana.

Aderimos à perspectiva vygotskyana e defendemos que apenas as características biológicas¹¹ dos seres humanos não lhes permitem compreender os elementos semióticos relativamente estabilizados na sociedade. É no contato com os pares mais desenvolvidos que ocorre a apropriação dos saberes já elaborados; o outro, com quem se interage, tem um papel fundamental na elevação do potencial de cada indivíduo. Se o processo de evolução é contínuo, a aprendizagem precisa ser permanente; estamos em um espiral sem fim.

Criticando a obscuridade metodológica existente na relação entre aprendizagem e desenvolvimento, e admitindo a complexidade nela existente, Vygotsky (1994) propõe uma nova abordagem na qual afirma que “aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (p.95). O que difere o aprendizado pré-escolar do escolar é a sistematização deste segundo. Na proposta vygotskyana, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é o “conceito novo e de excepcional importância.”(p.95), sem o qual ele acredita ser impossível resolver o problema.

Fazendo uma analogia com os gêneros textuais, podemos colocar que a criança, quando entra na escola, já domina uma série de gêneros, e é capaz de selecioná-los adequadamente para comunicar-se em seu cotidiano. Inicialmente, ela os internalizou imitando os adultos ou crianças maiores que a cercam. Para Vygotsky (1994), a imitação não deve ser considerada uma simples reprodução mecânica das atividades dos adultos, mas sim como um momento no qual a criança, encontrando-se na ZDP, está exercitando suas capacidades.

O psicólogo explica que, para avaliar o desenvolvimento de uma criança, é preciso determinar pelo menos dois níveis: nível de desenvolvimento real e nível de desenvolvimento potencial.

O primeiro é o “nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabelecem como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (VYGOTSKY, 1994, p.111). Neste caso, o indicativo de

¹¹ Não ignoramos que é o caráter biológico que possibilita ao ser humano evoluir, armazenando informações que lhe permitem um desenvolvimento diferente dos outros animais; entretanto, concordamos com Vygotsky na defesa de que um ser humano isolado do convívio social, ou inserido em um meio que não lhe possibilite a aprendizagem dos construtos históricos, está fadado a muitas limitações que a história da humanidade já superou.

desenvolvimento é atribuído levando em conta somente o que a criança consegue fazer sem a ajuda dos outros, de acordo com sua idade. Vygotsky (1994) critica os pensadores que se restringiram a esse critério para avaliar o desenvolvimento infantil, ele observa que estes

nunca consideraram a noção de que aquilo que a criança consegue fazer com a ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha. (p.96)

O segundo nível, de suma importância para os estudos do pesquisador, “é determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.” (VYGOTSKY, 1994, p.97).

A ZDP é o espaço entre esses dois níveis, são as funções que estão em processo de maturação. Em síntese, a criança evolui com a ajuda de um “par” mais desenvolvido, sai de um ponto, chega a outro e reinicia seu percurso.

Figura 3 – Zona de Desenvolvimento Proximal



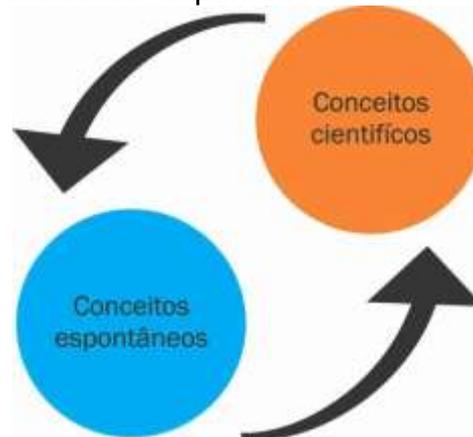
Fonte: a autora, com base em Vygotsky (1994)

Acreditamos que essa trajetória de aprendizado se estende à fase adulta, estamos em constante desenvolvimento, evoluindo por intermédio da interação direta ou indireta com “pares” mais desenvolvidos. Do mesmo modo, somos colaboradores na evolução de nossos “pares”. Defendemos também que a imitação de modelos e modos de agir pré-existentes continuam por toda vida, sempre que nos encontrarmos em uma ZDP.

O pesquisador russo faz também uma relevante distinção entre conceitos espontâneos¹² (ou cotidianos) e conceitos científicos. Ao teorizar sobre os gêneros, Bakhtin (2003) também os classificou de forma parecida, denominando-os de gêneros primários e gêneros secundários, e Bronckart (2006) os apresenta como conhecimentos imediatos e mediatos.

Os conceitos espontâneos, gêneros primários ou conhecimentos imediatos são os que abrem caminhos para os científicos, secundários ou mediatos. O contrário também ocorre, os conceitos científicos fornecem estruturas para o desenvolvimento ascendente dos conceitos do cotidiano, rumo à consciência e à utilização deliberada. “Os novos e elevados conceitos transformam o significado dos conceitos inferiores.” (VYGOTSKY, 2002. p.80)

Figura 4 – Conceitos espontâneos / conceitos científicos



Fonte: a autora, com base em Vygotsky (2002).

O desenvolvimento dos conceitos científicos e das funções superiores da mente humana requer, além da interação com outros pares, a presença de elementos mediadores (instrumentos e/ ou signos) que tornam as relações organismo/meio mais complexas. Oliveira (1993), em sua aprofundada leitura de Vygotsky, afirma que este atribui elevada importância à interação social e à mediação simbólica no processo de construção das funções psicológicas superiores dos seres humanos.

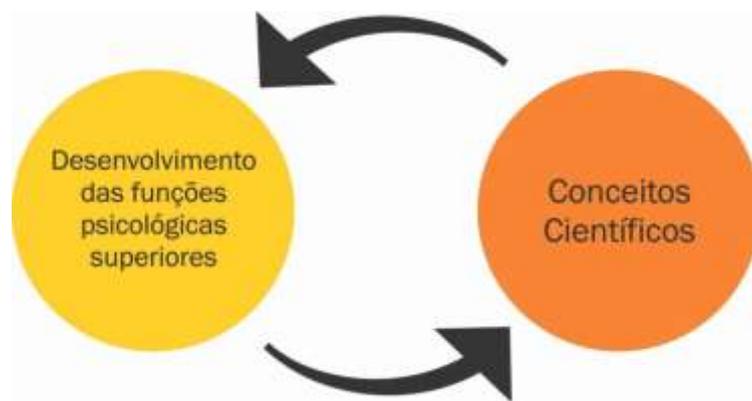
¹² Por não ser o foco de nossa pesquisa, não mencionamos os conceitos *sincréticos, complexos, pseudoconceito e verdadeiro conceito*. Explicações sobre esses termos podem ser encontradas em Vygotsky (1994) e Friedrich (2011).

Vygotsky (2002) explica que os conceitos científicos são sistematizados (saber definir de maneira abstrata um objeto concreto do cotidiano, é ser capaz de sistematizar), por isso só são interiorizados a partir do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, este, por sua vez, só ocorre por meio de uma mediação que conduza à interiorização dos conceitos científicos. Nas palavras do autor:

Podemos agora afirmar, numa base sólida, que a ausência de um sistema é a diferença psicológica fulcral que distingue os conceitos espontâneos dos científicos. (VYGOTSKY, 1934/2002, p.81)

Friedrich (2011), também leitora e analista dos textos vygotskyanos, afirma que para Vygotsky o conceito científico tem uma relação tanto com o objeto quanto com outros conceitos; além de se apoiarem sempre nos conceitos cotidianos, “um conceito científico existe sempre no interior de um sistema de conceitos” (49). A pesquisadora argumenta que, na visão de Vygotsky, uma das tarefas principais da escola é o ensino dos conceitos científicos, pois, por meio destes ocorre o desenvolvimento das funções superiores da mente e vice-versa.

Figura 5 – Círculo constante do desenvolvimento.



Fonte: a autora, com base em Friedrich (2011).

O processo de intervenção pedagógica deve ser construído tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento real do aprendiz. O professor, por sua vez, tem um papel explícito e relevante na ZDP, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. A interação entre os alunos também influencia o desenvolvimento mútuo.

Tomando a linguagem como produto sócio historicamente construído, concentramos nossa pesquisa na interação, entre pessoas, mediada por

instrumentos, sendo essas capazes de apropriarem-se destes a ponto de transformá-los, adequando-os ao seu espaço social de utilização (situação).

Oliveira (1993) define mediação como “processo de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento.” (p.26). Numa crítica à perspectiva behaviorista, a pesquisadora afirma que o “processo simples estímulo-resposta é substituído por um ato complexo, mediado”. (p.26-27). A pesquisadora define instrumento como o elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, entre o indivíduo e o mundo. O signo, por sua vez, “age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de instrumento no trabalho.”(p.30)

Fundamentando-se em Bakhtin e também em Vygotsky, Schneuwly (2010) defende que o gênero pode ser considerado um instrumento psicológico de mediação. Refutando a bipolaridade da psicologia geral, afirma que, para o interacionismo social, a atividade é necessariamente concebida como tripolar: “a ação é mediada por objetos específicos, socialmente elaborados, frutos das experiências possíveis”. (p.21). Além de ser um elemento de mediação, o gênero pode ser um fator de desenvolvimento das capacidades individuais. Schneuwly (2010) argumenta que os instrumentos, por encontrarem-se entre o indivíduo que age e a situação (ou objeto) na qual ele age, determinam seu comportamento e influenciam sua percepção da situação na qual é guiado a agir.

Figura 6 – Tripolaridade do Instrumento



O autor explica que, para que o instrumento se torne mediador da atividade, é preciso que o sujeito se aproprie dele, “ele não é eficaz senão à medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas de sua utilização.” (SCHNEUWLY, 2010, p. 22). Enquanto essa esquematização não é absorvida, temos somente um artefato que ainda não foi instrumentalizado pelo sujeito.

No que se refere ao gênero, tratamo-lo como um elemento mediador que surge das interações sociais e por meio delas seguirá seu processo de evolução. Oliveira (1993) coloca que a mediação é essencial para tornar possíveis as atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo.

É o contato com o outro que desperta processos internos de desenvolvimento. “O ser humano cresce num ambiente social e a interação com outras pessoas é essencial ao seu desenvolvimento” (Oliveira, 1993, p. 57).

Atualmente, com o advento da Internet, existem novos caminhos para interagir socialmente, faz-se necessário refletir sobre essa nova maneira de interação e sua influência nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Dedicamos a próxima seção para discuti-la à luz de alguns estudiosos da questão.

2.3.1 Mediação e Interação no Meio Virtual

A Comunicação Mediada pela Internet (CMI)¹³, impossível de ser ignorada, traz consigo a necessidade de reflexão sobre os novos tipos de interação que possibilita e sobre os instrumentos psicológicos que mobiliza. É um desafio para pesquisadores e formadores encontrar caminhos teóricos e metodológicos para fundamentar e analisar as atividades e ações de linguagem pertencentes à esfera virtual.

Cristovão e Anjos-Santos (2013) argumentam que

as variadas formas de interação possibilitadas pelo uso da internet em escala global tem afetado potencialmente a maneira e a qualidade pela qual as pessoas se relacionam, além dos impactos culturais e sociais do uso (ou não uso) de tal ferramenta. (p.266)

Conhecer o outro de modo virtual tem se tornado uma experiência bastante comum; ter “amigos virtuais”, “professores virtuais”, ser atendido por “vendedores

¹³ O termo comumente utilizado é Comunicação Mediada pelo Computador (CMC), porém optamos por utilizar CMI, visto que a comunicação é mediada pela Internet, que pode ser acessada desde computadores, celulares, smartphones, tablets...

virtuais”, pessoais reais entre as quais talvez nunca ocorra um encontro físico-presencial.

Levando em conta os pressupostos vygotskyanos, não podemos negar que esses novos meios de interagir também são promotores de aprendizagem e precisam ser analisados e repensados de modo que se obtenha um melhor aproveitamento dos recursos que oferecem. Emilio (2011), pesquisando sobre a interação na Educação a Distância (EaD), afirma que

Interagir em EaD é ir além de apontar, de clicar, a relação do homem com a máquina não é diálogo entre seres humanos, afinal nem o hardware nem o software possuem intencionalidade intrínseca. O essencial não é a tecnologia, mas um novo estilo de pedagogia. (p.21)

A mesma autora, na p. 22, defende que um dos fatores, que influencia no sucesso ou fracasso de cursos a distância, é como ocorre a interação entre os envolvidos no processo.

Mayrink, Rodrigues e Binhoto (2013), tendo também como base a perspectiva de Vygotsky (1994), no que se refere à interação como impulsora de aprendizagem, e analisando práticas realizadas na plataforma *Moodle*, afirmam que, em AVA, tanto alunos quanto docentes podem atuar como pares mais competentes. Entretanto, ressaltam que

as interações entre alunos e professores e os tipos de interação em que podem se engajar não estão garantidos a priori pelas plataformas virtuais, mas dependem da forma como são traçados os percursos e objetivos pedagógicos a serem alcançados. (p. 175)

Mediar a interação em AVA não é uma tarefa fácil, a falta de cuidado ao elaborar cursos e o não envolvimento dos participantes podem conduzir ao mecânico exercício de responder por obrigação, para constar como dever cumprido, como registra Ramos (2011) ao observar as produções dos participantes nos fóruns do GTR por ela analisado:

os professores da Rede pública acabaram por estabelecer uma conexão superficial e de pouco engajamento com o grupo, com o intuito de cumprir a tarefa (...). Cada um fez o que devia fazer ao postar o que foi solicitado. De fato, as postagens parecem ser resultado de ações automatizadas e previsíveis. (p.176)

Do mesmo modo que acontece em alguns contextos de ensino físico-presenciais, a interação pode ser deixada de lado em ambientes virtuais. É comum

uma prática, que não funciona em sala de aula, ser reproduzida virtualmente; mudando os meios, não a abordagem de ensino.

Maggio (2012) descreve e analisa o uso das novas tecnologias em diferentes contextos de ensino. Menciona que nem sempre as instituições mais equipadas são as que apresentam melhor uso didático dos aparelhos disponíveis. Critica o uso limitado da Internet e defende práticas que promovam interação entre diferentes regiões, afirmando que

um aluno que analisa a realidade de outra cidade, estado, país ou região, e, como parte tarefa, interage com um par deste lugar através de uma entrevista orientada, de relatos construídos conjuntamente ou de imagens compartilhada, seguramente terá a oportunidade de aprender de modo relevante e produtivo.(p.81)¹⁴

As Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) possibilitam novos agires sociais, estimulam a transformação de gêneros já existentes e promovem o surgimentos de novos. Interagir virtualmente, a nosso ver, precisa ser significativo, os pares precisam ter consciência da experiência de aprendizagem que vivenciam; não pode ser o cumprimento de uma tarefa mecânica para obtenção de nota ou certificação.

Apresentamos, na próxima seção, um breve histórico sobre o surgimento dos ambientes virtuais de ensino e as transformações pelas quais passam.

2.4 AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

Com o objetivo de inteirar-nos das transformações pelas quais passa o ensino em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), denominados também de *e-learning* por alguns usuários e pesquisadores, esta seção apresenta um breve resumo de seu percurso histórico.

Os estudos de López e Sein-Echaluce (2006) relatam que, na história da tecnologia *Web*, de apoio ao ensino, foi possível distinguir três gerações de criação de sistemas. A primeira, com origem em 2002, resumiu-se em depositar conteúdos, digitalizando materiais didáticos já utilizados, sem explorar outras possibilidades, principalmente as comunicativas. Na segunda geração, houve um pequeno avanço,

¹⁴ No original: un alumno que analiza la realidad de otra ciudad, provincia, país o región, y, como parte de la tarea, interactúa con un par de este lugar a través de una entrevista guiada, relatos construidos en común o imágenes compartidas, seguramente tendrá la oportunidad de aprender a partir de la relevancia y la riqueza.

integrou-se o *email* e os fóruns aos sistemas *e-learning*. Entretanto, esses ambientes ainda eram bastante estáticos e, não raras vezes, pouco atualizados, com a exposição indistinta dos conteúdos, sem a preocupação com adaptar-se às particulares de cada usuário aprendiz.

A terceira geração, que teve seu início por volta de 2006, é marcada pela inserção da comunicação síncrona e assíncrona entre os participantes. Os papéis de professor e aluno tornam-se melhor definidos, os conteúdos visam ser construídos de maneira colaborativa e evolutiva. As mudanças metodológicas parecem caminhar para o resgate da idéia de comunidade como fonte da construção do conhecimento.

Bottentuit e Coutinho (2009) acrescentam a quarta geração¹⁵, a qual é válida para nossos dias, ou seja, presenciamos seu desenvolvimento. Esta geração caracteriza-se pela mediação tecnológica nos processos de aprendizagem, “o professor-formador-tutor disponibiliza materiais, sugere recursos e interage *online* com os alunos.”(p.65) O material impresso é praticamente todo substituído por versões *online* que, gradativamente, deixam de ter a formatação de seus antecessores.

Nesta atual geração, é cada vez mais comum o ensino presencial ser complementado por realizações de atividades em ambientes virtuais, como afirmam os autores supracitados:

O conceito de e-learning pode também estar associado a uma complementaridade entre atividades presenciais e atividades à distância tendo por suporte os serviços e tecnologias disponíveis na Internet. (BOTTENTUIT; COUTINHO, 2009, p.)

A necessidade de acompanhar a evolução tecnológica provoca o desenvolvimento de espaços de aprendizagem cada vez mais criativos. O custo para elaboração e implementação de um ambiente privado e personalizado de ensino ainda é bastante alto. Porém, há plataformas gratuitas, que funcionam com código aberto (*open source*), permitindo que novas funções e ferramentas sejam instaladas. É o caso da plataforma *Moodle*, ambiente por meio do qual propomos uma atividade de ensino à distância que visa beneficiar os professores de espanhol em sua formação.

¹⁵ As gerações de criação de sistema Web direcionados ao ensino, aqui abordadas, diferem das gerações de ensino à distância que, segundo Moore e Kearsley (2008) são cinco: Ensino por correspondência; transmissão por rádio e televisão; universidade aberta; teleconferência e, a atual, Internet/Web.

Discorreremos mais sobre esse AVA em nossa próxima seção.

2.4.1 Plataforma *Moodle*: Histórico e Funcionalidade

O *Moodle* (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) ¹⁶, é uma plataforma de aprendizagem à distância, baseada em software livre. Foi criada em 1999 pelo australiano Martin Dougiamas, cientista da computação, como um apoio a sua tese doutoral cuja ênfase está no uso de *software* livre como um suporte para o ensino.

A primeira versão pública da plataforma *Moodle* aparece em 2002, sendo rapidamente difundida e utilizada por milhares de instituições em todo o mundo. Atualmente, encontra-se presente em mais de 200 nações. Dados recentes da página *moodle.org* apontam o Brasil como o terceiro país com maior número de registros de uso da plataforma, com 5.293 sites registrados; em primeiro está os EUA, com 12.444 e, em segundo, a Espanha, com 6.368¹⁷. O *Moodle* está traduzido em mais de 75 idiomas, sendo o ambiente virtual líder no apoio ao ensino presencial, semipresencial e totalmente à distância.

A epistemologia sobre a qual se fundamenta o *Moodle* é a do construtivismo, paradigma que afirma que o conhecimento é construído gradativamente na mente do aluno, não transmitido como algo pronto. Por este motivo, o *Moodle* inclui ferramentas de apoio (*chat*, fórum, diário, *Wiki*, oficinas) para que haja interação entre os tutores e os alunos de cada curso. López e Sein-Echaluze (2006) argumentam que o fato de a plataforma estar baseada no mencionado paradigma de aprendizagem não limita outras possibilidades, “podem-se estabelecer cursos de acordo com diferentes abordagens, utilizando para isto os diferentes recursos e ferramentas que são oferecidos.”¹⁸ Silva (2011) complementa:

este conjunto de ferramentas, além de conter recursos para a manipulação de textos e gráficos, contém dispositivos para organizar dados, gerenciar informações administrativas e conteúdos sobre acompanhamento da aprendizagem do aluno, considerando a participação dos educandos em testes, avaliações, processos de comunicação síncrona e assíncrona. (p.125)

¹⁶ Ambiente modular de aprendizagem dinâmica orientada a objetos.

¹⁷ Informações disponíveis em <<https://moodle.org/stats>> 16 jan. 2013.

¹⁸ Original em espanhol: *se pueden establecer cursos según diferentes enfoques utilizando para ello los diferentes recursos y herramientas que se ofrecen.*

Desde a sua criação, a plataforma passa por várias transformações. Sua natureza *Open Source* favorece sua rápida evolução, pois, com o crescente desenvolvimento tecnológico, usuários de todo o mundo contribuem para criação de novas ferramentas e atualização das já existentes. Atualmente, é possível inserir imagens, vídeos, *vokis*, slides e criar páginas coletivas, conhecidas por *wikis*.

Diferentes gêneros do meio virtual podem ser mobilizados nessa plataforma e, é sobre eles que discutimos em nossa próxima seção.

2.4.2 Gêneros do Meio Virtual

Os gêneros do meio virtual, como enfatiza Marcuschi (2010), não são totalmente novos, “a maioria deles tem similares em outros ambientes, tanto na oralidade como na escrita.” (p. 15). No entanto, são suas peculiaridades que os transformam em outro gênero, com um novo nome para que seja identificado na esfera em que circula. O bilhete deixado na mesa do gerente pode ser substituído por um *e-mail* enviado para seu endereço eletrônico. O primeiro é escrito com caneta em um pedaço de papel e espera-se que o destinatário o leia assim que o visualize em sua mesa; o segundo é digitado e segue virtualmente, pode ser lido em qualquer lugar em que o destinatário tenha acesso à Internet e “abra seus e-mails”.

Emprestando as palavras de Araújo e Costa (2007), podemos afirmar que “tomamos a Internet como um espaço sócio-discursivo que amplia as possibilidades de interação e incita o surgimento de vários gêneros discursivos.”(p.21)

No contexto de produção virtual, embora os enunciadores não se relacionem num mesmo ambiente físico (presencial), são indivíduos reais cujos objetivos comunicativos guiam a escolha do gênero. Para avisar um amigo de que está confirmada a partida de futebol, é comum o envio de um *sms* pelo celular, sem preocupar-se com a formalidade; em contrapartida, para comunicar ao supervisor que a reunião com o cliente ficou agendada para a próxima semana, a praxe é o envio de um *email* formal.

Entre as capacidades necessárias para o uso dos gêneros do meio virtual, está o conhecimento tecnológico, saber manusear as ferramentas que possibilitam a comunicação virtual. Por mais que, na esfera educacional, a maioria tenha contato frequente com a Internet, faça parte de redes sociais e possua endereço eletrônico,

não encontramos muitos profissionais que se considerem aptos para trabalhar utilizando AVA. Atualmente, muitas pesquisas reforçam a necessidade de letramento digital.

Ainda que o objetivo primordial de nosso trabalho não seja o letramento digital, esperamos contribuir para que, a partir da experiência de aprendizagem por meio de um ambiente virtual, desenvolvam também novos saberes nesse seguimento.

Um dos gêneros do meio virtual mais utilizado no *Moodle*, e de extrema relevância para nossa pesquisa, é o fórum. Devido a este fato, reservamos a próxima seção para melhor compreendê-lo.

2.4.3 Gênero Fórum Virtual Educacional

O Fórum de discussões *online*, para alguns estudiosos, como Marcuschi (2010) é um ambiente virtual (não um gênero) que envolve vários gêneros.

Concordamos no aspecto de que o fórum envolve vários gêneros, entretanto defendemos que esse envolvimento faz com esses textos passem a ser um elemento composicional do fórum, sendo este, por sua vez, um gênero. O fórum não é suporte para uma notícia; quando esta aparece, é um elemento introdutor de uma discussão, ela é transposta de seu suporte original e adquire uma nova função. O mesmo ocorre com vídeos, músicas, artigos científicos, fotos e etc.

Uma das características de um gênero textual é a existência da interação. É preciso haver emissor/ receptor, enunciador / destinatário (Bronckart, 2006). Lima (2010) argumenta que é evidente esta qualidade no gênero fórum virtual de discussão:

O e-gênero fórum de discussão possui esta característica de interação, considerando que é um gênero em que várias pessoas discutem um tema, geralmente determinado e conduzido por um organizador. Esse gênero permite que jogos de persuasão sejam desenvolvidos porque há sempre alguém tentando conseguir audiência para sua ideia defendida. (p.9)

David et al (2006), que também consideram o fórum virtual de discussão um gênero, incluem-no na categoria de gêneros assíncronos, que se destacam pelo fato de proporcionarem um tempo maior para a reflexão e elaboração das mensagens, aspecto de grande importância em atividades de caráter educacional. O usuário

pode ter uma atitude responsiva ativa enunciada ou silenciosa; a partir do que lê, escolhe o que dizer ou não. Anjos-Santos (2012) defende que

o gênero textual fórum de discussão educacional propicia um saber-fazer relacionado à reflexão sobre práticas profissionais docentes e um saber-dizer relacionado ao compartilhamento de experiências e à tomada de posição diante de determinada situação.

Cristovão e Anjos-Santos (2013), após selecionarem e analisarem dez sites com fóruns de discussão educacional, voltados para o ensino de inglês, descrevem as características gerais desse gênero, tendo como base os procedimentos de análise do ISD.

