

Simone Garofalo

**PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA E
TECNOLOGIAS DIGITAIS: UMA EXPERIÊNCIA COM O
GRUPO DE DISCUSSÃO *ON-LINE* NO CONTEXTO DO PEC-G**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguística Aplicada
Linha de pesquisa: Linguagem e Tecnologia

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Reinildes Dias
Coorientador: Prof. Dr. Jerônimo Coura-Sobrinho

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2014



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS



FOLHA DE APROVAÇÃO

Português como Língua Estrangeira e Tecnologias Digitais: uma experiência com o Grupo de Discussão On-line no contexto do PEC-G.

SIMONE GAROFALO CARNEIRO

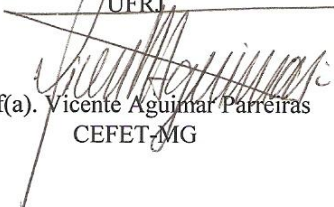
Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Aprovada em 08 de agosto de 2014, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Reinildes Dias - Orientador
UFMG


Prof(a). Jerônimo Coura Sobrinho - Co-orientador
CEFET-MG


Prof(a). Patricia Maria Campos de Almeida
UFRI


Prof(a). Vicente Aguiar Parreiras
CEFET-MG

Belo Horizonte, 8 de agosto de 2014.

AGRADECIMENTOS

Ao marido, Gleidston Alis Mendes de Campos, luz das minhas dificuldades, suporte das minhas tensões, leitor crítico, parceiro da caminhada da vida e companheiro de tarefas, pensamentos e reflexões.

À minha orientadora, Professora Reinildes Dias, uma profissional arrojada, à frente de seu tempo, por ter me dado oportunidade de ler os textos mais atuais da área, por ter me ensinado a encarar sem medo as leituras em inglês e, especialmente, pela sua paciência e confiança em mim.

Ao meu coorientador, Professor Jerônimo Coura-Sobrinho, pela confiança integral nos meus escritos e no meu trabalho e pelo convite para participar do INFORTEC - Núcleo de Pesquisa em Linguagens e Tecnologia do CEFET-MG. Obrigada, bonito!

À minha mestra, Professora Maria Auxiliadora da Fonseca Leal, por ter aberto inúmeras portas para o meu crescimento pessoal e profissional, por ter orientado minha carreira para a área de Português como Língua Estrangeira, por ter me dado oportunidade de adentrar intensamente no mundo dos Estudos da Linguagem e, ainda, por ser minha confidente e amiga. A quem eu tenho extrema e eterna gratidão.

Aos amados ex-alunos do PEC-G para os quais ministrei aulas, por terem me proporcionado a oportunidade de conhecer novas culturas, de compartilhar experiências, de interagir durante e após as aulas, de serem meus amigos no *Facebook* e, especialmente, por terem confiado em mim e no meu estilo de ensino, transformando-me na professora que hoje sou.

Às Professoras Heloísa Maria Moraes Moreira Penna, Sueli Maria Coelho e Maralice de Souza Neves, pelos convites para participar de programas da FALE/UFMG, tão importantes para mim e para os alunos da graduação e, sobretudo, pela oportunidade a mim oferecida de ministrar aulas na graduação em Letras da disciplina *Introdução aos Estudos da Linguagem*, uma experiência e tanto na minha vida, um sonho realizado!

Ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN) da UFMG e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão de auxílio financeiro mensal para a realização desta pesquisa, o qual viabilizou a minha dedicação a vários projetos dentro da universidade, sobretudo ligados ao ensino.

Ao querido Professor Vicente Aguiar Parreiras, por ter iluminado o caminho desta pesquisa, quando tudo parecia estar opaco por demais.

À Biblioteca Prof. Rubens Costa Romanelli da FALE/UFMG: imprescindível para a realização desta pesquisa e necessária para todo e qualquer aluno de Letras.

Aos amigos queridos Hugo Leonardo Cannalli (HugLeo) e Jéssica dos Anjos (J BB =)), por terem não só me ajudado a colocar a minha mão na massa (planilhas e imagens), mas por terem colocado as suas mãozinhas na massa também. Obrigada pelo dia a dia juntos e pelos puxões de orelha quando eu estava conectada. =P

Aos profissionais que formam os grupos de pesquisa, ensino e extensão dos quais participo e com os quais estou em constante aprendizado: Texto Livre e Movimento de União pelo Letramento Digital (MULD).

À filha peluda, Pimenta, por ter me abraçado e me beijado/lambido nas horas de desespero e por ter me chamado para dormir/deitar quando as forças se esvaíam.

À Cilene Seagal, companheira da vida diária, por ter cuidado de mim, da minha família e da minha casa, enquanto eu não pude.

À minha cardiologista, Dra. Ana Cristina Silva Fernandes, por cuidar tão bem da minha saúde física e mental, do meu coração e pelas longas consultas e bate-papos intensos sobre o mercado de trabalho, o ensino e a humanidade.

À querida amiga sulista Aline Evers, companheira de PLE, de correção de CELPE-Bras, de divisão de quarto de hotel em eventos, por ter me ensinado a chamar este trabalho de Dirce (aproximei-me mais dele depois disso), por ter o lido e por ter me convidado para um *Skype*, mostrando-se sempre disponível. Uma querida!

Às amigas do peito Daniervelin Renata Marques Pereira e Caterina Blacher Picorelli Aleixo, pelas conversas fraternas e pelos empréstimos de livros importantes para a execução deste trabalho e para minha formação acadêmica.

Aos meus pais, ainda que não entendam até hoje o que eu faço e com o que trabalho.

A todos os amigos verdadeiros: muitos dos quais não entenderam bem o meu sumiço, mas respeitaram-no e esperaram-me sair da toca em algum momento. Esses são minha verdadeira família.

“É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (Paulo Freire)

“Sem o esforço da busca é impossível a alegria do encontro.” (Autor desconhecido)

*“No! Try not. Do, or do not. There is no try.”
(Master Yoda)*

RESUMO

Com seu crescimento político e econômico, o Brasil tem recebido um grande número de estrangeiros, de diversas nacionalidades, que vêm ao país pelos mais variados motivos, como a realização de estudos em nível universitário. Nesse contexto, foram firmados vários convênios entre o Brasil e outros países para o intercâmbio de estudantes, entre os quais, o *Programa de Estudantes-Convênio de Graduação* (PEC-G), que permite ao estrangeiro realizar seu curso de graduação no Brasil. Um dos requisitos para que o aluno conveniado de países não lusófonos possa realizar o seu curso em universidades brasileiras é a obtenção do *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros - Brasil* (CELPE-BRAS). No entanto, diante da existência de países participantes que não aplicam o exame de proficiência, foi instituído pelo *Ministério da Educação* o curso de português como língua estrangeira, realizado no Brasil e destinado aos estudantes provenientes desses países. O referido curso ocorre um ano antes da graduação, com o intuito de oferecer aos alunos conhecimentos sobre língua portuguesa e cultura brasileira, a fim de que possam obter o Certificado. A *Universidade Federal de Minas Gerais*, como uma das instituições integrantes do PEC-G, oferece anualmente esse curso, no qual se insere a experiência analisada neste trabalho. Tal experiência consiste na inclusão, paralelamente às aulas presenciais, da ferramenta “grupo de discussão *on-line*” em duas turmas do curso, nos anos de 2009 e 2010. A análise se atém a uma amostra de mensagens trocadas entre alunos e professores nos dois grupos de discussão, com o objetivo de verificar o uso dessa ferramenta para o processo de aquisição da nova língua. Do ponto de vista teórico-metodológico, o tratamento dos dados tem como base, principalmente, os critérios de avaliação do exame de proficiência e autores que lidam com o uso dos recursos tecnológicos em sala de aula, com o ensino de línguas mediado pelas tecnologias digitais e com o ensino de Português como Língua Estrangeira.

Palavras-chave: Ensino de línguas mediado por tecnologias digitais; Grupo de discussão *on-line*; Português como Língua Estrangeira (PLE); *Programa de Estudantes-Convênio de Graduação* (PEC-G); *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros - Brasil* (CELPE-BRAS).

ABSTRACT

With its political and economic growth, Brazil has received a large number of foreigners of different nationalities. These foreigners come to Brazil for different reasons, such as the completion of studies at the university level. In this context, several agreements were signed between Brazil and other countries for the exchange of students, including the *Program for Undergraduate Students-Agreement* (PEC-G), which allows foreign citizens to undertake their studies in Brazil. One of the requirements for the foreigner student to carry out its course in Brazilian universities is to obtain the *Certificate of Proficiency in Portuguese for Foreigners - Brazil* (CELPE-BRAS). However, some participating countries do not apply the proficiency examination. Therefore, the *Ministry of Education* established a course in Portuguese as a foreign language, held in Brazil and for students from those countries. This is a one-year course, which provides students with knowledge of portuguese language and brazilian culture, so they can obtain the certificate. The *Universidade Federal de Minas Gerais* (UFMG), one of the institutions of the PEC-G, annually offers this course, which is part of the experience analyzed in this study. This experience is the inclusion, alongside the classroom, of the tool “on-line discussion group” on two classes of the course, in the years 2009 and 2010. The analysis focuses on a sample of messages exchanged between students and teachers in both on-line discussion groups, aiming to verifying the use of this tool for the acquisition of new language. From the standpoint of theoretical and methodological treatment of data, the analysis is based mainly on the criteria for assessing the proficiency exam and on authors dealing with the use of technological resources in the classroom, the teaching of languages through the digital technology, and the teaching of Portuguese as a Foreign Language.

Keywords: Language learning mediated by digital technology; On-line discussion group; Portuguese as a Foreign Language; *Program for Undergraduate Students-Agreement* (PEC-G); *Certificate of Proficiency in Portuguese for Foreigners - Brazil* (CELPE-BRAS).

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Triangulação de métodos	69
Figura 2 - Logo do PEC-G.....	73
Figura 3 - Logo do CELPE-Bras.....	81
Figura 4 - Estrutura do exame CELPE-Bras.....	85
Gráfico 1 - Quantidade de IES conveniadas ao PEC-G e países conveniados ao PEC-G por ano	77
Gráfico 2 - Quantidade de candidatos inscritos por edição do exame CELPE-Bras.....	88
Gráfico 3 - Quantidade e percentual de mensagens enviadas por autor ao G1	112
Gráfico 4 - Quantidade de mensagens enviadas por mês/ano ao G1.....	114
Gráfico 5 - Quantidade e percentual de mensagens enviadas por autor ao G1 no M1..	116
Gráfico 6 - Quantidade e percentual de mensagens enviadas por autor ao G1 no M2..	116
Gráfico 7 - Quantidade de mensagens enviadas por autor ao G1 no M1 e no M2.....	117
Gráfico 8 - Quantidade de mensagens enviadas ao G1 por tema no M1.....	119
Gráfico 9 - Quantidade de mensagens enviadas ao G1 por tema no M2.....	120
Gráfico 10 - Quantidade de mensagens enviadas por aluno por tema no M1-G1	123
Gráfico 11 - Quantidade de mensagens enviadas por aluno por tema no M2-G1	125
Gráfico 12 - Quantidade e percentual de mensagens enviadas por aluno às discussões no M1-G1	127
Gráfico 13 - Quantidade de mensagens enviadas por professora e automaticamente por tema ao G1	129
Gráfico 14 - Quantidade de mensagens enviadas por tópico de discussão ao G1	131
Gráfico 15 - Quantidade e percentual de mensagens enviadas por participante na Discussão #05: O que é a Inteligência? (proposta por P1-G1)	132
Gráfico 16 - Quantidade e percentual de mensagens enviadas por participante na Discussão #01: O cão como melhor amigo do homem (proposta por P1-G1).....	132
Gráfico 17 - Quantidade e percentual de mensagens enviadas por participante na Discussão #06: O que é ser amigo? (proposta por P1-G1).....	133
Gráfico 18 - Quantidade e percentual de mensagens enviadas por participante na Discussão #02: Solidão e o mundo tecnológico (proposta por P1-G1).....	133

Gráfico 19 - Quantidade de materiais midiáticos que circularam no G1	136
Gráfico 20 - Quantidade de materiais midiáticos que circularam nas discussões (#01 a #07) no M1-G1.....	137
Gráfico 21 - Quantidade e percentual de mensagens enviadas por autor ao G2.....	138
Gráfico 22 - Quantidade de mensagens enviadas por mês/ano ao G2.....	140
Gráfico 23 - Quantidade e percentual de mensagens enviadas por momento ao G1.....	141
Gráfico 24 - Quantidade e percentual de mensagens enviadas por momento ao G2.....	141
Gráfico 25 - Quantidade e percentual de mensagens enviadas por autor ao G2 no M1	142
Gráfico 26 - Quantidade e percentual de mensagens enviadas por autor ao G2 no M2	143
Gráfico 27 - Quantidade de mensagens enviadas por autor ao G2 no M1 e no M2.....	144
Gráfico 28 - Quantidade de mensagens enviadas ao G2 por tema no M1.....	147
Gráfico 29 - Quantidade de mensagens enviadas ao G2 por tema no M2.....	148
Gráfico 30 - Quantidade de mensagens enviadas por aluno por tema no M1-G2	150
Gráfico 31 - Quantidade de mensagens enviadas por aluno por tema no M2-G2	152
Gráfico 32 - Quantidade e percentual de mensagens enviadas por aluno às discussões no M1-G2	153
Gráfico 33 - Quantidade de mensagens enviadas por professora e automaticamente por tema ao G2	155
Gráfico 34 - Quantidade de mensagens enviadas por tópico de discussão ao G2	156
Gráfico 35 - Quantidade e percentual de mensagens enviadas por participante na Discussão #05: Ensino religioso nas escolas (proposta por P1-G2).....	158
Gráfico 37 - Quantidade e percentual de mensagens enviadas por participante na Discussão #02: Casais homossexuais e adoção no Brasil (proposta por P1-G2)	158
Gráfico 36 - Quantidade e percentual de mensagens enviadas por participante na Discussão #06: Ficha limpa (proposta por A5-G2).....	158
Gráfico 38 - Quantidade e percentual de mensagens enviadas por participante na Discussão #04: A relevância do dinheiro (proposta por P1-G2).....	158
Gráfico 39 - Quantidade de materiais midiáticos que circularam no G2	160
Gráfico 40 - Quantidade de materiais midiáticos que circularam nas discussões (#01 a #06) no M1-G2.....	161

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Estudantes da África selecionados para o PEC-G em 2000-2013.....	78
Tabela 2 - Estudantes da América Latina selecionados para o PEC-G em 2000-2013.....	79
Tabela 3 - Estudantes da Ásia selecionados para o PEC-G em 2006-2013	79
Tabela 4 - Nível de proficiência por pontuação obtida no exame CELPE-Bras.....	87
Tabela 5 - Quantidade de mensagens enviadas por mês e ano ao G1	113
Tabela 6 - Classificação das mensagens enviadas ao G1 por temas	118
Tabela 7 - Duração em dias das discussões do M1-G1	134
Tabela 8 - Quantidade de mensagens enviadas por mês e ano ao G2	139
Tabela 9 - Classificação das mensagens enviadas ao G2 por temas	145
Tabela 10 - Duração em dias das discussões do M1-G2.....	159

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVAs -	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
CELPE-Bras -	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros - Brasil
CENEX -	Centro de Extensão
CPLP -	Comunidade de Países de Língua Portuguesa
CRM -	Conselho Regional de Medicina
DCE/MRE -	Divisão de Temas Educacionais do Ministério das Relações Exteriores
FALE/UFMG -	Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais
IDH -	Índice de Desenvolvimento Humano
IES -	Instituições de Ensino Superior
IILP -	Instituto Internacional da Língua Portuguesa
INEP -	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC -	Ministério da Educação
MRE -	Ministério das Relações Exteriores
ONU -	Organização das Nações Unidas
PEC-G -	Programa de Estudantes-Convênio de Graduação
PLE -	Português como Língua Estrangeira
SIPLE -	Sociedade Internacional de Português como Língua Estrangeira
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UFMG -	Universidade Federal de Minas Gerais
UIT -	União Internacional de Telecomunicações
UNAIDS -	Programa Conjunto das Nações Unidas sobre HIV/AIDS
UNESCO -	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ZDP -	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1: Apresentação da dissertação	14
1.1 Introdução	14
1.2 Formulação do problema e justificativa	19
1.3 Objeto de estudo	26
1.4 Objetivos	27
1.5 Perguntas de pesquisa.....	28
1.6 Organização do trabalho	29
 CAPÍTULO 2: Referencial teórico	 31
2.1 Língua e interação	32
2.2 Caráter social da aprendizagem	42
2.3 Língua, cultura e aprendizagem	46
2.4 A <i>cibercultura</i> e o processo de ensino e aprendizagem (de línguas)	50
2.5 O grupo de discussão <i>on-line</i> como instrumento pedagógico	59
 CAPÍTULO 3: Metodologia	 66
3.1 Natureza da pesquisa	67
3.2 Contexto da pesquisa	72
3.2.1 O <i>Programa de Estudantes-Convênio de Graduação</i> (PEC-G)	73
3.2.2 O <i>Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros - Brasil</i> (CELPE-Bras)	81
3.2.3 Os participantes	88
3.2.4 Os <i>Grupos de discussão on-line</i>	92
3.3 Procedimentos metodológicos	93
3.3.1 A formação e organização do <i>corpus</i>	94
3.3.2 A verificação e a interpretação dos dados	102
3.3.3 Critérios de avaliação do exame CELPE-Bras	103
 CAPÍTULO 4: Análise dos dados e discussão dos resultados	 111
4.1 Os <i>Grupos de discussão on-line</i> em números	112
4.1.1 O <i>Grupo de discussão on-line 1</i> (G1) em números	112
4.1.2 O <i>Grupo de discussão on-line 2</i> (G2) em números	138
4.2 Análise do conteúdo textual das mensagens	162
4.2.2 O <i>Grupo de discussão on-line 1</i> (G1): análise do conteúdo textual das mensagens	162
4.2.3 O <i>Grupo de discussão on-line 2</i> (G2): análise do conteúdo textual das mensagens	212
 CAPÍTULO 5: Considerações finais	 241
5.1 Os <i>Grupos de discussão on-line</i> : da teoria à prática	241
5.2 Os <i>Grupos de discussão on-line</i> e os critérios de avaliação do exame CELPE-Bras ...	244
5.3 Desafios e perspectivas	252
 REFERÊNCIAS	 256
 ANEXOS	 268

CAPÍTULO 1

APRESENTAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

“[...] qualquer um que é projetado numa situação difícil, sem formação, desenvolve uma atitude reflexiva por necessidade” (PERRENOUD, 1999).

1.1 Introdução

A língua portuguesa, nos últimos anos, tem se tornado um idioma de valor internacional, sobretudo pelo crescimento econômico e político brasileiro no cenário mundial. Em decorrência desse desenvolvimento, estrangeiros chegam ao país para atuar no mercado de trabalho ou para estudar por meio dos intercâmbios firmados com outros países e, conseqüentemente, demonstram interesse em aprender a língua para a interação em diversas situações comunicativas. Além da esfera privada, que importa trabalhadores especializados para alavancar a economia das empresas em solo brasileiro, o governo também promove a vinda de estrangeiros por meio da ampliação da oferta de intercâmbios e programas de cooperação internacional. Não podemos deixar de lado, logicamente, o alto número de imigrantes que chegam ao país pelos mais diversos motivos. Para corroborar essas asserções, coletamos um grupo de manchetes e trechos de notícias e reportagens:

IBGE: número de imigrantes no Brasil sobe quase 87% em 10 anos. (JORNAL DO BRASIL. Publicação: 27/04/2012)¹.

Número de trabalhadores estrangeiros no Brasil cresceu 31% no primeiro trimestre. (REDE BRASIL ATUAL. Publicação: 12/06/2012)².

Bolivianos, argentinos, portugueses, espanhóis, italianos, chineses e muitas outras nacionalidades. Os estrangeiros aparecem nos registros da Polícia Federal em Minas Gerais com autorização para permanecer no Brasil, seja de maneira permanente ou temporária. Essa presença vem aumentando muito no estado e no país, nos últimos anos, principalmente por conta do crescimento econômico, o que abre portas para novas oportunidades. (ESTADO DE MINAS. Publicação: 31/03/2012)³.

O número de autorizações de trabalho concedidas a estrangeiros somou 73,022 mil em 2012, uma alta de 3,5% em relação ao ano anterior. O aumento foi ainda mais significativo na categoria empregos permanentes. Neste caso, foram concedidos 5.835 vistos, um volume 26% acima do contabilizado em 2011. (OESTRANGEIRO.ORG. Publicação: 31/01/2013)⁴.

O ano de 2012 registrou um crescimento considerável no número de estrangeiros que escolheram o Brasil como destino de estudo; de acordo com os dados fornecidos pelo Ministério das Relações Exteriores, tendo como base os vistos de estudantes requisitados nas representações brasileiras de 156 países. Colombianos (1.333), portugueses (944), franceses (934) e angolanos (745) lideram a lista dos contingentes que mais procuram instituições brasileiras para estudar em 2012. Na comparação com 2011, por exemplo, o número de portugueses interessados em estudar no Brasil aumentou mais de 100% e dos colombianos quase 50%. Naquele ano, 441 estudantes portugueses e 972 colombianos pediram o visto. O aumento de franceses e angolanos também aumentou sensivelmente. Em 2011 eram, respectivamente, 798 e 608. (OESTRANGEIRO.ORG. Publicação: 14/02/2013)⁵.

Com maior visibilidade internacional, o país [Brasil] tem sido destino de deslocamentos transcontinentais. O número de solicitações de refúgio cresceu na ordem de 800% nos últimos quatro anos, saltando de 566 em

¹ JORNAL DO BRASIL. *IBGE: número de imigrantes no Brasil sobe quase 87% em 10 anos*. Disponível em: <<http://www.jb.com.br/pais/noticias/2012/04/27/ibge-numero-de-imigrantes-no-brasil-sobe-quase-87-em-10-anos/>>. Acesso em: 17 set 2012.

² REDE BRASIL ATUAL. *Número de trabalhadores estrangeiros no Brasil cresceu 31% no primeiro trimestre*. Disponível em: <<http://www.redebrasilatual.com.br/temas/trabalho/2012/06/numero-de-trabalhadores-estrangeiros-no-brasil-cresceu-31-no-primeiro-trimestre/>>. Acesso em: 17 set 2012.

³ ESTADO DE MINAS. *Número de estrangeiros impedidos de entrar em BH por Confins sobe mais de 100%*. Disponível em: <http://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2012/03/31/interna_gerais,286516/numero-de-estrangeiros-impedidos-de-entrar-em-bh-por-confins-sobe-mais-de-100.shtml>. Acesso em: 17 set 2012.

⁴ OESTRANGEIRO.ORG. *Autorizações de trabalho permanentes em alta*. Disponível em: <<http://oestrangeiro.org/2013/01/31/autorizacoes-de-trabalho-permanentes-em-alta/>>. Acesso em: 17 mai. 2014.

⁵ OESTRANGEIRO.ORG. *Brasil de sonhos e oportunidades*. Disponível em: <<http://oestrangeiro.org/2013/02/14/brasil-de-sonhos-e-oportunidades/>>. Acesso em: 17 mai. 2014.

2010 para 5256 no ano passado. Entre 2012 e 2013, o número mais que dobrou (ACNUR. Publicação: 14/05/2014)⁶.

O número de carteiras de trabalho emitidas pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) para estrangeiros cresceu 53% entre 2012 e 2013 no país. Dados do órgão mostram que, no ano passado, foram emitidas 41,4 mil carteiras para não brasileiros, contra 27,1 mil no ano anterior. Essa é a maior quantidade de documentos do tipo expedidos na última década. (OESTRANGEIRO.ORG. Publicação: 17/05/2014)⁷.

Nas três últimas décadas, os esforços para promover a área de Português como Língua Estrangeira (PLE) tem sido grandes e geraram resultados importantes, como: a criação da *Sociedade Internacional de Português como Língua Estrangeira* (SIPLE) em 1992, a primeira aplicação do exame para a obtenção do *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros - Brasil* (CELPE-Bras) em 1998 e o início das atividades de gestão da língua portuguesa, em 2002, pelo *Instituto Internacional da Língua Portuguesa* (IILP).

Ao aproximar a criação desses três importantes instrumentos para a área de PLE com o número elevado de estrangeiros presentes no Brasil na última década, pode-se afirmar que há uma crescente demanda para o ensino da língua portuguesa aos estrangeiros. Nesse sentido, muitas universidades e faculdades têm investido na criação de cursos voltados para a formação do professor de PLE e também cursos voltados para o ensino do idioma ao estrangeiro. Soma-se a isso o aumento de eventos e publicações acadêmico-científicos, de defesas de teses e dissertações, e de grupos de pesquisa na área de PLE. A expansão da área traz perspectivas para todos que nela estão inseridos de alguma forma:

[...] o ensino de PLE ainda tem um longo caminho por percorrer para se tornar uma área de excelência, pois necessita de um corpo docente composto por profissionais com sólida formação acadêmica e que saibam aplicar técnicas de ensino eficientes e de acordo com as novas exigências do mundo globalizado contemporâneo. Para alcançar esses objetivos, é necessário investimento em capacitação de pessoal em programas de aperfeiçoamento e de formação continuada, além de

⁶ ACNUR (Agência da ONU para Refugiados). *Número de análises de casos de refúgio no ano passado é seis vezes maior que em 2012*. Disponível em: <<http://www.acnur.org/t3/portugues/noticias/noticia/numero-de-analises-de-casos-de-refugio-no-ano-passado-e-seis-vezes-maior-que-em-2012/>>. Acesso em: 17 mai. 2014.

⁷ OESTRANGEIRO.ORG. *Carteiras de trabalho para estrangeiros em alta*. Disponível em: <<http://oestrangeiro.org/2014/05/17/carteiras-de-trabalho-para-estrangeiros-em-alta/>>. Acesso em: 17 mai. 2014.

outros estudos que contribuam para a elaboração de programas, manuais e demais materiais apropriados ao público alvo e aos diferentes contextos de ensino dessa língua e para a reflexão sobre a evolução das metodologias adotadas. (ALMEIDA e ALVAREZ, 2010, p.12).

No artigo intitulado *Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI*, publicado em 2013, o professor, pesquisador e atual diretor executivo do IILP, Gilvan Müller de Oliveira, revela alguns números interessantes sobre a língua portuguesa. Atualmente, o português é língua oficial em dez países: oito deles são membros da *Comunidade dos Países de Língua Portuguesa* (CPLP)⁸, mais a República da Guiné Equatorial e a Região Administrativa Especial de Macau pertencente à República Popular da China. A língua portuguesa, no entanto, não se restringe apenas aos países que a reconhecem como oficial. Ela “está presente na América, África, Europa e Ásia – nesta ordem em termos demolinguísticos – e tem de 221 a 245 milhões de falantes como primeira ou como segunda língua em variados graus de proficiência, número que cresce em velocidade moderada” (OLIVEIRA, 2013, p.411).

Entre 7 e 9 milhões de falantes da língua portuguesa estão nas Diásporas, especialmente nos Estados Unidos da América e no Canadá, em diferentes países europeus, no Japão, na África do Sul, no Paraguai e na Venezuela. Estas bases geográficas são pontos de apoio e de criação de interesse para a manutenção e o ensino da *língua de herança* no exterior e importante razão para o intercâmbio comercial e cultural com aqueles países. (OLIVEIRA, 2013, p.411, grifo do autor).

Um dado que chama muita atenção sobre a língua portuguesa é o fato de ser ela o quinto idioma mais usado na Internet, com 83 milhões de usuários. Oliveira (2013, p.412) afirma que o crescimento da presença do português no meio digital segue *pari passu* com a situação de letramento das populações lusófonas. Ou seja, mais letramento da população lusófona significa mais presença da língua portuguesa no ambiente digital. O autor assevera que o momento atual, em que há “informatização da produção” e “crescimento dos serviços e dos bens intangíveis” das Tecnologias da Informação e da

⁸ A CPLP é formada por oito Estados soberanos cuja língua oficial ou uma delas é a língua portuguesa. [...] São eles: a República de Angola, a República Federativa do Brasil, a República de Cabo Verde, a República da Guiné-Bissau, a República de Moçambique, a República Portuguesa, a República Democrática de São Tomé e Príncipe e a República Democrática de Timor-Leste. (WIKIPÉDIA, 2014).

Comunicação (TICs), tem como característica ser “altamente dependente da língua”, isto é, “nesta fase do capitalismo, a língua é ela mesmo meio de produção (MARAZZI, 2009; OLIVEIRA, 2009), e deve ser computada, portanto, em seu valor econômico, pela *nova econometria*”. (OLIVEIRA, 2013, p.417-418).

Conforme a pesquisa de Marazzi, a substituição do capitalismo fordista por um capitalismo flexível, *just in time*, tem como principal característica a da produção de pequenas quantidades de diferentes versões do mesmo produto, a serem colocados, com grande agilidade, em muitos mercados, diferenciados, ainda que menores, dada a saturação crescente dos mercados principais. Aplicado ao campo da economia linguística, isto implica que novos mercados linguísticos devem ser incluídos na produção, dada a finitude e a saturação da produção em uma única língua. É o que fazem as empresas de tecnologia de ponta, como a Google, ou entidades como a Wikipédia: funcionam em muitas línguas, advindo o lucro da soma de todos estes mercados linguísticos. Para poderem alcançar a estes mercados, precisam preparar instrumentos multi-canal, em que todas as línguas possam estar em funcionamento ao mesmo tempo, prioridade absoluta do multilinguismo no mundo digital. (OLIVEIRA, 2013, p.418).

Expansão da língua portuguesa no mundo e no meio digital, desenvolvimento dos estudos na área de PLE, inserção das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, ampliação de pesquisas voltadas para essa inserção e para práticas pedagógicas interculturais: é nesse cenário que se encontra esta dissertação. Esta pesquisa é fruto de um trabalho iniciado em 2009, quando um grupo de alunos estrangeiros, advindos de outros países em desenvolvimento, resolveu utilizar a tecnologia digital junto às aulas de um curso presencial de PLE. O computador, naquela época, era um componente recente na vida daqueles jovens, mas de acesso livre e fácil no ambiente acadêmico do qual eles passaram a participar. Formou-se, então, um grupo de discussão *on-line* para que todos pudessem refletir sobre a língua portuguesa e a cultura brasileira e, ainda, pudessem lançar opiniões para os colegas sobre assuntos variados. Tais conversas e trocas de ideias eram muito valorizadas em sala de aula presencial, no entanto o tempo não era suficiente para a manifestação intercultural das vivências e crenças de cada um, o que acabou acontecendo no ambiente digital. Esse uso foi concebido de modo produtivo em 2009 e repetido em 2010, despertando o interesse para análise desse processo, conforme podemos constatar ao longo deste trabalho.

1.2 Formulação do problema e justificativa

É comum ouvirmos expressões como *Cultura Digital*, *Cibercultura*, *Sociedade da Informação*, entre outras, numa tentativa de nomear a sociedade contemporânea, na qual não apenas os modos de lidar com ferramentas tecnológicas, mas as mais diversas práticas sociais cotidianas são influenciadas pela difusão das tecnologias digitais. No entanto, parte da população mundial ainda não possui pleno domínio ou sequer acesso aos bens tecnológicos que constituem essa sociedade, enquanto outra parte é formada por usuários recentes e usuários experientes das tecnologias digitais. Segundo a *Organização das Nações Unidas* (ONU, 2013), com base no relatório anual “Medindo a Sociedade de Informação 2013” da *União Internacional de Telecomunicações* (UIT), 4,4 bilhões de pessoas não possuem acesso à Internet, o que corresponde a pouco mais de 60% da população mundial. Em relação ao desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no Brasil:

Ele [o relatório] também aponta os países com os mais baixos níveis de desenvolvimento nas TICs – chamados de ‘Países Menos Conectados’. Cerca de 2,4 bilhões de pessoas – um terço da população total do mundo – fazem parte deste grupo. São esses países que ainda podem se beneficiar com um melhor acesso e utilização das TICs em áreas como a saúde, educação e emprego – o Brasil se encontra nesta categoria em 62º lugar dentro do índice de desenvolvimento das TICs. (ONU, 2013).

Ou seja, o Brasil ainda caminha em direção a uma sociedade interconectada e capaz de usar os benefícios das tecnologias digitais em áreas importantes, como a saúde e a educação.

Em todo caso, percebemos que as tecnologias digitais já invadem alguns ambientes, como as universidades, que dependem delas para a formação de bons profissionais para o país. Se antes o computador era restrito aos ambientes de trabalho, hoje ele está cada vez mais presente nas escolas, universidades e residências. Estamos, portanto, caminhando em direção ao *ciberespaço*, definido por Lévy (2010, p.94) como “o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores”.

Com o advento da Internet, os computadores conectaram-se em rede, de modo que seus usuários estão em constante contato, seja por meio de *chats*, *e-mails* ou redes sociais. A lógica do compartilhamento de informações e da rápida comunicação faz

com que sejam criadas máquinas cada vez mais “poderosas”, tanto em termos de capacidade de armazenamento de informações, quanto de transmissão de dados e de mobilidade (*smartphones* e *tablets*, por exemplo). A Internet elevou potencialmente a importância dessas máquinas e suas funcionalidades para a sociedade e, conseqüentemente, para a sala de aula:

Em uma sociedade informatizada, as atenções se voltam para o uso do computador como equipamento essencial em quase todos os segmentos sociais. A informática, que ocupou seu espaço na pesquisa acadêmica, vem ampliando seu espaço na educação. (DELL’ISOLA, 2002, p.13).

Em plena Era do Conhecimento, na qual *inclusão digital* e *Sociedade da Informação* são termos cada vez mais freqüentes, o ensino não poderia se esquivar dos avanços tecnológicos que se impõem ao nosso cotidiano. (PEREIRA, 2005, p.13).

Em artigo da *Revista Trabalho & Educação*, Medeiros e Ventura apontam que muitos autores da área de educação e tecnologia concordam que um dos recursos tecnológicos mais significativos para a educação⁹ na atualidade é a Internet e completam que “ela propicia um novo espaço de interação, que vem para agregar recursos e possibilidades também ao meio educacional, favorecendo a criação de ambientes ricos, motivadores, colaborativos e cooperativos” (MEDEIROS e VENTURA, 2007, p.15).

Reconhecidamente, o uso das tecnologias de informação e comunicação nas práticas sociais é cada vez maior. Hoje, essas tecnologias são consideradas importantes nas relações interpessoais e no desenvolvimento de diversos tipos de trabalhos. A cultura da *Sociedade da Informação* vem passando por mudanças significativas, exigindo de seus membros uma nova maneira de agir ou, nas palavras de Santos (2010, p.17), exigindo “novas estruturas de pensamento, próprias da Sociedade Tecnológica, de agir e discernir na dinâmica de novas linguagens de informação, comunicação e expressão”.

A educação, como parte integrante dessa sociedade, tem de considerar o processo de ensino e aprendizagem dentro da lógica tecnológica a fim de incorporar as práticas sociais atuais no contexto da sala de aula, possibilitando que o aluno tenha acesso à cultura digital. Formar o aluno com competências e habilidades presentes na sociedade contemporânea potencializa a sua atuação no contexto político, social, acadêmico, profissional, cultural, etc. É inegável, portanto, que a prática docente – seja

⁹ Os termos “educação” e “ensino” são utilizados, neste trabalho, como sinônimos.

ela escolar, acadêmica ou em cursos de línguas – está situada nesse contexto. A partir dessa perspectiva, discute-se cada vez mais a importância do uso das tecnologias digitais na educação:

A educação mediada por tecnologias, apesar de vir surgindo gradativamente como prática pedagógica há várias décadas, é ainda uma abordagem extremamente inovadora na sala de aula e no trabalho docente, constituindo um importante desafio para formadores de formadores, para os professores em sala de aula e para os responsáveis por políticas públicas para o setor. (SANTOS, 2010, p.16).

Embora, há alguns anos, o computador tenha seu espaço reconhecido no ensino, ainda estamos carentes de professores que utilizem a Internet nas suas aulas. A própria formação dos professores, como discutida por Santos (2010), é um desafio a ser vencido constantemente, uma vez que as tecnologias modernizam-se rapidamente. De um modo geral, os professores consideram importante o uso do computador no ensino, tendo em vista o aumento das práticas pedagógicas informatizadas (cf. relatos e estudos de caso levantados por Santos, 2010). A procura de cursos de formação à distância, por parte dos professores, para ampliar seus conhecimentos sobre as tecnologias digitais e a informatização, cada vez maior, do ambiente escolar são evidências da relevância do tema a ser analisado nesta pesquisa. Todo esse cenário é novidade, ainda, para o professor e impõe um grande desafio aos docentes:

[...] agora o professor não é mais única fonte de informação para seu aluno, pois ela (a informação) está em todo o tempo e lugar e, também por esse motivo, o professor deve entender que sua própria formação é dinâmica e continuada. [...] o educador deve buscar também nas novas tecnologias os meios de contextualizar, atualizar, ampliar e melhorar a sua prática pedagógica. (MEDEIROS e VENTURA, 2007, p.15).

Esse desafio também é apontado por Santos (2010) ao nos alertar, a partir de pesquisas realizadas em dissertações de mestrado, sobre a necessidade de o professor “tomar as rédeas” do processo de inclusão das tecnologias no ensino e investir na elaboração do próprio material didático. Assim, o professor se tornaria o maior responsável pela adoção dessa nova ferramenta no contexto de ensino e, conseqüentemente, pela disseminação da cultura digital entre seus alunos.

No entanto, deve-se salientar que o uso das tecnologias digitais não fará “milagres” em sala de aula, nem equivale, por si só, a um ensino atual. Coscarelli, em

publicação de 2002 (p.11), deixa claro que “os bons resultados da nova tecnologia dependem do uso que se faz dela”. O professor, identificando e atualizando a sua concepção de ensino e aprendizagem adotada em sala de aula, poderá propor uma prática pedagógica que contemple o computador como auxiliar no processo, transformando-o em um instrumento para a aprendizagem significativa. A mesma autora reforça, em 2005 (p.26), que “o fato de usar a informática nas aulas não transforma instantaneamente o ensino em alguma coisa ‘moderna’ e ‘eficiente’”. Em outras palavras, para o alcance de bons resultados pedagógicos faz-se necessária a prática reflexiva docente e a análise sobre **como** as tecnologias digitais podem contribuir para processo de ensino e aprendizagem.

Conforme Warschauer (2010, p.123-124), “enquanto o impacto da tipografia (impresso) no letramento se desdobrou gradualmente ao longo de várias centenas de anos, a mídia digital reformulou o letramento em questão de décadas, pelo menos nos países desenvolvidos e nas grandes áreas urbanas das nações” ¹⁰. Para Magda Soares (2002, p.148):

Considerando que letramento designa o estado ou condição em que vivem e interagem indivíduos ou grupos sociais letrados, pode-se supor que as tecnologias de escrita, instrumentos das práticas sociais de leitura e de escrita, desempenham um papel de organização e reorganização desse estado ou condição.

Dessa forma, para Soares (2002, p.151), “a tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento”.

O conhecimento sobre tais tecnologias é chamado de *Letramento Digital*: mais do que uma simples habilidade técnica, espera-se que o indivíduo saiba utilizar os aparelhos digitais através de suas linguagens nos vários contextos sociais. Em outras palavras, é a capacidade que tem o indivíduo de responder adequadamente às demandas sociais que envolvem a utilização dos recursos tecnológicos e da escrita no meio digital. O termo é explicado de maneira simples e objetiva pelo Professor Antônio Xavier:

¹⁰ Minha tradução para: “Whereas the impact of the printing press on literacy unfolded gradually over several hundred years, digital media has reshaped literacy within a matter of decades, at least within the developed countries and the major urban areas of other nations”.

O crescente aumento na utilização das novas ferramentas tecnológicas (computador, Internet, cartão magnético, caixa eletrônico, etc.) na vida social tem exigido dos cidadãos a aprendizagem de comportamentos e raciocínios específicos. Por essa razão, alguns estudiosos começam a falar no surgimento de um novo tipo, paradigma ou modalidade de letramento, que têm chamado de letramento digital. Esse novo letramento, segundo eles, considera a necessidade dos indivíduos dominarem um conjunto de informações e habilidades mentais que devem ser trabalhadas com urgência pelas instituições de ensino, a fim de capacitar o mais rápido possível os alunos a viverem como verdadeiros cidadãos neste novo milênio cada vez mais cercado por máquinas eletrônicas e digitais. (XAVIER, [s.d.], p.1).

Portanto, inserir o aluno no mundo virtual é possibilitar a ele um conhecimento valorizado culturalmente na sociedade; é capacitá-lo para o uso das tecnologias digitais e da linguagem ali utilizada, proporcionando-lhe acesso a uma diversidade de conhecimentos possível de ser alcançada com o uso da Internet.

Desse modo, professores e alunos encontram suporte nas tecnologias digitais. Inventam e reinventam práticas didáticas possíveis para um aprendizado mais rápido e significativo. Buscam por novidades a partir de constantes atualizações e modernizações de *software*, aparelhos e práticas culturais. Imergem no contexto tecnológico criado pelo homem e que ocupa espaço cada vez maior nas nossas práticas cotidianas simples ou complexas. Aprendem, por fim, a se apropriar dessa nova concepção de sociedade e incorporar a linguagem por ela utilizada em suas práticas sociais.

No livro *A Sociedade em Rede: do conhecimento à acção política*, Manuel Castells defende a importância da realização de pesquisas voltadas para o uso das tecnologias de informação e comunicação em contextos específicos:

[...] a questão não é como chegar à sociedade em rede, um auto-proclamado estádio superior do desenvolvimento humano. A questão é reconhecer os contornos do nosso novo terreno histórico, ou seja, o mundo em que vivemos. Só então será possível identificar os meios através dos quais, sociedades específicas em contextos específicos, podem atingir os seus objectivos e realizar os seus valores, fazendo uso das novas oportunidades geradas pela mais extraordinária revolução tecnológica da humanidade, que é capaz de transformar as nossas capacidades de comunicação, que permite a alteração dos nossos códigos de vida, que nos fornece as ferramentas para realmente controlarmos as nossas próprias condições, com todo o seu potencial destrutivo e todas as implicações da sua capacidade criativa. É por isso que difundir a Internet ou colocar mais computadores nas escolas, por si só, não constituem necessariamente grandes mudanças sociais. Isso

depende de onde, por quem e para quê são usadas as tecnologias de comunicação e informação. (CASTELLS, 2006, p.19).

Essa é a mesma defesa que usamos neste trabalho para justificar a análise do uso de uma ferramenta digital em um contexto específico de ensino e aprendizagem de língua. A questão não é mais **se** as tecnologias digitais devem ser usadas no processo de ensino e aprendizagem; mas antes, num mundo cada vez mais interconectado, a questão é **como** essas tecnologias podem e devem ser usadas nesse processo. Assim, este trabalho se propõe a entender como um grupo *on-line* pode contribuir para o aprendizado de uma nova língua por um grupo de pessoas em contexto específico, com objetivos específicos.

Esta pesquisa, portanto, procura encontrar sua relevância na medida em que se dedica a analisar o uso de uma ferramenta digital – grupo de discussão *on-line* – no contexto de ensino de língua estrangeira, levantando potencialidades do uso dessa ferramenta. Ainda que o objetivo principal deste trabalho seja o uso do grupo de discussão *on-line* em um contexto específico de ensino de *Português como Língua Estrangeira* (PLE), tal experiência pode contribuir para que professores encarem essa ferramenta digital – um recurso gratuito e amplamente utilizado na rede para múltiplos fins – como um instrumento pedagógico, capaz de ser adaptado a diversos contextos didáticos. Acrescenta-se que a base desta pesquisa é a análise das interações, evidenciando uma nova forma de professores e alunos lidarem com o conhecimento, uma vez que “na interação mediada por computador, cria-se uma relação alternativa aluno-aluno e aluno-grupo que se torna benéfica para a mudança no tipo de participação do aluno na aula: de receptor de informação a construtor de conhecimento” (MOTTA-ROTH, 2010, p.281).

A área de pesquisa em *Português como Língua Estrangeira* (PLE) tem despontado nos últimos anos, mas ainda não é alvo de vasta produção acadêmico-científica. Conforme Almeida Filho (2011, p.160): “o Ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) tem história relativamente antiga para um país pós-colonial, mas a consciência de área profissional e científica não passa de duas décadas”. No entanto, à proporção que avança o ensino de PLE, cresce também a discussão técnica de vários aspectos da área e, conseqüentemente, ela se desenvolve como área de pesquisa científica. Conforme Almeida Filho (2011, p.161):

O Brasil ainda pratica políticas tímidas e esparsas de apoio à expansão de oferta da sua língua (a portuguesa) e cultura brasileira no exterior. [...] Mas há inegáveis avanços na oferta de cursos de PLE nas universidades brasileiras, nos Centros de Estudos Brasileiros ou Institutos Bi-Nacionais (hoje em 38 países), de formação de professores qualificados de PLE, no país e no exterior, na implantação, em 1992, da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLE), no estabelecimento, em 1993, do Exame Brasileiro de Proficiência CELPE-Bras, na consolidação da área de PLE em publicações sobre o ensino de PLE.

Embora os estudos científicos em PLE tenham se multiplicado nos últimos anos, sobretudo com recentes defesas de dissertações e teses, as publicações encontradas possibilitaram uma visão sobre a escassez de pesquisas que reúnam o processo de ensino e aprendizagem de PLE no Brasil com práticas didáticas mediadas pelas tecnologias digitais. Desse modo, aproximar a linha de pesquisa *Linguagem e Tecnologia*, na qual este trabalho está inserido, com a área de *Português como Língua Estrangeira* configurou-se em uma novidade.

Na década de 1990, bem antes do *boom* das redes sociais, os grupos de discussão *on-line* eram o meio de interação entre pessoas interessadas em um mesmo assunto mais difundido na *web*. Por isso, ao longo dos anos, muitos pesquisadores analisaram o uso dessa ferramenta (incluindo aqui listas de discussão, fóruns de discussão e outros nomes dados) no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo pelo fato de que, atualmente, o fórum de discussão é uma ferramenta presente nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), como o *Moodle*¹¹, o *TelEduc*¹² e o *Amadeus*¹³, por exemplo, constituindo seu uso em uma prática comum. Ainda assim, entendemos que a pesquisa aqui desenvolvida trata-se de uma inovação, na medida em que foram encontrados poucos estudos desenvolvidos na perspectiva do uso do grupo de discussão *on-line* aliado ao contexto de ensino presencial. Raros são, ainda, os estudos que consideram que os alunos estão em situação de completa imersão na língua-alvo, tendo a cultura como um componente importante no processo, como é a proposta desta pesquisa. Desse modo, acreditamos que umas das principais justificativas para a realização deste estudo de caso é a particularidade do caso em questão: a inserção de uma tecnologia digital a favor do processo de ensino e aprendizagem da língua

¹¹ <https://moodle.org/>

¹² <http://www.teleduc.org.br/>

¹³ <http://amadeus.cin.ufpe.br/index.html/>

portuguesa como língua estrangeira para os alunos do PEC-G, que, em tão pouco tempo, precisam estar preparados para o exame CELPE-Bras, com todas as particularidades inerentes ao exame.

Pode-se afirmar que esta pesquisa nos impôs alguns elementos desafiadores. Pelo fato de as turmas não terem sido formadas com a finalidade de pesquisa, ou seja, só começaram a ser analisadas após um ano de existência, encontrou-se grande dificuldade para a organização dos dados de modo a possibilitarem as categorizações para a análise do *corpus*. Acrescenta-se o trabalho na busca de métodos que são pouco recorrentes na pesquisa qualitativa, no caso, a análise de conteúdo, que, conforme Silverman (2009, p.31): “na pesquisa qualitativa, a análise de conteúdo é menos comum”. Por outro lado, tudo isso também trouxe riqueza e autenticidade à análise realizada. Analisar uma experiência viva e natural, que poderia trazer resultados inusitados, foi um fator motivador.

Lembramos, por fim, que esta pesquisa começou a ser desenvolvida em 2011, de maneira menos abrangente – por se tratar de um trabalho de menor escopo – em minha monografia de conclusão do curso de Bacharelado em Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Esse trabalho proporcionou uma boa visão sobre todo o material existente (com muitos dados já arquivados, mas que ainda precisavam ser analisados) e obteve alguns resultados relevantes que ajudaram na análise das interações aqui empreendida. O bom resultado alcançado e o incentivo da banca examinadora fizeram com que esta dissertação de mestrado tenha o propósito de aprofundar nas questões iniciadas na monografia.

1.3 Objeto de estudo

Em meados de maio de 2009, os alunos do curso de PLE voltado ao PEC-G daquele ano tiveram a ideia de se reunirem para conversar em língua portuguesa a fim de desenvolverem o idioma estudado. Contaram para a professora sobre o interesse em formar esse grupo e estudar mais, acreditando que seria uma oportunidade de intensificar o aprendizado em paralelo às aulas presenciais. A professora incentivou todos a participarem e a manterem a ideia, que era ótima e poderia ajudá-los muito. O grupo se encontrou presencialmente algumas vezes, mas nem sempre todos os alunos

podiam participar por incompatibilidades dos horários. A professora não participou dos encontros por não poder estar presente nos horários combinados, mesmo relatando que gostaria muito de contribuir para as conversas. Ainda assim, uma vez por semana, durante as aulas presenciais, ela perguntava como estava o bate-papo e descobriu que não estava dando certo, pois muitos alunos não compareciam. Por esse motivo, aparentemente, os encontros não permaneceram.

A partir desse contexto e somando o fato de que os alunos sempre eram encontrados no laboratório de informática da Faculdade de Letras da UFMG, até mesmo chegando atrasados na aula presencial por causa disso, a professora teve a ideia de utilizar o grupo de discussão *on-line* para promover discussões entre os alunos e auxiliar nessas interações, de forma assíncrona, o que facilitaria a vida de todos em relação aos horários. Além disso, ela imaginou que seria uma oportunidade para os alunos escreverem e trocarem experiências e opiniões sobre assuntos atuais e/ou ligados à cultura brasileira, aproveitando o longo tempo que todos passavam no laboratório. Tal ideia foi abraçada pela turma e, naquele ano, foi colocada em prática gerando um número grande de interações. O sucesso foi tão significativo que tal método foi implementado também na turma do PEC-G 2010. As interações decorrentes desses dois grupos despertaram curiosidade acadêmico-científica e, mais tarde, foram analisadas com um novo olhar.

O objeto de estudo desta pesquisa, portanto, são as interações realizadas nos dois grupos de discussão *on-line* utilizados como ferramenta pedagógica auxiliar do curso presencial de *Português como Língua Estrangeira* (PLE) para os alunos do *Programa de Estudantes-Convênio de Graduação* (PEC-G). O grupo selecionado para este estudo é formado por duas turmas de alunos do curso de PLE do PEC-G, realizado na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, nos anos 2009 e 2010.

1.4 Objetivos

O principal objetivo desta pesquisa é analisar como o uso do grupo de discussão *on-line*, no contexto de ensino de língua portuguesa como língua estrangeira para os alunos conveniados ao *Programa Estudantes-Convênio Graduação* (PEC-G), contribuiu para o desenvolvimento das competências comunicativas desses

estrangeiros, contemplando as especificidades em relação às metas a serem alcançadas por eles, mais notadamente, a obtenção do *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros - Brasil* (CELPE-Bras). Por esse motivo, serão discutidas as potencialidades do uso do grupo de discussão *on-line* concomitantemente às aulas do curso presencial de *Português como Língua Estrangeira* (PLE), levando em consideração as particularidades do grupo em questão, o convênio no qual estão inseridos e o desempenho dos alunos no exame para a obtenção do CELPE-Bras.

Os objetivos específicos decorrentes do objetivo principal são:

- Realizar uma descrição e classificação das interações que ocorreram entre alunos e professores nos dois grupos *on-line*, com o intuito de analisar as características principais dessas interações.
- Mapear quantitativamente os principais aspectos dos fluxos interacionais que ocorreram nos dois grupos de discussão *on-line*, levantados a partir da descrição e classificação das interações.
- Relacionar as discussões empreendidas nos grupos com os critérios de avaliação do exame CELPE-Bras, de forma a encontrar padrões que possam explicar a contribuição dos grupos *on-line* para o objetivo principal dos alunos, ou seja, a obtenção da certificação de proficiência.

1.5 Perguntas de pesquisa

Partindo dos objetivos desta pesquisa, a pergunta principal a ser respondida é: como o uso do grupo de discussão *on-line* paralelamente às aulas presenciais do curso de *Português como Língua Estrangeira* (PLE) contribuiu para o desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos do *Programa Estudantes-Convênio Graduação* (PEC-G), visando à obtenção do *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros - Brasil* (CELPE-Bras) e a realização da graduação em contexto de imersão?

Além da principal, outras perguntas são relevantes:

- Como as atividades sugeridas nos grupos de discussão *on-line* estimularam o desenvolvimento da capacidade comunicativa dos alunos em língua portuguesa e as práticas sociais da linguagem?

- De que maneiras foram proporcionadas contribuições pertinentes para o processo de conhecimento da cultura brasileira, bem como para o processo de convivência com essa nova cultura?
- Qual relação pode-se estabelecer entre o uso do grupo de discussão *on-line* e os critérios de avaliação do exame CELPE-Bras?
- A partir da descrição e classificação das interações, qual é a configuração dos fluxos interacionais dos grupos de discussão *on-line* analisados?
- Quais são as diferenças (e semelhanças) entre o uso dos dois grupos analisados?

As respostas para essas perguntas permearão toda esta dissertação, ganhando relevo no capítulo 4 – *Análise dos dados e discussão dos resultados* – e no capítulo 5 – *Considerações finais*.

1.6 Organização do trabalho

Esta dissertação está dividida em cinco capítulos. Após este capítulo introdutório, apresenta-se, no capítulo 2, o referencial teórico utilizado. Nele, busca-se compreender como a literatura específica trata de conceitos como língua, cultura, aprendizado e interação, e de aspectos do processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, com ênfase no contexto atual de inserção das tecnologias digitais nesse processo e as mudanças culturais que essa inserção demanda.

Em seguida, no capítulo 3, são discutidas a escolha metodológica desta pesquisa e suas características: a natureza e o contexto da pesquisa e os procedimentos metodológicos adotados. São apresentados o perfil do grupo selecionado e seus participantes, bem como o *Programa de Estudantes-Convênio de Graduação* (PEC-G), o *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros - Brasil* (CELPE-Bras) e o grupo de discussão *on-line* utilizado concomitantemente ao curso presencial de PLE na FALE/UFMG.

No capítulo 4, realizam-se a análise dos dados e a discussão dos resultados, a partir de uma visão quantitativa e qualitativa. Num primeiro momento, os dados são examinados pelos números que apresentam, por meio do levantamento de um conjunto

de categorias e da contagem do número de exemplos pertencentes a cada categoria. Num segundo momento, os dados são verificados em seu conteúdo textual, a partir de uma amostragem.

Por fim, o capítulo 5 encerra esta dissertação, de forma a aproximar a teoria com a pesquisa aqui realizada, buscando atender aos objetivos propostos e tecendo considerações sobre como é possível usufruir da ferramenta analisada a partir do estudo de caso apresentado. Elencam-se, ainda, alguns desafios deste estudo e algumas perspectivas para a continuidade do trabalho, de modo a pontuar aspectos passíveis para pesquisas futuras sobre o tema. Permanece o desejo de contribuição com a área de Linguística Aplicada, mais especificamente a tecnologia digital como suporte para o processo de ensino e aprendizagem de línguas.

CAPÍTULO 2

REFERENCIAL TEÓRICO

“[...] a teoria proporciona uma base para se considerar o mundo, separado, mas cercado, por esse mundo” (SILVERMAN, 2009, p.26).

Este capítulo, composto por cinco partes, apresenta os elementos de fundamentação teórica desta pesquisa e, também, a definição dos conceitos empregados ao longo da mesma. Na primeira parte, tem-se a concepção de língua como atividade social e a interação como elemento basilar para essa concepção, tomando como referência os postulados de Bakhtin (1981; 2003). Na segunda parte, com base em Vygotsky (1998; 2008) e Paulo Freire (1967; 1996; 1992; 1987), explica-se o caráter social da aprendizagem, evocando também a importância da cultura na construção de conhecimentos. Na terceira, constata-se que língua e cultura são elementos indissociáveis em uma perspectiva contemporânea de ensino de línguas (BIRNER, 1999; MENDES, 2004; 2011; KRAMSCH, 2011). A quarta parte, intitulada *A cibercultura e o processo de ensino e aprendizagem (de línguas)*, como o próprio nome explicita, discute as características da inserção das tecnologias digitais nas práticas sociais e como elas são incorporadas pedagogicamente, dando ênfase a conceitos como colaboração e cooperação (LÉVY, 2010; CASTELLS, 2006; DIAS, 2007; 2012). Por fim, a quinta parte busca evidenciar os principais aspectos da ferramenta grupo de discussão *on-line*, objeto de estudo desta pesquisa, como instrumento pedagógico para o processo de ensino e aprendizagem de línguas (LÉVY, 1993; 2010; PARREIRAS, 2010a; 2010b).

2.1 Língua e interação

O fundamento para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem de línguas é a concepção de língua adotada. Essa concepção é a norteadora do processo pedagógico e determina como ele será encarado pelos atores desse processo. Nas palavras de Travaglia (2009, p.21) “o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino”.

Segundo Costa Val e Vieira (2005, p.2), “dado o seu caráter múltiplo e complexo, a língua tem sido estudada e definida sob diferentes enfoques, que se caracterizam, basicamente, por priorizar ora um, ora outro dos aspectos que a constituem”. Por isso, as autoras explicam que língua tem várias definições, vinculadas, principalmente, à época de desenvolvimento dos estudos sobre a linguagem e ao modo como se quer enfocar o objeto desses estudos.

Da tradição, que remonta aos antigos gregos, de pensar a língua como um conjunto de formas (sons, palavras, partes de palavras, orações, partes constituintes das orações) e de buscar descrever esse conjunto veio a noção de que **uma língua é uma gramática**. Contudo, a concepção de língua é encarada cientificamente a partir do século XX, com a constituição da Linguística como ciência que se dedica ao estudo das línguas, e, em textos seminais de estudos da linguagem, é comumente dividida em três “famílias teóricas” (cf. Castilho, 1993): a língua é uma estrutura; a língua é uma atividade mental; e a língua é uma atividade social.

No começo do século XX, a Linguística surge como área de estudo científica, assim como a conhecemos hoje, com o *Curso de linguística geral* de Ferdinand de Saussure, publicado em 1916 (cf. ORLANDI, 2009). Saussure definiu **língua como um sistema de signos**, em que cada signo é constituído de um *significante* e de um *significado* e da relação arbitrária entre esses dois elementos¹⁴ (cf. CARDOSO, 1999).

Na concepção de Saussure, a “língua” é uma abstração, que rege o comportamento lingüístico, embora suas manifestações – a “fala” – nem

¹⁴ Na teoria de Saussure, *significante* é a imagem acústica do signo e *significado* é o sentido do signo. Exemplo: quando alguém fala /Kaza/ recebe-se a impressão psíquica pela imagem acústica ou *significante*. Esse som faz com que o indivíduo relacione a lar, domus, home, etc., ou seja, relacione ao *significado*. Do mesmo modo, ao lermos as palavras “livro, book e Buch”, concluímos que são *significados* iguais para *significantes* diferentes.

sempre correspondam às regras que a constituem. Paradoxalmente, essa abstração, essa estrutura idealizada composta de elementos e de regras de relação entre esses elementos, é concebida como um produto acabado, um instrumento disponível para os falantes, independente deles e das situações em que o utilizam. (COSTA VAL, 1997, p.4).

Portanto, na perspectiva saussureana, a língua é uma estrutura de elementos e de regras de relação entre esses elementos. Nessa perspectiva, estudar a língua é tomar os enunciados, ou suas partes, e descrever sua estrutura, decompondo-os em seus constituintes e inferindo as regras que comandam a inter-relação entre esses elementos.

Até meados do século XX, o Estruturalismo de Saussure dominou incontestemente na Linguística (cf. ORLANDI, 2009). Na década de 1950, Noam Chomsky produz uma mudança ao lançar as bases do Gerativismo a partir de uma perspectiva mentalista: a **língua é uma capacidade mental** inata no ser humano e deve ser estudada enquanto atividade interior do homem (COSTA VAL, 1997). Inspirado no racionalismo e na tradição lógica dos estudos da linguagem, Chomsky propõe uma teoria a que chama de gramática gerativa e centra seu estudo na sintaxe. Segundo Costa Val e Vieira (2005, p.4) “paralelamente à distinção feita por Saussure entre *língua* e *fala*, Chomsky vai distinguir entre a *competência linguística*, que diz respeito ao conhecimento interior do indivíduo, e o *desempenho*, que corresponde aos usos concretos da língua pelos falantes”. Ainda que o Gerativismo tenha sido um passo importante para a Linguística, Marcuschi (2000) afirma que “as poucas tentativas de aplicação do Gerativismo ao ensino falharam” e, de modo crítico, acrescenta:

Se em certo sentido o gerativismo vem sendo uma corrente lingüística hegemônica [...], ensinando-nos coisas extraordinárias e em especial um modo rigoroso de fazer lingüística, por outro lado, nunca foi assimilado de maneira frutífera pelo ensino de línguas nem pelas práticas pedagógicas em geral. Com efeito, o gerativismo nunca teve em suas intenções o interesse de ser aplicável nem de explicar a língua do dia-a-dia. Não é uma teoria descritiva, mas explicativa. É inegável a sua importância para o estudo da sintaxe e dos problemas tipológicos da língua [...]. No entanto, não está nos seus interesses a preocupação com a linguagem enquanto fenômeno tipicamente humano e social, já que a noção de social ou situacional não é abarcável no gerativismo. [...] Rigorosamente falando, a contribuição do gerativismo para o ensino de língua acha-se próxima de zero. Sua contribuição é e continuará sendo teórica (MARCUSCHI, 2000, p.18).

Embora importante para os estudos linguísticos e para a compreensão do que seja a língua, a concepção gerativa deixa de lado aspectos fundamentais, relativos à dimensão social e cultural da língua.

Travaglia (2009, p.22) afirma que as concepções de língua até aqui apresentadas levaram “ao estudo da língua enquanto código virtual, isolado de sua utilização – na fala (cf. Saussure) ou no desempenho (cf. Chomsky)”. Costa Val e Vieira (2005, p.5), por meio de exemplos, explicam que não se pode dizer que “a língua é simplesmente um sistema de signos, ou uma gramática, ou um código que serve para a comunicação e a transmissão de informações, porque, além dos signos, além das formas, há outros elementos que são levados em conta no funcionamento da língua e que significam, isto é, fazem diferença, valem, para o processo de produção de sentido”. Dessa forma, a Linguística não considerava “os interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e regras que constituem a língua, isto é, afastou o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua” (TRAVAGLIA, 2009, p.22). Em outras palavras, uma visão monológica de língua, que estuda apenas os aspectos internos a ela e afasta o homem do seu contexto social e cultural. Essa constatação realizada pelos estudiosos da língua levou-os a uma concepção mais abrangente.

Chega-se, portanto, à concepção de língua que se enquadra na terceira “família teórica”: **língua como atividade social**. Conforme Castilho (1993), “a língua é concebida como uma atividade através da qual veiculamos as informações, externamos nossos sentimentos e agimos sobre o outro”. E acrescenta que “esta teoria foi se delineando numa trajetória da *língua* para a *fala*, da *competência* para o *desempenho*, do enfoque exclusivo da *forma* para o reconhecimento da *função*, da *frase* para o *texto*, do *enunciado* para a *enunciação*”. Costa Val e Vieira (2005), bem como Travaglia (2009), explicam essa concepção:

Desse ponto de vista, a língua é considerada como **uma atividade social**, como forma de ação, como lugar/espço de interação entre sujeitos, em um determinado contexto social de comunicação. Nesse espaço de interação, os sujeitos que dele participam vão construindo sentidos em suas trocas linguísticas, orais ou escritas, em função das relações que cada um mantém com a língua, de seus conhecimentos sobre o tema do qual falam ou escrevem, ouvem ou leem, de seus conhecimentos prévios, atitudes e preconceitos, das imagens que constroem um sobre o outro, etc. Enfim, segundo essa concepção, é na e pela língua que realizamos ações e trocas intersubjetivas. Destaca-se,

nessa abordagem, a compreensão da língua como competência discursiva, que possibilita a interação social. (COSTA VAL e VIEIRA, 2005, p.4, grifo das autoras).

A terceira concepção vê a **linguagem como forma ou processo de interação**. Nessa concepção o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem” desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais (TRAVAGLIA, 2009, p.23, grifo do autor).

A palavra basilar para essa concepção é **interação**: língua como atividade, como forma de ação intersubjetiva, lugar de relação entre seus usuários socialmente localizados.

É interessante observar que, em 1929, na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, o autor soviético Mikhail Mikhailovich Bakhtin critica duas concepções de língua que se enquadram nas duas primeiras “famílias teóricas”. Bakhtin chama o estruturalismo saussureano, representante típico da “família teórica” que considera língua como estrutura, de *objetivismo abstrato*; e designa como *subjetivismo idealista* a concepção mentalista de língua que se realiza no nível das ideias do indivíduo, do sujeito. Para ele, a concepção de língua se fundamenta na interação verbal entre sujeitos:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1981, p.92, grifo do autor).

Segundo Brait (2006, p.22-23), o pensamento bakhtiniano ofereceu um “salto qualitativo no sentido de observar a linguagem não apenas no que ela tem de sistemático, abstrato, invariável, ou por outro lado, no que de fato tem de individual e absolutamente variável e criativo, mas de observá-la em uso, na combinatória dessas duas dimensões”. Linguagem, nesse sentido, é uma forma de conhecer o ser humano, suas atividades, sua condição de sujeito múltiplo, sua inserção na história, no social, no cultural.

Bakhtin formula, então, uma importante teoria entre os anos 1920 e 1960, na União Soviética, que só foi conhecida na Europa a partir dos anos 1970, e influencia as pesquisas linguísticas atuais (cf. COSTA VAL, 1997; CARDOSO, 1999). Para Brait (2006, p.9) “não se pode negar que o pensamento bakhtiniano representa, hoje, uma das maiores contribuições para os estudos da linguagem”. A autora sustenta que esses estudos motivaram “o nascimento de uma análise/teoria dialógica do discurso”. Essa concepção dialógica da linguagem é representativa de muitas correntes e teorias que se desenvolveram, como a Sociolinguística, as Teorias da Enunciação, a Análise do Discurso, a Linguística Textual, entre outras (cf. CASTILHO, 1993); isto é, “as tendências mais marcantes nos estudos lingüísticos contemporâneos situam-se nessa família teórica” (COSTA VAL, 1997, p.5). A partir daí, conforme Koch (2007, p.9-10), criam-se “as condições propícias para o surgimento de uma linguística do discurso, isto é, uma linguística que se ocupa das manifestações linguísticas produzidas por indivíduos concretos em situações concretas, sob determinadas condições de produção”.

Na apresentação da edição usada por esta pesquisa do livro de Bakhtin – *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem* – Yaguello (1981, p.9) explica que Bakhtin “valoriza justamente a fala, a enunciação, e afirma sua natureza social, não individual: a fala está indissolivelmente ligada às condições da comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais”. Bakhtin considerou que o fato linguístico, para que seja entendido, deve ser inserido na esfera social para tornar-se um fato de linguagem, compreendendo como indispensáveis a unicidade do meio social e a do contexto social. Em outras palavras, o fato de linguagem, para ser compreendido, pressupõe considerar a enunciação e o contexto, não podendo, assim, desvincular a língua da sua esfera real de uso (cf. FREITAS, 2002). Nas palavras do autor: “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação” (BAKHTIN, 1981, p.84).

Bakhtin (2003) afirma que a unidade real da comunicação verbal é o enunciado e “cada enunciação, cada ato de criação individual é único e não reiterável” (BAKHTIN, 1981, p.55). Koch esclarece o conceito de enunciação:

[...] evento único e jamais repetido de produção do enunciado. Isso porque as condições de produção (tempo, lugar, papéis representados pelos interlocutores, imagens recíprocas, relações sociais, objetivos

visados na interlocução) são constitutivas do sentido do enunciado: a enunciação vai determinar a que título aquilo que se diz é dito. (KOCH, 2007, p.11-12).

Sendo a enunciação o motor do processo linguístico, Bakhtin considera que “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*” (1981, p.92-93, grifo do autor) e acrescenta: “a língua constitui um *processo de evolução ininterrupto*, que se realiza através da *interação verbal social dos locutores*” (1981, p.95). A língua, deste modo, não é encarada como um produto acabado e morto, fora do fluxo da comunicação verbal:

Esse fluxo [da comunicação verbal] avança continuamente, enquanto a língua, como uma bola, pula de geração para geração. Entretanto, a língua é inseparável desse fluxo e avança juntamente com ele. Na verdade, a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. (BAKHTIN, 1981, p.79).

Assim, a língua é uma atividade eminentemente social, um processo criativo e se materializa pelas enunciações.

Para os estudos da linguagem, pode-se afirmar que a característica mais marcante do pensamento bakhtiniano é a sua concepção da interação verbal como um fenômeno essencialmente social e dialógico:

Nesse sentido, o enunciado se produz num contexto que é sempre social, entre duas pessoas socialmente organizadas, não sendo necessária a presença atual do interlocutor, mas pressupondo-se a sua existência. O ouvinte ou leitor é assim um outro – presença individual ou imagem ideal de uma audiência imaginária. Assim, todo enunciado é um diálogo, desde a comunicação de viva voz entre duas pessoas, até as interações mais amplas entre enunciados. O que importa é que é uma relação entre pessoas. (FREITAS, 2002, p.135).

A enunciação é de natureza social, na medida em que é o produto da interação entre dois indivíduos socialmente organizados. Assim, o sentido do enunciado toma forma ao levar em consideração o contexto de produção e os interlocutores socialmente situados:

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela 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*. Toda palavra serve de expressão a um em relação *ao outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 1981, p.84, grifo do autor).

A existência de um destinatário, de alguém a quem se reportar, é uma particularidade constitutiva do enunciado. Sem ela, o enunciado não existe. As diferentes formas típicas de dirigir-se a alguém e as diferentes formas típicas de se conceber o destinatário são as particularidades constitutivas que traçam os limites para identificarmos toda a diversidade dos gêneros do discurso (cf. BAKHTIN, 2003, p.305).

Pode-se afirmar que o dialogismo em Bakhtin é duplo: ao mesmo tempo em que o discurso não existe independentemente daquele a quem é endereçado (envolvendo o destinatário na condição de produção do discurso), é ele também constituído de outros discursos, de outros “já-ditos”, dentro do fluxo da comunicação verbal, numa alternância de vozes. Assim, conforme Marchezan (2006, p.118), “os diálogos sociais não se repetem de maneira absoluta, mas não são completamente novos, reiteram marcas históricas e sociais, que caracterizam uma dada cultura, uma dada sociedade”. Segundo Bakhtin:

Todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo. Os próprios limites do enunciado são determinados pela alternância dos sujeitos do discurso. Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição *definida* em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva. (Bakhtin, 2003, p.296-297, grifo do autor).

Assim sendo, toda enunciação é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Consiste em um elo da cadeia dos atos de fala. Por isso, a concepção de linguagem em Bakhtin é dialógica.

Cardoso (1999, p.25), ao sumarizar os postulados bakhtinianos, afirma que “toda a enunciação é um diálogo; faz parte de um processo de comunicação ininterrupto. Não há enunciado isolado; todo o enunciado pressupõe aqueles que o antecederam e todos os que o sucederão. Um enunciado é apenas um elo de uma cadeia, só podendo ser compreendido no interior dessa cadeia. Toda palavra, nesse sentido, já é uma contrapalavra, uma resposta”. Em relação a essa atitude responsiva, Bakhtin explica que:

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (lingüístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prehe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. (BAKHTIN, 2003, p.271).

Costa Val (1999, p.12) afirma que a natureza da língua “é social, interacional, dialógica e intertextual, e não pode ser compreendida isolada de seu contexto e das relações que ali se estabelecem”. A presença do outro e do discurso do outro no meu discurso é levada em consideração no momento de elaborar o meu enunciado. Ou seja:

Ao construir o meu enunciado, procuro defini-lo de maneira ativa; por outro lado, procuro antecipá-lo, e essa resposta antecipável exerce, por sua vez, uma ativa influência sobre o meu enunciado (dou resposta pronta às objeções que prevejo, apelo para toda a sorte de subterfúgios, etc.). Ao falar sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele. Essa consideração irá determinar também a escolha do gênero do enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios lingüísticos, isto é, *o estilo* do enunciado. (BAKHTIN, 2003, p.302, grifo do autor).

Voltando ao início desta seção, afirmou-se que a concepção de língua adotada estrutura o processo de ensino e aprendizagem de línguas. Enfocando, portanto, a visão sociointeracionista bakhtiniana no ensino de línguas, concordamos com Cardoso que:

a linguagem, por realizar-se na interação verbal entre locutores socialmente situados, não pode ser considerada independente da sua situação concreta de produção. Todas as práticas pedagógicas que envolvem a produção da linguagem colocam em relação, nas mais variadas situações discursivas, três elementos: interlocutores, enunciado e mundo. Nesse sentido, falar, ler, escrever, citar, analisar, produzir, repetir, resumir, criticar, narrar, imitar, parafrasear, parodiar, etc. são práticas em que a *linguagem enquanto discurso* materializa o contato entre o lingüístico (a língua enquanto um sistema de regras e de categorias) e o não-lingüístico (o lugar de investimentos sociais, históricos, ideológicos, psíquicos), por meio de sujeitos interagindo em situações concretas. Nesse enfoque da linguagem, que se pode dizer *socio-histórico*, o que se visa não são apenas as formas de organização dos elementos que constituem o texto, mas também as formas de instituição de seu sentido, ou seja, as *condições de produção do discurso*. (CARDOSO, 1999, p.11, grifo da autora).

As *condições de produção do discurso* referem-se ao componente discursivo da situação de interlocução. Ao produzir um texto (oral ou escrito) são levados em consideração elementos constituintes da situação lingüística e extralingüística, que interferem diretamente na produção e recepção dos textos. Segundo Costa Val e Vieira (2005), tais elementos podem ser assim resumidos: ambiente físico em que se dá a interação; quem são os participantes dessa interação (do que eles sabem, do que eles gostam, que tipo de relação existe entre eles, que lugar eles ocupam na hierarquia social); intenções e objetivos da fala ou escrita e disposições e expectativas de quem ouve ou lê, os “atos de fala” e os efeitos de sentido pretendidos; gênero textual usado na interação (carta, reportagem, relatório científico, sermão dominical, etc.) e esfera social de circulação desse gênero (familiar, literária, científica, religiosa, jornalística, etc.).

Isso quer dizer: é a partir do conhecimento discursivo, ou “competência discursiva”, que os falantes, na elaboração de um texto, levam em conta as circunstâncias do processo de interlocução e tomam decisões sobre o que querem dizer e como vão dizer, definem o tema e o gênero do texto, seu tamanho, sua organização, os recursos lingüísticos que vão usar (que palavras, com que sentido, compondo que frases). Analogamente, na interpretação de textos ouvidos ou lidos, os falantes acionam o componente discursivo de seu conhecimento lingüístico para entender em que situação de interlocução devem enquadrar o texto para compreendê-lo adequadamente, atribuindo sentido às palavras e frases

que o compõem. O componente discursivo também inclui regras, de natureza social e cultural, por exemplo, sobre o que se deve e o que não se deve dizer em cada situação, como interpretar os sinais indicadores de “atos de fala” (que palavras, entonações, gestos, expressões faciais, movimentos e posições sinalizam ofensa ou elogio, convite ou expulsão, concordância ou discordância, advertência amigável ou ameaça, etc.). (COSTA VAL e VIEIRA, 2005, p.9).

Com isso, as atividades pedagógicas no ensino de línguas devem indicar aos alunos as condições de produção para que eles considerem quando, onde, para quê e para quem o texto foi produzido, facilitando, assim, a construção de sentido do texto. Da mesma forma, os alunos devem levar em conta a situação de produção do seu texto, a intenção ao produzir seu texto, o interlocutor daquele texto e a intertextualidade. Assim sendo:

O processo de construção do texto, então, pode ser considerado como *atividade discursiva*, na medida em que o falante, considerando as condições de produção e conhecendo as possibilidades e os limites expressivos que a língua lhe oferece, seleciona e organiza os recursos linguísticos que lhe parecem mais adequados para produzir sobre seus interlocutores os efeitos que deseja. (COSTA VAL e VIEIRA, 2005, p.22, grifo das autoras).

Ao adotar a concepção de língua como uma atividade social para o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, o texto (oral ou escrito) é percebido como “o produto linguístico da atividade interacional de que os sujeitos participam”. Seu significado, portanto, “não está na soma dos sentidos emitidos pelas palavras que o compõem, nem no conjunto de enunciados que o constituem, mas na articulação dos elementos e características que o formam, uma vez que ele é resultado das condições em que foi produzido” (COSTA VAL e VIEIRA, 2005, p.22). Em outras palavras:

Dessa perspectiva interacionista, o texto (oral ou escrito) passa a ser visto como o espaço em que a ação entre os sujeitos se constrói. E é nele e através dele que a linguagem se manifesta. O processo de sua construção é, pois, uma atividade dialógica de indivíduos que se constituem sócio-culturalmente como sujeitos, nas interações verbais de que participam, visando, conjuntamente, à produção de sentidos quanto ao assunto sobre o qual falam ou escrevem, ouvem ou lêem. (COSTA VAL e VIEIRA, 2005, p.22).

Língua como processo de interação social é a concepção que permeia tanto o processo de ensino de aprendizagem de PLE analisado por esta pesquisa como o exame CELPE-Bras, cujos critérios de correção serão usados como critérios de análise.

Na próxima seção, a reflexão será realizada com o intuito de evidenciar o caráter social que permeia também a aprendizagem, numa perspectiva sociointeracionista.

2.2 Caráter social da aprendizagem

Tomando um pressuposto análogo ao de Bakhtin, de uma constituição eminentemente social da linguagem, Lev Semenovitch Vygotsky propõe uma reflexão original e particular sobre a relação entre pensamento e linguagem (cf. VYGOTSKY 2008), considerando a linguagem não como mero reflexo do pensamento individual, mas como fruto da interação entre os indivíduos. Nesse sentido, tendo a linguagem como mediadora de toda interação social e, conseqüentemente, como produto e também produtora da cultura, o desenvolvimento do ser humano, o seu aprendizado, não poderia se dar de outra maneira que não na interação social. A construção do aprendizado não seria, portanto, individual, mas social, coletiva, com diferentes reflexos nos indivíduos, mas nunca isolada ou indiferente ao seu contexto sócio-histórico-cultural. O homem ultrapassa sua constituição biológica para inscrever-se enquanto sujeito histórico. A professora Maria Auxiliadora Bezerra esclarece que:

A concepção de aprendizagem como resultado da interação dialética de um indivíduo com outros num determinado grupo social (Vygotsky, 1984) reflete a importância da dimensão social no processo de desenvolvimento do ser humano. Segundo o autor, essa interação se dá, desde o nascimento, entre o homem e o meio social e cultural em que se insere. Ou seja, o homem transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura. Mas a sua relação com o meio não se dá de forma direta, ela é mediada por sistemas simbólicos que representam a realidade; e a linguagem, que se interpõe entre o sujeito e o objeto de conhecimento, é o principal sistema de todos os grupos humanos. (BEZERRA, 2002, p.38).

No trecho citado, temos duas importantes concepções. A primeira remete à linguagem como “mediadora” na relação entre os sujeitos e o mundo:

Essa noção Vygotskyana de *mediação* pressupõe uma relação indireta do indivíduo com o mundo tendo em vista que a sua interação com o mundo, como sujeito do conhecimento, se dá mediada por sistemas

simbólicos que representam a realidade. Dentre esses sistemas, a linguagem se apresenta como o principal sistema simbólico a se colocar entre o sujeito e o objeto. (PARREIRAS, 2005, p.65, grifo do autor).

Essa “relação indireta” do homem com o mundo é o que torna a linguagem o elemento fundamental do aprendizado. Sem linguagem não há interação e sem interação não há aprendizado, lembrando que “Vygotsky (1984) considera o desenvolvimento cognitivo como uma aquisição cultural” (FREITAS, 1994, p.87-88). A segunda concepção a ser comentada é a de que o homem se desenvolve “desde o nascimento” pela interação com “o meio social e cultural em que se insere”. Sendo assim, o aprendizado se dá em uma esfera social muito mais ampla do que aquela circunscrita entre os muros da escola. A escola permanece como local privilegiado para a educação, uma vez que é nela que se desenvolve o aprendizado por conceitos abstratos, sem a necessidade de interação imediata com todos os objetos de aprendizado, embora ela não seja a única responsável pela formação intelectual do sujeito.

Há, portanto, uma relação intrinsecamente interativa no ensino, ou seja, para que a educação se dê, para que o sujeito se forme em dada competência, a participação de outrem (professor, colegas, familiares, comunidade, etc.) é indispensável. Para Vygotsky, “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam.” (VYGOTSKY, 1998, p.115). Isso estende a abrangência dos espaços de aprendizado, mas reconhece a escola como o espaço especialmente voltado, de forma intencional e programada, para o ensino: “Em situação de sala de aula, o professor trabalha com o aluno, explica, dá informações, questiona, corrige, leva o aluno a demonstrar, até que este consiga internalizar, agindo por fim independentemente.” (FREITAS, 2002, p.103).

Todo esse movimento até que o aluno internalize o conhecimento nos remete àquele que talvez seja o conceito formulado por Vygotsky mais caro à pedagogia: a *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP). De forma resumida, a ZDP remete ao potencial de aprendizado de cada aluno. O psicólogo soviético propõe uma mudança de foco na estruturação da intervenção pedagógica, não mais tendo como paradigma os conhecimentos já consolidados que o aluno possui, aquilo que ele já é capaz de realizar com autonomia e independência, mas as habilidades para as quais ele necessita de ajuda para desenvolver. Os conhecimentos já consolidados demonstrariam o seu nível de

desenvolvimento real, enquanto aqueles para os quais a ajuda ainda é necessária revelariam o seu potencial mais imediato de aprendizagem, configurando a ZDP:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. (VYGOTSKY, 1998, p.113).

Partindo desse conceito, é possível compreender melhor o papel do professor no ensino, numa concepção vygotskyana. Cabe ao professor, em sua prática pedagógica, não apenas aferir os conhecimentos acumulados pelo aluno no decorrer do aprendizado, mas identificar as habilidades que “ainda não amadureceram” e funcionar como um “estimulador”, auxiliando o aluno até que ele seja capaz de “internalizar” determinado conhecimento. O professor atua diretamente na ZDP, de modo que o conhecimento se constrói na interação para que, depois de consolidado, se torne algo particular, pessoal. Nas palavras de Vygotsky (1998, p.75) “um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. [...] Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos”.

