

## INTERAÇÃO EM AMBIENTE VIRTUAL: INFLUÊNCIA DOS ANDAIMES NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO EM LÍNGUA ESPANHOLA

Carla Maluf Tomazella<sup>1</sup>

**Grupo 2.3.** *Docência na Educação a Distância: profissão docente, coletividade e condições de trabalho*

### RESUMO:

*A proliferação do uso didático da Internet tem proporcionado novo contexto de atuação para professores. Em rechaço à transposição do modelo de ensino presencial ao meio digital, especialistas sugerem que a adoção de novas tecnologias deve pautar-se em práticas pedagógicas apropriadas. O Sociointeracionismo está na base da pedagogia do ensino ministrado em AVEAs por defender que a construção de conhecimento está condicionada à mediação social e à interação. O presente artigo apresenta pesquisa centrada no estudo de interações ocorridas em fóruns online de um curso a distância de Espanhol para Turismo com o objetivo de compreender o funcionamento dos fóruns, delimitando os tipos de andaimes mais recorrentes e suas funções no contexto analisado. Trata-se de pesquisa de cunho qualitativo-interpretativista, fundamentada por investigações sobre interação em fóruns online e ensino mediado por novas tecnologias. Os resultados evidenciaram uso intenso de andaimes, o que explicita o papel fundamental desempenhado pelos fóruns como espaço de socialização e nos permite concluir que o ensino online fundamentado na interação impulsiona a construção de conhecimento em língua estrangeira.*

**Palavras-chave:** AVEA (Ambiente Virtual de Ensino-aprendizagem); língua espanhola; fóruns; interação; andaimes.

### ABSTRACT:

#### VIRTUAL ENVIRONMENT INTERACTION: INFLUENCE OF SCAFFOLDING IN THE CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE IN SPANISH LANGUAGE

*The spread of the didactic use of the Internet has provided a new context of action for teachers. Experts suggest that the adoption of new technologies in classroom should be based on appropriate pedagogical practices and reject the transportation of the face-to-face teaching model to online context. The Social Development Theory underlies the teaching pedagogy that takes place in VLE as it claims that the construction of knowledge depends on social mediation and interaction. This paper presents results of a research focused on the study of interactions that took place in online forums of a “Spanish for Tourism” distance learning course and aims to understand the functioning of the online forums, outlining the most frequent kinds of scaffolding used and their functions in the analyzed context. It is a qualitative-interpretive investigation based on researches about online forums interactions and teaching mediated by new technologies. The results showed extensive use of scaffolding, which explains the fundamental role of the online forums as a place of*

<sup>1</sup> Aluna do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – carla\_tomazella@hotmail.com

*socialization and allows us to conclude that the online learning based on interaction improves the construction of knowledge in foreign languages.*

**Keywords:** VLE (Virtual Learning Environment); Spanish; forum; interaction; scaffolding.

## 1. Introdução

A difusão e proliferação do uso didático de computadores conectados à Internet têm proporcionado um novo contexto de atuação para os professores de línguas. Nesse novo cenário, a sala de aula presencial já não é o único espaço de interação de cursos e cada vez mais professores fazem uso também de Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem (AVEA) como apoio e complementação do trabalho que desenvolvem de forma presencial.

Um dos ambientes virtuais mais utilizados na atualidade, o *Moodle*, baseia-se em princípios construtivistas (VYGOTSKY, 1988), enfatizando a construção do conhecimento mediada pelo social e essa mediação se dá por meio da *linguagem em interação*. Tal visão possibilita que sejam re-vistos conceitos e práticas tradicionais em educação, pois, como afirma Silva (2003, p.25), “dentro de um ambiente *online* se valoriza a interação e a troca de informações entre professor e aluno, no lugar da reprodução passiva de conteúdos”. Dessa forma, sugere-se a professores que evitem a prática de meramente transportarem o ensino presencial para esse ambiente de aprendizagem, *ostentando um varal de conteúdos em forma de textos* e questionários meramente instrucionistas (*ibidem*).