Quadro 6 – Panorama do gênero fórum virtual educacional

Contexto de produção	Infraestrutura geral	Mecanismos enunciativos
<p>-Lugar físico e momento de produção: variam de acordo com os participantes.</p> <p>-Espaço social: sites cujo objetivo principal é a promoção de ensino/aprendizagem de língua inglesa e de material de apoio.</p> <p>-Enunciadores e Destinatários: professores, alunos aprendizes de Inglês ou, ainda, alunos-professores aprendizes de inglês.</p> <p>-Quadro interacional da formação social: marcado pelo hibridismo. No papel social de professor de língua inglesa, as discussões centram-se na esfera profissional; no papel social de pesquisador em estudos da linguagem, as discussões centram-se na esfera acadêmica; no papel social de aluno-aprendiz de língua inglesa, as discussões centram-se na esfera escolar; no papel social de usuário da internet, as discussões centram-se na esfera digital.</p> <p>-Objetivos: discutir aspecto teórico prático do ensino de língua inglesa e/ ou educação do professor de língua inglesa (objetivo de cunho mais acadêmico); sanar dúvidas relativas ao uso da língua (objetivo de cunho mais pragmático); compartilhar ideias e ou questionamentos acerca do ensino de língua inglesa (objetivo de cunho tanto acadêmico quanto pragmático).</p> <p>-Temas mais recorrentes: ensino de</p>	<p>- Organização discursiva: Identidade da Instituição ou pessoa responsável pelo site → Tópico gerador com informações do proponente e data → Respostas e informações sobre o autor de cada postagem, e a data.</p> <p>- Organização da postagem: o título é sempre o primeiro a aparecer, sendo uma frase declarativa ou uma pergunta; buscando sempre a adesão do interlocutor. Nas postagens resposta, o título normalmente é repetido, pode ocorrer a renomeação por algum usuário.</p> <p>- Elementos multimodais: imagens e layout pré-determinado.</p> <p>- Ocupação das laterais por propagandas direcionadas ao público-alvo.</p> <p>- A maior parte da interação se dá por meio do uso do texto verbal. A linguagem não verbal, apesar de existente, não é preponderante.</p> <p>- Tipo de discurso predominante: discurso interativo (implicado e conjunto). Encontrou-se em menor escala o uso de discurso teórico, encaixado para sustentar a opinião, e alguns trechos de</p>	<p>- As vozes do autor empírico e as vozes sociais são as mais recorrentes.</p> <p>- Vozes sociais mais recorrentes: a instituição escolar na qual trabalha ou estuda; pais de alunos; colegas de profissão, e de esfera acadêmica.</p>

língua inglesa, gramática de língua inglesa, compreensão e produção oral e escrita e vocabulário em língua inglesa. - Presença ou não de moderador, de acordo com a política adotada pelo site.	relato interativo com a função de relatar a experiência do agente produtor. - Funções das sequências encontradas: a explicativa, a dialogal (conversa escrita) e a argumentativa.	
--	--	--

Fonte: a autora, com base nos estudos de Cristovão e Anjos-Santos (2013)

Substituindo o termo “Língua Inglesa” por Línguas Estrangeiras, temos um perfil dos modelos de fóruns educacionais abertos nessa área de ensino.

A situação de produção linguageira dos fóruns educacionais analisados por Cristovão e Anjos-Santos (2013), é resumido da seguinte maneira:

um indivíduo, no papel de professor, aluno-aprendiz ou aluno-professor, inscreve-se numa comunidade virtual com o objetivo de compartilhar sua opinião, dúvida, ideia e/ou posição com interlocutores também interessados naquele tema. Os fóruns são organizados em forma de postagens, com thread principal e respostas subsequentes, e circulam na esfera virtual. A interação dos participantes é assíncrona, podendo ser moderada ou não. (277 – 278)

De acordo com os pesquisadores, a análise dos textos os levou a concluir que o fórum, por propiciar uma situação real de comunicação, configura-se como um excelente espaço para o agir do professor, visto que nesse espaço ele atua como cidadão.

Tendo apresentando os fundamentos que alicerçam a pesquisa, dedicamos o próximo capítulo para descrição de seu percurso metodológico.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Tomamos como base os valores ontológicos defendidos pelo Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), teoria que conceitua a língua como um sistema em constantes mudanças, viva, não estática, nem esperando pacientemente para ser analisada; somos influenciados por ela e a influenciemos. A linguagem, por sua vez, não é concebida como algo isolado do meio de produção, não é possível ditar significados extremamente fixos para uma palavra; o sujeito que dela se apropria, o contexto no qual ela se insere, para quem se dirige, em que forma (estrutura) é apresentada e em que momento da história se manifesta vão determinar sua significação (BAKHTIN / VOLOSHINOV, 2003) . O realismo é histórico (BAKHTIN e VOLOCHINOV, 1986), influenciado por diversos valores. Para o ISD o significado se constrói nas interações, o indivíduo é um ser primeiramente social, é a consciência da existência do outro que faz com que o *eu* seja construído. (BRONCKART, 2003, 2006)

Esses axiomas nos guiam para uma pesquisa Teórica Crítica, cuja epistemologia ancora-se na subjetividade, produzindo descobertas que não se pretendem imutáveis, mas buscam sua validade ao ressaltar os valores que as permeiam. De acordo com os estudos de Lincoln e Guba (2006, p.180), o teórico crítico está entre os que têm

como primeiro campo de interesse exatamente o conhecimento social subjetivo e intersubjetivo e a construção ativa e a concriação desse conhecimento pelos agentes humanos, o qual é produzido pela consciência humana.

Como as demais investigações pertencentes a este paradigma, este trabalho tem seu ponto de contraposição. Estamos na contramão dos estudos isolados do *eu*, da homogeneização dos seres, do individualismo e do cognitivismo esvaziado do social. Kincheloe e McLaren (2006) afirmam que os pesquisadores críticos compreendem a linguagem como “uma prática social instável, cujo significado altera-se dependendo do contexto no qual é empregada” (p.286), são contrários à visão de neutralidade e descrição do mundo real. “A partir de uma perspectiva crítica, as descrições linguísticas não servem simplesmente par explicar o mundo, mas para construí-lo.” (p.286)

A teoria crítica não concebe a linguagem com objetivo de descrição do mundo real, pois, para este paradigma, tal apreensão não é possível; não existe

nenhuma interpretação pura. Faz necessária a reconstrução da realidade, que tem sua validade quando considerados os valores envolvidos na pesquisa.

Os pesquisadores qualitativos que estão familiarizados com a hermenêutica crítica constroem pontes entre o leitor e o texto, o texto e quem o produz, o contexto histórico e a atualidade, e um determinada circunstância social e outra. (KINCHELOE; MCLAREN 2006, p.288)

De uma forma bem sintetizada, o quadro 7 contém os aspectos gerais de nossa pesquisa.

Quadro 7 – Panorama geral dos encaminhamentos de análises dos dados

Perguntas de pesquisa	Dados para análise	Procedimentos de análise
Que capacidades de linguagem podem ser desenvolvidas no e por meio do gênero fórum virtual educacional em um ambiente virtual de aprendizagem?	Atividades propostas aos participantes. Textos produzidos pelos participantes durante curso realizado em contexto virtual de interação.	- Análise das capacidades de significação, de ação, discursivas e linguístico-discursivas que têm potencial de serem desenvolvidas no e por meio do gênero fórum virtual educacional no <i>Moodle</i> . (DOLZ, PASQUIER e BRONCKART, 1993 e CRISTOVÃO e STUTZ, 2011)
Quais são as relações entre as interações, mediadas pelo gênero fórum virtual educacional e demais recursos disponibilizados no <i>Moodle</i> , e a aprendizagem de conteúdos propostos?	Recursos utilizados durante o curso: fórum, agrupamentos, arquivos, pastas, tarefas, rótulos e <i>e-mail</i> . Textos produzidos pela tutora e pelos participantes durante curso realizado na plataforma <i>Moodle</i> .	- Identificação dos tipos de discurso predominantes no gênero fórum virtual educacional (BRONCKART, 2003) - Análise de como foram explorados os recursos da plataforma <i>Moodle</i> para promover a interação e a discussão de conceitos científicos. (VYGOTSKY, 1994 e 2002) - Compreensão de como esses processos autênticos, de

		interação mediada, podem propiciar aprendizagem. (VYGOTSKY, 1994 e SCHENEUWLY, 2010)
--	--	--

Fonte: a autora

Na próxima seção, apresentamos o contexto e os procedimentos para nossa geração de dados.

3.1 GERAÇÃO DOS DADOS

Apresentamos nessa seção, um breve panorama de nossa geração de dados. O objetivo é situar e elencar os dados mais gerais, visto que detalhamos seus aspectos no momento das análises. O quadro 8 consiste em um resumo do plano geral do curso.

Quadro 8 – Panorama geral do curso

02/03	<ul style="list-style-type: none"> - Início do curso com encontro presencial em Apucarana, com os professores brasileiros. - Participação em um fórum educacional disponível no www.eduredes.ning.com - Orientações para acesso à plataforma <i>Moodle</i>.
04/03 a 14/03	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação na Plataforma <i>moodle</i> por meio do fórum “Presentación”.
12/03 a 24/03	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura do texto “Repesando la Interacción” e da Charge “Educativa Innoveisión” e participação no fórum: “¿Nuevos enfoques o nuevos medios?”
24/03 a 05/04	<ul style="list-style-type: none"> - Com base em dois vídeos de anúncio publicitário comercial, reflexão inicial sobre os conceitos de língua, linguagem, gêneros, contexto de produção e ensino de línguas. - Participação no fórum: “Conceptos”
26/03 a 16/04	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades em grupo temáticos: <ol style="list-style-type: none"> 1 – Géneros / textos 2 – Contexto de producción 3 – Enseñanza de lenguas 4 – Los impactos sociales de los textos 5 – Capacidades de lenguaje - Cada grupo teve por atividades: a leitura de textos relacionados ao seu tema, discussão no fórum do grupo, produção de um resumo e elaboração de uma questão para propor a todos os participantes do curso.
15/04 a 27/05	<ul style="list-style-type: none"> - Proposta de questões dos grupos para todos os participantes. Cinco fóruns ocorrendo simultaneamente. - Leitura dos resumos para facilitar a compreensão das

	questões.
15/05 a 27/05	- Reflexão sobre o trabalho realizado. Participação no fórum “El género fórum virtual y sus imbricaciones”. - Participação em um fórum virtual educacional aberto para comparar as semelhanças e diferenças com o fórum no <i>Moodle</i> .
18/05	- Videoconferência entre os professores brasileiros e os acadêmicos da UNC. - Discussão oral sobre a experiência vivenciada.
02/03 a 27/05	Fórum Participação espontânea: - Espaço que esteve aberto durante todo o curso para que os participantes pudessem propor temas para discussão. Fórum para tirar dúvidas.

Fonte: a autora

Retomamos aqui que a engrenagem central de nossa pesquisa é a possibilidade de por em interação professores brasileiros em formação continuada, com carência de aperfeiçoamento no domínio de conceitos científicos específicos da área (e no próprio uso da língua), com professores argentinos em formação inicial, em contato mais frequente com teorias atuais, porém menos experientes no que se refere à prática docente, ao exercício diário em sala de aula. Tendo ainda, o objetivo comum de desenvolver-se no uso das NTIC.

Para nosso conhecimento, enquanto pesquisadoras (e também tutora), da plataforma *Moodle*, participamos de um curso com o grupo *Excellere*¹⁹, obtivemos uma apostila junto ao NEAD²⁰ e recebemos aulas de dois professores que fazem parte do apoio técnico do Núcleo Regional de Educação (NRE) de Apucarana.

Na introdução deste trabalho, antecipamos os caminhos que nos conduziram até os participantes e a motivação de cada um para inscrever-se no curso. Dedicamos a próxima seção para descrevê-los e indicar como são representados a partir de então.

3.2 OS PARTICIPANTES PESQUISA

Nossa pesquisa é formada pela professora pesquisadora, por sua orientadora, por um colaborador e por trinta e dois participantes, sendo dezesseis argentinos em formação inicial e dezesseis brasileiros em formação continuada, que atuam como alunos do curso oferecido na plataforma *Moodle*.

¹⁹ Site argentino que oferece, e permite oferecer/propor, palestras, cursos, fóruns, chats... sobre temas relacionados à educação. <http://excellereconsultoraeducativa.ning.com>

²⁰ Núcleo de Educação a Distância, da UEL.

A pesquisadora, sempre com o apoio de sua orientadora, atua como tutora. Durante o curso, orienta os alunos para o uso da plataforma *Moodle*, insere e acompanha as atividades, disponibiliza textos, auxilia os participantes na compreensão dos conteúdos propostos, responde os *e-mails* e participa das interações para construção coletiva de conhecimentos.

O colaborador é aluno do curso *Maestría en enseñanza de español como lengua extranjera* da *Facultad de lenguas* da UNC. Atua no curso auxiliando no contato entre Brasil e Argentina.

Os dezesseis professores brasileiros atuam em escolas públicas e possuem habilitação em Letras Português e Espanhol. Destes, dez fazem parte do Quadro Próprio do Magistério (QPM) do estado do Paraná e seis são seletistas, assumem as aulas pelo Processo de Seleção de Servidores (PSS).

Dos dezesseis participantes argentinos, oito informaram fazer o curso *Profesorado de Español Lengua Materna y Lengua Extranjera* (quatro no segundo, um no terceiro e três no quarto ano da graduação), sete fazer o curso *Licenciatura en Español Lengua Materna y Extranjera* (seis no segundo e um no quinto ano) e, uma participante já havia concluído a licenciatura e estava como colaboradora no curso preparatório para ingresso na *Facultad de Lenguas*.

Visando proteger a identidade dos participantes, a partir de então os identificaremos por uma sigla composta por letras e número. Sendo P (participante) + A (Argentina) ou B (Brasil) + um número que o identifica.

Temos então PB01, PB02, PB03, PB04, PB05, PB06, PB07, PB08, PB09, PB10, PB11, PB12, PB13, PB14, PB15 e PB16 como representações dos participantes brasileiros, em formação continuada.

Do mesmo modo, os participantes argentinos em formação inicial são representados por PA01, PA02, PA03, PA04, PA05, PA06, PA07, PA08, PA09, PA10, PA11, PA12, PA13, PA14, PA15 e PA16.

Nos mapas mentais, que utilizamos em nossas análises, a tutora é representada pela sigla TRA.

Daremos continuidade ao nosso percurso metodológico, apresentando, na próxima seção, os procedimentos de análise.

3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Para responder a primeira pergunta de nossa pesquisa, *que capacidades de linguagem podem ser desenvolvidas no e por meio do gênero fórum virtual educacional?*, utilizamos os conceitos de capacidades de linguagem de Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) e Cristovão e Stutz (2011) e os critérios propostos por Cristovão e Stutz (2011), que se encontram descritos em nossa fundamentação teórica.

Nossa análise não está baseada somente em nossas pressuposições pré-pesquisa; como colamos o curso em prática, pudemos observar e interpretar a reação dos alunos às nossas escolhas de atividades. Nosso olhar esteve voltado tanto para as atividades que propusemos quanto às produções dos participantes. É evidente que não temos como medir exatamente o que cada um aprendeu, visto que este não é um processo exato e instantâneo, e envolve engajamento; o que conseguimos é, diante das produções apresentadas, interpretar o que demonstram ter aprendido.

Com a finalidade de responder a segunda pergunta de pesquisa, *quais são as relações entre as interações, mediadas pelo gênero fórum virtual educacional e demais recursos disponibilizados no Moodle, e a aprendizagem de conteúdos propostos?* e levando em consideração nossos objetivos ao selecionarmos e planejarmos o uso de cada recurso do *Moodle*, elaboramos nossos critérios pra análise, conforme quadro 9.

Quadro 9 – Critérios para análise dos recursos utilizados no *Moodle*.

Recurso	Objetivo	Critérios de análise
Fórum (Foro)	Promover a interação entre os participantes, a partir de temas propostos e de leituras realizadas.	Analisar se os participantes, além de responder a questão central de cada fórum, interagem entre si, tecendo comentários de concordância (ou não), de esclarecimentos e com novas interrogações.
Arquivo (Archivo)	Disponibilizar textos para leitura.	Verificar se os textos são referenciados durante as discussões nos fóruns.
Pasta (Carpeta)	Organizar os textos dos	Verificar se a organização dos textos em

	<p>diferentes temas discutidos</p> <hr/> <p>Disponibilizar os resumos feitos pelos diferentes grupos.</p>	<p>pastas temáticas facilitou a busca de cada grupo.</p> <hr/> <p>Investigar se há referências dos resumos nos comentários nos fóruns.</p>
Rótulo (Etiqueta)	<p>Disponibilizar textos com imagens estáticas e em movimento (vídeos) para facilitar a relação entre os conceitos estudados e as ações de linguagem, fornecendo mais subsídios para as discussões nos fóruns.</p>	<p>Analisar a relação que se estabelece entre os textos com imagens e os temas (conceitos) discutidos em cada fórum.</p> <hr/> <p>Investigar como o uso desses recursos nas atividades da tutora reflete nas atividades elaboradas pelos participantes.</p>
Agrupamento (agrupamiento)	<p>Promover a interação em grupos menores para elaboração de uma proposta temática de discussão coletiva.</p> <hr/> <p>Possibilitar que diferentes conceitos sejam simultaneamente discutidos.</p>	<p>Investigar como ocorre a interação nesses grupos menores e que tipos de interação o fórum na função agrupamento medeia.</p> <hr/> <p>Analisar se ocorre aprendizagem dos conteúdos propostos para discussão em cada grupo.</p>
Tarefa (Tarea)	<p>Possibilitar o envio do resumo das leituras e das discussões que cada grupo realizou.</p>	<p>Verificar a realização (ou não) da tarefa e a participação do grupo nessa realização.</p>
e-mail (correo)	<p>Informar sobre atividades em andamento no curso.</p> <hr/> <p>Enviar tutoriais para uso da plataforma <i>moodle</i>.</p> <hr/> <p>Assessorar os que encontrassem dificuldades</p>	<p>Analisar como ocorreram as interações através do email e quais foram as principais dificuldades relatadas pelos participantes.</p>

	para realização das atividades.	
--	---------------------------------	--

Fonte: a autora

Constituem-se referências centrais para análise que realizamos ao responder a segunda pergunta da pesquisa: os estudos de Bronckart (2003), no que refere às marcas linguísticas que nos permitem identificar os tipos de discurso predominantes nos fóruns; os postulados de Vygotsky (1994 e 2002), no que condiz ao domínio de conceitos científicos e ao desenvolvimento das funções mentais superiores tendo como base a interação com pares mais desenvolvidos e, as considerações de Schneuwly (2010) referentes ao carácter mediador do gênero enquanto instrumento psicológico.

Tendo concluído esse percurso, o próximo capítulo é dedicado à descrição e à análise dos dados.

4 RESULTADOS DE ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para dar início à apresentação dos resultados de nossa análise, optamos por expor um panorama geral do curso, por meio do qual trazemos alguns dados que acreditamos ser de relevância para a compreensão da leitura que fazemos do projeto colocado em prática.

Nossa expectativa inicial era a de realizar o curso com no máximo de dez participantes de cada país, entretanto, devido ao interesse de ambos os lados e cientes de que, como em qualquer atividade não obrigatória, haveria desistências, decidimos ampliar para quinze o número de vagas. Atendendo à solicitação de uma professora de Apucarana, e tendo par para ela em Córdoba, terminamos por aceitar trinta e dois alunos, dezesseis de cada país.²¹

A necessidade de igualar o número de participantes entre os países decorre de nosso planejamento de utilização da ferramenta “agrupamentos” do *Moodle*, por meio da qual é possível reunir os alunos em grupos menores e fechados, onde podem trabalhar temas distintos e depois propor discussões em fóruns abertos para todos os integrantes do curso. Nessa formação de equipes menores, visamos equilibrar a interação, mantendo o mesmo número de brasileiros e argentinos em cada agrupamento.

Após a apresentação do projeto e a realização das inscrições, enviamos vários e-mails aos inscritos, informando-os dos trâmites burocráticos, das previsões de data, colocando-nos sempre ao dispor para quaisquer esclarecimentos que se fizessem necessários.

No dia dois de março de dois mil e treze, das catorze às dezesseis horas, tivemos, em Apucarana, no laboratório de informática do CEEBJA²², cedido a nós pelo NRE, nosso primeiro encontro presencial, com os dezesseis professores em formação continuada. A maioria ainda não conseguira cadastrar-se na plataforma *Moodle* e tinha muitas dúvidas de como fazê-lo. Apenas duas professoras já conheciam um fórum virtual, pois haviam participado dos Grupos de Trabalho em Rede (GTR), tutorados por professores que fazem o PDE²³; mesmo estas

²¹ Participou também do curso, na função de colaborador, Matias Federico Albornoz, aluno do curso *Maestría de Enseñanza de Español como Segunda Lengua*, da Facultad de Lenguas da UNC

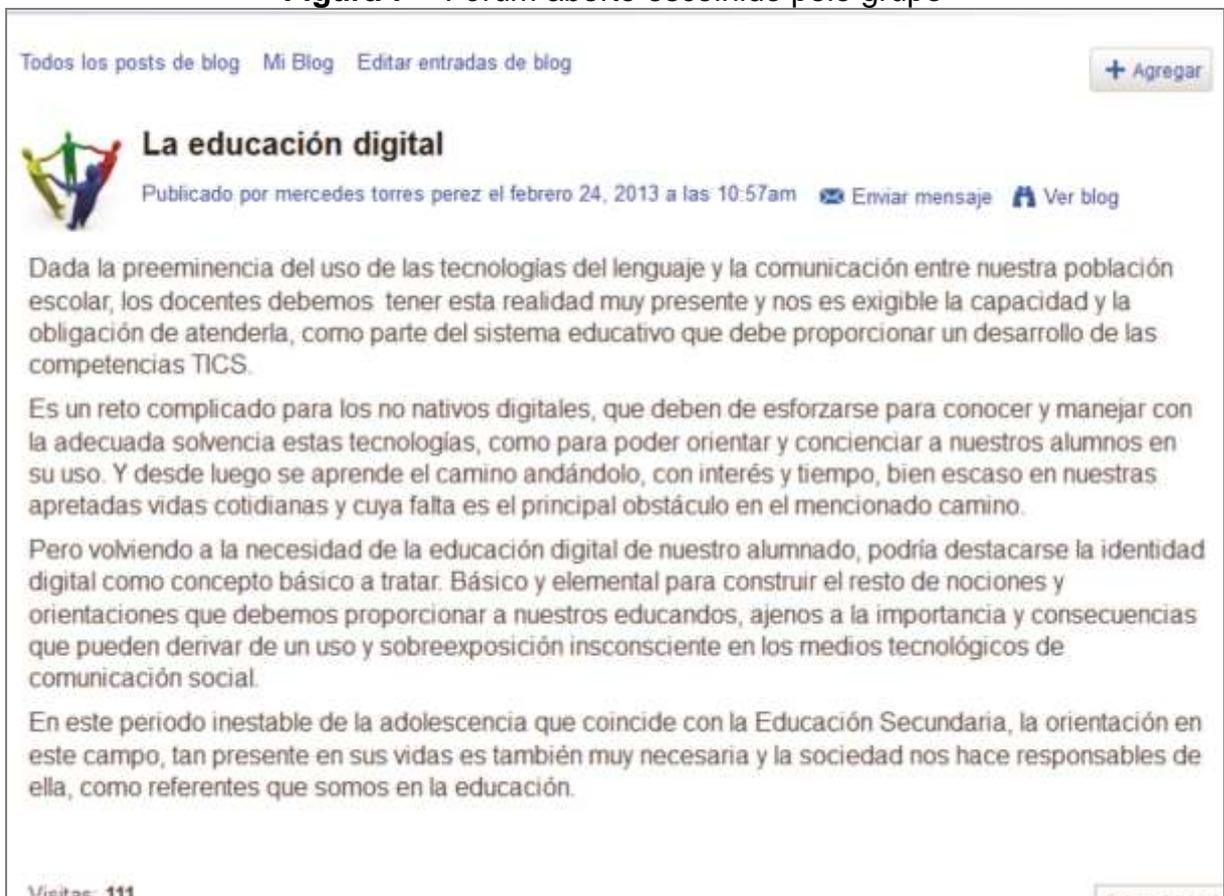
²² Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos. Atende jovens e adultos com defasagem escolar.

²³ Programa de Desenvolvimento Educacional. Um programa de pós-graduação para professores concursados na rede pública, na Educação Básica, no estado do Paraná.

afirmaram ser um novo desafio, pois seria a primeira vez que iriam interagir utilizando a língua espanhola.

Antes de efetuar o cadastro no *Moodle*, propusemos a primeira atividade: cadastrar-se no site www.eduredes.ning.com e escolher um tema para discutir. Alguns tiveram muitas dificuldades e, por uma regra do site de verificação de cadastro, nem todos conseguiram inserir seu comentário durante o encontro. Diante de algumas propostas, o grupo optou por discutir o tema “La educacional digital”, conforme figura 7. Os que não puderam responder no momento, deixaram para fazê-lo em suas casas.

Figura 7 – Fórum aberto escolhido pelo grupo



Todos los posts de blog Mi Blog Editar entradas de blog + Agregar

 **La educación digital**
 Publicado por mercedes torres perez el febrero 24, 2013 a las 10:57am [Enviar mensaje](#) [Ver blog](#)

Dada la preeminencia del uso de las tecnologías del lenguaje y la comunicación entre nuestra población escolar, los docentes debemos tener esta realidad muy presente y nos es exigible la capacidad y la obligación de atenderla, como parte del sistema educativo que debe proporcionar un desarrollo de las competencias TICS.