É importante sublinhar ainda que os “processos” que permitem o desenvolvimento das “funções superiores” são longos e nem sempre previsíveis. Também por isso a escola seria o lugar por excelência do ensino, uma vez que lá o conhecimento é estruturado, pedagogizado, e voltado para a abstração, mas não é o único espaço de aprendizado. Toda a vivência do ser humano em sociedade lhe afeta gerando algum conhecimento. Todas as suas interações com os outros e com o mundo compõem um longo e complexo processo de desenvolvimento: “A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1998, p.75).

Nesse sentido, mesmo no ambiente escolar, não será o professor o único agente “estimulador” do aprendizado do aluno, a única pessoa a auxiliá-lo para que as habilidades compreendidas na ZDP passem a configurar o seu nível de desenvolvimento real. Também os colegas que tenham uma competência maior em determinada habilidade serão importantes agentes do seu desenvolvimento. Esse é o mote para novas concepções de ensino – que desloquem a imagem do professor como único “detentor” do conhecimento a ser transmitido aos alunos em uma concepção “bancária” do ensinar (cf. FREIRE, 1987) –, tornando o aprendizado colaborativo e colocando o aluno como

protagonista de seu próprio aprendizado, uma vez que ele aprenderá nas mais diversas esferas de seu convívio social. O aluno se torna, portanto, protagonista do seu desenvolvimento, agente do seu aprendizado e não mero receptor passivo. A professora Magda Soares, ao tratar do processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, acentua o papel do aluno:

[o aluno] passa a ser considerado sujeito ativo que constrói suas habilidades e conhecimentos da linguagem oral e escrita em interação com os outros e com a própria língua, objeto do conhecimento, em determinadas circunstâncias de enunciação e no contexto das práticas discursivas do tempo e espaço em que vive. (SOARES, 1998, p.59).

O pressuposto identificado por Vygotsky em seus estudos psicológicos coaduna com a ideia de Paulo Freire de educar para a autonomia, tendo como inerente o caráter social e, mais especificamente, cultural da construção de conhecimentos. Para ele “foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar” (FREIRE, 1996, p.44) ou, em outras palavras, “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p.39). Tal princípio constitutivo do fazer pedagógico deve, na perspectiva de Freire, integrar todo o processo de formação e exercício docente de professores comprometidos com uma construção crítica e dialógica do conhecimento:

É preciso [...] que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 1996, p.22, grifo do autor).

Para que isso seja possível, não faz sentido que a prática pedagógica simplesmente ignore a concreta inscrição dos sujeitos no mundo, como ocorre muitas vezes em planejamentos didáticos genéricos e descontextualizados. Para o pensador e educador brasileiro:

[...] não podemos, a não ser ingenuamente, esperar resultados positivos de um programa, seja educativo num sentido mais técnico ou de ação política, se, desrespeitando a particular visão do mundo que tenha ou esteja tendo o povo, se constitui numa espécie de “invasão cultural”,

ainda que feita com a melhor das intenções. Mas “invasão cultural” sempre. (FREIRE, 1987, p. 49).

Sendo assim, o ensino, inerentemente social e histórico, deve reconhecer-se também como cultural, considerando que o conceito de cultura “esclarece, através de sua compreensão, o papel dos homens no mundo e com o mundo, como seres da transformação e não da adaptação” (FREIRE, 1987, p. 67). É partindo desse raciocínio que Freire propõe como alternativa à escola tradicional, coerciva e aculturadora, a ideia de “círculo de cultura” (cf. FREIRE, 1967), que constitui um espaço não necessariamente formal de educação em que o partilhar das experiências práticas pode se unir aos métodos científicos para que a “apreensão” de um dado conhecimento por um sujeito não ignore a sua própria “visão de mundo”, a sua relação com toda a complexidade do cotidiano que ele integra e constitui enquanto agente histórico.

Partindo desse ponto de vista, a próxima seção discute o conceito de cultura e sua associação direta com a língua, bem como o seu importante papel no processo de ensino e aprendizagem de um novo idioma.

2.3 Língua, cultura e aprendizagem

No que tange ao processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, conforme Dourado e Poshar (2007, p.1-2), “a compartimentalização acadêmica de língua, literatura e cultura forjou uma dissociabilidade entre língua e cultura, restringindo o ensino de língua estrangeira ora ao ensino de estruturas lingüísticas da língua alvo (perspectiva estruturalista) ora ao ensino das quatro habilidades (perspectiva comunicativa)”. Dessa forma, a cultura aparece como uma curiosidade, fica relegada a segundo plano ou plano de fundo e, quando é evocada no processo de ensino, torna-se um bônus, um adicional.

A visão atual de língua entende que “a indissociabilidade entre língua e cultura é cada vez mais visível no mundo globalizado, no qual urge uma educação intercultural, em que cultura e língua caminhem lado a lado como fatores fundamentais na promoção de uma convivência compartilhada no planeta” (DOURADO e POSHAR, 2007, p.2). Numa perspectiva contemporânea, portanto, língua e cultura são elementos indissociáveis, sobretudo se levarmos em consideração a literatura sobre o ensino e

aprendizagem de línguas. Cultura, neste caso, é entendida como as experiências de mundo e práticas compartilhadas pelos membros de uma comunidade, privilegiando ações construídas conjuntamente no cotidiano. Quando os interlocutores (inter)agem por meio da língua em determinado contexto sócio-histórico, eles compartilham suas experiências culturais, influenciados, obviamente, por esse contexto. Ou seja, se língua é concebida como inseparável da cultura, logo a interação pela língua pressupõe um processo de inter-relação cultural.

Ao relacionar língua, pensamento e cultura, Birner (1999) explica que a cultura molda a forma como pensamos e como falamos; e, muito provavelmente, a cultura, os hábitos de pensamento e a língua cresceram juntos. Nesse sentido, a nossa língua e o nosso pensamento estão provavelmente ambos muito influenciados pela nossa cultura. Quando aprendemos uma nova língua (sendo ela muito diferente da nossa língua materna), ela pode nos dar algumas dicas para outra cultura e outra forma de vida. Por isso, pode-se afirmar que é de extrema importância, ao estudar uma nova língua, aprender sobre a nova cultura, pois essa dará subsídios para entender o funcionamento daquele sistema linguístico e da criação de significados a partir dele.

Nos estudos da área de *Português como Língua Estrangeira* (PLE) essa visão contemporânea de ensino de língua associada à cultura tem ganhado muito destaque, especialmente nas publicações da professora e pesquisadora Edleise Mendes¹⁵. Na apresentação do livro *Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira*, a professora discorre sobre a importância de contribuições “para reverter as visões de língua e linguagem sistêmicas e fechadas, que não consideram o espaço da sala de aula de línguas um lugar de interação entre sujeitos e mundos culturais diferentes, e a língua como o próprio lugar onde é possível estabelecermos esse diálogo” (MENDES, 2011, p.11). Nesse sentido, o professor deve compreender a língua portuguesa não apenas em sua face linguística, mas também em sua importância como língua de cultura, representativa do que somos e do que fazemos quando interagimos através dela.

Na orientação para o ensino-aprendizagem de línguas que defende Mendes (2011, p.13), a qual chamou de *Abordagem Comunicativa Intercultural* (MENDES, 2004), “são as relações interculturais que devem guiar as experiências em sala de aula, onde

¹⁵ Atualmente, a professora e pesquisadora Edleise Mendes é também presidente da *Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira* (SIPLE).

mais do que sistemas em contato, estão sujeitos e mundos culturais em diálogo”. Para que isso aconteça, no entanto, é necessário formar professores críticos e conscientes do seu papel de mediadores culturais, além de estabelecer uma prática reflexiva entre os professores que já atuam no mercado de trabalho.

É importante, desse modo, que os aprendizes sejam incentivados a assumir uma postura que favoreça a abertura, o diálogo, o respeito às diferenças, assim como a avaliarem criticamente os seus posicionamentos e atitudes durante o desenvolvimento do processo de aprendizagem. Isso, no entanto, vai depender do modo como ele enxerga o ‘outro’, o diferente dele e a língua-cultura que está aprendendo. Uma abordagem de ensino intercultural deve, desse modo, fornecer a professores e alunos o ambiente necessário para que as experiências de ensinar e aprender sejam também experiências de exploração, de análise, de observação crítica de pessoas, situações e ações. [...] Numa abordagem de ensino intercultural, desse modo, cada participante envolvido no processo de ensino/aprendizagem é um mediador cultural entre o seu próprio modo de ser e agir e o do outro com o qual está dialogando. (MENDES, 2004, p.156-157).

Em uma abordagem que se pretende comunicativa e intercultural, portanto, “mais do que um instrumento, a língua é um símbolo, um modo de identificação, um sistema de produção de significados individuais, sociais e culturais, uma lente através da qual enxergamos a realidade que nos circunda” (MENDES, 2011, p.143).

Para realizar esse tipo de trabalho, Paraquett (2011), ao escrever sobre a prática de ensino de PLE, deixa pistas sobre como ensinar língua na perspectiva intercultural: possibilitar o trabalho com textos cujos pontos de vista sejam distintos, contrapondo os diferentes discursos; e propiciar debates, a partir dos quais possamos compreender o outro e nos compreender como sujeitos de uma sociedade complexa. Segunda a autora, “[...] cabe ao professor provocar em seus alunos o desejo do novo conhecimento e, conseqüentemente, da mudança”. Assim, ela entende que “a aprendizagem de uma língua estrangeira deve contribuir para o reconhecimento e o fortalecimento de nossas identidades; e para a convivência com as diferenças sociais e culturais que nos constituem” (PARAQUETT, 2011, p.68).

No ensino de PLE em contexto de imersão, língua portuguesa e cultura brasileira, além de fazerem parte do cotidiano dos aprendizes, estão presentes no processo de interação verbal e se materializam nos enunciados. Os alunos, desse modo, estão em constante atividade de construção, reconstrução e co-construção de sentidos,

significados, símbolos e valores. Consoante Almeida Filho (2011, p.167), a competência comunicativa numa nova língua “abarca o composto de conhecimentos (sobre o sistema linguístico, de mundo e de base cultural relacionada ao novo idioma), capacidade de tomada de decisões e de ação consequente, ambas atravessadas por atitudes específicas”. Possibilitar a aquisição da competência comunicativa em contexto de imersão é ensinar menos língua e fazer com que o aluno vivencie mais a língua-alvo.

Sobre o contexto de imersão, Figueiredo (2012, p.2) afirma que, “ao participar de um programa de intercâmbio em um país estrangeiro, cuja língua é diferente de sua primeira língua, o aprendiz tem a oportunidade de aprender ou desenvolver não apenas outra língua, mas também aprender sobre outros estilos de vida e práticas culturais”. E acrescenta: “a participação em programas de intercâmbio favorece, pois, a aprendizagem ou o desenvolvimento de outra língua, o desenvolvimento da competência cultural, bem como o desenvolvimento do aluno como indivíduo” (FIGUEIREDO, 2012, p.2). Soma-se a isso que o aluno em contexto de imersão acaba por refletir sobre a sua própria cultura face à outra, muitas vezes realizando comparações. É no conhecimento do outro que nos conhecemos ou, como bem explicado por Schoffen:

É quando conhecemos o outro e reconhecemos as diferenças que existem entre nós e eles que começamos a perceber coisas na nossa cultura que antes não percebíamos. É preciso conhecer o outro para se auto-conhecer. E para compreendermos outra cultura, primeiro devemos conhecer a nossa, pois é através dela que vamos tecer as ligações necessárias para compreender a cultura do outro. Esse caminho de duas mãos, que vê o outro para entender a si próprio, e vê a si para entender o outro, é o primeiro estágio da compreensão intercultural. (SCHOFFEN, 2000, p.12 *apud* ANDRIGHETTI e SCHOFFEN, 2012, p.21).

Não podemos esquecer que, nos últimos anos, o Brasil está entre os dez países com maior economia mundial, atraindo um número crescente de nacionalidades, que compõem a nossa diversidade cultural. Num mundo globalizado, o diálogo intercultural surge como meio para a aquisição de conhecimentos e capacidades que permitem lidar com um ambiente cultural cada vez mais aberto e complexo, promovendo o respeito à contribuição das diferentes culturas. Dourado e Poshar (2007) lembram que as tendências mais recentes em educação linguística têm defendido a necessidade de conscientizar os aprendizes sobre as diferenças interculturais,

objetivando desenvolver atitudes de tolerância em relação a outras formas de perceber e agir no mundo na e pela língua/linguagem.

Mais do que ensinar PLE, a educação lingüística no mundo contemporâneo precisa pensar em como preparar os alunos para um mundo multicultural, promovendo o exercício da cidadania em múltiplos níveis: local, regional, nacional e internacional. [...] cabe àqueles comprometidos com uma educação voltada à comunicação intercultural em um mundo globalizado, despertar compreensão, tolerância e respeito por outra forma de ser e agir, distinta da sua. (DOURADO e POSHAR, 2007, p.11).

Paralelamente, conforme Kramsch (2011), o papel da tecnologia tem de ser mencionado: a criação de uma cibercultura molda tanto língua como cultura e transforma a vida social. No ensino de línguas estrangeiras, a pressão por usar computadores em rede e tecnologia multimídia para ensinar o idioma e a cultura de forma atraente pede mais investigação por parte dos pesquisadores sobre os efeitos da tecnologia digital sobre a própria natureza da língua e da cultura que são ensinadas. Estes novos desafios colocam-se no ensino de PLE, especialmente em contexto de imersão.

Com o intuito de aclarar as mudanças incorporadas na sociedade com a difusão das tecnologias digitais e “a mudança *qualitativa* nos processos de aprendizagem” (LÉVY, 2010, p.173) advinda dessa difusão, passa-se à próxima seção.

2.4 A cibercultura e o processo de ensino e aprendizagem (de línguas)

Em 1997, no livro *Cibercultura*, o filósofo francês Pierre Lévy pensa a cultura virtual contemporânea na qual estamos atualmente inseridos. De lá para cá, já assistimos a muitas mudanças e à inserção de novas práticas na sociedade, mais notadamente no ambiente de trabalho e no ambiente de ensino. Lévy refletiu de uma forma inovadora e visionária, pois suas ideias ainda são válidas e recorrentemente referenciadas nos dias de hoje. Sobretudo porque, como explicado no capítulo de apresentação desta dissertação, cerca de 40% da população ainda não possui acesso à Internet, ou seja, parte da população está vivenciando somente agora o que outros já estão vivenciando há algum tempo.

Conforme o Lévy, o *ciberespaço* “é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo” (LÉVY, 2010, p.17). No próprio conceito de *ciberespaço* percebe-se o lugar essencial que ocupam as noções de **colaboração** e **cooperação**¹⁶, uma vez que as pessoas usam este espaço ao mesmo tempo em que o alimentam. O termo *cibercultura*, nesse sentido, especifica “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do *ciberespaço*” (LÉVY, 2010, p.17). Portanto, as pessoas que adentram no *ciberespaço* agregam a *cibercultura* como modelo para interagir socialmente naquele espaço. Supondo que existam três entidades – técnica, cultura e sociedade – o autor propõe que, em vez de enfatizar o impacto das tecnologias, poderíamos pensar que as tecnologias são produtos de uma sociedade e de uma cultura. Dessa forma, as verdadeiras relações “não são criadas entre ‘a’ tecnologia (que seria da ordem da causa) e ‘a’ cultura (que sofreria os efeitos), mas sim entre um grande número de atores humanos que inventam, produzem, utilizam e interpretam de diferentes formas as técnicas” (LÉVY, 2010, p.23). Para o filósofo, pensar a *cibercultura* consiste em reconhecer dois fatos:

Em primeiro lugar, que o crescimento do ciberespaço resulta de um movimento internacional de jovens ávidos para experimentar, coletivamente, formas de comunicação diferentes daquelas que as mídias clássicas nos propõem. Em segundo lugar, que estamos vivendo a abertura de um novo espaço de comunicação, e cabe apenas a nós explorar as potencialidades mais positivas deste espaço nos planos econômico, político, cultural e humano. (LÉVY, 2010, p.13).

A essa ideia o autor acresce que a *cibercultura* implica o reconhecimento do outro, a aceitação e ajuda mútuas, a cooperação, a associação, a negociação, para além das diferenças de pontos de vista e interesses. A ideia central, portanto, do conceito de *ciberespaço* é a interconexão: “para a *cibercultura*, a conexão é sempre preferível ao

¹⁶ Estrázulas (1999, p.81) explica os termos colaboração e cooperação: “Ainda que na linguagem comum sejam tomados como sinônimos, no contexto dos estudos sobre aprendizagem os dois termos apontam para significados diferentes entre si. Acrescente-se a isso o fato de que a confusão pode estar sendo frequentemente aumentada pela tradução. Assim, enquanto ‘cooperation’ é entendida como uma divisão do trabalho na qual cada um é responsável por uma parte da solução de um problema, ‘collaboration’ é entendida como o engajamento mútuo dos participantes, num esforço coordenado para resolver um problema em conjunto”.

isolamento. A conexão é um bem em si” (LÉVY, 2010, p.129). E acrescenta: “todos reconhecem que o melhor uso que podemos fazer do *ciberespaço* é colocar em sinergia os saberes, as imaginações, as energias espirituais daqueles que estão conectados a ele” (LÉVY, 2010, p.133).

O uso das tecnologias digitais difundiu-se desigualmente no mundo, mas trouxe uma mudança significativa para a sociedade. O sociólogo Manuel Castells (2006) fala de uma transformação estrutural em processo associada à emergência de um novo paradigma tecnológico, baseado nas tecnologias de comunicação e informação. No entanto – assim como Pierre Lévy –, Castells (2006, p.16) afirma que “a tecnologia não determina a sociedade: é a sociedade. A sociedade é que dá forma à tecnologia de acordo com as necessidades, valores e interesses das pessoas que utilizam as tecnologias. Além disso, as tecnologias de comunicação e informação são particularmente sensíveis aos efeitos dos usos sociais da própria tecnologia”. Na sociedade em rede, portanto, os indivíduos são fundamentais.

No texto *Changing Times, Changing Literacies*, os autores Anstey e Bull (2006) desenvolvem uma compreensão sobre a influência da mudança social, tecnológica e econômica nas práticas de letramento da sociedade e refletem sobre as formas como as pessoas usaram e têm usado o letramento como parte de sua vida social, cultural, profissional, de lazer e civil. Os autores asseveram que os conhecimentos e habilidades que serviram a muitas pessoas na década de 1950 são hoje insuficientes, sobretudo por causa da globalização e da difusão das tecnologias digitais. Letramento, agora, pressupõe que a pessoa deve ser capaz de combinar e recombinar conhecimento, habilidades e propósitos para os novos objetivos e contextos que utilizam tecnologias atuais. Consequentemente, as formas como ensinamos e aprendemos terão de mudar. Ser capaz de ler e escrever efetivamente é apenas uma habilidade do conjunto de habilidades de letramento necessário para os ambientes de trabalho. Os estudantes precisam ser capazes de lidar com a velocidade com a qual a tecnologia digital faz as coisas acontecerem – informação entregue em segundos algumas vezes requer ação imediata. As profundas mudanças tecnológicas da época significam que, no privado e no público, os estudantes deverão interagir diariamente com diferentes grupos sociais e culturais. Essas interações ocorrerão não apenas face a face, mas também através da Internet, *e-mail*, redes sociais e outras tecnologias que agora são parte constante das nossas vidas.

Na mesma perspectiva, a professora e pesquisadora Reinildes Dias (2012), ao discutir o papel das tecnologias digitais nas mudanças sociais, econômicas e comunicacionais da era contemporânea, afirma que elas “empoderam o cidadão do século XXI para assumir uma voz globalmente conectada e ainda facilitam a comunicação e a colaboração entre pessoas do mundo inteiro por meio de múltiplas linguagens – a verbal, a imagética, a gestual, a sonora e a espacial, por exemplo” (DIAS, 2012, p.862). Para a autora, a sociedade mudou sob a influência dessas tecnologias e, com isso, novos tipos de letramento são necessários:

Não basta ao indivíduo saber comunicar apenas pela leitura e escrita – tem ainda de ser capaz de lidar com outros modos de comunicação, além de desenvolver consciência crítica em relação ao que ouve, lê, escreve e vê. Precisa também mostrar habilidades no meio digital, principalmente na internet, para construir e produzir conhecimento. Socializar com pessoas próximas e distantes geográfica e culturalmente tornou-se uma prática do cotidiano, possível a todos através do meio virtual. (DIAS, 2012, p.862).

A sala de aula, parte integrante da sociedade e, por isso, imersa no contexto de transformações socioculturais advindas com a inserção das tecnologias digitais no cotidiano, incorpora os aspectos da *cibercultura*:

As capacidades interpessoais e intrapessoais do indivíduo tornam-se altamente valorizadas no trabalho de criar, comunicar e colaborar em situações presenciais, face a face, e no meio on-line. De práticas de letramento para ler e escrever, necessárias na era da tecnologia do meio impresso, em que o texto escrito era a fonte dominante de conhecimento e de poder, avançamos em direção aos multiletramentos, influenciados pelas mudanças econômicas, tecnológicas e sociais da era digital, incluindo a ubiquidade de textos multimodais que combinam mais de um modo semiótico em sua tessitura – o linguístico, o imagético, o espacial, o gestual, o sonoro. A pessoa multiletrada da era digital precisa combinar múltiplas habilidades, conhecimento multicultural, comportamentos adequados aos diferentes contextos para exercer seus direitos e deveres de cidadão no presente e no futuro. (DIAS, 2012, p.862).

Tais mudanças influenciam diretamente na formação do professor de língua estrangeira e na sua atuação prática junto a seus alunos. Conforme Dias (2012), o professor “passa a assumir o papel de orquestrador das ações de aprendizagem, usualmente colaborativas”. E acrescenta:

Tornam-se necessárias, então, mudanças no agir pedagógico do professor que só poderão ser alcançadas por meio de um processo de formação que vise ao desenvolvimento das práticas multiletradas da contemporaneidade. Neste cenário, o letramento digital, como um dos componentes essenciais do seu multiletramento, torna-se capacidade básica para a formação e a atuação do professor em seu contexto educacional, uma vez que a tela do computador passa a ser a estrutura textual dominante na nova era. (DIAS, 2012, p.862-863).

Pierre Lévy também reflete sobre as mudanças na educação com o advento das tecnologias digitais. Para ele, o ponto principal da educação na *cibercultura* é “a mudança *qualitativa* nos processos de aprendizagem” (LÉVY, 2010, p.173). O ensino se moderniza, sobretudo por trazer uma nova relação com o saber: “a direção mais promissora, que por sinal traduz a perspectiva da inteligência coletiva no domínio educativo, é a da aprendizagem cooperativa” (LÉVY, 2010, p.173). A **colaboração** e a **cooperação** nas ideias do autor figuram como aspectos centrais do uso das tecnologias digitais para o processo de ensino e aprendizagem.

O uso crescente das tecnologias digitais e das redes de comunicação interativa acompanha e amplifica uma profunda mutação na relação com o saber [...]. Ao prolongar determinadas capacidades cognitivas humanas (memória, imaginação, percepção), as tecnologias intelectuais com suporte digital redefinem seu alcance, seu significado, e algumas vezes até mesmo sua natureza. As novas possibilidades de criação coletiva distribuída, aprendizagem cooperativa e colaboração em rede oferecidas pelo ciberespaço colocam novamente em questão o funcionamento das instituições e os modos habituais de divisão do trabalho, tanto nas empresas como nas escolas. [...] É a transição de uma educação e uma formação estritamente institucionalizadas (a escola, a universidade) para uma situação de troca generalizada dos saberes, o ensino da sociedade por ela mesma, de reconhecimento autogerenciado, móvel e contextual das competências. (LÉVY, 2010, p.174)

O filósofo francês afirma, ainda, que “o essencial se encontra em um novo estilo de pedagogia, que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede. Nesse contexto o professor é incentivado a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos em vez de um fornecedor direto do conhecimento” (LÉVY, 2010, p.160). E acrescenta:

[...] a principal função do professor não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos, que agora é feita de modo mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor torna-se um *animador da*

inteligência coletiva dos grupos que estão a seu encargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca dos saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem etc. (LÉVY, 2010, p.173, grifo do autor).

Incorporar essas mudanças no ensino (conforme retratadas por professores, pesquisadores e filósofos) também é uma preocupação de organizações mundiais, como podemos exemplificar com a publicação *Padrões de competência em TIC para professores: diretrizes de implementação* – da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) –, que tem o intuito de suscitar discussões e fomentar debates sobre a capacitação dos professores para o uso de tecnologias digitais em sala de aula:

Para viver, aprender e trabalhar bem em uma sociedade cada vez mais complexa, rica em informação e baseada em conhecimento, os alunos e professores devem usar a tecnologia de forma efetiva, pois em um ambiente educacional qualificado, a tecnologia pode permitir que os alunos se tornem: usuários qualificados das tecnologias da informação; pessoas que buscam, analisam e avaliam a informação; solucionadores de problemas e tomadores de decisões; usuários criativos e efetivos de ferramentas de produtividade; comunicadores, colaboradores, editores e produtores; cidadãos informados, responsáveis e que oferecem contribuições. Por intermédio do uso corrente e efetivo da tecnologia no processo de escolarização, os alunos têm a chance de adquirir complexas capacidades em tecnologia, sob orientação do principal agente, que é o professor. Em sala de aula, ele é responsável por estabelecer o ambiente e preparar as oportunidades de aprendizagem que facilitem o uso da tecnologia pelo aluno para aprender e se comunicar. Consequentemente, é essencial que todos os professores estejam preparados para oferecer essas possibilidades aos alunos. (UNESCO, 2009, p.3).

Seguindo essas diretrizes e incorporando as mudanças socioculturais contemporâneas, as tecnologias digitais têm ganhado papel de destaque no ensino de línguas estrangeiras e no desenvolvimento das competências comunicativas dos aprendizes. Várias propostas curriculares incluem o computador como ferramenta pedagógica para o processo de ensino e aprendizagem de uma nova língua. Como exemplo de mudança de perspectiva no ensino, tornando-o mais atual e interacional com o uso das tecnologias digitais, destaca-se, pois, um trecho da proposta curricular da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais para o ensino de língua estrangeira de autoria da Professora Reinildes Dias:

Cabe também enfatizar que a ampliação do uso de computadores nas escolas públicas da rede estadual, junto com as possibilidades de conexão em rede por meio da Internet, podem abrir espaços de **interação, colaboração e pesquisas on-line**, de modo a criar novas oportunidades para o aprendizado da língua estrangeira (espanhol, francês ou inglês). Assim, **conceitos-chave como autenticidade, propósitos reais para a aprendizagem de uma língua estrangeira, autonomia do aluno, aprendizado como um processo sócio-cognitivo, colaboração, interação** - que formam o cerne da abordagem comunicativa - podem ser associados à “assistência” que o computador e os ambientes da Web podem oferecer ao desenvolvimento da leitura, da escrita, da compreensão oral e da fala no idioma estrangeiro. (DIAS, 2007, p.15, grifo nosso).

Os conceitos-chave mencionados por Dias (2007) e discutidos ao longo deste trabalho são peças fundamentais para o bom funcionamento das tecnologias digitais no ensino de língua estrangeira, em contexto de imersão ou não, conforme observaremos ao longo desta pesquisa.

As características do processo de ensino e aprendizagem de línguas, portanto, transformam-se significativamente com o uso das atuais tecnologias. Se antes havia um material didático produzido, especialmente, para a escola, cursos de idiomas ou redes afins, hoje o professor pode compor seu material didático com vivacidade e realidade, recorrendo a vídeos, áudios, propagandas locais, infográficos, etc. A *Web* trouxe a possibilidade de contato com materiais produzidos para diversos públicos e finalidades e em diversos idiomas, criando um ambiente virtual para o exercício de uma nova língua sem a necessidade de deslocamento físico. Estando no Brasil, por exemplo, um aluno pode aprender o inglês ou o francês, entre outras línguas, por meio do contato com falantes nativos (intermediado por videoconferência, *e-mail*, *chat*, *sites* especializados para o ensino de línguas, *blogs*, comunicadores instantâneos ou *messengers*, redes sociais, etc.). Ou ainda, o aluno pode aproveitar a *Web* para ter acesso a materiais produzidos na língua-alvo, como jornais, revistas, notícias variadas, músicas, vídeos, etc., ou seja, materiais autênticos, produzidos para falantes nativos, o que permite o incremento das habilidades linguísticas do aprendiz.

A Internet ampliou, ainda, os canais para a manifestação da interculturalidade: ao permitir a interação com outras pessoas ao redor do mundo e o contato com material autêntico, a *Web* abre portas que dão acesso à cultura do outro, ao mesmo tempo em que o aluno aprofunda na sua cultura para poder contar sobre ela ao

outro. Assim, conforme Pordeus (2004), o espaço de trocas, de conhecimentos culturais e de proximidade com a língua são características potencializadas pela Internet. Ou seja, o uso das tecnologias digitais possibilita: a integração da aprendizagem linguística e cultural, facilitando a comunicação e a interação; a comparação de outros consigo mesmo para estimular o questionamento (crítico) da cultura na qual os alunos estão socializados; e a preparação dos alunos para encontros e comunicação com outras culturas e sociedades.

Outra característica do aprendizado de línguas mediado pelas tecnologias digitais é o deslocamento da figura do professor como principal detentor do conhecimento, como já mencionado. O aluno pode ser o próprio responsável pelo seu aprendizado e estar livre para navegar na rede, a fim de conhecer aspectos linguísticos, tirar dúvidas com nativos, criar seu próprio ambiente de conversação, produzir seu próprio material (ao baixar vídeos e visitar *sites* no idioma pretendido), etc. Ele passa a ter uma maior responsabilidade no seu processo de aprendizagem, tendo como ponto principal a iniciativa pela busca do conhecimento, não só na sala de aula, mas também fora dela. Coscarelli (2012, p.22-23) afirma que “um dos principais objetivos educacionais das pesquisas relacionadas com estratégias de aprendizagem [...] é formar um aprendiz autônomo, isto é, mais capaz de autodirigir sua aprendizagem”. Para tanto, “é preciso que o aprendiz assuma uma responsabilidade maior nesse processo e isso pode ser feito com a ajuda do professor”. Nesse sentido, “a figura do professor está presente, mas o aprendiz trabalha com os colegas ou sozinho sem o controle direto do professor”.

Monte Mor (2009, p.184) atenta para o fato de que “o momento atual revela uma disputa binária entre reprodução – que permite controle, medição, a identificação de quem aprende mais, ou menos, no processo de ensino-aprendizagem – e criação, criatividade e crítica” ¹⁷. Nesse sentido, conforme a autora (2009), é possível concluir que o ensino de línguas estrangeiras não deveria ser encarado meramente como instrumental, mas sim como parte de um amplo compromisso educacional, se for assumido que os estudos de línguas estrangeiras podem contribuir para a educação.

¹⁷ Minha tradução para: “The current moment reveals a binary dispute between reproduction – which enables control, measuring, the identification of who learns more, or less, in the teaching-learning process – and creating, creativity and critique”.

É importante também lembrar que o computador tem como principal instrumento o uso da linguagem multimodal, ou seja, aquela que combina diferentes modos retóricos na comunicação, além do modo linguístico. Conforme Hemais (2010, p.1) “apesar de não ser um fenômeno recente, a combinação de várias linguagens na comunicação vem se acentuando [sob a influência das tecnologias digitais] e chamada pelo termo multimodalidade”. Gomes (2010, p.92) afirma que “o termo multimodalidade foi introduzido para realçar a importância de se levar em consideração os diferentes modos de representação: imagens, música, gestos, sons, etc., além dos elementos lexicais, nas análises de textos”, a partir de estudos desenvolvidos por Kress (2003). Em resumo:

A multimodalidade é entendida, em termos gerais, como a co-presença de vários modos de linguagem, sendo que os modos interagem na construção dos significados da comunicação social. O que é importante nessa visão de uso de linguagens é que os modos funcionam em conjunto, sendo que cada modo contribui de acordo com a sua capacidade de fazer significados. [...] Essa perspectiva se apóia no argumento de que a comunicação humana é essencialmente multimodal, pelo fato de que os modos semióticos não funcionam separadamente, mas em uma interação, todos realizando os significados que fazem parte de seu potencial semiótico conforme o seu precursor, o pesquisador Kress. (HEMAIS, 2010, p.1).

Assim sendo, o uso das tecnologias digitais aliadas às aulas de língua estrangeira pode potencializar a aprendizagem do aluno, trabalhando as habilidades de maneira integrada, uma vez que a Internet traz a possibilidade de uso da língua para ler, escrever, falar e ouvir. Trabalhar a leitura e a escrita no mundo contemporâneo torna-se diferente do passado, com o uso dos vários modos intrincados na tela dos novos aparelhos digitais. Ainda que alguns textos tivessem ilustrações e fotografias, o foco do ensino de línguas sempre recaiu na interpretação do sentido da palavra impressa, com pouca atenção dada à função ou à leitura da imagem. Segundo Hemais (2009), o conhecimento multimodal é um dos que precisam ser dominados na sociedade contemporânea. Hoje, os textos que os estudantes produzem ou escrevem e consomem ou leem muitas vezes requerem o processamento de muitos modos simultaneamente a fim de construir o sentido. Ser letrado não pode mais ser considerado como sendo apenas acerca da palavra impressa em papel e a capacidade de expressar-se oralmente (cf. ANSTEY e BULL, 2006).

A seguir, o foco recai sobre o uso do grupo de discussão *on-line* no processo de ensino e aprendizagem, ressaltando as características que essa ferramenta digital traz para esse processo.

2.5 O grupo de discussão *on-line* como instrumento pedagógico

Dentre as várias opções de *softwares* disponíveis na Internet e utilizados para o processo de ensino e aprendizagem de línguas, este trabalho abarca o estudo do grupo de discussão *on-line* como instrumento pedagógico para esse tipo de ensino. O grupo de discussão *on-line* é uma ferramenta digital que pode auxiliar professores e alunos na concepção de novas práticas para o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Para sua criação, é necessário o cadastramento do grupo em algum provedor desse tipo de serviço e, em seguida, o cadastramento dos membros ou o envio de convites para os interessados em fazer parte da comunidade. Atualmente, temos alguns serviços desse tipo disponíveis na Internet gratuitamente, como: *Yahoo! Grupos*¹⁸, *Grupos do Google*¹⁹, *Grupos.com.br*²⁰ e *GroupServer*²¹. Existem também *softwares* que permitem o gerenciamento de listas e cadastro de seus membros. Nesse caso, as listas são criadas e mantidas pelos seus administradores, por meio do *software* instalado em um servidor próprio. São exemplos: *Mailman*²², *GoupServer*²³ e *Sympa*²⁴.

O uso de *softwares* como o grupo de discussão *on-line* (listas de discussão ou listas de *e-mails*, *eGroups*, *NewsGroups*, *Groupware*, entre outros) foi difundido com a popularização da Internet na década de 1990²⁵. Na década seguinte, os grupos *on-line* começaram a ser usados nos ambientes acadêmicos e tornaram-se alvo de pesquisas sobre a inserção da tecnologia digital no processo de ensino e aprendizagem. Também na década de 2000, os *Learning Management Systems* (Sistemas de Gestão da Aprendizagem) ou Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), tais como o *Moodle* e o

¹⁸ <http://br.groups.yahoo.com/>

¹⁹ <https://groups.google.com>

²⁰ <http://www.grupos.com.br>

²¹ <http://groupserver.org/>

²² <http://www.gnu.org/software/mailman/index.html>

²³ <http://groupserver.org/>

²⁴ <https://www.sympa.org/>

²⁵ A difusão deste tipo de *software* aconteceu na década de 1990, mas o desenvolvimento do seu primeiro modelo ocorreu no princípio da década de 1980.

TelEduc, foram desenvolvidos e utilizados largamente desde então, principalmente num contexto de *e-learning*²⁶ ou *b-learning*²⁷, permitindo a criação de cursos on-line, páginas de disciplinas, grupos de trabalho e comunidades de aprendizagem. Esses sistemas contam com a presença dos fóruns *on-line*, fóruns virtuais ou fóruns de discussão, os quais podem ser comparados com os grupos de discussão *on-line* por terem seu uso bem semelhante no ambiente educacional. Hoje, especialmente no espaço acadêmico brasileiro, é prática comum o uso dos grupos, listas e fóruns de discussão. No entanto, não encontramos relatos sobre o uso desses tipos de *softwares* no processo de ensino e aprendizagem de Português como Língua Estrangeira (PLE), embora sejam largamente usados quando se trata do ensino de inglês como língua estrangeira.

Em 1990, no livro *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*, o filósofo francês Pierre Lévy reflete sobre a ferramenta *groupware*. O autor assume que os *groupwares* são dispositivos de ensino em grupo (2010, p.103) ou programas e sistemas a serviço do trabalho cooperativo (2010, p.104):

Os *groupwares* de auxílio à concepção e à discussão coletiva [...] ajudam cada interlocutor a situar-se dentro da estrutura lógica da discussão em andamento, pois fornecem-lhe uma representação gráfica da rede de argumentos. Permitem também a ligação efetiva de cada argumento com os diversos documentos aos quais ele se refere, que talvez até o tenham originado, e que formam o contexto da discussão. Este contexto, ao contrário do que ocorre durante uma discussão oral, encontra-se agora totalmente explicitado e organizado. (LÉVY, 1993, p.66, grifo do autor).

A ideia é que esses sistemas permitem a criação colaborativa de uma rede de argumentação e de documentos que formam o contexto de discussão. Nessa perspectiva

²⁶ “O *e-learning*, ou ensino eletrônico, corresponde a um modelo de ensino não presencial suportado por tecnologia. Atualmente, o modelo de ensino/aprendizagem assenta no ambiente *on-line*, aproveitando as capacidades da Internet para comunicação e distribuição de conteúdos. Outra definição simples para *e-learning* será “o processo pelo qual o aluno aprende através de conteúdos colocados no computador e/ou Internet e em que o professor, se existir, está a distância, utilizando a Internet como meio de comunicação (síncrono ou assíncrono) podendo existir sessões presenciais intermédias”. O sistema que inclui aulas presenciais no sistema de *e-learning* recebe o nome de *blended learning* ou *b-learning*.” (WIKIPÉDIA, 2014).

²⁷ “O *blended learning*, ou *b-learning*, é um derivado do *e-learning*, e refere-se a um sistema de formação onde a maior parte dos conteúdos é transmitida em curso a distância, normalmente pela Internet, entretanto inclui necessariamente situações presenciais, daí a origem da designação *blended*, algo misto, combinado. Pode ser estruturado com atividades síncronas, ou assíncronas, da mesma forma que o *e-learning*, ou seja, em situações onde professor e alunos trabalham juntos num horário pré-definido, ou não, com cada um a cumprir suas tarefas em horários flexíveis.” (WIKIPÉDIA, 2014).

o integrante dessa comunidade virtual passa a ser um elo na cadeia de cooperação, ao mesmo tempo em que alimenta o ambiente e é alimentado por ele:

Com os *groupwares*, o debate se dirige para a construção progressiva de uma rede de argumentação e documentação que está sempre presente aos olhos da comunidade, podendo ser manipulada a qualquer momento. Não é mais “cada um na sua vez” ou “um depois do outro”, mas sim uma espécie de lenta escrita coletiva, dessincronizada, desdramatizada, expandida, como se crescesse por conta própria seguindo uma infinidade de linhas paralelas, e portanto sempre disponível, ordenada e objetivada sobre a tela. O *groupware* talvez tenha inaugurado uma nova geometria da comunicação. (LÉVY, 1993, p.66-67, grifo do autor).

Essa “nova geometria da comunicação” permite que o integrante da comunidade colabore com a discussão na hora em que quiser ou achar necessário, fomentando-a com opiniões e interpretações diversas e, dessa forma, estimulando outros participantes com o acréscimo de ideias, conforme explicado por Pierre Lévy:

A operação elementar da atividade interpretativa é a associação; dar sentido a um texto é o mesmo que ligá-lo, conectá-lo a outros textos, e portanto é o mesmo que construir um hipertexto. É sabido que pessoas diferentes irão atribuir sentidos por vezes opostos a uma mensagem idêntica. Isto porque, se por um lado o texto é o mesmo para cada um, por outro o hipertexto pode diferir completamente. O que conta é a rede de relações pela qual a mensagem será capturada, a rede semiótica que o interpretante usará para captá-la. Você talvez conecte cada palavra de uma certa página a dez referências, a cem comentários. Eu, quando muito, a conecto a umas poucas proposições. Para mim, esse texto permanecerá obscuro, enquanto que para você estará formigando de sentidos. (LÉVY, 1993, p.72).

Por ser baseado, mormente, na linguagem verbal escrita, esse tipo de grupo *on-line* ou comunidade virtual é rico para o processo de ensino e aprendizagem de línguas, uma vez que “não são meras informações que transitam na rede de conversação, mas sim *atos de linguagem*, que comprometem aqueles que os efetuam frente a si mesmos e aos outros”. (LÉVY, 1993, p.65, grifo do autor). Mais do que agrupar as discussões e a documentação, esses grupos permitem a reunião de pessoas em torno de um objetivo e comum e a elaboração coletiva de um hipertexto²⁸:

²⁸ “Técnicamente, um hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, seqüências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda

O papel dos *groupwares* é exatamente o de reunir, não apenas os textos, mas também as redes de associações, anotações e comentários às quais eles são vinculados pelas pessoas. Ao mesmo tempo, a construção do senso comum encontra-se exposta e como que materializada: a elaboração coletiva de um hipertexto. Trabalhar, viver, conversar fraternalmente com outros seres, cruzar um pouco por sua história, isto significa, entre outras coisas, construir uma bagagem de referências e associações comuns, uma rede hipertextual unificada, um contexto compartilhado, capaz de diminuir os riscos de incompreensão. (LÉVY, 1993, p.72-73, grifo do autor).

Para o autor (2010), em uma comunidade virtual, a moral implícita é, em geral, a da reciprocidade: “se aprendermos algo lendo as trocas de mensagens, é preciso também repassar os conhecimentos de que dispomos quando uma pergunta formulada on-line os torna úteis”. A recompensa, nesse caso, é simbólica, pois vem da reputação de competência que é constituída em longo prazo na “opinião pública” da comunidade virtual. Neste ponto, ao trazer essas reflexões para o ensino, Lévy afirma que as tecnologias interativas adéquam-se particularmente aos usos educativos. “É bem conhecido o papel fundamental do envolvimento pessoal do aluno no processo de aprendizagem. Quanto mais ativamente uma pessoa participar da aquisição de um conhecimento, mais ela irá integrar e reter aquilo que aprender” (LÉVY, 1993, p.40). O autor defende que as tecnologias interativas, “graças à sua dimensão reticular ou não linear”, favorecem “uma atitude exploratória, ou mesmo lúdica, face ao material a ser assimilado. É, portanto, um instrumento bem adaptado a uma pedagogia ativa” (LÉVY, 1993, p.40). Assim, o grupo de discussão *on-line* faz parte do que Lévy chamou de tecnologias interativas, na medida em que suas principais características são interação, colaboração e cooperação, constituindo-se, desse modo, em uma comunidade virtual de aprendizagem.

O grupo de discussão *on-line* tem como principal veículo de mensagem o *e-mail*, por isso, na maioria das vezes, seus participantes são colocados frente a objetos textuais, em que a modalidade do uso escrito da linguagem prepondera, tornando assim o grupo uma ferramenta potencialmente significativa para o ensino de línguas. Além disso, como ressaltado por Souza (2010, p.29-30):

com nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. Navegar em um hipertexto significa portanto desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira. [...] Em 1990, a maior parte dos usos registrados destes sistemas de hipertexto para computadores pessoais estava relacionada à formação e à educação”. (LÉVY, 1993, p.33-34).

A comunicação por *e-mail* abre um contínuo de possibilidades estilísticas, variando de mensagens extremamente curtas e informais, muito próximas à conversação espontânea ou a escrita telegráfica, até textos bastante elaborados, semelhantes à escrita formal. Essa amplitude parece estar ligada à variedade de contextos e situações comunicativas possibilitadas pelo *e-mail*, que contempla tanto trocas de mensagens casuais quanto negociações formais.

Portanto, “esse meio comporta uma gama de interações escritas, desde aquelas cuidadosamente redigidas até as espontâneas” (PARREIRAS, 2010b, p.221).

Ao refletir sobre as interações mediadas por computador – que “tendem a ser predominantemente escritas e assíncronas, isto é, pode haver intervalos de minutos, horas e até dias entre uma mensagem e a sua resposta” (PARREIRAS, 2010b, p.211), como no caso do grupo de discussão *on-line* – no processo de ensino e aprendizagem, Parreiras defende que:

[...] a possibilidade de reflexão proporcionada pelas interações assíncronas pode ser mais eficaz que as interações síncronas para a aprendizagem de outros conhecimentos, devido à flexibilidade que os aprendizes têm de ponderar as mensagens recebidas e as suas produções próprias, de transformarem os seus *input* em mensagens sob a forma de comentários, respostas e/ou questionamentos, além da facilidade com que os registros das interações podem ser acessados sempre que o aprendiz sentir necessidade de retomar ou revisar um tópico qualquer discutido anteriormente. (PARREIRAS, 2010b, p.211, grifo do autor).

Sobre o conceito de *input* o autor explica que “Krashen (1985) postula que o fator mais importante para o aumento da proficiência em língua estrangeira [...] é a exposição do aprendiz à língua alvo (o *input*)” (PARREIRAS, 2010a, p.225).

O uso de ferramentas como o grupo de discussão *on-line* é bem resumido por Souza (2010, p.32): “uma mensagem enviada por um dos membros usualmente desencadeia respostas de outros membros, que por sua vez geram mais respostas, levando à formação de sequências de mensagens em torno de um tópico [de discussão]”. Esse modelo, conforme Reis (2009), possibilita ao aluno vivenciar uma prática dinâmica, interativa, que estimula a metacognição, a argumentação e o contato regular com a Internet direcionada ao desenvolvimento da aprendizagem.

O fórum prolonga a discussão a respeito do que foi discutido em sala, exige a leitura prévia, a reflexão e o posicionamento sobre os conceitos trabalhados, a interpretação individual contextualizada e muitas vezes re-elaboradas a partir do texto do outro. Além disso, não é como uma produção que é entregue ao professor, corrigida, devolvida e arquivada sem exceder à díade professor-aluno. O que se escreve é visto, discutido e complementado por todos, podendo ser acessado a qualquer momento e promover retomadas na discussão. (REIS, 2009, p.103).

Conforme Parreiras (2010b, p.208), em um grupo com propósitos de construção coletiva do conhecimento, “ao responder a perguntas do professor ou dos colegas, ao levantar questionamentos e ao tecer comentários, os aprendizes estão envolvidos ativamente na negociação de significado”.

Pesquisadores trabalhando na perspectiva de investigação em aquisição de segunda língua [...] propuseram um modelo no qual a língua estrangeira é adquirida através de interações entre os aprendizes na língua alvo para que eles tenham oportunidade de:

- 1 – compreender a significação das mensagens [...];
- 2 – produzir *output*²⁹ modificado [...]; e
- 3 – atentar para a forma da língua alvo.

Essa perspectiva enfatiza as interações aprendiz-aprendiz e aprendiz-professor e reforça a ideia de que a modificação do conteúdo produzida pela negociação numa interação (confirmação e verificação da compreensão, pedido de esclarecimento, repetições, paráfrases etc.) serve para tornar o *input* compreensível e o *output* modificável, promovendo, conseqüentemente, a aquisição. (PARREIRAS, 2010b, p.209-210).

Dessa forma, esse tipo de ferramenta digital como instrumento pedagógico no ensino de língua estrangeira parece ser propício à exposição do aprendiz à língua-alvo, ao aumento da proficiência na língua estudada e ao sociointeracionismo. Para Kratochwill e Sampaio, “este recurso potencializa a [interlocução] dialógica, a interação e a interatividade, devido a sua polifonia e plasticidade, rompendo com o modelo fechado de emissão-recepção e voltando-se para as possibilidades da aprendizagem colaborativa” (2006, p.157). É “mais uma possibilidade interativa de aproximação das distâncias, de colaboração, de diálogo, de socialização e de trocas de informação e reflexão” (2006, p.161). E acrescentam:

²⁹ Segundo Parreiras (2005 e 2010) enquanto o *input* é a exposição do aprendiz à língua alvo, o *output* refere-se à sua produção na língua-alvo.

Todos os participantes têm a oportunidade de se expressar, interferir e receber interferências, se constituir a partir da constituição do outro e da percepção do outro sobre a expressão do primeiro. Dentro desse processo dialógico, a autonomia e a autoria se constituem em respeito à alteridade, à individualidade e ao mesmo tempo em que coletivamente. Para o docente forma-se um campo rico de possibilidades que atendem a perspectiva da aprendizagem dialógica, além de se desenvolver um texto dinâmico e interativo por sua fluência de idéias, alternâncias, descobertas e construções. (KRATOCHWILL e SAMPAIO, 2006, p.162).

Na dinâmica do grupo de discussão *on-line*, Parreiras (2010b) lembra que formas produtivas de interação são passíveis de ocorrer quando o tópico da discussão for previamente definido pelo moderador da discussão (muitas vezes o professor do curso). Essa afirmação corrobora Araújo e Dieb (2010, p.392):

Para o funcionamento com finalidades didáticas, o fórum deve ter um moderador, que é o responsável por mediar e organizar as discussões, de modo que cabe a ele as tarefas de escolher como as mensagens aparecerão na tela (por ordem de entrada ou reversa, apenas assunto, ou o texto inteiro, etc.), excluir os comentários que possam causar constrangimento, sugerir temas a serem debatidos e, além disso, animar e incentivar as trocas de conhecimentos entre os usuários.

Nesse sentido a figura do moderador ou mediador das discussões encadeadas no grupo torna-se importante para que elas ocorram de maneira produtiva e significativa no ambiente de ensino.

Recorrendo a Parreiras (2010b), cabe lembrar que, na interação via Internet em comparação à sala de aula presencial tradicional, “há uma diminuição potencial das ameaças do discurso face a face”, minimizando “uma série de fatores inibidores da participação do aluno”, o que pode funcionar como motivador para que ele se expresse, compartilhe suas experiências e colabore com o coletivo. O autor conclui que à medida que o aprendiz produz o seu texto para contribuir com a discussão, ele reflete sobre o tema de forma mais sistemática do que na conversação face a face.

Esta pesquisa, portanto, pretende analisar o uso do grupo de discussão *on-line*, tendo em vista o contexto de ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE). Intenta-se verificar como tal ferramenta digital contribuiu para o desenvolvimento de competências comunicativas dos alunos. De forma a explicitar a metodologia adotada e as especificidades do contexto analisado passa-se, então, ao próximo capítulo deste trabalho.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

*“Uma **metodologia** refere-se às escolhas que fazemos sobre os casos a serem estudados, os métodos de coleta de dados, as formas de análise dos dados, etc., no planejamento e na execução de um estudo de pesquisa” (SILVERMAN, 2009, p.26).*

“Como as teorias, as metodologias não podem ser verdadeiras ou falsas, somente mais ou menos úteis” (SILVERMAN, 2009, p.27).

Este capítulo apresenta a metodologia adotada com o intuito de responder às perguntas desta pesquisa e atender aos objetivos propostos. Para tanto, está organizado em três partes. A primeira trata da natureza da pesquisa desenvolvida, lançando mão de autores que versam sobre a pesquisa qualitativa e orientam a escolha metodológica realizada. A segunda parte descreve o contexto da pesquisa: o grupo selecionado, o perfil de seus participantes e os programas educacionais nos quais eles estão inseridos. A terceira parte expõe os procedimentos metodológicos utilizados para a formação e organização do *corpus*, para a verificação e interpretação dos dados, e os critérios de avaliação do exame para a obtenção do *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros - Brasil* (CELPE-Bras), que se constituem como principal foco da análise desta pesquisa.

3.1 Natureza da pesquisa

Esta é uma pesquisa aplicada qualitativa, que se constroi com base no interpretativismo (cf. BORTONI-RICARDO, 2009; DENZIN e LINCOLN, 2006). O paradigma interpretativista – que surge como alternativa ao positivismo (BORTONI-RICARDO, 2009), ou como uma resposta às limitações do paradigma dominante (SANTOS, 2008) ou, ainda, como reação à forma tradicional de fazer ciência (CHUEKE e LIMA, 2012) – postula que não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Erickson (1990 *apud* BORTONI-RICARDO, 2009, p.34) afirma que os métodos inseridos nesse paradigma “têm em comum um compromisso com a interpretação das ações sociais e com o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social”. A pesquisa qualitativa pode ser definida como:

[...] uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações [...]. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. (DENZIN e LINCOLN, 2006, p.17).

Dentro dessa perspectiva, “o pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja: como o interpretam” (BORTONI-RICARDO, 2009, p.34). Dessa forma, “não existe uma única verdade interpretativa; [...] o que existem são múltiplas comunidades interpretativas, cada qual com seus próprios critérios para avaliar uma interpretação” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p.37).

Para Flick (2009), encontrar uma definição de pesquisa qualitativa aceita pela maioria das abordagens e dos pesquisadores do campo é tarefa difícil. Não há mais uma dicotomia, ou seja, a pesquisa qualitativa não é mais apenas a “pesquisa não quantitativa”, tendo desenvolvido identidade própria ou, possivelmente, várias identidades. Para esse autor, contudo, é possível identificar algumas características comuns dos muitos enfoques existentes à pesquisa qualitativa: “esse tipo de pesquisa visa a abordar o mundo ‘lá fora’ (e não em contextos especializados de pesquisa, como

os laboratórios) e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais ‘de dentro’ de diversas maneiras diferentes” (FLICK, 2009, p.8). Essas maneiras diferentes seriam: analisar experiências de indivíduos ou grupos a partir de relatos e histórias biográficas; examinar interações e comunicações a partir de observação ou análise do material de registro dessas práticas; ou, ainda, investigar documentos ou traços semelhantes de experiências ou interações. Para o autor, ainda, essas abordagens buscam esmiuçar a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta, o que estão fazendo ou o que está lhes acontecendo em termos significativos. “As interações e os documentos são considerados como formas de constituir, de forma conjunta (ou conflituosa), processos e artefatos sociais” (FLICK, 2009, p.8).

Martins (2004, p.289), por sua vez, define a pesquisa qualitativa “como aquela que privilegia a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizada pela heterodoxia no momento da análise”. Por se tratarem de fenômenos complexos, não sendo fácil separar causas e motivações isoladas e exclusivas, a autora defende que a metodologia está a serviço da pesquisa, ou seja, a discussão necessária não recai sobre técnicas qualitativas de pesquisa, mas sobre “maneiras de se fazer ciência”. Para ela, a característica que se constitui como a marca dos métodos qualitativos é a flexibilidade, principalmente quanto às técnicas de coleta de dados, incorporando aquelas mais adequadas à observação que está sendo feita. Assim, “o uso de uma metodologia ou de outra dependerá muito do tipo de problema colocado e dos objetivos da pesquisa” (MARTINS, 2004, p.293).

Denzin e Lincoln (2006, p.20) explicam que “a pesquisa qualitativa, como um conjunto de práticas interpretativas, não privilegia nenhuma única prática metodológica em relação à outra”. Tampouco possui um conjunto distinto de métodos ou práticas que seja inteiramente seu. Igualmente, Chueke e Lima (2012, p.66) esclarecem que o pesquisador poderá adotar uma multiplicidade de métodos para assegurar a compreensão do fenômeno estudado, ressaltando que a escolha do método dependerá da pergunta de pesquisa, que, por sua vez, dependerá do contexto. Sendo assim, conforme afirmam Denzin e Lincoln (2006, p.20), “os pesquisadores qualitativos utilizam a análise semiótica, a análise da narrativa, do conteúdo, do discurso, de arquivos e a fonêmica e até mesmo as estatísticas, as tabelas, os gráficos e os números”.

Defende-se, pois, que os métodos qualitativos e quantitativos não se excluem. Os esforços de cunho qualitativo e quantitativo podem se complementar, trazendo contribuições significativas para a pesquisa (cf. NEVES, 1996). Nas palavras de Silverman (2009, p.61):

[...] não há razão de os pesquisadores qualitativos não usarem, quando apropriado, medidas quantitativas. As técnicas de contagem simples, teoricamente derivadas e idealmente baseadas nas próprias categorias dos participantes, oferecem um meio para examinar todo o corpo de dados comumente perdidos na pesquisa intensiva, qualitativa. Em vez de confiar na palavra do pesquisador, o leitor tem uma chance de obter uma percepção do valor dos dados como um todo. Depois, os pesquisadores podem testar e rever suas generalizações, dirimindo dúvidas perturbadoras sobre a acurácia de suas impressões sobre os dados.

Aprende-se, também, com Silverman (2009) que os interacionistas – aqueles que estudam a interação – podem adotar métodos quantitativos simples, sobretudo quando querem encontrar um padrão em seus dados. É o caso desta pesquisa, que se constitui como um estudo de caso, servindo-se da análise de conteúdo, quantitativa e qualitativa, e da análise de documentos e registros (FIGURA 1) ³⁰.



Figura 1 - Triangulação de métodos

³⁰ Por meio da Figura 1 buscou-se retratar uma divisão metodológica, a fim de se explicitarem os métodos utilizados nesta pesquisa. Contudo, no capítulo 4 – *Análise dos dados e discussão dos resultados* – ver-se-á que os métodos se sobrepõem, se entrecruzam e se inter-relacionam de modo a proporcionar uma análise transversal do processo.

A análise de conteúdo envolve estabelecer categorias e depois contar o número de vezes em que essas categorias são usadas em um item particular do texto. Como este é um método muito familiar na pesquisa quantitativa, é importante distinguir como a análise de conteúdo é usada em estudos qualitativos. Para tanto, recorre-se à explicação de Silverman (2009, p.31):

Os pesquisadores quantitativos procuram analisar o material escrito de uma maneira que produzirá evidências confiáveis com relação a uma amostra maior. O método preferido é a “análise de conteúdo”, na qual os pesquisadores estabelecem um conjunto de categorias e depois contam o número de exemplos que pertencem a cada categoria. A exigência crucial é que as categorias sejam suficientemente precisas para permitir que diferentes codificadores cheguem aos mesmos resultados quando o mesmo *corpus* de material [...] for examinado.

Na pesquisa qualitativa, a análise de conteúdo é menos comum. A questão fundamental é entender as categorias dos participantes e ver como eles agem em atividades concretas, como contar histórias, montar arquivos ou descrever “a vida familiar”. A confiabilidade da análise é tratada com menos frequência. Em vez disso, os pesquisadores qualitativos reivindicam sobre sua capacidade para revelar as práticas locais através das quais determinados “produtos finais” (histórias, arquivos, descrições) são montados.

Como uma vantagem dos dados textuais, o autor assevera que os textos documentam o que os participantes estão realmente fazendo no mundo, sem serem inquiridos pelo pesquisador. Nesse sentido, o papel do pesquisador textual não é criticar ou avaliar textos específicos em termos de padrões “objetivos”. É antes analisar como eles funcionam para conseguir efeitos específicos – para identificar os elementos usados e as funções que estes desempenham (SLVERMAN, 2009).

A análise de documentos ou registros, de acordo com Marconi e Lakatos (2008), serve-se de fontes de dados provenientes de órgãos oficiais, públicos e particulares que realizaram observações ou levantamentos acerca do caso a ser analisado. Englobam os materiais que podem servir como fonte de informação para a pesquisa científica, como fontes estatísticas, gravações, avaliações, etc.

Em relação ao estudo de caso, buscou-se amparo na obra de Yin (2010). Esclarece o autor que essa estratégia de pesquisa permite que os pesquisadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real e, quanto mais as questões da pesquisa procuram explicar alguma circunstância presente (por

exemplo, “como” ou “por que” algum fenômeno social funciona), mais o método do estudo de caso será relevante. Além disso, o pesquisador possui pouco ou nenhum controle sobre a situação investigada e seu interesse incide sobre casos individuais, os quais podem ser os mais variados, tais como: um indivíduo, um pequeno grupo, uma instituição, um programa ou um evento (ALVES-MAZZOTTI, 2006). Yin (2010, p.41) afirma que “os estudos de caso podem incluir detalhes e até mesmo ser limitados à evidência quantitativa”. Esse método não é apenas uma forma de “pesquisa qualitativa”, mas vai além, podendo ser usada uma mistura de evidência quantitativa e qualitativa.

Um ponto importante da natureza desta pesquisa é a questão da generalização. Salienta-se que não é interesse realizar qualquer generalização, uma vez que há o entendimento de que cada caso é único, cada caso é específico:

[...] a pesquisa qualitativa não se propõe testar as relações de causa e consequência entre fenômenos, nem tampouco gerar leis causais que podem ter um alto grau de generalização. A pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto. (BORTONI-RICARDO, 2009, p.34).

Souza e Lima (2011), ao explorarem a questão da generalização, afirmam que, para muitos autores, o sentido da pesquisa qualitativa não está orientado para a generalização dos resultados e sim para a compreensão da realidade:

A abordagem qualitativa entende que a realidade é subjetiva e múltipla, que ela é construída de modo diferente por cada pessoa. Assim, o pesquisador deve interagir com o objeto e sujeito pesquisado, a fim de dar vozes a eles para construir uma teia de significados. Para isso, os valores pessoais do pesquisador, ou seja, sua visão de mundo fará parte do processo investigativo, sendo impossível desvincular-se dela. Esse processo dialético é indutivo, dessa forma a generalização perde força para a descoberta e a linguagem padronizada liberta-se e evolui para novas possibilidades narrativas, que buscam integrar um esquema de múltiplas vozes (CHUEKE e LIMA, 2012, p.65-66).

Acrescentando, “a maioria dos cientistas admite que nenhum conhecimento é inteiramente objetivo e que os valores e crenças do pesquisador podem interferir no seu trabalho e, nesse caso, a única objetividade a que podemos aspirar é aquela que resulta da exposição de nossas pesquisas à crítica da comunidade científica” (POPPER, 1978 *apud* ALVES-MAZZOTTI, 2006, p.638). Nesse sentido, ressalta-se a importância da

contribuição de pesquisas semelhantes, que permitem a acumulação do conhecimento e auxiliam no cuidado para com a validade interna e externa desta pesquisa:

[...] o que aprendemos com um caso singular relaciona-se ao fato de que o caso é semelhante ou diferente de outros casos conhecidos. Pesquisadores naturalísticos, etnográficos e fenomenológicos relatam seus casos sabendo que eles serão comparados a outros e, por isso, buscam descrevê-los detalhadamente para que o leitor possa fazer boas comparações. Por meio de uma narrativa densa e viva, o pesquisador pode oferecer oportunidade para a experiência vicária, isto é, pode levar os leitores a associarem o que foi observado naquele caso a acontecimentos vividos por eles próprios em outros contextos (ALVES-MAZOTTI, 2006, p.648).

Na próxima parte, tem-se a descrição do contexto desta pesquisa, na qual se buscou detalhar o caso a ser pesquisado; ou, nas palavras de Yin (2010), a unidade de análise do estudo de caso empreendido. Encontram-se informações sobre a constituição dos dados analisados e as particularidades do grupo selecionado, que está inserido em um universo específico da área de ensino e aprendizagem de *Português como Língua Estrangeira* (PLE).

3.2 Contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada no âmbito de duas turmas do curso presencial de *Português como Língua Estrangeira* (PLE), voltado exclusivamente para os alunos estrangeiros conveniados ao *Programa de Estudantes-Convênio de Graduação* (PEC-G) e promovido pela *Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais* (FALE/UFMG). O curso tem como objetivo, numa primeira fase, desenvolver a competência comunicativa em língua portuguesa dos estudantes estrangeiros e, numa segunda fase, prepará-los para a realização do exame para a obtenção do *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros - Brasil* (CELPE-Bras).

Os tópicos a seguir buscam descrever o perfil dos alunos dos grupos analisados: são originários de países não lusófonos e candidatos a realizar seus estudos no Brasil. Tais características transformam o curso de PLE numa etapa importante para que o aluno obtenha a certificação requerida para a permanência em território brasileiro e a continuidade dos seus estudos em nível de graduação. Portanto, inicia-se a

descrição do contexto desta pesquisa com a explicação sobre o PEC-G, apresentando os requisitos para a investidura no Programa e outras normas relevantes; em seguida, desenvolve-se o tópico sobre o exame para a obtenção do CELPE-Bras, expondo a concepção de linguagem adotada, as etapas do exame, entre outros aspectos; também são apresentadas as características dos participantes selecionados para esta pesquisa e do curso presencial de PLE ministrado; e, por fim, busca-se explicar o que é um grupo de discussão *on-line* e como ele foi utilizado junto ao grupo analisado.

3.2.1 O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)



Figura 2 - Logo do PEC-G

Na década de 1960, houve um incremento do número de estrangeiros no Brasil e as consequências que este fato trouxe para o país fomentaram a criação de um Programa de Governo que regulamentasse internamente o status dos estudantes estrangeiros. Conforme o histórico do PEC-G, disponível no *site*³¹ da Divisão de Temas Educacionais do Ministério das Relações Exteriores (DCE/MRE), “havia necessidade de unificar as condições do intercâmbio estudantil e de garantir tratamento semelhante aos estudantes por parte das universidades”. Desse modo, o Programa foi criado oficialmente em 1965, quando foi lançado o primeiro Protocolo do PEC-G.

Nesses quase cinquenta anos de existência, conforme o *site*³² do Ministério da Educação (MEC), o Programa “sempre foi amparado por protocolos interministeriais entre as pastas da Educação e de Relações Exteriores”. Entretanto, no dia 12 de março de 2013, o PEC-G ganhou maior segurança jurídica por meio do decreto presidencial

³¹ *Histórico do PEC-G*. Disponível em: <<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico.html>>. Acesso em: 11 fev. 2014.

³² *Decreto dá maior segurança a programa Estudantes-Convênio*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18519:decreto-da-maior-seguranca-a-programa-estudantes-convenio&catid=222>. Acesso em: 11 fev. 2014.

nº 7.948, publicado no Diário Oficial da União. A partir de então, todas as normas ficam institucionalizadas, substituindo o protocolo PEC-G de março de 1998.

O Programa é destinado à formação e qualificação de estudantes estrangeiros³³ por meio de oferta de vagas gratuitas em cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras³⁴. Conforme o decreto que dispõe sobre o Programa:

O PEC-G constitui um conjunto de atividades e procedimentos de cooperação educacional internacional, preferencialmente com os países em desenvolvimento, com base em acordos bilaterais vigentes e caracteriza-se pela formação do estudante estrangeiro em curso de graduação no Brasil e seu retorno ao país de origem ao final do curso (BRASIL, 2013).

O Programa é implementado conjuntamente pelo MRE e pelo MEC, sendo que o primeiro coordena os procedimentos relativos ao PEC-G junto a governos estrangeiros por intermédio das missões diplomáticas e repartições consulares brasileiras; enquanto o segundo coordena os procedimentos referentes à adesão das IES ao PEC-G, oferta das vagas, seleção e matrícula dos candidatos e acompanhamento do Programa. As questões de natureza acadêmica são de atribuição exclusiva das IES integrantes do Programa, sem interferência dos Ministérios.

Anualmente, o MEC estabelece o número de vagas disponíveis para o PEC-G, por cursos e instituições, pelas diferentes regiões do Brasil, dependendo das possibilidades do sistema de ensino superior brasileiro. Essas vagas somente podem ser ofertadas nos cursos oferecidos em período diurno ou integral e o MEC pode solicitar às IES a oferta de vagas adicionais para atender estudantes candidatos ao PEC-G e o expresso nos acordos de cooperação internacional.

Para o estrangeiro se candidatar às vagas disponíveis, deverá seguir o edital, expedido anualmente pelo MEC com a anuência do MRE, que regulamenta o calendário e o processo de seleção para o PEC-G, e preencher alguns requisitos para o ingresso no Programa, conforme o decreto que dispõe sobre o mesmo:

³³ Cf. ANEXO A - Países participantes do PEC-G (p.269).

³⁴ Cf. ANEXO B - Instituições participantes por região no PEC-G (p.270).

Art. 6º Poderão se inscrever no PEC-G os estudantes estrangeiros:

I - residentes no exterior e que não sejam portadores de visto permanente ou qualquer outro tipo de visto temporário para o Brasil;

II - maiores de 18 e preferencialmente até 23 anos;

III - que firmarem Termo de Responsabilidade Financeira, em que assegurem ter meios para custear as despesas com transportes e para subsistência no Brasil durante o curso de graduação;

IV - que firmarem Termo de Compromisso, em que se comprometam a cumprir as regras do PEC-G; e

V - que apresentarem certificado de conclusão do ensino médio e Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – CELPE-Bras. (BRASIL, 2013).

Um requisito importante para esta pesquisa é previsto pelo Programa é a aprovação no exame para a obtenção do CELPE-Bras. Conforme o *site* da DCE/MRE, o candidato oriundo de país não lusófono ou de nação fora da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) deverá apresentar o certificado. Entretanto, muitos países ainda não aplicam o exame³⁵ e, para estrangeiros originários desses países, o MEC estabelece que (conforme apresentado em seu *site*):

Os candidatos de países que não aplicam o CELPE-BRAS, após a Seleção do PEC-G serão submetidos ao curso de português para estrangeiros e ao exame CELPE-BRAS (apenas uma vez) no Brasil. A certificação no exame de proficiência em língua portuguesa é condição fundamental para o ingresso na Instituição de Ensino Superior e no Programa de Estudantes-Convênio de Graduação.

Segundo o portal da DCE/MRE: “a NÃO APROVAÇÃO no exame encerrará o vínculo do aluno com o Programa, sem possibilidade de recurso, e implicará no retorno imediato ao país de origem”. Da mesma forma, dispõe o decreto: “o candidato reprovado no CELPE-Bras aplicado no Brasil, [...], não poderá ingressar no PEC-G, vedada a prorrogação de seu registro e do prazo de estada no Brasil [...]” (BRASIL, 2013). Portanto, o candidato selecionado não lusófono de país que não possui posto aplicador chega ao Brasil para realizar seu curso de PLE, em IES credenciada, e precisa, em menos de um ano, tornar-se proficiente na língua portuguesa a fim de conquistar sua certificação e garantir sua vaga

³⁵ Cf. ANEXO C – Postos aplicadores credenciados para aplicação do exame CELPE-Bras 2013/2 (p.274).

na graduação. Essa especificidade torna esta pesquisa importante para a verificação da contribuição do uso do grupo de discussão *on-line* no processo de desenvolvimento da proficiência em língua portuguesa do aluno estrangeiro.

Outro ponto importante é o fato de o aluno conveniado não poder exercer nenhuma atividade remunerada no Brasil. De acordo com o artigo treze do decreto, “é vedado ao estudante-convênio o exercício de atividade remunerada que configure vínculo empregatício ou caracterize pagamento de salário ou honorários por serviços prestados” (BRASIL, 2013). Por isso, o estudante precisa comprovar capacidade de custeio das suas despesas no Brasil, bem como, durante o seu curso de PLE e de graduação, dedicar todo o seu tempo exclusivamente para os seus estudos. Observa-se, todavia, conforme o decreto (BRASIL, 2013), que é permitida a participação do estudante-convênio em estágio curricular, atividades de pesquisa, extensão e de monitoria, desde que seu desempenho nos estudos seja satisfatório. “As instituições participantes do PEC-G poderão, nos termos da lei, conceder auxílio financeiro destinado ao estudante-convênio, por prazo limitado e durante o curso, a título de custeio de moradia, transporte ou alimentação, **em qualquer caso condicionado ao bom aproveitamento acadêmico**” (BRASIL, 2013, grifo nosso). O MRE também poderá conceder bolsas de estudos, regulamentada essa concessão pela Portaria nº 200, de 20 de março de 2012, que estabelece: “O Ministério das Relações Exteriores - MRE poderá conceder bolsas de estudos aos estrangeiros, regularmente matriculados em cursos de graduação no Brasil, participantes do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação - PEC-G, **que demonstrem desempenho acadêmico destacado** ou necessidade financeira” (MRE, 2012, grifo nosso). Conforme o *site* da DCE/MRE (grifo nosso):

Na DCE, há três tipos de bolsa, todas concedidas pelo período de um semestre (seis meses), passível de renovação. São elas:

Bolsa Mérito: concedida a estudantes-convênio que apresentem **notável rendimento acadêmico**. Além de bolsa mensal, o bolsista Mérito recebe passagem aérea de retorno ao seu país, após o término da graduação.

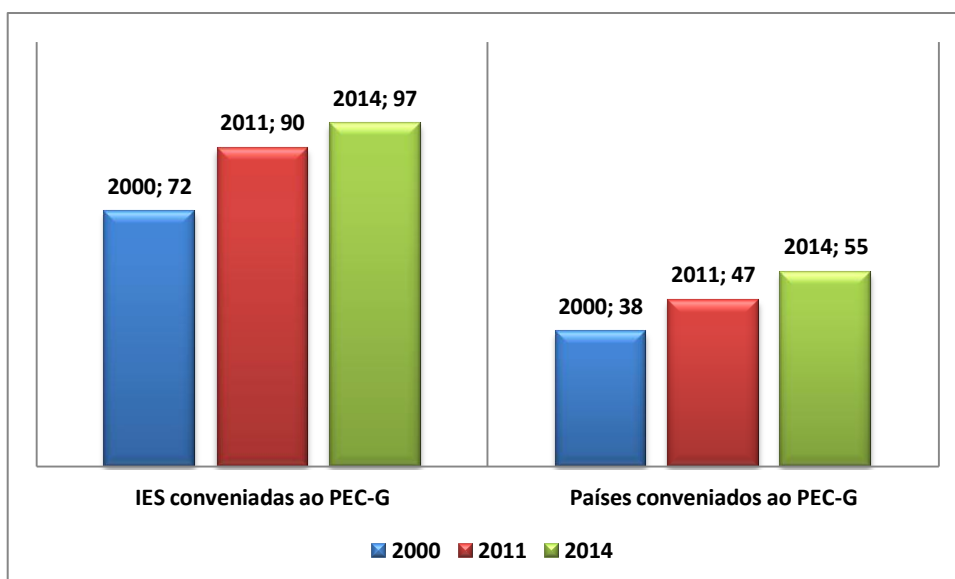
Bolsa MRE: dada a estudantes-convênio de instituições não federais que apresentem debilitada situação financeira após um ano de permanência no Brasil.

Bolsa Emergencial: concedida em caráter extraordinário, nos casos em que o estudante se veja em situação de extrema dificuldade financeira de ordem imprevista.

Ou seja, em todos os casos apresentados, pode-se destacar a importância do desempenho acadêmico do estudante conveniado ao Programa, pois só assim ele terá acesso aos benefícios e auxílios oferecidos pelas universidades brasileiras e pelo governo brasileiro. Vale notar, ainda, que o desempenho aquém do esperado pode gerar o desligamento do aluno do Programa, nos termos do decreto: “Será desligado do Programa o estudante-convênio que: [...] IV - for reprovado por três vezes na mesma disciplina; V - for reprovado em mais de duas disciplinas, ou número de créditos equivalente, no mesmo semestre, a partir do 2º ano ou do 3º semestre do curso; [...]” (BRASIL, 2013). Dessa forma, qualquer acréscimo ao seu tempo de estudo sistemático é benéfico ao aluno: além de ter de passar no exame de proficiência, também precisa incrementar suas competências comunicativas por meio da linguagem para a realização dos seus estudos de graduação no Brasil, a fim de alcançar bons conceitos acadêmicos, e aumentar seus conhecimentos sobre a cultura brasileira, para uma melhor convivência no nosso território. Ressalta-se, pois, que os alunos conveniados são informados de seus compromissos perante a legislação brasileira e dos benefícios possíveis de obtenção durante toda a sua permanência no Brasil.

Os números do PEC-G (países e IES conveniados) mostram que o Programa tem avançado de maneira rápida nos últimos anos, juntamente com a relevância política e econômica do Brasil (GRÁFICO 1).

Gráfico 1 - Quantidade de IES conveniadas ao PEC-G e países conveniados ao PEC-G por ano



Conforme o *Manual do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação* publicado pelo MEC em 2000, eram conveniadas ao Programa 72 (setenta e duas) IES, que recebiam estudantes procedentes de 38 (trinta e oito) países. Em 2011, esse número subiu para 90 (noventa) instituições e 47 (quarenta e sete) países. Presentemente, em 2014, conforme a DCE/MRE, estão espalhadas pelo Brasil 97 (noventa e sete) instituições credenciadas³⁶ e 55 (cinquenta e cinco) países participantes³⁷, sendo 23 (vinte e três) da África, 25 (vinte e cinco) das Américas e 7 (sete) da Ásia.

Ainda segundo a DCE/MRE, ao longo da última década, foram mais de 6.000 selecionados pelo Programa. A África é o continente de origem da maior parte dos estudantes, com destaque para Cabo Verde, Guiné-Bissau e Angola (TABELA 1).

Tabela 1 - Estudantes da África selecionados para o PEC-G em 2000-2013

PAIS	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	TOTAL
África do Sul															0
Angola	3	21	29	23	33	11	31	28	91	68	48	83	61	53	583
Benin									11	5	7	19	40	37	119
Cabo Verde	117	65	227	263	192	230	314	265	381	206	133	76	100	88	2657
Camarões			1					2	1		3	6	4	9	26
Costa do Marfim				1	1			3	1				1	4	11
Gabão		11		2	1	1	3	4							22
Gana	2	3	7	9	11	6	3	3	6		1	1		7	59
Guiné-Bissau	36	88	111	97	58	186	159	19	133	181	95	55	118		1336
Mali							2								2
Marrocos															0
Moçambique	12	13	27	21	26	27	13	9	4	4	9	7	6	13	191
Namíbia	1	1													2
Nigéria	9	6	7	11	14	27	19	22	32			12	1	2	162
Quênia		4	14	14	11	12	5		6	3	3	3		2	77
R. D. Congo								9	106	46	78	92	26	19	376
Rep. Congo													4	6	10
S. Tomé & Príncipe			24		47	147	35	13	12	4	6	19	5	3	315
Senegal	7	2	4	1	1	3	5	1				1	1	4	30
Togo												4	11	8	23
TOTAL	187	214	451	442	395	650	589	378	784	517	383	378	378	255	6001

Fonte: Site da DCE/MRE, 2014.

Na América Latina, a maior participação é de paraguaios, equatorianos e peruanos (TABELA 2):

³⁶ Cf. ANEXO B - Instituições participantes por região no PEC-G (p.270).

³⁷ Cf. ANEXO A - Países participantes do PEC-G (p.269).

Tabela 2 - Estudantes da América Latina selecionados para o PEC-G em 2000-2013

PAIS	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	TOTAL
Argentina	1		1	1		6	2				1	1			13
Barbados				1				5	2	2	5	3	1	4	23
Bolívia	12	9	10	4	1	6	11	5	4	13	11	4	1	7	98
Chile	4	4	3	1	1		2	3	2	3	2	2	2	3	32
Colômbia	6	11		3	5	3	4	3	2	2	2	2	6	8	57
Costa Rica		2	2	3	1	3	3	1	4		3	2	1	1	26
Cuba					1	3	3	2	4	5	8	7	11	3	47
El Salvador	1		1	2		1	1	2			1		3	3	15
Equador	3	12	3	6	6	9	19	19	19	32	7	11	17	11	174
Guatemala	1		4		3	3	2	1	1		4	4	4	4	31
Guiana															0
Haiti							2	15	12	8	11	3	3	10	64
Honduras	1	4	9	7	3	5	7	9	4	3			3	21	76
Jamaica			5	4	3	7	5	3	4	5	10	6	8	10	70
México				1						1			2	3	7
Nicarágua		2						1			3		1		7
Panamá	14	12					1	2	2	3	8	1	5	1	49
Paraguai	70	86	85	43	20	68	48	42	42	32	28	26	22	24	636
Peru	18	23	11	2	5	12	13	11	14	11	11	7	7	16	161
Rep. Dominicana					1	1	1			1			1	1	6
Suriname		1													1
Trinidad & Tobago	2	5	2	4			2	1	1	2		2	1	2	24
Uruguai	1	1	2		1	1	1			1					8
Venezuela	1		2		1	2			1	1		3			11
TOTAL	135	172	140	82	52	130	127	125	118	125	115	84	99	132	1636

Fonte: Site da DCE/MRE, 2014.

Na Ásia, os timorenses respondem pelo maior número de selecionados (TABELA 3):

Tabela 3 - Estudantes da Ásia selecionados para o PEC-G em 2006-2013

PAIS	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	TOTAL
Paquistão								2	2
Tailândia								1	1
Timor Leste	1					1		34	36
TOTAL									39

Fonte: Site da DCE/MRE, 2014.

A DCE/MRE também apresenta os números do PEC-G em 2010: 2.600 vagas oferecidas; 1.013 estrangeiros se candidataram às vagas; 498 candidatos foram selecionados (49,16% de aprovação); 29 países encaminharam candidaturas; e os cursos mais solicitados foram, na ordem, Medicina, Administração, Economia, Comunicação Social e Direito. Todavia, é interessante notar que os cursos com o maior número de

vagas oferecidas são: Letras, Comunicação Social, Administração, Ciências Biológicas e Pedagogia³⁸.

Na reportagem intitulada “PEC-G seleciona 570 estudantes estrangeiros”, publicada em 20 de fevereiro de 2014, na plataforma *oestrangeiro.org*³⁹, observa-se o aumento de estrangeiros interessados em estudar no nosso país e uma maior visibilidade do Programa nos meios de comunicação social, uma vez que o mencionado *site* tem sido uma referência para assuntos que envolvem os estrangeiros no Brasil. Conforme o *site*⁴⁰:

A maior parte dos estrangeiros que conseguiram vagas em universidades públicas e particulares vem de países africanos. Das nações desse continente que tiveram estudantes selecionados estão em destaque Cabo Verde, com 103, Benin (73), Angola (59), Gana (26) e São Tomé e Príncipe (19). Com a participação de jovens de 14 países, a América de língua espanhola está em segundo lugar quanto ao número de alunos. Os hondurenhos conseguiram 35 vagas, seguidos de paraguaios (18), peruanos (16), colombianos (12) e equatorianos (11). Da Ásia, foram selecionados dois estudantes do Paquistão, um da Tailândia e um do Timor Leste.

Com esses números, percebe-se que o continente africano segue na liderança de vagas destinadas aos estrangeiros. Neste ano, o programa completa 50 anos e a estimativa do MEC e do MRE é de que tenha atendido, nesse período, 15 mil jovens.

Tendo em vista as condições do PEC-G, podemos inferir que os alunos participantes do curso de PLE aproveitam a oportunidade para aprenderem a língua portuguesa e a cultura brasileira e incrementarem suas competências comunicativas, com o intuito de obter o CELPE-Bras, destacando que a certificação intermediária no exame é condição fundamental para o ingresso na IES. O próximo tópico, portanto, trata do exame para a aquisição do CELPE-Bras, expondo as características principais e as etapas deste exame.