Parte-se do pressuposto, neste trabalho, de que o uso de novas tecnologias sem modelos pedagógicos apropriados não produz melhorias no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, acredita-se que devem ser desenvolvidos novos modelos pedagógicos que privilegiem a construção do conhecimento, o diálogo e a interatividade em cursos de língua que fazem uso de ambientes virtuais. Na base desse pressuposto, reside o princípio de que somente o trabalho com práticas linguísticas significativas pode garantir a formação do falante capaz de inserir-se com autonomia nos diversos âmbitos de uso da língua.

Ao considerar a língua como lugar de interação entre sujeitos que negociam visões de mundo, adota-se uma concepção sociointeracionista de linguagem (BRONCKART, 1999), sendo a reflexão metalinguística uma ferramenta de ampliação das competências linguísticas almejadas para a formação plena do usuário-sujeito da língua.

Dessa forma, acredita-se que as práticas de uso da língua em um ambiente virtual podem favorecer o aprendizado dos eventos comunicativos e pragmaticamente aceitos a partir do oferecimento de diferentes tipos de andaimes (WOOD, BRUNER, ROSS, 1976) aos aprendizes na realização de tarefas.

O conceito de *andaime*, inicialmente proposto por Wood, Bruner e Ross (op.cit.), diz respeito aos tipos de ajuda (ou tutoria) oferecidos pelo professor ou por outros colegas para a consecução de tarefas que o aluno não conseguiria resolver sozinho. Essa metáfora ilustra a ideia de construção, na qual os andaimes são oferecidos com vistas a possibilitar que o aluno possa avançar na resolução de problemas de forma colaborativa.

Neste trabalho, apresenta-se os resultados de uma pesquisa de mestrado que toma como objeto de análise os tipos de andaimes presentes em interações de fóruns *online* de um curso de Espanhol para Turismo. São objetivos da pesquisa identificar e categorizar os tipos de andaimes presentes em interações ocorridas em fóruns *online* de um curso de Espanhol para Turismo e analisar o efeito produzido pelo uso desses diferentes tipos de andaimes nas interações ocorridas. O objetivo do presente trabalho é divulgar os resultados das análises realizadas, com vistas a problematizar a influência dos andaimes na construção de conhecimento em língua espanhola.

A pesquisa parte de uma perspectiva alinhada ao Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999), que privilegia questões relativas ao desenvolvimento individual, à construção de conhecimento e à interação social, fatores diretamente implicados no processo de ensino e de aprendizagem de uma língua singularmente estrangeira (CELADA, 2002), como é o caso do Espanhol para aprendizes falantes de português.

As análises também buscam compreender as novas possibilidades de diálogo entre os sujeitos da contemporaneidade, focalizando o fórum *online* como um espaço de socialização que proporciona uma forma específica de interatividade e que, portanto, exige daqueles que o utilizam a adoção de estratégias diferenciadas de interação.

Espera-se compreender o funcionamento dos fóruns *online*, delimitando os tipos de andaimes mais recorrentes e suas funções no contexto de um curso de língua espanhola para turismo. Outro resultado esperado diz respeito à discussão sobre a potencialidade do uso de fórum como espaço de socialização e construção de conhecimento em um ambiente virtual.

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso exploratório, de orientação qualitativo-interpretativista (HOLMES, 1992), que aborda o processo de construção de conhecimento em língua estrangeira (espanhol) a partir da análise de andaimes presentes em interações ocorridas em fóruns *online* de um curso de Espanhol para Turismo.

O *corpus* está composto por um conjunto de interações ocorridas em fóruns *online* de um curso de Espanhol para Turismo oferecido no ano de 2007 no ambiente virtual Moodle como extensão em uma universidade pública do interior de São Paulo. O fato de o fórum *online* ser composto por interações escritas, armazenadas em uma sequência tal qual ocorrida em sua *situação de enunciação original*, possibilita que a coleta e análise do *corpus* obedeçam a procedimentos de armazenamento e manipulação que conservam elementos essenciais do contexto.