Es un reto complicado para los no nativos digitales, que deben de esforzarse para conocer y manejar con la adecuada solvencia estas tecnologías, como para poder orientar y concienciar a nuestros alumnos en su uso. Y desde luego se aprende el camino andándolo, con interés y tiempo, bien escaso en nuestras apretadas vidas cotidianas y cuya falta es el principal obstáculo en el mencionado camino.

Pero volviendo a la necesidad de la educación digital de nuestro alumnado, podría destacarse la identidad digital como concepto básico a tratar. Básico y elemental para construir el resto de nociones y orientaciones que debemos proporcionar a nuestros educandos, ajenos a la importancia y consecuencias que pueden derivar de un uso y sobreexposición inconsciente en los medios tecnológicos de comunicación social.

En este periodo inestable de la adolescencia que coincide con la Educación Secundaria, la orientación en este campo, tan presente en sus vidas es también muy necesaria y la sociedad nos hace responsables de ella, como referentes que somos en la educación.

Visitas: 111

Fonte: eduredes.ning.com

Realizada esta primeira atividade, de contato com o gênero fórum virtual educacional, em língua espanhola, atendemos ao pedido dos professores de auxiliá-los no cadastro e acesso à nossa sala *Moodle*, denominada InterACTÚA. Em

colaboração, todos conseguiram se cadastrar, fazer uma senha e conhecer o ambiente no qual foram disponibilizadas as próximas atividades.

Ao final deste primeiro encontro, oferecemos um café e, alguns professores, nesse momento mais descontraído, nos confidenciaram que provavelmente não conseguiriam levar adiante o curso devido suas limitações no uso das novas tecnologias e até mesmo na escrita em língua espanhola; expuseram sua sobrecarga de trabalho, acentuando o fato de que escrever em língua estrangeira demanda mais tempo. Colocamo-nos à inteira disposição para auxiliá-los no que precisassem.

A partir de então, nosso curso continuou no AVA e, a professora pesquisadora assume o papel de tutora²⁴. Como tutora, recebeu vários e-mails, telefonemas e uma professora em sua casa, em busca de auxílio para acesso ao *Moodle* e participação no primeiro fórum: “Presentación”.

O contato inicial, com os acadêmicos argentinos em formação inicial, realizou-se por *e-mail*. A tutora lhes enviou todas as instruções para acesso à plataforma *Moodle*. Vários a adicionaram no *facebook* e alguns a enviaram suas dúvidas por mensagens *inbox* ou por *e-mail*.

Após alguns ajustes e orientações, iniciou-se comunicação no *Moodle*, os trinta e dois participantes se apresentaram e interagiram sobre suas perspectivas em relação ao curso, à docência e ao novo contato que estavam estabelecendo. Ocorreram, nesse fórum de apresentação, cento e cinquenta duas postagens. Podemos dizer que funcionou como uma conversa assíncrona que proporcionou a afinidade necessária para iniciarem-se as discussões temáticas.

O primeiro tema do curso foi “El uso de las nuevas tecnologías en la educación”. A tutora propôs a leitura de dois textos sobre o uso das NTIC como recursos didáticos: uma charge e o trecho de um dos capítulos do livro de Maggio (2012). Essas leituras, associadas ao conhecimento prévio dos participantes, constituíram a base para interação no fórum “¿Nuevos enfoques o nuevos medios?”, que propôs uma discussão sobre as atuais práticas educacionais no que se refere ao uso das NTIC. As discussões nesse fórum ocorreram de doze a vinte e quatro de março.

²⁴ Destacamos que a responsável pela oferta do curso, profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão, atuou na orientação do planejamento do curso e nas discussões do conteúdo e das atividades. Apesar de não atuar como participante, inseriu uma postagem apresentando-se a todos do curso, revelando estar presente.

O segundo tema foi “¿Qué enseñamos? ¿Cómo enseñamos?”. Nesta nova janela temática da sala *Moodle*, a tutora inseriu dois vídeos de anúncios publicitários comerciais televisivos e propôs uma reflexão inicial sobre os conceitos de tipos de textos, gêneros textuais, contexto de produção, capacidades de linguagem, interação e ensino de línguas. O objetivo era o de formar, imediatamente, os grupos para discussão desses conceitos para que depois compartilhassem seus conhecimentos e propusessem o debate coletivo por meio de elaboração de questões temáticas. Entretanto, a ferramenta “agrupamentos”, por nunca haver sido utilizada em salas *Moodle* da UEL, estava indisponível e o tempo para encontrar uma solução tornou-se maior do que o previsto.

Neste intervalo de espera e de alguns transtornos tecnológicos, a tutora optou por propor o terceiro fórum, intitulado “Conceptos”, por meio do qual foi possível identificar os conhecimentos prévios dos participantes sobre língua, linguagem e gêneros textuais. Este fórum, de caráter optativo, esteve aberto às postagens de vinte e quatro de março a onze de abril. Concomitante à discussão desses termos, a tutora resolvia os problemas técnicos junto ao NEAD.

Encontrada a solução, iniciaram-se as atividades grupais. A tutora distribuiu os trinta e dois alunos em cinco grupos: três com seis participantes em cada (três do Brasil e três da Argentina) e dois com sete pessoas, sendo um com quatro brasileiros e três argentinos e, outro, o inverso, conforme quadro 10.

Quadro 10 – Grupos e seus integrantes

Grupo	Integrantes
1 – Géneros textuales / tipos de texto	PA07, PA09, PA14, PB07, PB10, PB13, PB16
2 – Contexto de producción	PA02, PA05, PA05, PA08, PB01, PB09, PB11
3 – Enseñanza de lenguas	PA06, PA10, PA12, PB02, PB03, PB05
4 – Los impactos sociales de los textos	PA10, PA11, PA13, PB06, PB08, PB14
5 – Capacidades de lenguaje	PA03, PA15, PA16, PB04, PB12, PB15

Fonte: a autora

Cada grupo teve por atividades: ler artigos relacionados ao tema; discutir, no fórum do grupo, tópicos relacionados à leitura dos artigos e aos vídeos de anúncio publicitário disponíveis na página inicial de nossa sala *Moodle*; produzir um resumo escrito; elaborar uma proposta de discussão para propor um fórum a todos os participantes do curso. De vinte e seis de março (feitas as devidas ressalvas) a dezesseis de abril, interagimos nesses fóruns grupais.

Alguns professores, tanto brasileiros quanto argentinos, deixaram de participar das atividades nos agrupamentos e, outros, tiveram uma participação bastante periférica. A tutora esteve sempre em contato, enviando e-mails, oferecendo ajuda e informando os prazos e atividades em andamento. Alguns responderam avisando que, devido à correria do trabalho ou às atribuições acadêmicas, não poderiam realizar as leituras e acessar o *Moodle* e, por estes motivos, não continuariam o curso. Outros pediram um prazo maior, pois estavam em dias muito atarefados; após negociação com os participantes, os prazos foram prorrogados.

As intervenções, por parte da tutora, nas atividades em agrupamentos, ocorreram de acordo com as necessidades de cada grupo. Em alguns, apenas acompanhou as discussões com postagens orientadoras; já, em outros, se fez necessário interferir mais profundamente.

Dessas interações grupais, resultaram cinco novos fóruns, agora elaborados pelos participantes e abertos a todos do curso, intitulados, respectivamente:

- 1- *Tipos de textos / Géneros textuales*
- 2- *¿Perceptor o receptor?*
- 3- *Géneros y las clases*
- 4- *Anuncio Publicitario*
- 5- *¿Qué piensan de este “enfrentamiento musical” que se planteó entre nuestros países?*

Cada equipe escolheu quem iria inserir a proposta de discussão no fórum macro “Cuestiones propuestas por los grupos” e alguém para enviar o resumo pelo ícone “tarea”. A tutora disponibilizou uma pasta com os resumos produzidos pelos grupos, todos tiveram acesso. A adesão às propostas de discussão dos grupos foi bastante diversificada. Houve um fórum com dez e outro fórum com vinte e seis postagens. A previsão era de que esses fóruns ficassem abertos de dezesseis de abril a oito de maio, entretanto, atendendo aos pedidos dos participantes, permaneceram assim até o fim do curso.

O último tema proposto foi “Secuencia Didáctica”, a tutora apresentou um *Prezi* com o embasamento teórico e os passos práticos de uma SD e, propôs uma reflexão sobre nosso trabalho na plataforma *Moodle*, mediado pelo gênero fórum. O fórum final recebeu o título “El foro virtual y sus imbricaciones”, por meio deste solicitou-se aos participantes que escolhessem um ambiente virtual educacional

aberto -contendo fóruns educacionais - postassem algo e, após compartilhar o link de seu poste, estabelecessem relações de semelhanças e diferenças existentes entre os fóruns abertos e os realizados em AVA, como o *Moodle*. Este fórum foi aberto dia nove e permaneceu até vinte e sete de maio.

Durante todo o curso, estiveram abertos os fóruns “Dudas” e “Participación espontánea”. O primeiro, com a finalidade de que os participantes pudessem enviar suas dúvidas e, o segundo, era um fórum livre, espaço no qual, quem desejasse, poderia propor um tema para discussão.

No dia dezoito de maio, às dez horas da manhã, realizamos a videoconferência²⁵. Utilizamos uma das salas do polo UAB²⁶ de Apucarana, que conta com caixa de som, data show, tela e internet. Em Córdoba, com a ajuda de Florência Ávalos, coordenadora dos cursos de espanhol como língua estrangeira (inclusive do que realizamos em 2011), do professor colaborador Matías Federico Albornoz, e de Patricia Corrales, participante do curso, conseguimos que se reunissem no *Auditorio B* de um edifício central da *Facultad de lenguas*.

Como a vídeo conferência foi realizada por *Skype*, a qualidade de som e imagem foi bastante baixa; entretanto, apesar das dificuldades, conseguimos ter uma conversa muito produtiva. A previsão era terminarmos às onze horas e quarenta minutos, acabamos por estender até as doze e cinquenta; as curiosidades eram muitas. Neste dia, iniciamos - após as devidas apresentações e acenos para a câmera - com perguntas sobre o curso, as leituras, os fóruns, a interação entre formação inicial e continuada... e a discussão se estendeu sobre temas relacionados ao ensino de língua espanhola e a educação nos dois países. Infelizmente, devido ao baixo sinal de áudio, nossa gravação ficou bastante comprometida, dificultando extremamente a transcrição. Levando em conta a grande quantidade de dados que já temos no *Moodle*, optamos por inserir apenas alguns dos comentários da videoconferência neste trabalho.

Dezoito pessoas concluíram o curso; por coincidência, nove de cada país. Os que não foram até o final, concordaram em autorizar que usássemos suas

²⁵ Na qual se fizeram presentes: a coordenadora do projeto, Vera Lúcia Lopes Cristovão, a tutora, o colaborador, oito alunos brasileiros e sete argentinos.

²⁶Universidade Aberta do Brasil. Programa do governo federal que busca ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância. Mais informações sobre este programa podem ser encontradas na página:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12265&Itemid=823, disponível em 12 out. 2013.

participações para análise. As justificativas para não prosseguir foram bastante parecidas: sobrecarga de trabalho, falta de tempo para ler e participar, dificuldade de acesso à internet, etc.

Na última semana do curso, acrescentada por pedido dos participantes para poderem realizar as atividades finais, uma participante cordobesa sugeriu que fizéssemos um grupo no *facebook* para continuarmos em contato, outra colega prontamente o abriu com o nome *Interactuar y aprender*, e continua ativo.

Tendo esse plano geral do contexto de geração dos dados de nossa pesquisa, seguimos para a análise das atividades que nos permitem responder nossa primeira pergunta de pesquisa: *Que capacidades de linguagem podem ser desenvolvidas no e por meio do gênero fórum virtual educacional em um ambiente virtual de aprendizagem?*

4.1. ANÁLISE DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM

Nosso objetivo específico, ao responder nossa primeira pergunta de pesquisa é *analisar as atividades propostas e sua relação com os agires dos participantes no que se refere ao desenvolvimento de capacidades de linguagem para atuar, em um contexto socioeducativo, por meio do gênero fórum virtual educacional.*

Tendo como foco as atividades que propusemos e a relação entre estas e as possibilidades de desenvolvimento das capacidades de linguagem, apresentamos, em forma de quadros, uma breve descrição de cada atividade, as capacidades de linguagem que podemos observar, os critérios de classificação e a interface com os objetivos do curso.

A partir de então, trazemos amostras de produções para podermos apresentar, dialogando com nossa fundamentação teórica, elementos que orientam nossas interpretações.

Cientes de que não há como medir ou quantificar o desenvolvimento dessas capacidades, as interpretamos, tendo como base nossos dados, como possíveis de serem desenvolvidas; não temos como atestar que houve (ou não) evolução, mesmo porque, como mencionamos na página 34, de nossa fundamentação teórica, há atitudes responsivas que são silenciosas.

O quadro 11 apresenta as capacidades que encontramos como passíveis de desenvolvimento no primeiro fórum proposto.

Quadro 11 – Análise das capacidades de linguagem – Fórum 1

<i>Descrição das atividades</i>	<i>Capacidades de linguagem e/ outros conhecimentos</i>	<i>Crítérios de classificação</i>	<i>Relação com os objetivos do curso</i>
1 - Apresentação e interação com pelo menos três participantes, no fórum "Presentación"	CS, CA, CD	3CS, 1CA, 1CD	- Identificar algumas das características do gêne-

Fonte: a autora

A intenção inicial, ao propor o fórum "Presentación", é a de promover um ambiente no qual os alunos pudessem se conhecer, saber quem eram seus colegas de curso e, ao mesmo tempo, começar a familiarizar-se com o gênero fórum virtual. A tutora solicita aos alunos que interajam com ao menos três pessoas para que, além de responder a proposta inicial, tenham que inserir comentários em outras postagens.

Figura 8 – *Layout* do fórum

Re: Apresentação
de Virginia Uagnero - martes, 5 de marzo de 2013, 15:44

¡Hola! Soy Virginia, tengo 18 años y estoy en segundo año de la carrera español como lengua materna y lengua extranjera. Mi sueño es ser profesora de español en diferentes países.

Me encanta aprender idiomas nuevos y conocer gente con otras culturas también. Puedo hablar además de español, tailandés e inglés y tengo muchas ganas de aprender más, porque la plurilingüidad abre las puertas a muchas relaciones de amistad y a un mejor entendimiento entre las diferentes naciones del mundo.

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

Re: Apresentação
de Fabiana Marcella da Silva Leite - martes, 5 de marzo de 2013, 17:00

Qué bueno, Virginia! Usted es una estudiante conciente que tiene que conocer muchas otras lenguas - pero como mi lengua de estudio, es español creo que es una lengua bellissima y usted va gustar de enseñar. Mientras, a viajar por otros países para ser prof de español, puede empezar por Brasil. Qué crees?

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

Re: Apresentação
de Virginia Uagnero - martes, 5 de marzo de 2013, 22:21

Hola Fabiana! sí, me encanta enseñar mi lengua materna, y me encanta más enseñarla a extranjeros! La verdad que me encantaría enseñar español en Brasil, pero primero quiero empezar por Tailandia. :) Mi sueño es ese.

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

Re: Apresentação
de Fabiana Marcella da Silva Leite - martes, 5 de marzo de 2013, 23:55

Qué Maravilloso! Enseñar en la Tailandia, distinto no es? Te deseo buena suerte, ser maestra es siempre una gracia recibida, y también gratificante...

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

Re: Apresentação
de Virginia Uagnero - jueves, 7 de marzo de 2013, 12:35

Muchísimas gracias! Me encantaría poder enseñar español en tailandés :)

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

Re: Apresentação
de Lucia de Fátima das Neves Flores - miércoles, 6 de marzo de 2013, 22:35

Hola Fabiana y Virginia! A mí también me encanta enseñar la lengua materna (portugués) y el español y creo que una complementa la otra, todavía tengo mucho que perfeccionar en las dos.

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

Re: Apresentação
de Virginia Uagnero - jueves, 7 de marzo de 2013, 12:38

Yo también creo que el portugués y el español se complementan una a la otra. Me encanta escuchar a hablantes nativos de portugués hablar español y viceversa. Porque cuando uno habla una lengua que no es su lengua madre, por más que sea bilingüe, siempre tiene el combo de la cultura que lo hace tan especial! ¿No les parece?

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

Re: Apresentação
de Lucia de Fátima das Neves Flores - sábado, 9 de marzo de 2013, 00:27

Si Virginia es muy interesante oír los nativos de una lengua, creo que a nosotros como aprendices y profesores es imprescindible esta proximidad, quizá podremos cambiar esta experiencia personalmente...

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

Fonte: a autora

O gênero fórum virtual apresenta um layout bastante particular, é o distanciamento da margem esquerda que indica em qual postagem cada participante inseriu seu comentário. Como a maioria dos alunos do curso informara ser a sua primeira experiência prática com esse gênero, identificamos, por meio dessa primeira atividade, a possibilidade de desenvolvimento da 1CD (reconhecer a organização do texto como *layout*, linguagem não verbal, fotos, gráficos, títulos,

formato do texto, localização de informação específica do texto); um ambiente de interação promove descobertas intuitivas. A figura 8, (cujo objetivo é transportar para essa dissertação esses aspectos visuais do gênero fórum em nosso curso), é um recorte de um extenso diálogo iniciado pela apresentação de PA14, em resposta à questão inicial. Desse diálogo tomam parte vários cursistas: PB06, PB10, PB05, PB11, PA13, PA03, PA10, PB01, PB16, PA11 e PB04, num ir e vir de questionamentos, respostas, relatos de experiências e manifestação de posicionamentos; respeitando as estruturas composicionais do gênero fórum virtual. Bronckart (2003), fazendo alusão a Piaget e Vygotsky, afirma que

o desenvolvimento de conhecimentos e práticas novas exige, em primeiro lugar, o contato com os modelos a serem adquiridos, mas ele ocorre também, no aprendiz, por generalizações e por conceitualizações, isto é, pela construção de sistemas de representação sucessivos. (p. 87)

Para participar desse primeiro fórum, uma das participantes ligou para a tutora, dizendo que não sabia onde deveria clicar para inserir seu texto de apresentação. Neste caso, o papel da tutoria foi fundamental para o desenvolvimento da 1CD. Alguns alunos inseriram suas apresentações como respostas a postagens de outros colegas, demonstrando não haver ainda identificado as características gerais do fórum, revelando-nos a necessidade de maior suporte para apropriação dessa capacidade. Dúvidas foram enviadas por e-mail e a tutora teve a oportunidade de esclarecer a dinâmica e inserção dos textos no fórum.

Pressupomos que a 1CD seria a única capacidade possível de se observar nesse primeiro momento. No entanto, durante as conversas entre os alunos, percebemos que desenvolvem também a 3CS (engaja-se em atividades de linguagem) e a 1CA (realizar inferências sobre: quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, para que objetivo), visto que se engajam em uma atividade de linguagem que lhes permitem “construir sentido mediante representações e/ou conhecimentos sobre práticas sociais” (CRISTOVÃO e STUTZ, 2011. p.22).

Os participantes inserem em seus textos informações sobre suas expectativas em relação aos estudos e/ou ao trabalho, suas áreas de preferências e também sobre seus contextos de atuação. Podemos observar inferências e também

questionamentos para melhor compreender e significar o contexto do outro com quem se estabelece um diálogo assíncrono.

Destacamos no diálogo entre PB02, PA05, PA08, PB08, PA13, PA03, PA02 e TRA, com um traço as marcas que nos indicam possibilidades de desenvolvimento de 3CS e, com dois, de 1CA.

PB02 - lunes, 4 de marzo de 2013, 18:33

Yo soy PB02, tengo 31 años y soy profesora de la enseñanza fundamental II. Trabajo con la Lengua Portuguesa y lengua española , pero me gusta la lengua española. Solamente tengo miércoles libre, los demás días trabajo el día todo. Este año solo tengo una turma de lengua española y cinco turmas de lengua portuguesa, estoy trabajando en dos colegios estadales que son Col. Est. Carlos Massaretto y Col. Est. Tadashi Enomoto.

PA05 - martes, 5 de marzo de 2013, 14:54

¡Qué interesante! seguro vamos a poder nutrirnos de tu conocimiento :)

PA08 - martes, 5 de marzo de 2013, 19:15

Hola! Coincido con PA05, tus aportes serán muy interesantes y de seguro vamos a aprender mucho mutuamente!

PB08- martes, 5 de marzo de 2013, 21:44

¡Hola amiga!! Que bueno y que suerte tenerte acá para más un curso. Sé que aprenderé mucho contigo, pues eres una persona que ayuda a todos compartiendo de sus conocimientos.

Abrazo.

PB02 - sábado, 9 de marzo de 2013, 15:22

hola, amiga ... cuanto tiempo....gracias por sus palabras ...

PA13 - martes, 5 de marzo de 2013, 23:18

Muy bueno tener a alguien trabajando en la enseñanza básica. Esperamos compartir experiencias.

PA03 - jueves, 7 de marzo de 2013, 11:47

Qué interesante tu trabajo, por lo que entiendo estás con niños, ¿qué edades tienen?

PB02 - viernes, 8 de marzo de 2013, 22:11

Hola, tiene entre 11 años e 15 años.

PA02 - sábado, 9 de marzo de 2013, 17:18

Hola PB02! "Enseñanza Fundamental" es la escuela para niños? Quiero decir, se refiere a la escuela primaria?

*Saludos desde Argentina**

TRA - martes, 19 de marzo de 2013, 23:12

Hola PA02! En Brasil, llamamos "Ensino Fundamental" del primero al noveno año escolar. "Ensino Médio" son los 3 (a veces 4) años de la escuela secundaria. Los niños deben ingresar al primer año con 6 años (o cumplir esta edad hasta el 31 de diciembre). Antes tenemos "jardín, maternal, ..." que no son obligatorios.

PA05, PA08, PB08 e PA13 engajam-se numa atividade de linguagem (3CS) com PB02, criando expectativas de conhecer mais sobre seu trabalho e também poder contribuir para crescimento mútuo. PA03 e PA02 fazem inferências e questionamentos (4CA) para melhor compreender o termo “Enseñanza Fundamental II”, usado por PB02, relacionado ao seu contexto de atuação.

A tutora, por sua vez, engaja-se no diálogo para oferecer mais informações a PA02.

O próximo fórum proposto pela tutora permite observar as capacidades de linguagem descritas do quadro12.

Quadro 12 – Análise das capacidades de linguagem – Fórum 2

Descrição das atividades	Capacidades de linguagem e/ outros conhecimentos	Critérios de classificação	Relação com os objetivos do curso
2 – Leitura dos textos “Repensando la interacción” e da Charge “Educative Innovéision”	CS e CLD	2CS, 5CLD e 8CLD	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre as novas tecnologias e as práticas docentes. - Preparar-se para participar do primeiro fórum temático.
3 – Participação no fórum ¿Nuevos enfoque o nuevos medios?, tendo como base a leitura dos textos prévios.	CS, CA, CD, CLD	1CS, 3CS, 1CA, 4CA, 1CD, 2CD, 3CD, 5CLD, 7CLD	<ul style="list-style-type: none"> - Ler e escrever em um contexto assíncrono, porém real, de interação. - Reconhecer as características do fórum - não como um observador - como um usuário, um agente produtor. - Compreender que o fórum é um texto coletivo, composto por diferentes vozes que se unem, em concordância ou não, ao discutir determinado assunto.

Fonte: a autora

Neste momento de análise, unimos essas duas atividades pelo fato de que se complementam; as leituras são bases para participação no fórum. Podemos identificar exemplos das quatro capacidades; lembrando que não fizemos uma análise individual, mas sim do que é possível desenvolver por meio das atividades propostas.

Algumas capacidades estão mais relacionadas ao ato de leitura, como 1CS (compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz), 1CA e 7CLD (tomar consciência das diferentes vozes que constroem o texto). No caso do gênero fórum virtual, torna-se mais fácil realizar certas inferências, visto que o enunciador faz parte da situação imediata de comunicação. Nos excertos a seguir, destacamos as vozes que constroem o texto da participante, sendo ela própria uma dessas vozes constituintes do texto empírico sendo construído no momento de enunciação:

Estoy totalmente de acuerdo con la cita de Maggio y la mayoría de las opiniones propuestas en este foro. Personalmente, de acuerdo a

mi experiencia con las nuevas tecnologías incorporadas a las aulas, creo que integrar la tecnología a la enseñanza de lenguas extranjeras es una buena idea, pero que el "sistema" y la didáctica actual no están listos para ello...(PA14)

Ao ler os textos prévios (*Maggio*), inserir suas postagens e ler os *posts* dos colegas (*las opiniones propuestas en este foro*), o aluno do curso pode, também, compreender a relação entre textos e forma de ser, pensar, agir e sentir de quem o produz (1CS), engajar-se em atividades de linguagem (3CS), construir mapas semânticos (2CS), mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto (4CA), acionar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático (2CD), passar a entender a função da organização do conteúdo naquele texto (3CD), expandir vocabulário específico que permite melhor compreensão e produção de textos (5CLD) e perceber as escolhas lexicais adequadas para tratar de determinado conteúdo temático (8CLD).