³⁸ Cf. ANEXO D - Cursos geralmente oferecidos pelas universidades brasileiras ao PEC-G (p.279).

³⁹ A plataforma *oestrangeiro.org* integra as atividades de pesquisa do DIASPOTICS (Grupo de Estudos das Migrações, Diásporas e TICs) e as ações de Extensão do PET-ECO (Programa de Educação Tutorial da Escola de Comunicação da UFRJ). Tem o apoio das entidades: ECO-UFRJ, POS-ECO, CNPq, CAPES e FAPERJ. Algumas das realizações da plataforma como o Fórum de Imigração do Rio de Janeiro são beneficiadas pelo auxílio financeiro do BB.

⁴⁰ OESTRANGEIRO.ORG. *PEC-G seleciona 570 estudantes estrangeiros*. Disponível em: <<http://oestrangeiro.org/2014/02/20/pec-g-seleciona-570-estudantes-estrangeiros/>>. Acesso em 24 fev. 2014.

3.2.2 O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros - Brasil (CELPE-Bras)



Figura 3 - Logo do CELPE-Bras

O exame para a obtenção do CELPE-Bras é desenvolvido e outorgado pelo MEC, aplicado no Brasil e em alguns outros países⁴¹, normalmente duas vezes por ano, sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) com o apoio do MRE. O certificado é aceito em empresas e instituições de ensino como comprovação de competência em língua portuguesa e, no Brasil, exigido pelas universidades para ingresso em cursos de graduação e em programas de pós-graduação, sendo o único certificado brasileiro de proficiência em Português como Língua Estrangeira reconhecido oficialmente. Também é requisito para a validação de diplomas de profissionais estrangeiros que pretendem trabalhar no país e para a inscrição profissional em algumas entidades de classe, como o Conselho Regional de Medicina (CRM). É conferido em quatro níveis, a saber: intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior.

Um exame de proficiência tem como objetivo avaliar a competência comunicativa do candidato estrangeiro. Avalia o uso que o falante faz da língua estrangeira de modo a conseguir suprir suas necessidades de comunicação na linguagem oral e escrita. Dessa forma, o CELPE-Bras não avalia, apenas, conhecimentos sobre aspectos formais da língua, como por exemplo, gramática e ortografia⁴². Também não avalia o aprendizado do candidato em um determinado curso, ou seja, não faz diferença a maneira pela qual o candidato adquiriu seus conhecimentos. O exame avalia a habilidade do candidato de comunicar-se em situações cotidianas; as habilidades linguísticas que ele mobiliza para interagir em situações que fazem parte do cotidiano:

⁴¹ Cf. ANEXO C - Postos aplicadores credenciados para aplicação do exame CELPE-Bras 2013/2 (p.274).

⁴² Digo “apenas” porque, conforme o Manual do Examinando, “embora não haja questões explícitas sobre gramática e vocabulário, esses elementos são importantes na elaboração de um texto (oral ou escrito) e são levados em conta na avaliação do desempenho do examinando” (INEP, 2013, p.4).

No caso do Celpe-Bras, essas necessidades [de uso da língua-alvo] incluem as habilidades exigidas para realizar estudos ou desempenhar funções de trabalho no Brasil ou no exterior, quando o uso do português se fizer necessário. Essas habilidades incluem comunicar-se em situações do dia-a-dia, ler e redigir textos, interagir oralmente ou por escrito em atividades do contexto escolar (esclarecer dúvidas com o professor, fazer provas, apresentar seminários etc.) e externas a ele (fazer relatos, fazer compras, obter informações, reclamar, ir ao médico etc.) (INEP, 2013, p.4).

Depreende-se, portanto, que o CELPE-Bras adota uma concepção de linguagem baseada em uma perspectiva sociointeracionista; ou seja, a língua é entendida como atividade interativa que realiza uma ação social. Essa perspectiva pode ser evidenciada no Manual do Examinando:

Com base em uma visão da linguagem como uma ação conjunta de participantes com um propósito social, e considerando língua e cultura como indissociáveis, o conceito de proficiência que fundamenta o Exame consiste no *uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo*. Nesse sentido, a prática da linguagem tem de levar em conta o contexto, o propósito e o(s) interlocutor(es) envolvido(s) na interação com o texto (INEP, 2013, p.4).

Mais um ponto importante em relação à natureza do exame é o modo como o conceito de cultura é visto em função da concepção de linguagem adotada:

No que se refere à questão cultural, entende-se por cultura as experiências de mundo e práticas compartilhadas pelos membros de uma comunidade. Os indivíduos agem em contexto e, como tal, são influenciados por sua própria biografia, ou seja, pelo contexto social e histórico no qual estão inseridos. Cultura não é vista aqui como uma lista de fatos, autores ou datas importantes, mas como vários processos culturais inter-relacionados, tais como formas de interagir em diversas situações e contextos, atribuição de valores, representações de si próprio e do outro, modos de relacionar a interação e a organização cotidiana com sistemas e processos culturais mais amplos. Cultura não é algo acabado, mas co-construído nas práticas cotidianas de uma comunidade. Levar em conta a cultura brasileira no Exame Celpe-Bras significa, portanto, estar sensibilizado para outros pontos de vista sobre o mundo, considerando-se a situação da interação oral e/ou escrita (INEP, 2013, p.4-5).

Com o intuito de avaliar a competência comunicativa do candidato estrangeiro e em qual nível de proficiência ele se encontra, o exame possui uma

estrutura que contempla, de forma integrada, a compreensão oral, a compreensão escrita, a produção oral e a produção escrita em língua portuguesa, conforme o *site* do INEP:

O Celpe-Bras avalia a compreensão oral, a compreensão escrita, a produção oral e a produção escrita da Língua Portuguesa de forma integrada e é composto de duas partes:

- PARTE ESCRITA (com duração de 3 horas) – duas tarefas integrando compreensão oral e produção escrita e duas tarefas integrando leitura e produção escrita;
- PARTE ORAL (com duração de 20 minutos) – interação a partir de atividades e interesses mencionados pelo examinando na ficha de inscrição e conversa sobre tópicos do cotidiano, de interesse geral, com base em elementos provocadores.

Para obter o certificado, o examinando deve alcançar desempenho em ambas as partes do Exame.

Para o Manual do Examinando (INEP, 2013, p.5), “a tarefa é um convite para interagir com o mundo, usando a linguagem com um propósito social, em outras palavras, uma tarefa envolve basicamente uma *ação*, com um *propósito*, direcionada a um ou mais *interlocutores*”. As tarefas propostas deixam claras as condições de produção do gênero discursivo a ser elaborado, a fim de avaliar se o candidato é capaz de usar a língua com um determinado objetivo para a comunicação: “em cada tarefa há sempre um *propósito* de comunicação (escrever um texto para reclamar, para informar, para discordar, etc.) e um *interlocutor* (que pode ser um jornal, um amigo, um chefe etc.), de forma que o examinando possa adequar seu texto à situação de comunicação” (INEP, 2013, p.5). Evidentemente, na correção das tarefas, esses aspectos são analisados. Alguns exemplos⁴³ de tarefas para aclararem essa explicação são:

- Ler uma coluna de aconselhamento de uma revista (*ação*) para escrever uma carta (*ação*) à seção “Cartas do Leitor” dessa revista (*interlocutor*), opinando sobre as respostas do colunista aos leitores (*propósito*).
- Escrever um *e-mail* (*ação*) para um amigo (*interlocutor*) sugerindo atividades para o fim de semana (*propósito*), com base na leitura da seção de programação de um jornal (*ação*).
- Assistir a uma reportagem sobre estresse no trabalho (*ação*) para selecionar argumentos contra o aumento da carga horária no trabalho

⁴³ Para melhor compreensão das tarefas e da Parte Escrita do exame CELPE-Bras, encontra-se um modelo de prova no ANEXO E (p.281).

(*propósito*), para serem apresentados por escrito (*ação*) em uma reunião com o chefe (*interlocutor*) (INEP, 2013, p.5).

A Parte Escrita do exame é coletiva e possui quatro tarefas, das quais duas integram compreensão oral e produção escrita e duas tarefas integram compreensão e produção escrita. A tarefa I avalia a compreensão oral do candidato por meio de um vídeo e a tarefa II, por meio de um áudio. As duas mídias servem como conteúdo para a elaboração do gênero discursivo solicitado e, para isso, são executadas duas vezes. Durante a execução, é permitido ao candidato fazer anotações, de modo a usar o que viu e ouviu para compor o seu texto. As tarefas III e IV verificam a compreensão escrita do candidato por meio da leitura de gêneros discursivos variados que fornecem subsídios para a produção escrita do gênero discursivo solicitado⁴⁴. Em resumo:

A **Parte Escrita** consiste em 4 (quatro) tarefas que avaliam a compreensão e a produção de forma integrada:

na Tarefa 1, o examinando assiste a um trecho de vídeo e produz um texto com determinado propósito e dirigido a interlocutores específicos para cada uma das tarefas com propósito determinado;

na Tarefa 2, o examinando ouve um trecho de áudio e produz um texto com determinado propósito e dirigido a interlocutores específicos para cada uma das tarefas com propósito determinado;

nas tarefas 3 e 4, o examinando faz uma leitura de dois ou três textos e produz um texto com determinado propósito e dirigido a interlocutores específicos para cada uma das tarefas com propósito determinado (INEP, 2013, p.10-11, grifo dos autores).

A Parte Oral do exame é individual e conta com a participação de dois examinadores – o entrevistador e o observador – que avaliam a compreensão oral, a compreensão escrita e a produção oral. Essa parte consiste na interação oral, face a face, entre o entrevistador e o candidato, durante 20 (vinte) minutos, com a presença do observador. Num primeiro momento, o entrevistador procura conversar sobre temas que constam no questionário de inscrição do candidato, como família, *hobbies*, profissão, entre outros. Num segundo momento, o entrevistador utiliza os Elementos Provocadores⁴⁵ para a interação com o candidato. Tais elementos consistem em fotos, cartuns, quadrinhos, etc. e ajudam a promover uma conversa sobre tópicos do cotidiano

⁴⁴ Cf. ANEXO E - Modelo do exame CELPE-Bras - Parte Escrita: cadernos de questões (p.281).

⁴⁵ No ANEXO F, encontram-se modelos de Elementos Provocadores (p.293).

e de interesse geral, permitindo que observador e entrevistador avaliem o desempenho comunicativo oral do candidato. Essa parte do exame “é gravada em áudio ou em áudio e vídeo, dependendo da disponibilidade de equipamentos no posto aplicador e desde que seja garantida a boa qualidade das gravações” (INEP, 2013).

Podemos, portanto, resumir a estrutura do exame conforme a Figura 4:

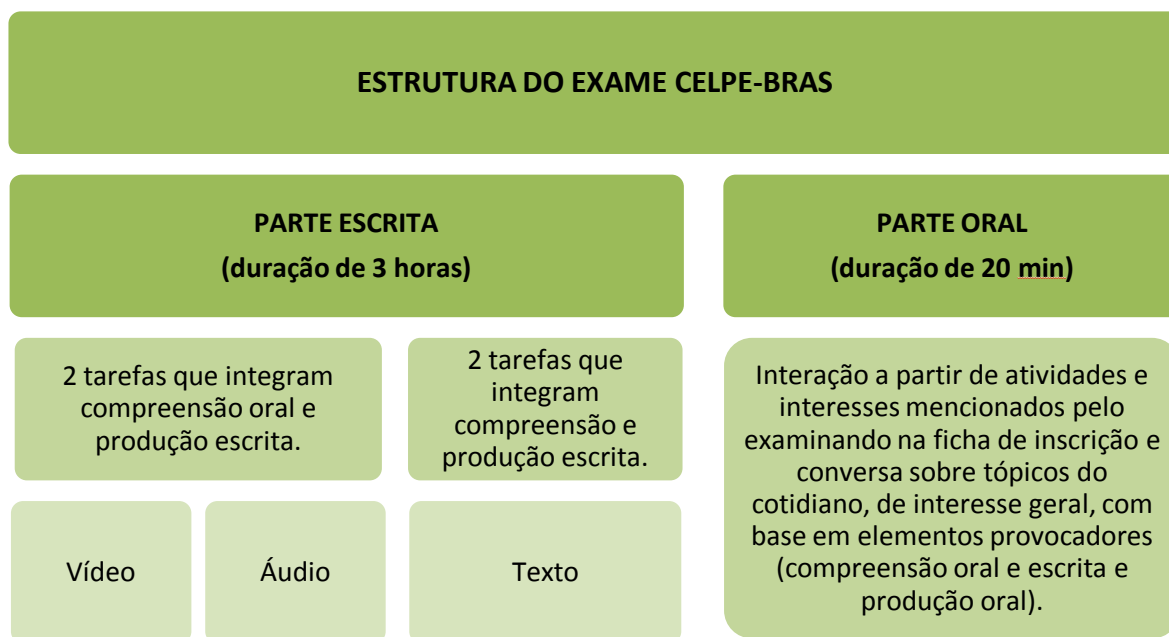


Figura 4 - Estrutura do exame CELPE-Bras

A avaliação da Parte Oral é realizada pelos examinadores durante a interação com o candidato⁴⁶, sendo aferida por meio de fichas de avaliação que contemplam os aspectos que se seguem:

COMPREENSÃO:

Compreensão do fluxo natural da conversação.

PRODUÇÃO:

Recursos interacionais e estratégicos: contribuição para o desenvolvimento da conversa, flexibilidade na mudança de tópico, uso de estratégias comunicativas, adequação ao interlocutor.

Fluência: manutenção do fluxo da conversa.

Pronúncia: adequação na pronúncia, ritmo e entonação.

Gramática: variedade e adequação no uso de estruturas linguísticas.

Léxico: extensão e adequação no uso de vocabulário. (INEP, 2013, p11, grifo dos autores).

⁴⁶ Cf. ANEXO G - Modelo do exame CELPE-Bras - Parte Oral: roteiro de interação face a face (p.299).

Ambos os avaliadores são especialmente treinados para atribuir as notas de forma independente, de modo que o entrevistador, ao interagir com o candidato, atribui uma nota levando em consideração o processo interacional, e o observador verifica as competências comunicativas do candidato de forma analítica, por meio de uma grade de avaliação⁴⁷ com gradações de desempenho específicas para cada nível.

A avaliação da Parte Escrita é feita no INEP, em Brasília, por corretores habilitados (após passarem por seleção em chamada pública com análise de currículo e treinamento para a correção), que avaliam a escrita do candidato por meio de grades de correção, com critérios previamente definidos e específicos para cada uma das tarefas. A identidade do examinando é mantida em sigilo e todo o processo de correção é supervisionado *in loco* pela Comissão Técnico-Científica do CELPE-Bras. Compreensão e produção são avaliadas de forma integrada no processo de correção. “A compreensão é avaliada considerando-se a adequação e a relevância da produção do examinando em resposta ao texto oral ou escrito” (INEP, 2013, p.7). Ao considerar a “proficiência como uso adequado da linguagem para praticar ações”, o exame define como “essencial”, para a avaliação da produção textual oral ou escrita, “o aspecto comunicativo, isto é, a adequação ao contexto”. De acordo com o Manual do Examinando:

Isso quer dizer que, mesmo que apresente coesão e adequação linguística, a produção será julgada como inadequada se não cumprir o que foi solicitado na tarefa. Uma produção que cumpre os propósitos de leitura e escrita será considerada de nível Avançado; uma produção que cumpre parcialmente esses propósitos será considerada de nível Intermediário. A qualidade com que a ação será desenvolvida, ou seja, a adequação discursiva (que envolve aspectos de coesão e coerência) e a adequação linguística (adequação lexical e gramatical) servirão de referência para a distinção entre os níveis; Intermediário e Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior (INEP, 2013, p.7).

Depreende-se, portanto, que a avaliação do exame possui um caráter holístico, no lugar da análise de pontos isolados e independentes do objetivo da tarefa. Sobretudo porque um texto com pouca ou nenhuma inadequação linguística nem sempre significa compreensão do propósito da tarefa. Desse modo, a avaliação busca ser condizente com o conceito de proficiência defendido nos fundamentos do próprio exame, ou seja, “a

⁴⁷ Para melhor compreensão sobre a avaliação da Parte Oral do exame, confira a grade e as fichas de avaliação no ANEXO H (p.308).

proficiência na escrita significa usar a informação relevante e adequar a linguagem ao propósito da escrita [...] e ao interlocutor [...], tendo-se em conta os parâmetros de textualização de diferentes gêneros discursivos” (INEP, 2013, p.8).

O equilíbrio entre o desempenho na Parte Oral e na Parte Escrita do exame é condição para que o candidato obtenha o certificado de proficiência. Para isso, a nota final geral do examinando é determinada pela menor nota entre a nota final da Parte Escrita e a nota final da Parte Oral e, de acordo com a nota final geral, o candidato será classificado conforme a seguinte tabela:

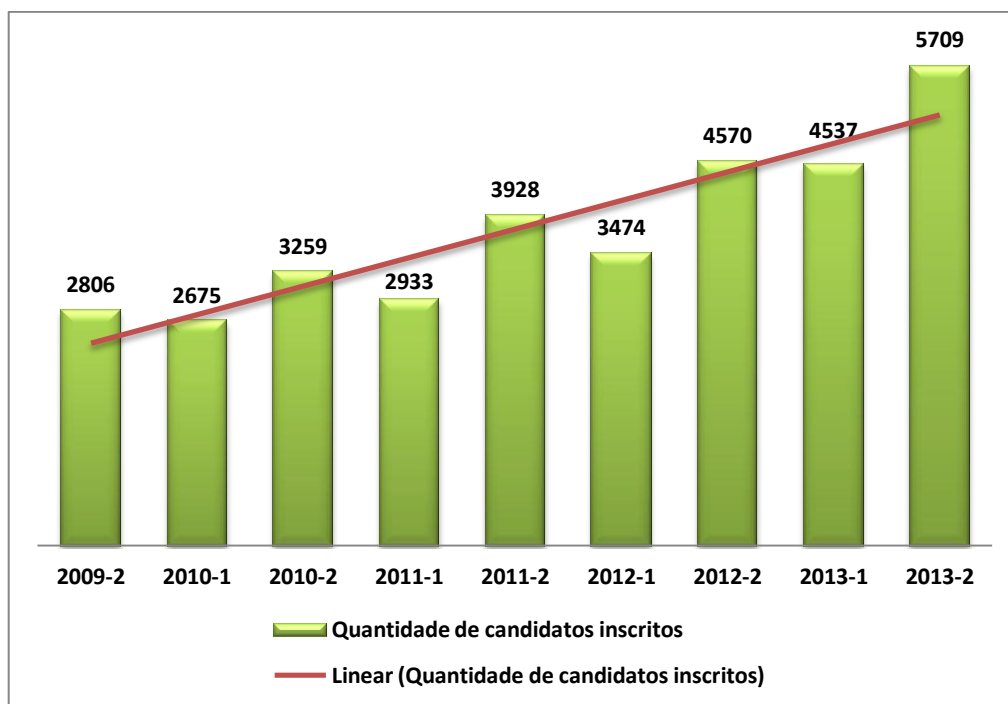
Tabela 4 - Nível de proficiência por pontuação obtida no exame CELPE-Bras

NÍVEL	PONTUAÇÃO OBTIDA
Sem Certificação	0,00 a 1,99
Intermediário	2,00 a 2,75
Intermediário Superior	2,76 a 3,50
Avançado	3,51 a 4,25
Avançado Superior	4,26 a 5,00

Fonte: INEP, 2013, p.6.

De forma a diferenciar os níveis estabelecidos, são três os aspectos que refletem a diferença entre o desempenho nas tarefas de compreensão e produção textual (oral e escrita) do examinando: “*adequação ao contexto* (cumprimento do propósito de compreensão e de produção, levando em conta o gênero discursivo e o interlocutor), *adequação discursiva* (coesão e coerência) e *adequação linguística* (uso adequado de vocabulário e de estruturas gramaticais)” (INEP, 2013, p.6, grifo dos autores).

O exame CELPE-Bras tem sido reconhecido mundialmente por estrangeiros que vêm ao Brasil em busca de estudo e emprego e por aqueles que permanecem em solo brasileiro por meio de convênios, como o PEC-G. Com o desenvolvimento e o crescimento econômico, social e cultural do país, também os números do CELPE-Bras aumentaram. No gráfico a seguir, observam-se esses números e como a linha de tendência sugere um aumento significativo dos candidatos inscritos no exame de proficiência por edição:

Gráfico 2 - Quantidade de candidatos inscritos por edição do exame CELPE-Bras

Fonte: INEP, 2014.

Após o levantamento das principais características do Programa e do Exame aos quais os participantes desta pesquisa estão atrelados, intenta-se explicar com mais refinamento de detalhes quais são os participantes dos grupos analisados, mantendo, obviamente, suas identidades em sigilo.

3.2.3 Os participantes

Em 2009 e 2010, foi proposto o uso do grupo de discussão *on-line* de forma concomitante às aulas presenciais de PLE ministradas na FALE/UFGM para os alunos do PEC-G, ou seja, paralelamente à carga horária presencial prevista para o curso, os alunos poderiam ampliar seus horários de aprendizagem da língua participando das discussões conduzidas nos grupos *on-line* com a mediação de uma professora⁴⁸. Pode-se afirmar

⁴⁸ Cabe ressaltar que os grupos de discussão *on-line* não constavam no escopo do curso presencial. Por iniciativa própria e sem remuneração pelo tempo despendido, a professora idealizou e planejou a proposta e, em conjunto com os alunos estrangeiros, colocou-a em prática durante os quase dois anos de curso.

que essa conjunção de espaços – presencial e virtual – ampliou significativamente o tempo de exposição sistemática dos alunos à língua portuguesa.

Com o objetivo de alcançarem a proficiência mínima exigida para realizarem seus estudos na graduação, os alunos das duas turmas contaram com duas partes do curso presencial de PLE. A primeira parte compreendia o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, na qual era utilizado um livro didático para o aprendizado da língua nos níveis *básico* e *intermediário*. Nessa fase, foram contempladas as habilidades de compreensão oral e escrita, produção oral e escrita, e conhecimentos linguísticos e gramaticais em língua portuguesa. Na segunda parte do curso, os alunos passaram por vários testes para conhecerem e praticarem o exame para a obtenção do certificado de proficiência. Em ambas as partes, os alunos foram avaliados para verificação do seu desempenho linguístico-discursivo, passando por uma avaliação interna ao curso (registros guardados pela professora) e externa, para a obtenção do certificado (nível em que foram classificados no exame).

A primeira turma analisada iniciou a sua participação no PEC-G em 2009. O curso de PLE teve início no dia 16 de março de 2009 e finalizou suas atividades em 25 de setembro do mesmo ano, sem intervalo durante esse período (o curso seguia um calendário próprio e não os semestres letivos do calendário oficial da universidade). Os alunos que obtivessem o certificado de proficiência naquele ano iniciariam seus estudos na graduação em 2010. A turma era composta por 10 (dez) alunos (todos do sexo masculino): grande parte procedente da República Democrática do Congo – 7 (sete) alunos –, 1 (um) aluno da República do Benim, 1 (um) da República do Haiti e 1 (um) da República de Cuba. O aluno cubano, por ser hispano-falante e ter conhecimentos de nível intermediário da língua portuguesa, abandonou a turma para realizar suas aulas num curso mais avançado ofertado pelo Centro de Extensão (CENEX) da FALE/UFMG. Consequentemente, ele não fez parte do grupo de discussão e nem da análise deste trabalho. Portanto, o primeiro grupo de análise é composto por 9 (nove) alunos, além de contar com 2 (duas) professoras do curso que participaram do grupo *on-line*.

A segunda turma analisada participou do PEC-G no ano 2010 e, com a condição de obter o certificado de proficiência em língua portuguesa, iniciaria sua graduação em 2011. As aulas do curso de PLE voltadas para essa turma foram ministradas do dia 08 de março ao dia 30 de setembro de 2010, também sem intervalo, pois não seguia o calendário oficial da universidade. A turma contava com 8 (oito)

estudantes (duas mulheres e seis homens), dos quais: 5 (cinco) alunos procedentes da República Democrática do Congo, 2 (dois) da República do Haiti e 1 (um) da República dos Camarões. Todos participaram integralmente do curso presencial e do grupo *on-line*. Também, nesse ano, 2 (duas) professoras, além dos alunos, estavam associadas ao grupo de discussão *on-line*.

Para cada turma descrita, foi utilizado 1 (um) grupo de discussão *on-line*. Por se tratarem de duas turmas e considerando o período de utilização dos grupos, há uma grande quantidade de material disponível, que compôs o *corpus* desta pesquisa. É importante destacar que foi solicitada aos alunos a permissão, por meio do termo de consentimento livre e esclarecido, do uso das mensagens trocadas nos grupos virtuais.

Ao revelar a nacionalidade de cada participante, pode-se perceber que, com a saída do hipano-falante do curso, os grupos analisados são formados por francófonos, ou seja, estrangeiros provenientes de países que têm como língua oficial o Francês, consequentemente, falantes dessa língua. Na República Democrática do Congo, ao lado do Francês, também têm status de línguas nacionais o Lingala, Quicongo, Kituba, Suaíli e Tshiluba; na República do Haiti, o Crioulo Haitiano é a outra língua reconhecida como oficial; e, na República dos Camarões, figura o Inglês ao lado do Francês. Verificou-se, durante as aulas de PLE, que os alunos usavam o Francês, na maior parte das vezes, para se comunicarem entre si. Os congoleses, por ser maioria, utilizavam o Lingala, quando em grupo com os seus conterrâneos.

Outra particularidade do grupo pesquisado é o contexto de imersão a que estava submetido. Esse contexto é caracterizado pelo fato de um aprendiz da língua estar em um ambiente onde haja falantes nativos daquela língua-alvo ou falantes de outras línguas que usam a língua-alvo para se comunicarem. Dessa forma, na maior parte do tempo, os alunos estrangeiros desta pesquisa precisavam da língua portuguesa para comunicar e para exercer ações cotidianas como pedir informações, comprar mercadorias, pegar ônibus, interagir com brasileiros, etc. Conforme trabalho desenvolvido especificamente na área de PLE da UFMG:

É importante ressaltar que, quando falamos em aulas de PLE no Brasil, pressupomos um contexto de imersão, pois os aprendizes não estão em contato com a língua portuguesa apenas em sala de aula, mas também fora dela. É diferente de se ensinar uma língua estrangeira, como o inglês ou francês, no Brasil. Na imersão, a língua é aprendida dentro e fora da sala de aula. Nesse caso, língua e cultura estão indissociáveis e,

portanto, a experiência na UFMG vincula o ensino da língua portuguesa à cultura brasileira em seus aspectos históricos, sociológicos e artísticos. [...] O contexto de imersão dos alunos, as salas de aulas multiculturais, que suscitam a interculturalidade, o ensino da língua associada à cultura do país, entre outras, são especificidades que aparecem no cotidiano [...] (GAROFALO; LONGORDO; BRUM; ANTÃO, 2012, p.11).

Nesse contexto, podemos afirmar que, se a interação no grupo se dá por meio da língua portuguesa, essa língua é meio ao mesmo tempo em que é objetivo da aprendizagem desses alunos estrangeiros.

Na monografia para a conclusão do meu bacharelado em Linguística (GAROFALO, 2011), foi observado que, na prática, a maioria dos alunos do PEC-G chega ao Brasil com nenhum ou pouco conhecimento sobre a língua portuguesa e possui grande dificuldade em comunicar-se. As aulas de PLE são, portanto, uma grande chance para que o aluno aprenda a língua e se torne proficiente, a fim de realizar seus estudos futuros. O curso é intensivo: aulas de segunda-feira a sexta-feira, totalizando 15 horas-aulas por semana, durante seis meses (em média), ministradas por quatro professores com currículo na área de PLE. Professores e alunos voltam suas forças para o processo de ensino e aprendizagem do idioma, mesmo enfrentando dificuldades naturais quando se está em um país estrangeiro: há alunos que não conseguem se adaptar ao curso ou mesmo ao Brasil, acabando por retornar à sua terra natal; outros que têm grande dificuldade para aprender uma nova língua ou têm problemas de uso real da língua estrangeira em situações de comunicação; e há, ainda, aqueles que se comportam de maneira desmotivada perante o curso. Todos esses obstáculos são trabalhados por professores e coordenadores do curso, por meio de estratégias próprias idealizadas para cada caso.

Ao levar em consideração o contexto delineado, pode-se imaginar como os alunos encaram seu ano de curso de PLE e a importância de estarem em contato com o idioma de forma a conquistar uma competência comunicativa satisfatória para permanecerem no país e realizarem seus estudos. Por isso, foi proposto o uso do grupo de discussão *on-line* para a troca de mensagens sobre temas da cultura brasileira, contendo material autêntico produzido em língua portuguesa e objetivando o desenvolvimento das competências comunicativas dos participantes, com vistas a auxiliá-los na preparação para o exame CELPE-Bras. O próximo tópico será desenvolvido

com a finalidade de explicar o que é um grupo de discussão *on-line* e qual ferramenta foi utilizada no contexto pesquisado.

3.2.4 Os Grupos de discussão *on-line*

O grupo de discussão *on-line* é um espaço virtual que reúne pessoas em torno de um objetivo comum. Seu principal veículo de mensagem é o *e-mail*, sendo que os associados ao grupo recebem os *e-mails* em sua caixa pessoal, dependendo de suas configurações individuais definidas no sistema. As mensagens também ficam arquivadas no próprio grupo, bastando visitá-lo na *Web* para visualizá-las. Essa comunicação, portanto, acontece de forma assíncrona e, geralmente, há um moderador que organiza as discussões. Vários nomes são dados para esse tipo de serviço, como fórum *on-line*, fórum eletrônico, lista de *e-mails*, grupo de discussão, *groupware*. É importante ressaltar que esses grupos virtuais são utilizados para diversos fins, não apenas educacionais. Há, por exemplo, grupos ligados a assuntos políticos, culturais, de entretenimento, de informática, etc.

Nas duas turmas analisadas foi utilizado, concomitantemente às aulas presenciais, o grupo de discussão *on-line* gratuito e disponível na *Web* pelo site *Yahoo! Grupos Brasil* (<http://br.groups.yahoo.com/>)⁴⁹. Além da troca e armazenamento de mensagens, o sistema possibilita outras funcionalidades como: o envio, o armazenamento e o acesso de arquivos de vários formatos, a criação de álbum de fotografias, o registro de eventos em agenda com possibilidade de notificações, a promoção de enquetes, a organização de lista de *links* e a formação de banco de dados.

Os grupos analisados consistiam numa comunidade virtual fechada, uma vez que a inscrição era realizada de forma moderada, ou seja, a professora convidava os participantes e definia quem entrava no grupo. Para enviar um *e-mail* ao grupo bastava adicionar somente um destinatário (endereço eletrônico fornecido pelo *Yahoo! Grupos Brasil*) e o próprio sistema fazia o serviço de distribuição das mensagens entre os associados ao grupo. Os *e-mails* ficavam arquivados no campo de mensagens e estão disponíveis até o presente momento para consulta. Cada associado podia escolher:

⁴⁹ Cf. ANEXO I (p.313) e ANEXO J (p.314).

receber um *e-mail* na sua caixa pessoal por mensagem enviada ao grupo; receber por *e-mail* um resumo diário das mensagens enviadas; não receber *e-mails* e acessar o *site* do grupo para conferir as mensagens trocadas.

O objetivo principal dos grupos *on-line* criados era oportunizar o contato dos alunos com a língua portuguesa e a cultura brasileira por meio da discussão de temas – polêmicos ou não – entre os alunos estrangeiros, com a mediação da professora. Assim, um tema era lançado ao grupo e ficava, por algumas semanas, disponível para discussão. Essa estratégia também buscava criar um ambiente em que o aluno pudesse refletir sobre a cultura do outro em contato com a sua, posicionando-se criticamente por meio de texto escrito, além de ter que cumprir o propósito comunicativo com coesão e coerência esperado por todos do grupo para o entendimento da mensagem. Todos os associados ao grupo possuíam acesso a essas mensagens. Outra estratégia também foi empregada pela professora mediadora: a fim de acrescentar a esse processo de aprendizagem, ela respondia a cada mensagem individualmente com as correções ortográficas, sintáticas, semânticas e de coesão e coerência, criando mais um canal de ensino da língua aos alunos. Essas mensagens iam diretamente para a caixa de *e-mail* pessoal do estudante, de modo que o grupo não tinha acesso às correções enviadas para cada um de modo particular.

Embora não tivessem a participação dos alunos como obrigatória, esses grupos *on-line* propiciaram um aumento das horas de estudo do idioma, buscando os pontos de possível contribuição para o desenvolvimento comunicativo do aluno e adaptação do mesmo à nossa cultura. No entanto, por motivo de tempo e de espaço para o desenvolvimento desta pesquisa, o recorte do *corpus* contemplou a análise do conteúdo textual de algumas mensagens enviadas publicamente no grupo de discussão e alguns *e-mails* trocados entre professora e aluno. Essas e outras especificidades do levantamento e análise do *corpus* serão tratadas na próxima parte.

3.3 Procedimentos metodológicos

Corroborando o modo como esta pesquisa foi desenvolvida, Denzin e Lincoln (2006, p.17) afirmam que os pesquisadores qualitativos “utilizam uma ampla variedade

de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance”. E acrescentam:

A pesquisa qualitativa, como um conjunto de atividades interpretativas, não privilegia nenhuma única prática metodológicas em relação a outra. [...] Nem possui um conjunto distinto de métodos ou práticas que seja inteiramente seu. Os pesquisadores qualitativos utilizam a análise semiótica, a análise da narrativa, do conteúdo, do discurso, de arquivos e a fonêmica e até mesmo as estatísticas, as tabelas, os gráficos e os números. (DENZIN e LINCOLN, 2006, p.20).

Conforme explicado, portanto, este estudo de caso utiliza a análise de conteúdo quantitativa e qualitativa, e a análise de documentos e registros, trazendo tabelas, gráficos e números à pesquisa qualitativa realizada.

Assim, esta seção explica as etapas que compuseram o estudo aqui desenvolvido, desde a formação e organização do *corpus* até os critérios utilizados para a verificação dos dados. Pelo fato de o contexto de investigação se tratar de um ambiente não formado com finalidade de pesquisa, destaca-se que o trabalho com o *corpus*, desde o princípio, demandou alguma análise, como no momento de categorização dos temas das mensagens, por exemplo. Reforça-se, com isso, que as práticas interpretativas estão interligadas na pesquisa qualitativa desde o seu planejamento.

3.3.1 A formação e organização do *corpus*

Os dados analisados nesta pesquisa são constituídos pelas mensagens trocadas em dois grupos de discussão *on-line* utilizados, em 2009 e 2010, concomitantemente ao curso presencial de PLE, preparatório para o exame CELPE-Bras e destinado aos alunos conveniados ao PEC-G, conforme explicado na seção 3.2 – *Contexto da pesquisa*. Para cada turma, em cada ano, foi utilizado 1 (um) grupo de discussão *on-line*. Para esta pesquisa, os grupos foram nomeados por G1 e G2, respectivamente. O *corpus*, portanto, é composto por 357 (trezentos e cinquenta e sete) mensagens arquivadas no G1 e 285 (duzentos e oitenta e cinco) mensagens arquivadas no G2.

Além dessas mensagens, tivemos acesso a alguns *e-mails* trocados entre os alunos e a professora mediadora de ambos os grupos, que contribuíram para a análise

do modo como a ferramenta digital foi utilizada. Tais *e-mails* correspondem aos tipos de *feedback* aos alunos e/ou às correções de seus textos escritos, que foram enviados de forma particular, uma vez que as correções não foram feitas nos grupos, aos olhos de todos os participantes, para não haver nenhum constrangimento que pudesse dificultar a interação entre eles.

Enfatizamos que este trabalho se valeu de 28 (vinte e oito) *e-mails* pessoais da professora mediadora para agregar significado à pesquisa, visto que a análise de todos os *e-mails* de *feedback* constituir-se-ia em um novo projeto de pesquisa, uma vez que sua extensão foge ao escopo desta pesquisa, com tempo e recursos limitados. Por isso, foi realizado um recorte nos dados analisados, como veremos adiante, de modo a não contemplar a verificação de todos os *e-mails* trocados entre alunos e professora mediadora fora do ambiente do grupo de discussão *on-line*.

Também tivemos acesso a documentos e registros dos alunos que evidenciaram o nível de proficiência alcançado por cada um no exame CELPE-Bras, as avaliações do curso de PLE do PEC-G/UFMG e alguns relatos e conclusões obtidos na pesquisa realizada em 2011.

Para a organização do *corpus*, o primeiro passo consistiu na elaboração dos quadros a seguir, nos quais transformamos os nomes dos grupos e dos seus participantes em códigos e, por meio da análise de documentos e registros, levantamos o nível de certificação de cada aluno:

Quadro 1 - Participantes do Grupo de discussão *on-line* 1 (G1)

GRUPO	NOME	CÓDIGO	NÍVEL DE CERTIFICAÇÃO DE PROFICIÊNCIA
G1	Professora 1	P1-G1	NA
G1	Professora 2	P2-G1	NA
G1	Aluno 1	A1-G1	Intermediário
G1	Aluno 2	A2-G1	Intermediário Superior
G1	Aluno 3	A3-G1	Sem certificação
G1	Aluno 4	A4-G1	Intermediário Superior
G1	Aluno 5	A5-G1	Intermediário
G1	Aluno 6	A6-G1	Intermediário Superior
G1	Aluno 7	A7-G1	Intermediário
G1	Aluno 8	A8-G1	Intermediário Superior
G1	Aluno 9	A9-G1	Intermediário
G1	Aluno 10	A10-G1	Intermediário
G1	Automático	AU-G1	NA
G1	Aluno visitante	AV-G1	Avançado

Quadro 2 - Participantes do Grupo de discussão on-line 2 (G2)

GRUPO	NOME	CÓDIGO	NÍVEL DE CERTIFICAÇÃO DE PROFICIÊNCIA
G2	Professora 1	P1-G2	NA
G2	Professora 2	P2-G2	NA
G2	Aluno 1	A1-G2	Intermediário Superior
G2	Aluno 2	A2-G2	Intermediário Superior
G2	Aluno 3	A3-G2	Sem certificação
G2	Aluno 4	A4-G2	Avançado
G2	Aluno 5	A5-G2	Avançado
G2	Aluno 6	A6-G2	Intermediário Superior
G2	Aluno 7	A7-G2	Intermediário
G2	Aluno 8	A8-G2	Intermediário
G2	Automático	AU-G2	NA
G2	Aluno visitante	AV-G2	Intermediário Superior

Ressaltam-se as características de alguns participantes relacionados nos quadros: a *Professora 1* (P1-G1 e P1-G2) foi a mediadora de ambos os grupos, sendo, por isso, chamada de *professora mediadora* em várias passagens desta pesquisa; nem todos os alunos de 1 a 10 do G1 e de 1 a 8 do G2 participaram efetivamente do grupo, como veremos no capítulo de análise; classificamos como *Automático* (AU-G1 e AU-G2) as mensagens originadas do próprio sistema, relacionadas a carregamento de arquivo no grupo ou lembrete de entrega de atividade; por fim, os alunos visitantes (AV-G1 e AV-G2) são aqueles que não pertenciam ao curso presencial de PLE do PEC-G/UFG, mas que foram convidados por colegas conterrâneos para participarem dos grupos de discussão *on-line*.

Como segundo passo, criamos um banco de dados em duas planilhas (cada qual para um grupo) a partir da extração dos elementos das mensagens que constituíram o *corpus*. As colunas que compuseram as planilhas foram:

- **MSG #:** diz respeito ao número da mensagem do *corpus*, definido pelo próprio sistema do grupo de discussão *on-line*;
- **Tema:** na maioria das vezes o campo “assunto” não correspondia ao tema da mensagem, o que nos levou à leitura de todas as mensagens para a análise dos conteúdos e categorização dos temas;
- **Assunto:** tal qual aparece no campo “assunto” da mensagem;
- **Autor:** o código do remetente da mensagem;

- **Data:** a data de envio da mensagem ao grupo;
- **Momento:** dividimos as mensagens dos dois grupos em dois momentos – M1 (Momento 1) refere-se às mensagens enviadas antes da realização do exame CELPE-Bras e M2 (Momento 2) refere-se às mensagens enviadas após a realização do referido exame;
- **Arquivo/Link:** levantamento da extensão dos arquivos (por exemplo: .jpg, .avi, .doc, .ppt, etc.) anexados às mensagens ou *links* veiculados por elas, quando existiam;
- **Link:** quando havia, na mensagem, a presença de um *link*, marcava-se a coluna e a linha correspondente à mensagem com um X, caso contrário marcava-se com um hífen (-).
- **Áudio:** quando havia, na mensagem, a presença de um arquivo de áudio ou um *link* que remetia a um arquivo de áudio, marcava-se a coluna e a linha correspondente à mensagem com um X, caso contrário marcava-se com um hífen (-).
- **Vídeo:** quando havia, na mensagem, a presença de um arquivo de vídeo ou um *link* que remetia a um arquivo de vídeo, marcava-se a coluna e a linha correspondente à mensagem com um X, caso contrário marcava-se com um hífen (-).
- **Texto:** quando havia, na mensagem, a presença de um arquivo de texto (jornal, revista, *blog*, etc.) ou um *link* que remetia a um arquivo de texto, marcava-se a coluna e a linha correspondente à mensagem com um X, caso contrário marcava-se com um hífen (-).
- **Slides:** quando havia, na mensagem, a presença de um arquivo de *slides* ou um *link* que remetia a um arquivo de *slides*, marcava-se a coluna e a linha correspondente à mensagem com um X, caso contrário marcava-se com um hífen (-).
- **Imagem:** quando havia, na mensagem, a presença de um arquivo de imagem ou um *link* que remetia a um arquivo de imagem, marcava-se a coluna e a linha correspondente à mensagem com um X, caso contrário marcava-se com um hífen (-).
- **Mensagem:** conteúdo/texto integral da mensagem.

Conforme explicado, nem sempre o assunto da mensagem correspondia ao tema tratado. Um exemplo dessa não conformidade entre tema e assunto é a mensagem abaixo, que tem como tema a dúvida sobre o uso de uma palavra, mas em seu assunto está escrito “INFO”:

INFO

Remetente: A6-G1

15 de mai de 2009

Oi gente!

Eu tenho um pouco dúvida sobre o uso da palavra "portanto".

Então,espero que vocês vão me ajudar.viu?

Fonte: Mensagem #10 do G1

Esse fato nos levou à leitura de todas as mensagens para a análise dos conteúdos/textos e, então, para a categorização dos temas. Elencamos, a seguir, os temas utilizados nesta pesquisa:

- **Associação ao grupo de discussão *on-line*;**
- **Autorização para realização de pesquisa;**
- **Carregamento de arquivo no grupo:** mensagens enviadas automaticamente quando algum arquivo era disponibilizado no banco de dados do sistema;
- **Convite automático para rede social;**
- **Convite para formatura:** a professora P2-G1 iria se formar naquele ano e enviou o convite aos alunos pelo grupo, rendendo algumas mensagens;
- **Discussões:** mensagens enviadas pelos participantes das propostas de discussão sobre temas polêmicos, culturais ou curiosidades. Entre parêntesis, encontra-se o autor da proposta, podendo ser a professora mediadora ou um aluno. A discussão cuja informação entre parêntesis é “não proposta”, diz respeito às discussões que não foram propostas, inicialmente, por ninguém. Na verdade, a partir de alguma mensagem

enviada ao grupo, desenrolaram-se algumas interações, o que nos permitiu categorizar o conjunto de interações sobre um tema como uma discussão. Abaixo os títulos das discussões dos grupos G1 e G2, lembrando que todas serão expostas no capítulo de análise:

- Discussão #01: O cão como melhor amigo do homem (proposta por P1-G1);
- Discussão #02: Solidão e o mundo tecnológico (proposta por P1-G1);
- Discussão #03: Futebol e ética (não proposta);
- Discussão #04: Ônibus em BH (não proposta);
- Discussão #05: O que é a Inteligência? (proposta por P1-G1);
- Discussão #06: O que é ser amigo? (proposta por P1-G1);
- Discussão #07: Os bens do homem (proposta por A2-G1);
- Discussão #08: Habitantes moçambicanos soropositivos (proposta por P1-G1);
- Discussão #01: Propagação da AIDS (proposta por A2-G2);
- Discussão #02: Casais homossexuais e adoção no Brasil (proposta por P1-G2);
- Discussão #03: Aborto (proposta por A4-G2);
- Discussão #04: A relevância do dinheiro (proposta por P1-G2);
- Discussão #05: Ensino religioso nas escolas (proposta por P1-G2);
- Discussão #06: Ficha limpa (proposta por A5-G2);
- Discussão #07: Habitantes moçambicanos soropositivos (proposta por P1-G2);

- **Divulgação de evento acadêmico e/ou cultural;**
- **Dúvida sobre o uso de palavras;**
- **Envio de material complementar:** materiais relacionados, sobretudo, às aulas presenciais;
- **Informações sobre a aula presencial;**
- **Informações sobre a turma;**
- **Informações sobre o CELPE-Bras;**
- **Informativo sobre o uso do grupo de discussão *on-line*;**

- **Lembrete de entrega de atividade:** mensagens enviadas automaticamente quando algum agendamento era registrado no calendário do sistema;
- **Mensagem aleatória:** as mensagens agrupadas nesse tema dizem respeito àquelas enviadas pelos participantes como, por exemplo, curiosidades, correntes⁵⁰, piadas, ou, ainda, textos de cunho político, social e religioso;
- **Mensagem enviada por engano;**
- **Mensagem natalina;**
- **Solicitação de ajuda;**
- **Tarefas:** no G2 houve a tentativa de estimular os alunos a realizarem tarefas no ambiente *on-line*:
 - Tarefa #01: Relato sobre o país de origem
 - Tarefa #02: Minha família
 - Tarefa #03: *Webquest* acentuação
- **Vírus**⁵¹.

Para uma melhor apresentação do conteúdo das mensagens, sistematizamos uma forma de organização para que o leitor deste trabalho saiba quando se trata de mensagens do grupo de discussão *on-line* ou de *e-mails* copiados da caixa pessoal da professora mediadora e para que reconheça todos os seus campos. Vejamos:

⁵⁰ Corrente: quando um *e-mail* é enviado para diversos conhecidos ao mesmo tempo e, eventualmente, é repassado adiante, podendo se espalhar em ritmo exponencial a milhares de pessoas. Um texto característico de uma corrente geralmente pede para que o destinatário repasse a mensagem um determinado número de vezes ou, ainda, "para todos os amigos" ou "para todos que ama". O texto pode contar uma história antiga, descrever uma simpatia (superstição) ou, simplesmente, desejar sorte. Atualmente, o envio em massa de correntes diminuiu bastante, continuando frequente em grupos e listas de discussão. (Adaptado de ANTISPAM.BR, 2014 e WIKIPÉDIA, 2014).

⁵¹ Um vírus propagado por *e-mail* normalmente é recebido como um arquivo anexado a uma mensagem de correio eletrônico ou como um *link* no corpo dessa mensagem. O conteúdo dessa mensagem procura induzir o usuário a clicar sobre o arquivo anexado ou sobre o *link*, fazendo com que o vírus seja executado. Quando este tipo de vírus entra em ação, ele infecta arquivos e programas e envia cópias de si mesmo para os contatos encontrados nas listas de endereços de *e-mail* armazenadas no computador do usuário. (ANTISPAM.BR, 2014).

a) Mensagem do grupo de discussão *on-line*:

A mensagem, assim como foi copiada do grupo, está dentro de um quadro.

Na primeira linha, em negrito, o campo "assunto" da mensagem.

Re: Re : [PEC-G_Ensino_de_lingua_portuguesa] O que é a inteligência?

Remetente: A7-G1
18 de jun de 2009

Na segunda linha, em itálico, o campo "remetente" (quem enviou a mensagem); e, na terceira linha, em itálico, o campo "data" (quando foi enviada a mensagem).

oi! pessoa para mim eu acho que a problema de inteligência não depende de homem nem mulher eu estou contro opinion de A4-G1

O campo "fonte" contém o número da mensagem dentro do *corpus* (MSG #) e a qual grupo ela pertence.

Fonte: Mensagem #82 do G1

b) *E-mail* da caixa pessoal da professora mediadora:

O *e-mail*, assim como foi copiado da caixa pessoal da professora mediadora, está dentro de um quadro.

Na primeira linha, em negrito, o campo "assunto" do *e-mail*.

Re: Re : [PEC-G_Ensino_de_lingua_portuguesa] O que é a inteligência?

Remetente: P1-G1
25 de jul de 2009
Destinatário: A7-G1

Na segunda linha, em itálico, o campo "remetente" (quem enviou a mensagem); na terceira linha, em itálico, o campo "data" (quando foi enviada a mensagem); e, na quarta linha, em itálico, o campo "destinatário" (para quem a mensagem foi enviada).

A7-G1! Você precisa treinar sua escrita:

"Quero **dizer**: uma pessoa tem uma capacidade de desenvolver **o seu nível intelectual**."

O campo "fonte" contém o número do *e-mail* na sequência em que ele aparece na pesquisa, além de indicar que é proveniente da caixa pessoal da professora mediadora.

Fonte: *E-mail* #16 da caixa pessoal da professora mediadora

Cabe ressaltar que dois aspectos diferenciam a mensagem (proveniente do grupo) do *e-mail* (proveniente da caixa pessoal da professora mediadora): 1) a quarta linha, que diz respeito ao campo “destinatário”, só aparece no *e-mail*, uma vez que as mensagens foram enviadas ao grupo de modo geral, sem destinatário específico; 2) o campo “fonte”, que elucida quando se trata de uma mensagem do grupo ou um *e-mail* da caixa pessoal da professora. Esses últimos recursos, os *e-mails*, foram numerados pela ordem em que apareceram durante o capítulo de análise.

3.3.2 A verificação e a interpretação dos dados

Após o levantamento e a estruturação do *corpus*, realizamos a análise sistematizada em dois principais eixos organizadores: o primeiro tem como principal elemento organizador os números; e o segundo, o conteúdo textual de mensagens que serviram como amostra para o grupo como um todo. Nas palavras de Fleischer (2003, p.52), “os dados textuais provenientes de um fórum de discussão *on-line* [...] dão margem a dois tipos básicos de análise: a extração de dados estatísticos sobre quantidade e fluxo de mensagens baseados na tabulação do remetente, destinatário, assunto e data de cada *e-mail*; e o estudo qualitativo do conteúdo das mensagens”.

A primeira parte da análise, que possui os números como eixo organizador, tem como objetivo entender o comportamento do grupo de modo geral. Para a realização do mapeamento numérico e percentual, utilizamos a base de dados organizada nas planilhas, com as informações obtidas da análise de cada uma das mensagens dos dois grupos de discussão *on-line* (G1 e G2). Os temas categorizados e as informações tabuladas pelas colunas das planilhas foram os dados importantes para o entendimento do comportamento do grupo. A partir deles, foi possível construir diversos gráficos e tabelas que ajudaram na interpretação do caso estudado.

A segunda parte da análise possui como eixo organizador o conteúdo textual de mensagens que serviram como amostra para cada um dos grupos como um todo. Para a seleção das amostras, começamos por verificar quais eram as discussões que possuíam maior número de mensagens trocadas por tópico de discussão em cada grupo. Em seguida, selecionamos aquelas que tinham uma menor participação da professora mediadora (P1-G1) ou, conseqüentemente, apresentava uma maior participação dos

alunos. Sendo assim, no G1, analisamos as mensagens que constituíram a *Discussão #05: O que é a Inteligência? (proposta por P1-G1)*; e, no G2, analisamos as mensagens que constituíram a *Discussão #04: A relevância do dinheiro (proposta por P1-G2)*. Nessa parte, também analisamos os 28 *e-mails* que foram copiados da caixa pessoal da professora mediadora e que se tratavam das correções dos textos dos alunos. Tais *e-mails* estavam ligados às discussões que foram escolhidas como amostras para esta pesquisa.

O principal objetivo deste trabalho é entender como o grupo de discussão *on-line* contribuiu para a realização do exame CELPE-Bras pelos alunos do PEC-G. Por isso, o principal critério de análise dos dados interpretados são os critérios de avaliação do exame de proficiência em língua portuguesa. Passa-se, portanto, à próxima seção, na qual são explicadas essas categorias.

3.3.3 Critérios de avaliação do exame CELPE-Bras

Anteriormente, na seção 3.2.2, desenvolveu-se o tópico sobre o exame para a obtenção do CELPE-Bras, de maneira a esclarecer suas principais características em relação à concepção de linguagem adotada, às etapas do exame e ao processo de avaliação do mesmo. Agora, a partir do *Manual do Examinando* (INEP, 2013), selecionamos os principais critérios de avaliação do exame para efetuar a análise do conteúdo das mensagens trocadas nos grupos de discussão *on-line*.

Conforme explicado, o CELPE-Bras é elaborado com o objetivo de avaliar o que o examinando consegue fazer na língua-alvo, por meio das tarefas solicitadas. O exame é de natureza comunicativa, isso significa que não se busca aferir conhecimentos a respeito da língua, por meio de questões sobre a gramática e o vocabulário, mas sim a capacidade de uso dessa língua, lembrando que, embora não haja questões explícitas sobre gramática e vocabulário, esses elementos são importantes na elaboração de um gênero discursivo (oral ou escrito) e são levados em conta na avaliação do desempenho do examinando.

O *Manual do Examinando* (INEP, 2013) explica que a diferença entre os níveis de certificação espelha a qualidade do desempenho nas tarefas de compreensão e produção textual (oral e escrita) em três aspectos:

- a) **Adequação ao contexto** – cumprimento do propósito de compreensão e de produção, levando em conta o gênero discursivo e o interlocutor;
- b) **Adequação discursiva** – coesão e coerência;
- c) **Adequação linguística** – uso adequado de vocabulário e de estruturas gramaticais.

A qualidade do desempenho das tarefas pode ser diferenciada conforme o quadro seguinte:

Quadro 3 - Critérios de diferenciação entre os níveis de certificação conferidos pelo exame CELPE-Bras

Critérios de diferenciação entre os níveis de certificação conferidos pelo exame CELPE-Bras
O nível Intermediário é conferido ao examinando que evidencia um domínio operacional parcial da língua portuguesa, demonstrando ser capaz de compreender e produzir textos orais e escritos sobre assuntos limitados, em contextos conhecidos e situações do cotidiano; trata-se de alguém que usa estruturas simples da língua e vocabulário adequado a contextos conhecidos, podendo apresentar inadequações e interferências da língua materna e/ou de outra(s) língua(s) estrangeira(s) mais frequentes em situações desconhecidas.
O nível Intermediário Superior é conferido ao examinando que preenche as características descritas no nível Intermediário. Entretanto, as inadequações e as interferências da língua materna e/ou de outra(s) língua(s) estrangeira(s) na pronúncia e na escrita devem ser menos frequentes do que naquele nível.
O nível Avançado é conferido ao examinando que evidencia domínio operacional amplo da língua portuguesa, demonstrando ser capaz de compreender e produzir textos orais e escritos, de forma fluente, sobre assuntos variados em contextos conhecidos e desconhecidos. Trata-se de alguém, portanto, que usa estruturas complexas da língua e vocabulário adequado, podendo apresentar inadequações ocasionais na comunicação, especialmente em contextos desconhecidos. O examinando que obtém este certificado tem condições de interagir com desenvoltura nas mais variadas situações que exigem domínio da língua-alvo.
O nível Avançado Superior é conferido ao examinando que preenche todos os requisitos do nível Avançado; porém, as inadequações na produção escrita e oral devem ser menos frequentes do que naquele nível.

Fonte: INEP, 2013, p.6.

Sabemos que, para realizar a avaliação, na Parte Oral, é utilizada uma grade com seis critérios (compreensão, competência interacional, fluência, adequação lexical,

adequação gramatical e pronúncia) com gradações de desempenho específicas para cada nível⁵². A avaliação da Parte Escrita também conta com uma grade de correção, no entanto ela é ajustada para cada uma das tarefas solicitadas pelo exame, possuindo critérios previamente definidos. Por isso, podemos apenas demarcar os critérios essenciais para a avaliação da Parte Escrita, a fim de realizar a análise aqui proposta.

A avaliação da Parte Escrita envolve a compreensão e a produção de forma integrada. A compreensão é avaliada considerando-se a adequação e a relevância da produção do examinando em resposta ao texto oral ou escrito, ou seja, **adequação ao contexto**. Mesmo que apresente coesão e adequação linguística, a produção será julgada como inadequada se não cumprir o que foi solicitado na tarefa. Em relação à **adequação discursiva**, coesão e coerência, para o exame (INEP, 2013, p.7-8), são vistas como conceitos relacionados e complementares:

- a) A coerência textual é um processo de construção de sentidos que se estabelece na interação texto-usuário. Trata-se da possibilidade de se estabelecer no texto alguma forma de unidade, relação e continuidade de sentidos. Colaboram para a construção da coerência aspectos como: a manutenção de um tópico por meio de retomadas de conceitos e ideias; a progressão do texto, ou seja, a organização da estrutura informacional para guiar o leitor em sua compreensão; a articulação do texto, ou seja, as relações lógicas que se estabelecem entre fatos, ações ou eventos e conceitos no universo textual; a não contradição, ou seja, a compatibilidade entre ideias e conceitos no mundo textual e o mundo real a que se referem.
- b) A coesão textual caracteriza-se pela presença de elementos linguísticos na estrutura de superfície do texto, que sinalizam conexões sintáticas e semânticas entre as sentenças e permitem a integração destas com o todo. Entre os mecanismos de coesão estão, por exemplo, paráfrase, operadores de junção (sinais que explicitam as relações entre eventos no texto), tempo e aspecto verbal e elipse.

⁵² Cf. ANEXO H - Modelo do exame CELPE-Bras – Avaliação da Parte Oral (p.308).

Inadequações no uso desses elementos de coerência e coesão, seja pela imprecisão ou ambiguidade, causando quebras tanto na continuidade quanto na progressão, podem comprometer a estruturação do texto e assim dificultar sua compreensão. Em lugar de uma aferição quantitativa de pontos isolados da língua, faz-se uma avaliação qualitativa do desempenho dentro do objetivo da tarefa. Muitas vezes, uma produção textual com pouca ou nenhuma inadequação linguística não necessariamente demonstra compreensão do propósito da tarefa. Daí o motivo de estar em última posição a categoria de correção **adequação linguística**.

Proficiência, segundo o *Manual do Examinando* (INEP, 2013), implica efetivamente agir mediante o uso da linguagem. Nesta perspectiva, ler, por exemplo, significa mais do que compreender as palavras do texto. Uma leitura proficiente e crítica envolve atribuir sentidos autorizados pelo texto, selecionar informações relevantes, relacioná-las e usá-las para propósitos específicos solicitados pela tarefa do exame. Em suma: a proficiência na escrita significa usar a informação relevante e adequar a linguagem ao propósito da escrita (reclamar, opinar, argumentar, etc.) e ao interlocutor (amigo, chefe, leitores de um jornal, etc.), tendo-se em conta os parâmetros de textualização de diferentes gêneros discursivos: mensagem eletrônica, cartas do leitor, texto publicitário, etc.

Em se tratando das especificações do exame, o *Manual do Examinando* afirma que as tarefas podem envolver um conjunto variado de operações, propósitos, interlocutores, tópicos e gêneros do discurso. Para tanto, exemplifica cada um desses pontos:

a) Operações:

- Reconhecer a situação de comunicação (quem fala, para quem, em que contexto, em que veículo, com que objetivo, em que registro, etc.);
- Localizar e entender uma informação específica no texto;
- Identificar a ideia principal do texto;
- Fazer distinção entre pontos principais e detalhes de apoio;
- Identificar a finalidade ou o objetivo do texto;
- Relacionar a tipografia, o layout e as imagens para compreender o propósito do texto;

- Decidir se o texto é relevante (no todo ou em parte) para as ações a serem desenvolvidas na execução de uma tarefa;
- Reconhecer atitudes, emoções e ponto de vista do autor quando expressos explícita ou implicitamente no texto;
- Expressar, como escritor, suas atitudes, emoções e ponto de vista.
- Destacar os pontos relevantes para resumir o texto, uma ideia específica ou subjacente;
- Acompanhar e registrar o desenvolvimento de um argumento;
- Decidir se o texto é baseado em um fato, uma opinião, uma pesquisa, etc.;
- Interpretar gráficos e outros materiais apresentados visualmente;
- Reescrever informações no mesmo estilo ou em estilo diferente;
- Transferir informações de/para diagramas, tabelas, gráficos;
- Reconhecer marcas linguísticas características de diferentes gêneros do discurso.

b) Propósitos:

- Narrar, relatar, argumentar, expor, instruir, agradecer, pedir, opinar, comentar, expressar atitudes, confirmar, desculpar-se, informar, reclamar, justificar, persuadir, aconselhar, avisar.

c) Interlocutores:

- Falantes de português em geral, em situações que requerem registro formal e informal.

d) Gêneros do discurso:

- **Textos escritos:** de periódicos (jornais e revistas) – editorial, notícia, entrevista, reportagem, anúncio classificado, publicidade, cartas de leitores, horóscopo, cartuns, quadrinhos, etc.; de livros – crônica, conto, poema, texto didático, receita etc.; de panfletos, cartazes, avisos, placas de trânsito; de telegramas, cartas, bilhetes, *e-mails*, cartões-postais; de diários, agendas, notas, listagens, resenhas, relatórios, currículos, biografias; de documentos, formulários, questionários, instruções; de

mapas, roteiros, quadro de horários, calendários, programas, cardápios, recibos; de dicionários, catálogos, listas telefônicas, letras de música, legendas de filme, etc.

- **Textos orais:** entrevistas, depoimentos, noticiários, debates, reportagens, documentários, anúncios de produtos ou endereços úteis, programa musical, programa de auditório ou de variedades, previsão do tempo, receita, palestra, aula, instruções, informes de trânsito e de situação nas estradas, mensagens na secretária eletrônica, conversas ao telefone, filmes, seriados, novelas, peças de teatro, etc.

e) Tópicos:

- **Indivíduo:** dados pessoais (profissão, características, preferências, etc.); vida familiar e social (relações entre gerações, aspectos relativos à divisão de responsabilidades, ao trabalho doméstico, à amizade, à vizinhança, etc.);
- **Habitação:** tipo de habitação e de hospedagem, localização, cômodos, móveis, utensílios, eletrodomésticos, ferramentas, serviços domésticos, consertos, compra e aluguel de imóvel, etc.;
- **Trabalho e estudo:** características, local, instalações, deveres, direitos, horário, salário, relações entre superiores e subordinados, qualificação profissional, mercado de trabalho, entrevistas, reuniões, viagens de negócios, férias e aposentadoria, escola, universidade, bolsa de estudos, exames, estágios, profissões, perspectivas de trabalho, informatização, globalização, etc.;
- **Comunicação e transporte:** conversa, postura e gestos, Internet, jornal, televisão, rádio, correspondência pessoal e profissional, trânsito, veículos privados e transporte público, compra de passagens, gorjeta, alfândega, bagagem, aluguel de carro, etc.;
- **Serviços:** banco, correios, telefone público, polícia, hospital, bombeiros, informação turística, etc.;
- **Compras:** imóveis, carros, alimentos, roupas, calçados, móveis, eletrodomésticos, medicamentos, artigos de papelaria, livros, discos, entradas para espetáculos, presentes, preços, moeda, formas de

pagamento, pesos, medidas, embalagens, anúncios publicitários e classificados, compras pela Internet, entregas, etc.;

- **Alimentação:** compra e preparo de comidas e bebidas, espaços, ocasiões e comportamentos ao se comer e beber, etc.;
- **Corpo e saúde:** exercícios, higiene, estética, moda, partes do corpo, percepções, doenças, consulta médica e odontológica, exames, plano de saúde, emergência, acidentes, medicamentos, drogas, etc.;
- **Lazer, viagens e arte:** atividades de lazer, esportes, praia, leitura, música, filmes, artes plásticas, rádio, televisão, estádios, bibliotecas, Internet, teatros, concertos, museus, exposições, etc.;
- **Ciência e tecnologia:** temas atuais da área biomédica, de comunicações, de transportes, de energia, de alimentos, etc.;
- **Clima e ecologia:** tipos de clima, fenômenos atmosféricos, previsão do tempo, poluição e preservação da natureza, etc.

Uma passagem relevante levantada pelo *Manual do Examinando* e que se relaciona diretamente ao grupo de discussão *on-line*, evidenciando os benefícios de seu uso, é a resposta à pergunta “Como se preparar para o exame?”:

Não há uma maneira única ou melhor de se preparar para o Exame. O examinando pode preparar-se sozinho **lendo jornais e revistas, posicionando-se a respeito dos assuntos encontrados, escrevendo textos**, assistindo a filmes e programas de televisão, **interagindo com outros falantes de português**. Ou, ainda, pode procurar **cursos que ofereçam oportunidades para a criação de textos orais ou escritos** com propósitos diversos em diferentes contextos e dirigidos a interlocutores variados (colegas, amigos, autoridades, diferentes seções de jornais ou revistas, entre outros) **e que promovam a discussão de aspectos textuais e discursivos que poderão auxiliar a compreensão e a produção textual**. Uma preparação voltada única e exclusivamente para questões gramaticais e para o contraste de estruturas linguísticas, cuja meta mais importante seja a superação de problemas de interferência linguística, não será suficiente. Também não é suficiente a preparação do examinando baseada apenas em esforços imediatamente anteriores ao Exame. Como o Exame avalia conhecimentos práticos da língua, o examinando deve começar sua preparação com antecedência. É importante entender a natureza e o nível de dificuldade dos textos e das tarefas, assim como a natureza das produções esperadas. **Os assuntos dos textos (orais e escritos) variam a cada edição do Exame**. Os tópicos listados nesta versão simplificada do manual mostram a abrangência do conteúdo do exame. (INEP, 2013, p.8-9, grifo nosso).

Explicados o modo como deve ser realizada a preparação para o exame CELPE-Bras e os critérios de correção desse exame, passamos ao capítulo 4 – *Análise dos dados e discussão dos resultados* – no qual se apresentam as análises quantitativa e qualitativa das interações, intentando-se evidenciar como o uso do grupo de discussão *on-line* pode auxiliar os participantes ativos dos grupos.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

“É que ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar.” (FREIRE, 1992, p.79).

Este capítulo apresenta a análise dos dados e a discussão dos resultados obtidos – seguindo a metodologia indicada com vistas a atender ao objetivo proposto nesta pesquisa – e está organizado em duas partes. A primeira, intitulada *O grupo de discussão on-line em números*, apresenta o estudo quantitativo dos dados. Estabelecido o conjunto de categorias, as técnicas de contagem simples, ou seja, contagem do número de exemplos pertencentes a cada categoria, oferecem um meio para examinar todo o *corpus*. Desse modo, buscou-se elaborar um quadro geral do comportamento interacional dos grupos. Na segunda parte, intitulada *Análise do conteúdo das mensagens*, por meio de um conjunto de amostras, passa-se a uma visão qualitativa, examinando o conteúdo das mensagens e procurando entender como as discussões puderam contribuir com o objetivo principal do processo de ensino e aprendizagem dos participantes dos grupos estudados.

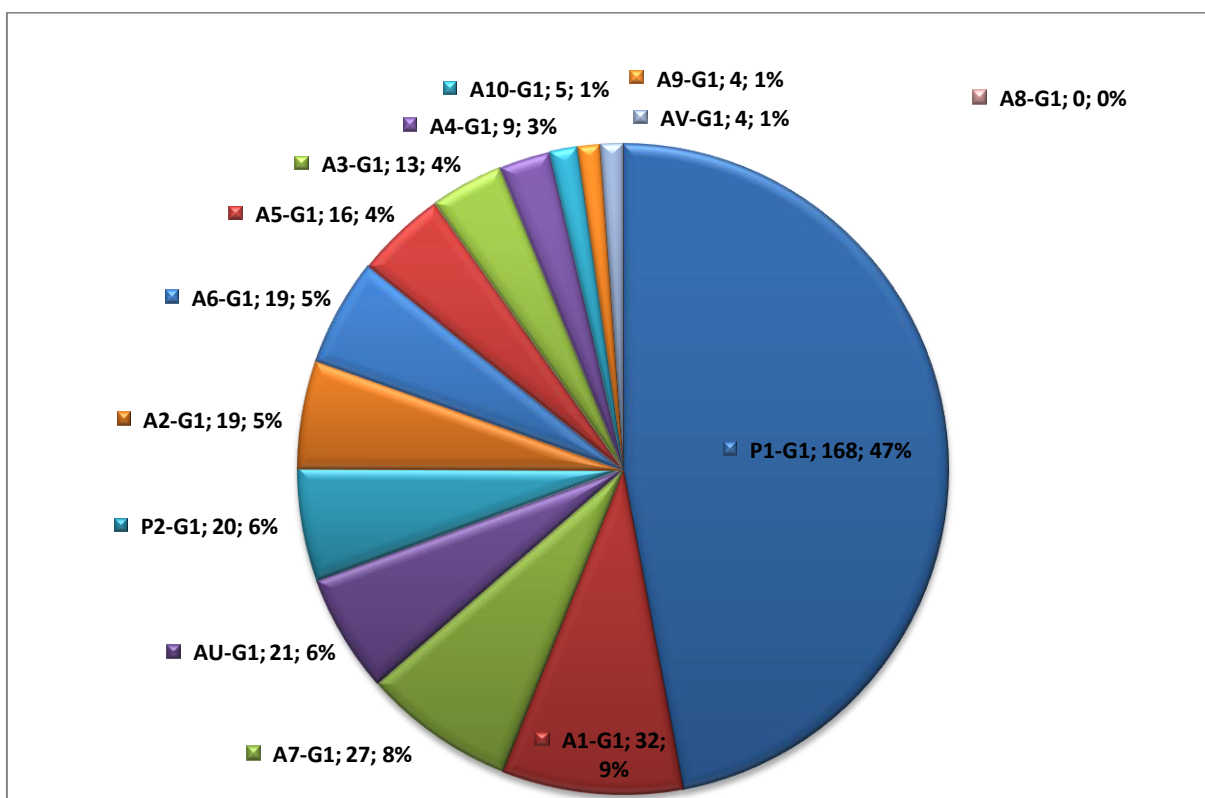
4.1 Os Grupos de discussão on-line em números

A visão analítica do *corpus* se inicia com o levantamento numérico e percentual das mensagens trocadas nos grupos *on-line*. Na primeira seção, são mostradas as análises do *Grupo de discussão on-line 1* (G1) e, na segunda seção, as análises do *Grupo de discussão on-line 2* (G2), com o intento de mapear as interações e formar um quadro de visualização global das principais características dos grupos analisados ao longo do período em que foram utilizados. Na segunda seção, realiza-se, também, uma comparação entre os grupos (G1 e G2) a partir dos resultados mapeados.

4.1.1 O Grupo de discussão on-line 1 (G1) em números

A partir da quantidade de mensagens enviadas por cada autor para o grupo, temos a intenção de verificar os mais e menos participativos. Com um quantitativo total de 357 mensagens, chegamos ao gráfico:

Gráfico 3 - Quantidade e percentual de mensagens enviadas por autor ao G1



Percebemos que a maior quantidade de mensagens enviadas (168; 47%) partiu da professora P1-G1, o que pode ser explicado por ela ser a mediadora das discussões no grupo. Ao verificar o envio de mensagens da outra professora (P2-G1) – 20 mensagens que representam 6% das interações – e comparar esse número com o da professora mediadora, podemos antever uma participação diferenciada das duas professoras, que procuraremos apresentar ao longo da análise. Outra observação que podemos fazer a partir do gráfico é a ausência de participação do aluno A8-G1, que se trata exatamente do hipano-falante, ou seja, o aluno que abandonou o curso e não participou das interações. A partir deste ponto, ele não será mais contemplado nesta análise. Também podemos apreender no gráfico a baixa participação do aluno visitante AV-G1 (4; 1%): talvez, o fato de não ter sido aluno do curso presencial tenha desestimulado a sua participação nas interações *on-line* e o seu relacionamento com os demais participantes, que, em sua maioria, eram desconhecidos para ele.

A segunda posição no quantitativo total foi ocupada pelo aluno A1-G1, com 32 mensagens enviadas, representando 9% das interações. Entretanto, fica uma pergunta: essas mensagens fizeram parte das discussões durante o curso? Ou seja, o período em que tais mensagens foram enviadas abrangeu o ciclo preparatório para o exame CELPE-Bras? Por isso, mapeamos o envio das mensagens por mês e ano ao G1, de forma a demarcar os momentos relevantes para o nosso estudo:

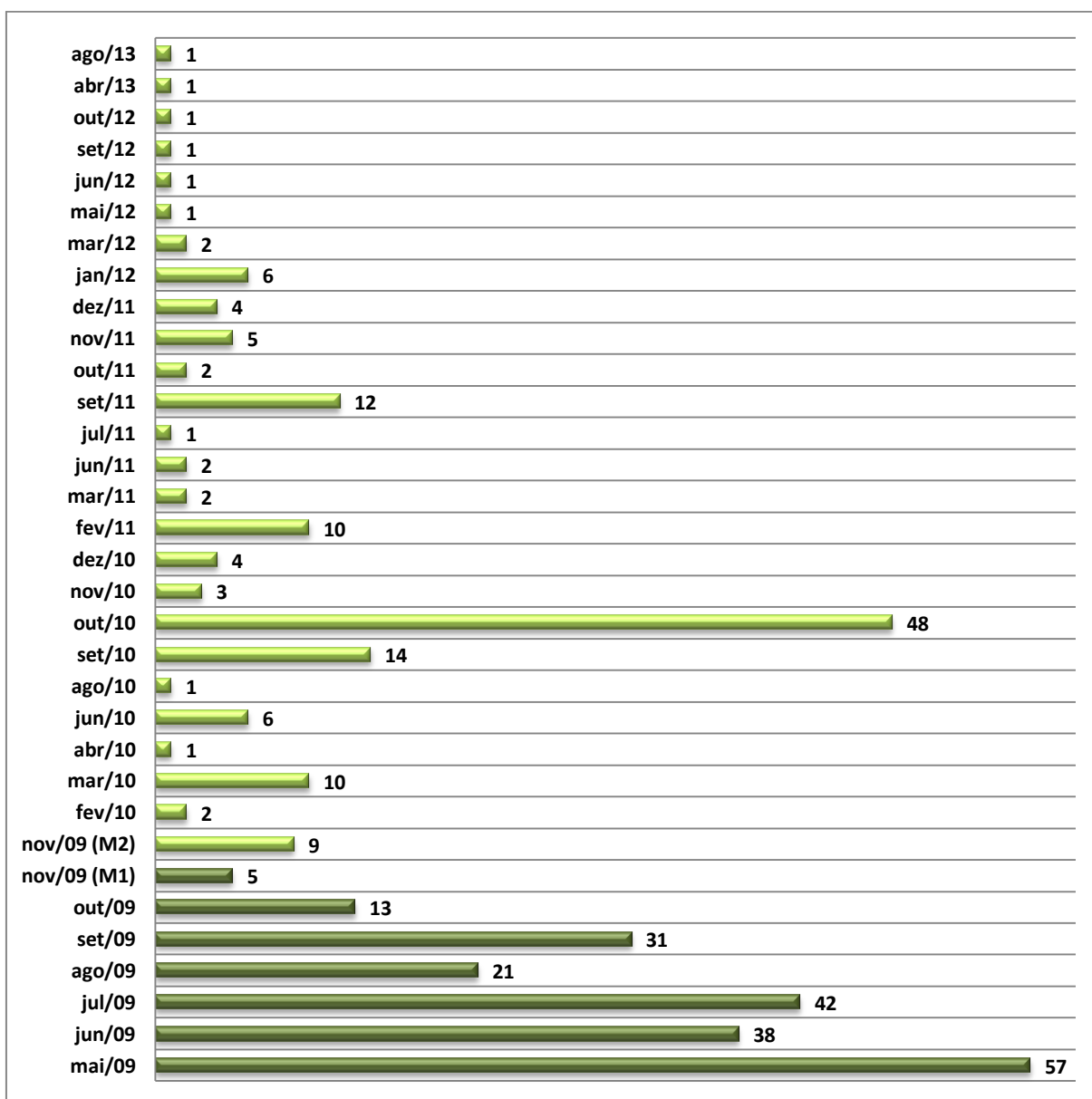
Tabela 5 - Quantidade de mensagens enviadas por mês e ano ao G1

Mês/Ano	2009	2010	2011	2012	2013
Jan	-	-	-	6	-
Fev	-	2	10	-	-
Mar	-	10	2	2	-
Abr	-	1	-	-	1
Mai	57	-	-	1	-
Jun	38	6	2	1	-
Jul	42	-	1	-	-
Ago	21	1	-	-	1
Set	31	14	12	1	-
Out	13	48	2	1	-
Nov	14	3	5	-	-
Dez	-	4	4	-	-
Total	216	89	38	12	2

A tabela mostra que o grupo de discussão *on-line* foi utilizado não somente durante o período do curso presencial, mas também após a finalização do mesmo. Isso permite inferir que os participantes continuaram, de certo modo, a usar o ambiente para a interação. A questão que se levanta é: como o grupo foi utilizado durante e após o período do curso presencial? Ou, em outras palavras: como o grupo foi utilizado antes e depois da realização do exame CELPE-Bras pelos alunos?

Para definir os momentos de uso do grupo, a partir da tabela anterior, suprimimos os meses que não apresentaram mensagens enviadas e chegamos ao gráfico a seguir:

Gráfico 4 - Quantidade de mensagens enviadas por mês/ano ao G1



Tendo em vista o gráfico e a diferenciação de cores apontadas nele, podemos dividir a quantidade de mensagens enviadas por mês/ano ao G1 em dois momentos:

- a) Momento 1 (M1): compreende as mensagens enviadas durante o ano em que foi realizado o curso presencial de PLE até a aplicação do exame CELPE-Bras 02/2009 (18 de novembro de 2009)⁵³, totalizando 207 mensagens.
- b) Momento 2 (M2): compreende as mensagens enviadas após a realização do exame CELPE-Bras 02/2009, ou seja, engloba o período de 19 de novembro de 2009 até agosto de 2013, totalizando 150 mensagens.

Percebemos que no M1 as interações mantiveram uma constância, isto é, um fluxo permanente com mensagens enviadas em todos os meses, ao passo que, no M2, houve uma intermitência no envio das mensagens. Cabe ressaltar que, no M2, tem-se um volume notável de mensagens enviadas em outubro de 2010, que diz respeito, em sua maioria, à solicitação de autorização aos alunos para a realização desta pesquisa, iniciada em 2011 na minha monografia de conclusão do curso de Bacharelado em Linguística, conforme mencionado no capítulo anterior.

Feita essa divisão, temos subsídio para responder à seguinte pergunta: quais são as semelhanças e diferenças entre a quantidade e o percentual de mensagens enviadas por autor ao G1 nos dois momentos? Vamos analisar os gráficos a seguir à procura de mais informações:

⁵³ O exame para obtenção do CELPE-Bras foi aplicado nos dois semestres daquele ano, sendo que os alunos do G1 (PEC-G/UFG/2009) passaram pela avaliação do segundo semestre, que foi realizada nos dias 17 e 18 de novembro de 2009 pelo INEP.