## 2. Educação a distância: o papel da interação

Muitas são as causas que justificam o acelerado crescimento da educação a distância, bem como da adoção de tecnologias digitais pelo campo educacional na atualidade. Além das razões já amplamente estabelecidas e reconhecidas, tais como a democratização do ensino, custos financeiros mais tangíveis e a flexibilidade tempo-espacial – que tornam a educação formal mais acessível aos cidadãos na medida em que diminuem as dificuldades de acesso à mesma mediante o oferecimento de condições mais maleáveis de investimento de tempo e dinheiro nos estudos –, Kearsley e Moore (2007) apresentam outros motivos que têm contribuído para o reconhecimento da

educação à distância como meio viável e satisfatório de suprir as necessidades educativas atuais.

Destaca-se, dentre os motivos arrolados pelos autores, os seguintes: oferecimento crescente e acessível de oportunidades de aprendizagem, treinamento e atualização de aptidões; redução de custos em relação aos recursos educacionais; apoio à qualidade de estruturas educacionais já existentes; nivelamento das desigualdades entre grupos etários (e, adicionaríamos, entre grupos sociais); e possibilidade de conciliação da educação com o trabalho e a vida familiar (op.cit., p. 8).

Paiva (2010) alega que a maior defesa da tecnologia educacional não deve estar pautada somente nas vantagens proporcionadas por esta modalidade de ensino, tampouco no número variado e sofisticado de recursos pedagógicos que a modalidade oferece, mas sim na possibilidade de aproximação entre a cultura escolar e os “avanços que a sociedade já vem desfrutando com a utilização das redes técnicas de armazenamento, transformação, produção e transmissão de informações” (op.cit., p. 599), evitando que a mesma se torne obsoleta. O grande diferencial da educação a distância mediada pela tecnologia se justificaria pelo fato de propiciar uma aproximação da cultura escolar e do mundo altamente tecnológico e digital que cerca o aluno contemporâneo.

Kearsley e Moore (2007) argumentam que a educação a distância deve ser entendida sob a ótica de uma abordagem sistêmica, capaz de compreender cada componente como um elemento intrínseco fundamental ao bom funcionamento do sistema que, além de possuir valor como elemento isolado, deve operar em sintonia com os demais componentes que integram o sistema educacional a distância. Nas palavras dos autores, “um sistema de educação à distância é formado por todos os processos componentes que operam quando ocorre o ensino e o aprendizado à distância”, sendo eles “aprendizado, ensino, comunicação, criação e gerenciamento” (op.cit., p. 9). Percebe-se, portanto, que a definição de Kearsley e Moore (2007) coloca o processo de comunicação no cerne do sistema de educação à distância.

No processo de ensino-aprendizagem que ocorre neste tipo de sistema educacional, é imprescindível que haja **interação** entre alunos e tutores. O conceito de interação vem sendo proposto por vários autores, recobrando diferentes sentidos. Long (1996) e Hatch (1978), por exemplo, propuseram teorias que colocam a interação no centro do processo de ensino-aprendizagem. Os dois autores consideram que apenas o insumo não é suficiente para que um falante aprenda a língua estrangeira. Long (1996) defende que “a negociação de sentido, especialmente o trabalho de negociação que gera ajustes interacionais pelo falante nativo ou pelo interlocutor mais competente, facilita a aquisição” (op.cit., p. 451-452) e Hatch (1978) propõe que “aprende-se primeiro a conversar, a interagir verbalmente, e é na interação que as estruturas sintáticas são desenvolvidas” (op.cit., p. 404). Outro autor que se dedicou a discutir noções sobre a interação é Ellis (1999), que propõe que o termo pode referir-se a dois tipos: intrapessoal (quando diferentes módulos mentais interagem para construir um entendimento de ou a resposta a algum fenômeno) ou interação interpessoal (comportamento social que ocorre quando uma pessoa comunica com uma outra, pode ocorrer face a face ou mediada por algum recurso tecnológico).