Neste segundo fórum, e o primeiro temático, é possível observar as diferenças no nível de desenvolvimento real dos participantes. Os professores brasileiros argumentam expondo situações vigentes em sala de aula, às vezes em tom de desabafo, enquanto os argentinos, em formação inicial, argumentam sobre o tema do fórum de maneira mais científica, conforme analisamos nas produções que seguem, sendo a primeira de uma participante argentina e, a segunda, de uma brasileira:

Buenas tardes: en cuanto a este tema " repensando las interacciones" Podemos pensar en las nuevas y buenas posibilidades de comunicación , entre las que considero la oportunidad de aprender a partir de la relevancia y la riqueza, el intercambio directo con sus pares y la comprensión profunda por parte del estudiante, la posibilidad de acceder a otra mirada, y reconocer nuevas formas de trabajo, pero por otro lado estará la ardua tarea del docente de aprender a interactuar en este nuevo escenario sin perder los objetivos verdaderos de la enseñanza y la motivación de los alumnos, para lo cual coincido con el artículo de Mariana Maggio que dice " si queremos que el habla ocupe ese espacio, un habla donde el intercambio con el otro me enriquezco, aprendo, lo reconozco, soy más culto y mejor ciudadano, el desafío educativo que tenemos es inmenso". (PA12)

La educación en las escuelas (escuela e profesor) tiene que acompañar las tecnologías, tiene que renovarse a cada día pues sólo así será interesante a nuestros alumnos. Porque en cuanto

muchos profesores no sabe utilizar un ordenador los alumnos ya nacieron utilizándolos, entonces se nosotros no buscarnos aprender e se mejorar estaremos atrasados adelante de nuestros jóvenes que ya están en una era en nuestra frente. Como profesora siempre que puedo busco más sobre las tecnologías y como ellas puede me ayudar pero las escuelas muchas no tiene un ordenador por alumno y muchas escuelas los laboratorios de informática no funciona directo. Así muchas veces no tiene como hacer un trabajo diferente. Pero nosotros contamos con las TV pendrive que también hay muchos problemas como: no leer lo archivo, no funcionar en el aula que quiere utilizar y etc... (PB01)

Destacamos nos textos as marcas que podem ser promotoras da aprendizagem entre os pares. Ainda que não possamos quantificar o desenvolvimento de capacidades, podemos afirmar que, ler o texto de PA12, e de outros participantes cuja escrita também seja mais acadêmica, permite a PB01 o contato com um uso mais elaborado da língua, possibilitando-lhe o desenvolvimento de 2CS, 4CLD, 5CLD, 7CLD e 8CLD.

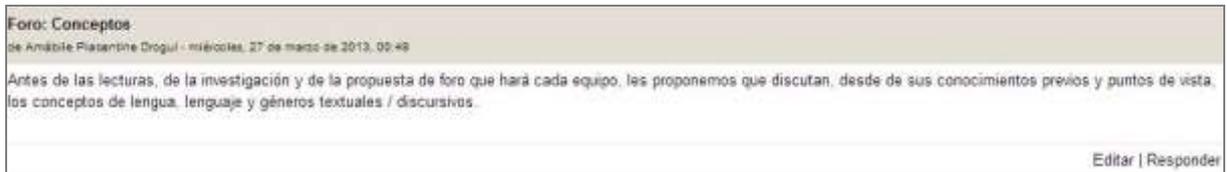
Em contrapartida, PA14, lendo o texto de PB01, e de demais participantes com produções semelhantes, pode desenvolver as capacidades de levar em conta propriedades languageiras na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais (2CA) e de mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão de um texto (4CA). Além da possibilidade de desenvolvimento da 1CS.

As inadequações linguísticas no texto de PB01, como o uso de “e” no lugar de “y” em *escuelas e profesores*; o uso de conector adversativo “pero” em enunciado com valor aditivo em “*Pero nosotros contamos con la TV..*”; e a ausência de concordância verbal em “*muchos profesores no sabe*”, “*ellas puede*”, “*muchas no tiene*”, “*los laboratorios no funciona*”; etc. revelam que ainda há muito o que se trabalhar para o desenvolvimento de algumas capacidades linguístico-discursivas

Apesar de não ser o objetivo do curso, diante de tantas inadequações desse cunho, em textos de diferentes participantes, essencialmente dos professores brasileiros em formação continuada, a tutora solicita ao colaborador, Matias Federico Albornoz, e este a faz, uma lista, ao final do curso, com as principais falhas encontradas nas produções dos fóruns coletivos. Este apoio no desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas fica ao alcance de todos os participantes do curso.

O fórum “conceptos”, terceiro proposto, promove uma discussão sobre os conceitos de língua, linguagem e gêneros textuais, a partir dos conhecimentos prévios dos participantes, conforme ilustrado na figura 9.

Figura 9 – Questão inicial do fórum 3



Fonte: a autora

As produções geradas a partir dessa atividade trazem marcas que nos permitem interpretar a possibilidade de desenvolvimento das capacidades descritas no quadro 13. Entretanto, com o objetivo de evitar a repetição, decidimos analisar, com exemplos, somente as capacidades que não identificamos e/ou analisamos nos fóruns anteriores.

Quadro 13 – Análise das capacidades de linguagem – Fórum 3

Descrição das atividades	Capacidades de linguagem e/ outros conhecimentos	Critérios de classificação	Relação com os objetivos do curso
4 – Participação no fórum: “Conceptos”	CS, CA, CD, CLD	2CS, 3CS, 4CA, 1CD, 3CD, 1CLD 5CLD, 6CLD, 8CLD	- Discutir os conceitos de língua, linguagem e gêneros textuais. - Aprimorar o desempenho no uso do gênero fórum de discussão educacional.

Fonte: a autora

Apesar das respostas serem bastante generalizadas, a leitura das postagens dos colegas e a reflexão para a própria escrita, propiciam a compreensão dos elementos que operam na construção de textos (1CLD) e a produção de unidades linguísticas adequadas à sintaxe (6CLD). Definir conceitos requer um nível de desenvolvimento mais elevado, exige maior reflexão e, conseqüentemente, a busca de mapas semânticos específicos (2CS). Como não possuem ainda uma leitura direcionada, faz-se necessário mobilizar os

conhecimentos de mundo para compreender as postagens dos colegas e inserir comentários (4CA).

Destacamos, nesses fragmentos das produções de PB10 e PA02, marcas que denotam a mobilização de conhecimentos prévios (4CA) na tentativa de definir os conceitos.

Vamos intentar exponer las ideas...

Lengua: códigos lingüísticos – palabras – las cuales producen la comunicación.

Lenguaje: representación del pensamiento – interacción entre personas – comunicación.

(...)(PB10)

(...)

Entiendo que la lengua es el sistema de signos, el medio quizá mas evolucionado para comunicarnos. Al estar, a su vez, interrelacionado con la cultura a la que pertenece, resulta el mejor medio para comprenderla.

El lenguaje seria esta capacidad humana de comunicarnos a traves de estos signos, que pueden ser simbolos de toda indole, no solo letras.

Por ultimo, los generos textuales/discursivos son grandes areas convencionales en que pueden agruparse, para su estudio, todos los tipos de discursos. (PA02)

Essas marcas indicam que as alunas estão buscando suas “ideas”, seus conhecimentos prévios - provavelmente oriundos de leituras, de palestras e de aulas em seus cursos de formação – para mobilizá-los de modo coerente ao responder a questão.

Esses mesmos excertos, por sua organização estrutural, demonstram que as actantes tiveram que planejar a escrita, revelando a compreensão dos elementos que operam na construção de textos, parágrafos e orações (1CLD), sendo capazes de produzir unidades linguísticas adequadas à sintaxe, morfologia e semântica da língua (6CLD). Os textos de ambas estão organizados em parágrafos, dedicando, a cada novo espaçamento, um termo que é definido por meio de unidade unidades linguísticas que permitem ao leitor produzir sentidos.²⁷

²⁷ Nosso objetivo, nesse momento, não é o de comparar as noções conceituais entre os participantes, a análise de relação entre os pares é feita ao respondermos a segunda pergunta de nossa pesquisa.

Nosso próximo passo é analisar as capacidades de linguagem identificadas como possíveis de se desenvolver por meio das atividades orientadas nos fóruns na função agrupamento. O quadro 14 apresenta o registro dessas capacidades.

Quadro 14 – Análise das capacidades de linguagem dos fóruns na função agrupamento

Descrição das atividades	Capacidades de linguagem e/ outros conhecimentos	Critérios de classificação	Relação com os objetivos do curso
<p>5 - Atividade em fóruns grupais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - leitura dos textos propostos. - discussão estabelecendo uma relação entre os textos e os vídeos de anúncios publicitários. - Produção de um resumo da leitura e da discussão do grupo. - Elaboração de uma proposta de discussão para os demais participantes do curso. 	<p>CS, CA, CD, CLD.</p>	<p>1CS, 2CS, 3CS, 4CS, 8CS, 1CA, 2CA, 3CA, 4CA, 1CD, 2CD, 3CD, 4CD, 1CLD, 2CLD, 5CLD, 7CLD, 8CLD, 11CLD</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender conceitos científicos - tendo como referência o ISD e a abordagem com base em gêneros - de tipos de texto/ gênero; contexto de produção; ensino/aprendizagem de línguas; e capacidades de linguagem. - Adquirir vocabulário (jargão da área) para sentir-se preparado tanto para discutir os conceitos propostos quanto para elaborar uma atividade. - Apropriar-se do gênero fórum educacional como um instrumento de mediação e de interação, reconhecendo seu caráter sócio comunicativo. - Reconhecer o contexto de produção ao elaborar a atividade, de modo que possibilite aos destinatários o engajamento no processo interativo ao qual corresponde o gênero fórum educacional.

Fonte: a autora

Planejamos as atividades em grupos com a finalidade de propiciar aos participantes o desenvolvimento de capacidades de linguagem que lhes possibilitassem a elaboração de uma proposta de discussão para todos do curso. Um ambiente, com menos pessoas e com tarefas a cumprir e apresentar, é a escolha que fazemos na busca pela discussão reflexiva de conceitos científicos específicos de nossa área de atuação e, paralelamente, pela apropriação do gênero fórum virtual educacional como um instrumento psicológico. (SCHNEUWLY, 2010).

A figura 10 apresenta as orientações gerais, para todos os grupos.

Figura 10 – Orientações gerais para as atividades em grupos

Actividades en grupos

Instrucciones generales (a todos los grupos)

- Leer, discutir y proponer un foro para que los demás participantes del curso discutan el (los) concepto(s) investigado(s).
- Producir un resumen, escrito, de la investigación.
- Les serán indicados textos, pero deben añadir nuevas referencias.
- Cada grupo tendrá un espacio propio para que se reúna en el moodle.
- Todas las discusiones, intercambios, sugerencias, divisiones de tareas... deben ser realizadas en el ambiente del grupo para que podamos evaluar el involucramiento de cada participante.
- Es importante que se ayuden en las lecturas, en las cuestiones de ortografía, sintaxis y pragmática.
- Los dos videos (Sikol / Quilmes) que están disponibles serán analizados por cada grupo de acuerdo con los conceptos investigados.
- Fecha: del 26 de marzo al 10 de abril.

Fonte: a autora

Os grupos iniciam suas discussões a partir das questões orientadoras que lhes propomos, no quadro 15, apresentamos nossa “provocação” ao grupo 1.

Quadro 15 – Questões orientadoras para fórum na opção agrupamento – grupo 1

Foro Grupo 1: Textos / Géneros

de TRA - martes, 25 de febrero de 2014, 20:38

Tipos de textos (secuencias textuales) y Géneros textuales

Para empezar la reflexión:

¿Narración es un género o una secuencia textual presente en distintos géneros?

¿Cómo conseguimos distinguir un género de otro?

¿Qué son esferas de la actividad humana? (Bakhtin / Bajtín)

¿Es posible la comunicación actual sin el uso de los géneros?

¿Cómo Marcuschi separa tipos de textos de géneros textuales?

Análisis de los dos videos:

¿A qué género pertenece el texto?

¿A qué esfera pertenece?

¿Qué tipo(s) de texto (s) (o secuencias textuales) aparecen con más frecuencia en este género)?

Tras tengan realizado la investigación, deben proponerles a todos los participantes del curso una cuestión sobre géneros textuales y tipos de textos. Podrán sugerir que analicen un texto. Están libres para utilizar videos, imágenes... (Los ayudaremos a insertarlos en el moodle)

Fonte: a autora

Cada grupo teve suas leituras, questões para discutir e tarefas a realizar. É nas atividades em grupo que encontramos maior propensão para desenvolvimento das capacidades de linguagem, tanto para uso do gênero fórum quanto para a

construção de conhecimentos em relação aos conteúdos propostos. A leitura dos textos torna-se mais relevante para as discussões e elaboração das atividades.

Nessas atividades grupais, considerando o engajamento em atividades de linguagem (3CS), temos produções que interpretamos como exemplos de 1CS e 2CS e, apareceram pela primeira vez no curso, marcas que nos indicam a possibilidade de desenvolvimentos das capacidades de compreender conjuntos de pré-construídos coletivos (4CS), de posicionar-se sobre relações textos-contextos (8CS), de avaliar a adequação de um texto à situação na qual se processa a comunicação (2CA), de levar em conta propriedades languageiras na sua relação com os aspectos sociais e/ ou culturas (3CA), de perceber a diferença entre formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados (4CD), de dominar operações que contribuem para coerência do texto (2CLD) e de identificar as características do texto que podem fazer o autor parecer mais distante ou mais próximo do leitor (11CLD).

Nos dados gerados a partir das discussões e atividades propostas, encontramos vários textos que podem ser aqui transportados pra análise das referidas capacidades. Contudo, para não tornar cansativa a leitura, selecionamos apenas alguns, por critério de abrangência as capacidades.

Na figura 11, temos a proposta de questão que PA08, após leitura e discussão com os colegas, apresenta como sugestão para seu grupo.

Figura 11 – Postagem de participante no fórum do grupo 2

Re: Foro Grupo 2:
PA08 viernes, 12 de abril de 2013, 17:41

Hola a todos nuevamente! Bueno aquí les dejo una actividad, es un poco simple pero puede servir de base.

¡Presten atención a la siguiente historieta!

Actividades:

- 1) ¿Quién es el enunciador y el destinatario de esta historieta?
- 2) ¿Cuál es la intención del enunciador?
- 3) Elaboren un nuevo diálogo para la situación donde se pueda evidenciar la incorporación de un nuevo enunciador.

Bueno esto sería para comenzar pero se pueden agregar otras actividades.

Qué piensan? Saludos

Fonte: a autora

PA08, tendo como base os fóruns propostos pela tutora²⁸, organiza a proposta revelando que está em processo de desenvolvimento de algumas capacidades de linguagem. A actante mobiliza seus conhecimentos para produção da questão (4CA), apresenta uma “historieta” e elenca perguntas totalmente relacionadas aos conceitos discutidos pelo grupo; o modo como organiza texto, fazendo-o não mais como fizera ao responder questões iniciais ou debater com algum colega, indica que percebe a diferença entre formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados (4CD). Além dessas capacidades, fica evidente a mobilização das capacidades discursivas 1CD, 2CD e 3CD, já descritas e analisadas nos fóruns anteriores.

Selecionamos também o texto de PB01, no qual a aluna, articulando com embasamentos teóricos, expõe, aos colegas de seu grupo, a leitura que fez dos vídeos disponibilizados pela tutora:

²⁸ Na vídeo conferência, certificamo-nos de que nenhum aluno do curso propusera antes, em qualquer ambiente virtual, uma proposta para discussão coletiva.

La publicidad puede utilizarse de muchos recursos para llevar a persuadir y seducir al receptor, entre ellas podemos destacar: el orden (mensaje) que lleva al receptor a moverse como quieren y responder como piden; la persuasión que hace el receptor creer en algo y la seducción que envuelve el receptor a través del placer. “Los mensajes publicitarios construyen un mundo perfecto, donde no hay problemas y fáciles soluciones. Procura una conciliación entre la realidad y el principio del placer”. (CARVALHO, 2002).

Cuanto al mensaje de Skol, pienso que los emisores pensaron que era posible inducir al receptor al gusto por la cerveza, provocando a la riña futbolística con los argentinos que no está fijadas solamente en los símbolos culturales entre argentinos y brasileños, como también en todos las áreas. Para ejemplificar mejor lo que son símbolos es necesario entender que los símbolos son códigos necesarios para representar las culturas, ejemplo: si pensamos en tango, pensamos en Argentina y así, en el Cristo Redentor en Brasil. Para Laraia (2005, p.56) “para percibir el significado de un símbolo es necesario conocer la cultura que lo creó”, en los anuncios de las cervezas analizados, vemos que los símbolos culturales de los países hispanohablante son tratados fuera de los contextos significativos, y por lo tanto, pierden su sentido.

El contexto del mensaje donde los jóvenes argentino están reunidos para ver al fútbol, uno entra con una vajilla con cervezas y dice que son brasileñas y son buenas, cuando abren la latita ella empieza hablar sobre Brasil hasta referirse de una forma no muy buena usando un valor connotativo. Como ya había dicho, usan este mensaje para llevar al receptor a comprar las cervezas por la riña del fútbol

Creo que los anuncios publicitarios cuando vistos separadamente no causan en los receptores una sensación de que el español está siendo utilizado de una manera peyorativa, piensan crear una sensación divertida y graciosa sin la menor intención de depreciación de la lengua, pero no miran que a utilizar y ridiculizar los símbolos de países de lengua española, traen también un rechazo a la lengua como segunda lengua enseñada en Brasil. Sabemos que esto conceptos tienen un valor histórico y de cuño económico para la preferencia del inglés y otras lenguas demostrando una representación de mundo, pues el anuncio de los argentinos tiene también una competición sobre los símbolos, donde intenta demostrar que son los mejores. La verdad vemos que los dos países salen perdiendo delante a las culturas de otros continentes, pues deberíamos ser más prójimos y unidos para estarnos fuertes delante

a otras lenguas, por otro lado, estas riña nos dejan un poco de sabor en las competiciones.

A leitura que PB01 faz dos vídeos, além de deixar evidente a relação que faz entre texto e contexto (1CA), revela seu posicionamento referente a essa relação (8CS): *la verdad vemos que los dos países salen perdiendo delante a las culturas de otros continente, pues deberíamos ser más prójimos y unidos...*

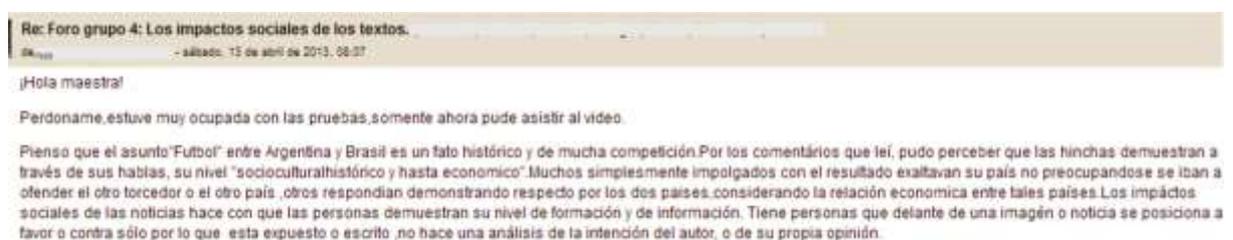
Denota também estar em processo de desenvolvimento de algumas capacidades linguístico-discursivas que são pela primeira vez aqui analisadas:

- 2CLD (dominar as operações que contribuem para a coerência textos). A actante percebe que, no texto publicitário, a coerência está em usar a mensagem pra levar o outro a agir como espera o produtor do anúncio: *La publicidad puede utilizarse de muchos recursos para llevar a persuadir y seducir al receptor, entre ellas podemos destacar: el orden (mensaje) que lleva al receptor a moverse como quieren.*

- 11CLD (identificar as características dos textos que podem fazer o autor parecer mais distante ou mais próximo do leitor). PB01 demonstra ter conhecimento das escolhas lexicais que aproximam os destinatários dos objetivos do enunciador: *Como ya había dicho, usan este mensaje para llevar al receptor a comprar las cervezas por la riña del fútbol.*

No que se refere às capacidades 2CA e 3CA, destacamos nas produções de PB08 marcas que indicam possibilidades de seu desenvolvimento.

Figura 12 - Texto de PB08 em fórum do grupo 4



Fonte: a autora

PB08, avalia a situação comunicativa de ambos os vídeos, *el assunto fútbol entre Argentina y Brasil es un fato histórico*, e sua adequação ao contexto, *de mucha competición*, no qual se inserem (2CA) e, leva em conta propriedades

linguageiras, *a través de sus hablas*, na sua relação com os aspectos sociais e/ou culturais (3CA). Além disso, articula a avaliação que faz dos vídeos com os textos de leitura destinados ao seu grupo, sobre o impacto social dos textos, exemplo de processo de desenvolvimento de 2CD.

Apesar de não ser possível, nem necessário, apresentar proporções numéricas de desenvolvimento, parece ficar claro, após essa primeira etapa de nossas análises, que podemos observar e avaliar uma atividade a partir das capacidades de linguagem que ela possibilita desenvolver.

Os dados gerados revelam que atividades propostas no e por meio do gênero fórum virtual educacional podem ser propiciadoras do desenvolvimento de múltiplas capacidades de linguagem, englobando CS, CA, CD e CLD. Também ressalto a possibilidade, justamente, de propostas de articulação das diferentes capacidades de linguagem, nas atividades, serem o que faz emergir uma maior complexidade nas operações realizadas pelos participantes.

Na próxima seção, segunda etapa de nossas análises, discutimos sobre a interação que essas atividades propiciam e os resultados que podem trazer nos processos de aprendizagem.

4.2 ANÁLISE DOS RECURSOS UTILIZADOS NO MOODLE

Nesta seção, buscamos responder nossa segunda pergunta de pesquisa: *Quais são as relações entre as interações, mediadas pelo gênero fórum virtual educacional e demais recursos disponibilizados no Moodle, e a aprendizagem de conteúdos propostos?* Para tanto, analisamos nossos dados à luz do ISD, observando as produções textuais e suas relações com o contexto no qual se inserem.

Para encontrar elementos linguístico-discursivos que identificam o agir linguageiro dos participantes durante o curso, e tendo como base os recursos e critérios do quadro 7, direcionamos nosso olhar para os mundos discursivos, os tipos de discurso, as sequências textuais e os mecanismos de conexão e de enunciação mobilizadas para produção dos textos empíricos (BRONKART, 2003). A partir de então, observamos os processos interativos que decorrem dessa mobilização discursiva.

Os recursos *arquivo*, *pasta*, *rótulo* e *tarefa* são utilizados para fornecer subsídios para as discussões, por isso são analisados juntamente com os fóruns. É por meio das marcas linguísticas encontradas nos fóruns que podemos observar a interação e a aprendizagem que os recursos podem mediar.

Ao total, incluindo os quatro fóruns espontâneos²⁹, temos dezenove fóruns de discussão. Devido à imensidade de dados, procedemos nossas análises de acordo com os seguintes passos:

- 1 Apresentamos as características gerais dos três primeiros fóruns propostos pela tutora e nos atemos à análise mais aprofundada de um deles. Identificando os tipos de discurso predominantes nas ações de linguagem dos actantes e a relação entre os recursos e as interações que medeiam.
- 2 Elencamos os aspectos gerais dos cinco fóruns realizados na função agrupamento e analisamos, a partir de produções obtidas dos diferentes grupos, processos de interação geradores de aprendizagem. Articulando, em alguns momentos, com os fóruns anteriores.
- 3 Analisamos, dos fóruns propostos pelos alunos, o que apresenta maior e o que apresenta menor adesão por parte dos demais participantes do curso. Observando como a construção dos esquemas de utilização de um gênero o torna mais (ou menos) eficaz.

O espaço para propor, espontaneamente, um fórum para discussão e o fórum “dudas” estiveram abertos durante todo o curso; os demais possuíam data de abertura e fechamento.

4.2.1 Análise dos Fóruns Propostos pela Tutora a todos do Curso.

A tutora, após o encontro presencial com os professores brasileiros e o envio de e-mails com tutoriais informando como acessar o AVA do curso, disponibiliza o fórum “presentación”. Neste, a tutora convida os participantes para que se apresentem e interajam com os colegas de curso. Devido à intensa

²⁹ Durante o curso, disponibilizamos um espaço para que os participantes pudessem inserir propostas pra discussão. Constitui-se em uma ação livre, espontânea, que não consta nas atividades prescritas para o curso. Tivemos quadro questões para debate, duas delas com considerável adesão. Devido ao elevado número de dados que temos, e o escasso tempo para analisa-los com qualidade, optamos por analisar esses textos em outro momento, visando futura publicação de um artigo sobre letramento digital.

participação, tornou-se inviável fazer um mapa mental para representar este fórum; entretanto, elaboramos o quadro 16 com as informações gerais

Quadro 16 – Panorama geral do fórum “Presentación”

 Presentación 32 participantes Contendo: 152 postagens.	
Exemplos de postagens relacionadas à questão inicial	Exemplos de postagens relacionadas aos comentários dos participantes.
<i>Soy PB16, tengo treinta años, doy clases de lengua española y portugués, pero este año estoy solamente con portugués. Creo que el cambio de informaciones serán de gran importancia para todos</i>	<i>Hola, tengo certidumbre que el cambio de informaciones es importante para todos y que - bueno que usted está haciendo el curso también. (PB10)</i>
<i>Soy PA07, tengo 23 años, soy estudiante de segundo año de la Licenciatura en Español, Lengua materna y Lengua Extranjera. Aún no estoy dando clases.</i>	<i>Hola PA07, que bueno que también va a ser maestra. (PB01)</i>
<i>Hola soy PA05, tengo 24 años y este año empiezo el segundo año del profesorado de español como lengua materna y extranjera, no he impartido clases todavía, espero poder aprender mucho de esta experiencia :)</i>	<i>Hola PA05! Qué bueno que podamos compartir este espacio. Yo tampoco tengo experiencia dando clases y creo este curso nos va a ayudar a enterarnos de cómo es poner en práctica lo que vamos aprendiendo en la facu. Saludos! (PA09)</i>
<i>Buenas noches a todos, soy PB12, tengo 47 años, trabajo con la enseñanza de lengua española e portuguesa en la red estadual. A mi me encanta la lengua española, pues la familia de mi mamá vinieron de la región de Andalucía en España y mi gran sueño es me quedar en España por lo menos unos meses para conocer sus maravillas y perfeccionar mi español.</i>	<i>Hola PB12! Qué lindo sueño! De seguro pronto se va a cumplir!!! Buen comienzo y espero que podamos compartir nuestras experiencias entre todos! (PA08)</i>

Fonte: a autora

Todas as apresentações são bases de novos comentários, algumas, como observamos na página 68, gerando extensos, e englobantes, diálogos.