Gráfico 5 - Quantidade e percentual de mensagens enviadas por autor ao G1 no M1

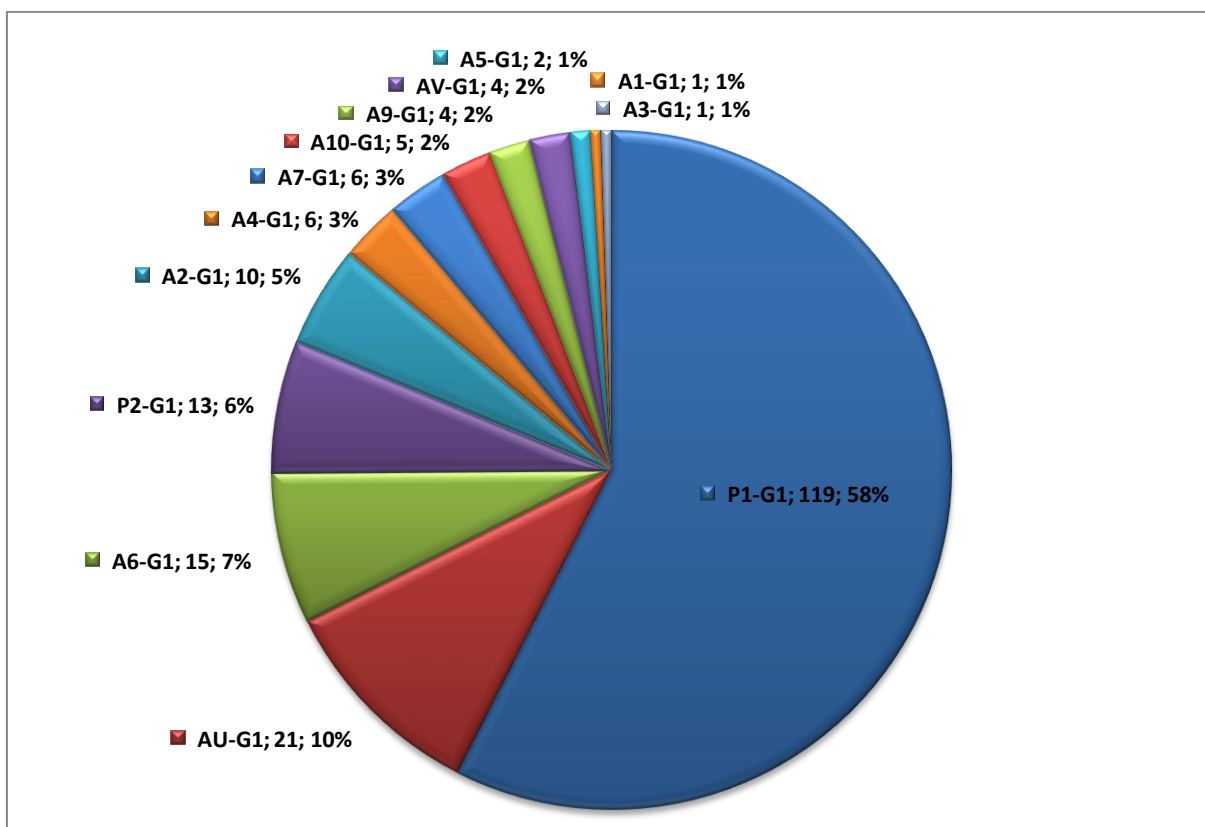
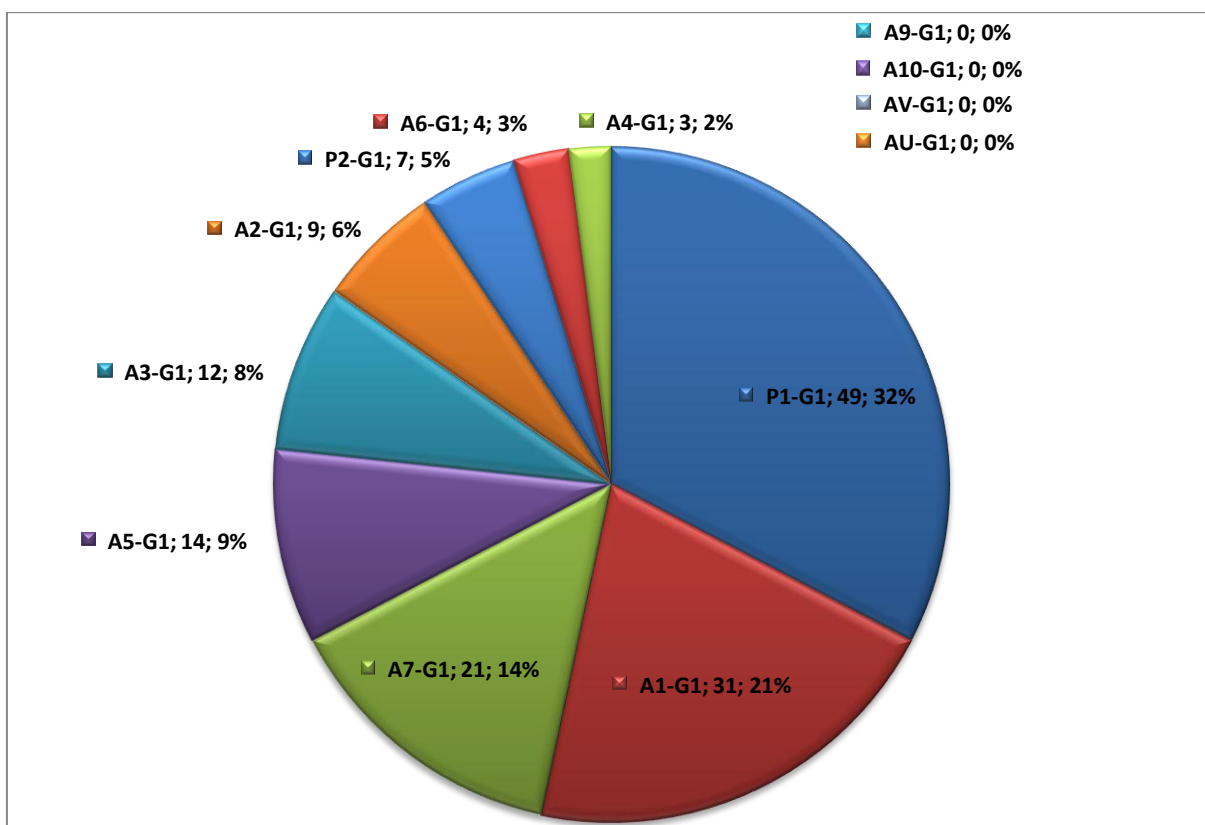


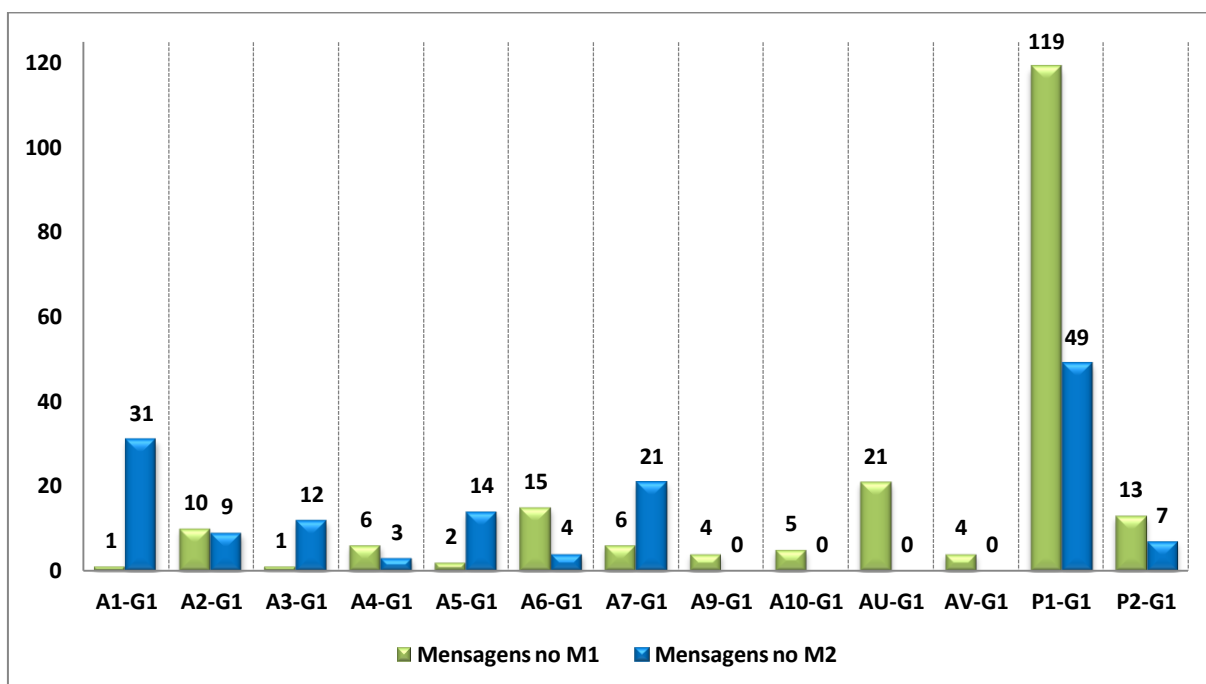
Gráfico 6 - Quantidade e percentual de mensagens enviadas por autor ao G1 no M2



Em ambos os momentos, a maior quantidade de mensagens enviadas partiu da professora mediadora (P1-G1). No entanto, no segundo momento (M2), tem-se uma redução significativa das mensagens enviadas por ela (de 119; 58% para 49; 32%), o que pode ser explicado pelo fim do uso sistemático do grupo com vistas ao exame CELPE-Bras e, conseqüentemente, pelo fim de seu papel como mediadora das discussões. Percebe-se, também, que as mensagens automáticas (AU-G1) aparecem em segunda posição no M1, com o quantitativo de 10% ou 21 mensagens, mas desaparecem no M2, evidenciando que elas foram usadas como estratégia no grupo para a preparação com vistas ao exame CELPE-Bras e em apoio ao curso presencial, não sendo mais úteis após o término das aulas. Se, na composição do número total de mensagens enviadas ao G1, tínhamos o aluno A1-G1 em segunda posição, agora podemos responder à pergunta delineada no início desta seção, de forma a constatar que as suas interações foram, quase completamente, realizadas no M2, ou seja, fora do período das aulas presenciais e após a realização do exame CELPE-Bras (subindo, consideravelmente, de 1; 1% no M1 para 31; 21% no M2). Sendo assim, para esse aluno, o grupo de discussão não foi utilizado como ferramenta preparatória para o exame de proficiência.

A comparação entre a participação de cada autor no M1 e no M2 é facilitada ao apresentar os dados com uma configuração diferenciada, como no gráfico abaixo:

Gráfico 7 - Quantidade de mensagens enviadas por autor ao G1 no M1 e no M2



Notam-se alguns pontos interessantes. O aluno visitante (AV-G1) teve suas mensagens registradas somente no M1 (4; 0), o que fortalece a nossa hipótese de que a falta de relacionamento direto com os participantes o fez não persistir nas interações. Igualmente, as mensagens dos alunos A9-G1 (4; 0) e A10-G1 (5; 0) só foram registradas no M1. Por sua vez, os alunos A1-G1 (1; 31), A3-G1 (1; 12), A5-G1 (2;14) e A7-G1 (6; 21) enviaram um número consideravelmente maior de mensagens no M2, demonstrando pouca participação nas discussões *on-line* pré-exame.

Tais apontamentos suscitam perguntas complementares: quais foram os assuntos que circularam no grupo e qual o nível de participação de cada aluno por assunto? E mais: os alunos participaram efetivamente das discussões? Na tentativa de responder a esses questionamentos, elencamos os temas categorizados a partir das mensagens enviadas ao G1 e chegamos à tabela abaixo:

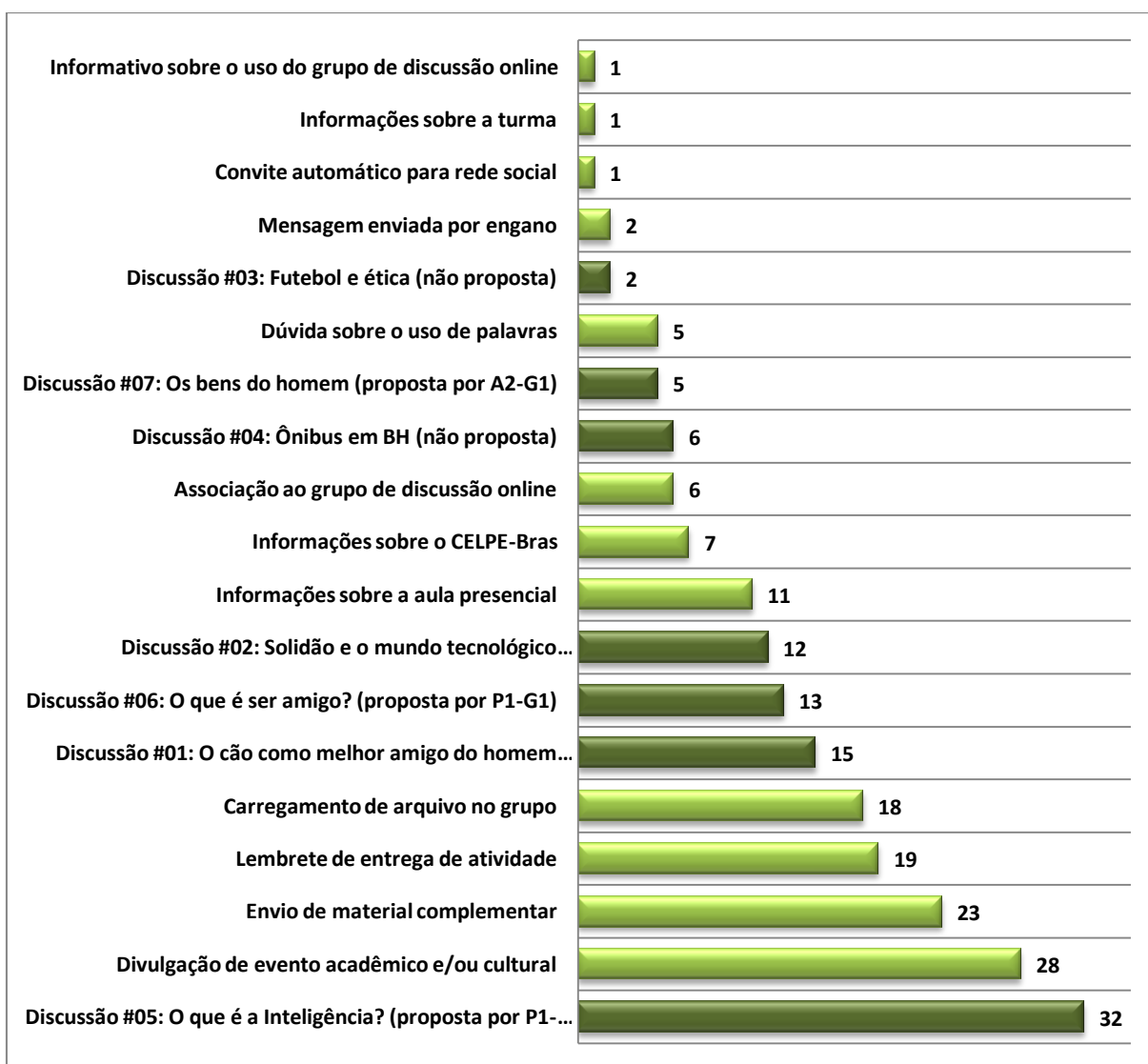
Tabela 6 - Classificação das mensagens enviadas ao G1 por temas

#	Temas do <i>Grupo de discussão on-line 1 (G1)</i>	Quantidade de mensagens
1.	Associação ao grupo de discussão <i>on-line</i>	6
2.	Autorização para realização de pesquisa	46
3.	Carregamento de arquivo no grupo	18
4.	Convite automático para rede social	8
5.	Convite para formatura	5
6.	Discussão #01: O cão como melhor amigo do homem (proposta por P1-G1)	15
7.	Discussão #02: Solidão e o mundo tecnológico (proposta por P1-G1)	12
8.	Discussão #03: Futebol e ética (não proposta)	2
9.	Discussão #04: Ônibus em BH (não proposta)	6
10.	Discussão #05: O que é a Inteligência? (proposta por P1-G1)	32
11.	Discussão #06: O que é ser amigo? (proposta por P1-G1)	13
12.	Discussão #07: Os bens do homem (proposta por A2-G1)	5
13.	Discussão #08: Habitantes moçambicanos soropositivos (proposta por P1-G1)	8
14.	Divulgação de evento acadêmico e/ou cultural	36
15.	Dúvida sobre o uso de palavras	5
16.	Envio de material complementar	24
17.	Informações sobre a aula presencial	11
18.	Informações sobre a turma	7
19.	Informações sobre o CELPE-Bras	15
20.	Informativo sobre o uso do grupo de discussão <i>on-line</i>	1
21.	Lembrete de entrega de atividade	19
22.	Mensagem aleatória	6
23.	Mensagem enviada por engano	6
24.	Mensagem natalina	4
25.	Solicitação de ajuda	11
26.	Vírus	36

Na tabela, podemos verificar que circularam 26 temas no G1, dos quais 8 foram as discussões propostas. Das discussões, podemos constatar que: cinco (#01, #02, #05, #06 e #08) foram propostas pela professora mediadora (P1-G1); uma, a discussão #07, foi proposta pelo aluno A2-G1; e duas (#03 e #04) não foram propostas, inicialmente, por ninguém, ou seja, a partir de alguma mensagem enviada ao grupo, desenrolaram-se algumas interações, o que nos permitiu categorizar o conjunto dessas interações como uma discussão.

Após essa categorização, vamos separar os dados pelos temas e pelos momentos delimitados neste estudo (M1 e M2), a fim de visualizar quais foram os que mais e menos circularam em cada momento:

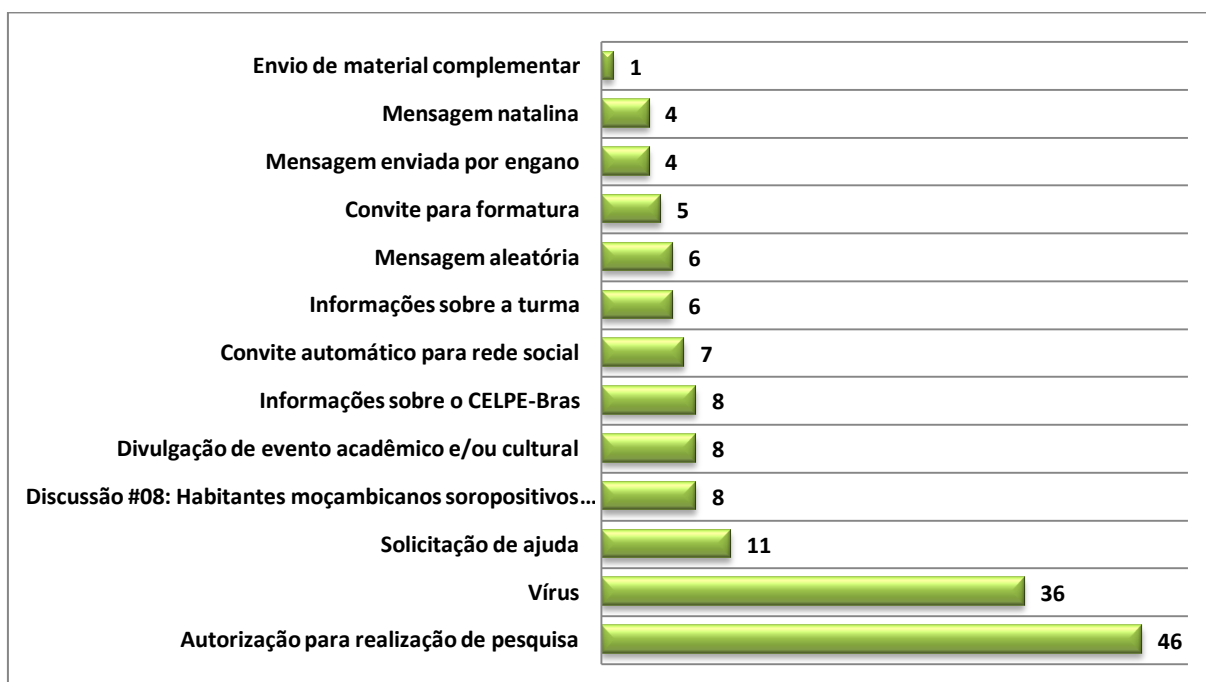
Gráfico 8 - Quantidade de mensagens enviadas ao G1 por tema no M1



Poderíamos supor que, no M1, a maioria das mensagens trocadas pelos participantes estaria relacionada às discussões propostas, no entanto o gráfico acima mostra que nem sempre as discussões foram frutíferas, ou seja, geraram muitas interações, como no caso da discussão #03, por exemplo. Além disso, percebemos que as discussões estão distribuídas ao longo do gráfico, conforme as barras coloridas em tons mais escuros, apresentando um quantitativo variado por discussão proposta. Outra observação que podemos empreender, ao verificar a grande quantidade de mensagens ligadas ao tema “Divulgação de evento acadêmico e/ou cultural”, é o fato de o grupo de discussão *on-line* estar atrelado fortemente à vida cotidiana dos alunos estrangeiros no Brasil, que sempre estavam presentes no ambiente universitário. Por fim, entendemos que, nesse momento, o grupo servia não apenas como canal de discussão sobre os temas propostos, mas, para além dessa finalidade, ele era usado também como um meio de suporte para as aulas presenciais e para o aprendizado sistemático da língua portuguesa, bastando verificar o número alto de mensagens dos temas: “Envio de material complementar”, “Lembrete de entrega de atividade”, “Carregamento de arquivo no grupo”, “Informações sobre a aula presencial” e “Informações sobre o CELPE-Bras”.

Vejamos, agora, como os temas se modificaram no M2, após a realização do exame CELPE-Bras:

Gráfico 9 - Quantidade de mensagens enviadas ao G1 por tema no M2

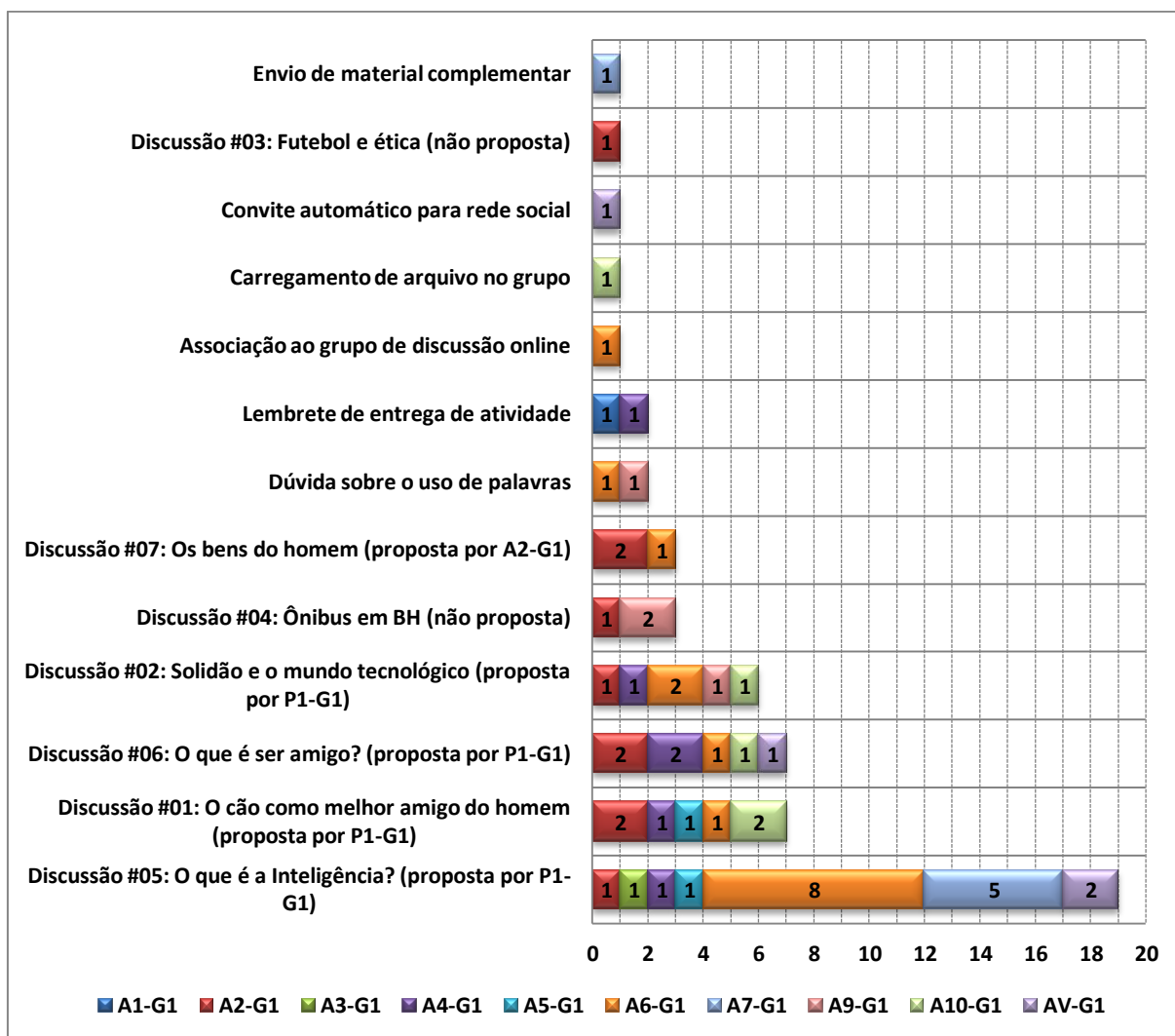


Da mesma forma que “poderíamos supor que, no M1, a maioria das mensagens trocadas pelos participantes estaria relacionada às discussões propostas”, poderíamos também imaginar que não haveria mais discussões no M2. Mas essa suposição estaria incorreta, ao constataremos a presença de uma discussão após a realização do exame CELPE-Bras: “Discussão #08: Habitantes moçambicanos soropositivos (proposta por P1-G1)”. Podemos inferir, a partir desse dado, que as discussões eram interessantes para a turma e não eram vistas pelos alunos apenas como tarefas pedagógicas de caráter utilitário, com o objetivo único de obtenção da certificação, mas como uma oportunidade real de interação discursiva a partir de temas polêmicos e idiossincrasias culturais.

Já o conjunto de interações por tema mais frutífero no M2 diz respeito à autorização solicitada aos alunos para a realização desta pesquisa, iniciada em 2011, conforme supramencionado. A segunda posição nesse quantitativo é ocupada por mensagens contendo vírus, que, felizmente, não fizeram parte do M1, não ocasionando problemas para a turma durante o uso sistemático do grupo *on-line*. Além do tema “Vírus”, no gráfico, percebemos outro tema que não constava no M1 e que ocupa a terceira posição no quantitativo: “Solicitação de ajuda”. A existência desse tema no M2 sugere que o grupo continuou a possuir laços fortes de interação entre seus participantes, mesmo após o curso presencial. O tema “Divulgação de evento acadêmico e/ou cultural” continuou presente no M2, reforçando a ideia do engajamento acadêmico-cultural dos alunos estrangeiros na universidade. Por fim, entendemos que, se no M1 o grupo era usado como suporte para as aulas presenciais, para o processo sistemático de ensino e aprendizagem da língua-alvo e para a promoção de discussões, no M2 ele manteve sua existência por meio de outros tipos de interação entre os participantes, como podemos constatar com a presença dos temas: “Solicitação de ajuda”, “Convite automático para rede social”, “Mensagem aleatória”, “Convite para formatura” e “Mensagem natalina”. Podemos dizer que o vínculo institucional foi substituído pelo laço afetivo.

Na tentativa de responder à segunda parte da pergunta complementar realizada – qual o nível de participação de cada aluno por assunto/tema? – retiramos a quantidade de mensagens enviadas pelas professoras (P1-G1 e P2-G2) e enviadas automaticamente pelo sistema (AU-G1) para verificar o quantitativo enviado exclusivamente pelos alunos. Isso nos levou aos dois gráficos seguintes, que representam a quantidade de mensagens enviadas por aluno e por tema no M1-G1 e no

M2-G1, respectivamente. No M1-G1, chegamos ao quantitativo de 54 mensagens enviadas somente por alunos, num total de 207 mensagens, o que corresponde a 26% das mensagens. No M2-G1, chegamos ao quantitativo de 94 mensagens enviadas apenas por alunos, num total de 150 mensagens, o que corresponde a 63%. Esses números nos mostram que a participação dos alunos no M2, ou seja, após o período de preparação para o exame CELPE-Bras, foi maior. Isso pode ser explicado por alguns fatores, tais como: no M1 havia maior necessidade de mediação e estímulo por parte da professora P1-G1 para que os alunos pudessem participar e sentir-se motivados e confortáveis para isso; o M1 ocorreu dentro do período de um ano, enquanto o M2 ocorreu ao longo de quatro anos; o envio de materiais por parte das professoras constituía em uma importante estratégia para que os alunos pudessem acompanhar algumas aulas presenciais e terem acesso a materiais autênticos, elevando o número de mensagens enviadas pelas professoras e enviadas automaticamente no M1; o acesso à Internet era facilitado para as professoras, que possuíam computadores em casa e no trabalho, enquanto que os alunos dependiam do uso do laboratório de informática da FALE/UFGM, que nem sempre estava disponível. De todo modo, são explicações possíveis, mas não definitivas. Da mesma forma, não é plausível afirmar, neste caso, que os alunos demonstraram menor interesse no M1, uma vez que já levantamos a participação e a ausência de alguns alunos em ambos os momentos. Passamos, agora, ao estudo dos gráficos supracitados:

Gráfico 10 - Quantidade de mensagens enviadas por aluno por tema no M1-G1

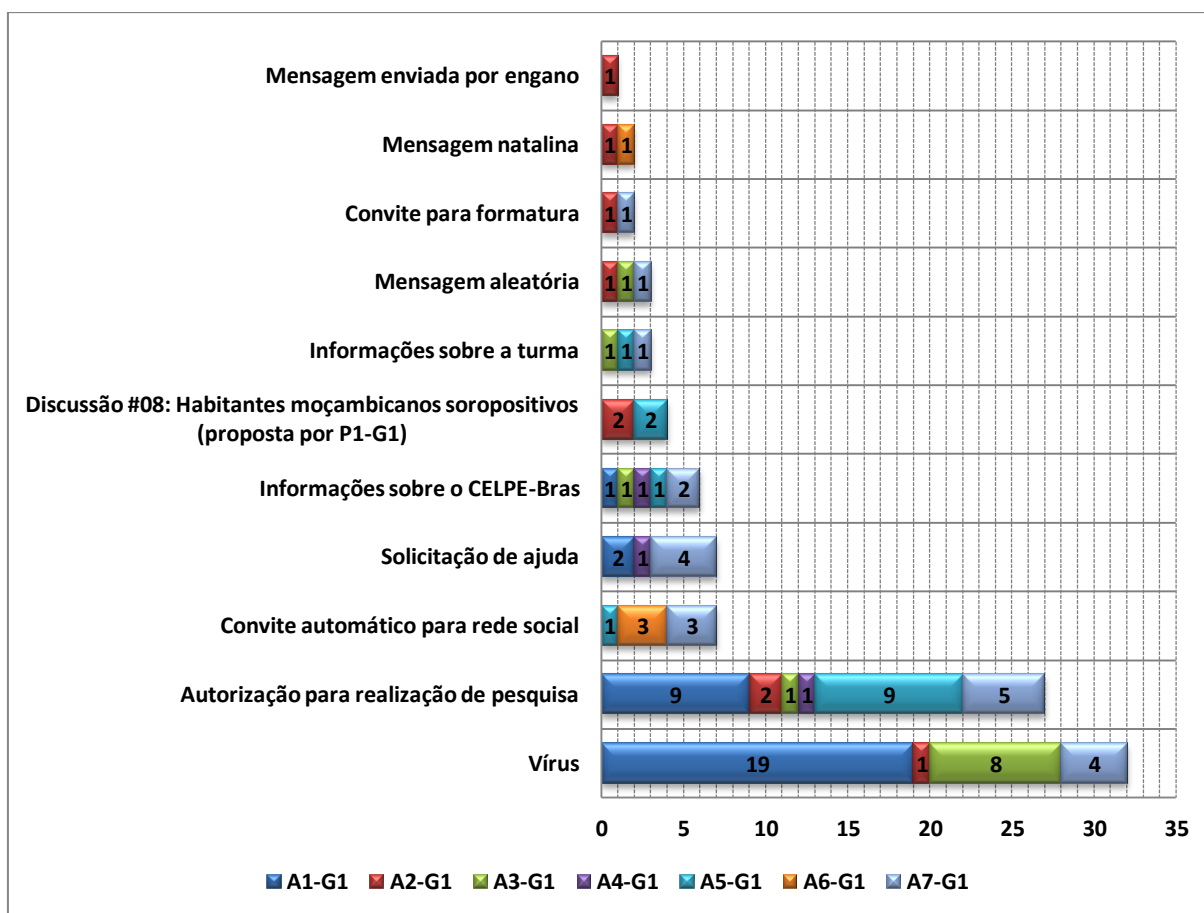
Este gráfico mostra que os alunos participaram de forma efetiva das discussões, ou seja, a maioria das mensagens enviadas pelos alunos no M1 compôs os temas de discussão: 46 mensagens ou 85% desse quantitativo. Ao retomar o que foi dito sobre os alunos a partir das relações numéricas estabelecidas anteriormente, podemos compará-las com os dados mapeados no gráfico 10:

- a) Ao verificar o número total de mensagens no G1, percebemos que as mensagens do aluno A1-G1 ocupavam a segunda posição no quantitativo total. Em seguida, ao separarmos o quantitativo total de mensagens em M1 e M2, constatamos que esse mesmo aluno havia participado mais das interações no M2 do que no M1, sendo que havia enviado uma única mensagem no M1. Agora, refinando ainda mais essa participação, notamos

que esse aluno não participou de nenhuma discussão no M1 e sua única mensagem correspondeu ao tema “Lembrete de entrega de atividade”. Isso nos permite afirmar que nem sempre uma participação numerosa no grupo de discussão significa uma presença significativa nas interações que eram o foco do grupo: suporte para as aulas presenciais, para o processo sistemático de ensino e aprendizagem da língua-alvo e para a promoção de discussões. Nesse caso, tem lugar a máxima: “quantidade não é qualidade”.

- b) Sabemos que o aluno visitante AV-G1 teve uma baixa participação no quantitativo total de mensagens enviadas ao G1. Também verificamos que essa participação só aconteceu no M1. Agora, podemos dizer que a sua participação esteve ligada a duas discussões – #05 (2 mensagens) e #06 (1 mensagem) – e a um convite automático para rede social.
- c) A participação dos alunos A9-G1 e A10-G1 só foram registradas no M1. O aluno A9-G1 participou de duas discussões (#02 e #04) e de uma mensagem sobre o tema “Dúvida sobre uso de palavras”. Já o aluno A10-G1 participou de três discussões (#01, #02 e #06) e uma mensagem sob o tema “Carregamento de arquivo no grupo”.
- d) Os alunos A3-G1 e A5-G1 tiveram um nível de participação baixo nas discussões empreendidas no grupo no M1, ao passo que os alunos A2-G1, A4-G1, A6-G1 e A7-G1 participaram proveitosamente desse momento (ainda que o aluno A7-G1 tenha participado somente de uma discussão, podemos observar que ele enviou cinco mensagens para a discussão mais frutífera do grupo).

Embora o M1 seja o período mais importante para esta pesquisa, devido ao fato de estar ligado à preparação dos alunos para o exame CELPE-Bras, achamos relevante apresentar os dados resultantes da quantidade de mensagens enviadas por aluno por tema também no M2, inclusive porque pode ajudar a dar algumas explicações sobre o elevado número de participação de alguns alunos nesse segundo momento, como podemos ver no gráfico a seguir:

Gráfico 11 - Quantidade de mensagens enviadas por aluno por tema no M2-G1

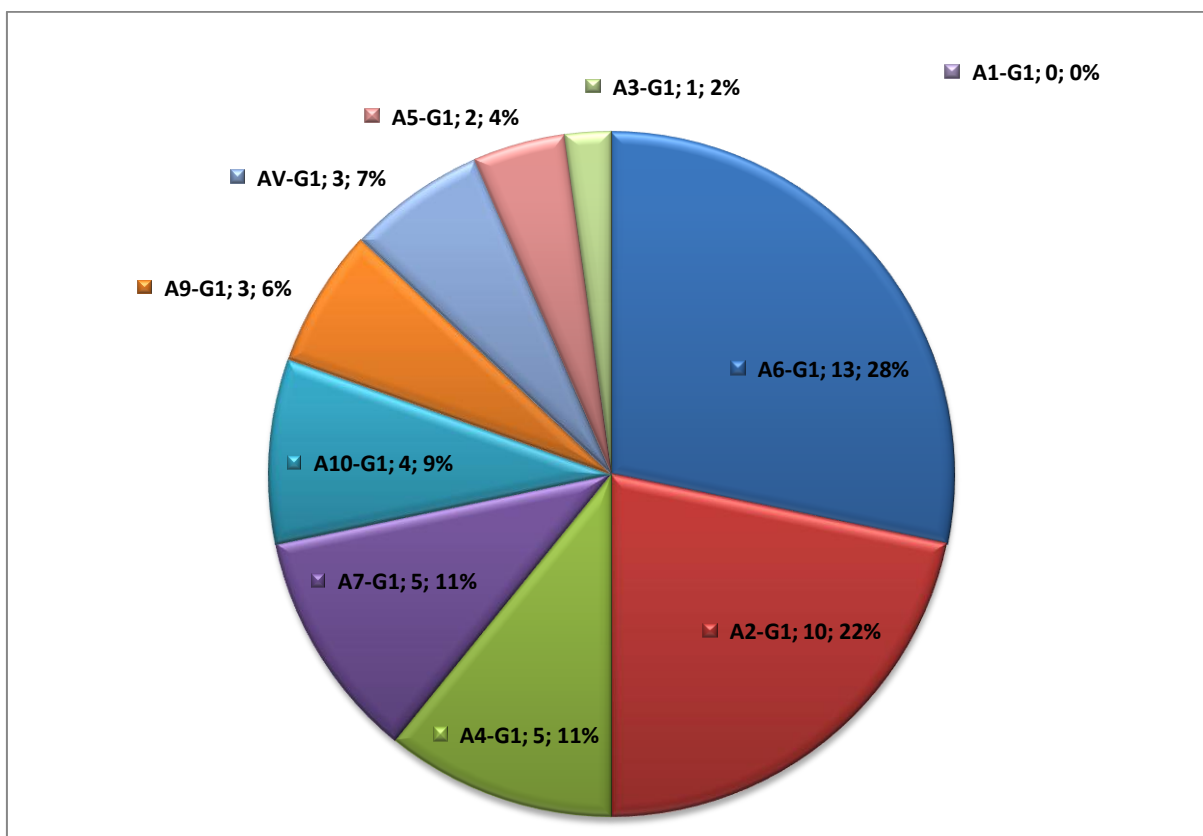
Este gráfico revela que o envio de mensagens contendo vírus compôs a maior parte do quantitativo de mensagens enviadas pelos alunos no M2: 32 mensagens ou 34% do valor. Cabe lembrar que, geralmente, mensagens desse tipo são enviadas automaticamente pelo serviço de *e-mail*, não sendo o seu usuário o responsável por esse envio. Para analisar este gráfico, também retomamos o que foi dito sobre os alunos a partir das relações numéricas estabelecidas anteriormente, fazendo uma comparação com os dados mapeados no gráfico 11:

- a) Se o aluno A1-G1 não havia participado de nenhuma discussão no M1, agora podemos afirmar que ele não participou de nenhuma das discussões propostas no grupo. Além disso, o gráfico permite verificar que mais da metade da participação desse aluno no grupo como um todo (19 num total de 32 mensagens enviadas por ele, correspondendo a 59%) não foi realizada voluntariamente, e sim composta por mensagens com o tema

“Vírus”. No caso de subtrairmos a quantidade dessas mensagens enviadas por ele ao grupo, o aluno passaria da 2ª para a 9ª posição no quantitativo total de mensagens, ou seja, reforçando ainda mais a ideia de que a quantidade de mensagens enviadas para um grupo *on-line* nem sempre corresponde à qualidade nas interações.

- b) Outro caso semelhante é o do aluno A3-G1, que também possui uma quantidade considerável de mensagens enviadas com o tema “Vírus”: 8 mensagens dentre 12 enviadas por ele, correspondendo a 67% do valor. Sua contribuição em discussões só ocorreu por meio de uma única mensagem enviada no M1. Ao subtrair as mensagens com vírus enviadas por esse aluno, ele ficaria com 5 mensagens representando sua participação no quantitativo total do grupo, sendo um dos que menos contribuíram com as interações.

Seguindo com a tentativa de responder às perguntas delineadas, enfocamos a questão: os alunos participaram efetivamente das discussões no M1? Para isso, detalhamos ainda mais os dados a fim de verificar a participação dos alunos somente nas discussões do M1, ou seja, naquelas em que havia uma maior preocupação com o desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos com vistas à preparação para o CELPE-Bras. Chegamos ao gráfico a seguir:

Gráfico 12 - Quantidade e percentual de mensagens enviadas por aluno às discussões no M1-G1

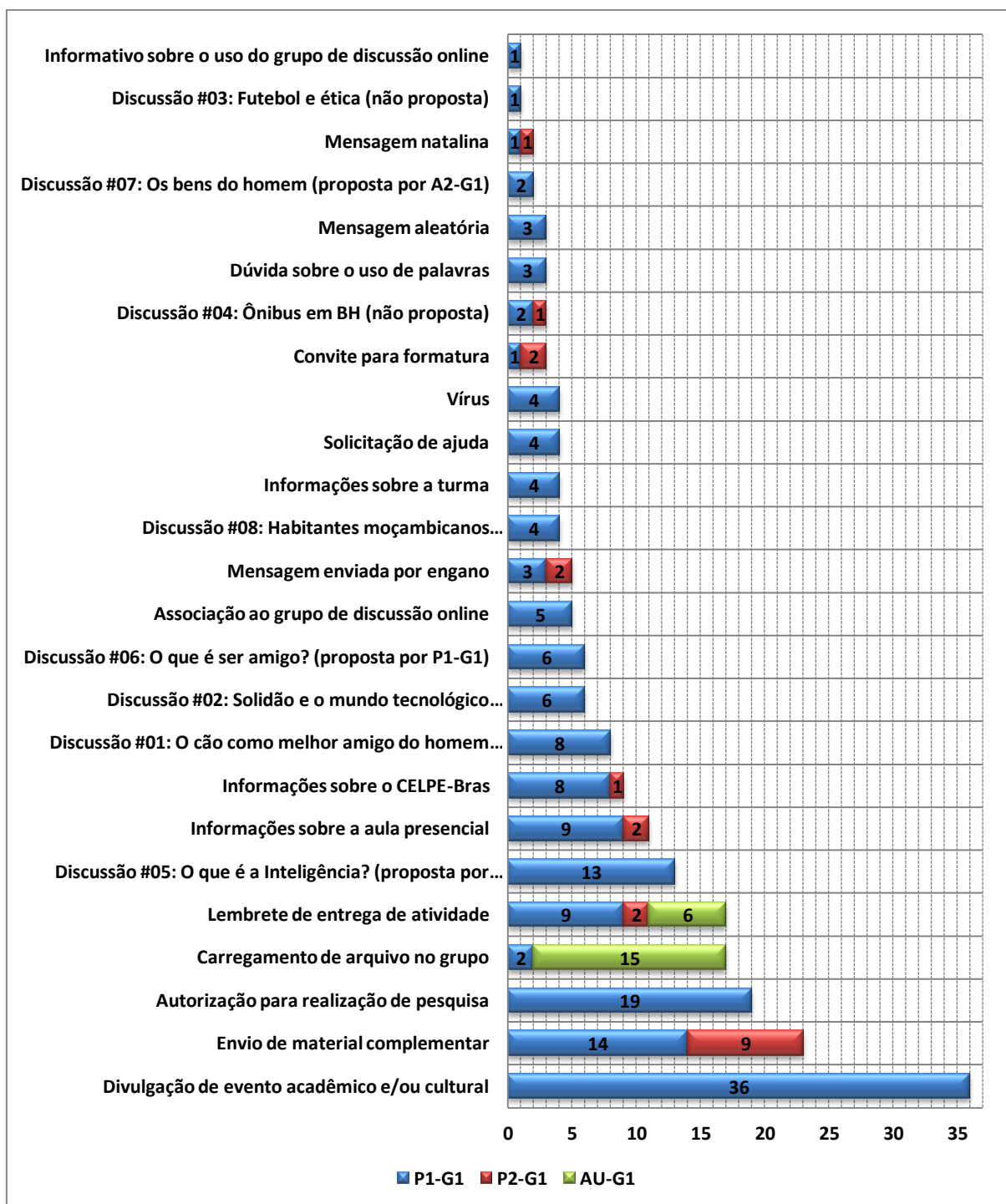
Notamos que os alunos A6-G1 e A2-G1 contribuíram significativamente para as discussões no momento pré-exame. Somando o percentual de mensagens enviadas por eles às discussões no M1 chega-se a 50%. O aluno A1-G1 não participa de nenhuma discussão pré-exame. Os alunos A3-G1 e A5-G1, mesmo compondo a turma presencial, participaram menos do que o aluno visitante AV-G1. Não podemos, contudo, fazer quaisquer afirmações sobre os motivos que levaram alguns alunos a participarem mais ou menos do período de discussões, assim como não podemos relacionar diretamente o quantitativo de participação de cada aluno no grupo com o desempenho obtido no exame CELPE-Bras, sobretudo porque há muito mais variáveis que contribuíram para o alcance da certificação desses alunos do que esta pesquisa consegue mapear.

Todavia, podemos apresentar algumas curiosidades observadas: os alunos A2-G1, A4-G1 e A6-G1, os quais enviaram mais mensagens no M1, foram certificados com nível “Intermediário Superior”, o nível mais alto alcançado por esse grupo naquele ano. Agora, com o refinamento dos dados, também podemos dizer que esses mesmos alunos foram os mais participativos nas discussões realizadas antes da aplicação do

exame. Mas há uma exceção: o aluno A7-G1 teve uma participação semelhante ao aluno A4-G1 e, no entanto, foi certificado como “Intermediário” nesse mesmo exame. Uma explicação para esse último aluno é o fato de ele ser uma pessoa extremamente comunicativa, o que o levou, inclusive, a fazer o curso de Comunicação Social. Esse perfil pode explicar o seu interesse na participação no grupo *on-line*, tanto antes como após as discussões. Tal aptidão pode tê-lo ajudado no desenvolvimento das suas habilidades comunicativas orais, mas nem tanto nas habilidades escritas, influenciando no desempenho alcançado. De qualquer modo, são apenas conjecturas, tendo em vista que não temos acesso às avaliações do exame desse aluno⁵⁴. Além disso, nem sequer conseguiríamos responder às perguntas: a participação desses alunos nas discussões contribuiu para o nível de certificação alcançado ou o fato de terem certo domínio da língua-alvo foi o que os fez participar mais das discussões? Em outras palavras, a participação no grupo foi uma causa para o domínio da língua ou uma consequência desse domínio? Permanece a curiosidade e a pergunta.

Após o exame do volume de mensagens enviadas pelos alunos, vamos verificar as mensagens enviadas pelas professoras (P1-G1 e P2-G1), buscando analisar o que antevimos no início desta seção: uma participação diferenciada das duas professoras. Incluímos também os dados referentes ao envio automático de mensagens (AU-G1), por entender que esse tipo mensagem originava-se quando alguma das professoras, principalmente a P1-G1, enviava algum tipo de arquivo ou lembrete para os alunos no grupo. Separamos, portanto, a quantidade de mensagens enviadas por professora e automaticamente por tema, culminando no gráfico a seguir:

⁵⁴ Os alunos A1-G1, A5-G1, A9-G1 e A10-G1 obtiveram certificação em nível “Intermediário”; já o aluno A3-G1 não obteve a certificação de proficiência no exame CELPE-Bras.

Gráfico 13 - Quantidade de mensagens enviadas por professora e automaticamente por tema ao G1

É explícita a diferença entre a quantidade de *e-mails* enviados pelas duas professoras. A professora mediadora P1-G1 participou de todos os temas categorizados no grupo, ao passo que a professora P2-G1 participou somente de alguns temas, principalmente os ligados à aula presencial (“Envio de material complementar”, “Lembrete de entrega de atividade” e “Informações sobre a aula presencial”) e a mensagens emotivas (“Convite

para formatura” e “Mensagem natalina”). Percebe-se também que havia uma grande preocupação por parte da professora mediadora P1-G1 em integrar os alunos do PEC-G à vida acadêmico-cultural brasileira, conforme a barra que representa o tema “Divulgação de evento acadêmico e/ou cultural”, pelo fato de que iriam conviver nesse ambiente por, no mínimo, quatro anos, caso alcançassem a certificação de proficiência exigida para a permanência no Brasil. Os temas “Envio de material complementar” e “Carregamento de arquivo no grupo” podem evidenciar o trabalho com material autêntico em língua portuguesa, facilitado principalmente pelo uso da Internet, por meio da qual é possível enviar mensagens contendo arquivos e/ou *links* que remetem a textos, áudios e vídeos produzidos na língua-alvo. Levando em consideração que a professora P1-G1 era a mediadora e a idealizadora do uso do grupo de discussão *on-line* conjuntamente com as aulas presenciais, podemos inferir que ela se sentia como grande responsável por contribuir com o grupo e estimular a presença e a participação dos alunos. Essa seria, portanto, a grande explicação para a diferença entre a participação das duas professoras. No estudo realizado em 2011 sobre os grupos de discussão *on-line* do PEC-G/UFMG, constatou-se que:

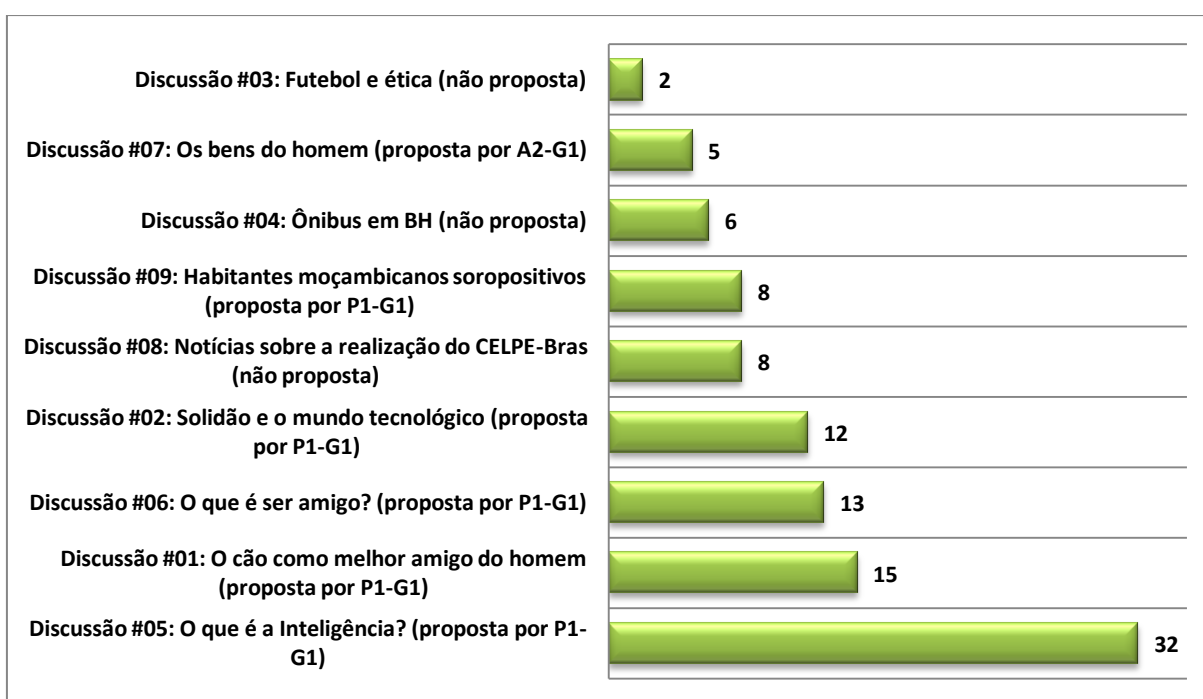
[...] o processo de interação deve ser constantemente alimentado para que todos os participantes vejam que estão sendo lidos, ao escreverem *e-mails*. É importante que o processo de envio de mensagens para as discussões propostas sejam acompanhadas, a fim de que o aluno tenha o seu desempenho avaliado, de certa forma. O professor mediador tem um grande papel a cumprir nesse processo [...]. Em discussões assíncronas, os alunos esperam que o professor responda prontamente às suas questões de forma detalhada e que envie elogios e observações que os façam refletir. Trazendo essa reflexão para o grupo de discussões usado nas turmas do PEC-G, podemos averiguar a preocupação da professora em relação ao *feedback*. Em primeiro lugar, de forma explícita, enviando mensagens a todos os alunos com sua própria opinião e discutindo as respostas dos colegas, conforme já observamos em *e-mails* transcritos anteriormente. Essa primeira forma permite que as discussões possam intensificar-se, desde que haja a participação de todos. Ao propor a discussão, a professora espera que todos participem e apresentem suas opiniões. Ao comentar a resposta de um participante, ela busca a resposta do autor da mensagem e a contribuição dos demais. Portanto, esse primeiro processo é uma forma de estimular a escrita, a leitura e uma maior interação entre todos. (GAROFALO, 2011, p.45-46).

Em vista do exposto, podemos dizer que a professora mediadora P1-G1 tinha uma tarefa fundamental no grupo: não apenas propor as discussões (das quais ela participou de todas, ativamente, como podemos verificar no gráfico anterior), mas também incentivar

os alunos a participar, realizar uma espécie de avaliação das suas interações e mostrar que o grupo, de certa forma, estava sendo monitorado, ou seja, não estava “abandonado”. Nesse ponto, lembramos que, além das interações estabelecidas dentro do grupo, a professora mediadora também enviava *e-mails* particulares para cada participante das discussões, de modo a corrigir a produção textual escrita do aluno, com o intuito de ajudá-lo na aquisição da língua portuguesa e na preparação para o exame CELPE-Bras. Tais correções serão analisadas por meio de amostras na próxima seção.

Vimos, de antemão, em outros gráficos, que nem sempre as discussões foram frutíferas, ou seja, geraram muitas interações. Verificamos, pois, a quantidade de mensagens enviadas por discussão apresentada no gráfico abaixo:

Gráfico 14 - Quantidade de mensagens enviadas por tópico de discussão ao G1



A média de mensagens por tópico de discussão ficou em 11 mensagens. Além disso, conforme o gráfico, podemos dizer que as discussões propostas pela professora mediadora P1-G1 foram as mais debatidas no grupo, gerando uma média de 16 mensagens por tópico. Em contrapartida, as discussões não propostas tiveram uma queda na média para 5 mensagens por tópico. Tais números permitem levantar a ideia de que a sistematização da discussão por meio de uma proposta delineada com objetivos claros é requisito para uma interação mais produtiva. Além disso, podemos inferir que o

fato de ter sido a professora a autora da proposta gera um maior comprometimento por parte dos alunos, que a viam como mediadora do saber para que eles alcançassem seus objetivos.

A partir do gráfico anterior, selecionamos as quatro principais discussões (#05, #01, #06 e #02) e dispomos nos gráficos seguintes (15 a 18), que mostram quantidade e percentual de mensagens enviadas por participantes:

Gráfico 15 - Quantidade e percentual de mensagens enviadas por participante na Discussão #05: O que é a Inteligência? (proposta por P1-G1)

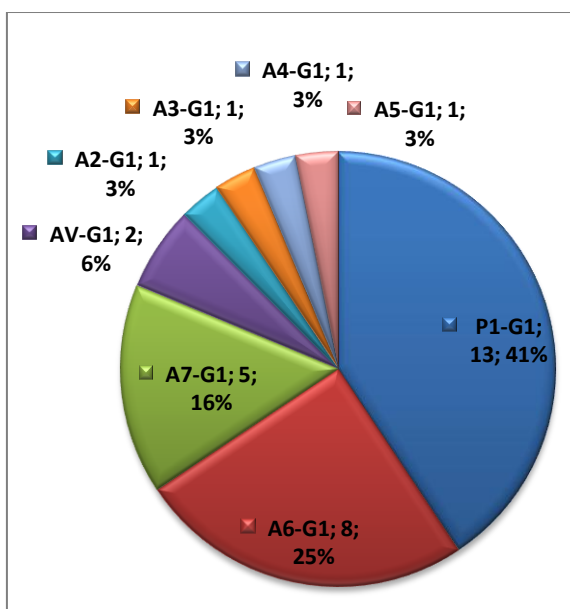


Gráfico 16 - Quantidade e percentual de mensagens enviadas por participante na Discussão #01: O cão como melhor amigo do homem (proposta por P1-G1)

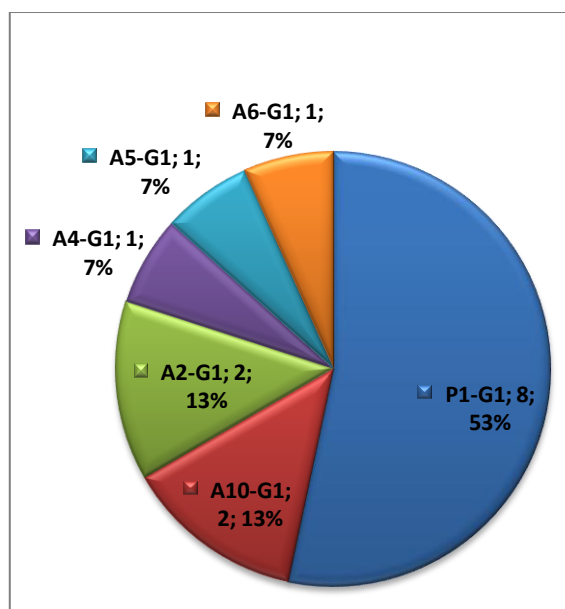


Gráfico 17 - Quantidade e percentual de mensagens enviadas por participante na Discussão #06: O que é ser amigo? (proposta por P1-G1)

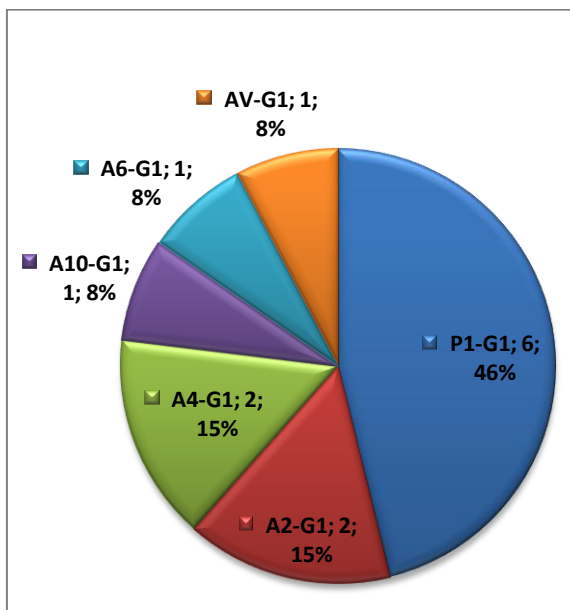
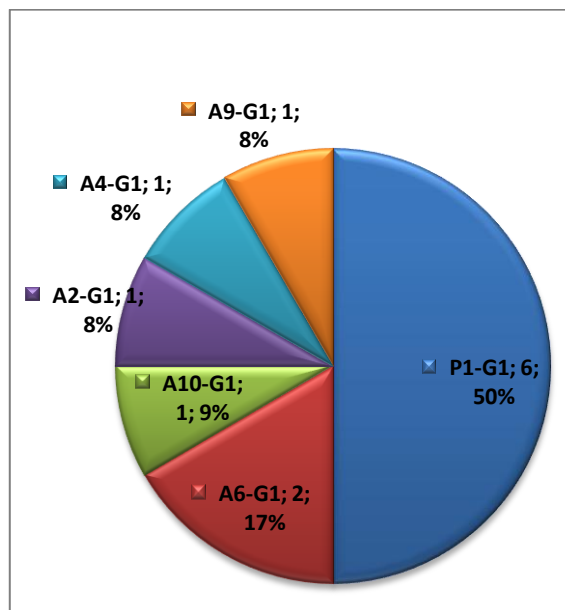


Gráfico 18 - Quantidade e percentual de mensagens enviadas por participante na Discussão #02: Solidão e o mundo tecnológico (proposta por P1-G1)



Podemos perceber algumas regularidades, como o nível de participação da professora mediadora P1-G1 que possui uma média de 47,5% do quantitativo de participação por tópico de discussão. Além do mais, a maioria dos alunos contribuiu com apenas uma mensagem por discussão, o que levanta a reflexão: a maioria percebia o grupo como uma tarefa obrigatória ou como uma oportunidade de ampliar seu aprendizado? Também percebemos a ausência da professora P2-G1 nas discussões, ou seja, apenas a professora mediadora teve que conduzir as discussões no grupo, além de motivar os alunos por meio de mensagens e corrigir seus textos por envio de *e-mails* particulares (lembrando que essas correções não serão contempladas nesta pesquisa).

Também é oportuno pensar que o número de discussões realizadas no M1 (7 tópicos), ao se considerar o tempo de uso do grupo (de maio até novembro de 2009, ou seja, seis meses), foi baixo. Por isso detalhamos, a partir dos dados, a data inicial e final de cada tópico, a fim de entender qual a duração de cada discussão em dias, chegando à tabela a seguir:

Tabela 7 - Duração em dias das discussões do M1-G1

Tópico de discussão	Data inicial	Data final	Dias
Discussão #01: O cão como melhor amigo do homem (proposta por P1-G1)	Seg, 18 de Mai de 2009 6:14 pm	Qui, 28 de Mai de 2009 9:18 am	10
Discussão #02: Solidão e o mundo tecnológico (proposta por P1-G1)	Seg, 25 de Mai de 2009 7:56 pm	Dom, 31 de Mai de 2009 11:14 am	6
Discussão #03: Futebol e ética (não proposta)	Ter, 26 de Mai de 2009 8:14 pm	Qui, 28 de Mai de 2009 9:11 am	2
Discussão #04: Ônibus em BH (não proposta)	Qui, 28 de Mai de 2009 7:51 pm	Ter, 2 de Jun de 2009 11:47 am	5
Discussão #05: O que é a Inteligência? (proposta por P1-G1)	Ter, 9 de Jun de 2009 11:00 am	Sáb, 25 de Jul de 2009 5:03 pm	46
Discussão #06: O que é ser amigo? (proposta por P1-G1)	Sáb, 25 de Jul de 2009 4:50 pm	Sex, 11 de Set de 2009 6:43 pm	48
Discussão #07: Os bens do homem (proposta por A2-G1)	Sex, 4 de Set de 2009 8:50 pm	Sex, 13 de Nov de 2009 11:02 pm	70

A tabela permite verificar que as discussões não mantiveram um padrão em relação à duração, ou seja, elas aconteceram durante espaços curtos ou longos de tempo, sendo a menor duração de 2 dias e a maior, de 70 dias. Essa disparidade na quantidade de dias, que demonstra a duração das discussões, reflete uma não regularidade no envio das propostas. Isso permite inferir que não houve uma sistematicidade em relação à duração das discussões. Caso houvesse, poder-se-ia supor que o grupo teria um maior número de tópicos e, talvez, os alunos participassem mais, uma vez que saberiam as regras de duração e teriam acesso a uma maior quantidade de tópicos que pudessem atrair seus interesses. Contudo, é importante compreender um aspecto levantado na pesquisa de 2011 sobre o uso do grupo de discussão *on-line* no PEC-G/UFMG:

A professora admite que o grupo foi criado com a intenção de enviar arquivos (principalmente exercícios) e informes sobre o curso. Não era esperada interação constante com os associados, ainda que ela conhecesse todas as funcionalidades da ferramenta digital. Não havia uma reflexão sobre a inserção desse novo mecanismo no contexto das aulas de português como língua estrangeira, considerando produção textual, envio de arquivos de diversos tipos e gêneros, indicação de *sites* brasileiros e materiais de apoio, discussão sobre cultura brasileira, divulgação de eventos, etc., embora ela já tivesse realizado algumas ações nesse sentido de maneira intuitiva (GAROFALO, 2011, p.28-29).

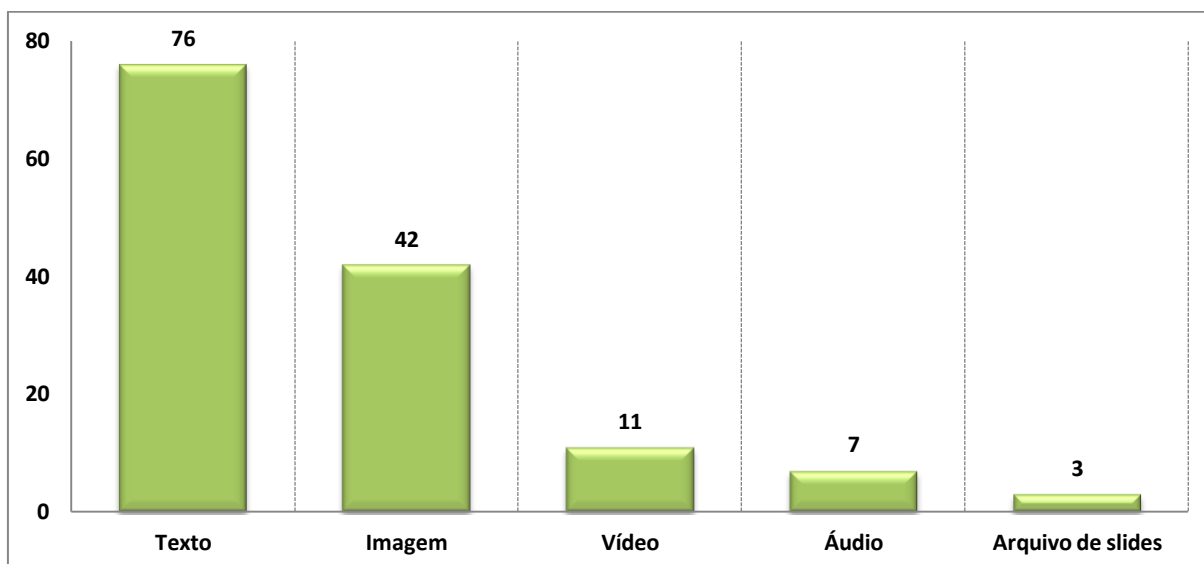
Dessa citação podemos depreender que a reflexão prévia sobre como a ferramenta digital iria ser utilizada tinha um lugar importante na prática reflexiva docente. No entanto, ela só foi realizada durante o uso do grupo, o que pode explicar a não regularidade no envio das propostas para discussão. Além do mais, se lembrarmos do que foi dito no capítulo de metodologia – os grupos de discussão *on-line* não constavam no escopo do curso presencial, sendo que, por iniciativa própria e sem remuneração pelo tempo despendido, a professora idealizou e planejou a proposta e, em conjunto com os alunos estrangeiros, colocou-a em prática durante os períodos de curso – e conjugarmos com o fato de que apenas uma professora (P1-G1) – dentre os quatro docentes que conduziram as aulas presenciais do curso – era a mediadora das discussões, podemos inferir uma sobrecarga de trabalho não reconhecido institucionalmente que contribuiu para a condução do grupo de maneira não tão sistemática e sem a devida reflexão prévia, necessários para um uso que explorasse significativamente todas as potencialidades do grupo *on-line*. Ainda assim, é indiscutível o fato de essa ferramenta digital ter sido usada de maneira inovadora junto às turmas preparatórias para o exame CELPE-Bras, sobretudo com os alunos conveniados ao PEC-G. Esse é mais um indício da necessidade de pesquisas acadêmicas para a reflexão sobre as melhores técnicas de uso dessa ferramenta, a fim de que possa ser aplicada em outros contextos similares.

Assim como afirmado no parágrafo anterior e também no capítulo teórico, o trabalho com material autêntico, ou seja, aquele que é produzido na língua estudada é facilitado principalmente pelo uso da Internet, por meio da qual é possível enviar mensagens contendo arquivos e/ou *links*⁵⁵ que remetem a textos, áudios e vídeos produzidos na língua-alvo. Soma-se a isso a concepção de linguagem e cultura adotada pelo exame CELPE-Bras, que avalia as competências comunicativas dos candidatos de forma integrada por meio de tarefas que, por sua vez, utilizam áudio, vídeo, imagens e textos produzidos em língua portuguesa e que circulam na cultura brasileira. Constatamos, pois, que o grupo *on-line* é potencialmente rico para o trabalho com tais materiais midiáticos, que podem ser buscados na Internet e adotados no grupo como forma de preparação dos alunos para o exame. Além do envio de *links* e arquivos por mensagens, o grupo permite também a criação de um banco de dados com esses

⁵⁵ Um *link* (ou *hiperlink*) é um termo da *Web* que consiste num ícone ou numa sequência de texto que, quando ativado, permite o acesso à informação digital em outra localização (documento, arquivo, página da Internet, etc.).

materiais. Trazendo essa reflexão para a nossa análise quantitativa, mapeamos os tipos de materiais midiáticos que transitaram no grupo e chegamos ao gráfico a seguir:

Gráfico 19 - Quantidade de materiais midiáticos que circularam no G1



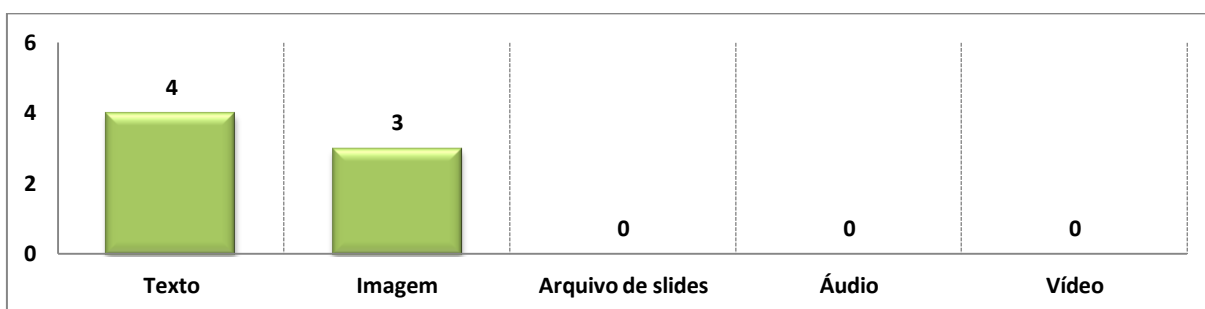
É importante esclarecer que uma única mensagem pode conter *links* que remetem a vídeos ou textos e ainda pode conter um ou mais arquivos anexados, por isso a contagem acima diz respeito à quantidade de materiais que circularam no G1 por meio de *links* e/ou arquivos anexados e não de mensagens. Percebe-se, no gráfico, que o envio de textos e imagens foi maior do que o envio de vídeos e áudios, o que pode ser explicado pela dificuldade em anexar arquivos pesados ao grupo ou ao *e-mail*, uma vez que tais sistemas limitam a capacidade de envio de arquivos⁵⁶. Por outro lado, sabemos também que o trabalho didático com textos e imagens é mais difundido dentro do ambiente de ensino do que o trabalho com vídeos e áudios: ainda que esse trabalho tenha sido facilitado pelo advento da Internet, estamos caminhando para efetivamente realizá-lo nas salas de aula, além de estarmos em processo de pesquisa sobre práticas de sucesso.

Como vimos, o exame CELPE-Bras trabalha intensamente com textos e imagens (compreensão e produção escrita nas tarefas da parte coletiva, e uso de imagens e textos nos elementos provocadores da parte individual), porém não podemos

⁵⁶ Uma boa solução para esse problema é o uso de *links* para a veiculação de arquivos pesados. Podemos afirmar que, no grupo *on-line* G1, esse tipo de estratégia foi, inclusive, bem utilizada, tendo em vista que foram 103 registros localizados nos dados.

esquecer que há também o trabalho com a compreensão e produção oral, por meio de áudio, vídeo e interação face a face. Por isso, podemos afirmar que o trabalho com materiais midiáticos no grupo não foi bem equilibrado, uma vez que a quantidade de vídeos e áudios foi muito baixa em relação à quantidade de textos e imagens que circularam no G1. Por conseguinte, podemos constatar que o grupo *on-line* possui potencialidades para a preparação dos alunos para o exame de proficiência em língua portuguesa, sobretudo ao tratar-se dos materiais midiáticos. Contudo, no caso analisado, o grupo foi utilizado de forma comedida, ou seja, poderia ter sido mais bem explorado, no sentido de ampliar o uso de materiais midiáticos intrinsecamente multimodais. Tal constatação pode ser reforçada se levantarmos a quantidade de materiais midiáticos enviados apenas nas discussões empreendidas no M1, como podemos ver a seguir:

Gráfico 20 - Quantidade de materiais midiáticos que circularam nas discussões (#01 a #07) no M1-G1



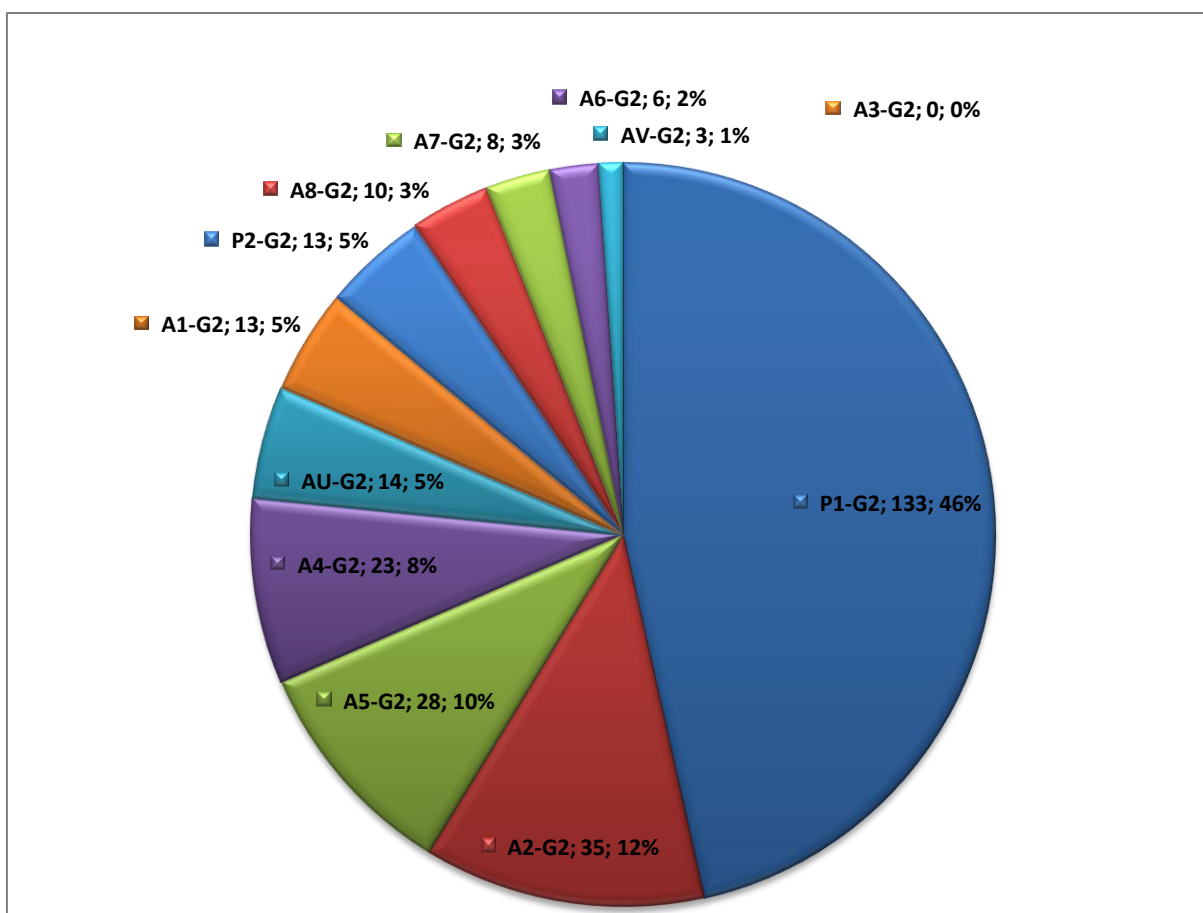
Isso nos mostra que, por ser o uso do grupo de discussão *on-line* junto à turma do PEC-G uma prática inovadora dentro do ensino de Português como Língua Estrangeira, carece de fortalecimento por meio da difusão do uso dessa ferramenta digital em outros grupos de preparação para o CELPE-Bras e de pesquisas acadêmicas para a reflexão sobre as melhores técnicas de uso.

Na próxima seção, apresentaremos a análise quantitativa do *Grupo de discussão on-line 2* (G2), fazendo o mesmo movimento com os dados, a fim de mapear como o grupo de discussão *on-line* junto ao PEC-G foi utilizado numa segunda fase, após a primeira experiência com o G1, e estabelecer similaridades e/ou diferenças entre as práticas empregadas.

4.1.2 O Grupo de discussão on-line 2 (G2) em números

Iniciamos a análise das interações do G2 também com um gráfico que apresenta o quantitativo total de mensagens enviadas por autor, lembrando que nesse grupo são 286 mensagens no total:

Gráfico 21 - Quantidade e percentual de mensagens enviadas por autor ao G2



É possível perceber que o comportamento do G2 é semelhante ao G1. Como no primeiro grupo, a maior quantidade de mensagens enviadas ao G2 (133; 46%) partiu da professora P1-G2, o que também pode ser explicado por ela ser a mediadora das interações. O aluno visitante AV-G2 teve uma baixa contribuição (3; 1%), o que reforça, ainda mais, a ideia de que a sua participação nas interações *on-line* pode ter sido desestimulada porque ele não fazia parte do curso presencial. Um ponto que chama atenção, nesse gráfico, é a ausência de participação do aluno A3-G2. O grupo *on-line* foi fundado em 6 de abril de 2010, porém esse aluno somente se associou em 3 de maio de

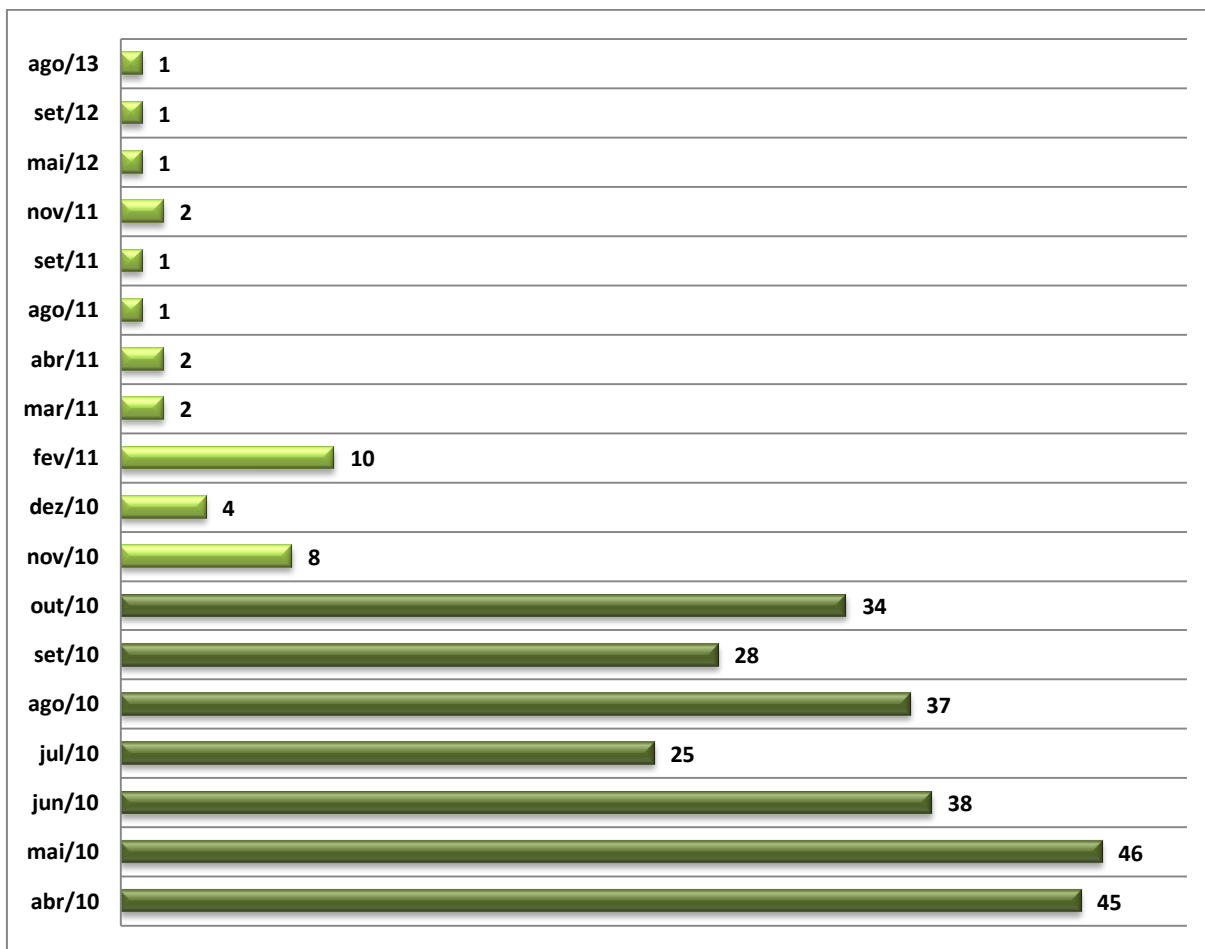
2010 , ou seja, quase um mês após os trabalhos terem começado. Mas a sua associação não foi suficiente, já que o mesmo não interagiu em nenhum momento no grupo. Cabe salientar que ele foi o único da turma daquele ano que não obteve o certificado de proficiência em língua portuguesa. Conforme a pesquisa realizada em 2011, entre outros indícios que evidenciavam sua dificuldade perante o curso de PLE como um todo, “a falta de autonomia, iniciativa e interesse eram características constantes desse aluno, tanto nas aulas presenciais como na interação com o grupo virtual” (GAROFALO, 2011, p.45). Por não ter havido participação desse aluno, ele não será mais contemplado nesta análise.

Assim como fizemos anteriormente, mapeamos o envio das mensagens por mês e ano ao G2, de forma a demarcar os momentos relevantes para o nosso estudo:

Tabela 8 - Quantidade de mensagens enviadas por mês e ano ao G2

Mês/Ano	2010	2011	2012	2013
Jan	-	-	-	-
Fev	-	10	-	-
Mar	-	2	-	-
Abr	45	2	-	-
Mai	46	-	1	-
Jun	38	-	-	-
Jul	25	-	-	-
Ago	37	1	-	1
Set	28	1	1	-
Out	34	-	-	-
Nov	8	2	-	-
Dez	4	-	-	-
Total	265	18	2	1

A tabela mostra que o *Grupo de discussão on-line 2* (G2) também foi utilizado após o período do curso presencial. No entanto, a quantidade de mensagens enviadas foi bem menor do que a registrada no G1 após o período de curso. Para definir os dois momentos de uso do G2, suprimimos os meses que não apresentaram mensagens enviadas e chegamos ao gráfico a seguir:

Gráfico 22 - Quantidade de mensagens enviadas por mês/ano ao G2

Marcamos no gráfico, através da diferenciação de cores, os dois momentos:

- a) Momento 1 (M1): compreende as mensagens enviadas durante o ano em que foi realizado o curso presencial de PLE até a aplicação do exame CELPE-Bras 02/2010 (28 de outubro de 2010)⁵⁷, totalizando 253 mensagens.
- b) Momento 2 (M2): compreende as mensagens enviadas após a realização do exame CELPE-Bras 02/2010, ou seja, engloba o período de 3 de novembro de 2010 até agosto de 2013, totalizando 33 mensagens.

⁵⁷ O exame para obtenção do CELPE-Bras foi aplicado nos dois semestres daquele ano, sendo que os alunos do G2 (PEC-G/UFGM/2010) passaram pela avaliação do segundo semestre, que foi realizada nos dias 27 e 28 de outubro de 2010 pelo INEP.

Percebemos que, no M1-G2, as interações mantiveram uma constância, isto é, um fluxo permanente com mensagens enviadas em todos os meses, ao passo que, no M2-G2, houve uma intermitência no envio das mensagens. Além disso, pode-se perceber, no gráfico, como o número de mensagens enviadas no M1-G2 é consideravelmente superior ao número de mensagens enviadas no M2-G2, o que permite a percepção de que o G2 foi utilizado de maneira mais significativa no período de preparação para o exame CELPE-Bras.

Neste ponto, é importante realizar uma comparação entre o quantitativo levantado no G1 e no G2, conforme os gráficos abaixo. No G1 foram registradas, ao todo, 357 mensagens, das quais 207 foram registradas no M1 (58%) e 150 foram registradas no M2 (42%). No G2, o registro total de mensagens foi de 286, das quais 253 foram enviadas no M1 (88%) e 33 enviadas no M2 (12%).