Esta pesquisa está fundamentada em ambas as concepções de interação, uma vez que partimos da hipótese de que a construção de conhecimento em língua estrangeira (interação intrapessoal) ocorre por meio das relações sociais mediadas pela tecnologia (interação interpessoal).

Para Kearsley e Moore (2007), a invenção da internet e sua incorporação pela educação a distância facilitou imensamente o processo interativo entre os participantes da educação virtual, de modo que atualmente “isso [a interação] pode ser feito de um modo assíncrono, e os alunos podem participar de grupos “virtuais” sem precisarem estar fisicamente presentes em um local de recepção” (op.cit., p. 17).

Os autores apresentam os teóricos John Dewey e Boyd e Apps como os responsáveis pelo desenvolvimento do conceito de *interação*, para quem “a interação implica a inter-relação do ambiente e das pessoas com os padrões de comportamento em uma situação” (Boyd e Apps *apud* KEARSLEY e MOORE, 2007, p. 240). Kearsley e Moore (2007) re-significam o conceito ao relacioná-lo ao campo da educação a distância, afirmando que a interação é a inter-relação de sujeitos caracterizados pela distância entre si. E agregam que a *Interação a Distância* seria, portanto, um conjunto de técnicas pedagógicas especiais destinadas a suprir o hiato comunicacional ocasionado pela distância física, hiato este que se configura como “um espaço psicológico de compreensões errôneas potenciais entre os instrutores e os alunos” (op.cit., p. 240).

Kenski (2008) afirma que a interação não é uma característica inerente somente aos processos de ensino mediados pela tecnologia e sim a todos e quaisquer processos educativos. No entanto, segundo a autora, as tecnologias digitais re-significaram o conceito de interação na medida em que alteraram tanto as estruturas verticais presentes na relação professor → aluno (estrutura que exclui a relação horizontal entre os próprios alunos) quanto as estruturas lineares “de interação com as informações e com a construção individual e social do conhecimento” (op.cit., p.12).

A interação entre os sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem pressupõe a construção colaborativa do conhecimento, já que a comunicação entre sujeitos sociais demanda uma negociação de sentidos que resulta em um saber compartilhado. É neste ponto que reside uma das principais características do processo de ensino-aprendizagem que ocorre em ambientes interativos e colaborativos: ao assumir uma postura ativa em relação ao seu próprio processo de aprendizagem, discutindo pontos de vistas, questionando ideias pré-concebidas e negociando sentidos, os sujeitos são capazes de melhor internalizar os conteúdos uma vez que participaram da construção (ou desconstrução) destes.

Ainda que se reconheçam as potencialidades do ensino *online* pautado na interação e na construção colaborativa de conhecimento, a autora (2008) afirma que “não são as tecnologias que vão revolucionar o ensino e, por extensão, a educação como um todo. Mas a maneira como esta tecnologia é utilizada para a mediação entre professores, alunos e a informação. Esta pode ser revolucionária, ou não” (op.cit., p. 9).

As ideias apresentadas por Kenski (2008) corroboraram o argumento de Silva (2003), de que a adoção de um modelo de ensino a distância possibilita que sejam revistos conceitos e práticas tradicionais em educação. Kenski (2008), Silva (2005), entre outros, defendem que a utilização de novas tecnologias demanda práticas pedagógicas

apropriadas e rechaçam a simples transposição da prática docente presencial a contextos virtuais.