Interpretamos essa intensa participação com base nos estudos de Vygotsky (2002). Para interagir nesse fórum, não se faz necessário o desenvolvimento de novos conhecimentos científicos; os conceitos do cotidiano são subsídios suficientes para dialogar. Os alunos, além de se apresentarem, mencionam suas expectativas em relação ao curso, ao trabalho e a questões pessoais, conhecimentos que já estão concretizados. Esses conhecimentos, todavia, podem ser a base para a inserção aos conceitos científicos que surgem em outros fóruns.

O segundo fórum proposto pela tutora, intitulado *¿Nuevos enfoques o nuevos medios?*, orienta os alunos para a leitura de parte de um dos capítulos de Maggio(2012) e de uma Charge e, após analisá-los, os alunos devem discutir tendo como base uma citação retirada do livro e um questionamento da tutora. Como as interações mediadas por esse fórum já visam à aprendizagem de conceitos científicos, escolhemos analisá-lo mais detalhadamente.

Separamos em dois momentos essa análise, primeiro observamos as respostas à questão inicial e, em seguida, as ações de linguagem que surgem em reação a essas respostas. Ao responder à questão inicial, os actantes reagem com base nos direcionamentos de leitura e questionamentos da tutora. Queremos observar se os recursos escolhidos provocam reflexão e engajamento na atividade de linguagem. A figura 13 ilustra os recursos utilizados como suporte para discutir neste fórum.

Figura 13 – Recursos mobilizados para discussão no fórum *¿Nuevos enfoques o nuevos medios?*

TEMA1: EL USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA EDUCACIÓN
del 12/03 al 19/03.

 Observa la viñeta, lee el texto "Repensando la interacción", establece relaciones con otras lecturas que ya tengas hecho, reflexiona sobre el concepto de interacción y participa del foro, discutiendo con tus compañeros la cuestión propuesta.

EDUCATIVE INNOVÉISION

no PUEDO DEJAR DE INNOVAR

PROFESOR INNOVADOR

DEDO INTERACTIVO

SUMA INTERACTIVA

PANTALLA INTERACTIVA

PROYECTOR

PC PORTATIL

disponible en: <http://juanfratic.blogspot.com.br/2011/04/vinetas-humoristicas-tic-y-educacion-en.html>.

 REPENSANDO LA INTERACCIÓN

 FORO: ¿NUEVO ENFOQUE O NUEVOS MEDIOS?

Fonte: a autora

Utilizamos o recurso *arquivo* para disponibilizar o texto para leitura e, o *rótulo*, para inserir a imagem da charge. No recurso *fórum*, adicionamos uma citação do texto lido e levantamos um questionamento, conforme quadro 17. São as respostas a esse questionamento, e suas ramificações, que nos permitem analisar as movimentações discursivas e as interações que promovem.

Quadro 17 – Questionamento do fórum *¿Nuevos enfoques o nuevos medios?*

FORO: ¿NUEVO ENFOQUE O NUEVOS MEDIOS?

de TRA - martes, 7 de mayo de 2013, 17:34

"He encontrado escuelas muy dotadas de tecnologías con prácticas que reproducen propuestas de la didáctica clásica casi sin advertirlo (...) no necesariamente los ambientes altamente dotados de tecnología configuran prácticas maravillosas y los insuficientemente dotados desarrollan prácticas pobres o débiles desde una perspectiva pedagógica. Esto no hace más que confirmar que la potencia pedagógica de una u otra propuesta no se encuentra atada al nivel de dotación tecnológica de un ambiente o institución, sino que depende de cuestiones más centrales, tales como el sentido didáctico con que el docente incorpora la tecnología a la práctica de la enseñanza o el valor que esta tiene en la construcción de un campo disciplinar" MAGGIO (2012, p.24 -25).

Teniendo en cuenta que "aprender es interactuar", ¿cuál es el sentido didáctico del uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza de lenguas extranjeras?

Fonte: a autora

Tivemos trinta e uma respostas à questão inicial e quarenta e quatro comentários que surgiram a partir destas. O mapa mental 1 representa as ações de linguagem mobilizadas no fórum em questão.

Como já mencionado na Introdução deste trabalho, um de nossos objetivos é *Analisar a interação entre os participantes, e entre estes e a tutora, mediada pelos recursos da plataforma Moodle e os processos de aprendizagem que podem desencadear.*

Para analisar a interação, faz-se necessário, primeiro, observar o caráter interativo do fórum, que possibilidades ele abre e que tipos de discursos são mobilizados no ato de produção. Na busca por compreendê-lo de modo mais holístico, fazemos um levantamento das marcas linguísticas que caracterizam as produções analisadas. E, após essa etapa de quantificação, observamos as escolhas discursivas tanto para responder a questão inicial quanto para interagir a partir dos comentários dos actantes.

O quadro 3, presente na página 30, é base teórica sobre a qual construímos os quadros 18, 19 e 20, com os elementos linguísticos presentes nas trinta e uma respostas à questão inicial, que nos permitem caracterizar o fórum virtual educacional em nosso curso no *Moodle*.

Ressaltamos que as marcas linguísticas são analisadas de acordo com o texto no qual se inserem. As unidades de linguagem, por si só, não se inserem em nenhum tipo de discurso.

Quadro 18 – Marcas do discurso interativo nas ações de linguagem em resposta à questão inicial – Fórum 2

Categorias	Marcas linguísticas
Marcadores Conversacionais	Hola a todos, buenas tardes, Saludos
Verbos conjugados em primeira pessoa (presente, pretérito perfecto simple y compuesto y futuro de indicativo y presente de subjuntivo)	Creo, estamos, pienso, vamos, considero, deajo, sigo, soy, visualizo, opino, operamos, contamos, puedo, busco, sabemos, sé, reconozco, me pongo, me refiero, me parece, me enriquezco, tenemos, nos quedamos, enfrentamos, disponemos, pretendemos, encontramos, proponemos, sostengo, estoy, concuerdo, tengamos, imaginemos, ayudemos, terminemos, he puesto, hemos ingresado, hemos leído, pusimos, estuve, me quedé, tendremos, haremos, podremos, compaginaremos, estaremos.
Auxiliares de modo	Tenemos (que) , debemos, queremos, esperamos (que).
Pronomes de primeira e de segunda pessoa; nomes próprios e adjetivos que remetem aos protagonistas da interação.	Yo, nosotros, (con) ustedes, me, nos, mi, mí, nuestro (a) (s).

Frases não declarativas	Frases interrogativas e exclamativas.
-------------------------	---------------------------------------

Fonte: a autora

Neste primeiro momento, os actantes não se referem a um interlocutor específico, direccionam-se a todos do curso. Colocam-se no discurso de modo a revelar reflexão sobre o tema proposto pela tutora, interagindo, ainda que indiretamente, com esta e dando-lhe indícios de seu envolvimento com a atividade.

Temos o predomínio de verbos conjugados na primeira pessoa do presente do indicativo e marcas evidentes dos protagonistas das ações de linguagem: “**Creo** que el sentido didáctico de las nuevas tecnologías...”(PB04), “...Como profesora siempre que **puedo busco** más sobre las tecnologías y como ellas puede **me** ayudar...” (PB02).

Identificamos unidades que remetem à interação:

- » com a questão inicial: “...**coincido** plenamente con **este** paradigma "Aprender es interactuar"...” (PA02),
- » com os comentários dos demais actantes del foro: **Estuve leyendo** las distintas **opiniones del foro** y **coincido** plenamente en que las TIC* son una herramienta imprescindible en el mundo actual...” (PA09) “ **Concuero** con todo **lo que han comentado**, más allá de que esto sea un duro trabajo, el hecho de estar **en este foro** y demostrar preocupación por la educación es una gran paso!!!” (PA08)
- » com a leitura recomendada: “...para lo cual **coincido** con el **artículo** de Mariana Maggio.” (PA14) “...**en relación al texto**, es siempre bueno saber ...”(PB09)
- » com a charge que compõe o tema de discussão: “... **me** parece necesario destacar que, como se muestra **en la imagen** que abre el foro...” (PA09)

Nas respostas à questão inicial não aparece referência aos nomes próprios dos actantes; entretanto, encontramos pronomes de primeira e de segunda pessoa, identificando os protagonistas da ação de linguagem: “**Me** pongo a pensar en el dibujo del foro y creo que su intención es paradójica..” (PA08). “Está en **nuestras** manos mostrar a **nuestros** alumnos los beneficios y maleficios de una tecnología mal empleada...” (PB03)

Quadro 19 – Marcas do discurso teórico nas ações de linguagem em resposta à questão inicial – Fórum 2

Categorias	Marcas linguísticas
Ausência de unidades linguísticas referentes	el profesor, los profesores, uno, el alumno, un aprendiz .

aos actante ou ao espaço-tempo da produção.	
Tempos verbais de base: presente e futuro do pretérito (<i>condicional</i>) do indicativo; não conjugados em primeira ou segunda pessoa.	necesita / necesitan, puede/pueden, se cree, necesitaría, estaría, sería, podría/podrían, permitiría.
Referenciação intratextual (anáforas pronominais e nominais)	esto, eso (con, para, de), lo(s), le(s), del cual, donde, para ello.
Organizadores lógico-argumentativos.	Pero, a pesar de, entonces, sin embargo, por lo menos, con lo que, para que, además, más allá, no/sino, por lo tanto, por ende, desde ya, por medio de, en relación a, en cuanto a, sobretodo, incluso, por lo que, puesto que, no obstante, en primer lugar, en segundo lugar, por un lado, por otra parte, por otro lado, por último, en conclusión. Pues, porque, así, lo que, ya que, también, por ello, si bien, por eso.
Modalizações lógicas	Seguramente que, es/son necesario (s)/necesaria (s), hay que, tiene que, debe.

Fonte: a autora

O discurso teórico, segundo Bronckart (2003, p.160) é marcado pela autonomia em relação ao ato de produção. Em vários momentos de suas ações de linguagem, os actantes fazem uso de um discurso generalizante que, apesar de estar conjunto ao mundo ordinário, não necessita ser ancorado ao ato imediato de produção. Utilizam verbos conjugados no presente e no *condicional* do indicativo (não em primeira pessoa), apropriando-se de conceitos que se sustentam por si mesmos no discurso: “...**no se puede olvidar** que la perspicacia **del profesor** va más allá de cualquier tecnología, pues infelizmente no son todas las instituciones que disponen de aparatos tecnológicos.” (PB10)

Outra propriedade característica do discurso teórico, bastante evidente nas respostas à questão inicial do fórum em análise, é a presença de múltiplos organizadores com valor lógico-argumentativos: “... las tecnologías son de extrema importancia para nuestras clases, **pues** los alumnos tienen más interés, **pero también**, muchas veces...” (PB15)

Quadro 20 – Marcas do relato interativo nas ações de linguagem em resposta à questão inicial – Fórum 2

Categorias	Marcas linguísticas
Unidades linguísticas que se referem ao actante ou explicitam relação entre o espaço-tempo do acontecimentos narrados e da interação verbal.	el miércoles pasado.
Predomínio de verbos do pretérito simples e no imperfeito no indicativo.	tuvo, pensé, descubrí, estaba, parecía, sacó, tenía, me quedé, pensé.
Organizadores temporais	el primer momento.

Fonte: a autora

Em apenas um, dos trinta e um textos, encontramos um relato de experiência que apresentou as marcas do relato interativo. A actante, visando reforçar um argumento, relata um fato ocorrido em sua aula:

*En miércoles pasado tuvo una experiencia muy distinta, pues estamos hablando en las formas de tecnologías en nuestras clases, yo estaba trabajando una canción que está en la novela de las nueve y el alumno que parecía no estar interesado sacó su móvil y en un instante ya tenía buscado en la red la canción y un ring para su teléfono. En primer momento me quedé enrabiada por no estar atento al trabajo, pero pensé que esta era la forma que él va a trabajar la canción. La canción será la llamada de su teléfono, así siempre escuchará lo que fue trabajado.
Descubrí que no estamos preparados para trabajar con nuevas tecnologías, no tenemos aparatos para todos trabajaren juntos...*

As marcas registradas nos quadros 18 e 19 estão presentes nos 31 textos de resposta à questão inicial, sendo a quantidade de palavras por texto algo bem variado (de 26 a 626); numa média de 195 vocábulos por texto. Alguns alunos responderam duas vezes, enquanto outros optaram por não responder diretamente à questão inicial. Nosso trabalho de quantificação foi bastante demorado, visto que em vários momentos se fez necessário rever a classificação de algumas unidades linguísticas. Levando sempre em conta a necessidade de a análise considerar os elementos a partir em um enunciado ou de um texto empírico.

Os dados acabaram por revelar um exemplo do que Bronckart (2002, p.192) denomina “fusão do discurso interativo e do discurso teórico”, compondo um “misto

interativo-teórico”. O autor explica que é comum essa mescla, principalmente, nas exposições orais, como as intervenções científicas, pedagógicas e políticas, afirmando que “em numerosos segmentos de textos de ordem do EXPOR não observamos, entretanto, delimitação clara entre discurso interativo e discurso teórico.”

O fórum virtual, apesar de ser um gênero escrito, apresenta muitas semelhanças com alguns gêneros orais. No caso de nossos fóruns, de cunho educacional, podemos dizer que cabe considerar cada postagem uma intervenção pedagógica.

O extenso texto da PA14 é um exemplo deste modelo “misto interativo-teórico”. Não é possível observar delimitação nítida entre discurso interativo e teórico.

Estoy totalmente de acuerdo con la cita de Maggio y la mayoría de las opiniones propuestas en este foro. Personalmente, de acuerdo a mi experiencia con las nuevas tecnologías incorporadas a las aulas, creo que integrar la tecnología a la enseñanza de lenguas extranjeras es una buena idea, pero que el "sistema" y la didáctica actual no están listos para ello.

Hace años que el mundo entero intenta incorporar computadoras, videos y tabletas a la educación y estoy totalmente de acuerdo con el porqué. Permitiría acelerar el proceso de aprendizaje, volverlo más interactivo, incluso más personalizado, posibilitando avanzar de acuerdo a las capacidades de cada alumno. Puede volver la enseñanza más divertida (permitiendo recordar más), sin mencionar las ventajas para el medio ambiente al no tener que imprimir tantos libros ni demás materiales escolares. Y en cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras en sí, tal como está mencionado, "aprender es interactuar". Poder aprender una lengua sin el tedio de memorizar repitiendo una palabra una y otra vez, poder aprender vocabulario (que creo que es la parte más difícil de cualquier lengua) a través de modos interactivos, hablando y relacionándose entre usuarios, podría abrir un sinfín de posibilidades... Además podría achicar las distancias entre educador y educando. Se abren posibilidades como este mismo foro donde todos interactuamos a pesar de ser de diferentes países y hablar diferentes lenguas maternas.

Sin embargo, creo que el sistema educativo actual no está listo para esto. Principalmente, considero que esto se debe tanto a la falta de preparación de muchos docentes respecto a las nuevas tecnologías como a la falta de materiales educativos virtuales, sobretudo en nuestras lenguas, español y portugués. Además, creo que hay una cierta confusión actual, pues tal como se ha mencionado en las respuestas, las nuevas tecnologías no reemplazan el proceso de enseñanza-aprendizaje ni los problemas de "transmisión" que puede tener un profesor.

Por ejemplo, en Argentina y muchos otros países de Latinoamérica, se han lanzado planes para intentar incorporar más la tecnología al

aula. No obstante, de acuerdo a mi experiencia personal y el testimonio de conocidos, muchas veces los maestros no saben cómo manejar los TICs ni qué hacer con ellos. El resultado termina siendo el profesor dando de tarea buscar información o videos en internet. Pero creo que un aprendiz necesita más guía por parte del profesor para realmente aprender. Hay tanta información, verdadera y errónea, en internet que uno puede "ahogarse" en ella y no avanzar. Lo ideal sería tener libros virtuales e interactivos y otros materiales digitalizados que puedan guiar el proceso de enseñanza. No deben limitar sino más bien proveer un marco dentro del cual moverse, permitiendo quizás que los usuarios luego interactúen y discutan sus ideas en "grupos" o "plataformas". Pero se necesitaría el apoyo de las editoriales y otros factores para lograrlo... Además dejo de lado la cuestión de que no todos los alumnos cuentan con el acceso a las nuevas tecnologías.

En conclusión, creo que es un tema delicado y de difícil resolución, por lo menos en este momento. Como se mencionaba, aplicar las mismas técnicas obsoletas tampoco provee muchos resultados. Aprender una lengua repitiendo y memorizando no sirve de mucho y si uno no logra realmente entenderla y aplicarla avanza poco. Las nuevas tecnologías podrían remediar esto pero creo que todavía les queda un camino por recorrer para lograrlo. La solución? No sabría decir... Habrá que esperar a ver cómo la sociedad puede aceptar este cambio en su educación. Pero estoy segura de una cosa: las TICs ofrecen muchísimas posibilidades esperando a ser explotadas. Dependerá de cada profesor cómo hacerlo, tal como siempre ha dependido de cada educador volver su clase interesante y lograr que sus alumnos se lleven algo de todo lo enseñado a casa.

Este texto é marcado pela simultaneidade de subconjuntos de unidades características do discurso interativo e do discurso teórico. São do domínio do discurso interativo os pronomes e os verbos de primeira pessoa (me, mí, (yo) estoy, creo, considero...) e as unidades de referência ao espaço-tempo da produção (en este foro, tal como está mencionado,...). Do domínio do discurso teórico são os organizadores lógico-argumentativos (pero, incluso, sin embargo, además...), as modalizações lógicas e verbos do *condicional* com valor modalizador (permitiría quizás, puede volver, lo ideal sería, podrían...), as retomadas anafóricas intratextuais (para ello, para esto, esto...) e uma densidade sintagmática bastante elevada.

Responder à questão inicial do fórum permitiu aos participantes (professores em formação inicial e continuada) implicar-se na ação de linguagem e, simultaneamente, teorizar sobre o tema proposto. O fórum, como recurso mediador de interação e aprendizagem, possibilita que o actante construa seu texto a partir da interação com a leitura, com a que questão proposta pela tutora e com as respostas de outros actantes; podendo, por meio desta atividade, desenvolver novos conhecimentos.

A partir das repostas às questões iniciais, novas interações surgem, e são estas que vamos agora analisar. Fizemos também um levantamento das marcas linguísticas desses 44 textos, a fim de observar se prevalece o modelo “misto interativo-teórico” das respostas iniciais ou se temos alterações que mereçam um novo olhar.

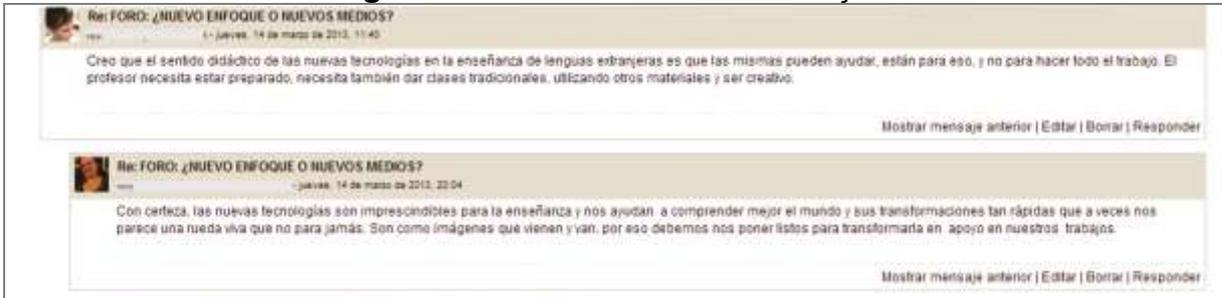
Quadro 21 – Marcas do discurso interativo nas ações de linguagem como reação à resposta de um actante – Fórum 2

Categorias	Marcas linguísticas
Marcadores Conversacionais	verdad, hola, sí, de acuerdo, perfectamente, realmente + nombre, concuerdo, con certeza, a mí también, es eso, estoy de acuerdo contigo.
Verbos conjugados em primeira pessoa (presente, pretérito perfecto simple y compuesto y futuro de indicativo y presente de subjuntivo)	me pongo, creo, coincido, pienso, estoy, hablo, debo, soy, debo, soy, deajo, entiendo, sé, dices, te gusta, hablamos, vemos, vivimos, llamamos, estamos, tenemos, preparamos, hacemos, podemos, deparamos, necesitamos, acompañamos, debemos, pasamos, logramos, somos, operamos, buscamos, obtenemos, me gustó, estuve, pasé, encontré, investigué, tendremos, estaremos, enseñaremos, iremos, trabajemos, ayudemos, seamos, tengamos, imaginemos, me gustaría.
Auxiliares de modo	tenemos (que), debo, debemos, necesitamos.
Pronomes de primeira e de segunda pessoa; nomes próprios e adjetivos que remetem aos protagonistas da interação.	yo, tú , nosotros, me , nos , mi , mí , nuestro (a) (s) , con vos , PB01, PB04, PB06, PB08, PB09, PB10, PB12, PB13, PB15, PA02, PA03, PA05, PA14.
Frases não declarativas	Interrogativas e exclamativas

Fonte: a autora

Outra marca do discurso interativo, própria do gênero fórum virtual, está em seu layout. Ainda que o actante não mencione nome ou evoque seu interlocutor por meio de um pronome, o ato de clicar em “responder” no comentário do mesmo, e inserir seu texto, já denota a quem está se dirigindo, como podemos ver na figura 14.

Figura 14 – Marca visual de interação



Fonte: a autora

É o recuo em relação à margem esquerda que denota que PB10 reagiu à resposta dada por PB04 à questão inicial.

Vale registrar que, como no fórum de apresentação tivemos extensos diálogos intercalados, os actantes já se haviam habituado ao layout e, muitas vezes, reforçaram com o nome do destinatário por saber que seu comentário poderia ficar distante do texto ao qual reagiram.

Quadro 22 – Marcas do discurso teórico nas ações de linguagem como reação à resposta de um actante – Fórum 2

Categorias	Marcas linguísticas
Ausência de unidades linguísticas referentes aos actante ou ao espaço-tempo da produção.	el profesor, los profesores , uno , los alumnos, el alumnado.
Tempos verbais de base: presente e futuro do pretérito (<i>condicional</i>); não conjugados em primeira ou segunda pessoa.)	necesitan, tienen, conocen, se ponen, se encuentran, están, quieren, incorporen, podrían, sería, caería, debería.
Referenciação intratextual (anáforas pronominais e nominais)	este , esto , eso, del cual, la cual, las cuales.
Organizadores lógico-argumentativos.	pero, sin embargo, aunque, por lo menos, con lo que, para que, además, no/sino, sobretudo, también, todavía, pues, porque, entonces.
Modalizações lógicas	tal vez, quizás, es posible, puede/pueden + infinitivo, quizás, hay que.

Fonte: a autora

Como se trata de discutir apresentando argumentos e defendendo pontos de vista, o quadro 22 denota que o discurso teórico continua presente. Entretanto, como o diálogo entre os alunos flui com menor preocupação de ordem sintagmática, reduz-se, significativamente, o uso dos organizadores lógico argumentativos.

Quadro 23 – Marcas do discurso relato interativo nas ações de linguagem como reação à resposta de um actante – Fórum 2

Categorias	Marcas linguísticas
Unidades linguísticas que se referem ao actante ou explicitam relação entre o espaço-tempo do acontecimentos narrados e da interação verbal.	hoy, mi hijo, fui, hicieron, abrió, pesquisó, estaba.
Predomínio de verbos do pretérito simples e no imperfeito no indicativo.	tuvo, pensé, descubrí, he experimentado, estaba, parecía, sacó, tenía, me quedé.
Organizadores temporais	en un instante, el primer momento.

Fonte: a autora

O relato interativo aparece somente em um texto e, novamente, reforçando argumentos. Destacamos no excerto abaixo o único exemplo de relato interativo encontrado nas 44 postagens em análise no momento:

Hola PA02, !cómo te gusta escribir, chica! También me encanta a mi escribir y charlar. Las TICs son aparatos maravillosos que nos ponen al momento con el mundo todo. Hoy fui a la casa de mi hijo y hicieron pizza. Abrió la computadora, pesquisó una masa y en minutos estaba hecha. Buenísima. La tecnología nos pone todo en la mano en segundos. ...(PB09)

Apesar de ainda haver um misto interativo-teórico, nos quarenta e quarenta textos de reação aos comentários dos colegas, os dados revelam aumento do discurso interativo e queda na densidade sintagmática dos textos.