Gráfico 23 - Quantidade e percentual de mensagens enviadas por momento ao G1

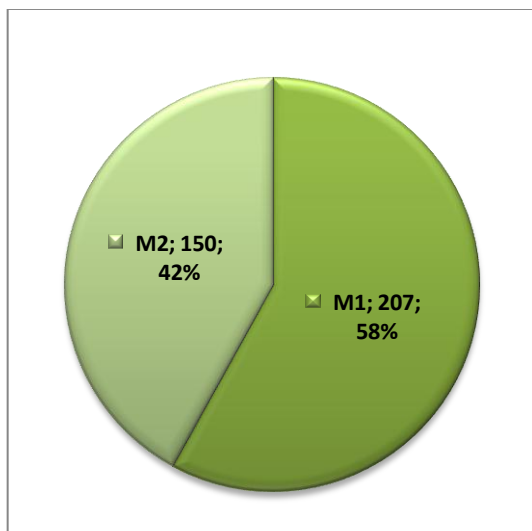
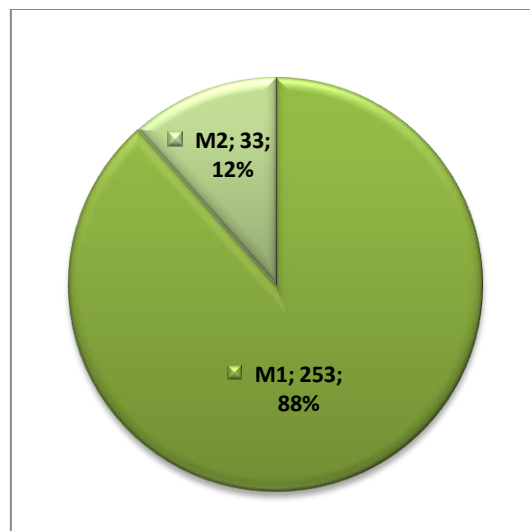


Gráfico 24 - Quantidade e percentual de mensagens enviadas por momento ao G2



A partir desses números, podemos deduzir que, apesar de o quantitativo total de mensagens enviadas ao G1 ter sido superior ao total enviado ao G2, o número de mensagens registradas no M1-G2 é maior do que o número apresentado no M1-G1. Houve, portanto, um maior aproveitamento quantitativo do G2 no momento de preparação para o CELPE-Bras (88%) do que no mesmo momento do G1 (58%). Pressupõe-se, com isso, que o uso do grupo de discussão *on-line* na segunda experiência foi mais produtivo e melhor conduzido pela professora mediadora P1-G2, que já havia experimentado essa ferramenta no ano anterior e refletido sobre esse uso.

Voltando aos participantes do G2, quais são as semelhanças e diferenças entre a quantidade e o percentual de mensagens enviadas por autor ao G2 nos dois momentos? Vamos analisar os gráficos a seguir à procura de dados:

Gráfico 25 - Quantidade e percentual de mensagens enviadas por autor ao G2 no M1

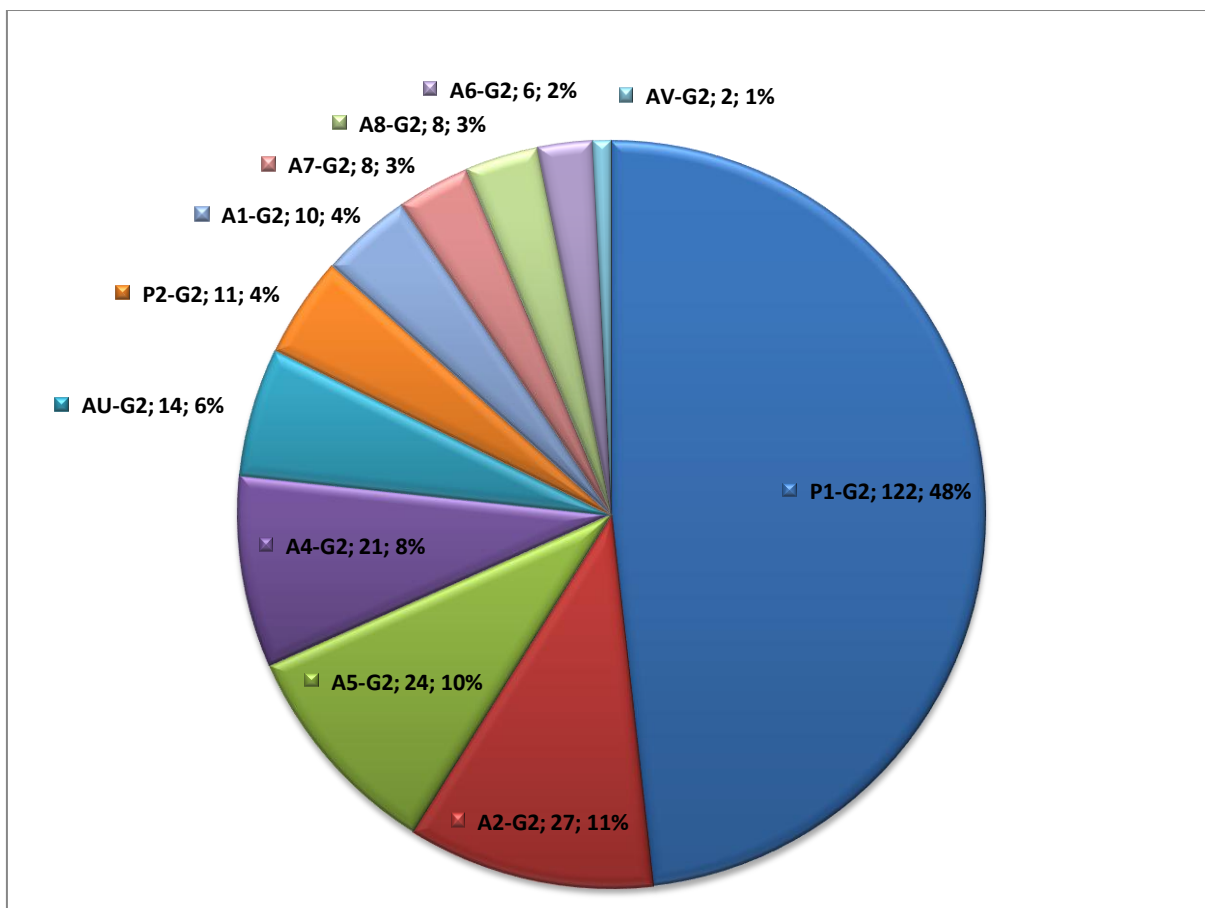
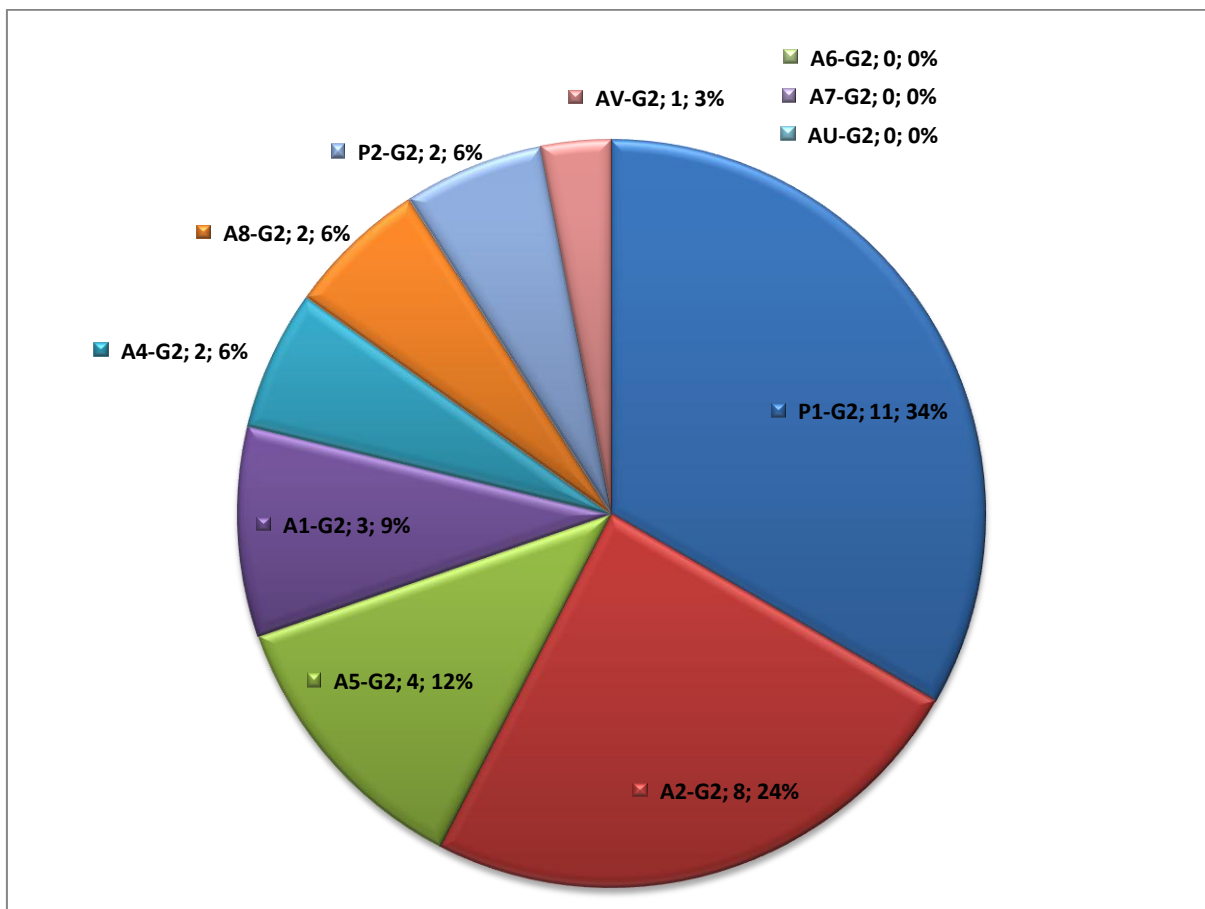


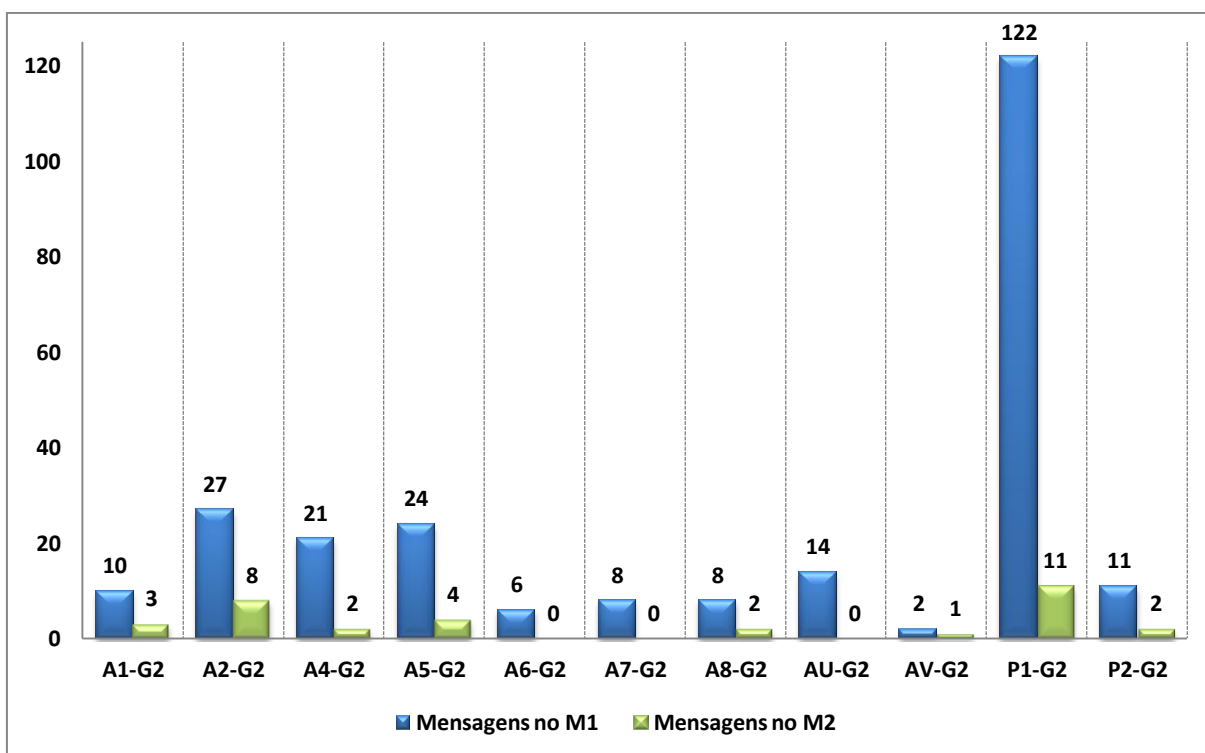
Gráfico 26 - Quantidade e percentual de mensagens enviadas por autor ao G2 no M2

Nos dois momentos, a maior quantidade de mensagens enviadas partiu da professora mediadora (P1-G2). No segundo momento (M2), tem-se uma redução do percentual de mensagens enviadas por ela (de 122; 48% para 11; 34%). Essa redução, assim como no G1, também pode ser explicada pelo fim do uso sistemático do grupo com vistas ao exame CELPE-Bras e, conseqüentemente, pelo fim de seu papel como mediadora das discussões. O fim do uso do grupo como preparatório para o exame de proficiência pode explicar também o baixo quantitativo de mensagens registradas no M2-G2. As mensagens automáticas (AU-G2) – que figuravam em segunda posição no M1-G1 – aparecem em quinta posição no M1-G2, seguindo o quantitativo total apresentado no gráfico 21, no qual as mensagens automáticas também apareceram em quinta posição. Elas seguem o mesmo comportamento registrado no G1, uma vez que desaparecem no M2-G2. Isso evidencia que essas mensagens foram utilizadas como estratégia no grupo, para a preparação com vistas ao exame CELPE-Bras e em apoio ao curso presencial, não sendo mais úteis após o término das aulas. Se dispusermos os participantes em hierarquia, comparando os números registrados no “Total”, “M1” e “M2”, podemos

perceber que, em divergência com G1, não tivemos nenhuma surpresa em relação à participação dos alunos. Em outras palavras, no G1 encontramos um aluno que não havia utilizado o grupo no M1, ou seja, para ele, o grupo de discussão não foi utilizado como ferramenta preparatória para o exame de proficiência. Isso não aconteceu no G2.

Em outro gráfico verificamos a comparação entre a participação de cada autor no M1 e no M2 do G2:

Gráfico 27 - Quantidade de mensagens enviadas por autor ao G2 no M1 e no M2



O aluno visitante (AV-G2) teve suas mensagens registradas em ambos os momentos (2; 1), mas os números são baixos em relação aos alunos que participaram do curso presencial. Isso fortalece a hipótese de que a falta de relacionamento direto com os participantes pode ter desestimulado a sua participação nas interações. Pudemos verificar que, no G1, quatro alunos apresentaram baixo quantitativo de mensagens no M1, demonstrando pouca participação nas interações *on-line* pré-exame. Agora, podemos dizer que os alunos do G2 (com exceção do visitante, por suas particularidades) foram bem mais participativos nas interações *on-line* pré-exame: todos participaram com um quantitativo significativo no M2, conforme registrado no gráfico.

Assim como realizado no G1, tentamos responder aos questionamentos sobre o tipo de participação que os alunos do G2 tiveram no grupo. Para tanto, também categorizamos as mensagens por temas, conforme explicado anteriormente, e os organizamos na tabela a seguir:

Tabela 9 - Classificação das mensagens enviadas ao G2 por temas

#	Temas do <i>Grupo de discussão on-line 2 (G2)</i>	Quantidade de mensagens
1.	Associação ao grupo de discussão <i>on-line</i>	15
2.	Autorização para realização de pesquisa	1
3.	Carregamento de arquivo no grupo	9
4.	Convite automático para rede social	11
5.	Convite para formatura	5
6.	Discussão #01: Propagação da AIDS (proposta por A2-G2)	9
7.	Discussão #02: Casais homossexuais e adoção no Brasil (proposta por P1-G2)	12
8.	Discussão #03: Aborto (proposta por A4-G2)	7
9.	Discussão #04: A relevância do dinheiro (proposta por P1-G2)	10
10.	Discussão #05: Ensino religioso nas escolas (proposta por P1-G2)	23
11.	Discussão #06: Ficha limpa (proposta por A5-G2)	16
12.	Discussão #07: Habitantes moçambicanos soropositivos (proposta por P1-G2)	6
13.	Divulgação de evento acadêmico e/ou cultural	26
14.	Envio de material complementar	22
15.	Informações sobre a aula presencial	33
16.	Informações sobre a turma (aluno enfermo)	9
17.	Informações sobre o CELPE-Bras	11
18.	Lembrete de entrega de atividade	22
19.	Mensagem aleatória	21
20.	Mensagem natalina	4
21.	Solicitação de ajuda	4
22.	Tarefa #01: Relato sobre o país de origem	1
23.	Tarefa #02: Minha família	1
24.	Tarefa #03: <i>WebQuest</i> acentuação	8

Na tabela, foram levantados 24 temas no G2, dos quais 7 foram as discussões propostas. Das discussões, podemos verificar que: quatro (#02, #04, #05 e #07) foram propostas pela professora mediadora (P1-G2) e três (#01, #03 e #06) foram propostas pelos alunos do curso presencial. O número de tópicos sugeridos pelos alunos permite inferir um maior envolvimento deles nas discussões, se comparado ao G1, no qual apenas uma discussão foi proposta por aluno. Não foi registrada nenhuma discussão “não proposta”, o que nos leva a reforçar a ideia de que houve uma maior reflexão para o uso do grupo

on-line nessa segunda experiência. Ao comparar os temas entre os grupos G1 e G2, percebemos o seguinte:

- a) Alguns temas só foram registrados no G1: “Dúvida sobre o uso de palavras”, “Informativo sobre o uso do grupo de discussão *on-line*” e “Vírus”.
- b) Também tivemos alguns temas que só foram registrados no G2: “Tarefa #01: Relato sobre o país de origem”, “Tarefa #02: Minha família” e “Tarefa #03: *WebQuest* acentuação”.

Pode-se dizer que, no G1, houve a necessidade de enviar um “Informativo sobre o uso do grupo de discussão *on-line*”, porque os objetivos só foram estabelecidos após a fundação do grupo; ao passo que, no G2, os objetivos estavam claros desde a criação do grupo, conforme constatado na pesquisa de 2011:

A partir das primeiras mensagens arquivadas, fica evidente que, no princípio, o grupo [G1] servia como canal de envio de arquivos, lembretes sobre trabalhos, notícias sobre o curso e divulgação de eventos da comunidade acadêmica. Não havia, ainda, tentativa de interação da professora com os alunos. Nenhuma mensagem direcionada ao grupo havia sido enviada, a não ser a preocupação com os alunos que não se associaram e o pedido de ajuda aos demais. (GAROFALO, 2011, p.24).

Em um determinado momento, após a criação do grupo [G1], podemos perceber que a professora sente a necessidade de enviar uma mensagem específica sobre o uso que todos deveriam fazer daquela nova ferramenta digital, para a qual ainda estavam sendo traçados objetivos, finalidades, propósitos, etc. (GAROFALO, 2011, p.27-28).

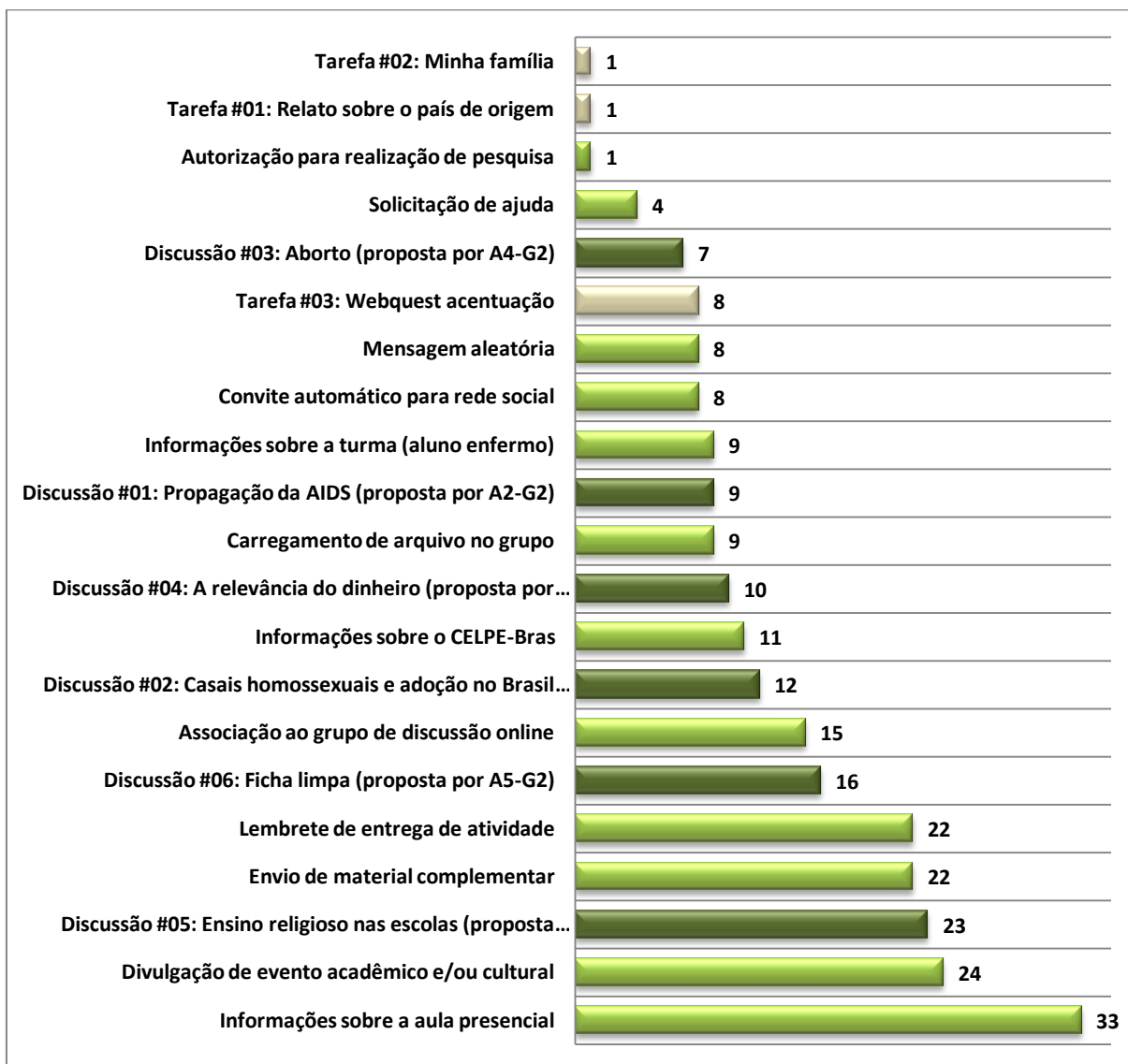
Ao escrever “Vamos esperar todos se cadastrarem para começarmos os nossos trabalhos aqui”, a professora possui uma maior firmeza em relação à adoção do grupo de discussões [G2] junto às aulas presenciais e mostra que já está definido um objetivo, um trabalho futuro a ser proposto nesse sistema [...] (GAROFALO, 2011, p.29).

No G2, a novidade em relação aos temas fica por conta das tarefas que foram propostas, conforme a alínea b acima. Apesar de não terem sido bem aproveitadas, como veremos mais à frente – por falta de participação dos alunos, que não tiveram o mesmo envolvimento que tiveram nas discussões –, as tarefas constituem uma tentativa de

utilizar o grupo de uma nova maneira, com a inserção de mais uma prática pedagógica por meio dele.

Com a finalidade de visualizar quais foram os temas que mais e menos circularam em cada momento (M1 e M2), vamos analisar os gráficos seguintes:

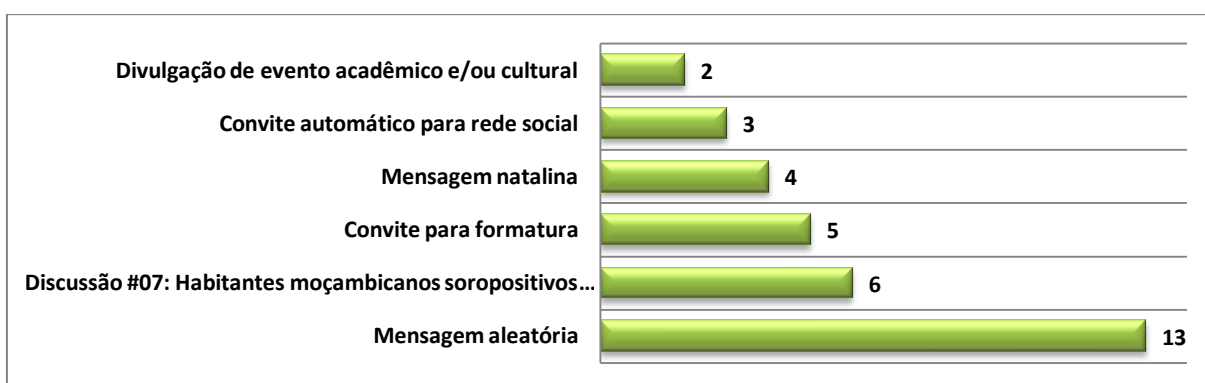
Gráfico 28 - Quantidade de mensagens enviadas ao G2 por tema no M1



No gráfico, marcamos em tons escuros as barras que correspondem às discussões, e em tons mais claros as barras que correspondem às tarefas. Assim como no G1, as discussões do G2 estão distribuídas ao longo do gráfico, apresentando um quantitativo variado por discussão proposta. Porém, nenhuma das discussões do G2 apresentou um número tão baixo como a discussão #03 do G1, que foi composta por apenas duas

mensagens. As tarefas, conforme mencionado, constituíram-se em novidade no G2, mas não foram bem aproveitadas, sobretudo as tarefas #01 e #02, pois apresentaram um quantitativo de mensagens muito baixo e, portanto, não contaram com o mesmo engajamento que tiveram os alunos nas discussões. No caso da tarefa #03, a quantidade de mensagens foi razoável, mas veremos à frente que apenas um aluno, além da professora, participou desse quantitativo. O maior número de envio de mensagens no M1 do G2 ficou com o tema “Informações sobre a aula presencial”, mostrando que o grupo *on-line* era um aliado à prática pedagógica exercida presencialmente. Em segunda posição, encontra-se o tema “Divulgação de evento acadêmico e/ou cultural”, que reflete o vínculo dos alunos ao ambiente universitário. Também entendemos que o G2 servia não apenas como canal de discussão sobre os temas propostos, mas, para além dessa finalidade, ele era usado como um meio de suporte para as aulas presenciais e para o aprendizado sistemático da língua portuguesa. Para essa constatação, basta verificar o número alto de mensagens dos temas: “Envio de material complementar”, “Lembrete de entrega de atividade”, “Informações sobre o CELPE-Bras” e “Carregamento de arquivo no grupo”. Vejamos, agora, como os temas se modificaram no M2-G2, após a realização do exame CELPE-Bras:

Gráfico 29 - Quantidade de mensagens enviadas ao G2 por tema no M2



O M2-G2 também contou com uma discussão – a mesma registrada no M2-G1 –, porém apenas um aluno participou da mesma, como veremos à frente. Os dados mostrados no gráfico orientam o nosso pensamento para o fato de que esse grupo *on-line* foi visto pelos participantes como suporte para as aulas presenciais, para o processo sistemático de ensino e aprendizagem da língua-alvo e para a promoção de discussões. Em resumo, um auxiliar à preparação para o exame de proficiência, sendo bem mais utilizado no M1

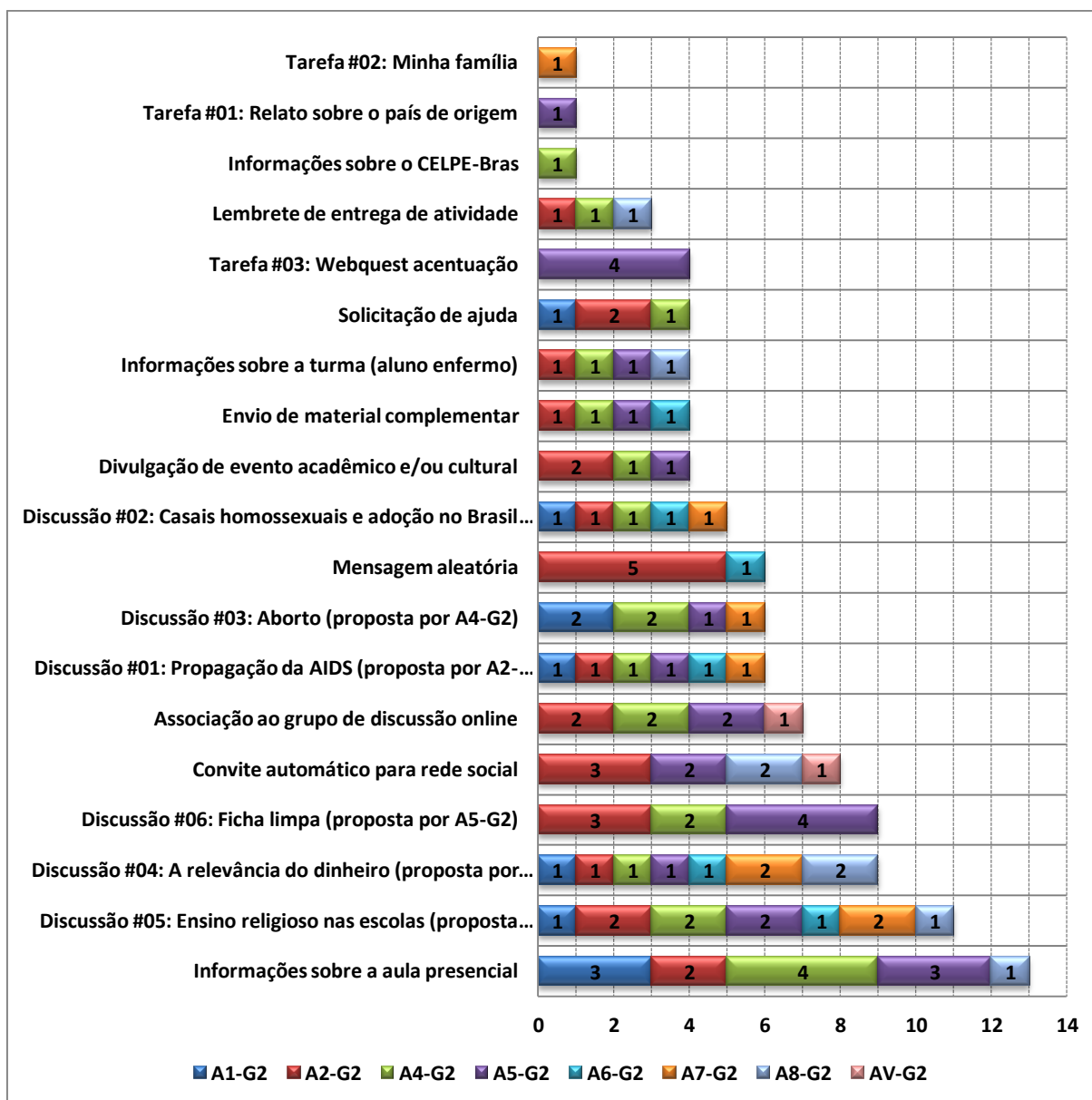
do que no momento pós-exame (M2). O que manteve a existência do grupo no M2 foi o laço afetivo criado entre alguns participantes e evidenciado pelos temas: “Mensagem aleatória”, “Convite para formatura”, “Mensagem natalina” e “Convite automático para rede social”.

Buscando compreender o nível de participação de cada aluno por tema, subtraímos a quantidade de mensagens enviadas pelas professoras (P1-G1 e P2-G2) e enviadas automaticamente pelo sistema (AU-G1) para verificar o quantitativo enviado exclusivamente pelos alunos. Como resultado, foram criados os dois gráficos seguintes, que representam a quantidade de mensagens enviadas por aluno e por tema no M1-G2 e no M2-G2, respectivamente. No M1-G2, chegamos ao quantitativo de 106 mensagens enviadas somente por alunos, num total de 253 mensagens, o que corresponde a 42% das mensagens⁵⁸. No M2-G2, chegamos ao quantitativo de 20 mensagens enviadas apenas por alunos, num total de 33 mensagens, o que corresponde a 61%⁵⁹. Esses números nos mostram que a participação dos alunos do G2 no M2, ou seja, após o período de preparação para o exame CELPE-Bras, não foi tão maior em relação ao M1 (M1: 42% e M2: 61%), como ocorreu no G1 (M1: 26% e M2: 63%). Isso reforça o fato de que os alunos do G2 percebiam o grupo *on-line* como uma ferramenta auxiliar no preparatório para o teste de proficiência. Passamos, agora, ao estudo dos gráficos sobreditos:

⁵⁸ Números bem superiores aos registrados no M1-G1, a saber: quantitativo de 54 mensagens enviadas somente por alunos, num total de 207 mensagens, o que corresponde a 26% das mensagens.

⁵⁹ Embora a quantidade de mensagens tenha sido bem menor no M2-G2 do que a quantidade registrada no M2-G1, o percentual de mensagens manteve-se praticamente o mesmo, mostrando que o comportamento dos alunos do G2 no M2 foi semelhante ao comportamento dos alunos do G1 no M2. Vejamos os números do M2-G1: quantitativo de 94 mensagens enviadas apenas por alunos, num total de 150 mensagens, o que corresponde a 63%.

Gráfico 30 - Quantidade de mensagens enviadas por aluno por tema no M1-G2



Os alunos tiveram uma participação equilibrada nas discussões, ou seja, mais alunos participaram das discussões, conforme podemos perceber pelas cores das barras que as representam. Entretanto, divergindo do que ocorreu no G1⁶⁰, a maioria das mensagens enviadas pelos alunos no M1-G2 não compôs os temas de discussão: apenas 46 mensagens das 106 enviadas exclusivamente pelos alunos, ou seja, 43% desse quantitativo. Mesmo incluindo as mensagens das tarefas #01, #02 e #03, o valor não passa da metade do número de mensagens enviadas, chegando a 49% do quantitativo.

⁶⁰ No G1, a maioria das mensagens enviadas pelos alunos no M1 compuseram os temas de discussão: 46 mensagens ou 85% do quantitativo de mensagens exclusivamente enviadas pelos alunos.

Isso indica que os alunos do G2 participaram das interações como um todo, ou seja, não apenas das discussões propostas, contribuindo por meio de diversos temas, tarefa essa que era realizada somente pela professora mediadora no G1. Como exemplo, podemos apontar alguns temas que aparecem no gráfico anterior com grande contribuição dos alunos, o que não ocorreu no G1, tais como: “Informações sobre a aula presencial”, “Associação ao grupo de discussão *on-line*”, “Mensagem aleatória”, “Divulgação de evento acadêmico e/ou cultural” e “Envio de material complementar”. Pode-se dizer, com base nesses dados, que os alunos do G2 demonstraram mais autonomia de participação no grupo *on-line* e um maior protagonismo na condução das interações do que os alunos do G1. Ao retomar o que foi dito sobre os alunos a partir das relações numéricas estabelecidas anteriormente, podemos compará-las com os dados mapeados no gráfico 30:

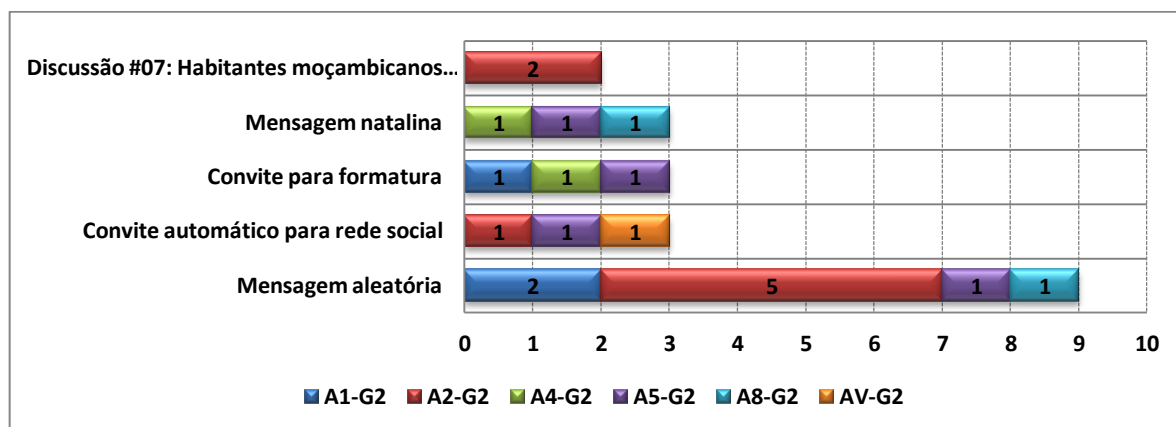
- a) Sabemos que o aluno visitante AV-G2 teve uma baixa participação no quantitativo total de mensagens enviadas ao G2 e que apenas duas mensagens foram enviadas por ele no M1. Agora, podemos dizer que a sua participação não esteve ligada a nenhuma discussão, e sim a dois outros temas: “Convite automático para rede social” e “Associação ao grupo de discussão *on-line*”. Esse aluno, portanto, ao contrário do AV-G1, nem sequer tentou interagir nas discussões.

- b) No G2, conforme dito, a novidade em relação aos temas ficou por conta das tarefas propostas. Entretanto, de acordo com o gráfico anterior, elas não foram bem aproveitadas pelos alunos: somente o aluno A5-G2 participou da “Tarefa #01: Relato sobre o país de origem” e da “Tarefa #03: *WebQuest* acentuação”. A “Tarefa #02: Minha família” contou com apenas uma mensagem enviada pelo aluno A7-G2. Isso nos mostra que, apesar da novidade, os alunos foram mais atraídos para as atividades de discussão, nas quais podiam lançar suas ideias sobre os temas propostos, do que para a realização de tarefas.

Embora o M1 seja o período mais importante para esta pesquisa, devido ao fato de estar ligado à preparação dos alunos para o exame CELPE-Bras, achamos relevante apresentar

os dados resultantes da quantidade de mensagens enviadas por aluno por tema também no M2, para verificarmos o comportamento global do G2:

Gráfico 31 - Quantidade de mensagens enviadas por aluno por tema no M2-G2



Este gráfico revela que o envio de mensagens aleatórias compôs a maior parte do quantitativo de temas enviados pelos alunos no M2: 9 mensagens ou 45% do valor. Essas mensagens são enviadas pessoalmente e estão relacionadas a *e-mails* que o remetente acha interessantes e sente vontade de compartilhar com um determinado grupo de pessoas. No gráfico, observa-se também que houve uma alta participação do aluno A2-G2, que enviou 8 mensagens, o que corresponde a 40% do valor enviado pelos alunos no M2. Apenas esse aluno participou da única discussão enviada pós-exame: Discussão #07: Habitantes moçambicanos soropositivos (proposta por P1-G2). Ao resgatar o que foi constatado sobre esse aluno na pesquisa de 2011, verificamos que ele era uma pessoa muito comunicativa e, até mesmo, falante. Sua participação era ativa e ele fazia questão de se engajar em qualquer interação registrada no grupo, incluindo o agradecimento às professoras pelo envio de mensagens, como podemos ver a seguir:

Re : [PEC-G_Ensino_de_lingua_portuguesa_2010] Fwd: Projeto Quarta Doze Trinta - 14/04 - Grupo Sarandeiros - Dança, Brasil!

Remetente: A2-G2

12 de abr de 2010

Oi professora P1-G2 muito obrigado para suas informações,estou feliz, vou participar .nesto momento maravilhoso..

Fonte: Mensagem #8 do G2

Re : [PEC-G_Ensino_de_lingua_portuguesa_2010] Vacinação no campus - reencaminhando

Remetente: A2-G2

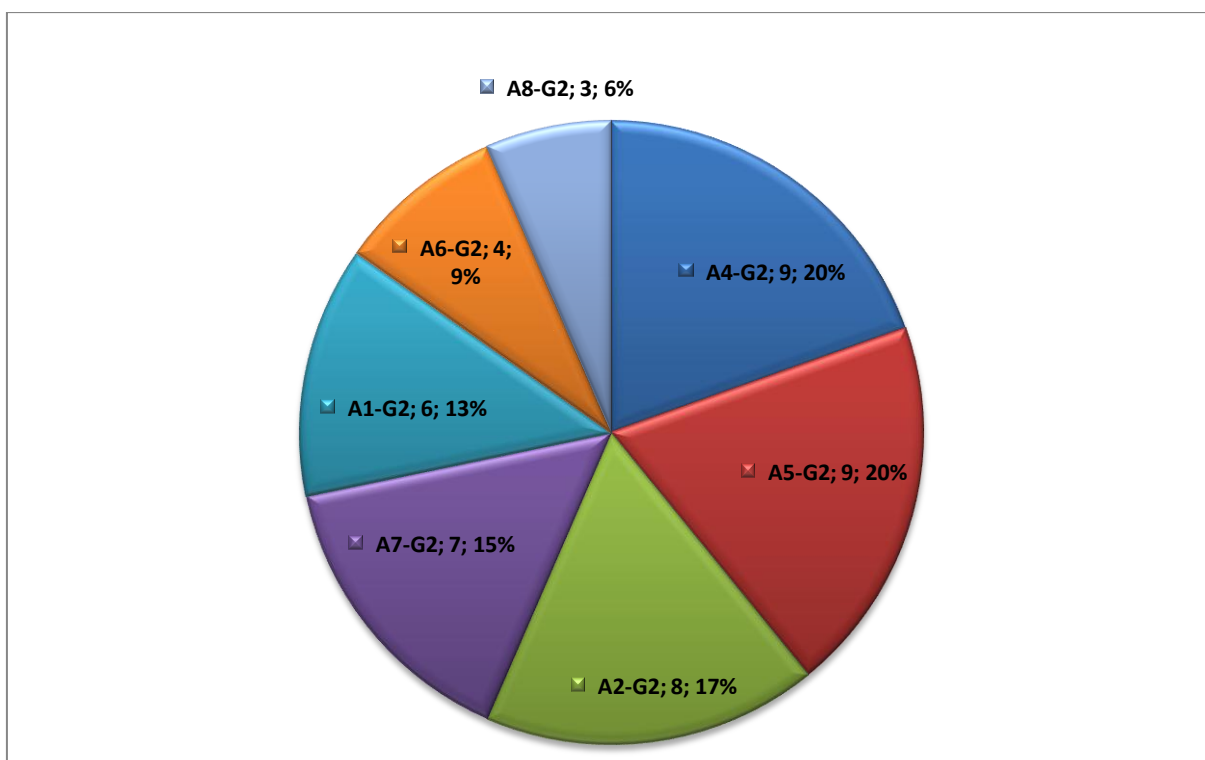
13 de abr de 2010

Oi professora P2-G2 tudo bem? muito obrigado para sua informação.

Fonte: Mensagem #10 do G2

O próximo gráfico mostra a participação dos alunos somente nas discussões do M1, ou seja, naquelas em que havia uma maior preocupação com o desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos com vistas à preparação para o CELPE-Bras:

Gráfico 32 - Quantidade e percentual de mensagens enviadas por aluno às discussões no M1-G2



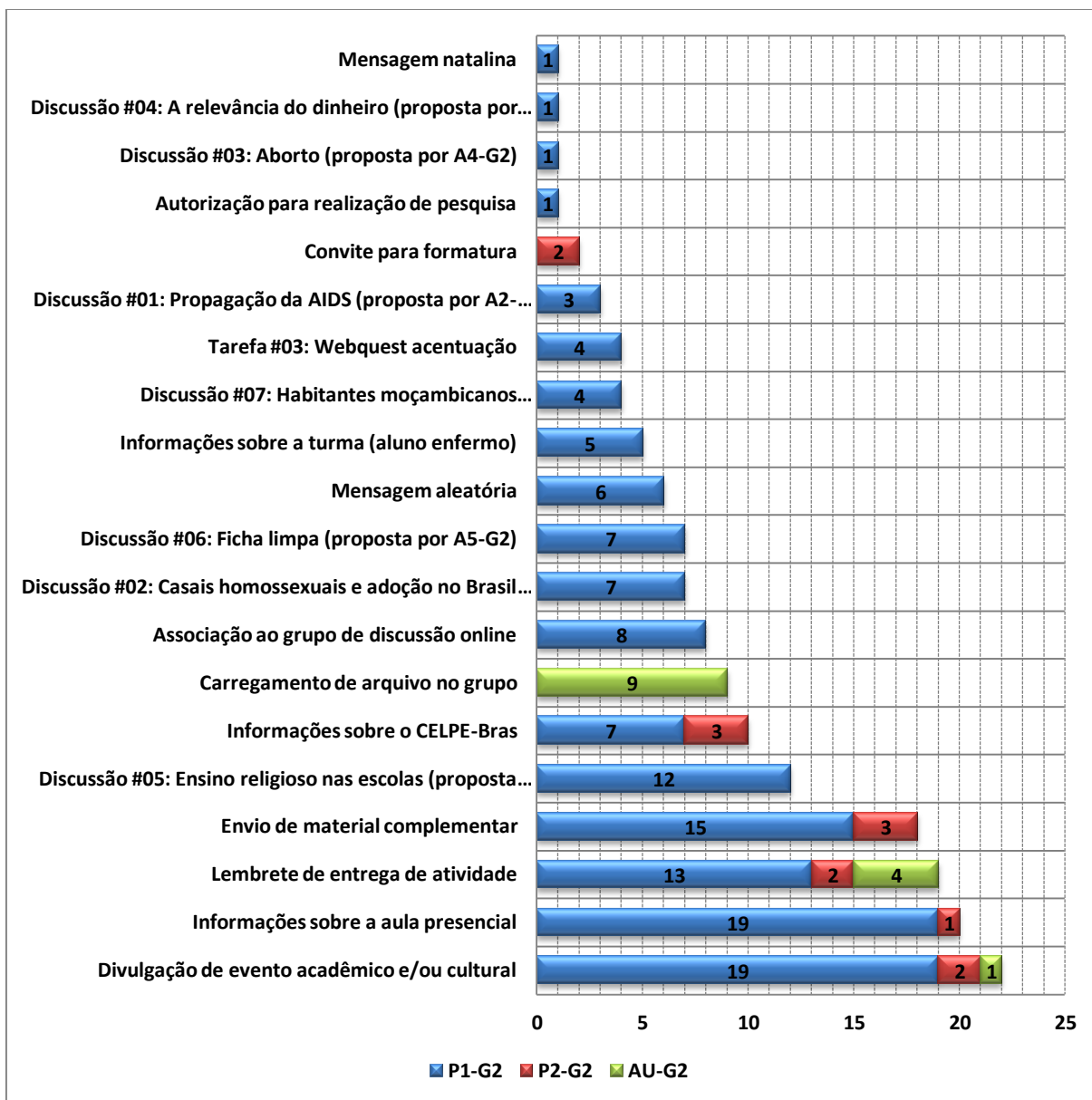
O gráfico evidencia duas características importantes do G2: todos os alunos do curso presencial que compuseram este estudo participaram das discussões propostas no G2 e a participação dos alunos aconteceu de forma distribuída. Isso nos permite dizer que o grupo *on-line* foi significativo para os alunos, especialmente no que tange às discussões propostas. Conforme afirmado anteriormente, não podemos relacionar diretamente o quantitativo de participação de cada aluno no grupo com o desempenho obtido no exame CELPE-Bras, sobretudo porque há muito mais variáveis que contribuíram para o alcance da certificação desses alunos do que esta pesquisa consegue mapear. Todavia, podemos apresentar algumas curiosidades observadas:

- a) Os alunos A4-G2 e A5-G2, os que mais participaram das discussões no M1, obtiveram sua certificação em nível “Avançado”, o nível mais alto alcançado por esse grupo naquele ano.
- b) Os alunos A1-G2, A2-G2 e A6-G2 foram certificados com nível “Intermediário Superior” e os alunos A7-G2 e A8-G2 com nível “Intermediário”.

O que podemos afirmar, no caso da segunda turma analisada, é que todos os alunos participaram de forma intensa tanto das discussões propostas como das interações realizadas no grupo *on-line*, e todos obtiveram uma certificação satisfatória para o alcance do objetivo de cursarem sua graduação no Brasil. Entretanto, ainda que possamos dizer que o uso do grupo de discussão *on-line* contribuiu para o desenvolvimento das competências comunicativas em língua portuguesa dos alunos conveniados, não podemos relacionar diretamente o uso do grupo com a certificação obtida, pois, como dito antes, há mais variáveis que contribuíram para esse alcance do que as mapeadas nesta pesquisa. Soma-se a isso o fato de não ser possível responder às perguntas: a participação desses alunos nas discussões contribuiu para o nível de certificação alcançado ou o fato de terem certo domínio da língua-alvo foi o que os fez participar mais das discussões? Em outras palavras, a participação no grupo foi uma causa para o domínio da língua ou uma consequência desse domínio? Permanecem a curiosidade e a pergunta.

Após o exame do volume de mensagens enviadas pelos alunos, verificamos as mensagens enviadas pelas professoras (P1-G2 e P2-G2), incluindo também os dados referentes ao envio automático de mensagens (AU-G2):

Gráfico 33 - Quantidade de mensagens enviadas por professora e automaticamente por tema ao G2

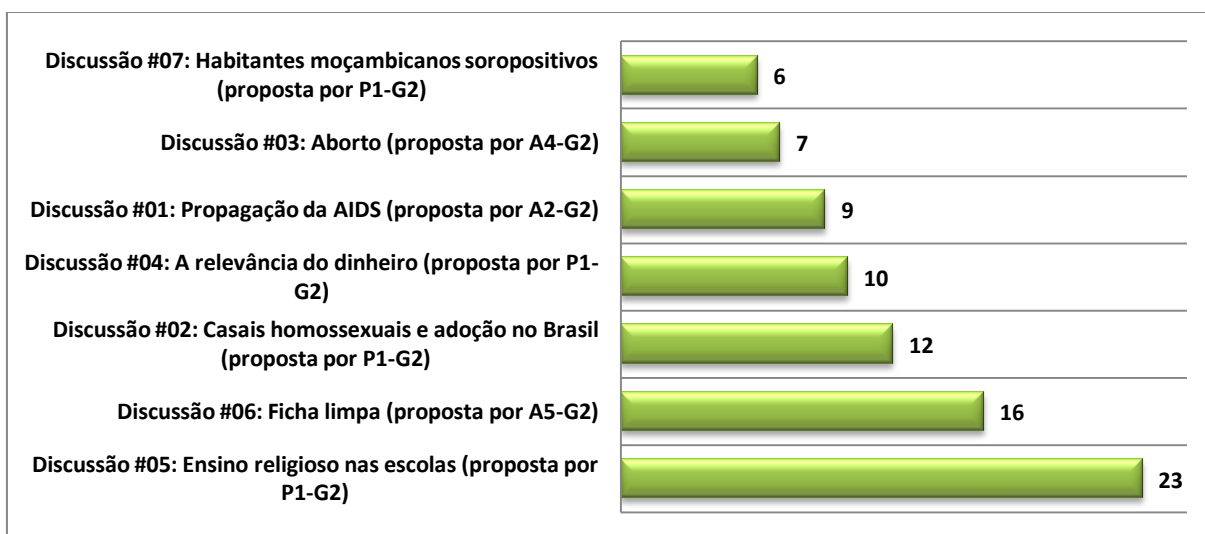


Também no G2 percebemos a diferença entre a quantidade e o tipo de mensagens enviadas por cada professora. Assim como aconteceu no G1, a professora P2-G2 participou principalmente dos temas ligados à aula presencial. No gráfico, percebemos também que havia uma grande preocupação por parte da professora mediadora P1-G2 em integrar os alunos do PEC-G à vida acadêmico-cultural brasileira, conforme a barra

que representa o tema “Divulgação de evento acadêmico e/ou cultural”. Assim como no caso do primeiro grupo analisado, ao levar em consideração que a professora P1-G2 era a mediadora e a idealizadora do uso do grupo de discussão *on-line* conjuntamente com as aulas presenciais, podemos inferir que ela se sentia como grande responsável por contribuir com o grupo e estimular a presença e a participação dos alunos. Essa seria, portanto, a grande explicação para a diferença entre a participação das duas professoras, conforme discutido anteriormente. Nesse grupo, também, a professora mediadora P1-G2 enviava *e-mails* particulares para cada participante das discussões, de modo a corrigir a produção textual escrita do aluno, com o intuito de ajudá-lo na aquisição da língua portuguesa e na preparação para o exame CELPE-Bras.

Vimos que nem sempre as discussões foram frutíferas no G1, ou seja, geraram muitas interações. Diferentemente, o G2 possui um número satisfatório em todas as discussões, conforme o gráfico abaixo:

Gráfico 34 - Quantidade de mensagens enviadas por tópico de discussão ao G2



A média de mensagens por tópico de discussão ficou em 12. Além disso, encontramos médias parecidas entre as discussões propostas pela professora mediadora P1-G2 (média: 13 mensagens) e as discussões propostas pelos alunos (média: 11 mensagens), o que nos permite inferir que não houve diferença entre quem propôs as discussões. Mas cabe ressaltar que, no caso do G2, as discussões foram aprovadas pela professora mediadora P1-G2 antes de serem enviadas ao grupo, conforme podemos ler na mensagem abaixo:

Discussão da semana

Remetente: A5-G2

27 de set de 2010

Oi pessoal,

O que segue é apenas a discussão da semana que foi proposta por mim, A5-G2, e foi aprovada pela nossa generosa professora P1-G2.

O dia 4 de julho de 2010, o presidente brasileiro Luiz Lula Inácio Da Silva aprovou a Lei Ficha-Limpa com o objetivo de lutar contra a corrupção e a impunidade no Brasil.

-O que você acha dessa lei sobre políticos?

-Você acha a lei como uma coisa boa para o povo brasileiro? Para que?

-Como é a política no seu país? Há corrupção? Comente!

-Como seria a política do seu país caso essa lei fosse aplicada? Comente!

NB: A discussão é válida até o dia 5 de outubro.

Boa discussão pessoal!

A5-G2, o colega de vocês.

Fonte: Mensagem #215 do G2

O fato de a professora mediadora P1-G2 aprovar as discussões antes de permitir o envio das mesmas ratifica a ideia de que a sistematização da discussão por meio de uma proposta delineada com objetivos claros é requisito para uma interação mais produtiva. Além disso, podemos inferir que a averiguação de todas as propostas pela professora gera um maior comprometimento por parte dos alunos em função da participação nas discussões.

Selecionamos as quatro principais discussões (#05, #06, #02 e #04) e dispomos nos gráficos seguintes (35 a 38), que mostram quantidade e percentual de mensagens enviadas por participantes:

Gráfico 35 - Quantidade e percentual de mensagens enviadas por participante na Discussão #05: Ensino religioso nas escolas (proposta por P1-G2)

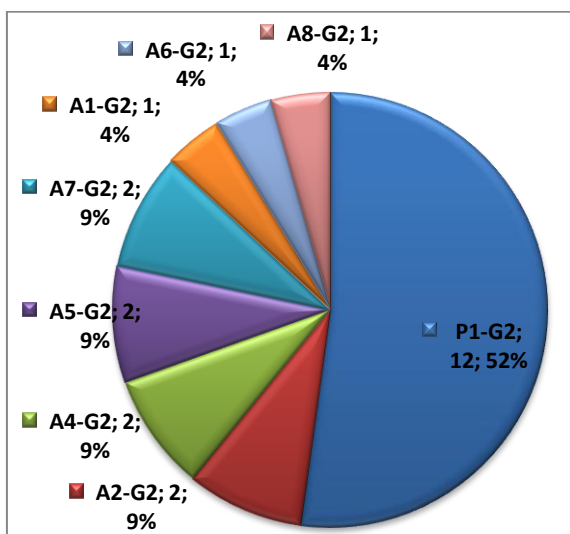


Gráfico 37 - Quantidade e percentual de mensagens enviadas por participante na Discussão #06: Ficha limpa (proposta por A5-G2)

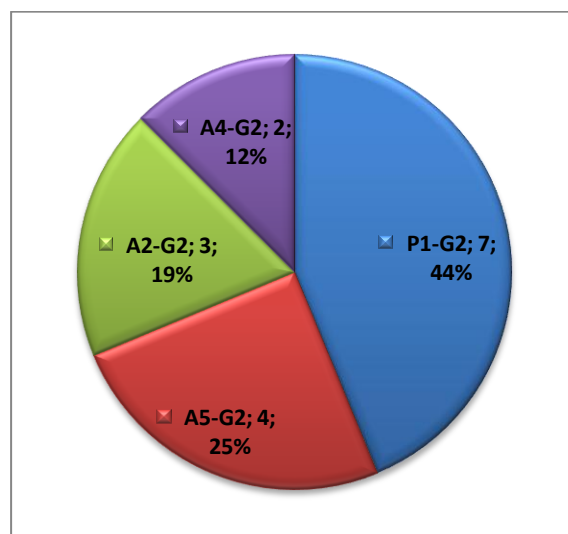


Gráfico 36 - Quantidade e percentual de mensagens enviadas por participante na Discussão #02: Casais homossexuais e adoção no Brasil (proposta por P1-G2)

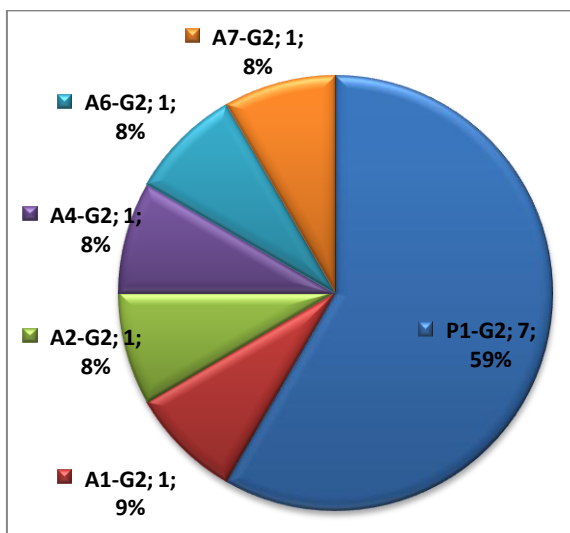
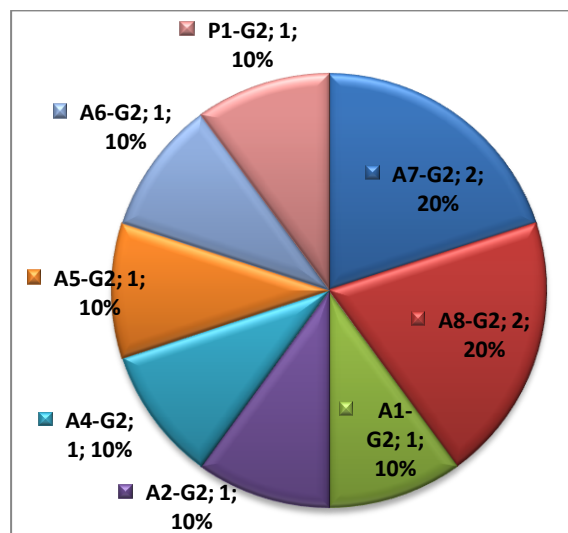


Gráfico 38 - Quantidade e percentual de mensagens enviadas por participante na Discussão #04: A relevância do dinheiro (proposta por P1-G2)



Ao passo que, no G1, vimos regularidades em relação ao nível de participação da professora mediadora, no caso do G2, vemos que nem sempre ela precisou conduzir as discussões, como, por exemplo, a discussão #04, que contou apenas com uma mensagem enviada por ela (ver gráfico 38). A média de participação da professora mediadora no G2 (41%) sofreu uma queda, se compararmos com o que foi registrado no G1 (47,5%). Assim como no G1, também percebemos a ausência da professora P2-G2 nas discussões. Por outro lado, os alunos foram bem mais participativos nas discussões do que o primeiro grupo analisado.

Neste ponto, também é oportuno pensar que o número de discussões realizadas no M1-G2 (6 tópicos), ao se considerar o tempo de uso do grupo (de abril até outubro de 2010, ou seja, sete meses), foi baixo. Por isso detalhamos a data inicial e final de cada tópico, a fim de entender qual a duração de cada discussão em dias, chegando à tabela a seguir:

Tabela 10 - Duração em dias das discussões do M1-G2

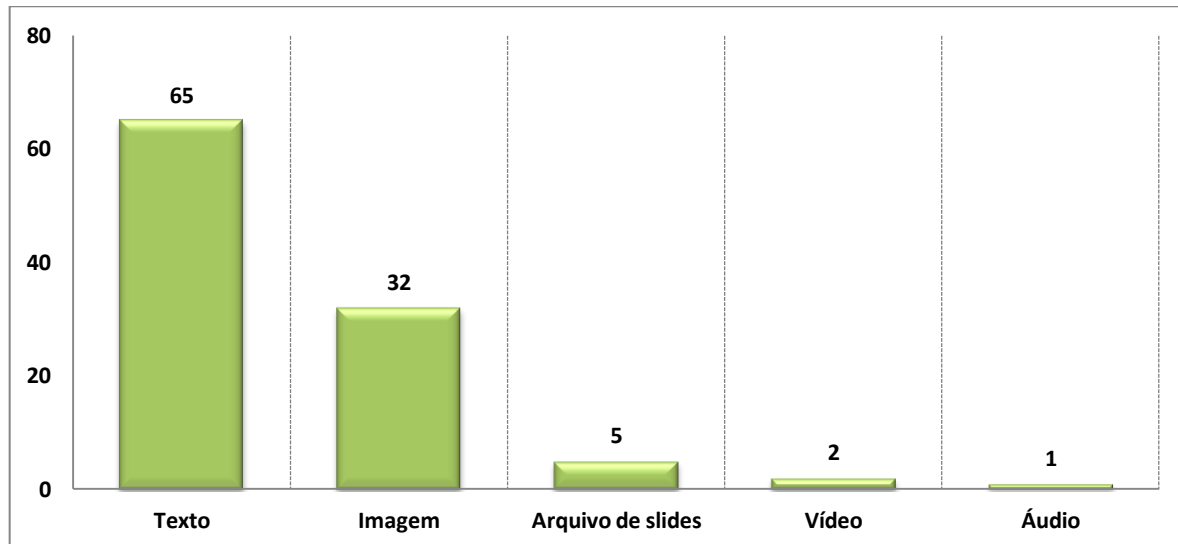
Tópico de discussão	Data inicial	Data final	Dias
Discussão #01: Propagação da AIDS (proposta por A2-G2)	Sex, 16 de Abr de 2010 5:35 pm	Qui, 6 de Mai de 2010 12:59 pm	20
Discussão #02: Casais homossexuais e adoção no Brasil (proposta por P1-G2)	Seg, 10 de Mai de 2010 10:48 am	Seg, 7 de Jun de 2010 12:14 pm	28
Discussão #03: Aborto (proposta por A4-G2)	Sáb, 5 de Jun de 2010 6:08 pm	Qui, 24 de Jun de 2010 5:14 pm	19
Discussão #04: A relevância do dinheiro (proposta por P1-G2)	Qui, 1 de Jul de 2010 6:31 pm	Qua, 7 de Jul de 2010 6:09 pm	6
Discussão #05: Ensino religioso nas escolas (proposta por P1-G2)	Sáb, 7 de Ago de 2010 8:11 pm	Seg, 20 de Set de 2010 10:34 am	44
Discussão #06: Ficha limpa (proposta por A5-G2)	Seg, 27 de Set de 2010 5:24 pm	Seg, 18 de Out de 2010 11:58 am	21

A tabela permite verificar que, ao contrário do que ocorreu no G1, as discussões do M1-G2 mantiveram certo padrão em relação à duração, ou seja, elas aconteceram durante uma média de 23 dias, sendo apenas duas afastadas desse valor (#04 e #05). Essa constância na quantidade de dias reflete uma regularidade no envio das propostas. Isso permite inferir que houve uma sistematicidade em relação à duração das discussões.

Pode-se dizer, até mesmo, que foi proposta uma discussão por mês. O comportamento geral do G2 reforça ainda mais a ideia de que a reflexão prévia sobre como a ferramenta digital iria ser utilizada tinha um lugar muito importante na prática docente. Enquanto no G1 essa reflexão foi realizada durante o uso do grupo, no G2 os participantes já iniciaram uso da ferramenta com objetivos definidos, sobretudo no que se refere às discussões conduzidas no grupo para o uso real da língua portuguesa. Essa prática ainda aclara a ideia de que com planejamento e sistematicidade pode haver um maior envolvimento dos alunos, que acabam por serem coautores das interações desenvolvidas no grupo.

Conforme já foi discutido na seção anterior, o grupo *on-line* é potencialmente rico para o trabalho com materiais midiáticos, que podem ser buscados na Internet e adotados no grupo como forma de preparação dos alunos para o exame CELPE-Bras. Por isso, mapeamos os tipos de materiais midiáticos que transitaram no G2 e chegamos ao gráfico a seguir:

Gráfico 39 - Quantidade de materiais midiáticos que circularam no G2

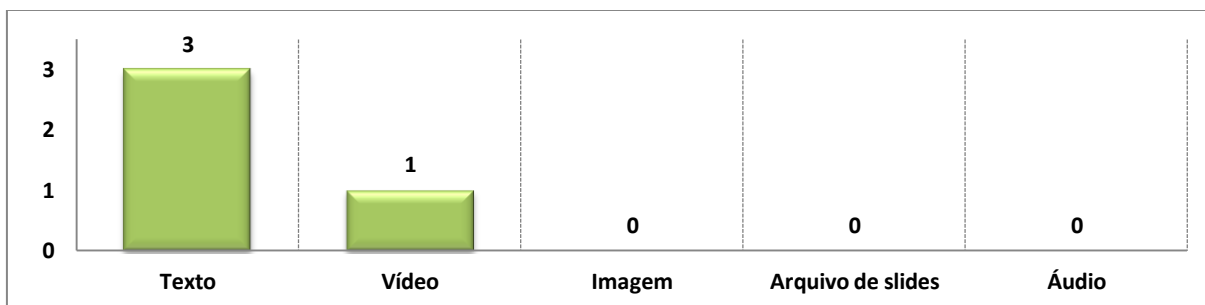


A contagem acima diz respeito à quantidade de materiais que circularam no G2 por meio de *links* e/ou arquivos anexados e não de mensagens. Percebe-se, no gráfico, que o envio de textos e imagens foi maior do que o envio de vídeos e áudios, no entanto o número de materiais que circularam no G2 foi menor do que o número do G1⁶¹. Mesmo em um

⁶¹ O número de *links* que circularam no G2 (59) também foi mais baixo do que no G1 (103 registros).

ambiente mais participativo e com objetivos definidos, como foi o caso do G2, percebemos que o trabalho didático com textos e imagens ainda é mais difundido dentro do ambiente de ensino do que o trabalho com vídeos e áudios, demandando pesquisas e relatos de casos de sucesso. Podemos afirmar que o trabalho com materiais midiáticos no grupo não foi bem equilibrado, uma vez que a quantidade de vídeos e áudios foi muito baixa em relação à quantidade de textos e imagens que circularam no G2. Por conseguinte, podemos constatar que o grupo *on-line* possui potencialidades para a preparação dos alunos para o exame de proficiência em língua portuguesa, sobretudo ao tratar-se dos materiais midiáticos, contudo, no caso analisado, o grupo foi utilizado de forma comedida, ou seja, poderia ter sido mais bem explorado, no sentido de ampliar o uso de materiais midiáticos intrinsecamente multimodais. Tal constatação pode ser reforçada se levantarmos a quantidade de materiais midiáticos enviados apenas nas discussões empreendidas no M1-G2, como podemos ver a seguir:

Gráfico 40 - Quantidade de materiais midiáticos que circularam nas discussões (#01 a #06) no M1-G2



Tendo em vista todo o trabalho de análise quantitativa realizado, pode-se concluir que o uso do grupo de discussão *on-line* junto à turma de alunos conveniados ao PEC-G é uma prática inovadora dentro do ensino de Português como Língua Estrangeira, tanto em relação ao uso da língua-alvo, como em relação à cultura na qual os alunos estão imersos. Entretanto, tal prática carece de fortalecimento por meio da difusão do uso dessa ferramenta digital em outros grupos de preparação para o CELPE-Bras e de pesquisas acadêmicas para a reflexão sobre as melhores técnicas de uso. As discussões empreendidas foram produtivas e alcançaram a atenção, bem como a participação dos alunos. Contudo, como podemos afirmar que as discussões, tal como foram conduzidas, possuem uma interligação com o exame CELPE-Bras, no intuito de preparar os estudantes para a realização do teste de proficiência e para a obtenção de um certificado

satisfatório? Essa é a pergunta que tentaremos responder na próxima seção, ao realizar a análise do conteúdo das mensagens.

4.2 Análise do conteúdo textual das mensagens

Nesta parte, pretende-se verificar o conteúdo textual das interações realizadas nos grupos de discussão *on-line* estudados, dando ênfase especial às principais discussões empreendidas pelos participantes do PEC-G, que serviram como amostras. Para tanto, esta parte subdivide-se em duas seções: a primeira analisa o conteúdo textual das mensagens selecionadas do *Grupo de discussão on-line 1* (G1) e a segunda seção analisa o conteúdo textual das mensagens selecionadas do *Grupo de discussão on-line 2* (G2). Ao longo de ambas as seções, são evidenciados os critérios de avaliação do exame CELPE-Bras, de modo a relacioná-los com o conteúdo das interações analisadas.

4.2.2 O Grupo de discussão on-line 1 (G1): análise do conteúdo textual das mensagens

Conforme mencionado, na análise do conteúdo das mensagens daremos ênfase especial à principal discussão empreendida pelos participantes dos grupos. Para tanto, voltamos ao conjunto de gráficos (15 a 18) que apresentam a quantidade e o percentual de mensagens enviadas por participantes às quatro principais discussões (#05, #01, #06 e #02) do G1. Dessas quatro discussões, selecionamos a *Discussão #05: O que é a Inteligência? (proposta por P1-G1)*, por possuir uma menor participação percentual da professora mediadora P1-G1 ou por apresentar uma maior participação relativa dos alunos: total de 32 mensagens, das quais 13 ou 41% foram enviadas pela professora mediadora e 19 ou 59% enviadas pelos alunos.

O tópico de *Discussão #05: O que é a Inteligência?* foi proposto pela professora mediadora (P1-G1) e teve duração de 46 dias. Segue a mensagem que deu início à discussão:

O que é a inteligência?

Remetente: P1-G1

9 de jun de 2009

Oi Pessoal!

A nossa discussão da semana é:

O que é inteligência? O que faz uma pessoa ser mais inteligente que outra? Quem é mais inteligente: o homem ou a mulher? A educação influencia em algo?

Pensem sobre o assunto, lembrem-se das experiências que vocês estão passando aqui no Brasil e exponham todas as suas opiniões.

Espero as respostas de vocês!

Prof. P1-G1

Fonte: Mensagem #69 do G1

Nessa primeira mensagem, percebemos a intenção por parte da professora mediadora em fixar um tempo para a discussão, ou seja, uma semana. No entanto, não é isso que ocorre no decorrer do uso do grupo, conforme evidenciado pelos dados numéricos analisados, pois era dada maior relevância à qualidade das interações realizadas do que à duração da discussão. Além disso, veremos que as discussões passaram por uma espécie de “reciclagem”, ou seja, foram acrescentadas reflexões e questões a partir de mensagens anteriores, originando uma renovação e, conseqüentemente, a continuidade da discussão sobre o mesmo tema. Pelo título, a *Discussão #05* pode parecer não tão polêmica, entretanto, a professora aproveita a oportunidade para inserir um componente polêmico, que é a comparação entre o homem e a mulher. A inclusão dessa comparação partiu do fato de ela ser muito vivenciada em sala de aula, nas manifestações espontâneas de muitos alunos, que vinham de culturas nas quais é comum considerar a mulher como alguém de menor capacidade cognitiva e, conseqüentemente, com menor capacidade para desenvolver-se em ambientes profissionais. Nessas culturas, a mulher possui posição social desfavorável, ou seja,

caberia às mulheres apenas o papel de reproduzir, cuidar dos filhos e da casa, enquanto o homem, por sua vez, poderia também ter relacionamentos poligâmicos, arcaria com o dever de prover o sustento familiar e teria acesso privilegiado aos estudos. Essa era uma das maiores dificuldades de adaptação dos alunos à cultura brasileira, que, num primeiro momento, estranhavam a nova cultura e o fato de terem como professoras mulheres jovens. Em relação ao exame CELPE-Bras, podemos dizer que essa mensagem oportunizou a atividade linguística do aluno, ao permitir-lhe se posicionar sobre o assunto exposto por meio da escrita de textos, interagindo com outros falantes aprendizes ou nativos da língua portuguesa.

Vejamos as primeiras contribuições dadas pelos alunos:

Re : [PEC-G_Ensino_de_lingua_portuguesa] O q ue é a inteligência?

Remetente: A4-G1

10 de jun de 2009

Oi pessoal

Meu ponto de vista é seguinte:

A inteligência é um dom de DIEUS porque só isso distingue homens do animals, a capacidade de reflectir, de pensar e isso é muito importante na vida. Acho que para ser mais inteligente do que outro tem que trabalhar muito sabe, aprender muitas coisas e decorar muito sua cabeça por isso não posso dizer que o homem é mais inteligente do

que a mulher porque cada pessoa tem sua maneira de reflectir. Mas o homem pode ser porque ele é muito responsável, trabalhador, a pessoa que tem mais responsabilidade na uma família mesmo se muitas mulheres estão dizendo que os homens são machista, pois no grande posto do mundo os homens são muitos do que as mulheres. Não tem necessidade de demonstrar porque tudo mundo sabe que é verdade. O final educação pode

influenciar algo porque tudo depende da educação de cada pessoadeste mundo, para ser bem educativo, legal, chato, responsável, irresponsável e muitas coisas demais. Mas para ser intelegente não, creio que depende também. então mulher e homem faz homens e todas pessoas são inteligentes para dizer verdade.

OBRIGADO

Re : [PEC-G_Ensino_de_lingua_portuguesa] O q ue é a inteligência?

Remetente: A2-G1

10 de jun de 2009

Oi pessoal!

Para mim, a inteligência é a capacidade ou a faculdade de aprender e de compreender.

Mas também é a capacidade de lembrar-se de qualquer coisa quando é preciso.

Faculdade de pensar fundo e achar as soluções aos problemas fácies ou complicados.

Enquanto todo mundo nasce com inteligência mas o que faz as pessoas ficar mais inteligente do que as outras são as pessoas elas mesmas pois o organismo humano é construído dos órgãos e cada um dos órgãos é responsável de uma específica tarefa e precisa de uma atenção e que se cuidasse disso . E o órgão responsável da inteligência é o cérebro que é um órgão delicado precisando também de atenção. Então, cuida-se do cérebro pela leitura, por uma comida com conteúdo ou vitaminas importantes para seu desenvolvimento.

Isso é para pessoas nascidas sem deficiência física do cérebro.

Demais, saber se concentrar é um segredo para ficar mais inteligente porque acho que sem a concentração a inteligência não vale nada, ela ative os neurônios e assim as pessoas pensam melhor e podem aprender e compreender; e isto é ser inteligente.

Será difícil qualificar de imediato o homem mais inteligente ou a mulher mais inteligente pois o conceito inteligência é relativo e depende de quem faz trabalhar o cérebro ou de quem não o faz trabalhar dado que o dispositivo quem não trabalha ou funciona fica atrofiado; e fica certo para o cérebro também. Por isso quem estudou mais fica mais inteligente do que quem não estudou porque no primeiro caso o dispositivo "cérebro" trabalhou.

Mas como há países onde homens estudam mais do que as mulheres, então nestes países a maior parte dos homens são mais inteligentes. E do mesmo jeito há lugares onde as mulheres estudam mais do que os homens e neste caso a maior parte delas fica mais inteligente.

Acabo o meu argumento com este dito de René Descartes : " Penso e logo existo".

Pensar ou concentrar-se fica um melhor meio para ser tão inteligente que deveríamos ser.

Fonte: Mensagem #71 do G1

A mensagem do remetente A4-G1 exemplifica o que foi explicado sobre a cultura da maioria dos alunos, que confere ao homem uma posição socialmente privilegiada em relação à mulher. Percebe-se também que essa mensagem possui algumas quebras de

linha⁶² que não deveriam existir, pois a frase é partida ao meio, sem continuação⁶³. Em ambas as mensagens, os alunos A4-G1 e A2-G1 aproveitam de forma significativa o espaço que possuem para produção do seu texto, de modo a responder todas as perguntas propostas pela professora mediadora, mostrando o entendimento das questões levantadas. Evidentemente, conforme os critérios de avaliação do CELPE-Bras, percebemos alguns problemas lexicais e gramaticais, bem como em relação à coesão e à coerência, que podem prejudicar, em alguns momentos, o entendimento de determinadas passagens do texto. Todavia, no geral, os recursos lexicais e gramaticais utilizados são variados, trazendo pouco prejuízo para a clareza dos pontos de vista assumidos pelos alunos em seus textos. É importante lembrar que o exame de proficiência está preocupado em avaliar a capacidade comunicativa do candidato em língua portuguesa e não em aferir quantitativamente os pontos isolados de inadequação do uso da língua.

A discussão foi proposta no dia 9 de junho de 2009. No dia seguinte (10 de junho de 2009), os dois alunos mencionados responderam à proposta. Nove dias após a proposta sem a participação dos demais alunos (18 de junho de 2009), a professora mediadora envia a seguinte mensagem:

Re: Re : [PEC-G_Ensino_de_lingua_portuguesa] O que é a inteligência?

Remetente: P1-G1

18 de jun de 2009

Oi Pessoal!

O que vocês acharam da opinião do A4-G1? É interessante que ele usa a palavra inteligência no sentido que distingue nós, seres humanos, dos animais, ou seja, como racionalidade. Concordo com ele, quando diz que a inteligência tem a ver com a nossa capacidade de trabalhar com o cérebro.

⁶² Uma quebra de linha encerra a linha atual e faz com que o texto continue na linha seguinte. Para inserir uma quebra de linha pressiona-se a tecla ENTER durante a escrita do texto.

⁶³ Embora o letramento digital dos alunos não seja objetivo desta pesquisa, as especificidades em relação à digitação dos textos serão abordadas, por entendermos que algumas podem ser vistas como inadequação linguística, categoria de correção observada pelo exame CELPE-Bras, e podem influenciar na produção textual escrita do aluno no exame.

Porém discordo quando ele diz que o homem pode ser mais inteligente que a mulher. Acho que homens e mulheres são iguais e por isso os dois têm a capacidade de evoluir intelectualmente. Sei que na sociedade e na cultura de onde vocês vieram a mulher ocupa uma posição social inferior em relação à posição ocupada pelos homens, por isso não acho que o A4-G1 está sendo machista. Mas vamos pensar no mundo: diariamente vemos mulheres e homens ocupando as mesmas posições. Na Alemanha, por exemplo, o posto mais alto do governo é ocupado por uma mulher. Nas universidades, lugares em que o nível cultural é reconhecido como altíssimo, as mulheres ocupam mais cargos acadêmicos do que os homens (isso é comprovado por estudos sociológicos). E aqui no Brasil, muitas mulheres são responsáveis pelo sustento de sua casa, moram sozinhas com os filhos, exercendo papéis de mãe, pai, chefe da casa, dona-de-casa e ainda mantendo um emprego. O que estou dizendo é que acredito que homens e mulheres são iguais e que a inteligência vai depender de cada pessoa, do seu universo sócio-político-cultural e da sua trajetória educacional. O que vocês acham da minha opinião?

Agora é importante conhecermos o significado da palavra inteligência:

1. Conjunto de todas as faculdades intelectuais (memória, imaginação, juízo, raciocínio, abstração e concepção).

E da palavra educação:

1. Conjunto de normas pedagógicas tendentes ao desenvolvimento geral do corpo e do espírito.
2. Conhecimento e prática dos usos da gente fina.
3. Instrução, polidez, cortesia.

Percebam como é interessante os vários significados da palavra educação. Eu utilizei o primeiro significado da palavra educação na defesa da minha opinião, enquanto o A4-G1 usou o terceiro significado da mesma palavra. Estou certa A4-G1?

Então, com o pontapé inicial que o A4-G1 deu na resposta da discussão dessa semana, espero que vocês também mandem a sua opinião. Até agora somente o A4-G1 e o A2-G1 participaram!!! Estou esperando o resto dos alunos, ok!

Até segunda!

Prof. P1-G1

Fonte: Mensagem #76 do G1

Essa mensagem evidencia a reflexão realizada na seção 4.1.1 – que trata da análise do G1 em números – sobre o papel da professora mediadora, a qual se sentia como grande responsável por contribuir com o grupo e estimular a presença e a participação dos alunos. Conforme constatamos neste trabalho, na pesquisa de 2011 e nas referências teóricas, o processo de interação deve ser continuamente mantido por meio do envio de mensagens para que os participantes do grupo *on-line* tenham a certeza de que estão sendo lidos, avaliados e acompanhados. Na mensagem acima, há um chamado para que os alunos que ainda não contribuíram com a discussão possam enviar suas opiniões. Além disso, também há um resumo daquilo que foi tratado nas mensagens anteriores, culminando no ponto de vista da professora, que tenta, de forma ponderada, apresentar sua cultura, tentando relativizar o preconceito implícito no tom das mensagens dos alunos conveniados.

Quando o processo de interação *on-line* é constantemente alimentado por tutores e mediadores, os alunos se sentem incentivados a participar, sobretudo em ambientes assíncronos. Isso pode ser comprovado quando, no mesmo dia, atendendo ao chamado da professora mediadora, os alunos enviaram as mensagens #78, #80, #82 e #83:

Re: Re : [PEC-G_Ensino_de_lingua_portuguesa] O que é a inteligência?

Remetente: A5-G1

18 de jun de 2009

oi pessoa!

eu acho que a palavra inteligência tem um sentido que distingue nós dos animais, mas quando ele diz que homem pode ser mais inteligente que a mulher. eu acho que o mundo actual é diferente, você vai ver o outros pais as mulheres que estuda mais que os homens. por exemplo tem outro pais a mulher que convero ,mas na minha opinaõ eu acho que homem e mulher saõ iguaise.

Fonte: Mensagem #78 do G1

Re: Re : [PEC-G_Ensino_de_lingua_portuguesa] O que é a inteligência?

Remetente: A7-G1

18 de jun de 2009

oi! pessoa

eu acho que inteligente é uma capacidade de ressoar e resolver um problema então a mulher pode e também para homem para me niguén tem mais inteligência que outro

Fonte: Mensagem #80 do G1

Re: Re : [PEC-G_Ensino_de_lingua_portuguesa] O que é a inteligência?

Remetente: A7-G1

18 de jun de 2009

oi! pessoa para mim eu acho que a problema de inteligência não depende de homem nem mulher eu estou contro opinion de A4-G1

Fonte: Mensagem #82 do G1

Re: Re : [PEC-G_Ensino_de_lingua_portuguesa] O que é a inteligência?