No presente artigo, considera-se que o oferecimento de andaimes consiste em uma estratégia pedagógica adequada a contextos *online* na medida em que tais “ajudas” dependem de contextos altamente interativos e almejam, sobretudo, a construção colaborativa de conhecimento. Como argumentam Wood et. al. (1976), a estratégia de uso de andaimes baseia-se em um sistema interativo de troca no qual o professor trabalha com teorias implícitas sobre os atos do aprendiz para recrutar sua atenção, reduzir o grau de liberdade a níveis que podem ser gerenciados por ele, manter a direção na solução do problema, acentuar traços críticos, controlar a frustração e demonstrar a solução quando o aprendiz é capaz de compreendê-la (*op.cit.*, p 99).

O fato de os andaimes virtualmente oferecidos estarem inseridos em um gênero fundamentalmente marcado pelo não-sincronismo das interações e pela radicalização da linguagem escrita, como são os fóruns online, permite que o professor pense a respeito do tipo de andaime que se apresenta mais adequado a cada situação. Da mesma forma, essas características permitem que os aprendizes sejam capazes de melhor aproveitar as “ajudas” oferecidas pelo professor, já que podem acessá-las inúmeras vezes.

Argumenta-se, portanto, que a utilização de andaimes em AVEAs não acarreta no surgimento de novos tipos de andaimes; entretanto, o contexto virtual é capaz de otimizar o uso de andaimes por este acontecer mediante o uso da linguagem escrita (que, segundo ONG (1996) consiste em um espaço de reflexão, organização linguística e estabilidade), de maneira não-sincrônica (o que permite que o professor pense a respeito das estratégias a serem utilizadas) e em ambientes colaborativos (permitindo que diversos aprendizes se beneficiem de um andaime oferecido a um aprendiz específico).

### 3. Resultados

Os resultados obtidos por meio da categorização dos andaimes presentes nas interações e a análise dos efeitos gerados sinalizam a relevância do uso desse tipo de estratégia nas interações estabelecidas entre alunos e entre alunos e professor na modalidade *online* de ensino, uma vez que torna visível o próprio processo de construção de conhecimento.

As análises das interações ocorridas nos fóruns do curso “Espanhol para Turismo”, ministrado totalmente a distância por meio do ambiente virtual Moodle, evidenciaram características inerentes a este contexto específico.

O fato de as interações ocorrerem em meio *online* fez com que os alunos tivessem a sensação de tratar-se de um ambiente menos formal do que uma sala de aula presencial. Pressupõe-se que tal fato se deve à ausência da figura de um professor que a todo momento exige silêncio e concentração, como geralmente costuma ocorrer no ensino presencial, já que o próprio meio físico impõe a restrição de que todos falem ao mesmo tempo.

Na interação com alunos, o professor solicitava participação e interação e esta forma de mediar incentivou que as interações ocorridas entre os alunos se

caracterizassem como descontraídas e desenvoltas, com utilização de tratamento próximo e de cordialidade.

Outra característica bastante marcante foi a *sensação* de menor preocupação linguística, observada pelo uso de uma linguagem mais “descontraída” e, em certa medida, desprovida de regras rígidas. Assim, por tratar-se de um ambiente online, os alunos tendem a assumir uma linguagem descontraída, fato já amplamente discutido por Yus<sup>2</sup> (2001).

No entanto, é necessário considerar o fato de que a língua de expressão não é a língua materna dos estudantes, ou seja, por se expressarem em uma língua estrangeira o termo *sensação* recobra grande importância. Os alunos tendem a assumir a linguagem virtual, o que lhes confere a sensação de menor preocupação linguística; no entanto, ao produzirem enunciados em uma língua estrangeira, é inegável que a preocupação com a linguagem e, conseqüentemente, com suas regras gramaticais, afete a produção escrita. A sensação de menor preocupação linguística se restringiu, dessa forma, a uma “escolha vocabular simples e corriqueira”, bem como a uma sintaxe linear desprovida de mecanismos linguísticos poéticos e estilísticos.