Ao responder a questão inicial, que se fundamenta em leituras e em uma ação de linguagem da tutora, a construção textual é mais marcada por conectores; os actantes apresentam sequências argumentativas organizadas e revelam uma preocupação em elaborar textos que contemplem os conhecimentos científicos

debatidos. Já o diálogo entre os colegas de curso flui com maior densidade verbal e menor densidade sintagmática, contem mais marcadores conversacionais e menos organizadores lógico-argumentativos.

O discurso teórico, nesse momento de interação entre os participantes, fundamenta-se, principalmente, em experienciais comuns entre boa parte dos actantes e promove uma reflexão sobre o trabalho do professor tanto como um agir coletivo quanto como uma ação individual.

Os textos também são menores, contendo uma média de 60 palavras por *post* (sendo o menor com 13 e o maior com 140), acentuando a característica de diálogo. Os textos de PA03 e PB07 exemplifica essa elevação do caráter interativo:

Coincido plenamente con vos, en estos tiempos los alumnos no tienen en general muchas ganas de aprender y utilizan a la computadora y internet pero no le sacan todo el jugo que podrían. Pienso, por ejemplo que una experiencia de ese tipo, pero con la incorporación de contenidos curriculares sería una experiencia muy grata a los jóvenes. (PA03)

Realmente PB13, las escuelas están asumiendo un papel que no le dice respeto, es importante ayudar a nuestros alumnos en todos los sentidos de sus vidas pero nuestra principal función esta perdiéndose por el camino. (PB07)

Apesar da presença de organizadores lógico-argumentativos (pero, por ejemplo) e de verbo no condicional (seria), o que predomina nos textos são as marcas dos protagonistas da interação (yo, vos, PB13, nuestros, nuestra), a implicação com o ato de produção (experiencia de ese tipo) e as marcas conversacionais (coincido con vos, realmente + nome).

Tendo feito esse levantamento quantitativo, que nos trouxe uma perspectiva das mobilizações discursivas ocorridas no fórum, centramos nosso olhar obre os processos interativos que delas podem decorrer.

Durante a realização do curso, chamou-nos a atenção o fato de que, neste fórum, ao responder os questionamentos da tutora, tivemos um número bastante proporcional de participação, com 17 respostas de brasileiros (alguns responderam duas vezes) e 14 de argentinos, sendo os textos destes, em sua maioria, mais extensos e completos, com menção tanto à leitura sugerida quanto a outros autores. Já no que se refere à reação às respostas, tivemos um número altamente desproporcional; dos 44 posts, apenas 8 são de participantes argentinos.

Na videoconferência, ao falarmos sobre este fórum, alguns alunos argentinos disseram que não se sentiram à vontade para interagir por não terem ainda muita experiência como docentes; também informaram que leram os comentários dos brasileiros e puderam compreender um pouco mais sobre a realidade em sala de aula.

escribieron mucho, mucha experiencia, me gustó, pero yo no tenía mucho que contar... (PA15)

Em contrapartida, os brasileiros elogiaram o modo como escrevem os argentinos; reconheceram que tiveram bastante dificuldade de formalizar o discurso e responder a questão inicial.

Mi mayor dificultad fue la escritura, tuve vergüenza de escribir sabiendo que ustedes iban leer. Ustedes escriben muy bien, algunas palabras copié de ustedes...(risos) (PB04)

Essas declarações feitas durante a videoconferência nos auxiliam na análise, podemos retomar aqui a interação como propiciadora de aprendizagem. Vale lembrar que, para Vygotsky (1994) a interação é fulcral no processo de construção das funções psíquicas superiores,

um processo intrapessoal é transformado num processo intrapessoal(...) Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos . (p.57).

O gênero fórum, como instrumento psicológico de mediação, permite que pares mais desenvolvidos, em conhecimentos diferentes, interajam e se desenvolvam mutuamente em novos saberes.

Como no fórum consta o dia e horário que cada participante insere seu *post*, podemos observar que vários participantes optaram por comentar o texto de um colega antes de responder a questão inicial. PB01 interage com PB10 (*Verdad, como mucho ya hablamos, nos parece...*) dia 13 de março às 21h21; insere uma resposta à questão inicial (*En miércoles pasado...*) dia 17, às 07h47 e, volta a participar, dia 24, às 19h52, interagindo com PB09, (*Concuerto con tí, pues tenemos que mesclar...*). PB02 reage ao texto de PB12 (*Es verdade, PB12...*) dia 17, às 16h13; insere sua resposta no mesmo dia, às 16h44 (*La educación em las escuelas...*) e, participa novamente, reagindo a um texto de PB10 (*Verdad, PB10, pues...*), às 16h51. PA03 reage ao texto de PB10 (*Coincido plenamente con vos...*)

dia 20, às 16h44 e, horas mais tarde, às 23h12, insere sua resposta à questão inicial (*Creo que es importante que...*).

Esses exemplos indicam que os participantes não entram no fórum apenas para cumprir a obrigação de ter um post registrado, engajam-se em uma atividade de linguagem; não ignoram as ações de linguagem dos demais actantes, e sim, agem a partir delas.

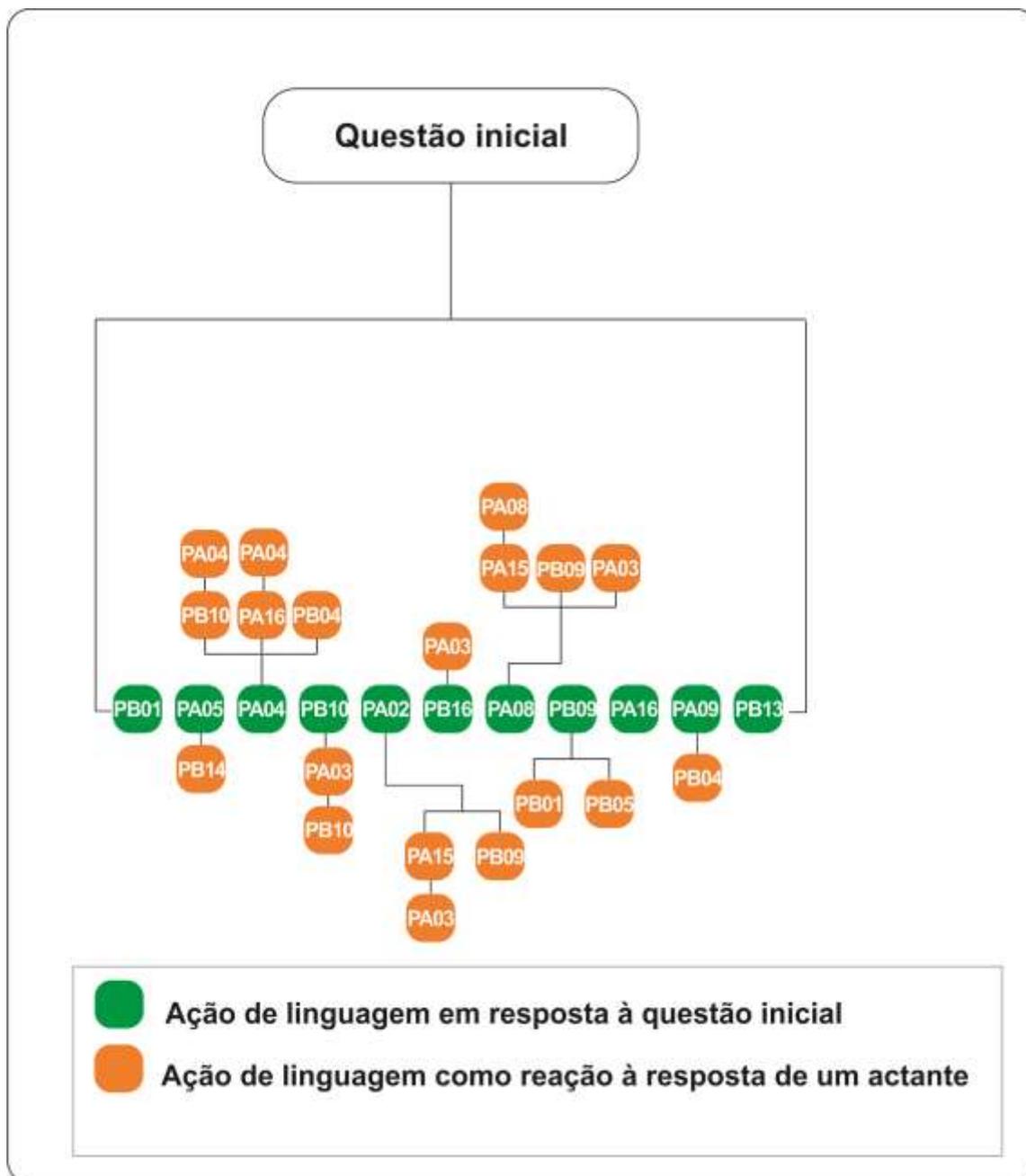
Alguns participantes, apesar de não comentarem diretamente à resposta de outrem, trazem em seus textos marcas de que leem e reagem aos *posts* dos colegas. PA08 insere sua resposta dia 18 de março, às 20h21 (como podemos ver no mapa mental 1, ela foi a décima segunda a responder) e inicia seu texto afirmando: *Concuerto con todo lo que han comentado, más allá de que esto sea un duro trabajo....* Ao expressar concordância inicial e inserir um contra-argumento relacionado aos comentários anteriores, revela que leu e refletiu sobre a opinião dos demais actantes.

PA15, ao reagir à questão inicial, também engloba, de maneira consciente, perspectivas encontradas nos *posts* lidos; declara: *Concuerto con todo lo dicho, si se continúan utilizando las mismas propuestas didácticas ya obsoletas, la aplicación de nuevas tecnologías no contribuye...* O actante, além de expressar concordância, retoma, no início de sua resposta, a opinião central dos textos anteriores.

A característica discursiva interativo-teórica do gênero fórum virtual educacional, associada às possibilidades que o *Moodle* oferece de inserção de textos para leitura e imagens para reflexão, possibilita um diálogo assíncrono que, no nosso curso, promove interação entre formação inicial e continuada. Essa interação une, em uma ZDP, conhecimentos de língua e experiências de sala de aula como bases para o desenvolvimento de novos conceitos.

No próximo fórum disponibilizado, optativo, a tutora propõe que, antes das leituras e orientações para as discussões em grupo, tentem definir e discutir, a partir de seus próprios conhecimentos, conceitos de *língua, linguagem e gêneros textuais*. O mapa mental 2 traz um panorama visual deste fórum

Mapa mental 2 – Fórum Concepts



Fonte: a autora

Como ilustra a imagem, temos onze ações de linguagem em resposta à questão inicial e dezenove como reação aos agires de outros actantes.

Neste fórum, apesar de termos um equilíbrio de participação entre brasileiros e argentinos, observamos que os textos destes - que se encontram na universidade, em formação inicial - são construídos com maior embasamento teórico.

O diálogo entre PB16 e PA03 exemplifica essa situação:

Re: Foro: Conceptos

PB16 - miércoles, 27 de marzo de 2013, 20:46

Creo que todos los conceptos son importantes, para mí lengua es utilizada por todos los hablantes del país, pero como las regiones tienen su particularidad, tendremos la lengua que es particular de cada región o grupo social. Los géneros son diferentes tipos de textos.

Re: Foro: Conceptos

PA03 - lunes, 1 de abril de 2013, 11:53

PB16, creo lo que lo que decís es acertado pero que merece algunas aclaraciones. La lengua es el sistema de signos compartido por una comunidad hablante, no solo un país, aquí se acerca el concepto de comunidad lingüística (conjunto de personas que comparten una lengua, en distintos puntos del planeta e incluso dentro de regiones o países que tienen a otra lengua como la primera o nacional). En cuanto al lenguaje, comparto la definición de Ferdinand de Saussure, "lenguaje es la capacidad que tenemos los seres humanos de aprender y utilizar una o más lenguas", debido a este concepto se puede decir que el lenguaje es anterior a la lengua y que esta depende de él.

O contexto acadêmico de PA03 a coloca em contato constante com teorias que a permite identificar inadequações nas definições apresentadas por PB16. Esta, por sua vez, por estar ausente da faculdade, relacionando-se mais com práticas em sala de aula do que com construtos teóricos, necessita desse diálogo para recordar esses conceitos que podem auxiliá-la na ressignificação de seu próprio trabalho.

PA03, evidentemente, atua como par mais desenvolvido que orienta PB16 na trajetória para atingir seu nível de desenvolvimento potencial (ver figura 3).

Diferente do que ocorre na experiência relata por Ramos (2011), percebemos engajamento por parte dos alunos. Mesmo os que não chegam a concluir o curso, nos momentos em que agem nos fóruns o fazem de modo comprometido, levando em conta a questão inicial e os comentários dos demais actantes.

Na função agrupamento, próximo objeto de nossa análise, as interações entre tutora/participantes e participantes entre si se intensificam, visto que se faz necessário, além de compreender os conceitos científicos discutidos, ser autor de uma proposta de discussão.

4.2.2 Análise dos Fóruns na Função Agrupamento

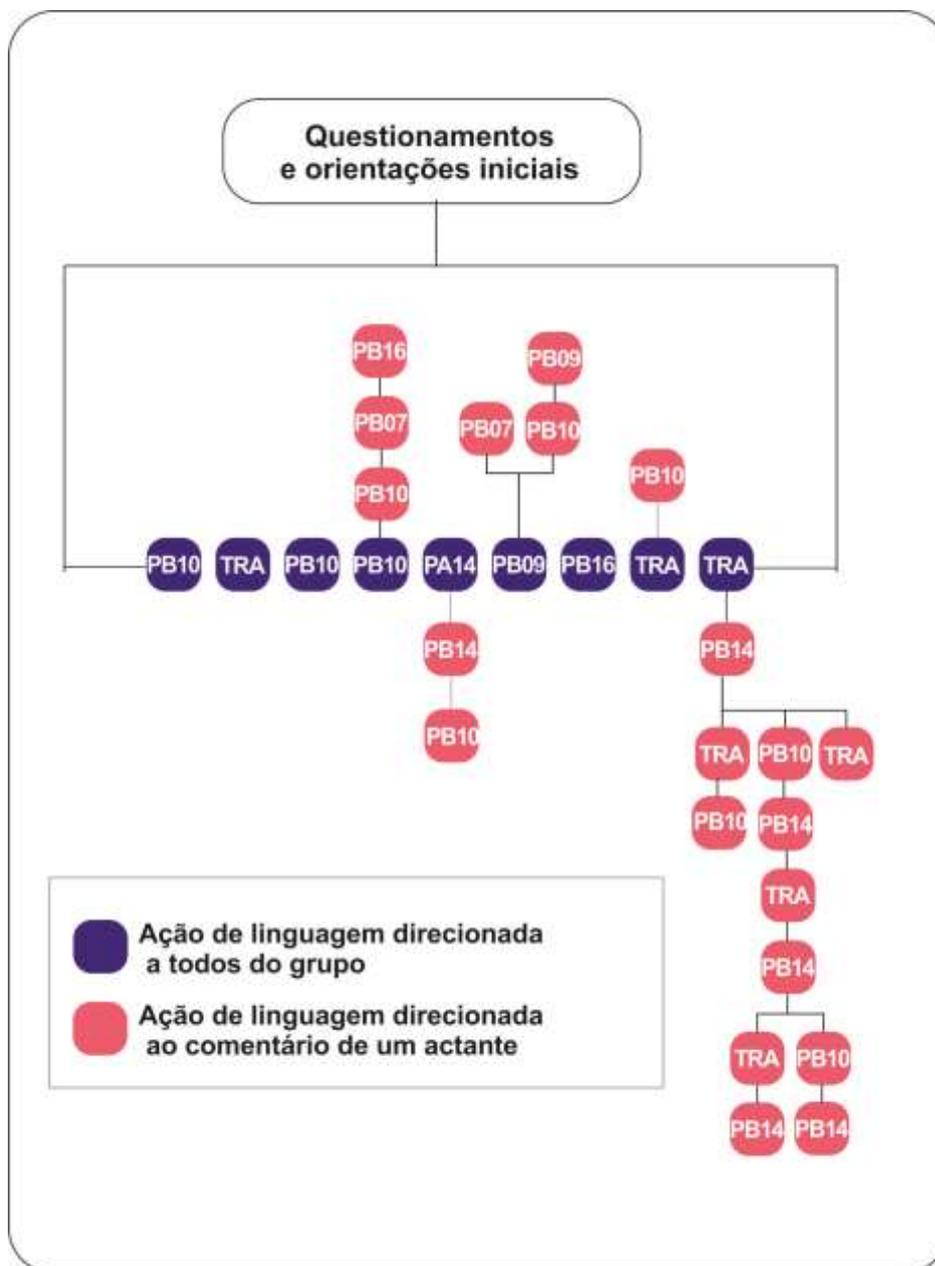
As últimas versões do *Moodle* contam com a função “agrupamento”, recurso que nos permite criar espaços fechados, elaborando atividades e designando leituras e tarefas específicas para cada grupo.

Em nosso curso, esse recurso é de grande relevância, visto que, agrupados em menor número, os alunos discutem com mais profundidade alguns conceitos científicos e, a partir de então, elaboram uma proposta de discussão para todos do curso. Apropriam-se, deste modo, do gênero fórum virtual de discussão, deixando este de ser um artefato para tornar-se um instrumento mediador.

A tutora disponibiliza leituras e faz questionamentos diferentes para cada grupo, de acordo com os conceitos que lhes foram atribuídos discutir e elaborar uma questão. Os fóruns grupais também estão marcados pela forte participação da tutora.

Com o objetivo de aproximar o leitor de nosso contexto de geração de dados, apresentamos um panorama de cada agrupamento e, posteriormente, selecionamos produções que nos possibilitam observar as interações, geradoras de aprendizagem, mediadas pelo fórum virtual educacional inserido em um AVA com função agrupamento.

Mapa mental 3 – Fórum do grupo 1 – Tipos de textos / Géneros textuais



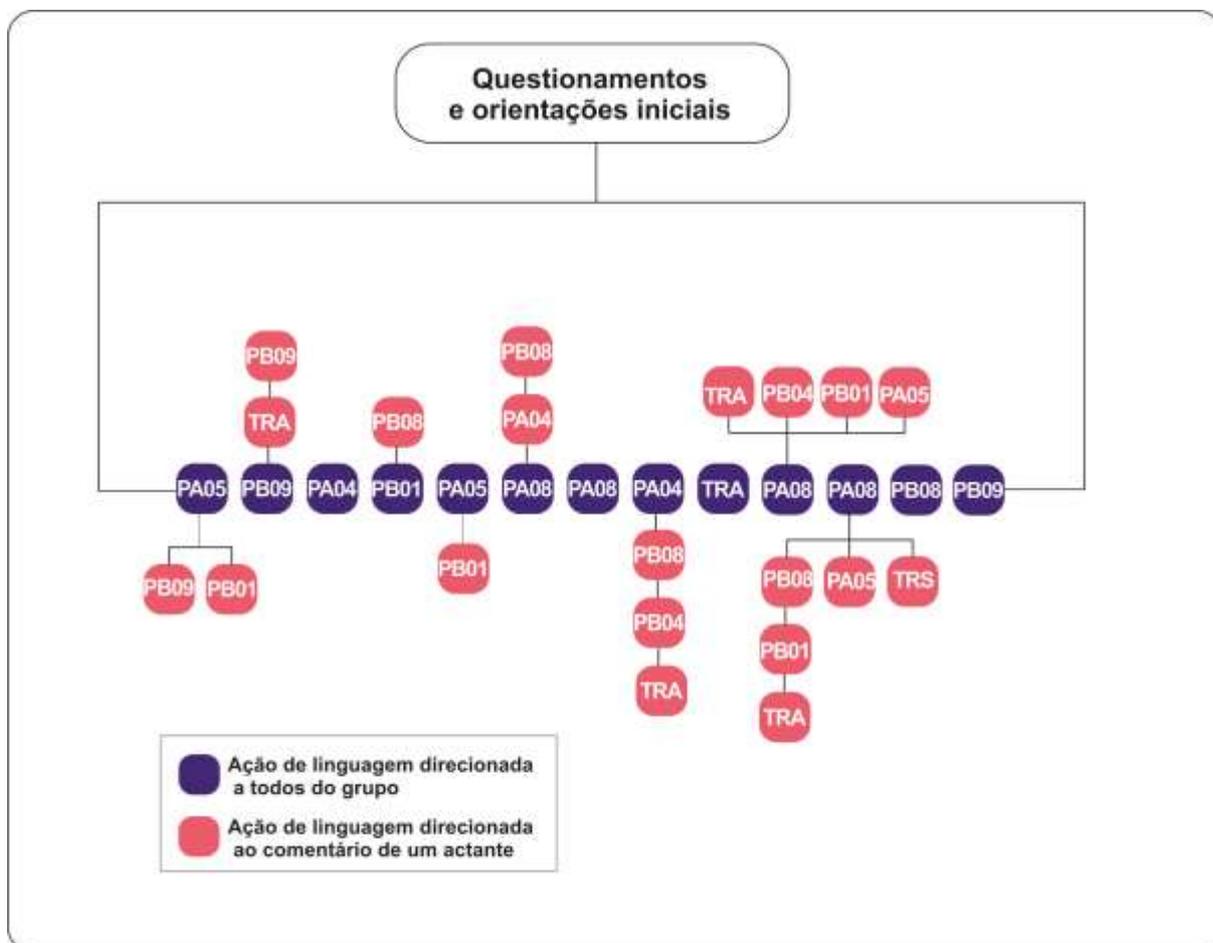
Fonte: a autora

Deste grupo, PA07 e PB13 deixam de participar, PA09, PB07 e PB16 participam contribuindo na discussão dos conteúdos estudados. PB10 e PA14 engajam-se intensamente na atividade.

O mapa mental do grupo 2 indica uma dinâmica de ação diferente da realizada no grupo 1, trabalhar com ciências humanas é estar diante de comportamentos não simétricos nem totalmente previsíveis. Temos, neste fórum,

mais ações de linguagem direcionadas a todos do grupo e menor intensidade de diálogo entre actantes específicos.

Mapa mental 4 – Fórum do grupo 2 – Contexto de produção



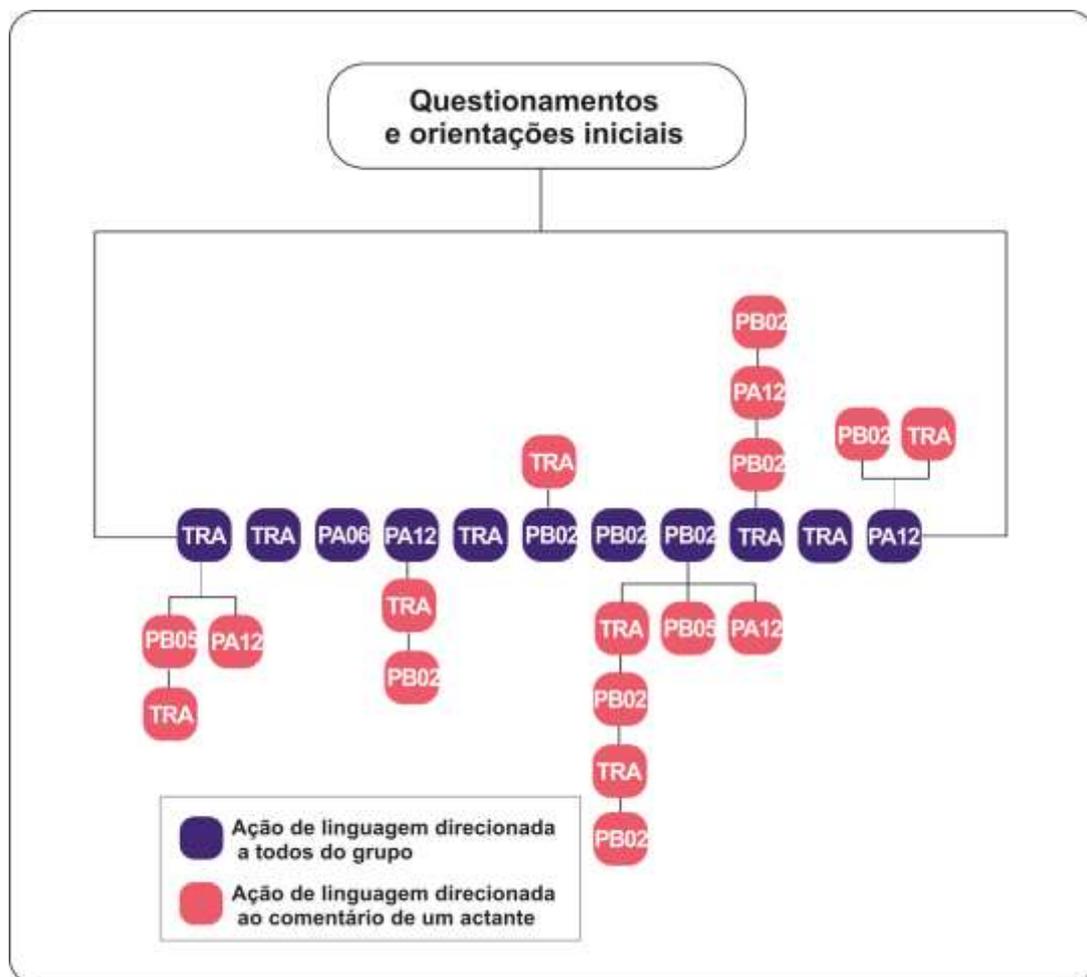
Fonte: a autora

Neste grupo, também de sete pessoas, temos participação bastante ativa de quatro alunos, PB01, PA04, PA05 e PA08, inclusive com diferentes propostas de questão para o grupo discutir e escolher. A participante PB09 tem uma participação mais periférica; entretanto, a tutora pode interagir com ela, convidando-a a repensar os conceitos debatidos por seu grupo. As alunas PA02 e PB11 não se manifestam no fórum.