Remetente: A3-G1

18 de jun de 2009

oi gente

Minha opinião é a seguinte:

Inteligente é a capacidade natural de cada um. Posso disse que uma pessoa não nance integemente,mas isso acolhe no pouco tempo da sua vida. Ninguém pode disse aconteário, exemplo uma bebé é também uma pessoa mas, ele não tem inteligência, porque ele não pode pensar, não pode escolher etc...

par isso ,inteligência é junto de todas as coisas melhores. A Problema é que , a pessoa pode tem inteligência mas não sabe como explorar, vai perder sabe, vou dar um exemplo : como os jogadores, quando ele não praticar muito exercício, não vai jogar bem. Os francês disse; " a repetição é a mãe da ciência "então quando você tem um dom natural, e preciso saber como usar, entre outras saber explorar.

Entre o homem ou a mulher quem é mais inteligente, ancho ninguém por que: quando a gente fala de homens , não é só homem mas na realidade homens em geral. Portanto a mulher é também homens, sabe que muitas mulhers fasa as coisas mais que homem então inteligente depende de cada um.

Fonte: Mensagem #83 do G1

O que iguala os alunos A5-G1 e A7-G1 é a dificuldade em escrever seus textos. Ambos não conseguem desenvolver suas ideias, contribuindo muito pouco para o desenvolvimento da discussão e limitando-se a concordar ou discordar da opinião de outro participante. Essa característica está ligada à categoria de avaliação que o exame CELPE-Bras chama de “competência interacional”. Ainda que as respostas de ambos sejam adequadas ao contexto e às perguntas realizadas, suas produções textuais escritas demonstram uma baixa desenvoltura no uso da língua portuguesa, sendo consideradas como básicas suas competências discursivas e linguísticas. Também podemos perceber que a escrita *on-line* de ambos sugere pouca intimidade com o editor de textos, uma vez que um abusa das quebras de linha (tecla ENTER), enquanto o outro abusa dos espaços entre as palavras (tecla SPACE). A surpresa fica por conta da mensagem #83, enviada pelo aluno A3-G1, que possui uma produção textual melhor elaborada, demonstrando maior “competência interacional”, com exemplos para expor sua opinião, ainda que permaneçam inadequações linguísticas básicas. Infelizmente, conforme visto na análise anterior, esse aluno participou do M1 com apenas uma mensagem, sendo ela a mensagem #83 transcrita acima. Vale lembrar que esse aluno foi o único da turma daquele ano que não obteve a certificação de proficiência no exame CELPE-Bras.

No mesmo dia (18 de junho de 2009), duas horas após o seu primeiro *e-mail* com as considerações sobre a opinião do aluno A4-G1, a professora mediadora envia suas considerações sobre a opinião do aluno A2-G1:

Re: Re : [PEC-G_Ensino_de_lingua_portuguesa] O que é a inteligência?

Remetente: P1-G1

18 de jun de 2009

Pessoal!!!

Quando eu respondi o primeiro e-mail do A4-G1 eu ainda não tinha lido o do A2-G1! Percebam como o meu ponto de vista é bem parecido com o do A2-G1!

Concordo plenamente com você, A2-G1! Acho que a inteligência é uma faculdade do ser humano e se cada pessoa tratar bem dos seus estudos e do seu cérebro, com certeza poderá alcançar uma maior inteligência. Acredito que tudo depende de como nós utilizamos nosso tempo para a busca do conhecimento. É só pensar quando vocês fazem as provas: quem estudar mais e usar mais o tempo

para estudar consegue tirar notas altas, enquanto quem não se esforça, não chega nas aulas no horário e não estuda vai sempre mais ou menos. Não é verdade?!?!

Concordo também quando você diz, A2-G1, que em alguns países homens tem oportunidades de estudar, enquanto as mulheres não. E aí, nesses países, os homens são mais inteligentes do que as mulheres. Da mesma forma que países onde os homens e as mulheres tem oportunidades iguais, vai depender de cada indivíduo, do seu esforço pessoal. Então homens e mulheres são iguais, a diferença está na oportunidade que cada um tem.

Mas eu fiquei pensando em mais uma coisa: **será que podemos falar que uma pessoa é mais inteligente que a outra??? O que vocês acham???** Vamos imaginar: um senhor de idade que sabe consertar carros e fez isso durante toda a sua vida, sempre se atualizando com os lançamentos da modernidade, mas não teve oportunidade de estudar; e um rapaz que acabou de formar-se em um curso graduação de História, estudou toda a sua vida e ainda não tem carteira de motorista. **Quem será que é mais inteligente na manutenção de carros? Eu posso falar que o senhor é mais inteligente que o garoto? Mas eu posso falar que o garoto é menos inteligente do que o senhor, já que o garoto estudou toda a sua vida??? Como resolvemos este problema???**

Chamo aqui todos vocês para parar e pensar nisso!!! A2-G1, A4-G1, o que vocês acham??? A7-G1 e A3-G1 que nunca participaram do grupo: qual é a opinião de vocês sobre a inteligência e sobre o senhor e o garoto??? Demais alunos, onde estão vocês que ainda não responderam??? Estamos esperando as respostas de todos!!!!

Prof. P1-G1

Fonte: Mensagem #79 do G1

Neste *e-mail* encontra-se, de forma evidente, a preocupação da professora mediadora em chamar os alunos para participarem da discussão. Além disso, ela emite a sua opinião, a partir do ponto de vista cultural levantado pelo aluno (“Então homens e mulheres são iguais, a diferença está na oportunidade que cada um tem.”) e acrescenta reflexões e questões à discussão, de modo a tentar torná-la mais interessante para os alunos. Os que já participaram poderão emitir opinião sobre as novas questões. Os que não participaram, poderão responder às questões propostas e ampliar a discussão por meio das novas questões. O que percebemos aqui é a constante atividade no grupo por parte da professora, reforçando o que já discutimos na análise anterior, a saber:

O professor mediador tem um grande papel a cumprir nesse processo [...]. Em discussões assíncronas, os alunos esperam que o professor responda prontamente às suas questões de forma detalhada e que envie elogios e observações que os façam refletir. Trazendo essa reflexão para o grupo de discussões usado nas turmas do PEC-G, podemos averiguar a preocupação da professora em relação ao *feedback*. Em primeiro lugar, de forma explícita, enviando mensagens a todos os alunos com sua própria opinião e discutindo as respostas dos colegas, conforme já observamos em *e-mails* transcritos anteriormente. Essa primeira forma permite que as discussões possam intensificar-se, desde que haja a participação de todos. Ao propor a discussão, a professora espera que todos participem e apresentem suas opiniões. Ao comentar a resposta de um participante, ela busca a resposta do autor da mensagem e a contribuição dos demais. Portanto, esse primeiro processo é uma forma de estimular a escrita, a leitura e uma maior interação entre todos. (GAROFALO, 2011, p.45-46).

Paiva (2003) definiu *feedback*, no contexto da interação *on-line*, como “reação à presença ou ausência de alguma ação com o objetivo de avaliar ou pedir avaliação sobre o desempenho no processo de ensino-aprendizagem e de refletir sobre a interação de forma a estimulá-la, controlá-la, ou avaliá-la”. Para ela, não apenas o professor, mas também os alunos podem ser fornecedores de *feedback* no contexto *on-line*, principalmente quando pensamos em grupos virtuais. Conforme mencionado, o processo de interação deve ser constantemente alimentado para que todos os participantes vejam que estão sendo lidos, ao escreverem *e-mails*. É importante que o processo de envio de mensagens para as discussões propostas sejam acompanhadas, a fim de que o aluno tenha o seu desempenho avaliado, de certa forma. O professor mediador tem um grande papel a cumprir nesse processo, como afirmam Paiva & Rodrigues Junior:

[...] o(a) educador(a) deve adotar um alinhamento, ou *footing*, de quem apóia o aprendiz, como um “guia” que se encontra ao seu lado, diferentemente de um “sábio” que apenas transmite o conhecimento, como se estivesse em um palanque proferindo um comício, sem se preocupar em dar suporte ao aprendiz. (PAIVA & RODRIGUES JUNIOR, 2007, p.1-2).

Em sua pesquisa, Paiva (2003) constata que nas interações *on-line* há uma grande ansiedade pelo recebimento de *feedback*. Em discussões assíncronas, “os alunos esperam que o professor responda prontamente às suas questões de forma detalhada e que envie elogios e observações que os façam refletir”. Para ela, existem dois tipos de

feedback: “denomino de **feedback avaliativo** aquele que informa sobre o desempenho acadêmico do aluno ou do professor e **feedback interacional** aquele que registra reações ao comportamento interacional do aluno ou do professor” (Paiva, 2003, p.2). Podemos concluir, portanto, que as mensagens #76 e #79, enviadas pela professora mediadora ao G1, constituem-se em um *feedback interacional*.

Conforme explicado no capítulo anterior (3 *Metodologia*), o *corpus* desta pesquisa é constituído pelas mensagens trocadas nos grupos de discussão. Entretanto, é de extrema relevância apresentar o modo como a professora mediadora realizava o trabalho de *feedback avaliativo*, ou seja, aquele que informa ao aluno sobre o seu desempenho. Ao mesmo tempo em que a professora conduzia as discussões no grupo, de forma visível para todos os associados, paralelamente ela enviava *e-mails* individuais para cada aluno com as correções dos textos enviados por eles como participação na discussão. Em outras palavras, se num primeiro momento, de forma explícita, ela enviava mensagens a todos os alunos com a sua própria opinião e discutindo as respostas dos colegas, em um segundo momento, de forma pessoal, a professora corrigia os textos dos alunos e enviava a correção somente para o autor da escrita. Realizava, assim, os dois tipos de *feedback*, como veremos a seguir:

Re: Re : [PEC-G_Ensino_de_lingua_portuguesa] O que é a inteligência?

Remetente: P1-G1

23 de jun de 2009

Destinatário: A5-G1

A5-G1, corrigindo o português...

Oi, pessoal!

Eu acho que a **palavra** inteligência tem um sentido que distingue nós dos animais. **Mas** quando **ele** [ele quem??] diz que **homem** pode ser mais inteligente que a mulher, eu acho que o mundo **atual** é diferente. **Você** vai ver **os** outros **países onde** as mulheres que estudam mais que os homens, por exemplo, tem **um país onde** a mulher que **governa**. **Mas** na minha **opinião** homem e mulher **são iguais**.

Fonte: *E-mail* #01 da caixa pessoal da professora mediadora

Re: Re : [PEC-G_Ensino_de_lingua_portuguesa] O que é a inteligência?

Remetente: P1-G1

24 de jun de 2009

Destinatário: A4-G1

Oi A4-G1! Algumas correções no seu texto abaixo:

Oi pessoal

Meu ponto de vista é o seguinte:

A inteligência é um dom de **DEUS** porque só isso distingue homens dos **animais**. É a capacidade de **refletir**, de pensar e isso é muito importante na vida. Acho que para ser mais inteligente do que o outro tem que trabalhar muito sabe, aprender muitas coisas e decorar muito **na** sua cabeça. **Por** isso não posso dizer que o homem é mais inteligente do que a mulher, porque cada pessoa tem sua maneira de **refletir**. Mas o homem pode ser, porque ele é muito responsável, trabalhador, a pessoa que tem mais responsabilidade **em** uma família, mesmo se muitas mulheres estão dizendo que os homens são **machistas**, pois no grande posto do mundo **há mais** homens do que mulheres. Não tem necessidade de demonstrar, porque **todo mundo** sabe que é verdade. **Finalmente, a** educação pode influenciar algo, porque tudo depende da educação de cada pessoa deste mundo. **Para** ser bem **educado**, legal, chato, **responsável, irresponsável** e muitas coisas **mais**. Mas para ser **inteligente** não, creio que depende também. então mulher e homem faz homens e todas pessoas são inteligentes para dizer verdade.

OBRIGADO

A4-G1, esse final ficou bem complicado de entender: "Mas para ser **inteligente** não, creio que depende também. então mulher e homem faz homens e todas pessoas são inteligentes para dizer verdade." Por favor, reescreva-o fazendo as correções necessárias, ok!

Prof. P1-G1

Re: Re : [PEC-G_Ensino_de_lingua_portuguesa] O que é a inteligência?

Remetente: P1-G1

24 de jun de 2009

Destinatário: A7-G1

Oi A7-G1... corrigindo a escrita:

Na primeira frase: ou você usa "Para mim" ou você usa "Eu acho que".

Oi pessoal!

Para mim o problema de inteligência não depende de homem nem mulher. **Eu sou contra a opinião de A4-G1.**

Eu acho que o problema de inteligência não depende de homem nem mulher. **Eu sou contra a opinião de A4-G1.**

Prof. P1-G1

Fonte: *E-mail* #03 da caixa pessoal da professora mediadora

Os *e-mails* apresentados evidenciam a preocupação da professora com os aspectos discursivos e linguísticos das produções textuais dos alunos. Mais do que isso, há uma preocupação em assinalar os erros para que possam funcionar como objetos de aprendizagem para as futuras produções textuais dos alunos. As cores ajudam no trabalho de destacar as falas da professora em relação ao texto do aluno e o negrito ajuda a evidenciar a correção realizada. A professora também cria um espaço de reflexão linguística e de desenvolvimento dessa reflexão ao levantar perguntas sobre pontos específicos do texto, os quais não se apresentavam claros para o leitor, e ao abrir espaço para que o aluno retorne com respostas a essas perguntas. Vejamos um exemplo:

Re: Re : [PEC-G_Ensino_de_lingua_portuguesa] O que é a inteligência?

Remetente: P1-G1

23 de jun de 2009

Destinatário: A7-G1

A7-G1... corrigindo o português:

Oi pessoal!

Eu acho que **a inteligência** é uma capacidade de ressoar e resolver um problema. **Então** a mulher pode e também para homem. **Para mim ninguém** tem mais inteligência que outro.

A7-G1, o que você quis dizer:

a) com a palavra: "ressoar" ???

b) e com a frase: "mulher pode e também para homem" ????

Espero suas respostas!

Prof. P1-G1

Fonte: E-mail #04 da caixa pessoal da professora mediadora

Re: Re : [PEC-G_Ensino_de_lingua_portuguesa] O que é a inteligência?

Remetente: A7-G1

23 de jun de 2009

Destinatário: P1-G1

eu quis dizer que a mulher pode resolver os problemas da vida sociedade como homem fuisse quando tem um problema para resolver

Fonte: E-mail #05 da caixa pessoal da professora mediadora

Re: Re : [PEC-G_Ensino_de_lingua_portuguesa] O que é a inteligência?

Remetente: P1-G1

24 de jun de 2009

Destinatário: A7-G1

Ah A7-G1! Agora eu entendi!

Só não se esqueça da pontuação e das letras maiúsculas ok!

"Eu quis dizer que a mulher pode resolver os problemas da vida e da sociedade como o homem faz quando tem um **problema** para resolver."

Fonte: *E-mail #06* da caixa pessoal da professora mediadora

Ao retomarmos os critérios de correção do exame CELPE-Bras, podemos afirmar que coesão, coerência, vocabulário e estruturas gramaticais constituem o cerne do *feedback avaliativo*. Nesse tipo de *feedback*, a professora preocupa-se com a produção escrita do aluno, levando em consideração as correções ortográficas, sintáticas e semânticas e discursivas.

Em consonância com a pesquisa anterior (GAROFALO, 2011), observa-se que, ao corrigir as produções textuais utilizando o seu *e-mail* pessoal, a professora cria condições para que o aluno: a) não se sinta repreendido em público, ou seja, a correção é direcionada apenas ao autor, fazendo com que a mesma não circule no grupo *on-line* às vistas de todos os associados; b) reconheça que as correções são para a ampliação das suas competências comunicativas em língua portuguesa, uma vez que ocorrem de forma pessoal e reflexiva, com o ir e vir de perguntas, respostas e apontamentos; c) perceba que, no grupo *on-line*, a interação é livre, bem como a manifestação dos pontos de vista; d) possa enviar mensagens ao grupo sem o medo de ser tolhido ou apontado como errado, uma vez que as correções serão feitas fora do grupo e as reflexões são discutidas coletivamente. Relatos da professora e *e-mails* pessoais enviados a ela pelos alunos mostraram que eles se interessavam bastante pelas correções, uma vez que, de certa maneira, cobravam durante as aulas presenciais o envio das correções e enviavam *e-mails* agradecendo por elas, conforme Garofalo (2011).

Enquanto a professora mediadora enviava as correções aos alunos, a *Discussão #05* permaneceu “adormecida” durante 15 dias e, só após esse período, em 3 de julho de 2009, a professora P1-G1 enviou uma mensagem ao grupo *on-line*, convocando os alunos para participarem do tópico:

Re: Re : [PEC-G_Ensino_de_lingua_portuguesa] O que é a inteligência?

Remetente: P1-G1

3 de jul de 2009

E então pessoal??? Vocês não vão responder as perguntas que eu deixei???

Alguém gostaria de sugerir a próxima discussão??? A2-G1, A4-G1, A3-G1, A9-G1, A6-G1!?!?!?

Aguardo as respostas!

P1-G1

Fonte: Mensagem #100 do G1

Percebe-se que, nessa mensagem, a pergunta da professora parece uma tentativa para descobrir se os alunos continuariam a discutir o mesmo tema ou se gostariam de mudar o assunto. As reações a este *e-mail* apareceram três dias depois:

Re: Re : [PEC-G_Ensino_de_lingua_portuguesa] O que é a inteligência?

Remetente: A6-G1

6 de jul de 2009

Oi pessoal,

A inteligência poderia ser definida como a imagem de Deus no ser humano. Porque a palavra diz que Deus criou o homem a sua imagem.

o homem é mais inteligente do que a mulher?

Próxima vez voou comentar soobre essa questão. Agora a gente vai fechar o laboratório, por isso não posso ficar mais.

Fonte: Mensagem #102 do G1

Re: Re : [PEC-G_Ensino_de_lingua_portuguesa] O que é a inteligência?

Remetente: A7-G1

6 de jul de 2009

oi! pessoa eu acho que intelingente é uma conhecimento que ajuda a uma pessoa para fazer ou conseguir algo.Então intelingente não tem sexo e para falar outra coisa intelingente não escolha para isso não tem também uma discriminação isso meu opinion obrigado

Fonte: Mensagem #103 do G1

Re: Re : [PEC-G_Ensino_de_lingua_portuguesa] O que é a inteligência?

Remetente: A6-G1

6 de jul de 2009

Além da primeira definição que eu dei,acho que é a grande diferença que existe entre o ser humano e todas as criaturas.Capacidade de refletir,de pensar ,de criar. Quando eu disse imagem de Deus,isso não quer dizer uma semelhança física,quer dizer a gente tem suas características.

A inteligência depende totalmente do funcionamento do cérebro,que é o órgão responsável do sistema nervoso.Portanto,antes mesmo da concepção do bebê,uma mulher que programa a gravidez deve se preocupar com a formação do sistema nervoso.

É preciso começar a tomar um suplemento do ácido fólico,uma vitamina importantíssima para o desenvolvimento do cérebro.O aleitamento pode contribuir também na inteligência do bebê.assim, a pessoa vai ter um coeficiente de inteligência elevado(QI).Tem que se alimentar bem e comer frutas que podem ajudar no funcionamento do cérebro.Então,se o funcionamento do cérebro de um homem é melhor,neste caso o homem é mais inteligente,vice-versa.

Em seguida, a inteligência depende do sexo do cérebro da pessoa .O cérebro do sexo masculino é mais ativo,ao passo que o sexo feminino é emocional.Tem que dizer que,uma mulher pode ter um cérebro masculino,vice-versa.Portanto, quem tem o cérebro masculino é mais inteligente.

Isso dependendo tb do meio ambiente da pessoa,porque as pessoas que vivem perto do mar ficam mais inteligentes.

Enfim, posso dizer que o homem é mais inteligente do que a mulher se:O funcionamento do cérebro dele é melhor,o sexo do seu cérebro é masculino.Depende de meio ambiente e um espírito de criação,de atividade e treinamento.Senão, um homem não pode ser inteligente do que uma mulher.

A6-G1

Fonte: Mensagem #104 do G1

Re: Re : [PEC-G_Ensino_de_lingua_portuguesa] O que é a inteligência?

Remetente: A6-G1

7 de jul de 2009

A7-G1,

Eu gostei muito desta frase " a inteligência não tem sexo,nem discriminação".É certo que o que você disse,mas lembre-se que cérebro tem sexo.E mesmo se não há discriminação.acho que existe um copmplexo de inferioridade.

Fonte: Mensagem #106 do G1

Nesse conjunto de respostas dos alunos à discussão, nota-se que o tema *O que é a inteligência?* continua sendo discutido pelo viés sexista, mostrando que o componente cultural e polêmico mostra-se relevante para os alunos. Isso pode reforçar a ideia de que, mais do que uma forma de aprendizagem da língua portuguesa, o grupo serviu como um ambiente para o entendimento das novas culturas, as quais conviviam em conjunto imersas no contexto brasileiro. Também observamos que nem sempre os alunos tinham acesso à Internet e dependiam do laboratório de informática da FALE/UFGM para participarem do grupo *on-line*, como pode ser evidenciado na mensagem #102: “Proxíma vez voou comentar soobre essa questão. Agora a gente vai fechar o laboratório,por isso não posso ficar mais.”. Em relação à autoria das mensagens, essas são as primeiras do aluno A6-G1 enviadas à *Discussão #05*. Nelas, podemos perceber que o aluno possuía um alto grau de interesse pela discussão e, apesar das inadequações linguísticas (comuns para alunos em fase de aprendizagem de uma nova língua), ele não tinha receio de emitir sua opinião, além de interagir diretamente com os outros participantes, comentando e discutindo as contribuições. Os associados enviavam as mensagens para o grupo de forma geral, isto é, não distinguindo o destinatário da mensagem. Por isso, poucas vezes foram registradas mensagens com destinatários específicos, como aconteceu com a mensagem #106, por exemplo. Ao especificar o destinatário, pode-se dizer que o aluno demonstra uma maior desenvoltura no processo de discussão e um maior conhecimento do gênero textual que está sendo aprendido. Vale lembrar que esse é um dos alunos daquele ano que obteve certificação

em nível “Intermediário Superior” e que convidou o aluno visitante (AV-G1) para participar do grupo *on-line*.

Uma semana depois (14 de julho de 2009), a professora mediadora retoma seus trabalhos *on-line* e envia o *feedback avaliativo* de forma particular aos alunos que contribuíram para o desenvolvimento do tópico:

Re: Re : [PEC-G_Ensino_de_lingua_portuguesa] O que é a inteligência?

Remetente: P1-G1

14 de jul de 2009

Destinatário: A2-G1

A2-G1, desculpe pela demora, mas aí vai sua correção!

Oi pessoal!

Para mim, a inteligência é a capacidade ou a faculdade de aprender e de compreender.

Mas também é a capacidade de lembrar-se de qualquer coisa quando é preciso.

Faculdade de pensar fundo e achar as resoluções **para** os problemas **fáceis** ou complicados.

Todo mundo nasce com inteligência, mas o que faz as pessoas **ficarem** mais **inteligentes** do que as outras **é o próprio desempenho de cada uma. Isso porque** o organismo humano é **constituído pelos** órgãos e cada um dos órgãos é responsável **por** uma específica tarefa e precisa de **atenção** e **cuidado**. O órgão responsável **pela** inteligência é o **cérebro**, que é um órgão delicado, precisando também de **atenção**. Então, cuida-se do cérebro pela leitura, por uma comida com conteúdo ou vitaminas importantes para seu desenvolvimento.

Isso é para pessoas nascidas sem **deficiência** física do cérebro.

Além disso, saber se concentrar é um segredo para ficar mais inteligente, porque acho que sem a **concentração** a inteligência não vale nada. **Ela** **ativa** os neurônios e assim as pessoas pensam melhor e podem aprender e compreender; e isto é ser inteligente.

Será difícil qualificar de imediato o **homem** mais inteligente ou a mulher mais inteligente, pois o conceito de inteligência é relativo e depende de quem faz trabalhar o cérebro ou de quem não o faz trabalhar, dado que o dispositivo de quem não trabalha **fica atrofiado**. Por isso quem estudou mais fica mais inteligente do que quem não estudou, porque no primeiro caso o dispositivo "cérebro" trabalhou.

Mas como há países onde homens estudam mais do que as mulheres, então nestes países a maior parte dos homens são mais inteligentes. E do mesmo jeito há lugares onde as mulheres estudam mais do que os homens e neste caso a maior parte delas fica mais inteligente.

Acabo o meu argumento com este dito de Renée Descartes: "Penso e logo existo".

Pensar ou concentrar-se **é o** melhor meio para ser **inteligente**.

Fonte: E-mail #07 da caixa pessoal da professora mediadora

Re: Re : [PEC-G_Ensino_de_lingua_portuguesa] O que é a inteligência?

Remetente: P1-G1

14 de jul de 2009

Destinatário: A3-G1

Oi A3-G1!!! Desculpe a demora na correção, mas envio abaixo:

Oi gente! Minha opinião é a seguinte:

Inteligência é a capacidade natural de cada um. Posso **dizer** que uma pessoa não **nasce inteligente**, mas isso **acontece** no pouco tempo da sua vida. Ninguém pode **dizer o contrário**. **Exemplo:** um **bebê** é também uma pessoa, mas ele não tem inteligência, porque ele não pode pensar, não pode escolher etc...

Por isso, inteligência é **o conjunto** de todas as coisas melhores. **O** problema é que a pessoa pode **ter inteligência**, **mas** não sabe como explorar, vai **perdendo**, sabe, vou dar um exemplo: como os jogadores, quando **eles** não **praticam** muito exercício, não **jogam** bem. Os **franceses disseram:** "a repetição é a mãe da ciência". Então quando você tem um dom natural é preciso saber como usar **e** saber explorar.

Entre o homem **e** a mulher: quem é mais inteligente? **Acho que** ninguém, porque quando a gente fala de homens, não é só homem, mas na realidade homens em geral. Portanto a mulher é também homens, sabe que muitas **mulheres** fazem as coisas mais que homem. **Então inteligência** depende de cada um.

coisas melhores - o que você quis dizer com "coisas melhores"?

Prof. P1-G1

Fonte: E-mail #08 da caixa pessoal da professora mediadora

Re: Re : [PEC-G_Ensino_de_lingua_portuguesa] O que é a inteligência?

Remetente: P1-G1

14 de jul de 2009

Destinatário: A6-G1

Você está cada vez escrevendo melhor! Dessa forma você vai longe meu caro aluno! Parabéns!

Abaixo a correção do seu e-mail:

Oi pessoal,

A inteligência poderia ser definida como a imagem de Deus no ser humano. Porque a palavra diz que Deus criou o homem à sua imagem.

O homem é mais inteligente do que a mulher?

Na próxima vez vou comentar sobre essa questão. Agora o laboratório vai fechar, por isso não posso ficar mais.

Prof. P1-G1

Fonte: E-mail #09 da caixa pessoal da professora mediadora

Re: Re : [PEC-G_Ensino_de_lingua_portuguesa] O que é a inteligência?

Remetente: P1-G1

14 de jul de 2009

Destinatário: A7-G1

Oi A7-G1! Vamos à correção do seu e-mail:

Oi pessoal! Eu acho que inteligência é um conhecimento que ajuda uma pessoa a fazer ou conseguir algo. Então inteligência não tem sexo. Para falar outra coisa intelingente não escolha para isso não tem também uma discriminação.

Essa é a minha opinião. Obrigado!

A7-G1, o que você quis dizer com a frase que eu sublinhei acima?

Para falar outra coisa intelingente não escolha para isso não tem também uma discriminação

Espero respostas! Prof. P1-G1

Fonte: *E-mail* #10 da caixa pessoal da professora mediadora

Re: Re : [PEC-G_Ensino_de_lingua_portuguesa] O que é a inteligência?

Remetente: P1-G1

14 de jul de 2009

Destinatário: A6-G1

Oi A6-G1! Abaixo a correção do seu outro e-mail:

Além da primeira **definição** que eu dei, acho que **a** grande diferença que existe entre o ser humano e todas as criaturas **é a capacidade** de refletir, de pensar, de criar. Quando eu disse imagem de Deus, isso não quer dizer uma semelhança física, quer dizer que a gente tem suas características.

A inteligência depende totalmente do funcionamento do cérebro, que é o órgão responsável **pelo** sistema nervoso. Portanto, antes mesmo da concepção do **bebê**, uma mulher que programa a gravidez deve se **preocupar** com a formação do **sistema** nervoso.

É preciso começar a tomar um suplemento do ácido fólico, uma vitamina importantíssima para o desenvolvimento do cérebro. O aleitamento pode contribuir também na inteligência do bebê, assim, a pessoa vai ter um **coeficiente** de inteligência elevado (QI). Tem que se **alimentar** bem e comer frutas que podem **ajudar** no funcionamento do cérebro. Então, se o funcionamento do cérebro de um homem é mulher, neste caso o homem é mais inteligente, vice-versa.

Em seguida, a inteligência depende do sexo do cérebro da pessoa. O **cérebro** do sexo masculino é mais ativo, ao passo que o sexo feminino é emocional. **Significa que** uma mulher pode ter um cérebro masculino ou vice-versa. Portanto, **quem** tem o cérebro masculino é mais inteligente.

Isso **dependendo** também do meio ambiente da pessoa, porque as pessoas que **vivem** perto do mar ficam mais **inteligentes**.

Enfim, posso dizer que o homem é mais inteligente do que a mulher se: o funcionamento do cérebro dele é melhor, o sexo do seu cérebro é masculino. **Dependendo do** meio ambiente, **de** um espírito de **criação**, de atividade e treinamento, senão um homem não pode ser **mais** inteligente do que uma mulher.

A6-G1

A6-G1, não entendi o que você quis dizer com a frase sublinhada acima: Então, se o funcionamento do cérebro de um homem é mulher, neste caso o homem é mais inteligente, vice-versa.

Aguardo resposta, Prof. P1-G1

Fonte: *E-mail* #11 da caixa pessoal da professora mediadora

Tendo em vista esse conjunto de *feedback avaliativo*, pode-se afirmar que o trabalho da professora demandava muito tempo, lembrando que esse tempo não fazia parte de suas atividades remuneradas. Isso explica a longa duração da discussão, a falta de interação no grupo *on-line* em alguns períodos que dependiam de um *feedback interacional* e certos atrasos no envio das avaliações das produções textuais dos alunos. Isto significa que a manutenção do grupo era um processo longo e trabalhoso, no qual a professora tinha o papel de mediadora, de tutora e de corretora. Em relação à forma do *feedback avaliativo*, no conjunto apresentado (*e-mails* #07 a #11), percebe-se que, além da mudança de cor da fonte, a alteração do tipo da fonte também foi uma estratégia usada para destacar a escrita da professora (ou seu turno de fala) e criar uma nova interação com o aluno sobre a avaliação do seu texto. O negrito manteve-se para destacar as inadequações e o sublinhado para indicar problemas de coerência em algum trecho específico. Vez ou outra, na tentativa de que o aluno realizasse a verificação do seu próprio texto, a professora enviava um *e-mail* sem a sua avaliação e com um pedido, como por exemplo:

Re: Re : [PEC-G_Ensino_de_lingua_portuguesa] O que é a inteligência?

Remetente: P1-G1

14 de jul de 2009

Destinatário: A6-G1

Oi A6-G1! Dessa vez você corrige o que escreveu abaixo, você já sabe fazer isso!

A7-G1,

Eu gostei muito desta frase " a inteligência não tem sexo,nem discriminação".É certo que o que você disse,mas lembre-se que cérebro tem sexo.E mesmo se não há discriminação.acho que existe um copmplexo de inferioridade.

Aguardo sua resposta! Prof. P1-G1

Fonte: *E-mail #12* da caixa pessoal da professora mediadora

Re: Re : [PEC-G_Ensino_de_lingua_portuguesa] O que é a inteligência?

Remetente: A6-G1

15 de jul de 2009

Destinatário: P1-G1

Eu quis dizer:se o funcionamento do cérebro de um homem é melhor do que o funcionamento do cérebro da mulher.O homem pode ser mais inteligente,vice-versa.

Até mais!

A6-G1

Fonte: *E-mail #13* da caixa pessoal da professora mediadora

Na mesma data (14 de julho de 2009), após o envio individual das correções aos alunos, a professora mediadora enviou a seguinte mensagem ao grupo:

Re: Re : [PEC-G_Ensino_de_lingua_portuguesa] O que é a inteligência?

Remetente: P1-G1

14 de jul de 2009

Oi pessoal! Como vocês estão???

Nossa discussão sobre a inteligência está acabando! Logo, vamos começar outra! Mas eu gostaria de fazer algumas considerações:

O A6-G1 começou trazendo uma opinião religiosa e depois uma opinião biológica. Já o A7-G1 trouxe uma opinião mais sociológica e eu gostei muito. Acredito também que o cérebro não tem sexo! Aliás, conforme eu havia dito, cada ser humano tem uma habilidade para lidar em cada momento. Por isso,

acredito que no fundo todos são iguais, principalmente em termos de inteligência. O que muda é a habilidade de cada um, ou seja, em qual lugar a pessoa vai direcionar a habilidade inteligente que desenvolveu durante a vida.

Achei interessante que ninguém respondeu a pergunta que eu fiz nos e-mails anteriores, por quê?

Mais uma coisa: A6-G1, de onde você tirou as explicações sobre o sexo do cérebro? Qual é a fonte? Por acaso se trata de algum estudo científico? Conte mais para nós, ok! Eu gostaria de conhecer este estudo!

Aguardo respostas de todos!

Prof. P1-G1

Fonte: Mensagem #110 do G1

Usualmente, a professora envia o *feedback interacional*, reunindo as últimas respostas, discutindo as ideias que surgiram e chamando os alunos para participarem da discussão. Percebe-se que esse movimento era periodicamente realizado, com o intuito de reforçar seu papel como moderadora e incentivadora do processo de aprendizagem. Uma estratégia utilizada por ela é a referência a algum aluno específico e a algum ponto da resposta desse aluno que pode levar à ampliação da discussão, como por exemplo: “A6-G1, de onde você tirou as explicações sobre o sexo do cérebro? Qual é a fonte? Por acaso se trata de algum estudo científico? Conte mais para nós, ok! Eu gostaria de conhecer este estudo!”. Essa estratégia faz com que o aluno se sinta impelido a enviar sua contribuição em resposta, o que ocorre no dia seguinte:

Re: Re : [PEC-G_Ensino_de_lingua_portuguesa] O que é a inteligência?

Remetente: A6-G1

15 de jul de 2009

Oi professora P1-G1,

Sem dúvida o cérebro tem sexo, trase de estudo científico.

Fonte: Mensagem #111 do G1

A discussão no grupo *on-line* continua, sem a interferência da professora, e passa por um momento de dissonância de opiniões:

Re: Re : [PEC-G_Ensino_de_lingua_portuguesa] O que é a inteligência?

Remetente: A7-G1

16 de jul de 2009

oi! pessoa!

para mim cérebro tem sexo porque existe duas pessoa :masculino e feminino então existe cérebro masculino e feminino outra coisa é que inteligência não tem sexo porque se você está falando que homem é mais inteligente que mulher ou mulher mais que homem então a resposta é ninguém é mais inteligente só uma pessoa que quer devulvimente sua inteligência então essa pessoa mais inteligente que outros

Fonte: Mensagem #112 do G1

Re : Re : [PEC-G_Ensino_de_lingua_portuguesa] O que é a inteligência?

Remetente: AV-G1

16 de jul de 2009

Oi! Pessoal.

Eu acho essa questão cérebro tem sexo, não é uma verdadeira, se fosse isso seria um preconceito do ser humano. A inteligência não tem nada a ver com o sexo, mas depende ao ambiente físico e social da pessoa em questão, ou seja, como o ser humano pode conceituar e compreender o seu significado. Pense bem, nenhum estudo já tinha feito para provar que homem é mais inteligente do que mulher. A mulher pode ter um preconceito pra fazer algumas coisas, depende da sociedade.

Fonte: Mensagem #113 do G1

Re: Re : Re : [PEC-G_Ensino_de_lingua_portuguesa] O que é a inteligência?

Remetente: A7-G1

17 de jul de 2009

oi! pessoa

eu vou responder pouco meu amigo AV-G1 vc sabe que Deus criou duas pessoas homem e mulher e ele deu homem uma capacidade cérebral mais do que mulher não é mesmo com inteligência .Com inteligente cada pessoa ou duas sexo deve devulvimente a capacidade de inteligência de eles.Entendeu?

Fonte: Mensagem #114 do G1

A partir desse momento, a professora mediadora volta a participar da discussão. Entretanto, nesta ocasião, o *feedback interacional* não ocorre de maneira geral, ou seja, com a reunião das últimas respostas do grupo. Ele ocorre de forma pública (todos podem ler) e ao mesmo tempo individualizada, com o alocutário da mensagem expreso, conforme podemos observar nas mensagens de #117 a #120.

Re: Re : [PEC-G_Ensino_de_lingua_portuguesa] O que é a inteligência?

Remetente: P1-G1

19 de jul de 2009

Oi A6-G1!

Quando estamos entrando para o mundo científico, ou seja, na academia para fazer a graduação, devemos nos preocupar quando usamos outros estudos. Precisamos sempre indicar de qual estudo retiramos as ideias e referenciar a fonte, ou seja, dizer qual ou quais autores e qual é o nome do projeto, artigo, tese, etc.

Você me diz que, sem dúvida, o cérebro tem sexo. Para que eu pense no que você diz eu preciso saber de qual estudo você retirou esta ideia. Sem isso, eu não poderei pensar a respeito. Então eu gostaria que você informasse a todos do grupo de qual trabalho você retirou a afirmação de que o "cérebro tem sexo". Estou aguardando a fonte!

Mais uma coisa: abaixo você escreveu a palavra "trase". O que significa essa palavra?

Aguardo suas respostas, ok! Parabéns por participar tão ativamente das discussões!

Prof. P1-G1

Fonte: Mensagem #117 do G1

A mensagem #117 cria uma discussão paralela entre o aluno A6-G1 e a professora mediadora, que vê uma oportunidade para a inclusão de informações sobre o mundo acadêmico, no qual os alunos estariam inseridos num futuro próximo. Além do *feedback interacional*, essa mensagem apresenta o *feedback avaliativo*, revelando que em uma mesma mensagem podem ocorrer os dois tipos de *feedback*: “Mais uma coisa: abaixo você escreveu a palavra “trase”. O que significa essa palavra?”. Ao final, verificam-se palavras de incentivo quanto à participação do aluno: “Parabéns por participar tão ativamente das discussões!”. Esse tipo de recurso é muito comum na sala de aula presencial, em mensagens deixadas em avaliações e, como podemos observar, também é um recurso utilizado no ambiente virtual, com o intuito de estimular a participação do aluno.

Re: Re : [PEC-G_Ensino_de_lingua_portuguesa] O que é a inteligência?

Remetente: P1-G1

19 de jul de 2009

Oi A7-G1! Parabéns para você também! Muito bom saber que você participa do grupo!

Eu concordo com você quando diz que inteligência não tem sexo. Mas eu não entendi o que você quis dizer com: "então a resposta é ninguém é mais inteligente só uma pessoa que quer devolvimente sua inteligência então essa pessoa mais inteligente que outros".

Poderia nos explicar?

Prof. P1-G1

Fonte: Mensagem #118 do G1

Na mensagem #118, também se verificam palavras de incentivo quanto à participação do aluno. Além disso, dessa vez, a professora realiza um *feedback avaliativo*, de forma pública para o grupo, e solicita ao aluno a explicação de um trecho do seu texto que possui problemas de coerência.

Re: Re : Re : [PEC-G_Ensino_de_lingua_portuguesa] O que é a inteligência?

Remetente: P1-G1

19 de jul de 2009

Oi AV-G1!!! Seja bem-vindo ao nosso grupo e obrigada pela participação! Fique à vontade para entrar em todas as discussões!!!

O seu ponto de vista é o que mais parece com o meu. Eu também acho que inteligência não tem sexo. Na verdade o que influencia no desenvolvimento de uma pessoa é o seu meio social. Tudo vai depender da sociedade em que ela nasce, da família, do meio ambiente, das condições que ela possui, etc. Se uma criança nasce em uma família que possui o hábito de estudar e adquirir cultura durante sua vida, certamente essa criança vai aprender que estudar, desenvolver e crescer é o certo para ela. Mas se outra criança nascer em uma família que não possui recursos para estudar, para buscar conhecimento e, principalmente, para as necessidades básicas, certamente o objetivo dessa criança é conseguir recursos financeiros para sustentar sua família, que está desprovida de condições primárias de sobrevivência. O que é uma pena, em nosso mundo atual com tantos avanços tecnológicos.

Outro exemplo ainda, que já dei em e-mails anteriores, é o fato de uma sociedade tratar como iguais seus homens e mulheres. Nessa sociedade a inteligência poderá ser desenvolvida por ambos, sem preconceitos. Mas em uma sociedade em que homens são soberanos em relação às mulheres, com certeza o preconceito fará com que as mulheres não tenham voz e nem acesso ao conhecimento e à cultura, o que é uma pena.

Portanto, acho sim que tudo depende da sociedade! Mas eu havia feito uma pergunta em um e-mail anterior que ninguém me respondeu:

Será que podemos falar que uma pessoa é mais inteligente que a outra??? O que vocês acham???

Vamos imaginar: um senhor de idade que sabe consertar carros e fez isso durante toda a sua vida, sempre se atualizando com os lançamentos da modernidade, mas não teve oportunidade de estudar;

e um rapaz que acabou de formar-se em um curso graduação de História, estudou toda a sua vida e ainda não tem carteira de motorista. **Quem será o mais inteligente na manutenção de carros? Eu posso falar que o senhor é mais inteligente que o garoto? Mas eu posso falar que o garoto é menos inteligente do que o senhor, já que o garoto estudou toda a sua vida??? Como resolvemos este problema???**

Aguardo mais comentários!!!!

Prof. P1-G1

Fonte: Mensagem #119 do G1

Na mensagem para o aluno visitante (#119), além das palavras de boas-vindas e agradecimentos, a professora aproveita para retomar as perguntas já realizadas anteriormente por ela, mas que, até o momento, não foram respondidas por nenhum participante.

Re: Re : Re : [PEC-G_Ensino_de_lingua_portuguesa] O que é a inteligência?

Remetente: P1-G1

19 de jul de 2009

A7-G1! Re-escreva o seu texto abaixo! Está muito difícil entender o que você escreveu em português!

Por favor, seja mais claro, ok! Prof. P1-G1

Fonte: Mensagem #120 do G1

Como vimos, o aluno A7-G1 demonstrava muitas dificuldades na produção textual escrita em língua portuguesa. Ainda que fosse participativo e comunicativo, ele apresentava inadequações que dificultavam, sobretudo, o entendimento do seu texto e, conseqüentemente, seu ponto de vista. Seus textos, na maioria das vezes, eram curtos e apresentavam inadequações quanto a vocabulário, ortografia, coesão e coerência. Sendo a mensagem #120 a segunda enviada a ele nesse conjunto (a outra é a #118), a professora tenta ser mais sucinta no pedido de correção. Ao mesmo tempo, envia-lhe uma mensagem pessoal com a correção de outro *e-mail*:

Re: Re : [PEC-G_Ensino_de_lingua_portuguesa] O que é a inteligência?

Remetente: P1-G1

19 de jul de 2009

Destinatário: A7-G1

Oi A7-G1! Vamos às correções:

Oi pessoal ! [Já corriji isso várias vezes, preste atenção da próxima vez!]

Para mim **o** cérebro tem sexo porque **existem** duas **pessoas: masculino** e feminino. **Então existe** cérebro **masculino** e feminino. **Outra** coisa é que **a** inteligência não tem sexo porque se você está falando que homem é mais inteligente que mulher ou mulher mais que homem, então a resposta é **que** ninguém é mais **inteligente**. só uma pessoa que quer devulvimente sua inteligência então essa pessoa mais inteligente que outros **[Não entendo essa parte sublinhada.]**

Fonte: E-mail #14 da caixa pessoal da professora mediadora

No dia seguinte, ela recebe a explicação do aluno, que reforça a dificuldade na produção textual escrita em língua portuguesa apresentada por ele:

Re: Re : [PEC-G_Ensino_de_lingua_portuguesa] O que é a inteligência?

Remetente: A7-G1

20 de jul de 2009

Destinatário: P1-G1

quero diser :uma pessoa tem uma capacidade de desenvolver sua nivel intelectual

Fonte: E-mail #15 da caixa pessoal da professora mediadora

Re: Re : [PEC-G_Ensino_de_lingua_portuguesa] O que é a inteligência?

Remetente: P1-G1

25 de jul de 2009

Destinatário: A7-G1

A7-G1! Você precisa treinar sua escrita:

"Quero **dizer**: uma pessoa tem uma capacidade de desenvolver **o seu nível intelectual**."

Fonte: *E-mail* #16 da caixa pessoal da professora mediadora

A discussão no grupo continua e o aluno A6-G1 envia a fonte solicitada pela professora mediadora sobre a questão "o cérebro tem sexo?", vejamos:

Re: Re : [PEC-G_Ensino_de_lingua_portuguesa] O que é a inteligência?

Remetente: A6-G1

20 de jul de 2009

Oi professora P1-G1,

Eu acabei de mandar a fonte de meu ponto de vista, agora, você vai acreditar nisso que "o cérebro tem sexo". Não há nenhuma dúvida!

A6-G1

Fonte: Mensagem #121 do G1

REVISTA ÉPOCA

ciência e tecnologia

[Faça seu comentário](#) | [Leia os comentários](#) | [Compartilhe](#) | [Imprimir](#) | [RSS](#) | [Celular](#)

25/03/2009 - 09:32 - ATUALIZADO EM 17/02/2011 - 16:03

Qual é o sexo do seu cérebro?

O cérebro humano pode ser feminino ou masculino independentemente do sexo biológico de uma pessoa. Faça o teste e saiba se o seu cérebro tem o mesmo sexo que seu corpo

THAÍS FERREIRA



PESQUISA

O cérebro do homem pode ser feminino

As diferenças no corpo de homens e mulheres estão além da aparência e dos órgãos sexuais. A ciência detectou que até o cérebro apresenta características femininas ou masculinas. Essa diferença neurológica gera diferenças de comportamentos, sentimentos e modos de pensar entre homens e mulheres.

• [Leia o blog Sexpedia](#)

Você consegue saber se seu amigo está triste ou irritado só de olhar para ele? Essa é uma

característica de um cérebro feminino. Mas um homem também pode ter essa sensibilidade e outros comportamentos geralmente ligados a um cérebro feminino. Isso porque a sexualidade cerebral não está ligada diretamente ao sexo do corpo. "O sexo do cérebro é determinado pela quantidade de testosterona [hormônio masculino] a que o feto fica exposto no útero. Em geral, homens recebem doses maiores do que as mulheres. Mas isso varia e nós ainda não sabemos exatamente por quê", diz a ÉPOCA a neuropsicologista Anne Moir, da Universidade de Oxford, na Inglaterra.

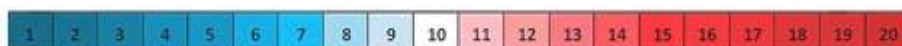
A diferença entre o cérebro dos dois gêneros tem raízes evolutivas. Segundo Moir, durante o desenvolvimento dos seres humanos, como o homem era o caçador, desenvolveu um cérebro com habilidades manuais, visuais e coordenação para construir ferramentas. Por isso, um cérebro masculino tem mais habilidades funcionais. Já as mulheres preparavam os alimentos e cuidavam dos mais novos. Elas tinham que entender os bebês, ler sua linguagem corporal e ajudá-los a sobreviver. Elas também tinham que se relacionar com as outras mulheres do grupo e dependiam disso para sobreviver na comunidade e, por isso, desenvolveram um cérebro mais social. Os homens, por sua vez, lidavam com um grupo de caçadores, não precisavam tanto um do outro e se comunicavam menos, apenas com sinais.

Moir acredita que a diferença de sexo entre cérebro e corpo pode estar ligada às causas do homossexualismo. "Se a concentração de testosterona no útero está mais baixa do que o padrão para os homens, então o 'centro sexual' do cérebro será feminino e esse homem sentirá atração por outros homens. Se a concentração desse hormônio estiver alta, o 'centro sexual' será masculino e ele sentirá atração por mulheres", diz Moir.

Faça o teste

Muito Masculino

Muito Feminino



Moir está desenvolvendo uma linha de pesquisa para entender melhor as diferenças neurológicas entre homens e mulheres e, para isso, desenvolveu um teste que mostra numa escala de 1 a 20 qual é o sexo do cérebro. O número 1 representa o cérebro mais masculino

possível e o 20, o mais feminino. Quem se aproxima do 10 tem um cérebro misto. Segundo Moir, esse último caso é muito comum em suas pesquisas.

Além do teste, outro fator que pode mostrar o sexo do cérebro de uma pessoa, segundo os estudos de Moir, é a medida dos dedos das mãos. Segundo os estudos da inglesa, geralmente, quem tem cérebro masculino tem o dedo indicador menor que o anelar (olhando para a mão de frente para a palma). Já cérebros femininos são associados a dedos indicadores do mesmo comprimento que os anelares. Mas isso não é uma regra sem exceção, como praticamente tudo na biologia. A pesquisadora diz que, às vezes, uma mesma pessoa tem uma mão nos padrões do cérebro masculino e outra do feminino e isso exige mais estudos para entender a organização do cérebro.



Qual é o sexo do seu cérebro?

Seu cérebro pode ter uma organização neurológica que resulta em você um estilo mais feminino ou masculino de pensar e se comportar, independente do seu sexo biológico. Responda às perguntas e descubra qual é o sexo do seu cérebro.

[clique para continuar](#)

Saiba mais

- »A biologia explica
- »A fórmula do amor eterno
- »Por que homens e mulheres não engordam da mesma forma?
- »Ginástica para seu cérebro

Tweet

[Faça seu comentário](#) | [Leia os comentários](#) | [Compartilhe](#) | [Imprimir](#) | [RSS](#) | [Celular](#)

Para responder à solicitação da professora, o aluno envia um artigo de uma revista *online*, exercitando a sua própria leitura com material autêntico produzido em língua portuguesa e promovendo o exercício de leitura dos colegas, ao compartilhar o artigo no grupo. No dia seguinte, o aluno visitante responde ao segundo conjunto de perguntas feitas pela professora mediadora:

Re : Re : Re : [PEC-G_Ensino_de_lingua_portuguesa] O que é a inteligência?

Remetente: AV-G1

21 de jul de 2009

Oi ! Pessoal.

Esse assunto é muito interessante: `pessoa mais inteligente que outra`.

Eu acho o seguinte: não existe pessoa mais inteligente do que outra, se considerasse o conhecimento geral. Mas podemos falar ´ sim´ existe pessoa mais inteligente do que outra no mesmo domínio de conhecimento, é por isso os científicos usam o QI quer dizer quociente de inteligência para determinar ou escolher uma pessoa inteligente. Nesse caso entre o senhor e o garoto, vai ser difícil de dizer um é mais inteligente do que outro, porque os seus domínios são diferentes. Por exemplo, não é possível de comparar duas pessoas que estudam coisas diferentes , e aí faz uma conclusão um é mais inteligente que outro; seria absurdo.

Fonte: Mensagem #124 do G1

O que percebemos é que a discussão se alonga enquanto os alunos produzem textos escritos e refletem sobre as opiniões trocadas. Eles estão tão envolvidos na discussão e tão tomados por ela, que escrevem em língua portuguesa e desenvolvem sua capacidade comunicativa de um modo espontâneo, praticamente intuitivo. Nesse momento, a professora envia um *feedback interacional* para o grupo e também apresenta a sua opinião:

Re: Re : [PEC-G_Ensino_de_lingua_portuguesa] O que é a inteligência?

Remetente: P1-G1

25 de jul de 2009

Oi A6-G1!!

Não é caso de acreditar ou não! Eu nunca duvidei de você! O que eu quis dizer é que no mundo acadêmico nós devemos apresentar de qual estudo retiramos a ideia que estamos utilizando para defender a nossa posição. Devemos também respeitar a opinião de todas as pessoas e lembrar que no mundo existem várias opiniões e que cada pessoa tem a sua.

Esse estudo é de apenas uma cientista e eu entendo que ela traçou um perfil biológico derivado de uma evolução baseada no fator sociológico da humanidade. Portanto, não acredito que a inteligência tenha sexo, acredito que a inteligência está influenciada pelo fator sociológico. Se você ler bem o estudo da cientista, você perceberá que ela definiu o sexo do cérebro e não da inteligência. Para mim, são coisas bem diferentes. Abaixo o trecho que eu retirei da reportagem para verificar o componente sociológico:

"A diferença entre o cérebro dos dois gêneros tem raízes evolutivas. Segundo Moir, durante o desenvolvimento dos seres humanos, como o homem era o caçador, desenvolveu um cérebro com habilidades manuais, visuais e coordenação para construir ferramentas. Por isso, um cérebro masculino tem mais habilidades funcionais. Já as mulheres preparavam os alimentos e cuidavam dos mais novos. Elas tinham que entender os bebês, ler sua linguagem corporal e ajudá-los a sobreviver. Elas também tinham que se relacionar com as outras mulheres do grupo e dependiam disso para sobreviver na comunidade e, por isso, desenvolveram um cérebro mais social. Os homens, por sua vez, lidavam com um grupo de caçadores, não precisavam tanto um do outro e se comunicavam menos, apenas com sinais."

Sustento, por fim, a minha ideia de que a inteligência vai depender do meio social em que a pessoa se encontra.

Até breve! P1-G1

Fonte: Mensagem #125 do G1

Re: Re : Re : Re : [PEC-G_Ensino_de_lingua_portugues a] O que é a inteligência?

Remetente: P1-G1

25 de jul de 2009

AV-G1, concordo com você!! Não podemos comparar coisas diferentes! Muito legal a sua resposta e seus argumentos estão bem colocados. Parabéns!

Pessoal, estou muito feliz porque o AV-G1 me respondeu e está participando ativamente das discussões!

Mas percebo que os demais alunos não estão participando! Onde estão todos?

A partir dessa semana vou colocar uma nova discussão e quero que todos os alunos participem, tudo bem!?

Até breve!

Prof. P1-G1

Fonte: Mensagem #126 do G1

Percebendo que nem todos os associados ao grupo estavam participando da discussão, a professora resolve encerrar o tema e trazer um novo para que possa despertar uma vontade em todos a fim de que participem mais do novo tópico. Alguns temas parecem ser mais fáceis para uns do que para outros ou ainda parecem despertar mais a atenção de uns do que de outros, por isso a importância de sempre atualizar o tema para que as discussões ocorram. Sabemos também que a *Discussão #05* do G1 teve uma longa duração (46 dias), quase o dobro da média calculada no G1: enquanto a média de duração das discussões no G1 foi de 26 dias por discussão, a média no G2 foi de 23 dias por discussão.

Em resposta à opinião da professora, o aluno A6-G1 envia uma mensagem esclarecendo sua posição, mas com uma certa tensão “no ar”, vejamos:

Re: Re : [PEC-G_Ensino_de_lingua_portuguesa] O que é a inteligência?

Remetente: A6-G1

25 de jul de 2009

Olá professora P1-G1,

Parece que você não percebeu bem meu ponto de vista. Eu nunca disse que a inteligência tem sexo, disse que o cérebro tem sexo e dei as características do cérebro masculino e feminino. Então, se quiser, eu gostaria que você releia minhas mensagens.

Abraço!

A6-G1

Fonte: Mensagem #128 do G1

Em resposta, contornando essa tensão, a professora finaliza a *Discussão #05* com a mensagem:

Re: Re : [PEC-G_Ensino_de_lingua_portuguesa] O que é a inteligência?

Remetente: P1-G1

25 de jul de 2009

Oi A6-G1!

Talvez você tenha se expressado mal. Leia o que você escreveu na sua mensagem abaixo: "a inteligência depende do sexo do cérebro da pessoa."

Quando estamos escrevendo em outra língua, uma nova língua, é normal que ocorram alguns erros e equívocos. Não se preocupe! Você disse que a inteligência depende do sexo do cérebro e agora diz que não pensa assim. Que tal se você escrevesse o que você pensa novamente sobre a discussão e deixasse mais claro para todos? Não se preocupe, escrevendo é que a gente pratica a língua, aprende melhor o novo idioma e exercita o cérebro!

Parabéns pela sua participação! Bom final de semana!

Prof. P1-G1

Fonte: Mensagem #129 do G1

Ocasionalmente, é essencial lembrar aos alunos sobre a importância de usar a nova língua em interações reais, participando das discussões. Ou seja, lembrar que a discussão não tem por objetivo convencer o outro a todo custo sobre a sua posição, mas sim desenvolver a capacidade comunicativa em língua portuguesa, ampliando o léxico, a competência discursiva e aprendendo com as próprias inadequações, além de aprender a relacionar-se com culturas diferentes e opiniões divergentes.

Por acreditar ser relevante, para esta pesquisa, o conhecimento sobre os outros tópicos de discussão que circularam no grupo *on-line*, relacionamos a seguir as propostas das discussões realizadas no G1. Para tanto, selecionamos apenas os tópicos que foram propostos por professora ou por aluno no M1 do G1. Entendemos que as discussões categorizadas como “não propostas” não foram delineadas com objetivos específicos para a proposição de ideias. Além disso, o M1 foi o momento para a preparação dos alunos ao exame de proficiência e durante o qual o grupo *on-line* foi utilizado com objetivos específicos, conforme já explicado.

Discussão #01: O cão como melhor amigo do homem (proposta por P1-G1)

Grupo de Discussão

Remetente: P1-G1

18 de mai de 2009

Oi Pessoal!

Vocês pensaram em formar um grupo de bate-papo todas as sextas para treinar a língua portuguesa, certo?

Então eu pensei que nós poderíamos também fazer isso aqui pela Internet. Podemos treinar a língua portuguesa (escrita, compreensão, vocabulário, etc).

O legal da internet é que vamos responder quando o tempo de cada um permitir.

Por tudo isso, gostaria de saber se todos estão de acordo e aceitam o meu convite?

Nessa semana vamos conversar, através do e-mail do grupo, sobre a seguinte questão:

"Para você, o cão é mesmo o "melhor amigo do homem"? Tratar o animal como um membro da família é bom ou ruim?"

Aguardamos os e-mails!

Prof. P1-G1

Fonte: Mensagem #17 do G1

Discussão #02: Solidão e o mundo tecnológico (proposta por P1-G1)**Discussão da semana: Solidão impossível**

Remetente: P1-G1

25 de mai de 2009

Pessoal, nessa semana vamos discutir sobre a solidão e o mundo tecnológico:

Solidão impossível:

A tecnologia está tornando a privacidade cada vez mais difícil. Quando você precisa de um tempo só seu, quais são seus meios de se isolar? Faz bem cercar-se de pessoas o tempo todo?

Aguardo o e-mail de vocês! Quem será o primeiro a responder?

Boa semana pessoal!

Prof. P1-G1

Fonte: Mensagem #34 do G1

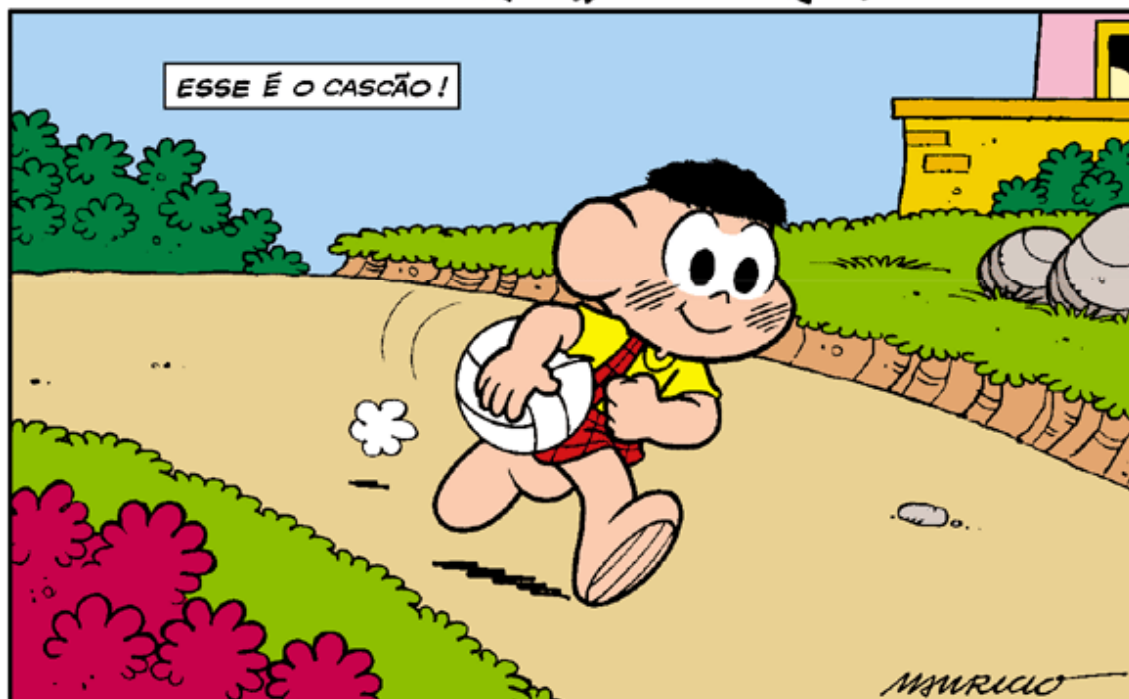
Discussão #06: O que é ser amigo? (proposta por P1-G1)**Discussão: Cascão & Cebolinha em AMIZADE**

Remetente: P1-G1

25 de jul de 2009

Pessoal, conforme já estudamos em sala de aula, envio abaixo uma **história em quadrinhos** da Turma da Mônica. Leia a historinha e veja o tema da nossa discussão abaixo:

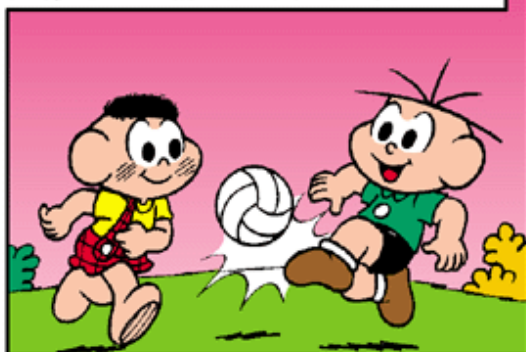
CASCÃO & CEBOLINHA em AMIZADE



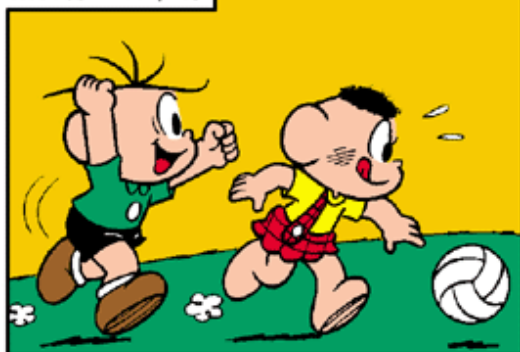
AMIGOS SABEM QUANDO SERÃO AMIGOS!

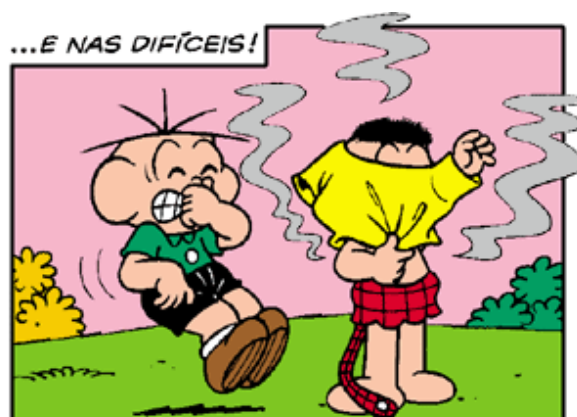


POIS COMPARTILHAM MOMENTOS...



...DÃO FORÇA!

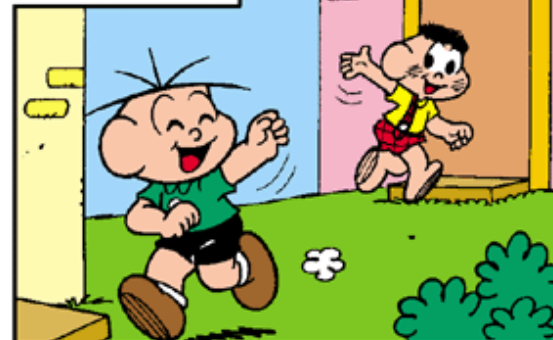




AMIZADE É COMO
TER UM IRMÃO...



...QUE NÃO MORA NA
MESMA CASA!



É COMPARTILHAR
SEGREDOS...



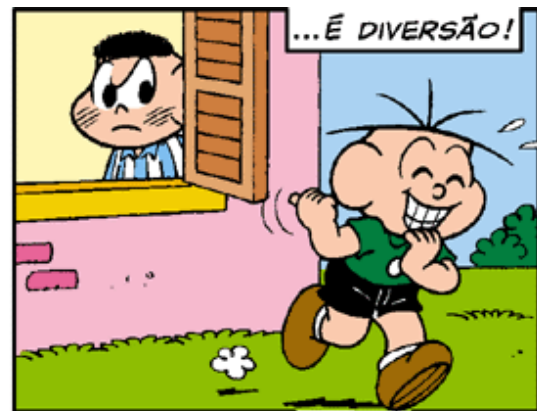
...EMOÇÕES!



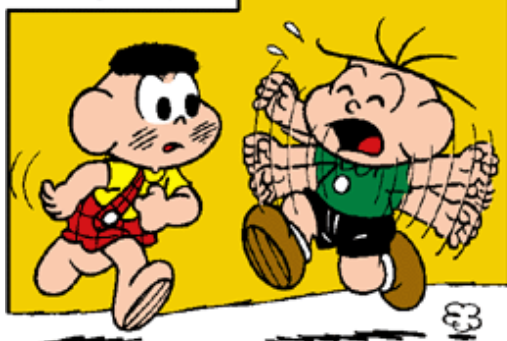
É COMPREENSÃO ...



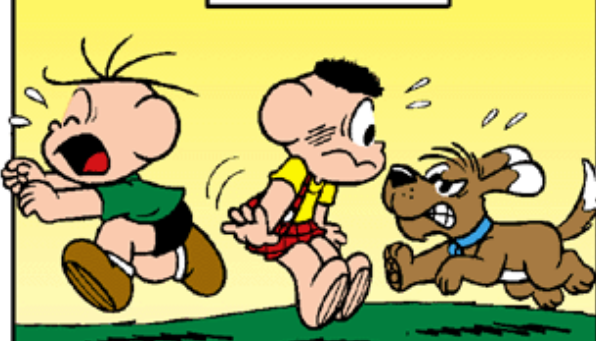
...É DIVERSÃO!



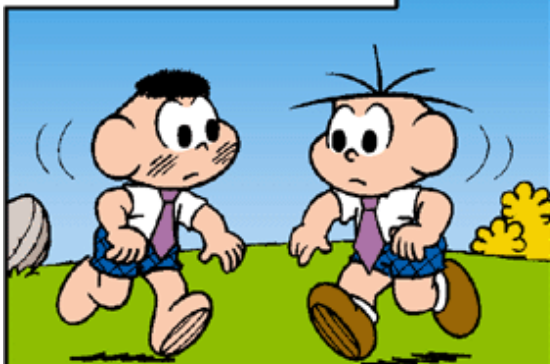
É CONTAR COM
ALGUÉM ...



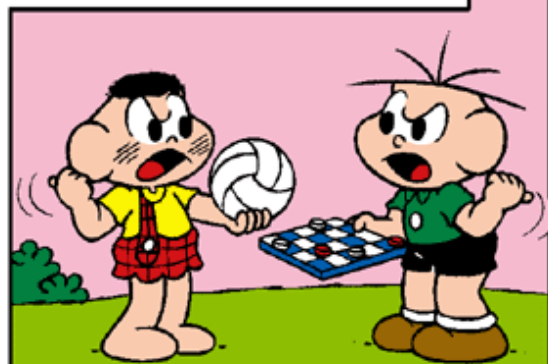
...SEMPRE QUE
PRECISAR!



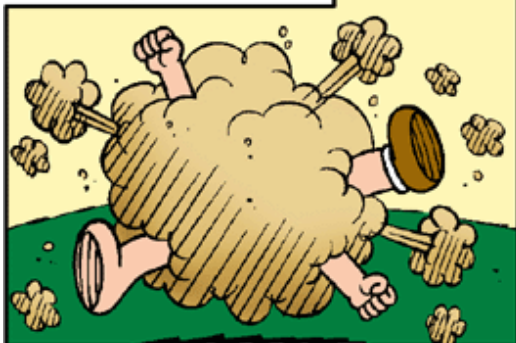
É TER ALGO EM COMUM!



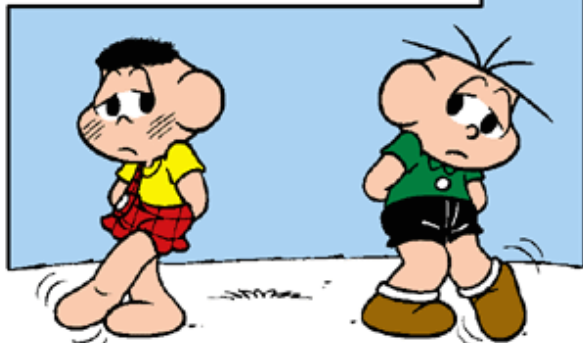
É NÃO TER NADA EM COMUM!



É NÃO TER NADA EM COMUM, **MESMO**!



É SABER QUE SE TEM MAIS EM COMUM DO QUE SE IMAGINA!



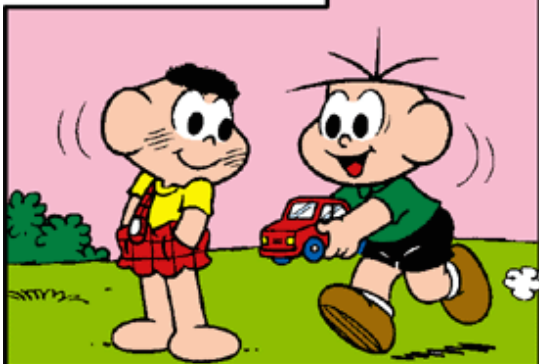
É SENTIR SAUDADE!



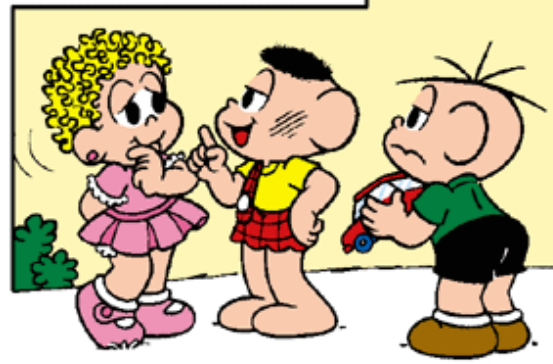
É QUERER DAR UM TEMPO!



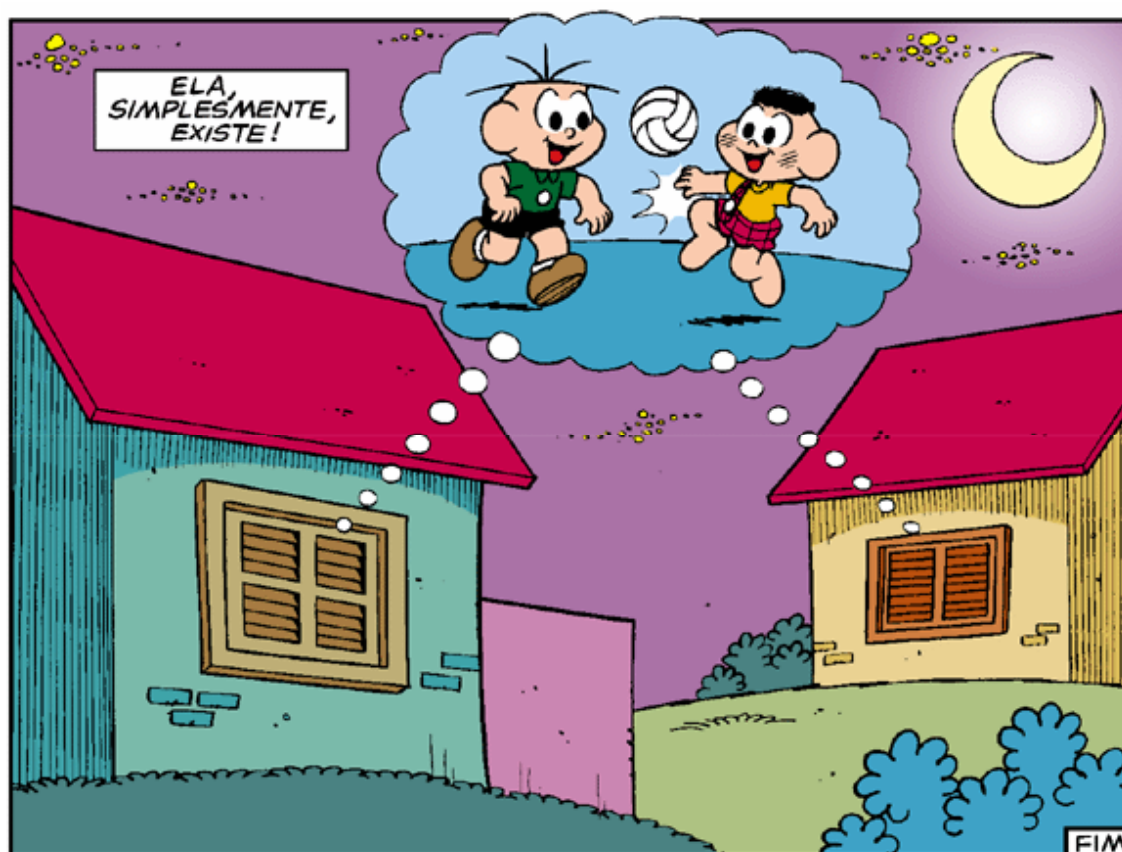
É DAR PREFERÊNCIA!



É BATER UM CIUMINHO!







Copyright © 2004 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

Discussão: O que é ser amigo? Como você demonstra ser amigo de alguém? Como uma pessoa deve te tratar para que você a considere amiga? Você tem muitos amigos? Você é uma pessoa que faz amigos com facilidade? Existem diferenças entre amigos e colegas? Você se identificou com algumas passagens da História em quadrinhos? Quais?

Fonte: Mensagem #127 do G1

Discussão #07: Os bens do homem (proposta por A2-G1)

Discussão

Remetente: A2-G1

4 de set de 2009

Oi pessoal!

Esta semana sou eu que mando o assunto da nossa discussão semanal. A gente vai refletir sobre a seguinte afirmação do Platon que é um filósofo greco.

"O primeiro bem do homem é a saúde, o segundo a beleza, o terceiro a riqueza."

Vocês pensam que só essas três coisas devem atrair a atenção do homem na sociedade ou há coisas melhores que os homens devem procurar e atingir. Se houver coisas melhores digam as, e se as três fossem as mais importantes, dêem uma ordem de importância delas segundo o entendimento de vocês.

Tchau e bom feriado para vocês!!

A2-G1.

Fonte: Mensagem #163 do G1

Não há tempo nem espaço para discorremos detalhadamente sobre todas as mensagens geradas em cada um desses tópicos propostos. Entretanto, o que neles podemos observar são os recursos utilizados para a promoção das discussões, vejamos:

- a) Por ser a primeira, a proposta da *Discussão #01 O cão como melhor amigo do homem (proposta por P1-G1)* trouxe consigo a explicação sobre como foi formada a ideia de criação do grupo de discussão *on-line*: "Vocês pensaram em formar um grupo de bate-papo todas as sextas para treinar a língua portuguesa, certo? Então eu pensei que nós poderíamos também fazer isso aqui pela Internet. Podemos treinar a língua portuguesa (escrita, compreensão, vocabulário, etc.). O legal da internet é que vamos responder quando o tempo de cada um permitir. Por tudo isso, gostaria de saber se todos estão de acordo e aceitam o meu convite?". A assincronia permitiu que o grupo se mantivesse durante os meses de curso presencial, gerando diversas mensagens de temas variados e alcançando os alunos, oportunizando mais um espaço de convivência com a língua portuguesa e aprendizado da mesma. A primeira discussão não parecia, a princípio, se tratar de um tema polêmico. Porém, ao longo das trocas de mensagens, todos puderam aprender sobre a cultura dos colegas: enquanto uns apoiavam a convivência familiar do cachorro, outros achavam que era um absurdo, uma vez que ele era apenas um animal, e outros ainda afirmavam que já haviam comido carne de cachorro e não mais o fariam após aquela discussão. O primeiro tópico vivenciado em um grupo multicultural

apresenta o componente da interculturalidade em ação: um bom começo para os objetivos do grupo de discussão *on-line*.

- b) A segunda proposta – *Discussão #02: Solidão e o mundo tecnológico (proposta por P1-G1)* – tratava-se de um assunto atual e situava os alunos no mundo digital, pouco conhecido por uns e ainda novidade para outros. Além disso, ampliava sua busca por esse novo mundo que se abria, sobretudo com o uso do laboratório de informática da FALE/UFG, e que, tão logo, no curso de graduação, se transformaria em um conhecimento necessário para um estudo bem sucedido.
- c) A *Discussão #06: O que é ser amigo? (proposta por P1-G1)* trouxe uma nova forma de propor uma discussão: por meio de uma história em quadrinhos. Como podemos ver na própria mensagem (“Pessoal, conforme já estudamos em sala de aula, envio abaixo uma história em quadrinhos da Turma da Mônica.”), tal gênero discursivo foi trabalho em sala de aula, presencialmente, e, depois, foi utilizado como suporte para a realização de perguntas para a promoção da discussão. Pode-se afirmar que essa discussão tem uma relação muito forte com os Elementos Provocadores⁶⁴ utilizados no exame CELPE-Bras. Conforme explicado, os Elementos Provocadores consistem em fotos, cartuns, quadrinhos, etc. e ajudam a promover uma conversa sobre tópicos do cotidiano e de interesse geral, permitindo que observador e entrevistador avaliem o desempenho comunicativo oral do candidato. Além disso, merece destaque o fato de que os quadrinhos da *Turma da Mônica* têm um papel relevante na cultura brasileira, tendo sido trabalhadas em sala de aulas as características dos personagens principais.
- d) Por fim, a *Discussão #07: Os bens do homem (proposta por A2-G1)* foi proposta por um dos alunos. Infelizmente, ela não teve um quórum satisfatório, sendo discutida por apenas dois alunos (um deles o autor da

⁶⁴ Os modelos de Elementos provocadores do exame CELPE-Bras 2011/01 podem ser encontrados no ANEXO F (p.293).

proposta) e pela professora. Talvez essa baixa participação tenha se relacionado com a proximidade do feriado e do exame CELPE-Bras, o que pode ter direcionado a atenção dos alunos para outras atividades. De qualquer modo, a reflexão trazida pelo aluno era uma constante em sala de aula presencial: saúde, beleza e riqueza eram temas de alta relevância para estudantes originários de países em desenvolvimento, os quais possuíam baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)⁶⁵.

Após a apresentação e análise das mensagens selecionadas e dos tópicos principais do *Grupo de discussão on-line 1* (G1), realizaremos o mesmo procedimento para o *Grupo de discussão on-line 2* (G2).

4.2.3 O Grupo de discussão on-line 2 (G2): análise do conteúdo textual das mensagens

Similarmente ao que foi realizado na seção anterior, na análise do conteúdo das mensagens damos ênfase especial à principal discussão empreendida pelos participantes dos grupos. Para tanto, voltamos ao conjunto de gráficos (35 a 38) que apresentam a quantidade e o percentual de mensagens enviadas por participantes às quatro principais discussões (#05, #06, #02 e #04) do G2. Dessas quatro discussões, selecionamos a *Discussão #04: A relevância do dinheiro (proposta por P1-G2)*, por possuir uma menor participação percentual da professora mediadora P1-G2 ou, conseqüentemente, por apresentar uma maior participação relativa dos alunos: total de 10 mensagens, das quais 1 ou 10% foi enviada pela professora mediadora e 9 ou 90% enviadas pelos alunos.

A *Discussão #04: A relevância do dinheiro* foi proposta pela professora mediadora (P1-G2) e teve como ponto de partida o filme “O homem que copiava”, que foi exibido e trabalhado durante a aula presencial do curso de PLE. Vejamos o tópico proposto:

⁶⁵ O IDH é a referência mundial para avaliar o desenvolvimento humano em longo prazo. O índice, que vai de 0 a 1, é feito a partir de três variáveis: vida longa e saudável, acesso ao conhecimento e um padrão de vida decente (UOL Notícias, 2012).

Discussão da semana

Remetente: P1-G2

1 de jul de 2010

Pessoal,

Depois de assistirmos ao filme "O homem que copiava", vamos discutir sobre a questão do dinheiro.

"O filme conta a história de André, um jovem operador de fotocopiadoras, que precisa de 38 reais para se aproximar de sua vizinha Sílvia, por quem está apaixonado. Para isso, é ajudado por Cardoso, empregado de uma oficina, que topa qualquer coisa por dinheiro. Marinês é uma jovem que explora sua sensualidade para ascender na vida, e acaba se identificando com Cardoso. Por dinheiro eles aprontam muitos crimes."

Em sua opinião, dinheiro é tudo? Qual a importância do dinheiro em relação às outras coisas da vida? Se o dinheiro não está em primeiro lugar na sua vida, o que você coloca em primeiro lugar?

Discuta com os colegas e com a professora a sua opinião e pense um pouco sobre o filme.

Discussão aberta até o dia 07/07/10.

Atenciosamente,

Professora P1-G2.

Fonte: Mensagem #131 do G2

No filme "O homem que copiava", o protagonista André deseja ganhar dinheiro a qualquer custo para mudar a sua condição social e financeira e conquistar a sua vizinha Sílvia. Em meio a essa vontade e vendo o dinheiro como única saída para melhorar sua vida, ele se envolve em muitos crimes, como falsificação de dinheiro, roubo a um banco, entre outros. Alguns críticos afirmam que, no filme, o dinheiro é quase como um segundo protagonista, tamanha a importância dada a ele. Por isso, a proposta teve como base a reflexão sobre o dinheiro e como os alunos se posicionavam diante dele.

Evidentemente, para que pudessem participar da discussão, os alunos tiveram de compreender o filme brasileiro em língua portuguesa e todos os componentes que o gênero textual “filme” carrega consigo, como: linguagem verbal e não verbal, personagens retratadas, situações encenadas, tema(s) abordado(s), elementos cenográficos e iconográficos, princípios estilísticos, propósitos semânticos, por exemplo. Além disso, observa-se que, na proposta, houve um prazo estipulado para o término da discussão: “Discussão aberta até o dia 07/07/10.”