Como indica o mapa mental do grupo 3, este é o grupo com maior presença de intervenção da tutora. Além das ações no fórum, relatamos o envio de *e-mails* individuais e coletivos para lembrar os prazos e a necessidade de leitura e

discussão. Temos a participação de quatro alunas: PB02, PB05, PA06 e PA12. PA01 e PB03 não atuam no fórum.

Mapa mental 5 - Fórum do grupo 3 – Enseñanza de lenguas

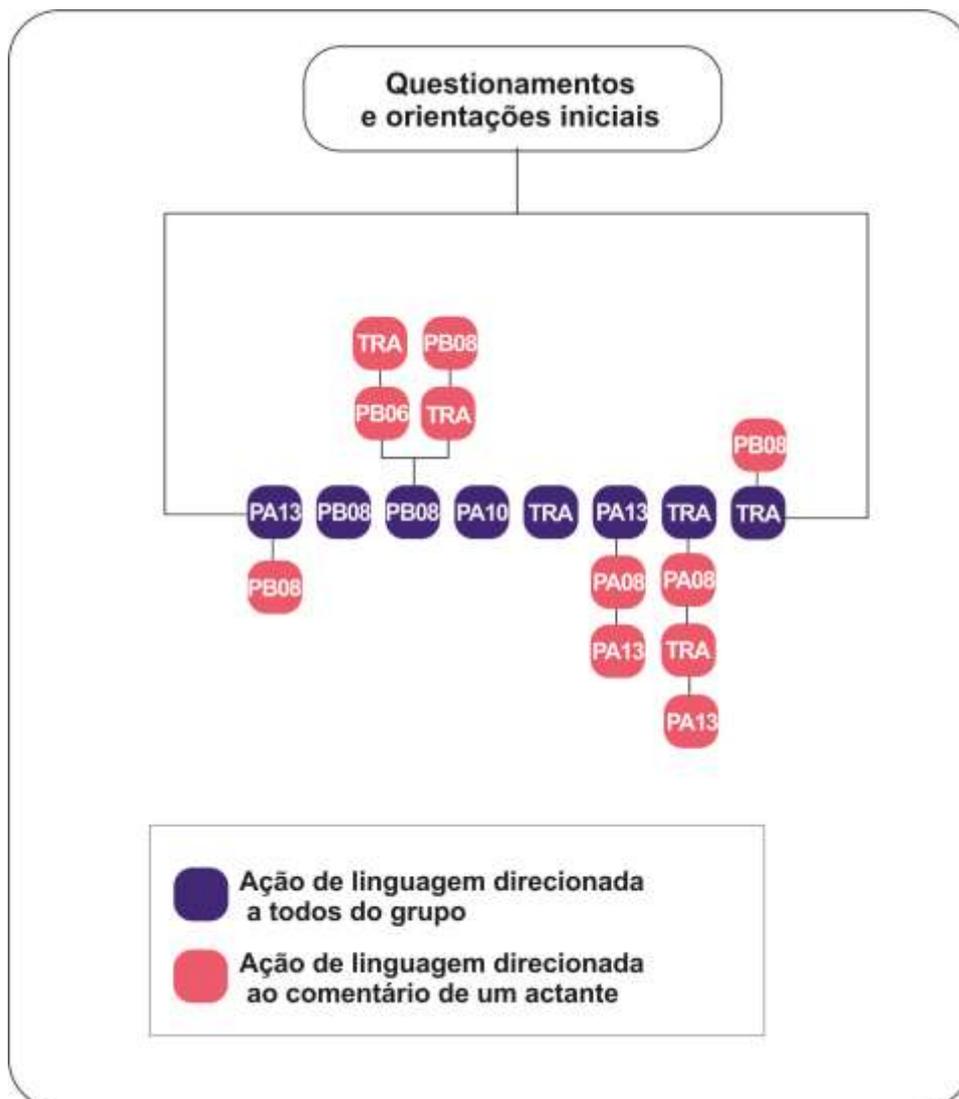


Fonte: a autora

A intervenção da tutora vai além de exercer o papel de par mais desenvolvido em alguns conhecimentos científicos, faz-se necessário, como ocorre nos contextos físico-presenciais, motivar os alunos.

Do grupo 4 também deixam de participar duas alunas, PA11 e PB14. PA10 fez uma única postagem, pedindo desculpas por sua ausência. PB06 insere somente uma postagem e não comparece mais. A interação acontece entre PB08, PA13 e a tutora. Talvez, pela baixa complexidade dos textos propostos a este grupo, não temos exemplo de um diálogo mais intenso, como ocorre nos fóruns dos grupos 1, 2 e 5.

Mapa mental 6 – Fórum do grupo 4 – Los impactos sociales de los textos

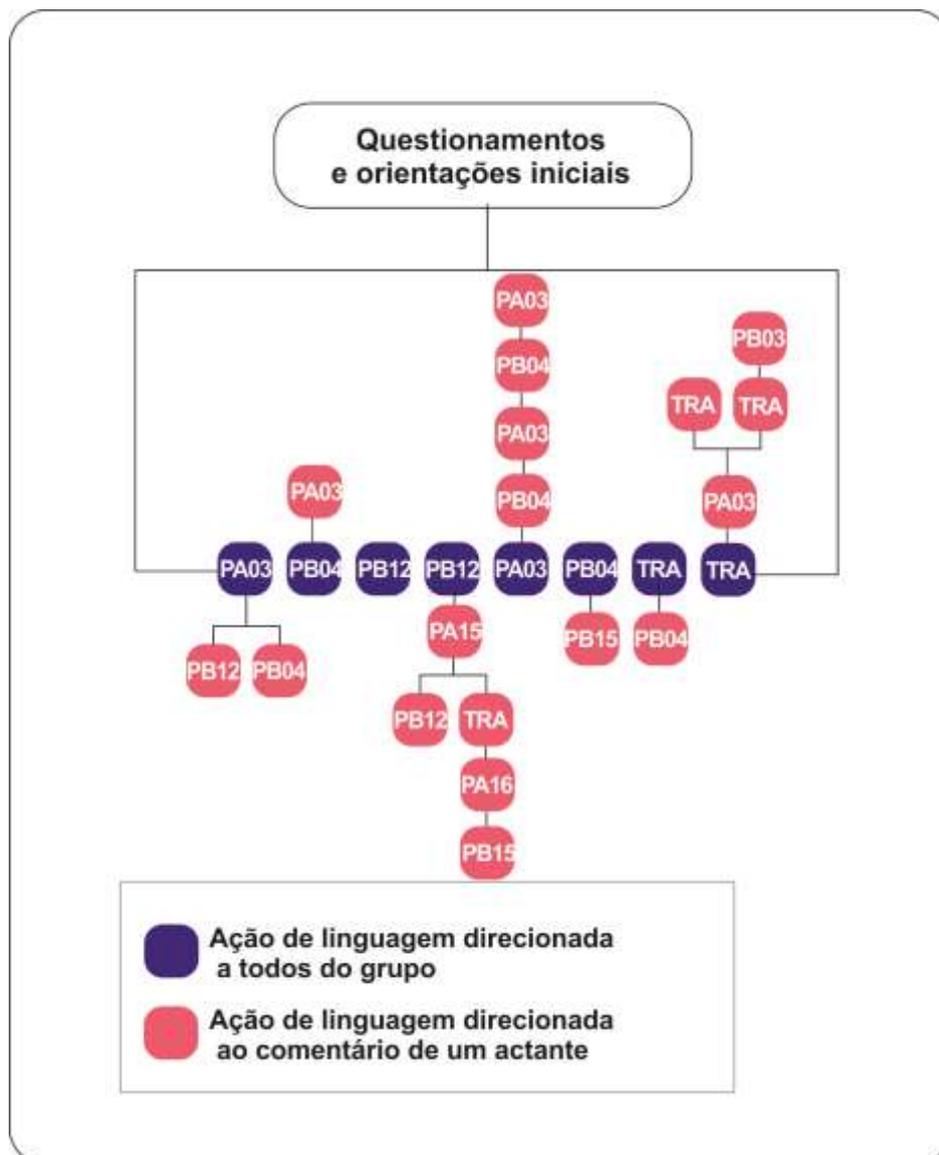


Fonte: a autora

Os textos propostos para este grupo são artigos sobre a influência de anúncios publicitários no aumento ou redução do consumo de álcool e tabaco.

O grupo 5 contou com a participação dos seis integrantes: PA03, PB04, PB12, PA15, PB15 e PA16. As alunas PA15 e PB15 tiveram uma participação mais periférica, porém não deixaram de trazer reflexões relevantes para o grupo.

Mapa mental 7 – Fórum do grupo 5 – Capacidades de linguagem



Fonte: a autora

As ramificações no mapa mental denotam a intensidade das interações mediadas pelo fórum deste grupo. Os conceitos de capacidades de linguagem são amplamente discutidos pelo grupo.

Feitas essas considerações gerais sobre os cinco grupos, apresentamos agires que podemos encontrar em todos os grupos e trazemos exemplos de produções que nos permitem observar aspectos específicos das interações mediadas pelos fóruns grupais e as aprendizagens que propiciam.

Nos cinco grupos, os conceitos científicos são discutidos de maneira mais intensa que nos fóruns coletivos, envolvendo diretamente a leitura dos textos

(disponibilizados por meio do recurso *pastas*) e dos vídeos, inseridos por meio do recurso *rótulo*. Os actantes, em suas ações de linguagem, fazem alusão aos textos e mobilizam os conteúdos de modo a esclarecer o que compreendem das leituras, como podemos observar nesses fragmentos, copiados de todos os grupos:

Marcuschi presenta una definición para distinguir los tipos textuales de los géneros textuales, el primero posee propiedades lingüísticas intrínsecas, secuencias de enunciados, abarca un conjunto limitado de categorías teóricas y son designados como: narración, argumentación, descripción, "injunción" y exposición...(PA10, grupo 1)

Hablar de un contexto de producción no sólo nos remite a una posibilidad de interactuar sino también, a la evocación de diversas situaciones comunicativas a partir de la confluencia de tres elementos importantes: el mundo físico, el mundo social y el mundo subjetivo.... (PA08, grupo2)

Creo como Saussure que la lengua no es solamente un conjunto de reglas y de códigos sino, como un sistema de signos convencionales y arbitrarios que sirven para comunicarnos" ...(PA06, grupo 3)

Los textos propuestos que leí muestran que los anuncios fueran los intermediarios para que se disminuisen el consumo de personas fumantes. Eso prueba que con la ayuda de la midia y del gobierno con sus leyes tendríamos también la disminución del consumo de alcohol por nuestros jóvenes. (PB08, grupo4)

Basado en Dolz, Pasquier & Bronckart (1993) y Dolz & Schneuwly (1998), los autores proponen tres tipos de capacidades: a) la capacidad de acción (CA), se refiere a la relación que el hablante hace con lo que oyó, leyó o asistió con su conocimiento del mundo, b) la capacidad discursiva (CD), como él sintetiza ese conocimiento en un discurso y por último la capacidad lingüístico-discursiva (CLD), como él usa estas capacidades en el montaje del texto... (PB12, grupo 5)

As interações, impulsionadas por ações de linguagem que se dirigem a todos do grupo, revelam a existência de compartilhamento de conhecimentos, fator essencial em uma ZDP.

Chama-nos a atenção, no grupo 1, o texto de PB10 que, além das leituras indicadas, acatou a sugestão de buscar outras fontes. Fazemos agora uma comparação entre o texto que PB10 inseriu no fórum “Conceptos” e essa nova produção, feita após as orientações de leitura da tutora e de uma proposta de atividade que exige maior engajamento. Temos por objetivo observar e analisar a evolução da actante nessa ZDP, cujo objetivo é potencializar seu desenvolvimento; oferecendo condições para que ela alcance um nível que não atingiria sem a ajuda de outro.

Re: Foro: Conceptos

PB10 - lunes, 25 de marzo de 2013, 20:07

Vamos intentar exponer las ideas...

Lengua: códigos lingüísticos – palabras – las cuales producen la comunicación.

Lenguaje: representación del pensamiento – interacción entre personas – comunicación.

Para tanto, no podemos aislar un pensamiento del otro, pues para un acto comunicativo se cumplir es necesario la comunicación, ahí sí es imprescindible utilizarse de medios disponibles para eso. De esa forma los géneros textuales pueden venir de encuentro con la enseñanza y aprendizaje de una lengua, ya que cada género se presenta con una gama diversa de posibilidades.

Creo que discurso es todo el acto comunicativo, entonces independe del modo o medio, puede ser en lenguaje coloquial, culta, señales, gestos, lectura, escritura, lenguaje mista e otras, así siendo lengua / lenguaje es comunicación.

Re: Foro Grupo 1: Textos / Géneros

PB10 - sábado, 6 de abril de 2013, 20:07

Hola TRA y colegas!

Después de leer los textos, reflexionar y buscar otras fuentes de pesquisa, exteriorizo mis ideas, todavía estoy dudosa de mi contextualización...

Narración es una secuencia textual que podemos percibirla en otros géneros como por ejemplo: las leyendas y otros géneros literarios como la prosa poética pues la prosa poética constituye un género con expresión libre, así como la poesía. Distinguir un género de otro no

es tarea tan sencilla así, pues muchas veces confundimos los tipos de textos con géneros textuales.

Acreditase que para distinguir un género textual de otro es imprescindible que elijamos cual es el propósito y cuál es la aplicabilidad la cual queremos obtener, cuáles serán los interlocutores, su edad y principalmente el objetivo a lograr. A veces para que haya la comunicación es necesario que busquemos una actividad la cual tenga el objetivo de enseñar la lengua de una manera más eficiente y los billetes, las cartas, las recetas son géneros más dinámicos y por qué no pensar en los géneros virtuales. Conforme afirma Silva “El acceso a distintos géneros textuales es de suma importancia para que criemos un ‘banco de datos’ y, con eso, podemos elegir cada uno de ellos en cada contexto, propiciando una elección adecuada para las producciones textuales para cada situación comunicativa”

Segundo Bakhtin / Bajtín las esferas de la actividad humana es la integración que los humanos se dan por intermedio de la palabra, o sea la comunicación. Los géneros discursivos ennoblece esta comunicación por presentar una variedad múltiple de posibilidades comunicativas. Hoy día es casi imposible haber comunicación efectiva, sin los géneros discursivos, pues la comunicabilidad exige una gama de inferencias escritas, auditivas, de lecturas y otras que no se puede quitar ninguna posibilidad para el entendimiento, enseñanza y aprendizaje de una lengua.

Por lo tanto es importante que consigamos comprender los géneros de una forma amplia, ir allá de un texto, o sea de una propuesta narrativa, argumentativa, descriptiva o una secuencia lingüística, pues los géneros discursivos abarcan un conjunto de posibilidades. Marcuschi presenta una definición para distinguir los tipos textuales de los géneros textuales, el primero posee propiedades lingüísticas intrínsecas, secuencias de enunciados, abarca un conjunto limitado de categorías teóricas y son designados como: narración, argumentación, descripción, “injunción” y exposición.

Aún los géneros textuales son definidos por propiedades socio comunicativas, abarca un conjunto accesible, posibilitando designaciones concretas (estilo, contenido, composición, y función). Ejemplos: telefonema, cartas, receta, novelas, clases virtuales y otros.

Así siendo es imprescindible que observemos a gran diversidad de los géneros textuales y todas las probabilidades de inferencias que podemos añadir en cada uno de ellos para el uso de una lengua. Citando Bajtín, “La riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa, porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables... y crece a medida de que se desarrolla”.

O primeiro texto denota o desenvolvimento real de PB10 no dia vinte e cinco de março de dois mil e treze. Ela conceitua os termos com palavras soltas e, parece que, por faltar conhecimento, foge da definição de gênero, apresentando uma resposta bastante evasiva: *los géneros textuales pueden venir de encuentro con la enseñanza y aprendizaje de una lengua, ya que cada género se presenta con una gama diversa de posibilidades.*

O curso como um todo representa a ZDP, processo de interação com pares mais desenvolvidos, por meio de aprendizagem orientada e de compartilhamento de

construtos socialmente construídos. Além da escolha que a tutora faz dos textos e do modo como elabora a atividade norteadora, Bakhtin, Marcuschi e Silva também atuam como pares mais desenvolvidos, contribuindo para que PB10 atinja seu nível de desenvolvimento potencial; visto que ela interage com os autores lidos.

O segundo texto, postado dia seis de abril de dois e treze, representa o novo nível de desenvolvimento real de PB10. Como afirma Vygotsky (2002, p.80) “os novos e elevados conceitos transformam o significado dos conceitos inferiores.”

Retomando Friedrich (2011), em seus estudos vygotkianos, ressaltamos que é por meio do ensino dos conceitos científicos que ocorre o desenvolvimento das funções superiores da mente, e vice-versa: uma mente mais desenvolvida compreende melhor os novos conceitos científicos com os quais se depare (ver figura 5).

As condições biológicas de PB10 praticamente não se alteram de vinte e cinco de março a seis de abril, o que muda é o ambiente no qual se insere, que lhe proporciona o contato com novas leituras e o engajamento em uma atividade que requer conhecimentos para expor as ideias e reflexão para agir.

A interação entre tutora, PB10 e conhecimento é mediada pelo gênero virtual educacional, inserido no *Moodle*. Atestando o que defende Schneuwly (2010), o gênero pode ser considerado um instrumento psicológico de mediação e um fator de desenvolvimentos das capacidades individuais.

O gênero fórum é instrumento de mediação, também, da interação entre PA14, PB10 e TRA, como vemos no mapa mental 3, que dialogam para formulação e reformulação da proposta de discussão a ser apresentada a todos do curso.

Já do grupo 2, destacamos a relação que os actantes estabelecem entre os vídeos disponibilizados pela tutora e os conteúdos mobilizados no grupo. PB01, PB09, PA05 e PA08 direcionam a todos do grupo ações de linguagem que refletem sobre essa relação. O texto de PB01, que serve como exemplo destas postagens, está disponível na página 81, quando discutimos as capacidades de linguagem. Também neste grupo temos um engajamento elevado, três participantes sugerem questões para debate coletivo, sendo que uma encontra-se na figura 11.

No grupo 3, temos uma situação de caráter emocional. Em uma de suas postagens, PB02 manifesta suas dificuldades: *Voy hablar en portugues: Estou com muitas dificuldades e por isso penso em até desistir do curso , pois estou com provas na escola e tenho uma filha pequena e ainda nao consegui me adaptar com*

todas as mudanças que minha vida teve ... Vou tentar , mais não sei se vou conseguir ... Desculpa.

Diante de tal “desabafo”, a tutora lhe responde: *Hola PB02! Vamos a intentar! Sé que no es nada fácil la vida de un profesor. Te felicito por tu esfuerzo.*

Alguns minutos depois, PB02 a chama pelo Skype e pede ajuda para elaborar uma questão. A questão de PB02 foi elogiada pelo grupo e transposta para discussão com todos do curso.

O grupo 5 discute com bastante intensidade os textos lidos, promovendo um produtivo debate sobre as capacidades de linguagem. Entretanto, diante da iminência do prazo de propor uma questão e o grupo não ter ainda proposta sugerida, a tutora, em momento de diálogo com PA03, insere uma *historieta* e sugere uma discussão, conforme figura 15.

Figura 15 – Intervenção da tutora no fórum do grupo 4



Fonte: a autora

O grupo não utiliza o cómic para elaborar a questão provocadora, mas PA03 engaja-se na atividade e produz um texto bastante coeso com as leituras realizadas e com o debate gerado no fórum, evidenciando a aprendizagem dos conteúdos

propostos para seu grupo. Destacamos, em sua produção, os registros dessa aprendizagem:

Me parece excelente para trabajar este tema, se mueve en la ironía y es algo sumamente difícil de detectar si uno no conjuga todos sus conocimientos a la hora de comprender. Más allá de que podría utilizarse para enseñar verbos me parece interesantísima, obviamente para producir esta historieta se necesitó un gran manejo de las capacidades, la CA está sumamente analizada ya que se sabe que muchos hombres ven que la pareja cambia cuando se transforma en matrimonio y cuando en este van sucediendo las cosas naturales de la vida (contexto compartido por los hablantes), la CD organiza el lenguaje en forma de historieta, pocas palabras que dicen mucho y la CDL se relaciona con un autor sumamente entrenado en su oficio (dibujo, pintura y lenguaje). Sería interesante preguntarnos cómo sería esta historieta dentro de unos cientos de años y cómo habría sido doscientos años atrás con los cambios tecnológicos que experimentamos.

Na videoconferência, PA03 acrescenta que essa perspectiva de ensino com objetivo de desenvolvimento de capacidades de linguagem é nova pra ela, afirma que se interessou pelo assunto e que pretende estudá-lo mais.

Mais um exemplo de que o gênero fórum virtual é um instrumento psicológico de mediação (SCHNEUWLY, 2010) e de que a interação com pares mais desenvolvidos (VYGOTSKY, 2002), mediada por este instrumento e por demais recursos que o Moodle possibilita, promove aprendizagem de novos saberes.

Cada grupo apresenta uma questão para debate coletivo e disponibiliza um resumo com subsídios teóricos. São essas questões e as ações que mobilizam que analisamos em nossa próxima seção.

4.2.3 Análise dos Fóruns Propostos pelos Participantes do curso.

Retomando os estudos de Vygotsky (1994) sobre imitação e, defendendo que a prática de imitar persiste na fase adulta, observamos que, ao elaborar os fóruns, os grupos utilizam recursos bastante similares aos utilizados pela tutora.

O grupo 1 inseriu um vídeo e um texto e levantou questionamentos relacionados aos conceitos de gêneros e tipos de textos; o 2 também disponibilizou

um vídeo e elaborou questões a ele relacionadas; o 3 inseriu uma imagem bem humorada e questionou sobre o ensino de línguas e o uso das novas tecnologias; o 4 postou apenas um questionamento escrito, porém, a actante PA05, ao responder à questão, inseriu dois vídeos de anúncios publicitários; o grupo 5 não fugiu à regra, disponibilizou um vídeo e questionou sobre as capacidades de linguagem.

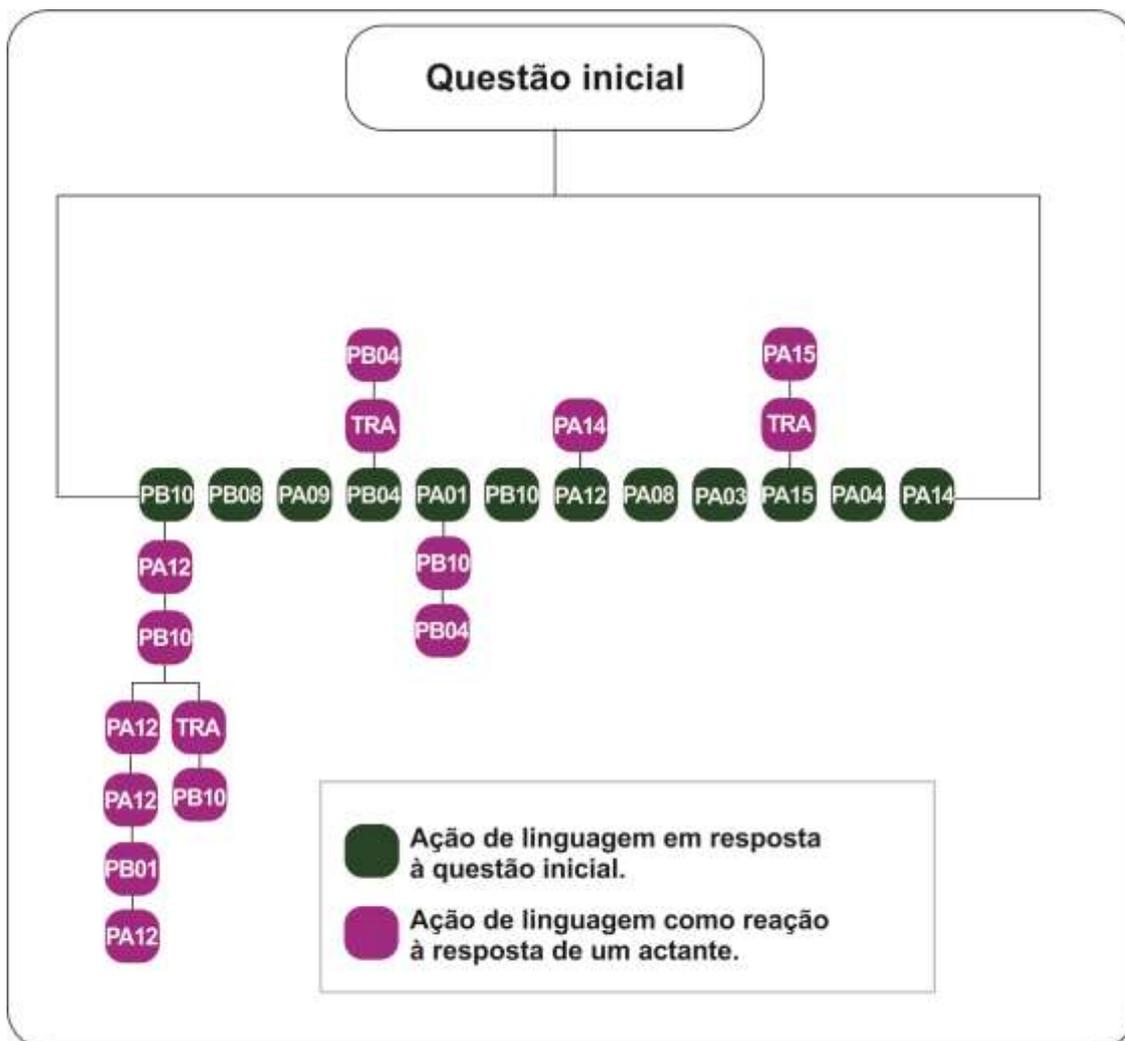
Como afirma Vygotsky (1994), na ZDP a imitação é algo positivo, visto que o aprendiz está se espelhando em modelos aceitos no contexto de produção. Ressaltamos que o grupo 1 agiu também por meio de um poema, ação de linguagem que não havia sido mobilizada pela tutora, ou seja, a partir da imitação, o actante exercita suas capacidades e é capaz de criar. Os vídeos propostos também não foram todos de anúncios publicitários, como propusera a tutora; o grupo 2 apresentou um vídeo didático e, o 5, um vídeo com sátiras musicalizadas.

Nas discussões em grupos, entre as propostas sugeridas, encontramos questões com tirinhas. Fato que também indica que os aprendizes, vivenciando uma Zona de Desenvolvimento Proximal, conseguem compreender as variáveis aceitas pelo gênero. Segundo Vygotsky (1994, p.99), “uma compreensão plena de ZPD deve levar a reavaliação do papel da imitação no aprendizado”.

A apropriação do gênero aparece evidenciada nas ações de alguns participantes, permitindo-nos afirmar que a interação entre tutora/participantes e participantes entre si possibilita o desenvolvimento dos conceitos científicos necessários para agir socialmente por meio deste gênero.

Do grupo 1, as participantes PB10 e PA14, acompanham a discussão no fórum proposto por seu grupo e, ao final, PA14 faz um fechamento, retomando os conceitos discutidos e sanando eventuais dúvidas. O engajamento na atividade, por parte de PB10 e PA14, resulta na proposta de discussão com maior número de postagens. Sendo também elogiada pelos colegas de curso. No mapa mental 8, podemos observar essa presença ativa das alunas.

Mapa mental 8 – Fórum proposto pelo grupo 1



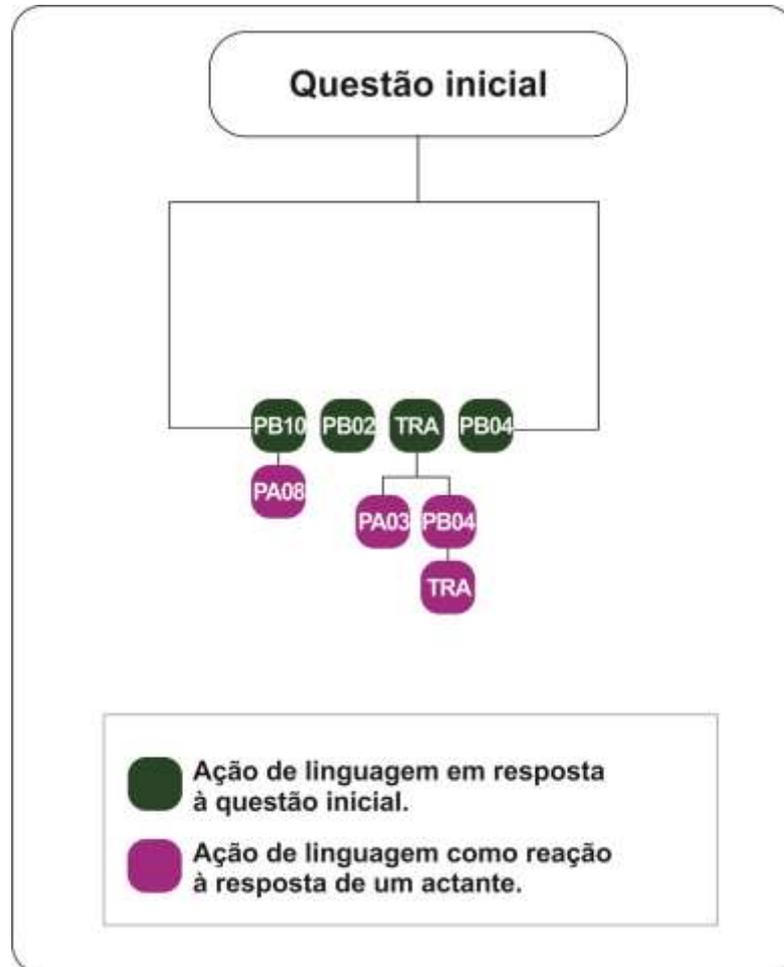
Fonte: a autora

A esquematização do gênero é absorvida pelas participantes. Como afirma Schneuwly (2010), o artefato se torna instrumento e passa a ser mediador da atividade. O fórum se torna mediador de uma atividade de ensino/aprendizagem (de conceitos relacionados ao ensino de língua espanhola).

O grupo 2, apesar de discutir com propriedade os conteúdos propostos e ter três opções para debate, acaba por escolher um questão que se distancia dos conceitos discutidos e do que se apresenta no resumo realizado pelo grupo. Talvez, por este fato, tenha sido o grupo com menor adesão. Outro fator que pode ter influenciado é a inserção de um vídeo didático com baixo grau de criatividade, tornando-se cansativo assisti-lo duas ou três vezes para responder os questionamentos feitos pelo grupo.

O mapa mental 9 nos permite visualizar o baixo grau de participação que temos no fórum proposto pelo grupo 2.

Mapa mental 9 – Fórum proposto pelo grupo 2



Fonte: a autora

PA08 é a única integrante do grupo que interage no fórum; PA04, que sugeriu a proposta de discussão, se ausenta, diferente do que ocorre no grupo 1.

A tutora, diante da carência de esclarecimentos, insere uma extensa postagem no fórum, abrangendo os conteúdos discutidos no grupo:

El contexto de producción, tema debatido por el grupo 2, es fundamental para la comprensión, producción y análisis de textos.

El contexto físico (emisor / receptor / lugar físico / fecha y horario) y el contexto socio-subjetivo (enunciador / destinatario/ lugar social / momento histórico / intencionalidad) forman parte del contexto de producción.

Analícemos este ejemplo:

Contexto físico:

Emisor: Vera Lucia Lopes Cristovão, mujer, brasileña...

Receptores (“co-emisores”): hombres y mujeres, de distintas edades. (28 personas)

Lugar físico: salón con sillas, mesa, aire acondicionado, proyector, pantalla...ubicado en la UEL, Av. Celso ...

Fecha y horario: todos los jueves de las 14h a las 16h, del primer semestre de 2013.

Contexto de socio-subjetivo:

Enunciador: profesora de la asignatura “Géneros y enseñanza...” del programa de posgrado en Estudios del Lenguaje (PPGEL)

Destinatarios (“co-enunciadores”): alumnos de maestría y doctorado. La mayoría ya imparte clases de lengua materna o extranjera. Buscan el perfeccionamiento profesional.

Lugar social: universidad como un espacio de búsqueda y construcción colectiva de nuevos saberes...

Intencionalidad: Leer, reflexionar y discutir sobre la enseñanza de lenguas con base en el enfoque interactivo, cuyas herramientas son los géneros textuales...

Todos los jueves, Vera se enuncia como profesora y nosotros, mis colegas y yo, como alumnos. Este contexto de producción más formal y jerarquizado no permite que uno hable tonterías, que sea demasiado chistoso...

Puesto terminan las clases, Vera y yo seguimos para una pequeña sala, donde recibo instrucciones para mi tesis de maestría, en este momento ella se enuncia como mi directora.

Cuando llega en su casa ¿cómo se enuncia Vera? Es otro lugar físico, otro horario...otro lugar social...Se enuncia como madre, como esposa...

No perdemos nuestra esencia, pero el cambio de contexto cambia nuestras funciones y la manera como nos enunciamos.

Si tenemos por objetivo formar alumnos más críticos, es necesario que les enseñemos como observar el contexto de producción.

A pesar das limitações do fórum, essa intervenção da tutora promove a tomada de consciência, por parte de uma das alunas do curso, em relação aos papéis sociais que assume:

!Qué interesante! Nunca había pensado en esto TRA, cuando estoy en la escuela me enuncio como profe; en casa , como madre y esposa; en el supermercado, como ama de casa; en una tienda comprando ropas, como consumidora ; en la casa de mi madre me enuncio como hija...(PB04)

Na videoconferência, PB08 e PB12, que não se inseriram neste fórum, comentam o exemplo dado pela tutora ao citar sua orientadora em seus diferentes papéis sociais. Bakhtin (2003, p.290-291), discorrendo sobre o conceito de atitude responsiva ativa, afirma que “uma resposta fônica (ou escrita), claro, não sucede infalivelmente ao enunciado fônico (ou escrito) que a suscita.”³⁰

³⁰ Inserimos (ou escrita) e (ou escrito) na citação de Bakhtin

Não é possível quantificar as atitudes responsivas, visto que elas podem ser manifestas ou silenciosas. O que podemos observar, comparando os fóruns propostos pelos grupos 1 e 2 é que, quanto maior a compreensão dos esquemas de utilização de um instrumento, maior sua eficácia. Retomamos a citação Schneuwly (2010, p.22), segundo o qual, o instrumento “não é eficaz senão à medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas de sua utilização.”

O grupo 1 releva ter melhor construído esses esquemas, considera os destinatários e elabora uma proposta que os atrai.

O grupos 3 e 4 apresentam desempenho bastante semelhante ao do grupo1, com intensa interação entre os proponentes das questões e os demais actantes do curso.

Já o grupo 5, apesar do acompanhamento dos proponentes, teve baixa adesão. Atribuímos isso ao fato de que, além da questão apresentar um deslocamento em relação aos conteúdos discutidos no grupo (o que não ocorre nos grupos 1, 3 e 4), exige conhecimentos culturais que não foram disponibilizados em sua elaboração. A tutora, assim como no grupo 2, faz inserções visando provocar reflexão que gere aprendizagem dos conteúdos propostos.

Não podemos afirmar que todos os participantes, ou mesmos os concluintes, do curso se apropriaram do gênero fórum como instrumento psicológico de mediação; o que trazemos, com base em nossos dados, é que essa possibilidade existe. A intervenção pedagógica por meio de um AVA, que propicie interação, promove aprendizagem.

Sintetizando as seções 4.2.1, 4.2.2 e 4.2.3, temos a resposta para nossa segunda pergunta de pesquisa. A característica de discurso “misto interativo-teórico” do gênero fórum virtual, associada aos demais recursos que *Moodle* disponibiliza (como o *rótulo*, o *arquivo*, a *pasta*, a *tarefa* e, em especial, a função *agrupamento*), possibilitam processos interativos que promovem aprendizagem, tanto de conteúdos propostos quanto do uso do gênero enquanto instrumento psicológico.

As interações tutora/ participantes e estes entre si, mediadas pela plataforma *Moodle*, estabelecem relações diretas com a aprendizagem, visto que:

- a) Os fóruns propostos pela tutora servem de base para que os alunos, além de discutir os conteúdos propostos, estejam inseridos em um contexto de uso de NTIC, reconhecendo-o e gradativamente dele se apropriando, ou seja, a interação promove a aprendizagem de como agir

por meio do gênero fórum virtual educacional. O predomínio do discurso misto interativo-teórico revela que os participantes mobilizam argumentos para defender suas opiniões, fato que denota uma ação de linguagem planejada.

- b) Nos fóruns na função agrupamento fica ainda mais evidente a relação entre interação e aprendizagem. A interação dos alunos com a tutora, por meio da realização das atividades que esta propõe, e dos alunos entre si, dialogando sobre as leituras e a elaboração de uma questão provocadora, resulta na aprendizagem dos conteúdos propostos.
- c) Os fóruns propostos pelos alunos evidenciam que aprendem como inserir uma proposta de discussão, dominando um recurso tecnológico que até então não sabiam como utilizar. A interação tutora/ participantes resulta na aprendizagem de técnicas de utilização de novos recursos tecnológicos. Além disso, temos claros exemplos de apropriação do gênero fórum virtual enquanto instrumento psicológico de mediação.

Tendo respondido nossas duas perguntas de pesquisas, seguimos para as considerações finais deste trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sensação que temos ao iniciar este capítulo de fechamento é a de que uma pesquisa nunca será completa, principalmente nas ciências humanas, área na qual as possibilidades de interpretação e análise são tão diversificadas. Os mesmos dados podem receber múltiplos olhares. Entretanto, faz-se necessário fechar um ciclo.

Realizar esta pesquisa foi extremamente desafiador, além de articular formação inicial e continuada, unimos professores de dois países, cada qual com seus valores culturais e socioeducativos, para interagir visando à aprendizagem de conteúdos relacionados ao ensino de línguas estrangeiras, em especial a língua espanhola.

Outro desafio foi utilizar um AVA para realização do curso, mobilizando recursos com quais os professores não estão familiarizados. Foram muitas as dúvidas, tanto para se cadastrar quanto para compreender as características desse novo ambiente de aprendizagem.

Foi desafiador também a elaboração das atividades e a busca por referências adequadas. Cada passo foi planejado levando em conta que a interação ocorreria em um meio virtual.

Com o curso já em andamento, nossa preocupação esteve em acompanhar e realizar intervenções que contribuíssem para melhor compreensão dos conteúdos e, concomitantemente, motivassem os participantes a engajarem-se nas atividades propostas.

Tendo concluído o curso, vimo-nos diante de uma imensidade de dados para analisar. Fazer o recorte foi uma tarefa árdua, a maioria das produções apresentava algo relevante. Nossa opção foi por apresentar um panorama geral das interações que ocorreram no curso e analisar, com maior profundidade, dados que serviram de base para compreensão dos processos de aprendizagem desencadeados.

As leituras que fundamentam esta pesquisa foram cruciais para olharmos para nossos dados e encontrarmos registros, marcas linguísticas, que nos permitiram identificar, analisar e compreender as possibilidades de desenvolvimento de capacidades de linguagem e de aprendizagem dos conteúdos propostos. O

percurso metodológico traçado orientou-nos na seleção dos textos, na organização e na realização das análises.

Responder a primeira pergunta de pesquisa nos proporcionou uma autoavaliação em relação às atividades que elaboramos para o curso. Foi gratificante certificar-nos de que as atividades propostas desencadearam vários textos com marcas de desenvolvimento das capacidades de linguagem.

A função *agrupamento* do *Moodle* nos permitiu propor fóruns específicos, reunindo os alunos em números menores para realização de leituras e tarefas que não tiveram um fim em si mesmas, mas beneficiaram a todos do curso. Essa atividade significativa os fez mobilizar os conteúdos de modo consciente e crítico, agindo por meio de instrumentos e recursos até então desconhecidos, tendo que, para isso, com a ajuda da tutora, desenvolver novas CL.

Responder a segunda pergunta de pesquisa, que nos coloca diante de nosso objetivo de analisar a interação entre os participantes, e entre estes e a tutora, mediada pelos recursos da plataforma Moodle, e os processos de aprendizagem que podem desencadear, foi uma tarefa intensa.

A interação como promotora de aprendizagem, apesar de ser um assunto bastante discutido, parece não encontrar muito espaço nos ambientes educacionais. O que se tem, principalmente nos AVA, é o uso do fórum e de outros gêneros para prestar constas do cumprimento de tarefas.

Ao planejar as atividades, dedicamos tempo para formalizar os questionamentos, tanto para os fóruns gerais quanto para os na função agrupamento. Nosso objetivo foi de, por meio desse gênero e dos demais recursos dos *Moodle*, mediar a interação visando a aprendizagem dos conteúdos propostos e, simultaneamente, do uso de NTIC.

Os resultados nos surpreenderam, olhando os mapas mentais é possível observar a quantidade de produções que temos nos fóruns, a maioria é fonte de marcas discursivas e linguístico-discursivas que revelam os processos de aprendizagem desencadeados a partir da interação mediada pelos recursos disponíveis no *Moodle*.

O relevante diálogo entre professores de espanhol - brasileiros em formação continuada e argentinos em formação inicial - promoveu tanto a aprendizagem dos conteúdos quanto as capacidades para agir em um ambiente virtual. Ressaltamos que esse diálogo permaneceu até o final do curso, havendo um

surpreendente equilíbrio entre número de concluintes. Os mapas mentais também nos permitem visualizar a presença desses participantes em constante interação.

Esperamos que essa pesquisa possa contribuir, ainda que modicamente, para que essa experiência de aprendizagem, que articula diferentes países, possa ser melhorada e estendida para diferentes contextos de formação de professores de língua espanhola.

REFERÊNCIAS

- ANJOS SANTOS, L. M. *Gêneros digitais na educação inicial do professor de língua inglesa como instrumentos de (trans)formação*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.
- ARAÚJO, J.C. *Internet e Ensino: Novos Gêneros, Outros Desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- ARAÚJO, J.C.; COSTA, N. Momentos Interativos de um Chat Aberto: a composição do gênero. In: *Internet e Ensino: Novos Gêneros, Outros Desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 21-34.
- ARAÚJO, J.C.; DIEB, M. (Orgs.). *Letramentos na Web: gêneros, interação e ensino*. Fortaleza: Edições UFC, 2009.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1979/2003, p.261-326.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V.N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BOTTENTUIT, J.B.; COUTINHO, C.P. Do e-Learning tradicional ao e-Learning 2.0. *Revista Prisma.com*, n.8, 2009, ISSN: 1646 – 3153. p. 63-75. Disponível em <<http://revistas.ua.pt/index.php/prismacom/article/viewFile/688/pdf>> Acesso 06 jan. 2013.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha, 2003.
- BRONCKART, J.P. Os gêneros de texto e os tipos de discurso como formato das interações propiciadoras de desenvolvimento. In: MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. L. M. (Orgs.). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- BRONCKART. J.P.; BOTA, C. *Bakhtin desmascarado: história de um mentiroso, de uma fraude, de um delírio coletivo*. São Paulo: Parábola, 2012.
- BUENO, L. *A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio* São Paulo: Educ, 2009.
- CARVALHO, T.L. O professor de espanhol diante dos letramentos da Web e a utilização dos gêneros digitais. In ARAÚJO, ARAÚJO, J.C.; DIEB, M.. (Orgs.). *Letramentos na Web: gêneros, interação e ensino*. Fortaleza: Edições UFC, 2009, p. 82-98.
- COLE, M. Desenvolvimento cognitivo e escolarização formal: a evidência da pesquisa transcultural. In: MOLL, C. *Vygotsky e a educação: implicações da psicologia sócio-histórico*. Tradução de Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artes

Médicas, 1996, p.86-105.

COSCARRELLI, C.V. Linkando as ideias dos textos. In ARAÚJO, J.C.; DIEB, M.. (Orgs.). *Letramentos na Web: gêneros, interação e ensino*. Fortaleza: Edições UFC, 2009, p. 13-20.

CRISTOVÃO, V.L.L. *Modelos didáticos para o ensino de língua estrangeira*. Londrina: Eduel, 2007.

CRISTOVÃO, V.L.L.; ANJOS-SANTOS, L.M. Prática de linguagem do meio virtual e a educação inicial de professores de línguas: o gênero textual fórum de discussão Educacional. In: CALVO, L.C.S.; EL KADRI, M.S.; ORTENZI, D.I.B.G.; DA SILVA, K.A. (orgs.). *Reflexões sobre ensino de línguas e formação de professor no Brasil: uma homenagem à professora Telma Gimenez*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 265 – 289.

CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais: contribuições do Interacionismo Sócio-discursivo. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.). *Gêneros textuais: reflexão e ensino*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 37-55.

CRISTOVÃO, V.L.L.; STUTZ, L. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P.T.C.; ARAÚJO, J.C.; NICOLAIDES, C.S.; SILVA, K.A. (Orgs.). *Linguística Aplicada e Sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 17-40.

DAVID, P.B. et al. Gêneros assíncronos: instrumentos de interação em ambientes virtuais de aprendizagem. In: *Anais do XXVI Congresso da Sociedade Brasileira de Computação*, 2006, p. 206-214.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J.-P. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses - In : *Etudes de Linguistique appliquée*, 1993, p. 23-37.

DOLZ, J.; NOVERRAZ M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

EMILIO, A.C.K. Descobertas sobre a educação a distância: recortes reflexivos. In: HARMUCH, R.A.; SALEH, P.B.P. (orgs). *Estudos da linguagem e formação docentes: desafios contemporâneos*. Campinas: Mercado das Letras, 2001. p. 13-27.

FRIEDRICH, J.; *Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Uma leitura filosófica e epistemológica*, 2011.

GARCEZ, L. H. C. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: Ed. UnB, 1998.

GOMES, F.W.B. *Linguagem e Tecnologia: desafios para o ensino de línguas na sociedade da informação*. Revista *Litteris*, v. ano 1, 2008. Disponível em: <<http://revistaliter.dominiotemporario.com/doc/LinguagemFrancisco.pdf>> Acesso em 06 jul. 2012.

KINCHELOE, J. L.; MC LAREN, P. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 281-313.

LIMA, A. A argumentatividade no e-gênero fórum de discussão: uma estratégia para produção em contexto escolar. In: 3º Simpósio Hipertexto e Tecnologia na Educação: redes sociais e aprendizagem. Anais Eletrônicos. Universidade Federal de Pernambuco, 2010. P.1-22.

LINCOLN, Y.; GUBA, E. G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.), *Planejamento da Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 169-192

LÓPEZ, P.L.; SEIN-ECHALUCE, M.L.L. Moodle: difusión y funcionalidades. C.P.S Universidad de Zaragoza. Depto. Informática e Ingeniería de Sistemas. Depto. Matemática Aplicada. Zaragoza, 2006. Disponível em <http://www.unizar.es/eees/innovacion06/COMUNIC_PUBLI/BLOQUE_III/CAP_III_1_0.pdf>. Acesso em 06 jan. 2013.

MAGGIO, M. *Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta dosposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós, 2012

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In MARCUSCHI, L.A.; XAVIER, A. C. (orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. 3ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010, p. 15-80.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lacerna, 2003, p.19-36.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. 3ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010.

MAYRINK, M.F.; RODRIGUES, J.C.S.; BINHOLO, N.H. Formação inicial para o ensino em ambientes virtuais de aprendizagem: uma experiência de exploração da Plataforma Moodle. In: MAYRINK, M.F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. *Ensino e aprendizagem de línguas em ambientes virtuais*. São Paulo: Humanitas, 2013.

MOORE, M.; KEARSLEY. G.. *Educação a Distância: uma visão integrada*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MENEZES, V. L. (org). *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. 2.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MOLL, L. C. *Vygotsky e a educação: implicações da psicologia sócio-histórico*. Tradução de Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

NASCIMENTO, E.L. Contextos e letramento na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. In: GONÇALVES, A.V. (org.) *Linguagem e Interação*. Dourados: Edit. da UFGD, 2011.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

ORSINI-JONES, M. *Supporting a course in new literacies and skills for linguists with a Virtual Learning Environment: results from a staff/student collaborative action-research project at Coventry University*. Reino Unido: Cambridge University Press, 2004.

RAMOS, S.G.M. *O programa de desenvolvimento educacional do estado do Paraná e sua proposta de formação continuada: foco nos grupos de trabalho em rede*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, 2011.

REIS, F.C.S. O e-mail e o blog: interação e possibilidades pedagógicas. In ARAÚJO, ARAÚJO, J.C.; DIEB, M. (Orgs.). *Letramentos na Web: gêneros, interação e ensino*. Fortaleza: Edições UFC, 2009, p. 111-121.

ROSA, A.; MONTERO I. O contexto histórico do trabalho de Vygotsky: uma abordagem sócio-histórica. In: MOLL, L. C. *Vygotsky e a educação: implicações da psicologia sócio-histórica*. Tradução de Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 57- 83.

SCHNEUWLY, B., Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004 e 2010.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, I.M.M. Gêneros digitais: navegando rumo aos desafios da educação a distância. In: *Revista Eletrônica do Centro de Estudos em Educação e Linguagem*. UFRPE. Pernambuco, 2011. p. 125-143

SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

VALENTE, J. A. O papel da interação e as diferentes abordagens pedagógicas de Educação à distância. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. (orgs). *Educação a distância: desafios contemporâneos*. São Carlos: EdUFSCAR, 2013, p. 25-39

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. COLE, M. et al. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solando Castro Afeche. 5.ed. e 7.ed.SP: Martins Fontes, 1994

_____ *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 6. Ed. Tradução: Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1998.

XAVIER, A.C.; SANTOS, C.F. E-forum na internet: um gênero digital. In: ARAÚJO, J.C.; BIASI-RODRIGUES, B. (orgs). *Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p.30-38.