Conforme já explicado, após a primeira experiência com o G1, a professora mediadora estabeleceu propósitos mais específicos e definiu critérios para o uso do G2, com base na experiência anterior. Assim é a prática pedagógica reflexiva: para seu aperfeiçoamento é necessário que o professor adote a reflexão como amiga para engendrar métodos de sucesso. Perrenoud (1999, p.9), ao discutir a formação reflexiva do professor, afirma que “qualquer um que é projetado numa situação difícil, sem formação, desenvolve uma atitude reflexiva por necessidade”. Analogamente, pode-se afirmar que a professora mediadora aprendeu com a própria prática e com as situações difíceis que apareceram (tensões, conflitos, opiniões divergentes, intolerância a novas culturas, etc.) a utilizar o grupo *on-line* com as turmas de PEC-G e sua segunda experiência (ou seja, o G2) constituiu-se em um ambiente mais organizado e autônomo, conforme constatado na apresentação dos grupos em números e na pesquisa realizada em 2011.

Conhecendo as “regras do jogo”, todos os alunos⁶⁶ participaram da discussão dentro do prazo estabelecido, cada qual enviando uma mensagem:

Re : [PEC-G_Ensino_de_lingua_portuguesa_2010] Discussão da semana

Remetente: A6-G2

5 de jul de 2010

ma minha opinião o dinheiro não e tudo, mas completar a vida.Sem dinheiro ninguém desse mundo pode viver.

Muitas pessoas desse mundo podem comprar tudo com o dinheiro por exemplo a comida,carro,casa e mesma mulher.Como o filme" o homen que copiava"esse filme mostra bem a

⁶⁶ Cabe lembrar que os alunos A3-G2 e AV-G2 não participaram das discussões empreendidas no grupo. Portanto, a palavra “todos” refere-se a todos os associados ativos ao *Grupo de discussão on-line 2 (G2)*, participantes das discussões.

importância do dinheiro na nossa vida. geralmente, as pessoas colocam o dinheiro no primeiro lugar que é muito mal, o que as pessoas podem colocar no primeiro lugar, pode ser Deus, a família ou amigos não dinheiro. o dinheiro nunca vai ter o primeiro lugar na minha vida, muitas pessoas e coisas são muito importantes na minha vida e coloquei Deus no primeiro lugar na minha vida.

Fonte: Mensagem #133 do G2

Re : [PEC-G_Ensino_de_lingua_portuguesa_2010] Discussão da semana

Remetente: A7-G2

5 de jul de 2010

Oi pessoal,

Em reelecionamento com as perguntas posso dizer os seguintes:

O dinheiro é importante, indispensável na vida de cada um de nós. Como conseguir viver sem dinheiro? vai ser muito difícil para a necessidade, o desejo da vida. Por exemplo: pagar a casa, luz, água, comida, estudo..... As coisas bastantes.

O dinheiro não está em primeiro lugar na minha vida. o primeiro é "Deus", minha fé e os outros depois.

Fonte: Mensagem #134 do G2

Re : [PEC-G_Ensino_de_lingua_portuguesa_2010] Discussão da semana

Remetente: A5-G2

5 de jul de 2010

O dinheiro é uma coisa indispensável na vida humana. Mas não acho que o dinheiro seja tudo na vida humana. Porque com o dinheiro não pode-se curar a esterilidade, comprar um lugar no céu, comprar um anjo-guarda nem ressuscitar alguém.

Mas hoje em dia, como me dizia o meu vovô "meu filho agora o dinheiro tem boca para falar", as pessoas utilizam isso para resolver as necessidades delas, melhorar as pesquisas, desenvolver o mundo. Conquistar as mulheres sem falar muito. As vezes, algumas pessoas exageram pedindo dinheiro antes de assinar os documentos ou para devolver um serviço a alguém.

Na verdade, não ponho o dinheiro no primeiro lugar na minha vida. a conquista do conhecimento é a primeira coisa na minha vida, porque com isso poderia fazer o que quiser. O meu sonho de verdade é ensinar aos jovens o que é a arquitetura mesmo.

Gente! Não ponha o dinheiro no primeiro lugar na sua vida, porque com isso, acho que você não poderia ajudar alguém de graça.

Atenciosamente, A5-G2.

É o conhecimento e a inteligência que procuram o dinheiro. Não o dinheiro que procura todo aquilo.

Fonte: Mensagem #135 do G2

Re : [PEC-G_Ensino_de_lingua_portuguesa_2010] Discussão da semana

Remetente: A7-G2

5 de jul de 2010

Fonte: Mensagem #136 do G2

Re : [PEC-G_Ensino_de_lingua_portuguesa_2010] Discussão da semana

Remetente: A4-G2

5 de jul de 2010

Nesses ultimos tempos, o dinheiro é um assunto que é discutido pelo mundo inteiro. Cada dia mais, a gente está precisando de dinheiro para viver. Até que agora que tudo mundo está repetindo essa frase que nada nesta vida não se obte de graça. Qualquer coisa que você quer, deve pagar. Com esta necessidade qui está crescendo, o mundo está correndo átras do dinheiro. E assim as pessoas são prontas a fazer qualquer coisa para obter dinheiro.

O filme "o Homem que copiava" ilustra bem esta corrida átras do dinheiro. Os personagens aprontam muito crimes. Eles recorreram à falsificação, assalto de banco, etc... Eles são prontos a fazer qualquer coisa para ter dinheiro.

É verdade que o dinheiro é importante, mas não é bom de o colocar em primeiro lugar. Tem que o ver como uma necessidade para viver. E também, a ambição que é um grande defeito dos homens.

Ele sempre quer mais. Há um proverbio francês qui disse: o dinheiro é um bom servo mas um mau mestre. Não deve se deixar guiar por o dinheiro...

O Dinheiro não é tudo. Existe tantas outras coisas neste mundo que são mais importante do que ele, e que valem mais. Na minha vida, ele não é no primeiro lugar. Coloco Deus, e depois a Família...

Fonte: Mensagem #138 do G2

Re : [PEC-G_Ensino_de_lingua_portuguesa_2010] Discussão da semana

Remetente: A8-G2

6 de jul de 2010

Fonte: Mensagem #139 do G2

(Sem assunto)

Remetente: A8-G2

6 de jul de 2010

para esse assunto, quero dizer o seguinte,

o dinheiro não é tudo na nossa vida. tem muitas coisas que são mais importante que o dinheiro.

na minha vida, o amor é mais importante que todas coisas porque, antes de fazer qualquer coisa, você tem que o primeiro ter o amor para fazer isso bem, e única importância que tem o dinheiro, só cumprir os desejos da pessoa que você ama.

Fonte: Mensagem #140 do G2

Re : [PEC-G_Ensino_de_lingua_portuguesa_2010] Discussão da semana

Remetente: A2-G2

6 de jul de 2010

O dinheiro agora ocupa um lugar importante no mundo, existem várias pessoas que já colocaram o dinheiro em um lugar qualquer em suas vidas. Por exemplo veja esta frase americana "o tempo é do dinheiro", também vemos uma frase Haitiana sobre o dinheiro "o dinheiro é um segundo irmão".

Todas essas palavras têm um objetivo comum: A importância do dinheiro e como ele pode contribuir para o bem estar dos homens. Para conquistar o dinheiro fazemos de tudo, como exemplo no filme "homem que copiava", os personagens cometem crimes, como assassinato. Há várias pessoas que acham não têm nenhuma importância sem dinheiro.

Na minha opinião eu sei que o dinheiro é muito importante na vida humana, para pagar a escola das crianças, comprar uma casa, pagar água ,luz etc como já falou no seu texto meu colega A5-G2. Mas infelizmente,o dinheiro não tem boca para falar, mão para tocar e nem os pés para andar. Através disso eu vejo que o dinheiro sozinho não completa todos os desejos dos homens, ele precisa de ajuda e essa é a razão na qual eu vou colocar o dinheiro em terceiro lugar na minha vida. Em primeiro lugar coloco Deus e em segundo lugar meus próximos.

atenciosamente,

A2-G2.

Fonte: Mensagem #142 do G2

Re: [PEC-G_Ensino_de_lingua_portuguesa_2010] Discussão da semana

Remetente: A1-G2

7 de jul de 2010

Oi pessoal,

O assunto de dinheiro é o mais importante que faz parte das dúvidas incríveis da vida actual. Penso perfeitamente em relação com esse assunto dizendo assim:

- Tenho agulmas duas tendências sobre isso:

é verdadeiro que sem dinheiro nada pode andar normalmente mas pensam comigo, sim com dinheiro a gente pode comprar quaisquer coisas que quiser mas há muitas das coisas que a gente compra com dinheiro que não precisa de dinheiro para ser concretas, quero dizer:

1. Para um país em guerra

Com dinheiro os responsáveis do país podem comprar todas as armas necessarias mas jamais podem comprar a paz com dinheiro, isso é impossível pois a paz não se compra com dinheiro.

2. Para uma pessoa rica

- Com dinheiro, a gente pode comprar um carro e as boas camisas mas jamais a boa saúde para conduzir esse carro e se vestir das camisas,
- Com dinheiro, um filho (homem ou mulher) pode ter os pais mas jamais o afeto que existe entre pais e filho,
- Com dinheiro, uma pessoa pode ter tudo mas não pode comprar a morte, pois se a morte fosse uma coisa que a gente poderia comprar senão os ricos do mundo não morreriam,

3. Para os estudantes

Com dinheiro, um estudante malvado poderia ter um diploma mas jamais a inteligência pois qualquer seja o caso a inteligência não pode ser comprada com dinheiro.

Em mundo, a gente verá um pai que mata o filho dele por causa de dinheiro e vice versa, o mundo torna - se em inferno a causa de dinheiro, acho que se a prostituição existisse no mundo, fosse a causa de dinheiro e hoje existe o amor interesse nos casamentos somente porque um dos cônjuges tinha seguindo dinheiro do outro e a gente sabe o que acontece depois com esse caso.

O dinheiro é impotente na vida de uma pessoa mas a meu o ver, não pode ter o primeiro lugar na vida, imagine que até agora as pessoas não sabem quem tinha a primeira ideia de inventar o dinheiro.

Para respeito das pessoas que não acreditam em Deus, não posso dizer que Deus tem que ocupar o primeiro lugar na vida de todo mundo pois é verdadeiro que todas as pessoas que estão de acordo comigo têm uma coisa em primeiro lugar além de dinheiro.

Estou me reservando de dizer as coisas de Deus para não sair fora da discussão mas para mim em primeiro lugar, acima e além de quaisquer coisas é Deus.

Fonte: Mensagem #143 do G2

Em relação à forma, podemos perceber que todas as mensagens foram estruturadas em parágrafos, marcados de várias maneiras: espaços (tecla SPACE), quebra de linhas ou

linhas vazias (tecla ENTER). Muitas respostas ativeram-se à sequência das perguntas, ou seja, o texto foi desenvolvido de maneira a responder todas as perguntas na ordem em que elas apareceram na proposta. É interessante observar que as opiniões se aproximaram, tendo como principais características: o reconhecimento de que o dinheiro não é tudo, não compra qualquer coisa e, portanto, não pode ser colocado acima de tudo; a fé como uma constante, sendo Deus o primeiro na ordem de importância para os alunos; e a família como uma instituição querida e importante dentro da escala de valores dos alunos. As mensagens #136 e #139 foram enviadas em branco, sugerindo um engano ou um erro no seu envio. A mensagem #136 do remetente A7-G2 foi enviada após o autor já ter dado a sua opinião (#134) e a mensagem #139 do remetente A8-G2 foi enviada imediatamente antes do envio da sua opinião (#140).

A proposta foi realizada no dia 1 de julho de 2010 com prazo até o dia 7 de julho de 2010. Os alunos procederam, nos dias seguintes, às respostas, respeitando o prazo e sem *feedback interacional* por parte da professora mediadora. Todos os alunos participaram de forma autônoma e com textos completos e fluidos, sem nenhuma necessidade de interferência ou mensagem de incentivo da professora mediadora. Notamos que a época das mensagens analisadas do G2 (1 de julho de 2010 a 29 de julho de 2010) equipara-se com a época das mensagens analisadas do G1 (9 de junho de 2009 a 25 de julho de 2009). Os alunos do G2, no entanto, demonstraram um maior desenvolvimento das competências comunicativas do que os alunos do G1 à mesma época no ano anterior, o que pode ser reforçado com a certificação obtida por eles.

Os textos analisados do G2 possuem uma maior fluência de ideias (competência interacional), maior nível de coerência e coesão (adequação discursiva) e menos inadequações linguísticas (uso adequado de vocabulário e de estruturas gramaticais). Além disso, entre os textos, percebemos maiores dificuldades em apenas três: #133, #134 e #140. De todo modo, chamamos a atenção para o fato de que, nessa fase, os alunos ainda estavam na metade do curso de PLE, ou seja, as competências ainda seriam exercitadas e ampliadas. O principal, neste momento, é demonstrar como esse uso do grupo de discussão *on-line*, por parte de alunos e professora, comunicou-se de forma intrínseca com o exame CELPE-Bras. Pode-se afirmar que a oportunidade de criação de textos aproveitada pelos alunos contribuiu com suas práticas linguísticas e discursivas para o teste de proficiência. Vimos também que a adequação ao contexto foi uma preocupação constante de todos os alunos.

Evidentemente, essa oportunidade só estaria completa se contasse também com o *feedback avaliativo* realizado pela professora de forma individual, o que ocorreu, como veremos:

Re: Re : [PEC-G_Ensino_de_lingua_portuguesa_2010] Discussão da semana

Remetente: P1-G2

17 de jul de 2010

Destinatário: A6-G2

Oi, A6-G2!!! Correções abaixo:

Em 5 de julho de 2010 10:23, A6-G2 escreveu:

Na minha opinião, o dinheiro não é tudo, mas completa a vida. Sem dinheiro ninguém desse mundo pode viver. Muitas pessoas desse mundo podem comprar tudo com o dinheiro, por exemplo: comida, carro, casa e, mesmo, a mulher. O filme "O homem que copiava" mostra bem a importância do dinheiro na nossa vida. Geralmente, as pessoas colocam o dinheiro em primeiro lugar, o que é muito mal. O que as pessoas podem colocar em primeiro lugar é Deus, a família ou os amigos, não o dinheiro. O dinheiro nunca vai ter o primeiro lugar na minha vida. Muitas pessoas e coisas são muito importantes na minha vida e coloquei Deus em primeiro lugar na minha vida.

Fonte: E-mail #17 da caixa pessoal da professora mediadora

Re: Re : [PEC-G_Ensino_de_lingua_portuguesa_2010] Discussão da semana

Remetente: P1-G2

17 de jul de 2010

Destinatário: A7-G2

Olá A7-G2!!!!!!!

Correções abaixo:

Em 5 de julho de 2010 11:02, A7-G2 escreveu:

Oi pessoal,

Em **relação às** perguntas posso dizer **o seguinte**:

O dinheiro é importante, indispensável na vida de cada um de **nós**. Como conseguir viver sem dinheiro? **Vai** ser muito difícil para ***** a necessidade, o desejo da vida. Por exemplo: pagar a casa, luz, água, comida, estudo. **As coisas bastantes****.

O dinheiro não está em primeiro lugar na minha vida. **O** primeiro é "Deus", minha fé e os outros depois.

*** Falta um verbo aqui, caso contrário sua frase não possui sentido.**

**** O que você quis dizer com "as coisas bastantes"? Não podemos entender o que você quis dizer.**

Vamos combinar: você vai reescrever sua resposta, de forma mais completa. Espero sua resposta por e-mail. 😊

Fonte: *E-mail #18 da caixa pessoal da professora mediadora*

Re: Re : [PEC-G_Ensino_de_lingua_portuguesa_2010] Discussão da semana

Remetente: P1-G2

17 de jul de 2010

Destinatário: A8-G2

Olá A8-G2!

Envio abaixo as correções.

Você é romântico assim mesmo, A8-G2!

Interessante a sua resposta!

P1-G2.

Em 6 de julho de 2010 11:37, A8-G2 escreveu:

Para esse assunto, quero dizer o seguinte:

o dinheiro não é tudo na nossa vida. **T**em muitas coisas que são mais importantes **s** que o dinheiro. **N**a minha vida, o amor é mais importante que todas **as** coisas porque, antes de fazer qualquer coisa, você tem que, primeiro, ter o amor para fazer isso bem e **a** **ú**nica importância que tem o dinheiro **é** só **para** cumprir os desejos da pessoa que você ama.

Fonte: E-mail #19 da caixa pessoal da professora mediadora

Re: Re : [PEC-G_Ensino_de_lingua_portuguesa_2010] Discussão da semana

Remetente: P1-G2

17 de jul de 2010

Destinatário: A5-G2

Olá, A5-G2!

Correções abaixo.

Adorei a sua posição em relação ao dinheiro! :-)

Profª. P1-G2.

Em 5 de julho de 2010 11:12, A5-G2 escreveu:

O dinheiro é uma coisa indispensável na vida humana. Mas não acho que o dinheiro seja tudo na vida humana. Porque com o dinheiro não **se** pode curar a esterilidade, comprar um lugar no céu, comprar um anjo **da** guarda, nem ressuscitar **alguém**.

Mas, hoje em dia, como me dizia o meu **avô** "meu filho, agora o dinheiro tem boca para falar". **As** pessoas utilizam isso para resolver as necessidades delas, melhorar as pesquisas, **desenvolver** o mundo, **conquistar** as mulheres, sem falar **que**, muitas vezes, algumas pessoas exageram, pedindo **dinheiro** antes de assinar os documentos ou para devolver um serviço a alguém.

Na verdade, não ponho o **dinheiro em** primeiro lugar na minha vida. **A** conquista do conhecimento é a primeira coisa na minha vida, porque com isso poderia fazer o que quiser. O meu sonho de verdade é ensinar aos jovens o que é a arquitetura mesmo.

Gente! Não ponha o dinheiro **em** primeiro lugar na sua vida, porque, com isso, acho que você não poderia ajudar alguém de graça.

Atenciosamente, A5-G2.

É o conhecimento e a inteligência que procuram o dinheiro. Não o dinheiro que procura **tudo** aquilo.

Fonte: *E-mail* #20 da caixa pessoal da professora mediadora

Re: Re : [PEC-G_Ensino_de_lingua_portuguesa_2010] Discussão da semana

Remetente: A5-G2

19 de jul de 2010

Destinatário: P1-G2

Obrigado professora.

Fonte: *E-mail* #21 da caixa pessoal da professora mediadora

Re: Re : [PEC-G_Ensino_de_lingua_portuguesa_2010] Discussão da semana

Remetente: P1-G2

24 de jul de 2010

Destinatário: A4-G2

Olá, A4-G2!

Correções abaixo. Cuidado com o uso dos verbos "ser" e "estar" e as concordâncias verbais e nominais. :-)

P1-G2.

Em 5 de julho de 2010 22:44, A4-G2 escreveu:

Nesses **últimos** tempos, o dinheiro é um assunto que é discutido pelo mundo inteiro. Cada dia mais, a gente está precisando de dinheiro para viver. **Ultimamente, todo** mundo está repetindo que "nada nesta vida se **obtem** de graça". Qualquer coisa que você quer, deve pagar. Com esta necessidade, **que** está crescendo, o mundo está correndo **atrás** do dinheiro. E assim as pessoas **estão** prontas a fazer qualquer coisa para obter dinheiro.

O filme "O Homem que copiava" ilustra bem essa corrida **atrás** do dinheiro. Os personagens aprontam muitos crimes. Eles recorreram à falsificação, assalto de banco, etc. Eles **estão** prontos a fazer qualquer coisa para ter dinheiro.

É verdade que o dinheiro é importante, mas não é bom o colocar em primeiro lugar. Tem que o ver como uma necessidade para viver. E também, a ambição é um grande defeito dos homens. **Eles** sempre **querem** mais. Há um provérbio francês que **diz**: "o dinheiro é um bom servo mas um mau mestre". Não deve se deixar guiar **pelo** dinheiro...

O dinheiro não é tudo. Existem tantas outras coisas neste mundo que são mais importantes do que ele, e que valem mais. Na minha vida, ele não **está** no primeiro lugar. Coloco Deus, e depois a Família...

Fonte: E-mail #22 da caixa pessoal da professora mediadora

Re: Re : [PEC-G_Ensino_de_lingua_portuguesa_2010] Discussão da semana

Remetente: P1-G2

24 de jul de 2010

Destinatário: A2-G2

Oi A2-G2!

Envio correções abaixo.

Gostei muito da sua opinião! Bem articulada! Parabéns!

P1-G2.

Em 6 de julho de 2010 17:21, A2-G2 escreveu:

O dinheiro agora ocupa um lugar importante no mundo. Existem várias pessoas que já colocaram o dinheiro em um lugar qualquer em suas vidas. Por exemplo, veja esta frase americana "o tempo é do dinheiro". Também vemos uma frase haitiana sobre o dinheiro: "o dinheiro é um segundo irmão". Todas essas palavras têm um objetivo comum: a importância do dinheiro e como ele pode contribuir para o bem estar dos homens. Para conquistar o dinheiro fazemos de tudo. Como exemplo, no filme "O homem que copiava", os personagens cometem crimes, como assassinato. Há várias pessoas que acham **que** não têm nenhuma importância sem dinheiro.

Na minha opinião, eu sei que o dinheiro é muito importante na vida humana, para pagar a escola das crianças, comprar uma casa, pagar água, luz, etc., como já falou no seu texto meu colega A5-G2. Mas, infelizmente, o dinheiro não tem boca para falar, mão para tocar e nem os pés para andar. Através disso eu vejo que o dinheiro sozinho não completa todos os desejos dos homens, ele precisa de ajuda e essa é a razão **pela** qual eu vou colocar o dinheiro em terceiro lugar na minha vida. Em primeiro lugar coloco Deus e em segundo lugar meus próximos.

Atenciosamente,

A2-G2.

Fonte: E-mail #23 da caixa pessoal da professora mediadora

Re: Re : [PEC-G_Ensino_de_lingua_portuguesa_2010] Discussão da semana

Remetente: P1-G2

29 de jul de 2010

Destinatário: A1-G2

A1-G2,

Envio-lhe as correções a seguir.

Prof. P1-G2.

Em 7 de julho de 2010 18:09, A1-G2 escreveu:

Oi pessoal,

O assunto de dinheiro é o mais importante **e** faz parte das dúvidas incríveis da vida **atual**. **[Penso perfeitamente]** Em relação **a** esse assunto **digo** assim:

- Tenho **algumas** duas **tendências*** sobre isso:

*** como assim: "tendências"? Não entendi. Busque a palavra correta no dicionário que dá sentido a sua frase.**

é **verdade** que sem dinheiro nada pode andar normalmente, mas **pensem** comigo: **se** com dinheiro a gente pode comprar quaisquer coisas que quiser, **há** muitas coisas que a gente compra com dinheiro que não **precisam** de dinheiro para ser concretas. * Quero dizer:

* Frase muito confusa!

1. Para um país em guerra

Com dinheiro, os responsáveis do país podem comprar todas as armas **necessárias**, mas jamais podem comprar a paz com dinheiro, isso é impossível, pois a paz não se compra com dinheiro.

2. Para uma pessoa rica

- Com dinheiro, a gente pode comprar um carro e as boas camisas, mas jamais a boa saúde para conduzir esse **carro** e se vestir **com as** camisas;
- Com dinheiro, um filho (homem ou mulher) pode ter os pais, mas jamais o afeto que existe entre pais e filho;
- Com dinheiro, uma pessoa pode ter tudo, mas não pode comprar a **vida**, pois, se a **vida** fosse uma coisa que a gente **pudesse** comprar, **então** os ricos do mundo não morreriam.

3. Para os estudantes

Com dinheiro, um estudante malvado poderia ter um diploma, mas jamais a inteligência, pois a inteligência não pode ser comprada com dinheiro.

No mundo, a gente verá um pai que mata o filho dele por causa de dinheiro e **vice-versa***.

O mundo **torna-se** um inferno por** causa de dinheiro. **Acho que se a prostituição existisse no mundo, fosse a causa de dinheiro e hoje existe o amor interesse nos casamentos somente porque um dos cônjuges tinha seguindo dinheiro do outro e a gente sabe o que acontece depois com esse caso. (?)**

* Vice-versa: junto, com hífen.

** Não se separa o hífen com espaços.

(?) Não dá para entender essa frase. Você começa a criar uma oração com a conjunção "se" e não finaliza essa oração. Você escreve "amor interesse", o que é isso? Casamento por interesse? E o que significa a expressão "tinha seguindo"??? Perceba como você mistura verbos, substantivos e não emprega corretamente adjetivos. Cuidado com essa falta de lógica no texto, prejudicando a sua argumentação sobre algum assunto.

O dinheiro é importante na vida de uma pessoa, mas, a meu ver, não pode ter o primeiro lugar na vida. Imagine que até agora as pessoas não sabem quem teve a primeira ideia de inventar o dinheiro.

Para respeitar as pessoas que não acreditam em Deus, não posso dizer que Deus tenha que ocupar o primeiro lugar na vida de todo mundo, pois é verdadeiro que todas as pessoas que estão de acordo comigo têm uma coisa em primeiro lugar além de dinheiro.

Estou me reservando de dizer as coisas de Deus para não sair fora da discussão, mas para mim, em primeiro lugar, acima e além de quaisquer coisas, está Deus.

Fonte: E-mail #24 da caixa pessoal da professora mediadora

No *feedback avaliativo*, também, os alunos se mostraram mais autônomos. A professora sublinha algumas passagens demonstrando a supressão de alguma palavra ou expressão, marca em cor vermelha os erros cometidos em relação à ortografia e conversa com o aluno, apresentando os pontos que devem ser estudados ("Cuidado com o uso dos verbos *ser* e *estar* e as concordâncias verbais e nominais.") ou que devem ser esclarecidos ("O que você quis dizer com *as coisas bastantes*?"). Frases de incentivo, elogios, *emoticons*⁶⁷ e agradecimentos foram mais recorrentes nesse grupo, como exemplo: "Espero sua resposta por *e-mail*. 😊"; "Gostei muito da sua opinião! Bem articulada! Parabéns!"; "Adorei a sua posição em relação ao dinheiro! :-)"; "Obrigado professora.". Observamos que a discussão foi mais concisa e objetiva, talvez porque não tenha sido tão polêmica como outras ou porque os alunos já estavam acostumados com a dinâmica das discussões, com prazos estipulados. A duração da *Discussão #04: A relevância do dinheiro (proposta por P1-G2)* foi de seis dias, estendendo para 28 dias se contarmos com o *feedback avaliativo*.

Muitas das características apresentadas nesse segundo grupo são semelhantes às analisadas no G1, no entanto encontramos diferenças em relação ao comportamento dos alunos diante da discussão (organização, autonomia, nível de

⁶⁷ As *carinhas de teclado*, também conhecidas como *emoticons* (do inglês, emotion + icons ou ícones de emoção), é uma forma de estabelecer determinada comunicação por meio da linguagem visual. Tais carinhas aparecem com frequência em *blogs*, *chats*, tutoriais, redes sociais e outros diversos ambientes virtuais. São utilizadas, em geral, juntamente com uma frase, na qual exercem funções como sinalizar uma emoção, uma intenção, um estado de espírito, ou mesmo para demonstrar uma expressão facial. (ANJOS, 2013).

participação das discussões e do grupo, etc.); diferenças essas que começaram a ser delineadas na seção em que é apresentado o mapeamento geral de cada grupo.

Assim como realizado na seção anterior, por acreditar ser relevante, para esta pesquisa, o conhecimento sobre os outros tópicos de discussão que circularam no grupo *on-line*, relacionamos a seguir as propostas das discussões realizadas no G2. Da mesma maneira, selecionamos apenas os tópicos que foram propostos por professora ou por aluno no M1 do G2, conforme elucidado anteriormente.

Discussão #01: Propagação da AIDS (proposta por A2-G2)

Re : [PEC-G_Ensino_de_lingua_portuguesa_2010] Fwd: MHNJB - MINAS GANHA MAIS UM JARDIM BOTÂNICO

Remetente: A2-G2

16 de abr de 2010

Opinião de cada um:

"como os jovens podem participar ou colaborar para reduzir a propagação do vírus AIDS no mundo"?

Para mim eles devem praticar;abstinência ou fidelidade com seu (sua) namorado (a) ou com seu (sua) esposo (a) .

Fonte: Mensagem #23 do G2

Re: Re : [PEC-G_Ensino_de_lingua_portuguesa_2010] Fwd: MHNJB - MINAS GANHA MAIS UM JARDIM BOTÂNICO

Remetente: P1-G2

17 de abr de 2010

Pessoal,

Vamos conversar sobre a proposta do A2-G2! Essa será a discussão da semana.

O que vocês acham: "como os jovens podem participar ou colaborar para reduzir a propagação da AIDS no mundo"?

Eu tenho a minha opinião, mas quero ver a de vocês, primeiro!

Aguardo respostas!

P1-G2

Fonte: Mensagem #24 do G2

Discussão #02: Casais homossexuais e adoção no Brasil (proposta por P1-G2)

Discussão 2: Adoção de crianças por casais homossexuais

Remetente: P1-G2

10 de mai de 2010

Prezados alunos,

Um dia, durante a aula, vocês demonstraram muita curiosidade sobre casais homossexuais aqui no Brasil. Conversamos muito sobre isso em sala e agora quero saber a opinião de cada um de vocês.

Assista à notícia que está no link a seguir:

<http://video.globo.com/Videos/Player/Noticias/0,,GIM1254410-7823-STJ+RECONHECE+PELA+PRIMEIRA+VEZ+QUE+CASAIS+HOMOSSEXUAIS+POSSAM+ADOTAR+CRIANCAS,00.html>

Agora, vamos discutir sobre a adoção de crianças por casais homossexuais. Abaixo, há algumas perguntas a serem respondidas no seu texto:

- *O que você acha da adoção de crianças por casais homossexuais?*
- *Você acha que a justiça brasileira agiu corretamente em relação à guarda das crianças?*
- *Na notícia, vimos que duas mulheres adotaram crianças. E se fosse um casal de homens? Qual seria a sua opinião?*

- *No vídeo, a repórter afirma que "o julgamento foi considerado inovador". Você concorda com essa afirmação? Por quê?*
- *Aqui no Brasil você já encontrou um casal homossexual? Como você reagiu quando os viu?*
- *E no seu país? Como são tratados os homossexuais?*

Essa discussão deve ser respondida até o dia 20/05/2010, quinta-feira. A participação de todos os alunos é obrigatória. O texto-resposta deve ser enviado para o e-mail do grupo: XXXXX@yahoogrupos.com.br

Atenciosamente,

Professora P1-G2.

Fonte: Mensagem #61 do G2

Discussão #03: Aborto (proposta por A4-G2)

Assunto desta semana..

Remetente: A4-G2

2 de jun de 2010

Destinatário: P1-G2

Bom Dia Prof P1-G2,

Como você está? Eu te enviei o assunto de discussão desta semana em baixo. Eu queria que você leu, e fazer as correções necessárias, antes que eu coloco no site do grupo. Você pode me enviar depois ou colocar diretamente. Sua opinião seria muito importante. Muito obrigado.

Abraço, A4-G2.

O aborto é um assunto em voga nesses últimos tempos. A gente fala de aceitar ou recusar. Alguns países já aceitam de o legalizar, outros não ou ainda não. A Igreja, do seu lado, desde o início teve sempre contra; dizendo que a Vida é um dom de Deus, e que sò Ele pode dar ou tirar a vida a alguêm. Apesar disso, o aborto é praticado demais pelo mundo, e geralmente pela juventude.

- Na sua opinião, você acha que legalizar o aborto é um boa ideia? Por que?

- Quais são seus propostas para diminuir este flagelo?

- No Brasil, o aborto é considerado como um crime, exceto em duas situações: estupro e de risco de vida materna. Eles acrescentaram uma terceira que é no caso que o nascituro apresenta graves e irreversíveis anomalias físicas ou mentais. Se baseando sobre a posição da Igreja, dizendo que a Vida pode ser dado ou tirado só por Deus, você acha que essas razões são suficientes para praticar o aborto?

Fonte: E-mail #25 da caixa pessoal da professora mediadora

Assunto desta semana..

Remetente: P1-G2

4 de jun de 2010

Destinatário: A4-G2

Oi A4-G2!

Eu achei sua discussão excelente!!! Parabéns!!! Fiquei muito feliz em ver como você consegue articular bem as frases dentro desse tema. Parabéns mesmo! Fiquei muito feliz.

Abaixo vou corrigir a sua mensagem e colocar sugestões! :-) Deixo para você enviar ao grupo a discussão dessa semana.

Espero sua resposta,

P1-G2.

2010/6/2 A4-G2:

O aborto é um assunto em voga nesses últimos tempos. **As pessoas falam em** aceitar ou recusar. Alguns países já **legalizaram o aborto**; outros não. A Igreja, desde o **início, esteve sempre contra essa prática**, dizendo que a vida é um dom de Deus e que **só** Ele pode dar ou tirar a vida a alguém. Apesar disso, o aborto é **muito** praticado pelo mundo, e geralmente pela juventude.

- Na sua opinião, você acha que legalizar o aborto é um boa ideia? Por quê?

- Quais são **suas** propostas para diminuir **essa prática**?

- No Brasil, o aborto é considerado como um crime, exceto em duas situações: estupro e risco de vida materna. Eles **acrescentaram** uma terceira, que é no caso **em** que o **bebê** apresenta graves e

irreversíveis anomalias físicas ou mentais. Você acha que essas razões são suficientes para praticar o aborto?

- Como é a lei do aborto no seu país?

- Você concorda com a posição da Igreja, que é radicalmente contra o aborto? Por quê?

Fonte: *E-mail #26* da caixa pessoal da professora mediadora

Assunto desta semana..

Remetente: A4-G2

5 de jun de 2010

Destinatário: P1-G2

Oi Prof. P1-G2,

Muito obrigado para a correção. Vou colocar no grupo daqui a pouco. Gostei das duas perguntas que você acrescentou.

Bom Fim de semana, A4-G2

Fonte: *E-mail #27* da caixa pessoal da professora mediadora

Assunto desta semana..

Remetente: P1-G2

6 de jun de 2010

Destinatário: A4-G2

Oi A4-G2!

Fico muito feliz em ver vocês, alunos, participarem.

Um grande abraço e bom domingo,

P1-G2.

Fonte: *E-mail #28* da caixa pessoal da professora mediadora

Discussão da semana!!!*Remetente: A4-G2**5 de jun de 2010*

O aborto é um assunto em voga nesses últimos tempos. *As pessoas falam em* aceitar ou recusar. Alguns países já legalizaram *o aborto*; outros não. A Igreja, desde o *início, esteve* sempre *contra essa prática*, dizendo que a *vida* é um dom de Deus e que *só* Ele pode dar ou tirar a vida a alguém. Apesar disso, o aborto é *muito* praticado pelo mundo, e geralmente pela juventude.

- Na sua opinião, você acha que legalizar o aborto é um boa ideia? Por quê?
- Quais são *suas* propostas para diminuir *essa prática*?
- No Brasil, o aborto é considerado como um crime, exceto em duas situações: estupro e risco de vida materna. Eles acrescentaram uma terceira, que é no caso *em* que o *bebê* apresenta graves e irreversíveis anomalias físicas ou mentais. Você acha que essas razões são suficientes para praticar o aborto?
- Como é a lei do aborto no seu país?
- Você concorda com a posição da Igreja, que é radicalmente contra o aborto? Por quê?

Fonte: Mensagem #96 do G2

Re: [PEC-G_Ensino_de_lingua_portuguesa_2010] Discussão da semana!!!*Remetente: P1-G2**7 de jun de 2010*

Pessoal,

Essa é a nossa discussão da semana, proposta pelo colega A4-G2. Espero as respostas de vocês!!

Vamos deixá-la aberta até o dia 18/06, sexta-feira. Assim, teremos tempo para trocarmos ideias sobre o assunto.

Atenciosamente,

P1-G2.

Fonte: Mensagem #98 do G2

Discussão #05: Ensino religioso nas escolas (proposta por P1-G2)

Ação pede fim do ensino religioso nas escolas

Remetente: P1-G2

7 de ago de 2010

Olá Pessoal!

Depois de um tempo, voltamos com mais uma discussão. Dessa vez, vamos conversar um pouco sobre o Ensino Religioso na escola. Vejam a reportagem abaixo:

> Folha de São Paulo, 06/08/2010 - São Paulo SP

Ação pede fim do ensino religioso nas escolas

DE BRASÍLIA - A Procuradoria Geral da República entrou ontem com ação com o objetivo de pôr fim ao ensino religioso nas escolas públicas. De acordo com a

procuradora Deborah Duprat, o Estado é laico e não deve dar ensino religioso, que na sua opinião traz "prejuízo das visões ateístas, agnósticas ou de religiões com

menor poder". Não há previsão para a data do julgamento. O relator do caso será o ministro Ayres Britto, que se diz "espiritualista".

Perguntas:

- O que você acha sobre o Ensino Religioso na escola? É importante para alunos, pais e educadores?
- Você acredita que esse tipo de ensino impõe uma religião para a criança? Como você vê isso?
- Qual é a importância da religião na vida de uma pessoa? E o que você pensa sobre as pessoas que não possuem religião?
- No caso do Brasil, que é um país laico*, você acha correta a ação judicial da Procuradoria Geral da República? Por quê?

Vocabulário:

*laico

(latim *laicus*, -a, -um)

adj.

adj.

1. Que não pertence ao clero. = LEIGO

2. Que não sofre influência ou controle por parte da igreja (ex.: *estado laico*).

adj. s. m.

adj. s. m.

3. Que ou quem não fez votos religiosos. = SECULAR ≠ ECLESIAÍSTICO, RELIGIOSO

Nossa discussão irá até o dia 15/08.

Discussão #06: Ficha limpa (proposta por A5-G2)

Discussão da semana

Remetente: A5-G2

27 de set de 2010

Oi pessoal,

O que segue é apenas a discussão da semana que foi proposta por mim, A5-G2, e foi aprovada pela nossa generosa professora P1-G2.

O dia 4 de julho de 2010, o presidente brasileiro Luiz Lula Inácio Da Silva aprovou a Lei Ficha-Limpa com o objetivo de lutar contra a corrupção e a impunidade no Brasil.

-O que você acha dessa lei sobre políticos?

-Você acha a lei como uma coisa boa para o povo brasileiro? Para que?

-Como é a política no seu país? Há corrupção? Comente!

-Como seria a política do seu país caso essa lei fosse aplicada? Comente!

NB: A discussão é válida até o dia 5 de outubro.

Boa discussão pessoal!

A5-G2, o colega de vocês.

Fonte: Mensagem #215 do G2

Não há tempo nem espaço para discorremos sobre todas as mensagens geradas em cada um desses tópicos propostos. Entretanto, vejamos as características de cada tópico para a promoção das discussões:

- a) A primeira discussão do G2 foi proposta por um aluno (A2-G2), reforçando a autonomia, o envolvimento e a dinamicidade desse segundo grupo. O aluno autor da proposta era uma pessoa comunicativa e participativa e solicitou à professora mediadora que fosse o primeiro a criar um tópico de discussão. A *Discussão #01: Propagação da AIDS (proposta por A2-G2)* tratava-se de um tema polêmico e muito vivenciado pelos alunos, os quais

eram originários de países com altas taxas da doença⁶⁸. No entanto, a discussão não se tornou polêmica, uma vez que não houve opiniões divergentes sobre os modos como os jovens deveriam colaborar para reduzir a propagação do vírus.

- b) A segunda proposta – *Discussão #02: Casais homossexuais e adoção no Brasil (proposta por P1-G2)* – teve como ponto de partida a curiosidade dos alunos estrangeiros sobre a homossexualidade no Brasil: “Um dia, durante a aula, vocês demonstraram muita curiosidade sobre casais homossexuais aqui no Brasil. Conversamos muito sobre isso em sala e agora quero saber a opinião de cada um de vocês”. A proposta teve como base uma notícia (material audiovisual autêntico, produzido em língua portuguesa) que seria vista por meio de um *link*. A notícia explicava como um julgamento foi considerado inovador ao conceder a um casal homoafetivo o direito de adotar dois filhos. O assunto da discussão é atual, inovador e polêmico, sobretudo para muitos estrangeiros de países em que a homossexualidade é considerada um crime. Os alunos escreveram longos textos, apresentando suas opiniões e o que entendiam como pontos positivos e negativos sobre a criação de uma criança por um casal homoafetivo. Muitos buscaram notícias na Internet sobre o assunto para ilustrarem que, no Brasil, tal questão era considerada de formas diversas pelos tribunais de justiça dos diferentes estados brasileiros. A pesquisa de 2011 mostrou que os alunos do G2 possuíam um maior letramento digital e desenvoltura para realizar buscas na Internet a fim de conhecerem mais sobre o país em que estudavam. Em relação à questão intercultural, selecionamos duas passagens interessantes nas respostas dos alunos: 1) “Aqui no Brasil, já percebi um casal homossexual se beijar e muitas vezes. Foi escandalizada de ver isso. Me disse: ‘oh! meu Deus o que é isto?’. Mas eu fiz nada e depois compreendi que é sua decisão e devo aceitar. No meu país os homossexuais não são considerados mas têm também. Eles são muito pouco. As gentes não

⁶⁸ Segundo o Relatório da UNAIDS (2012) sobre a epidemia global de AIDS, as estatísticas regionais em 2011 foram: 23,5 milhões de pessoas infectadas na África Sub-Saara; 300.000 pessoas infectadas no Oriente Médio e Norte da África; e 230.000 pessoas infectadas no Caribe.

gostam deles. Eu não tenho uma preferência sobre os gays. Mas se uma pessoa é gay, eu vou lhe respeitar porque é sua escolha.” e 2) “Aqui no Brasil eu já encontrei um casal homossexual mas quando eu vi, eu fiquei tranquilo sem fazer e dizer nada porque eu devo respeitar a qualidade de vida de cada pessoa porque todo mundo tem uma maneira de viver, eu devo respeitar sua escolha também. No meu país os homossexuais são tratados como as pessoas ruins.”. Pode-se afirmar que essa discussão tem uma relação muito forte com a Parte Escrita do exame CELPE-Bras. Conforme explicado, a Parte Escrita consiste em 4 (quatro) tarefas que avaliam a compreensão e a produção de forma integrada, sendo que, na Tarefa 1, o examinando assiste a um trecho de vídeo e produz um texto com determinado propósito e dirigido a interlocutores específicos para cada uma das tarefas com propósito determinado. A Internet (e o grupo de discussão *on-line*, por fazer parte dela), nesse caso, pode ser considerada como facilitadora do acesso por parte dos alunos a materiais de vídeo e áudio produzidos em língua portuguesa e que tenham uma interlocução com o exame CELPE-Bras. Sabemos que, na maioria das vezes, o livro didático apresenta materiais de áudio e vídeo gravados “artificialmente” e não tão próximos da realidade que o aluno vivencia cotidianamente em território brasileiro ou, ainda, vivenciará durante o exame de proficiência e o curso de graduação. Por isso, para aproximar sua prática pedagógica com a realidade, o professor usa, sobretudo, a Internet em busca de áudios e vídeos que circulem na sociedade e que podem estimular o conhecimento dos alunos sobre temas diversos, atuais e culturais.

- c) A *Discussão #03: Aborto (proposta por A4-G2)* revela que o segundo grupo tinha interesse em discutir temas polêmicos. Elaborada por um aluno, a proposta teve o acompanhamento da professora mediadora desde a sua criação, como pudemos ver na troca de mensagens pessoais entre o aluno autor e a professora. Ele enviou a proposta de discussão para o *e-mail* pessoal dela a fim de que ela aprovasse e avaliasse o texto, para então enviar ao grupo. Isso exemplifica como é importante que o *feedback* *avaliativo* seja, predominantemente, pessoal, pois os alunos se preocupam

com a forma como seus textos são publicamente apresentados. Um apontamento detalhado de incorreções no texto aos olhos de todos, ainda que no contexto de um curso voltado para a aprendizagem da língua portuguesa, poderia inibir o aluno. Como de praxe, a professora enviou aos estudantes o prazo estabelecido para a participação na discussão (“Vamos deixá-la aberta até o dia 18/06, sexta-feira. Assim, teremos tempo para trocarmos ideias sobre o assunto.”). Interessante observar que as respostas dos alunos foram estruturadas em tópicos, algumas vezes numerados, sendo que cada um deles correspondia a uma pergunta da proposta.

d) A religião era uma constante na vida dos alunos, por isso, a professora propôs uma discussão com base em uma notícia recebida por *e-mail* sobre esse tema e com base na curiosidade dos alunos, que perguntaram em sala de aula presencial por que o Brasil era considerado um país laico uma vez que muitas decisões políticas eram influenciadas pela religião ou pela igreja. Realizada essa discussão em sala de aula, a professora levou o tema para o ambiente virtual, com a notícia escrita e o verbete do dicionário sobre a palavra *laico*. O resultado foi a discussão mais produtiva do segundo grupo: enquanto as outras tiveram média de 19 mensagens, essa teve 44 mensagens enviadas. As opiniões foram divergentes: uns acharam que o ensino religioso deveria ser mantido, pois era um bom ensinamento para os alunos, podendo diminuir até mesmo “o flagelo do homossexualismo”; outros defenderam que, se o Brasil é um país laico, o ensino religioso não deveria fazer parte da escola, pois ele poderia prejudicar também as pessoas que praticavam religiões de menor conhecimento social e, com isso, serem excluídas. Entendemos, portanto, que a polêmica e a divergência de opiniões são construtores de discussões longas e acabam por oportunizar maior espaço para a prática social da língua-alvo pelos alunos.

e) Por fim, no G2, temos a *Discussão #06: Ficha limpa (proposta por A5-G2)*. Essa discussão foi proposta por outro aluno também muito participativo e

ele trouxe uma questão política brasileira que estava em pauta nessa época: a Lei Ficha Limpa. Curiosamente, a discussão não teve opiniões divergentes a respeito da lei propriamente, pois os alunos acreditavam que essa seria uma boa lei para o povo brasileiro. No entanto, ao relatarem sobre a política do seu país, os alunos desabafaram sobre a falta de liberdade e, por isso, a falta de interesse pela política. Esses desabafos geraram mais mensagens para a troca de informações e relatos sobre como a corrupção era praticada em cada país. Uma característica positiva deste grupo era o modo como as mensagens opinativas eram escritas: textos longos, estruturados em parágrafos ou tópicos e, muitas vezes, com coerência e boa argumentação.

Finalizadas a discussão e a análise – quantitativa e qualitativa – das interações realizadas em ambiente *on-line* pelos alunos do PEC-G, intenta-se, no próximo capítulo, demonstrar a aproximação analítica entre o uso dos grupos de discussão *on-line* e os critérios de avaliação do exame CELPE-Bras, em busca das respostas finais desta pesquisa.

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estas considerações finais foram divididas em três seções. Na primeira, o referencial teórico desta pesquisa é retomado para evidenciar os aspectos principais da análise empreendida. Na segunda, os critérios de avaliação do exame CELPE-Bras são relacionados com a análise das interações, de modo a dar mais clareza à contribuição do grupo de discussão *on-line* no que se refere ao objetivo dos examinandos. Na terceira, por fim, alguns desafios desta pesquisa e perspectivas para novos estudos são apresentados, tal é a natureza de toda investigação científica que não se fecha em si.

5.1 Os Grupos de discussão *on-line*: da teoria à prática

A reflexão teórica apresentada no capítulo 2 desta dissertação permite a realização de algumas relações com a prática pedagógica adotada nos grupos de discussão *on-line* das turmas do PEC-G. Em princípio, afirmamos que a concepção de língua privilegiada no processo de ensino e aprendizagem estrutura o trabalho a ser realizado entre professor e alunos. Nesse sentido, podemos dizer que, no contexto analisado, língua foi entendida como atividade social, por ter sido utilizada não só para veicular informações, mas para externar sentimentos, agir sobre o outro e por constituir-se em um espaço de interação dialógica entre sujeitos socioculturalmente situados. Ainda assim, a forma, a estrutura da língua não foi deixada de lado, uma vez que os textos elaborados pelos alunos foram corrigidos levando em conta desde os aspectos ortográficos até os aspectos semânticos e discursivos das produções textuais.

O dialogismo, elemento constitutivo de todo discurso, pôde ser verificado nas interações de ambos os grupos *on-line* em sua dupla dimensão. Por um lado, a própria dinâmica da ferramenta digital, formada por tópicos propostos que desencadeiam comentários, que, por sua vez, redundam em novos comentários, isto é, as interações diretas entre locutores e alocutários nas produções discursivas, de forma reticular,

evidenciam a primeira dimensão dialógica. Por outro lado, as produções dialogavam com outros discursos, dos quais elas se apropriavam, direta ou indiretamente, de modo que os sujeitos situavam-se culturalmente na cadeia de comunicação. A intertextualidade, por sua vez, também esteve presente: professora e alunos propuseram discussões a partir de textos ou utilizaram outros para mostrar, cada um, seu próprio posicionamento. Desse modo, o processo de ensino e aprendizagem extrapolou a “aquisição” da língua-alvo ao basear-se na formação ampla do sujeito, capaz de exercer sua criticidade não só em sua língua materna, mas também na nova língua.

Afirmamos ainda que a construção do aprendizado é social, coletiva, com diferentes reflexos nos indivíduos, mas nunca isolada ou indiferente ao seu contexto sócio-histórico-cultural. Desse modo, a interação no grupo de discussão *on-line* por meio da linguagem proporcionou mais um ambiente favorável à aprendizagem da língua-alvo, em conjunto, evidentemente, com os outros ambientes nos quais os alunos estavam presentes: as aulas presenciais e o cotidiano da sociedade brasileira, ou seja, o contexto de imersão. Dessa forma, o curso presencial sistematizava, estruturava, pedagogizava o aprendizado, mas, evidentemente, não o propiciava integralmente, uma vez que toda a vivência do ser humano em sociedade lhe afeta gerando algum conhecimento. Todas as suas interações com os outros e com o mundo compõem um longo e complexo processo de desenvolvimento da sua aprendizagem. Nessa perspectiva, a professora não era o único agente incentivador do aprendizado do aluno. Ele contava, entre outros agentes, com colegas que também aprendiam a nova língua, colegas que já eram proficientes nessa nova língua e colegas que a tinham como língua materna.

Pode-se afirmar que o processo de ensino e aprendizagem dentro do grupo de discussão *on-line* apoiou-se na visão atual de língua, que a vê como indissociável da cultura, concepção análoga à prescrita pelas diretrizes do exame CELPE-Bras. Ao estudar a nova língua, os alunos refletiram também sobre a nova cultura na qual estavam inseridos. Por meio das propostas de discussão, (potencialmente) polêmicas ou não, o aluno pôde construir simbolicamente a imagem, os significados da cultura brasileira e refletir sobre si mesmo e sobre o outro. Evidentemente, isso não acontecia separado do mundo que o cercava, por isso comparações entre as discussões no grupo e o dia-a-dia certamente eram constantes, propiciando, de forma contextualizada, o entendimento do aluno sobre a cultura brasileira. O grupo possibilitou, ainda, o trabalho com textos cujos

pontos de vista eram distintos, contrapondo os diferentes discursos; e propiciou debates, a partir dos quais os alunos puderam compreender o outro e se compreenderem como sujeitos de uma sociedade complexa e multicultural. Entendemos, portanto, que o grupo proporcionou não apenas o aprendizado da língua-alvo, mas contribuiu para o reconhecimento e o fortalecimento das identidades dos participantes e para a convivência com as diferenças sociais e culturais que eles encontravam em território brasileiro.

No que tange às tecnologias digitais, pode-se dizer que o grupo de discussão *on-line* potencializou o intercâmbio cultural, de maneira que, mediados pela tecnologia, os alunos puderam entrar em contato com os colegas e professoras, reconhecendo a opinião do outro, negociando posições, em suma, desenvolvendo atitudes de aceitação da alteridade. Além disso, o uso da ferramenta digital por parte dos alunos constituiu-se em uma oportunidade para o incremento das competências, não apenas linguístico-discursivas, mas também relativas ao letramento digital. Pode-se perceber a diferença entre os níveis de letramento (digital) dos alunos ao longo do curso e como tais níveis avançaram com a ajuda do uso quase diário do computador.

A ferramenta escolhida – o grupo de discussão *on-line* – permitiu a criação coletiva de uma rede de argumentação, na qual cada participante foi um importante elo, independentemente do seu nível de atuação. Nas discussões, a resposta de um aluno à rede, além de contribuir com o desenvolvimento da sua habilidade de produção textual escrita, convoca-o a um complexo processo de leitura, no qual ele precisa compreender o “conteúdo” da mensagem e projetar uma imagem do remetente da mensagem a ser respondida, bem como de toda a rede, com relação ao discurso ali veiculado, posicionando-se, em seguida, por meio de sua resposta. Mas também aqueles que não se “aventuram” a responder determinado tópico empreendem o mesmo processo complexo de leitura, acompanhando as discussões, avaliando o posicionamento dos colegas e, por que não, formulando a sua própria concepção sobre o assunto em pauta, ainda que não a tenha externado. Desse modo, temos a língua-alvo como objeto de estudo, mas também como meio, favorecendo uma prática social da linguagem dinâmica e autêntica, para além da mera reflexão metalinguística. Nesse contexto, é importante ressaltar o papel do professor como mediador das discussões, incentivando as colaborações, chamando os integrantes menos ativos a manifestarem-se, reconhecendo publicamente o empenho dos mais atuantes e também agregando seus próprios

comentários à discussão em rede. Além de tudo isso, o grupo de discussão acabou funcionando como um espaço “extra” de aprendizado, no qual uma série de discussões/interações, que não caberiam em sala de aula pelas limitações da carga horária e da matriz de conteúdos, encontraram sua viabilidade.

Na próxima seção, apresentam-se as considerações acerca da relação entre o uso do grupo de discussão *on-line* e os critérios de avaliação do exame para a obtenção do CELPE-Bras.

5.2 Os Grupos de discussão *on-line* e os critérios de avaliação do exame CELPE-Bras

Ao resgatar os critérios de correção do exame CELPE-Bras, pode-se dizer que as amostras de mensagens apresentadas foram adequadas em relação ao contexto, cumprindo o propósito de compreensão e de produção, levando em conta o gênero discursivo e o interlocutor (“adequação ao contexto”). Entretanto, considerando o critério “adequação discursiva”, percebeu-se que há falhas na coesão e coerência dos textos, assim como houve falhas no critério “adequação linguística”, ou seja, no uso adequado de vocabulário e de estruturas gramaticais. Logicamente, essas inadequações existiram porque o grupo *on-line* foi usado durante o processo de aprendizagem dos alunos. Todavia, o próprio exame CELPE-Bras admite que a produção textual – oral e escrita – do aluno estrangeiro pode “apresentar inadequações e interferências da língua materna e/ou de outra(s) língua(s) estrangeira(s)”, desde que não prejudiquem a sua comunicação com o interlocutor.

Em relação à produção textual escrita do aluno no ambiente do grupo *on-line*, especialmente por meio de mensagens opinativas, pode-se afirmar que houve mais facilidade no atendimento ao critério “adequação ao contexto”, haja vista que o trabalho pedagógico realizado no grupo demandou a elaboração de um único gênero (mensagem de ambiente de discussão *on-line*). Isso permite inferir que o uso do grupo *on-line* teve um foco maior nos outros dois critérios – “adequação discursiva” e “adequação linguística” –, como podemos confirmar nas correções enviadas de modo particular aos alunos e em alguns tipos de *feedback interacional* enviados ao grupo.

Acrescenta-se que, conforme explicado, a avaliação do CELPE-Bras é feita a partir do que o examinando consegue fazer na língua-alvo, por meio das tarefas solicitadas, sendo de natureza sociocomunicativa. Por isso não afere conhecimentos a respeito da língua, por meio de questões sobre a gramática e o vocabulário. Contudo, tais aspectos são importantes para a demonstração da capacidade de uso da língua-alvo. Deste modo, ainda que os alunos cometessem falhas nos critérios de “adequação discursiva” e “adequação linguística” durante o uso do grupo, a aprendizagem da língua e a capacidade de uso dela seriam verificadas, podendo ser aprendidas em maior ou menor grau durante a aula presencial, nas interações do grupo de discussão e/ou no ambiente de imersão em território brasileiro. Ou seja, um conjunto de fatores poderia ter contribuído para a melhora do aluno nesses quesitos, não apenas a participação no grupo de discussão *on-line*. Ele era mais um ambiente de oportunidade para a aquisição de competências sociocomunicativas. Vimos, ainda, que a pró-atividade e autonomia do aluno – características que o colocam como protagonista do seu aprendizado – eram fatores cruciais para o incremento da sua capacidade sociocomunicativa em língua portuguesa, pois a participação constante do aluno é o que possibilitava que o grupo pudesse gerar resultados significativos para sua aprendizagem.

Embora pareça que estamos tratando apenas da produção textual escrita do aluno, devemos lembrar que, no exame CELPE-Bras, a avaliação da Parte Escrita envolve a compreensão e a produção de forma integrada. Assim, produção textual escrita e compreensão textual escrita e oral são analisadas conjuntamente pelos corretores por meio das tarefas. Analogamente, não há como separar a capacidade sociocomunicativa apreendida pelo aluno durante o uso do grupo, ou seja, se apreendeu mais habilidades de produção escrita ou mais habilidades de compreensão escrita ou mais habilidades de compreensão oral; assim como não é possível separar em que meio o aluno apreendeu mais suas competências linguísticas e discursivas: se nas aulas presenciais, no grupo de discussão *on-line* ou no ambiente de imersão. O que defendemos é que todas as competências foram trabalhadas em todos os ambientes, daí a importância de verificarmos o exame e sua avaliação como um todo integrado, bem como verificarmos o uso do grupo de uma maneira geral, contemplando todas as habilidades que ele pôde, de algum modo, ajudar a promover.

No exame CELPE-Bras, a compreensão é avaliada considerando-se a adequação e a relevância da produção do examinando em resposta ao texto oral ou

escrito, ou seja, “adequação ao contexto”. Mesmo que apresente coesão e adequação linguística, a produção será julgada como inadequada se não cumprir o que foi solicitado na tarefa. Nesse ponto, o grupo de discussão *on-line* pode ter ajudado o aluno a ter foco no tema proposto, uma vez que a participação dele na discussão era monitorada e avaliada por seus pares e sua professora, ou seja, de modo colaborativo. Um aluno que “escorregasse” no quesito “adequação ao contexto”, ou seja, não contemplasse o assunto que estava sendo discutido, era abordado por algum participante para que explicasse qual o caminho que estava tomando. Além disso, como vimos, em algumas passagens do *feedback avaliativo* e/ou *interacional*, a professora perguntava sobre algum trecho específico que não estava claro para os leitores, ou seja, que não se enquadrava no que era esperado em relação à coesão e/ou coerência. Esse tipo de *feedback avaliativo* pode ter proporcionado uma reflexão ao aluno, possibilitando-lhe o entendimento sobre sua fuga do tema da discussão e sobre como utilizar os recursos linguísticos e discursivos adequadamente de forma a se fazer entender.

Segundo o *Manual do Examinando* (INEP, 2013), uma leitura proficiente e crítica envolve atribuir sentidos autorizados pelo texto, selecionar informações relevantes, relacioná-las e usá-las para propósitos específicos solicitados pela tarefa do exame. É possível afirmar, nesse sentido, que as discussões empreendidas no grupo *on-line* auxiliaram o aluno a desenvolver suas habilidades de compreensão textual, de forma a construir sentidos e significados a partir dos textos lidos. Para que o aluno pudesse fazer parte da discussão, ele deveria não apenas ler o tópico proposto, mas também ler as produções dos colegas para construir os sentidos, selecionar informações e relacionar opiniões, culminando na sua própria contribuição, ou seja, na construção do seu texto, na defesa do seu ponto de vista. As propostas em que um gênero discursivo foi utilizado como suporte – por exemplo, discussão proposta a partir de uma história em quadrinhos, uma notícia em vídeo ou uma notícia escrita – também possibilitaram ao aluno desenvolver sua capacidade de compreensão textual escrita e/ou oral.

Ainda que no grupo fosse cobrada apenas a escrita de um tipo de gênero, vale ressaltar que, conforme estabelecido no *Manual do Examinando* (INEP, 2013), a proficiência na escrita significa usar a informação relevante e adequar a linguagem ao propósito da escrita (reclamar, opinar, argumentar, etc.). Observou-se, portanto, que vários propósitos comunicativos foram realizados em diversas mensagens no grupo *on-*

line: os alunos não apenas expuseram seus pontos de vista, mas reclamaram, opinaram, argumentaram, sugeriram, perguntaram, solicitaram, relataram, narraram, entre outros.

Evidentemente, a forma como o grupo foi utilizado não possibilitou o desenvolvimento da produção textual oral dos alunos. Ainda assim, pode-se dizer que o grupo contribuiu de certa maneira para o incremento dessa habilidade, se forem levados em consideração os critérios “compreensão”, “competência interacional”, “adequação lexical”, “adequação gramatical” (excluindo os critérios “fluência” e “pronúncia”), integrantes da grade de correção da Parte Oral. Embora o grupo não tenha sido utilizado para o desenvolvimento da produção textual oral dos alunos, isso não significa uma limitação tecnológica, ou seja, que a ferramenta digital não permitisse essa ação. Esse trabalho seria possível com materiais audiovisuais, tais como: arquivos de áudio, arquivos de vídeo, *podcasts* e/ou *videocasts*⁶⁹, gravação de voz, gravação de áudio, gravação de vídeo, *audiobooks*⁷⁰, *chat* por voz, entre outros. Logicamente, tal utilização pressupunha um nível de letramento digital mais avançado do que os alunos possuíam naquele momento. Também vale observar que, àquela época, o uso de *smartphones*⁷¹ (aparelhos que facilitam o uso e a criação de arquivos de áudio e vídeo) não era tão

⁶⁹ *Podcast* é uma forma de transmissão de arquivos multimídia na Internet criados pelos próprios usuários. Nestes arquivos, as pessoas disponibilizam listas e seleções de músicas ou simplesmente falam e expõem suas opiniões sobre os mais diversos assuntos, como política ou o capítulo da novela. Pense no *podcast* como um blog, só que ao invés de escrever, as pessoas falam. Podendo ser ouvidos a qualquer hora, os *podcasts* criam uma espécie de rádio virtual direcionada para assuntos específicos, ou seja, de acordo com as características de cada ouvinte. Além do mais, esses arquivos podem ser escutados perfeitamente em um player portátil. O termo *Podcast* surgiu em 2004. A palavra é uma junção de *Pod - Personal On Demand* (numa tradução literal, pessoal sob demanda) retirada de *iPod* e *broadcast* (transmissão de rádio ou televisão). O *podcast* em vídeo chama-se *videocast*, frequentemente em arquivo formato MP4 ou disponibilizado em *sites* de *streaming* como o *Youtube*. (Adaptado de MARTINS, 2008 e WIKIPÉDIA, 2014).

⁷⁰ *Audiobook*, audiolivro ou livro falado é uma gravação do conteúdo de um livro lido em voz alta. Essa gravação se apresenta em suportes informacionais diversificados, podendo ser encontrada em K-7 e CD, e também em formatos mais modernos como o MP3, o WMA e o OGG, entre outros, gratuitos ou pagos. As versões pagas contam com a vantagem de narradores profissionais contando a história, com variações no tom de voz em diálogos, e às vezes efeitos sonoros, que ajudam na interpretação do texto e evitam a monotonia na escuta. Já as versões gratuitas trazem uma grande variedade de obras para *download*, a maioria em domínio público, *copyleft* ou outra licença pública livre disponível, narradas por voluntários ou profissionais, gratuitamente. O *audiobook* é ideal para pessoas que querem ler, mas que não possuem tempo para tal atividade, para deficientes visuais, **para estudiosos que desejam otimizar seu tempo ou aprender uma língua**, para pessoas disléxicas e para aquelas que são mais auditivas que visuais. (WIKIPÉDIA, 2013, grifo nosso).

⁷¹ *Smartphone* é, em tradução literal, "um telefone inteligente". Ele é a evolução do celular. A capacidade de realizar e receber chamadas é “apenas um detalhe” para este aparelho, que permite uma infinidade de possibilidades. Os modelos são muitos, com os mais diversos tipos e funções. Os *smartphones* são híbridos entre celulares e computadores. Não têm o hardware potente de um computador, mas também não são tão simples quanto um telefone. Afinal, eles englobam algumas das principais tecnologias digitais de comunicação em somente um local: Internet, GPS, *e-mail*, SMS, mensageiro instantâneo e aplicativos para muitos fins. (Adaptado de BARROS, 2011).

difundido como nos dias de hoje, isto é, atualmente o trabalho com o grupo poderia ser mais “completo” em relação aos critérios de avaliação do exame CELPE-Bras, sobretudo no que tange à Parte Oral.

Podemos, ainda, por meio da lista de especificações do exame apresentada anteriormente, elencar abaixo os pontos possibilitados pelas discussões realizadas nos grupos. Estão marcados (tachados) aqueles que, no nosso entendimento, não foram trabalhados nos grupos analisados.

a) Operações:

- Reconhecer a situação de comunicação (quem fala, para quem, em que contexto, em que veículo, com que objetivo, em que registro, etc.);
- Localizar e entender uma informação específica no texto;
- Identificar a ideia principal do texto;
- Fazer distinção entre pontos principais e detalhes de apoio;
- Identificar a finalidade ou o objetivo do texto;
- Relacionar a tipografia, o layout e as imagens para compreender o propósito do texto;
- ~~➤ Decidir se o texto é relevante (no todo ou em parte) para as ações a serem desenvolvidas na execução de uma tarefa;~~
- Reconhecer atitudes, emoções e ponto de vista do autor quando expressos explícita ou implicitamente no texto;
- Expressar, como escritor, suas atitudes, emoções e ponto de vista.
- Destacar os pontos relevantes para resumir o texto, uma ideia específica ou subjacente;
- Acompanhar e registrar o desenvolvimento de um argumento;
- Decidir se o texto é baseado em um fato, uma opinião, uma pesquisa, etc.;
- Interpretar gráficos e outros materiais apresentados visualmente;
- Reescrever informações no mesmo estilo ou em estilo diferente;
- ~~➤ Transferir informações de/para diagramas, tabelas, gráficos;~~
- ~~➤ Reconhecer marcas linguísticas características de diferentes gêneros do discurso.~~

b) Propósitos:

- Narrar, relatar, argumentar, expor, instruir, agradecer, pedir, opinar, comentar, expressar atitudes, confirmar, desculpar-se, informar, reclamar, justificar, persuadir, aconselhar, avisar.

c) Interlocutores:

- Falantes de português em geral, em situações que requerem registro formal e informal.

d) Gêneros do discurso:

- **Textos escritos:** de periódicos (jornais e revistas) – ~~editorial~~, notícia, entrevista, reportagem, ~~anúncio classificado, publicidade, cartas de leitores, horóscopo~~, cartuns, quadrinhos, etc.; ~~de livros – crônica, conto, poema, texto didático, receita etc.~~; ~~de panfletos, cartazes, avisos, placas de trânsito; de telegramas, cartas, bilhetes, e-mails, cartões-postais; de diários, agendas, notas, listagens, resenhas, relatórios, currículos, biografias; de documentos, formulários, questionários, instruções; de mapas, roteiros, quadro de horários, calendários, programas, cardápios, recibos; de dicionários, catálogos, listas telefônicas, letras de música, legendas de filme~~, etc.
- **Textos orais:** entrevistas, depoimentos, noticiários, ~~debates~~, reportagens, ~~documentários, anúncios de produtos ou endereços úteis, programa musical, programa de auditório ou de variedades, previsão do tempo, receita, palestra, aula, instruções, informes de trânsito e de situação nas estradas, mensagens na secretária eletrônica, conversas ao telefone, filmes, seriados, novelas, peças de teatro~~, etc.

e) Tópicos:

- **Indivíduo:** dados pessoais (profissão, características, preferências, etc.); vida familiar e social (relações entre gerações, aspectos relativos à divisão de responsabilidades, ao trabalho doméstico, à amizade, à vizinhança, etc.);

- **Habitação:** tipo de habitação e de hospedagem, localização, cômodos, móveis, utensílios, eletrodomésticos, ferramentas, serviços domésticos, consertos, compra e aluguel de imóvel, etc.;
- **Trabalho e estudo:** características, local, instalações, deveres, direitos, horário, salário, relações entre superiores e subordinados, qualificação profissional, mercado de trabalho, entrevistas, reuniões, viagens de negócios, férias e aposentadoria, escola, universidade, bolsa de estudos, exames, estágios, profissões, perspectivas de trabalho, informatização, globalização, etc.;
- **Comunicação e transporte:** conversa, postura e gestos, Internet, jornal, televisão, rádio, correspondência pessoal e profissional, trânsito, veículos privados e transporte público, compra de passagens, gorjeta, alfândega, bagagem, aluguel de carro, etc.;
- **Serviços:** banco, correios, telefone público, polícia, hospital, bombeiros, informação turística, etc.;
- **Compras:** imóveis, carros, alimentos, roupas, calçados, móveis, eletrodomésticos, medicamentos, artigos de papelaria, livros, discos, entradas para espetáculos, presentes, preços, moeda, formas de pagamento, pesos, medidas, embalagens, anúncios publicitários e classificados, compras pela Internet, entregas, etc.;
- **Alimentação:** compra e preparo de comidas e bebidas, espaços, ocasiões e comportamentos ao se comer e beber, etc.;
- **Corpo e saúde:** exercícios, higiene, estética, moda, partes do corpo, percepções, doenças, consulta médica e odontológica, exames, plano de saúde, emergência, acidentes, medicamentos, drogas, etc.;
- **Lazer, viagens e arte:** atividades de lazer, esportes, praia, leitura, música, filmes, artes plásticas, rádio, televisão, estádios, bibliotecas, Internet, teatros, concertos, museus, exposições, etc.;
- **Ciência e tecnologia:** temas atuais da área biomédica, de comunicações, de transportes, de energia, de alimentos, etc.;
- **Clima e ecologia:** tipos de clima, fenômenos atmosféricos, previsão do tempo, poluição e preservação da natureza, etc.

Entretanto, se extrapolássemos as discussões, considerando todos os materiais (arquivos e *links*) que circularam no grupo, e remarcássemos a listagem acima, veríamos que os trechos tachados diminuiriam, pois sabemos que o grupo serviu não apenas como canal de discussão sobre os temas propostos, mas, para além dessa finalidade, ele foi ainda utilizado como um meio de suporte para as aulas presenciais e para o aprendizado sistemático da língua portuguesa. Nele, encontramos também: autorização para realização de pesquisa; convites automáticos ou não; divulgação de evento acadêmico e/ou cultural; dúvidas e solicitações de ajuda; materiais complementares à aula presencial de diversos temas; informações sobre a turma, a aula presencial, o exame CELPE-Bras, o grupo de discussão *on-line*, etc.; cartões e mensagens natalinas; mensagens contendo curiosidades, correntes, piadas, textos de cunho político, social e religioso, etc.; e tarefas para serem realizadas em ambiente *on-line* (relato sobre o país de origem; álbum de fotografias com a família e *WebQuest*⁷² sobre acentuação).

Cabe lembrar que, conforme o próprio *Manual do Examinando* (2013), há várias formas de se preparar para o exame CELPE-Bras. Todas consideram essencialmente a interação por meio da linguagem, quer seja com um gênero textual oral ou escrito, quer seja com um outro falante. Em suma: o candidato pode se preparar “lendo jornais e revistas, posicionando-se a respeito dos assuntos encontrados, escrevendo textos, assistindo a filmes e programas de televisão, interagindo com outros falantes de português. Ou, ainda, pode procurar cursos que ofereçam oportunidades para a criação de textos orais ou escritos [...] e que promovam a discussão de aspectos textuais e discursivos que poderão auxiliar a compreensão e a produção textual”. (INEP, 2013, p.8-9).

⁷² *WebQuests* são ambientes multimodais de aprendizagem colaborativa que incentivam os participantes a interagir no processo de desenvolvimento de projetos *on-line* pelo uso da *web* e de seus recursos. Representam um modelo de pesquisa orientada, focada na busca de informações para resolver uma situação problema, realizada no espaço da Internet [...]. As fontes de pesquisa são recomendadas por meio dos *links* fornecidos para que os participantes não se “afundem” no oceano de informações da Internet – são, pois, uma estrutura de aprendizagem assistida. [...] esses ambientes ganharam a aceitação de professores e educadores em várias partes do mundo, inclusive no Brasil. [...] Uma *WebQuest* compõe-se de seis blocos ou componentes: (1) uma introdução concisa que fornece informações relevantes, esclarecendo o que vai ser desenvolvido em colaboração entre os participantes; (2) uma tarefa factível e desafiadora para captar o interesse dos que trabalham em coautoria para alcançar objetivos comuns; (3) o processo que será vivenciado pela equipe de participantes por meio de uma descrição passo a passo do que deve ser feito; (4) os recursos necessários para o cumprimento da tarefa, como, por exemplo, as fontes de pesquisa *on-line*; (5) uma rubrica com os itens de avaliação; (6) uma conclusão que revê o que foi feito e que incentiva trabalhos futuros. Opcionalmente, inclui um bloco de créditos no qual as referências utilizadas são colocadas, assim como os agradecimentos aos que contribuíram para a realização do projeto. (DIAS, 2012).

As análises realizadas nesta pesquisa, bem como a relação estabelecida entre elas e as diretrizes do exame CELPE-Bras, permitem-nos concluir que o grupo de discussão *on-line*, tal como fora conduzido, contribuiu com a preparação dos alunos para a realização do exame proficiência. Entretanto, cabe ressaltar que a forma como a ferramenta foi utilizada não permitiu que professores e participantes explorassem todas as suas funcionalidades e potencialidades para um trabalho mais abrangente e produtivo para o processo de ensino e aprendizagem, contemplando, de forma integrada, a compreensão oral, a compreensão escrita, a produção oral e a produção escrita em língua portuguesa. Além disso, fortalecemos a ideia de que apenas o ambiente *on-line* não seria suficiente para uma formação proficiente do aluno, funcionando como um ambiente complementar na condução do processo de ensino e aprendizagem junto ao curso presencial e ao contexto de imersão.

A seguir, finalizamos este capítulo, elencando alguns desafios encontrados durante a realização desta pesquisa e apontando perspectivas para novos desdobramentos.

5.3 Desafios e perspectivas

No percurso desta pesquisa, encontraram-se pontos que permitem uma maior reflexão para a condução de pesquisas futuras. A partir de desafios e limitações com os quais nos deparamos, propomos algumas questões passíveis de verificação que poderiam contribuir para o entendimento do uso do grupo de discussão *on-line* para o ensino e aprendizagem de línguas, como: a promoção da autonomia, da colaboração e da cooperação entre o grupo de alunos; a veiculação e criação de maior diversidade de gêneros textuais; a aproximação do uso do grupo *on-line* com as tarefas do exame de proficiência; e o levantamento da percepção dos indivíduos envolvidos no processo, o que permitiria uma contribuição ainda maior às áreas envolvidas da Linguística Aplicada.

Como já mencionado anteriormente neste trabalho, a autonomia do aluno é um ponto fulcral para o melhor aproveitamento do ambiente *on-line* no aprendizado. Nos grupos analisados, as tentativas da professora de estimular os alunos à interação – com frases de estímulo ou reconhecimento; *feedback*; escolha de temas polêmicos e

material autêntico; etc. – tiveram o intento de tornar o grupo de discussão um ambiente propício para o exercício da autonomia. Por uma série de fatores, alguns facilmente compreensíveis como a própria estruturação hierárquica dos sistemas de ensino, nem sempre os alunos tiveram desenvoltura em assumir-se como principal agente do próprio aprendizado. Percebemos, muitas vezes, diversos alunos só agirem “sob demanda”, a partir de um “comando” da professora, sobretudo conforme observado no grupo G1. Ainda que, numa mensagem de incentivo, por exemplo, a intenção da professora não fosse propriamente a de “cobrar” uma atitude do aluno, alguns se sentiam impelidos a responder ao tópico como cumprimento de uma tarefa, não o fazendo quando não eram estimulados. Essa espécie de dependência dos alunos com relação à figura de um “tutor” do seu aprendizado deve ser revertida em novos contextos, com a adaptação das práticas aqui adotadas que surtiram efeito positivo e com a incorporação de novas ações que favoreçam o desprendimento do aluno. Nesse sentido, uma nova investigação deve procurar respostas para tornar o aluno mais autônomo, mais protagonista do seu aprendizado e livre para realizar suas escolhas no ambiente *on-line*, bem como dar sugestões e manifestar opiniões. A *Web* coloca, hoje, à disposição da humanidade um arcabouço até então inimaginável de conteúdos e ferramentas para os mais diferentes tipos de aprendizado, o que requer, com ainda mais ênfase, um sujeito que se assuma como protagonista da própria formação. Mais do que nunca, as boas práticas educativas só fazem jus ao adjetivo “boas” se se preocupam com a formação do sujeito para a autonomia.

Além de autonomia, as experiências cotidianas educacionais demandam também cooperação e colaboratividade. A teia discursiva própria da ferramenta grupo de discussão *on-line* se baseia nesses dois princípios, tornando possível a construção coletiva do conhecimento, nascido do atrito entre as diferentes visões de mundo dos seus integrantes. Considerando os exemplos aqui analisados, acreditamos que a colaboração e a cooperação não foram aspectos tão explorados pelos alunos, apesar de serem aspectos constitutivos da própria maneira como as interações se davam. Ainda assim, acreditamos que, para uma primeira experiência, tenha sido produtiva a criação de um contexto de discussão e que essa pouca “exploração” da colaboratividade se deva também à falta de autonomia dos alunos. Cabe sublinhar, portanto, mais uma vez, a necessidade de uma educação interativa que estimule a formação do sujeito autônomo,

que, por sua vez, poderá atuar mais decisivamente na sua própria formação e também na daqueles que com ele interagirem.

Outro ponto que poderia ter sido mais bem explorado nas duas experiências aqui relatadas – e que certamente o seria em um novo contexto, após o reconhecimento desta análise – é o uso do grupo *on-line* para veicular mais gêneros textuais distintos e para realizar as produções de uma gama maior de gêneros. Com relação às habilidades de compreensão, não seria difícil incrementar as discussões com uma variedade maior de gêneros, especialmente áudios e vídeos, que são largamente utilizados no exame de proficiência. Esse tipo de material era utilizado nas aulas presenciais, mas não teve espaço nas discussões *on-line*. Já no que se refere à produção, as características específicas da ferramenta “grupo de discussão *on-line*” limitam a possibilidade de solicitar-se uma grande variedade de gêneros.

No entanto, as discussões poderiam se transformar em pontos de partida para a produção de outros gêneros, incrementando-se as propostas, em determinado momento, com as condições de produção necessárias para que o conteúdo dos debates pudesse ser revertido em, por exemplo: uma carta de leitor para a revista ou o *site* do texto base da discussão; um *e-mail* para um amigo sobre determinada curiosidade da cultura brasileira ou ponto turístico; um relatório sobre informações estatísticas a serem expostas numa reunião corporativa; entre uma série de outros gêneros que poderiam ser pensados, em consonância com as tarefas do CELPE-Bras.

Além disso, com a recente difusão de aparelhos portáteis aptos à gravação de áudio, a produção oral dos alunos poderia ser incluída nas discussões sem maiores prejuízos à autenticidade das interações. Desse modo, observar-se-ia com mais cuidado a questão das condições de produção e da diversidade de gêneros, na tentativa de se aproximar mais do exame de proficiência em língua portuguesa.

O levantamento da percepção dos participantes do grupo *on-line* também constituiu-se em um desafio. Embora tenha sido uma intenção desta pesquisa, não foi possível colocar em prática devido a limitações de tempo e recursos. Uma entrevista com os alunos poderia responder a alguns questionamentos, como por exemplo: de que maneira eles perceberam as atividades do grupo *on-line*, comparando-as com sua preparação em sala de aula presencial? Como o grupo influenciou em sua convivência cotidiana no território brasileiro? Quais as impressões dos alunos sobre o tipo de relação estabelecida com os colegas no ambiente *on-line*? Além de suscitar novos

questionamentos, a busca pela leitura subjetiva dos atores envolvidos nas interações poderia revelar novas perspectivas, bem como refutar ou corroborar possíveis conclusões.

Fica-nos, portanto, na ocasião de encerrar esta dissertação, a satisfação de ter dado continuidade ao trabalho docente nesta pesquisa discente, mas também a sensação de que inúmeros caminhos permanecem inexplorados. O desafio aqui aceito e perseguido ao longo destas páginas foi o de procurar uma abordagem que conferisse validade às análises empreendidas em novos e variados contextos, que reverberasse não apenas no ensino de português como língua estrangeira, mas também no ensino de outras línguas, no de língua materna e, por que não, no de outras áreas do conhecimento. É preciso frisar, nesse sentido, a importância de não se generalizar as observações aqui levantadas, mas considerá-las como um caminho para o aperfeiçoamento do uso das tecnologias digitais no ensino e a possibilidade/necessidade de estudos futuros. Acreditamos que o grupo tenha auxiliado no desenvolvimento da proficiência dos alunos participantes e, ainda que a quantificação exata desse auxílio seja inviável, não nos parece restar dúvidas de que o grupo de discussão *on-line* tenha dado sua contribuição e, mais do que isso, tenha deixado evidente o seu potencial ainda inexplorado à espera de novas oportunidades.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Língua-cultura na sala e na história. In: MENDES, Edleise (Org.). *Diálogos interculturais: ensino e formação em Português Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes Editores, 2011. p.159-171.

ALMEIDA, Vanessa Borges; ÁLVAREZ, Maria Luisa Ortíz. Apresentação do volume temático: Ensino de Português Língua Estrangeira. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, v.9, n.2, p.9-12, 2º sem. 2010. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/horizontesla/issue/view/532>>. Acesso em: 17 mai. 2014.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.36, n.129, p.637-651, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129>>. Acesso em: 7 fev. 2014.

ANDRIGHETTI, Graziela Hoerbe; SCHOFFEN, Juliana Roquele. Vivenciando língua e cultura: sugestões para práticas pedagógicas em Português como Língua Adicional. In: SCHOFFEN, Juliana Roquele *et al* (Org.). *Português como Língua Adicional: reflexões para a prática docente*. Porto Alegre: Bem Brasil, 2012. p.17-38.

ANJOS, Jéssica dos. Você sabe o que são carinhas de teclado? *-* In: *MULD - Movimento de União pelo Letramento Digital*. [Blog] 23 abr. 2013. Disponível em: <<http://muld.letras.ufmg.br/?p=101>>. Acesso em: 12 abr. 2014.

ANSTEY, M.; BULL, G. *Teaching and Learning multiliteracies: Changing times, changing literacies*. Australia: Education Services Australia. 2006.

ANTISPAM.BR. *Tipos de spam*. Disponível em: <<http://www.antispam.br/tipos/>>. Acesso em: 19 abr. 2014.

ARAÚJO, Júlio César; DIEB, Messias. Interação virtual e a autoria de artigos científicos: nos bastidores da produção acadêmica. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.26, n.03, p.387-406, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300020>. Acesso em: 17 mai. 2014.

AUDIOBOOK. In: *WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre*. Flórida: Wikimedia Foundation, 2013. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Audiobook&oldid=37490971>>. Acesso em: 7 abr. 2014.

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método na ciência da linguagem. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, Thiago. O que é smartphone e para que serve? *TechTudo Artigos*, 28 dez. 2011. Disponível em: <<http://www.techtudo.com.br/artigos/noticia/2011/12/o-que-e-smartphone-e-para-que-serve.html>>. Acesso em: 7 abr. 2014.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002. p.37-46.

BIRNER, Betty. *Does the language I speak influence the way I think?* Linguistic Society of America, 1999. Disponível em: <<http://www.linguisticsociety.org/content/does-language-i-speak-influence-way-i-think>>. Acesso em: 7 mai. 2014.

BLENDED LEARNING. In: *WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre*. Flórida: Wikimedia Foundation, 2014. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Blended_learning&oldid=37936911>. Acesso em: 14 mai. 2014.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador*: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Série Estratégias de Ensino, 8).

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin*: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL continua na 85ª posição no ranking mundial de IDH; veja resultado de todos os países. In: *UOL Notícias*. 2012. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/infograficos/2013/03/14/brasil-fica-na-85-posicao-no-ranking-mundial-de-idh-veja-resultado-de-todos-os-paises.htm>>. Acesso em: 11 abr. 2014.

BRASIL. *Decreto nº 7.948 de 12 de março de 2013*. Dispõe sobre o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação - PEC-G. Brasília: 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Decreto/D7948.htm>. Acesso em 12 fev. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. *Manual do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)*. Brasília: 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/CelpeBras/manualpec-g.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. *Programa de Estudante-Convênio de Graduação - PEC-G*. [site]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12276&ativo=531&Itemid=530>. Acesso em: 15 fev. 2014.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Divisão de Temas Educacionais. *Programa de Estudante-Convênio de Graduação - PEC-G*. [site]. Disponível em: <<http://www.dce.mre.gov.br/>>. Acesso em: 12 fev. 2014.

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede: do conhecimento à política. In: CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (Org.). *A Sociedade em Rede: do conhecimento à ação política*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2006. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/a_sociedade_em_rede_-_do_conhecimento_a_acao_politica.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2014.

CASTILHO, Ataliba T. de. *A teoria da linguagem e a teoria gramatical*. São Paulo: Departamento de Lingüística da USP, 1993.

CHUEKE, Gabriel Vouga; LIMA, Manolita Correia. Pesquisa Qualitativa: evolução e critérios. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, v.11, n.128, ano XI, p.63-69, jan. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/12974>>. Acesso em: 30 jan. 2014.

COMUNIDADE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA. In: *WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre*. Flórida: Wikimedia Foundation, 2014. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Comunidade_dos_Pa%C3%ADses_de_L%C3%ADngua_Portuguesa&oldid=38656139>. Acesso em: 18 mai. 2014.

CORRENTE DE E-MAIL. In: *WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre*. Flórida: Wikimedia Foundation, 2013. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Corrente_de_e-mail&oldid=34919731>. Acesso em: 19 abr. 2014.

COSCARELLI, Carla Viana. A informática na escola. *Viva Voz*, Belo Horizonte, FALE/UFMG, 2002.

COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p.25-40.

COSCARELLI, Carla Viana. Estratégias de aprendizagem em língua estrangeira: uma breve introdução. In: DELL'ISOLA, Regina L. Péret. *Português língua adicional: ensino e pesquisa*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012. p.17-34.

COSTA VAL, M. Graça. *Da frase ao discurso: pequeno panorama dos estudos linguísticos*. Versão preliminar inédita. Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFMG, 1997.

COSTA VAL, M. Graça; VIEIRA, M. L. (Org.). *Língua, texto e interação*. 1.ed. Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFMG, 2005. (Caderno do Formador, v.17)

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. A multimídia aplicada ao ensino de Português-Língua Estrangeira. In: JÚDICE, Norimar. *Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina*. Niterói: Intertexto, 2002. p.9-13.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, Reinildes. Proposta curricular. In: MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. *Conteúdo Básico Comum: Língua estrangeira - Ensinos Fundamental e Médio*. Belo Horizonte: SEE-MG, 2007.

DIAS, Reinildes. WebQuests: Tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v.12, n.4, p.861-881, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982012005000014>>. Acesso em: 14 abr. 2014.

DOURADO, Maura Regina; POSHAR, Heliane Andrade. A cultura na educação lingüística do português como língua estrangeira. *Revista Letra Magna: revista eletrônica de divulgação científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura*, v.4, n.6, 1º sem 2007. Disponível em: <<http://www.letramagna.com/culturaeduca.pdf>>. Acesso em: 23 mai. 2014.

E-LEARNING. In: *WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre*. Flórida: Wikimedia Foundation, 2014. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=E-learning&oldid=38911112>>. Acesso em: 14 mai. 2014.

ESTRÁZULAS, Mônica. Interação e cooperação em listas de discussão. *Informática na educação: teoria & prática*, Porto Alegre, PGIE-UFRGS, v.2, n.2, out. 1999. Disponível em: <http://www.nied.unicamp.br/oea/mat/interac_listas_monica_lec.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2014.

FERREIRA, Thaís. Qual é o sexo do seu cérebro? *Revista Época*. 25 mar. 2009. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI65446-15224,00-QUAL+E+O+SEXO+DO+SEU+CEREBRO.html>>. Acesso em: 7 abr. 2014.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. Algumas reflexões sobre a aprendizagem de línguas em regime de imersão: relatos de experiência dos participantes do programa de intercâmbio CAPES/FIPSE. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, IX, 2011, Rio de Janeiro. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro: Associação de Linguística Aplicada do Brasil, v.1, n.1, 2012. Disponível em: <http://alab.org.br/images/stories/alab/CBLA/ANAIS/temas/09_02.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2014.

FLEISCHER, Erik. *Uma análise da colaboração on-line entre professores de língua inglesa em ambiente de grupo eletrônico de discussão*. 2003. 95 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

FLICK, Uwe. *Qualidade na pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?id=10mZGR6Wz6sC&lpg=PA2&hl=pt-BR&pg=PA2#v=onepage&q&f=false>>. Acesso em: 30 jan. 2014.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. Campinas-SP: Papirus, 1994.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Vygotsky e Bakhtin: psicologia e educação: um intertexto. 4.ed. São Paulo: Ática, 2002. (Série Fundamentos; 107).

GAROFALO, S. *A tecnologia aliada ao ensino de português para estrangeiros: o uso da ferramenta digital “grupo de discussões” no curso PEC-G*. 2011. 62 f. Monografia (Bacharelado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

GAROFALO, S. *et al.* O ensino de português como língua adicional no contexto universitário: uma análise da formação do professor de PLA na UFMG. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL, 1., 2012, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012. No prelo.

GOMES, Luiz Fernando. *Hipertextos multimodais: leitura e escrita na era digital*. Jundiaí: Paco Editorial, 2010.

HEMAIS, B. Genres in English language course books. In: GONÇALVES, G. R. et al. *New challenges in language and literature*. Belo Horizonte: FALE, 2009. p.67-79.

HEMAIS, B. Multimodalidade: enfoque para o professor de ensino médio. *Janela de ideias*, Rio de Janeiro, PUC-RIO, 2010. Disponível em: <http://www.letras.puc-rio.br/unidades&nucleos/janeladeideias/biblioteca/B_Multimodalidade.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Celpe-Bras*. [Site]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/celpebras>>. Acesso em: 17 fev. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros: Manual do Examinando*. Versão Eletrônica Simplificada. Brasília: 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/manual/2012/manual_examinando_celpebras.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2014.

INTERNATIONAL TELECOMMUNICATION UNION. *Measuring the Information Society 2013*. 2013. Disponível em: <http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/publications/mis2013/MIS2013_without_Annex_4.pdf>. Acesso em 27 abr. 2014.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. 10.ed. São Paulo: Contexto, 2007.

KRAMSCH, Claire. Language and culture. In: SIMPSON, James (Org.). *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. New York: Routledge, 2011. p.305-317.

KRATOCHWILL, Susan; SAMPAIO, Deise Rodrigues. As possibilidades dialógicas do fórum de discussão no ambiente virtual de aprendizagem. *Ideação - Revista do Centro de Educação e Letras da UNIOESTE*, Foz do Iguaçu, v.8, n.8, p.157-168, 1. sem. 2006. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/846>>. Acesso em: 17 mai. 2014.

KRESS, G. *Literacy in the New Media Age*. London; New York: Routledge, 2003.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. 3.ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

MARCHEZAN, Renata Coelho. Diálogo. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia do trabalho científico*. 7. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *O papel da lingüística no ensino de línguas*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2000.

MARTINS, Elaine. O que é Podcast? *TecMundo*, 29 dez. 2008. Disponível em: <<http://www.tecmundo.com.br/1252-o-que-e-podcast-.htm>>. Acesso em: 7 abr. 2014.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.2, p.289-300, maio/ago 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07.pdf>>. Acesso em: 7 fev. 2014.

MEDEIROS, Zulmira; VENTURA, Paulo C. S. O educador e a apropriação da cultura tecnológica. *Revista Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v.16, n.1, p.13-27, jan/jun. 2007.

MENDES, Edleise (Org.). *Diálogos interculturais: ensino e formação em Português Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes Editores, 2011.

MENDES, Edleise. *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. 2004. 432 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

MENDES, Edleise. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In: MENDES, Edleise (Org.). *Diálogos interculturais: ensino e formação em Português Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes Editores, 2011. p.139-158.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. *Portaria nº 200, de 20 de março de 2012*. Brasília: 2012. Disponível em: <<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/bolsas.html>>. Acesso em 16 fev. 2014.

MONTE MOR, W. Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: expanding views. In: GONÇALVES, G. R. et al. *New challenges in language and literature*. Belo Horizonte: FALE, 2009. p.177-189.

MOTTA-ROTH, Désirée. De receptor de informação a construtor de conhecimento: o uso do chat no ensino de inglês para formandos de Letras. In: MENEZES, Vera Lúcia (Org.). *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. 2.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. *Caderno de pesquisas em Administração*, São Paulo, v.1, n.3, 2. sem. 1996. Disponível em: <http://www.dcoms.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_qualitativa_caracteristicas_usos_e_possibilidades.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2014.

OESTRANGEIRO.ORG. [site]. Disponível em: <<http://oestrangeiro.org/>>. Acesso em: 24 fev. 2014.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v.52, n.2, p.409-433, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v52n2/a10v52n2.pdf>>. Acesso em: 18 mai. 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *ONU: 4,4 bilhões de pessoas permanecem sem acesso à Internet*. 2013. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/onu-44-bilhoes-de-pessoas-permanecem-sem-acesso-a-internet/>>. Acesso em 27 abr. 2014.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *O que é linguística*. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 2009. (Coleção Primeiros Passos; 184).

PAIVA, V. L. M. O. Feedback em ambiente virtual. In: LEFFA, V. (Org.). *Interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: EDUCAT, 2003. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/feedback.htm>>. Acesso em: 31 mar. 2014.

PAIVA, V. L. M. O; RODRIGUES JUNIOR, Adail Sebastião. O footing do moderador em fóruns educacionais. In: ARAÚJO, J. C. *Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/moderador.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2014.

PARAQUETT, Marcia. O diálogo intercultural entre o português e o espanhol na América Latina. In: MENDES, Edleise (Org.). *Diálogos interculturais: ensino e formação em Português Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes Editores, 2011. p.49-69.

PARREIRAS, Vicente Aguiar. *A sala de aula digital sob a perspectiva dos sistemas complexos: uma abordagem qualitativa*. 2005. 356 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

PARREIRAS, Vicente Aguimar. Estratégias de aprendizagem on-line e autonomia: uma relação biunívoca ou antagônica? In: MENEZES, Vera Lúcia. *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. 2.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010a. p.224-239.

PARREIRAS, Vicente Aguimar. Interação reflexiva na sala de aula virtual e o processo de aprendizagem. In: MENEZES, Vera Lúcia. *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. 2.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010b. p.208-223.

PEREIRA, João Thomaz. Educação e Sociedade da Informação. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p.13-24.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.12, p.5-21, Set/Out/Nov/Dez, 1999. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n12/n12a02.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2012.

PODCAST. In: *WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre*. Flórida: Wikimedia Foundation, 2014. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Podcast&oldid=38512504>>. Acesso em: 7 abr. 2014.

PORDEUS, Isis Rodrigues. *A construção do ciber professor para o ensino de língua estrangeira: qual a distância entre teoria e a prática?* 2004. 132 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

REIS, Francisca das Chagas Soares. O e-mail e o blog: interações e possibilidades pedagógicas. In: ARAÚJO, Júlio César; DIEB, Messias. [org.]. *Letramentos na web: gêneros, interação e ensino*. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p.99-110.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Gilberto Lacerda. Formar professores para a educação mediada por tecnologias: elucidação da problemática por meio de seis investigações acadêmicas. In: ANDRADE, Jaqueline B. F.; SANTOS, Gilberto L. (Org.) *Virtualizando a escola: migrações docentes rumo à sala de aula virtual*. Brasília: Editora Liber Livro, 2010. p.15-28.

SILVERMAN, David. *Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, Neusa Barbosa (org.). *Língua Portuguesa: História, Perspectivas, Ensino*. São Paulo: EDUC, 1998. p.53-60

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.23, n.81, p.143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935>>. Acesso em: 27 abr. 2014.

SOUZA, Neusa Santos de; LIMA, Manolita Correia. Pesquisa qualitativa e generalização dos resultados: ficção ou realidade? In: COLÓQUIO DE EPISTEMOLOGIA E SOCIOLOGIA DA CIÊNCIA DA ADMINISTRAÇÃO, 1., 2011, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2011. Disponível em: <<http://www.coloquioepistemologia.com.br/anais.html>>. Acesso em: 7 fev. 2014.

SOUZA, Ricardo Augusto de. O discurso oral, o discurso escrito e o discurso eletrônico. In: MENEZES, Vera Lúcia. *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. 2.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p.16-41.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

UNAIDS. *Global report: UNAIDS report on the global AIDS epidemic*. 2012. Disponível em: <<http://www.unaids.org.br/>>. Acesso em: 13 abr. 2014.

UNESCO. *Padrões de competência em TIC para professores: diretrizes de implementação*. Versão 1.0. Brasil: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156209por.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WARSCHAUER, M. Digital literacy studies: progress and prospects. In: BAYNHAM, M.; PRINSLOO, M. (Org.). *The future of literacy studies*. Houndmills, Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan, 2010. p.123-140.

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. *Letramento Digital e Ensino*. [s.d.] Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento-Digital-Xavier.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2014.

YAGUELLO, Marina. Introdução. In: BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método na ciência da linguagem*. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

YAHOO! BRASIL GRUPOS. *PEC-G - Ensino de língua portuguesa 2010*. 2010. Disponível em: <https://br.groups.yahoo.com/neo/groups/PEC-G_Ensino_de_lingua_portuguesa_2010/info>. Acesso em: 7 abr. 2014.

YAHOO! BRASIL GRUPOS. *PEC-G - Ensino de língua portuguesa*. 2009. Disponível em: <https://br.groups.yahoo.com/neo/groups/PEC-G_Ensino_de_lingua_portuguesa/info>. Acesso em: 7 abr. 2014.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4.ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ANEXOS

ANEXO A

Países participantes do PEC-G⁷³

ÁFRICA:

1. África do Sul
2. Angola
3. Argélia
4. Benin
5. Cabo Verde
6. Camarões
7. Costa do Marfim
8. Egito
9. Gabão
10. Gana
11. Mali
12. Marrocos
13. Moçambique
14. Namíbia
15. Nigéria
16. Quênia
17. República Democrática do Congo
18. República do Congo
19. São Tomé & Príncipe
20. Senegal
21. Tanzânia
22. Togo
23. Tunísia

AMÉRICA LATINA E CARIBE:

24. Antígua & Barbuda
25. Argentina
26. Barbados
27. Bolívia
28. Chile
29. Colômbia
30. Costa Rica
31. Cuba
32. El Salvador
33. Equador
34. Guatemala
35. Guiana
36. Haiti
37. Honduras
38. Jamaica
39. México
40. Nicarágua
41. Panamá
42. Paraguai
43. Peru
44. República Dominicana
45. Suriname
46. Trinidad & Tobago
47. Uruguai
48. Venezuela

ÁSIA:

49. China
50. Índia
51. Líbano
52. Paquistão
53. Síria
54. Tailândia
55. Timor-Leste

⁷³ Lista retirada do *site* da Divisão de Temas Educacionais do Ministério das Relações Exteriores (DCE/MRE). Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/paises_participantes.html>. Acesso em: 12 fev. 2014.

ANEXO B

Instituições participantes por região no PEC-G⁷⁴

REGIÃO CENTRO-OESTE:

DF - Universidade de Brasília - UnB, cidade de Brasília.

GO - Universidade Estadual de Goiás – UEG, Cidade de Anápolis.

GO - Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás, cidade de Goiânia

GO - Universidade Federal de Goiás - UFG, cidade de Goiânia

MS - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, cidade de Campo Grande

MS - Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, cidade de Dourados

MT - Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, cidade de Cuiabá

MT - Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, cidade de Cáceres

REGIÃO NORDESTE:

AL - Universidade Federal de Alagoas - UFAL, cidade de Maceió

BA - Universidade Federal da Bahia - UFBA, cidade de Salvador

BA - Universidade do Estado da Bahia - UNEB, cidade de Salvador

BA - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA, cidade de Salvador

CE - Universidade Estadual do Ceará - UEC, cidade de Fortaleza

CE - Universidade Federal do Ceará – UFC, cidade de Fortaleza

CE - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE, cidade de Fortaleza

MA - Universidade Federal do Maranhão – UFMA, cidade de São Luiz

PB - Universidade Federal da Paraíba - UFPB, cidade de João Pessoa

PB - Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, cidade de Campina Grande

PB - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB, cidade de João Pessoa

PE - Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, cidade de Recife

⁷⁴ Lista retirada do site do Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12281&Itemid=534>. Acesso em: 12 fev. 2014.

PE - Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, cidade de Recife
PE - Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP, cidade de Recife
RN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, cidade de Natal
RN - Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA, cidade de Mossoró
SE - Fundação Universidade Federal de Sergipe - UFS, cidade de Aracaju
PI - Universidade Federal do Piauí - UFPI, cidade de Teresina

REGIÃO NORTE:

AM - Universidade Federal do Amazonas - UFAM, cidade de Manaus
PA - Universidade Federal do Pará - UFPA, cidade de Belém
RR - Universidade Federal de Roraima - UFRR, cidade de Boa Vista
AC - Universidade Federal do Acre - UFAC, cidade de Rio Branco
PA - Universidade da Amazônia - UNAMA, cidade de Belém
TO - Universidade Federal do Tocantins - UFT, cidade de Palmas
PA - Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA, cidade de Belém
AP - Universidade Federal do Amapá - UNIFAP - cidade de Macapá

REGIÃO SUDESTE:

ES - Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, cidade de Vitória
MG - Universidade Federal de Itajubá - UNIFEI, cidade de Itajubá
MG - Universidade Federal de Lavras - UFLA, cidade de Lavras
MG - Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM, cidade de Uberaba
MG - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM, cidade de Diamantina
MG - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC Minas, cidade Belo Horizonte
MG - Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, cidade de Juiz de Fora
MG - Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, cidade de Belo Horizonte
MG - Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP, cidade de Ouro Preto
MG - Universidade Federal de Viçosa - UFV, Cidade de Viçosa
MG - Instituto Nacional de Telecomunicações - INATEL, cidade de Santa Rita da Sapucaí
MG - Universidade Federal de São João Del-Rei - UFSJ, cidade de São João Del-Rei
MG - Universidade Federal de Uberlândia - UFU, cidade de Uberlândia

MG - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, cidade de Belo Horizonte

MG - Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix - IHENDRIX, cidade de Belo Horizonte

MG - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM, cidade de Uberaba

RJ - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET/RJ, cidade do Rio de Janeiro

RJ - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC Rio, cidade do Rio de Janeiro

RJ - Universidade Católica de Petrópolis - UCP, cidade de Petrópolis

RJ - Universidade Federal Fluminense - UFF, cidade do Rio de Janeiro

RJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, na cidade do Rio de Janeiro

RJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ, cidade de Seropédica

RJ - Universidade Gama Filho - UGF, cidade do Rio de Janeiro

RJ - Universidade do Rio de Janeiro - UNIRIO, cidade do Rio do Janeiro

RJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, cidade do Rio do Janeiro

SP - Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP, cidade de São Paulo

SP - Faculdade de Engenharia de São Paulo – FESP, na cidade de São Paulo

SP - Universidade Metodista de São Paulo - UMESP na cidade de São Paulo

SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, na cidade de São Paulo

SP - Universidade Católica de Campinas – PUC-CAMPINAS, na cidade de Campinas

SP - Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, na cidade de São Carlos

SP - Centro Universitário São Camilo – SÃO CAMILO, na cidade de São Paulo

SP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, na cidade de São Paulo

SP - Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, cidade de Campinas

SP - Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP, cidade de Piracicaba

SP - Universidade de São Paulo - USP, cidade de São Paulo

SP - Universidade São Francisco - USF, Bragança Paulista

SP - Universidade de Ribeirão Preto - UNAERP, cidade de Ribeirão Preto

SP - Universidade do Sagrado Coração - USC, cidade de Bauru

SP - Centro Universitário de Lins – UNILINS, cidade de Lins

REGIÃO SUL:

PR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná -UTFPR, cidade de Curitiba

PR - Universidade Estadual de Londrina - UEL, cidade de Londrina

PR - Universidade Estadual de Maringá - UEM, cidade de Maringá

PR - Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, cidade de Ponta Grossa

PR - Universidade Federal do Paraná - UFPR, cidade de Curitiba

PR - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, cidade de Cascavel

PR - Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO, cidade de Guarapuava

RS - Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre - UFCMPA, na cidade de Porto Alegre

RS - Universidade do Rio Grande - FURG, na cidade de Rio Grande

RS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, cidade de Porto Alegre

RS - Universidade Católica de Pelotas - UCPEL, cidade de Pelotas

RS - Universidade Caxias do Sul - UCS, cidade de Caxias do Sul

RS - Universidade Federal de Pelotas - UFPel, cidade de Pelotas

RS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, cidade de Porto Alegre

RS - Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, cidade de Santa Maria

RS - Universidade de Passo Fundo – UPF, cidade de Passo Fundo

RS - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ, cidade de Juí

SC - Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, cidade de Florianópolis

SC - Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, cidade de Florianópolis

SC - Universidade do Oeste de Santa Catarina–UNOESC, cidade de Joaçaba

SC - Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, cidade de Itajaí

SC - Universidade Regional de Blumenau – FURB, cidade de Blumenau

SC - Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, na cidade de Criciúma

ANEXO C
Postos aplicadores credenciados para aplicação do exame
CELPE-Bras 2013/2⁷⁵

BRASIL

REGIÃO NORTE

Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Universidade Federal do Pará – UFPA

Universidade Federal do Amapá – UNIFAP

Universidade Federal de Roraima – UFRR

REGIÃO CENTRO-OESTE

Universidade de Brasília – UnB

REGIÃO NORDESTE

Universidade Federal da Bahia – UFBA

Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

REGIÃO SUDESTE

Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Universidade Metodista – Unidade São Bernardo – UMESP

Universidade Federal de São Carlos- UFSCar

Universidade Federal Fluminense – UFF

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

⁷⁵ Lista retirada do *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: <http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/postos_aplicadores/2013/postos_aplicadores_24072013.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2014.

REGIÃO SUL

Universidade Estadual de Londrina – UEL

Universidade Federal do Paraná – UFPR

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Universidade Federal de Santa Maria – UFSM

Universidade Regional do Noroeste do Estado do RS – UNIJUÍ

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI

EXTERIOR**ALEMANHA**

Friedrich-Schiller-Universität Jena

ARGENTINA

Casa do Brasil-Escola de Línguas- Buenos Aires

Centro Cultural Brasil-Argentina (CCBA)

Universidade Nacional del Litoral - UNL

Universidade Nacional del Nordeste - UNNE - Província do Chaco

Universidade Nacional de Córdoba – UNC

ÁUSTRIA

Universität Salzburg

BOLÍVIA

Centro Cultural Brasil - Bolívia

Universidade Tecnológica Privada de Santa Cruz de La Sierra - UTEPSA

CHILE

Centro Cultural Brasileiro - Chile

CHINA

Universidade de Macau

Universidade de Comunicação da China

COLÔMBIA

Instituto Cultural Brasil - IBRACO-BOGOTÁ

Instituto Cultural Brasil - IBRACO - LETICIA

Instituto Cultural Brasil - IBRACO-MEDELLIN

CORÉIA DO SUL

Hankuk University of Foreign Studies - HUFS

COSTA RICA

Fundação de Cultura, Difusão e Estudos Brasileiros – FCDEB – São José

EQUADOR

Instituto Brasileiro-Equatoriano de Cultura – IBEC

ESPANHA

Centro Cultural do Brasil em Barcelona

Centro de Estudos Brasileiros – Universidade de Salamanca

Colégio Mayor - Casa do Brasil - Madri

ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA

Harvard University

University of Florida

Florida International University - FIU

Utah Valley University

FRANÇA

Université de la Sorbonne Nouvelle – Paris III

Universidade Paul-Valéry Montpellier III

Université Paris Ouest Nanterre La Défense

Université de Nantes

Universidade Blaise Pascal (Clermont II)

GUIANA

Centro Cultural Brasileiro- Guiana

INGLATERRA

King`s College London

ITÁLIA

Centro Cultural Brasileiro – Itália

JAPÃO

Universidade de Estudos Estrangeiros de Kyoto

MÉXICO

Centro Cultural Brasileiro – México

NICARÁGUA

Centro Cultural Brasileiro – Nicarágua

NIGÉRIA

Obafemi Awolowo University

PARAGUAI

Centro Cultural Brasileiro – Paraguai

PERU

Centro de Difusão Cultural Terra Brasi/Casa do Brasil – Arequipa

Centro Cultural Brasileiro – Peru

POLÔNIA

Uniwersytet Marii Curie Skłodowskiej - Lublin

REPÚBLICA DOMINICANA

Centro Cultural Brasil – República Dominicana

REPÚBLICA DE EL SALVADOR

Centro Cultural Brasil - El Salvador

SUIÇA

Instituto Cultural Brasileiro de Zurique

SURINAME

Centro Cultural Brasileiro – Suriname

URUGUAI

Instituto Cultural Uruguaio-Brasileiro – ICUB

VENEZUELA

Instituto Cultural Brasil-Venezuela - ICBV

ANEXO D

Cursos geralmente oferecidos pelas universidades brasileiras ao PEC-G ⁷⁶

Agronomia, Agroindústria, Ciências Agrícolas, Ciências Agrárias;

Arquitetura, Arquitetura e Urbanismo;

Artes Cênicas, Teatro, Direção Teatral, Interpretação Teatral, Artes Plásticas, Artes Visuais, Cinema, Comunicação das Artes do Corpo, Dança, Educação Artística, Música;

Astronomia;

Biologia: Biotecnologia, Bioquímica, Ciências Biológicas, Biomedicina, Microbiologia;

Direito, Ciências Jurídicas e Sociais, Ciências Atuariais;

Design, Design Gráfico, Design de Moda, Estilismo e Moda, Desenho Industrial, Desenho e Plástica, Decoração;

Ecologia, Ciências Ambientais;

Ciências Físicas e Biomoleculares;

Enfermagem: Enfermagem e Obstetrícia;

Engenharia: Ambiental, Agrícola, Agronômica, Cartográfica, Civil, de Agrimensura, de Alimentos, de Bioprocessos, da Computação e Informação, de Controle e Automação, de Materiais, de Minas, de Pesca, de Petróleo, de Produção (Produção Civil, Produção Elétrica, Produção Mecânica), de Telecomunicações, Elétrica, Eletrônica, Eletrotécnica, Teleinformática, Física, Florestal, Geológica, Hídrica, Industrial (de Controle e Automação, Industrial Elétrica, Industrial Madeireira, Industrial Mecânica), Mecânica, Mecatrônica, Metalúrgica, Naval e Oceânica, Química, Sanitária, Sanitária e Ambiental, Têxtil;

Ciência Política;

Relações Internacionais;

Ciências Naturais;

Comunicação Social;

Filosofia;

Física;

História;

⁷⁶ Lista retirada do site do Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/cursospecg.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2014.

Fonoaudiologia;

Geografia;

Geologia;

Gestão: Ambiental, de Agronegócios, de Cooperativas, da Informação;

Hotelaria;

Informática: Computação, Ciência da Computação, Informática Biomédica;

Letras: Línguas (Português, Inglês, Francês) Licenciatura, Tradução, Estudos Literários;

Matemática: Aplicada, Computacional, Aplicada a Negócios, Industrial, Estatística;

Medicina;

Museologia;

Meteorologia;

Oceanografia, Oceanologia;

Pedagogia, Psicopedagogia;

Psicologia;

Química: Industrial, Tecnológica, Farmácia, Farmácia Bioquímica;

Secretariado, Secretariado Executivo;

Serviço Social;

Tecnologia: em Alimentos, de Laticínios, em Sistemas de Informação, Mecânica;

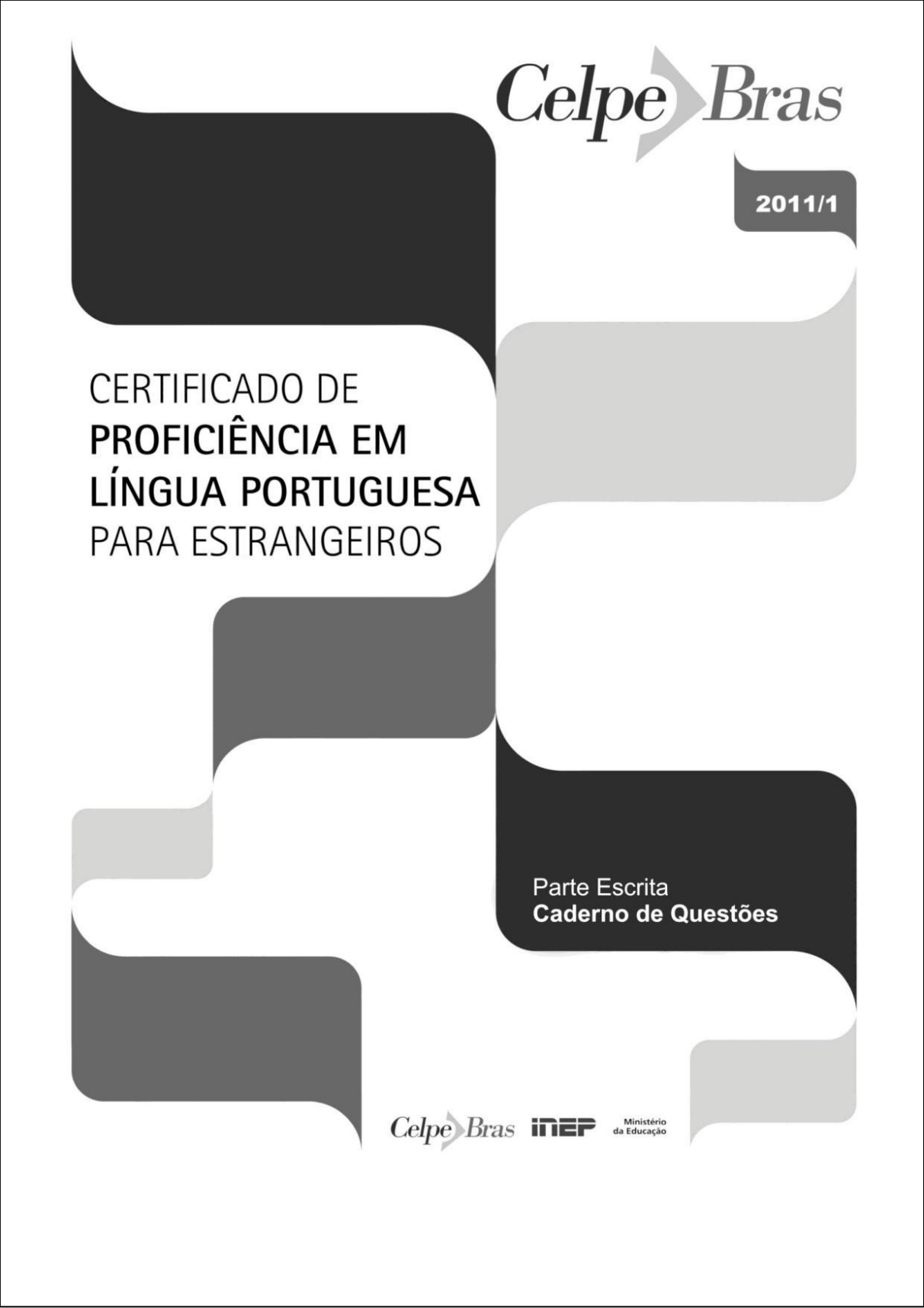
Oftálmica;

Veterinária;

Zootecnia.

ANEXO E
Modelo do exame CELPE-Bras
Parte Escrita: cadernos de questões⁷⁷

⁷⁷ *Download* de material realizado no *site* do INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/celpebras-estrutura_exame>. Acesso em: 20 fev. 2014.



Celpe  *Bras*

2011/1

CERTIFICADO DE
PROFICIÊNCIA EM
LÍNGUA PORTUGUESA
PARA ESTRANGEIROS

Parte Escrita
Caderno de Questões

Celpe  *Bras* **INEP**

Ministério
da Educação

Parte Escrita | INSTRUÇÕES

Página 1

1. Tempo

A parte escrita do exame tem a duração de 2 horas e 30 minutos, assim distribuídas:

Tarefa 1 (vídeo): 25 minutos, incluída a exibição do vídeo;

Tarefa 2 (áudio): 25 minutos, incluída a audição do CD;

Tarefa 3 + Tarefa 4 (textos escritos): 1 hora e 40 minutos, incluída a leitura dos textos.

Se você terminar a Tarefa 2 antes do tempo indicado, poderá passar imediatamente às Tarefas 3 e 4. Se você não terminar as Tarefas 1 e 2 no tempo indicado, poderá voltar a elas no decorrer da parte escrita.

2. Material

Você recebeu dois cadernos referentes à parte escrita: um Caderno de Questões (9 páginas), contendo os enunciados das tarefas, e um Caderno de Respostas (4 páginas). Verifique se eles estão completos. Ao final da parte escrita, os dois cadernos devem ser devolvidos ao aplicador.

3. Identificação

Você deverá preencher a ficha de identificação no início do Caderno de Respostas. As demais páginas **NÃO** podem conter nome ou assinatura do candidato.

4. Instrumentos de Escrita

As respostas devem ser escritas a caneta. Rasuras são aceitas, desde que não dificultem a leitura do texto. As respostas que apresentarem uso de corretivo ou que tiverem sido feitas a lápis serão **ANULADAS**.

5. Legibilidade da resposta

As respostas devem ser escritas com letra legível.

6. Espaço para as respostas

As respostas deverão limitar-se aos respectivos espaços reservados no Caderno de Respostas. Tarefas respondidas no Caderno de Questões, no Bloco de Rascunho ou em folhas trocadas do Caderno de Respostas não serão corrigidas, resultando na invalidação das respectivas tarefas.

7. Rascunho

O rascunho deve ser feito no Caderno de Questões (páginas 3-5-7-9) e não será considerado no momento da correção.



Certificado de Proficiência
em Língua Portuguesa para Estrangeiros

TAREFA 1 | Alimentação Saudável

Página 2

Você vai assistir duas vezes a uma reportagem sobre cuidados com a alimentação infantil.

Depois de ver a reportagem e ciente da importância do assunto apresentado, você decide escrever um texto para ser afixado no mural de seu local de trabalho. Em seu texto, você deverá chamar a atenção para o problema exposto no vídeo, bem como divulgar o trabalho que vem sendo realizado pela Fundação Oswaldo Cruz.

Anotações

RASCUNHO

TAREFA 2 | Novo Livro de Boris Fausto

Página 4

Você vai ouvir duas vezes uma entrevista com Boris Fausto a respeito de seu novo livro *Memórias de um Historiador de Domingo*.

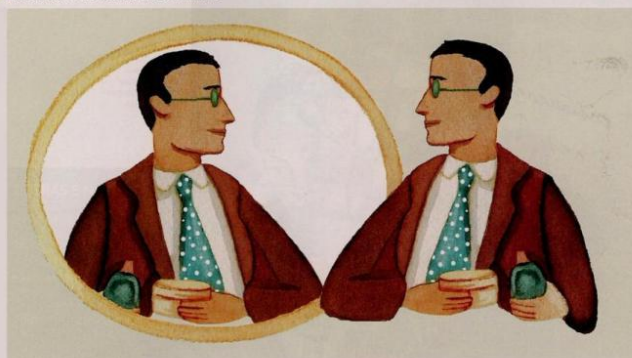
Baseando-se nas informações contidas no áudio, escreva um texto de divulgação da obra, para ser publicado no principal jornal de sua cidade, apresentando o autor e a justificativa para o título do livro.

Anotações

RASCUNHO

Você trabalha no departamento de *marketing* de uma empresa fabricante de cosméticos que pretende ampliar sua produção. Com base nas informações da reportagem abaixo, escreva um texto para a diretoria dessa empresa, salientando o perfil do homem contemporâneo e sugerindo a criação de uma linha completa de produtos para o público masculino.

MONITOR • LUIZ ALBERTO MARINHO*



Beleza é fundamental (para eles)

PESQUISA APONTA QUE 85% DOS BRASILEIROS SE PREOCUPAM COM ESTÉTICA

UMA PESQUISA feita em 2002 nos Estados Unidos pela agência de publicidade Euro RSCG comprovou que a vaidade dos homens no começo do século 21 estava em alta. A divulgação desse trabalho popularizou uma expressão que havia sido criada alguns anos antes pelo jornalista inglês Mark Simpson para definir o novo perfil masculino — começava a era dos metrosssexuais, habitantes das grandes cidades, sensíveis e ligados a temas antes exclusivamente femininos, como moda, gastronomia e decoração.

Durante muito tempo não se falou em outra coisa. Aos poucos, os machos tradicionais começaram a reagir à ideia de decadência da masculinidade. Um exemplo de tal mudança é a campanha de publicidade que ganhou o Grand Prix no Festival de Cannes deste ano: uma linha de produtos de cuidados pessoais que promete deixar homens "com cheiro de homem". Todas essas teses sobre o comportamento dos machos modernos deixaram uma dúvida no ar: para onde caminhará, afinal, o mercado de produtos masculinos de beleza e cuidados pessoais?

Pelo menos no que diz respeito ao Brasil, a resposta pode estar nas páginas do relatório de uma pesquisa realizada este ano pela Kantar Worldpanel. Ela revelou que nosso país ainda está polarizado entre vaidosos e desleixados quando o assunto é o cuidado com a aparência. Nada menos do que 31% dos rapazes entrevistados usam o que encontram em casa.

E outros 19% delegam às suas companheiras não apenas a compra como também a escolha desses produtos. Por outro lado, já chega a 38% o percentual dos que escolhem e compram eles mesmos suas marcas. Há ainda um grupo de 13% que não vão às lojas mas deixam claro para as companheiras o que querem que elas comprem para eles.

A tendência é que os desleixados tornem-se minoria. Afinal, a preocupação com estética não é mais exclusivamente feminina — o estudo da Kantar mostrou que, se o assunto mobiliza

91% das mulheres, também afeta 85% dos homens. É natural. Existe hoje uma cultura da beleza que não obedece barreiras de sexo, idade ou nível socioeconômico. Para sermos bem-sucedidos, seja no plano social ou profissional, precisamos todos estar em forma e bem cuidados. Mas algumas diferenças persistem, é claro. Enquanto para os homens as maiores preocupações são com a aparência dos dentes, o mau hálito e a

transpiração, o que tira o sono das mulheres são, pela ordem, a obesidade, os dentes, manchas na pele, rugas e flacidez.

A conclusão da Kantar é que existirá cada vez mais espaço para produtos masculinos, desde que adequados especificamente às necessidades dos homens. Isso porque, como já previra o poeta Vinicius de Moraes, beleza é fundamental.

*Luiz Alberto Marinho é consultor em marketing de varejo. Mande seus comentários para o e-mail: gol@trip.com.br

“Produtos para homens terão cada vez mais espaço, desde que adequados ao consumidor”

RASCUNHO

Imagine que você seja o proprietário de uma loja virtual de gemas brasileiras. Um comprador pediu desconto sobre o valor de uma ametista, alegando não se tratar de uma pedra preciosa, como a esmeralda ou o diamante. Com base no texto, escreva um *e-mail* para esse comprador, a fim de convencê-lo a pagar o preço anunciado.

O Brasil não possui pedras semipreciosas

Pércio de Moraes Branco*

O título acima pode surpreender muita gente, uma vez que o nosso país é reconhecidamente um grande produtor de gemas e o Rio Grande do Sul destaca-se pela produção de ágata e ametista. A afirmativa, propositalmente provocadora, justifica-se, porém, pois não é mais admissível – se é que alguma vez o foi – separar as gemas em preciosas e semipreciosas.

Embora esteja correta a denominação *pedra preciosa*, o mesmo não se dá com *pedra semipreciosa*, e são várias as razões para isso. A principal delas é que nunca houve consenso sobre quais pedras seriam consideradas preciosas. Normalmente, eram assim classificados o rubi, a safira, a esmeralda e o diamante. Alguns autores, porém, incluíam também a opala preciosa e o crisoberilo, por exemplo. E outros, a pérola.

Outra razão para não se separar as gemas em semipreciosas e preciosas é a inutilidade dessa distinção. Para o Brasil, que produz boa quantidade de esmeralda e diamante mas quase nada de rubi e safira, a distinção, mais do que inútil, é muito prejudicial.

Mas não ficam aí os argumentos contra a classificação *semipreciosa*. Embora esmeralda, rubi, safira e diamante sejam usualmente gemas caras, uma esmeralda e mesmo um diamante podem valer menos que uma granada mais rara, por exemplo.

Por esses motivos, o termo *semipreciosa* caiu em desuso em quase todo o mundo, sobrevivendo apenas em alguns países, entre eles o Brasil.

Gemólogos de renome internacional condenam de modo enfático seu emprego. **Robert Webster** considera-o *insatisfatório*, lembrando que foi *abandonado por consenso geral*.

Walter Schumann afirma que *a designação ainda é usada no comércio mas não é uma expressão correta porque muitas pedras chamadas semipreciosas são mais valiosas que as preciosas, não havendo uma linha divisória real entre as pedras mais ou menos valiosas*.

Joel Arem lembra que, *no passado, os termos preciosa e semipreciosa foram amplamente usados, mas que hoje seu uso cria confusão*.

Mas não são apenas os gemólogos que condenam o termo. Também os joalheiros mais bem informados o fazem. Diz **Erich Merget** que *a denominação semipreciosa, atualmente muito utilizada, deveria ser totalmente abandonada. Até hoje, ninguém foi capaz de explicar a origem dessa expressão absurda, completa ele*.

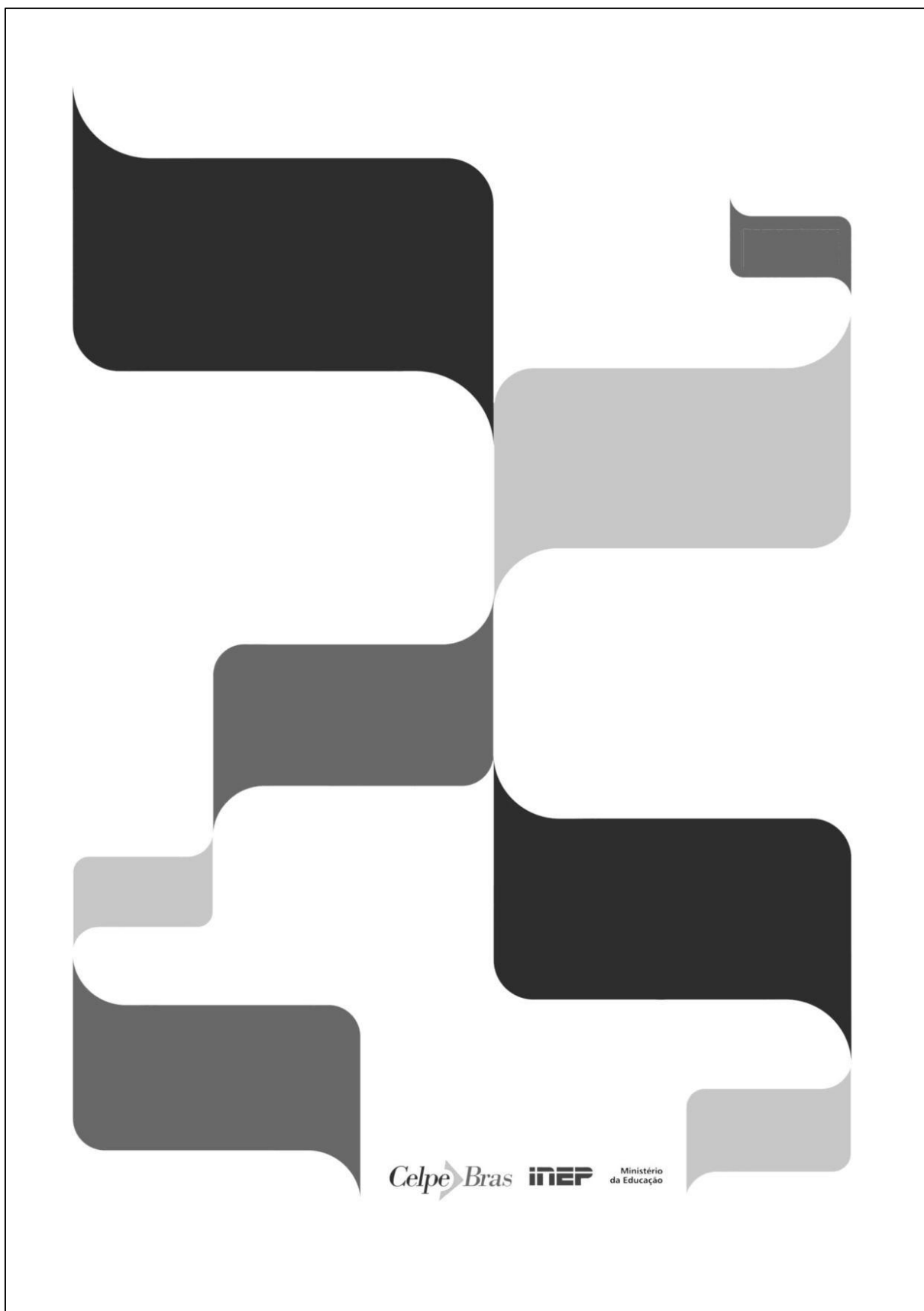
O termo gema tornou-se designação comumente aceita para todas as pedras ornamentais de valor, eliminando a anterior distinção artificial entre as chamadas pedras preciosas e semipreciosas, afirma **Jules Sauer**. (...)

Coerente com esses posicionamentos, a **Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT)** recomenda evitar sempre o uso da palavra *semipreciosa*, substituindo-a por *preciosa*, salvo nos casos de exigências comerciais ou legais (NBR 10630). A ressalva justifica-se porque a Itália dá um tratamento diferenciado às gemas importadas, com taxa menor para as que chegam ao país classificadas na origem como semipreciosas.

Portanto, não se constranja de chamar ágata, ametista, citrino, topázio, água-marinha, turmalina, etc. de pedras preciosas. E chame de joia, não de bijuteria, seu brinco, anel ou outra peça confeccionada com gemas que você considera baratas.

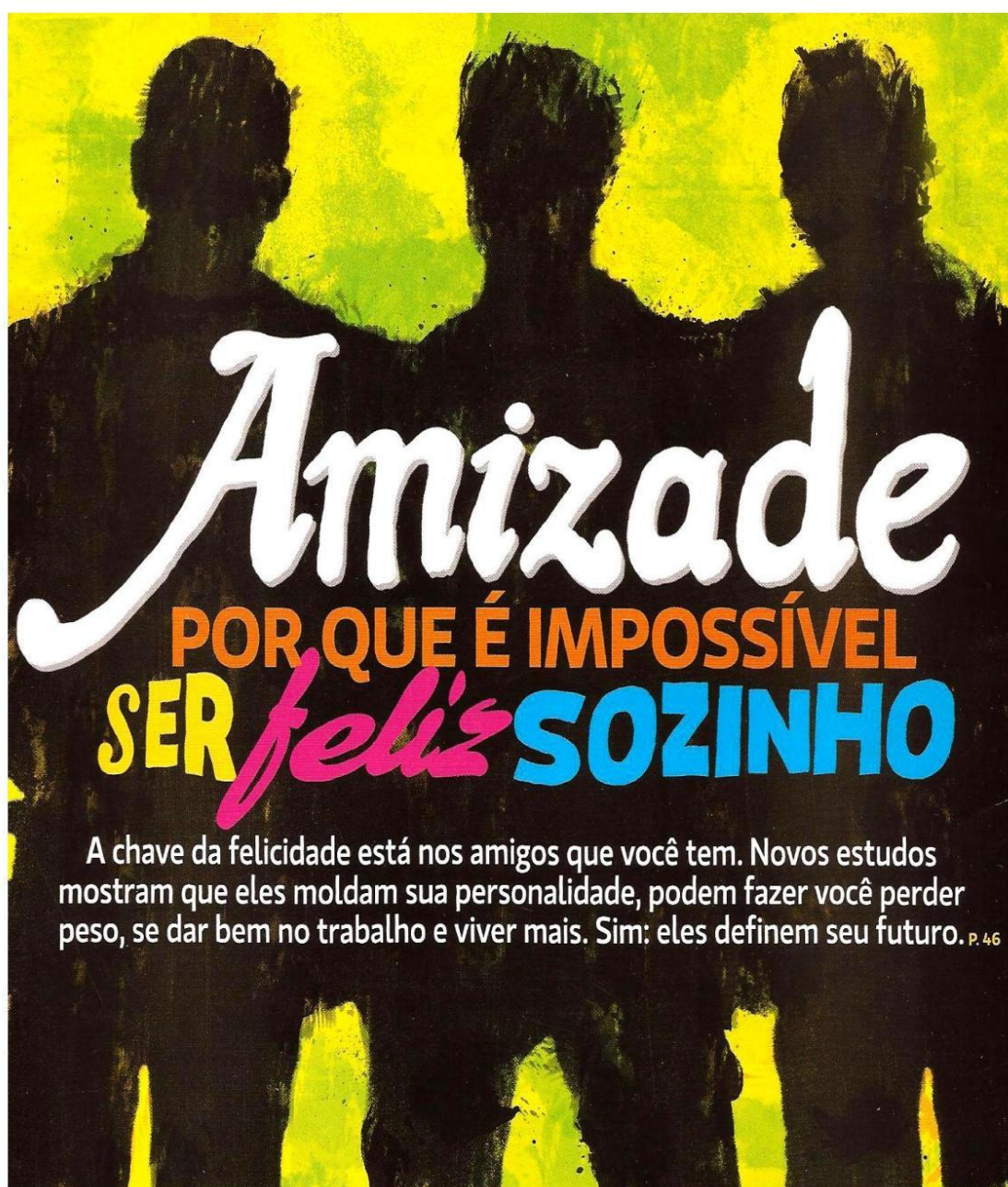
O setor joalheiro, como qualquer outro ramo de vendas, trabalha com produtos caros e baratos e o preço nunca foi motivo para uma gema deixar de ser preciosa.

RASCUNHO



ANEXO F
Modelo do exame CELPE-Bras
Parte Oral: Elementos provocadores⁷⁸

⁷⁸ *Download* de material realizado no *site* do INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/celpebras-estrutura_exame>. Acesso em: 20 fev. 2014.



Amizade

**POR QUE É IMPOSSÍVEL
SER *feliz* SOZINHO**

A chave da felicidade está nos amigos que você tem. Novos estudos mostram que eles moldam sua personalidade, podem fazer você perder peso, se dar bem no trabalho e viver mais. Sim: eles definem seu futuro. p. 46



Fonte: <http://cozinhandoemportugues.blogspot.com/>. Acessado em 23/02/2010

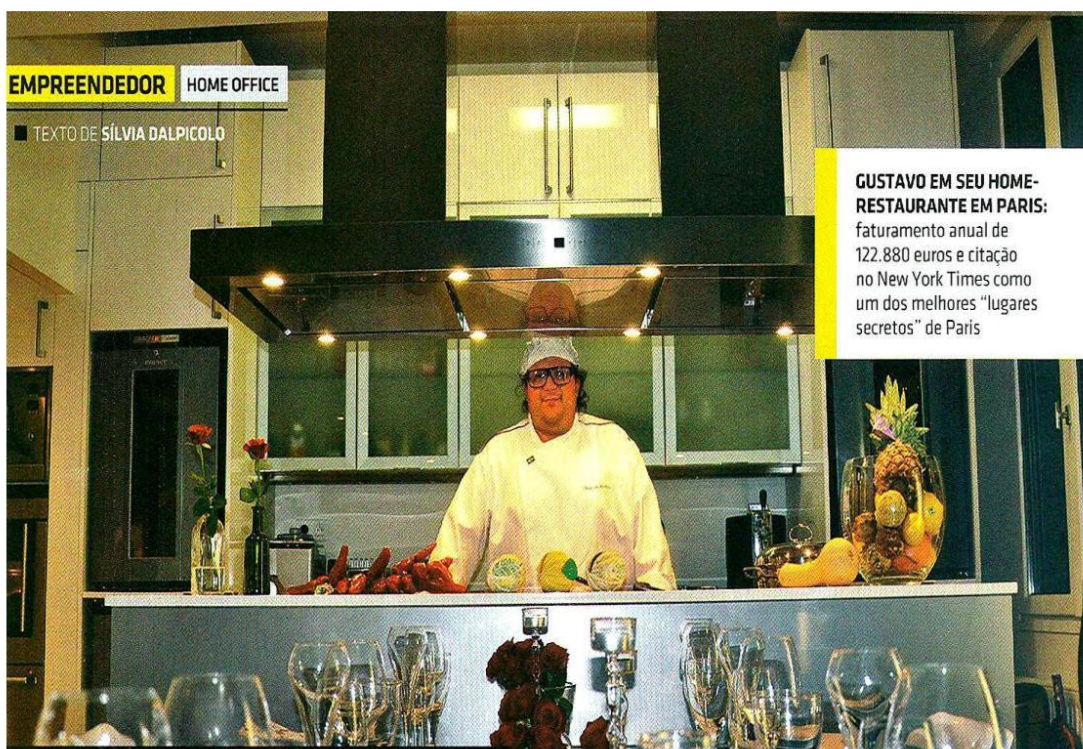
ei! **melhor idade**
belta.org.br

Educação Internacional para **melhor idade**

Alunos com mais de 60 invadem as salas de aula das escolas de intercâmbio e provam que não existem barreiras para quem deseja aprender, se aprimorar e conhecer o mundo

"Eu sempre quis fazer intercâmbio, mas não tive a oportunidade quando era jovem. Com a viagem que fiz, realizei um sonho."




EMPREENDEDOR HOME OFFICE

■ TEXTO DE SÍLVIA DALPICOLO

GUSTAVO EM SEU HOME-RESTAURANTE EM PARIS:
faturamento anual de 122.880 euros e citação no New York Times como um dos melhores "lugares secretos" de Paris

A arte de trabalhar em casa

Essa prática tem se tornado uma modalidade vantajosa tanto para novos empreendedores quanto para colaboradores de empresas. Será que o home Office se tornará uma tendência?

● EMBARQUE ● COMPORTAMENTO

Livros viajantes

COM A PRÁTICA DO
BOOKCROSSING, A
LITERATURA NÃO FICA
PARADA NA Estante

POR KELLY CRISTINA SPINELLI

Um movimento mundial que está ganhando cada vez mais adeptos no Brasil tira os livros da estante e os coloca para passear: é o bookcrossing (cruzamento de livros, em livre tradução). O conceito se resume em passar os livros adiante, em vez de guardá-los em casa. "Essa é uma prática muito legal, já que promove o acesso à leitura", diz Helena Castello Branco, assessora de imprensa que,

por vontade própria, é embaixadora da ideia no Brasil desde 2006. Além de democrático, o bookcrossing é gratuito e divertido. Aprenda como fazer parte desse mundo.



O UNIVERSO É UMA BIBLIOTECA

Em 2001, nos Estados Unidos, Ron Hornbaker teve a ideia de espalhar os livros pelo mundo. Ele criou um site, o www.bookcrossing.com, para dar o pontapé inicial. Hoje já são mais de 870 mil membros em diversos países. No Brasil, há 7 mil pessoas cadastradas. Por aqui, o bookcrossing

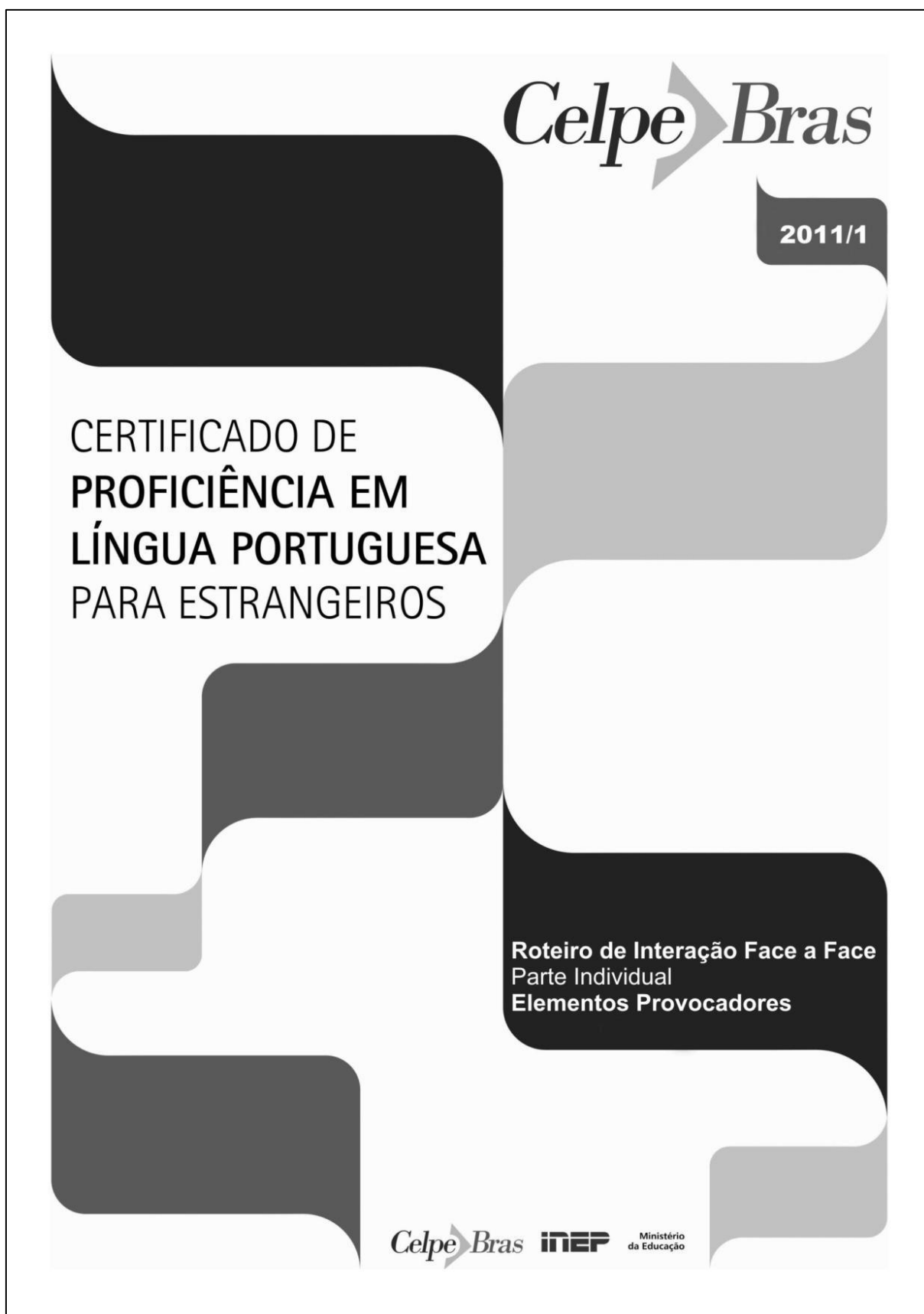
foi também inspiração para outros projetos de democratização da leitura. O www.livroderua.com.br e o www.livrolivre.art.br são dois deles — e podem ser um caminho mais fácil para quem não fala inglês, já que o [bookcrossing.com](http://www.bookcrossing.com) ainda não tem uma versão em português.

ANEXO G

Modelo do exame CELPE-Bras

Parte Oral: roteiro de interação face a face⁷⁹

⁷⁹ *Download* de material realizado no *site* do INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/celpebras-estrutura_exame>. Acesso em: 20 fev. 2014.



Parte Oral**Relação do material para a aplicação do Exame****Para cada examinando:**

- Mídia (CD, pen drive ou DVD).
- Ficha de Avaliação da Interação Face a Face – entrevistador.
- Ficha de Avaliação da Interação Face a Face – observador.

ATENÇÃO: o número de identificação nas Fichas de cada examinando deve ser o mesmo do Caderno de Respostas da Prova Escrita.

Para os aplicadores:

- Manual do Aplicador (Instruções para aplicação da Prova Oral).
- Roteiro de Interação da Prova Oral.
- Grade de Avaliação da Interação face a face – observador.
- 20 elementos provocadores da interação:

1. Por que não deixar para amanhã?
2. É impossível ser feliz sozinho
3. Cozinhando em Português
4. O jeito Google
5. Turismo em sua própria cidade
6. Educação Internacional para melhor idade
7. Brincar é coisa de gente grande
8. O fim dos mitos verdes
9. Doação de sangue
10. A arte de trabalhar em casa
11. Fomos nós que fizemos a chuva
12. Livros viajantes
13. Estudo no Exterior
14. É falando que a gente se entende
15. As sete leis do dinheiro
16. Lixo Extraordinário
17. Quando todo mundo segue na mesma direção...
18. Guerra às sacolinhas
19. Ver seriado faz mal
20. Viaje Legal

ELEMENTO PROVOCADOR 2**É impossível ser feliz sozinho**

O material servirá como elemento provocador da interação face a face entre o aplicador e o examinando. O objetivo da tarefa é avaliar compreensão e produção oral, não havendo apenas uma resposta correta.

Etapas 1

O aplicador diz ao examinando:

Por favor, leia este texto e observe a imagem.

(O examinando faz isso silenciosamente)

Etapas 2

Após aproximadamente um minuto, o aplicador pergunta ao examinando:

Em sua opinião, por que é impossível ser feliz sozinho?

Etapas 3

Para dar ao examinando oportunidade de prosseguir com sua produção oral, o aplicador faz perguntas como:

1. Como os amigos que você tem podem fazer com que você viva mais?
2. Você acredita que os seus amigos podem definir seu futuro? Por quê?
3. Em sua cultura, como as pessoas tratam os relacionamentos de amizade?
4. Em que medida as relações de amizade foram afetadas pelo avanço tecnológico?
5. Que contextos sociais, em sua opinião, favorecem os relacionamentos de amizade?
6. Os estudos apontam o lado bom da amizade. Qual seria o lado ruim das relações de amizade? Em que contextos o excesso de amizade não seria bem visto?

ELEMENTO PROVOCADOR 3**Cozinhando em Português**

O material servirá como elemento provocador da interação face a face entre o aplicador e o examinando. O objetivo da tarefa é avaliar compreensão e produção oral, não havendo apenas uma resposta correta.

Etapas 1

O aplicador diz ao examinando:

Por favor, leia este texto e observe a imagem.
(O examinando faz isso silenciosamente)

Etapas 2

Após aproximadamente um minuto, o aplicador pergunta ao examinando:

Você considera a culinária um bom pretexto para se aprender uma língua? Por quê?

Etapas 3

Para dar ao examinando oportunidade de prosseguir com sua produção oral, o aplicador faz perguntas como:

1. Comente a imagem do Brasil na ilustração do blog "Cozinhando em Português".
Você consegue reconhecer alguns dos ingredientes?
2. O que significa "comer com os olhos"?
3. *O que você conhece da cozinha brasileira?* O que você tem curiosidade de experimentar da cozinha brasileira?
4. Você gosta de cozinhar? Por quê?
5. Você conhece/aprecia bebidas/ drinques do Brasil? Quais?
6. Fale um pouco da culinária de seu país.

ELEMENTO PROVOCADOR 6**Educação Internacional para melhor idade**

O material servirá como elemento provocador da interação face a face entre o aplicador e o examinando. O objetivo da tarefa é avaliar compreensão e produção oral, não havendo apenas uma resposta correta.

Etapas 1

O aplicador diz ao examinando:

Por favor, leia este texto e observe a imagem.
(O examinando faz isso silenciosamente)

Etapas 2

Após aproximadamente um minuto, o aplicador pergunta ao examinando:

Existe uma idade limite para aprender?

Etapas 3

Para dar ao examinando oportunidade de prosseguir com sua produção oral, o aplicador faz perguntas

1. Você acredita que viajar é uma boa maneira de aprender aquilo que a leitura não lhe proporciona?
2. O que você considera fundamental na aprendizagem de outro idioma? Justifique.
3. Quais os benefícios de conhecer outras culturas por meio de intercâmbio?
4. Quais as vantagens das pessoas que já estão na melhor idade em relação aos jovens?
5. Como funcionam os programas culturais para idosos em seu país?
6. Você considera importante viajar em busca de conhecimento na fase da aposentadoria?

ELEMENTO PROVOCADOR 10**A arte de trabalhar em casa**

O material servirá como elemento provocador da interação face a face entre o aplicador e o examinando. O objetivo da tarefa é avaliar compreensão e produção oral, não havendo apenas uma resposta correta.

Etapas 1

O aplicador diz ao examinando:

Por favor, leia este texto e observe a imagem.
(O examinando faz isso silenciosamente)

Etapas 2

Após aproximadamente um minuto, o aplicador pergunta ao examinando:

O que você acha desta nova prática?

Etapas 3

Para dar ao examinando oportunidade de prosseguir com sua produção oral, o aplicador faz perguntas como:

1. Quais são as vantagens e as desvantagens de se trabalhar em casa? Justifique.
2. Quais seriam os campos de atuação mais indicados para as pessoas que querem trabalhar em casa? Por quê?
3. Se você pudesse trabalhar em casa, o que você faria? Por quê?
4. Você acha que trabalhar em casa será uma prática recorrente no futuro? Em que setores?
5. No seu país, a arte de trabalhar em casa já é recorrente? Comente.
6. Ganhar dinheiro independe do lugar de trabalho? Por quê?

ELEMENTO PROVOCADOR 12**Livros viajantes**

O material servirá como elemento provocador da interação face a face entre o aplicador e o examinando. O objetivo da tarefa é avaliar compreensão e produção oral, não havendo apenas uma resposta correta.

Etapas

O aplicador diz ao examinando:

Por favor, leia este texto e observe a imagem.

(O examinando faz isso silenciosamente)

Etapas

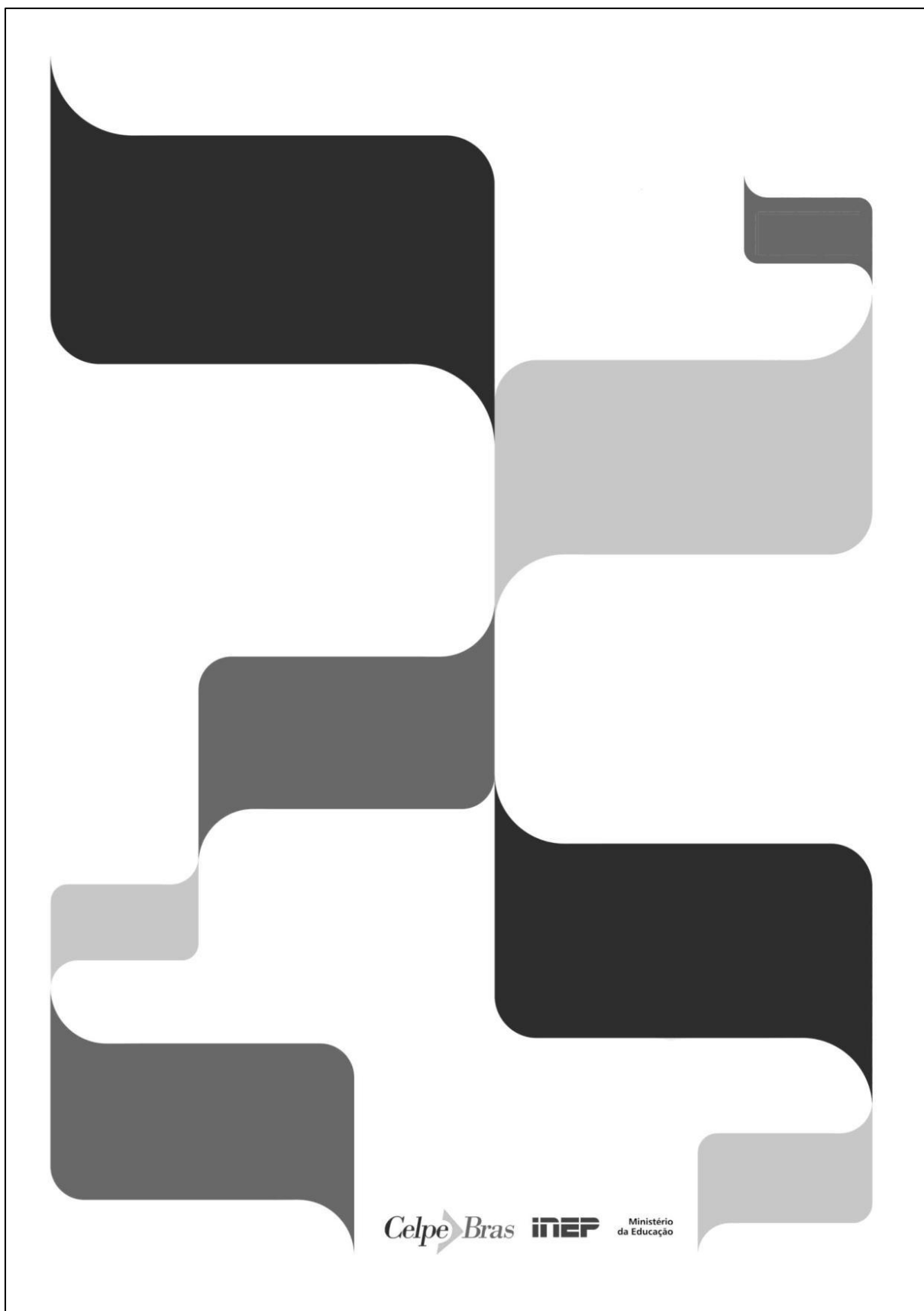
Após aproximadamente um minuto, o aplicador pergunta ao examinando:

O que você acha da proposta dos livros viajantes? Comente.

Etapas

Para dar ao examinando oportunidade de prosseguir com sua produção oral, o aplicador faz perguntas como:

1. Você já participou ou participaria de trocas desse tipo? Comente.
2. Quais são as vantagens desse tipo de proposta?
3. E quais são as desvantagens?
4. O que mais poderia ser feito para democratizar a leitura? Comente.
5. No seu país, existe algum tipo de programa de incentivo à leitura? Fale sobre ele.
6. Além de livros, o que mais poderia ser trocado, seguindo essa ideia?



ANEXO H

Modelo do exame CELPE-Bras

Avaliação da Parte Oral:

- a) Ficha de avaliação da interação face a face: Entrevistador;**
- b) Grade de avaliação da interação face a face: Observador;**
- c) Ficha de avaliação da interação face a face: Observador⁸⁰**

⁸⁰ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Exame CELPE-Bras 2011/02*. Brasília: 2011.



Ficha de Avaliação da Interação Face a Face
Entrevistador



Posto:

Inscrição:

Nome:

Sobrenome:

Elementos provocadores utilizados (circule os números correspondentes)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20

Avaliação do Entrevistador

Marque o número da descrição que melhor caracteriza o desempenho do candidato

5	☐	Demonstra autonomia e desenvoltura, contribuindo bastante para o desenvolvimento da interação. Apresenta fluência e variedade ampla de vocabulário e de estruturas, com raras inadequações. Sua pronúncia é adequada e demonstra compreensão do fluxo natural da fala.
4	☐	Demonstra autonomia e desenvoltura, contribuindo para o desenvolvimento da interação. Apresenta fluência e variedade ampla de vocabulário e de estruturas, com inadequações ocasionais na comunicação, podendo apresentar algumas inadequações de pronúncia. Demonstra compreensão do fluxo natural da fala.
3	☐	Contribui para o desenvolvimento da interação. Apresenta fluência, mas também algumas inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia. Demonstra compreensão do fluxo natural da fala.
2	☐	Contribui para o desenvolvimento da interação. Apresenta poucas hesitações, com algumas interrupções no fluxo da conversa. Apresenta inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia. Pode demonstrar alguns problemas de compreensão do fluxo da fala.
1	☐	Contribui pouco para o desenvolvimento da interação. Apresenta pausas e hesitações, ocasionando interrupções no fluxo da conversa, ou apresenta alternância no fluxo de fala entre língua portuguesa e outra língua. Apresenta muitas limitações e/ou inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia. Demonstra problemas de compreensão do fluxo natural da fala.
0	☐	Raramente contribui para o desenvolvimento da interação. Apresenta pausas e hesitações frequentes que interrompem o fluxo da conversa, ou apresenta fluxo de fala em outra língua. Apresenta muitas limitações e/ou inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia, que comprometem a comunicação. Demonstra problemas de compreensão de fala simplificada e pausada.

NOME DO ENTREVISTADOR

DATA: / /

Assinatura do Entrevistador

GRADE DE AVALIAÇÃO DA INTERAÇÃO FACE A FACE - OBSERVADOR

	5	4	3	2	1	0
COMPREENSÃO	Compreensão do fluxo natural da fala. Rara necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras menos frequentes e/ou por aceleração da fala.	Compreensão do fluxo natural da fala. Alguma necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras menos frequentes e/ou por aceleração da fala.	Alguns problemas na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras de uso frequente, em ritmo normal da fala.	Alguns problemas na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade frequente de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras básicas, em ritmo normal da fala.	Muitos problemas na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade frequente de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras básicas, em ritmo normal da fala.	Problemas sérios na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade constante de repetição e/ou reestruturação, mesmo em situação de fala simplificada e muito pausada.
COMPETÊNCIA INTERACIONAL	Apresenta muita desenvoltura e autonomia, contribuindo muito para o desenvolvimento da conversa. Quando necessário, faz uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.	Apresenta desenvoltura e autonomia. Não se limita a respostas breves, contribuindo para o desenvolvimento da conversa. Quando necessário, faz uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.	Não se limita a respostas breves, contribuindo para o desenvolvimento da conversa. Quando necessário, faz uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.	Pode se limitar a respostas breves, mas contribui para o desenvolvimento da conversa. Mesmo quando necessário, faz pouco uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.	Limita-se a respostas breves, raramente contribuindo para o desenvolvimento da conversa, que fica totalmente dependente do avaliador. Mesmo quando necessário, não faz uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.	
FLUÊNCIA	Pausas e hesitações para organização do pensamento e, eventualmente, para resolver algum problema de construção linguística, sem interrupções no fluxo da conversa.	Pausas e hesitações para organização do pensamento e, eventualmente, para resolver algum problema de construção linguística, com poucas interrupções no fluxo da conversa.	Pausas e hesitações para organização do pensamento e, algumas vezes, para resolver algum problema de construção linguística, com algumas interrupções no fluxo da conversa.	Pausas e hesitações para organização do pensamento e para resolver algum problema de construção linguística, com interrupções no fluxo da conversa.	Pausas e hesitações frequentes exigem um grande esforço do interlocutor, ou alternância no fluxo da fala entre língua portuguesa e outra língua.	Pausas e hesitações muito frequentes interrompem o fluxo da conversa, ou fluxo de fala em outra língua.

GRADE DE AVALIAÇÃO DA INTERAÇÃO FACE A FACE - OBSERVADOR

	5	4	3	2	1	0
ADEQUAÇÃO LEXICAL	Vocabulário amplo e adequado para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Raras interferências de outras línguas.	Vocabulário amplo e adequado para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Poucas interferências de outras línguas.	Vocabulário adequado para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Algumas interferências de outras línguas, com ocasional comprometimento da interação.	Vocabulário adequado para a discussão de tópicos do cotidiano com algumas limitações que podem interferir no desenvolvimento de ideias. Algumas interferências de outras línguas, ocasionando algum comprometimento da interação.	Vocabulário inadequado e/ou limitado para a discussão de tópicos do cotidiano e para expressar ideias e opiniões sobre assuntos variados. Muitas interferências de outras línguas, ocasionando frequente comprometimento da interação.	Vocabulário muito inadequado e/ou limitado para a discussão de tópicos do cotidiano e para expressar ideias e opiniões sobre assuntos variados. Muitas interferências de outras línguas, ocasionando frequente comprometimento da interação.
ADEQUAÇÃO GRAMATICAL	Uso de variedade ampla de estruturas. Raras inadequações na utilização de estruturas.	Uso de variedade ampla de estruturas. Poucas inadequações na utilização de estruturas complexas e raras inadequações no uso de estruturas básicas.	Uso de variedade de estruturas. Algumas inadequações na utilização de estruturas complexas e poucas inadequações no uso de estruturas básicas.	Uso de variedade limitada de estruturas. Inadequações mais frequentes tanto na utilização de estruturas complexas quanto nas básicas.	Uso de variedade limitada de estruturas. Muitas inadequações na utilização de estruturas básicas e complexas.	Uso de variedade bastante limitada de estruturas. Muitas inadequações na utilização de estruturas básicas e complexas, comprometendo a interação.
PRONÚNCIA*	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) adequada .	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) com algumas inadequações e/ou interferências de outras línguas.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) com inadequações e/ou interferências de outras línguas.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) com inadequações e/ou interferências frequentes de outras línguas.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) inadequada e/ou interferências acentuadas de outras línguas.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) inadequada e/ou interferências muito acentuadas de outras línguas.

* Não se espera uma fala sem sotaque nem mesmo dos níveis mais altos.



Ficha de Avaliação da Interação Face a Face

Observador

Ministério
da Educação**Aspectos a serem avaliados**

Com base nas descrições apresentadas na grade de avaliação, assinale o nível que melhor descreve cada aspecto do desempenho do candidato ao longo da interação face a face.

ATENÇÃO:

É obrigatória a avaliação de todos os aspectos.

Avaliação do Observador

Circule o número da descrição que melhor caracteriza o desempenho do candidato

Compreensão	5	4	3	2	1	0
Competência Interacional	5	4	3	2	1	0
Fluência	5	4	3	2	1	0
Adequação Lexical	5	4	3	2	1	0
Adequação Gramatical	5	4	3	2	1	0
Pronúncia	5	4	3	2	1	0

NOME DO OBSERVADOR

DATA: / /

Assinatura do Observador

ANEXO I

Página principal do grupo de discussão *on-line* utilizado em 2009⁸¹

The screenshot shows the Yahoo! Grupos interface for the group 'PEC-G_Ensino_de_lingua_portuguesa'. The page is in Portuguese and features a sidebar with navigation links, a main content area with group details, and a right sidebar for advertisements.

YAHOO! GRUPOS BRASIL

Buscar conversas [Botão: Buscar em Grupos] [Botão: Buscar na Web]

Simone Mail [Ícone de Configuração]

Conversas Fotos Arquivos Mais ▾

Sobre Associação ▾ Gerenciamento ▾ ?

Descrição do grupo

Grupo para interação entre alunos e professores do curso de língua portuguesa para estrangeiros participantes do PEC-G/UFMG.

Informações sobre o grupo

Associados: 13
 Categoria: Ensino e Pesquisa
 Fundado: 9 de mai de 2009
 Idioma: Português

Configurações do grupo

- Este é um grupo restrito.
- Anexos são permitidos.
- Os associados não podem ocultar o endereço de email. As mensagens não são moderadas.
- Relacionado no diretório do Yahoo Grupos.
- A associação precisa ser aprovada.
- Todos os associados podem enviar mensagens.

Endereços de email do grupo

Enviar mensagem: pec-g_ensino_de_lingua_portuguesa@yahoogrupos.com.br
 Assinar: pec-g_ensino_de_lingua_portuguesa-subscribe@yahoogrupos.com.br
 Cancelar inscrição: pec-g_ensino_de_lingua_portuguesa-unsubscribe@yahoogrupos.com.br
 Listar proprietário: pec-g_ensino_de_lingua_portuguesa-owner@yahoogrupos.com.br

Histórico de mensagens

Publicidade

⁸¹ PEC-G - Ensino de língua portuguesa. [Site]. Disponível em: <https://br.groups.yahoo.com/neo/groups/PEC-G_Ensino_de_lingua_portuguesa/info>. Acesso em: 01 mar. 2014.

ANEXO J

Página principal do grupo de discussão *on-line* utilizado em 2010⁸²

YAHOO! GRUPOS BRASIL

Buscar conversas

Simone Mail

Conversas Fotos Arquivos Mais

Início dos grupos

- alemaoufmg
- moderators-br
- PEC-G_Ensino_de_li
- batteboca
- PROFESSORES_PE
- PEC-G_Ensino_de_I
- emprego
- MULD
- professorpublico
- PLE_on_line

Todos os Meus grupos

Gerenciar Meus grupos

Criar um grupo

Termos
Privacidade
Diretrizes
Feedback
Ajuda
Blog

Descrição do grupo

Grupo para interação entre alunos e professores do curso de língua portuguesa para estrangeiros participantes do PEC-G/UFGM/2010.

Informações sobre o grupo

Associados: 12
Categoria: [Faculdades e Universidades](#)
Fundado: 6 de abr de 2010
Idioma: Português

Configurações do grupo

- Este é um grupo restrito.
- Anexos são permitidos.
- Os associados não podem ocultar o endereço de email. As mensagens não são moderadas.
- Relacionado no diretório do Yahoo Grupos.
- A associação precisa ser aprovada.
- Todos os associados podem enviar mensagens.

Endereços de email do grupo

Enviar mensagem: pec-g_ensino_de_lingua_portuguesa_2010@yahoo.com.br
Assinar: pec-g_ensino_de_lingua_portuguesa_2010-subscribe@yahoo.com.br
Cancelar inscrição: pec-g_ensino_de_lingua_portuguesa_2010-unsubscribe@yahoo.com.br
Listar proprietário: pec-g_ensino_de_lingua_portuguesa_2010-owner@yahoo.com.br

Histórico de mensagens

⁸² PEC-G - Ensino de língua portuguesa 2010. [Site]. Disponível em: <https://br.groups.yahoo.com/neo/groups/PEC-G_Ensino_de_lingua_portuguesa_2010/info>. Acesso em: 01 mar. 2014.