Também foi possível observar grande participação e engajamento dos alunos nas discussões ocorridas nos fóruns analisados. Collins (2004) problematiza o fato de haver uma maior participação por parte dos alunos em cursos virtuais quando comparada à participação do próprio professor. De fato, é possível afirmar que no curso analisado os alunos contribuem de maneira mais frequente para a interação do que o professor, que geralmente é a figura que fomenta a discussão, mas que não participa efetivamente nos debates.

Isso evidencia uma inversão da realidade observada em salas de aula presenciais, nas quais o professor é quem geralmente detém a maior parte dos turnos durante a aula. Essa característica consiste em uma das maiores potencialidades propiciadas pelos ambientes virtuais no processo de ensino-aprendizagem: os alunos deixam de ser espectadores e passam a ser agentes no processo de aprendizagem por meio do uso da linguagem escrita.

Ong (1996) aponta para as diferenças contrastantes existentes entre a linguagem escrita e a linguagem oral. Segundo o autor, a primeira consiste em um espaço de reflexão, organização linguística e estabilidade, enquanto a segunda seria um lugar de maior instabilidade, menor organização linguística e muitas vezes privada de reflexão profunda.

Nesse sentido, quando o aluno é incentivado a participar do debate em meio *online*, ele tem a oportunidade de estruturar aquilo que vai dizer, pode planejar antecipadamente, o que não costuma ocorrer em uma interação face a face. Na interação *online* a ameaça à face tende a ser menor se comparada à interação presencial, o que atua como um fator estimulante e exige um movimento diferente em termos de manutenção e acompanhamento por parte do interlocutor.

Por tratar-se de um curso de espanhol para fins específicos, orientado por uma abordagem comunicativa, pode-se afirmar que o foco principal do contexto pesquisado estava no uso da língua e em seu significado e não na forma linguística e em sua

<sup>2</sup> Teórico que aponta para a diferença existente entre a linguagem *online* e a linguagem que utilizamos na presença física de nosso interlocutor.

acuidade. O curso partia do pressuposto de que o aprendizado é um processo semiótico, *uma experiência social, que se dá por meio da interação pela linguagem e pela ação* (VIGOTSKY, 1988) e que o acesso aos saberes implica não somente a execução de atividades, mas sim o engajamento em espaços de comunicação (BRONCKART, 1999).

Assim, é possível afirmar que os andaimes oferecidos com vistas à construção do conhecimento em língua espanhola no curso analisado tiveram a função de oferecer reflexões sobre o uso contextualizado da língua espanhola, bem como dos aspectos culturais e pragmáticos que são fundamentalmente indissociáveis da língua. Não foi observada, portanto, a presença de andaimes que desempenhavam a função exclusiva de auxiliar a realização de tarefas cujo foco fosse somente a forma linguística.

Wood, Bruner e Ross (1976) propõem a existência de seis tipos de andaimes que podem ser oferecidos por um tutor ou alguém mais capacitado no sentido de auxiliar alguém menos capacitado na realização de tarefas. São eles: a) andaimes de *recrutamento*; b) de *redução no grau de liberdade*; c) de *manutenção de direção*; d) de *ênfase em traços críticos*; e) de *controle da frustração* e f) de *demonstração*. Em estudo que trata especificamente de processos de andaimização em ensino-aprendizagem de línguas, Donato (1994) argumenta também a existência de andaimes coletivos ou colaborativos, que são aqueles oferecidos por pessoas de igual capacidade – e não mais de um tutor para um aprendiz –, ou seja, oferecidos pelos próprios alunos a seus companheiros.

A seguir, apresentam-se os tipos de andaimes mais frequentemente observados no contexto pesquisado, evidenciando o papel desempenhado por eles na realização das tarefas e na construção do conhecimento em língua espanhola. Serão oferecidos excertos codificados, extraídos do *corpus* de pesquisa.

#### a) **Andaimes de recrutamento**

Foram utilizados pelo professor, em diferentes momentos do curso, *andaimes de recrutamento*, que consistem no ato de atrair o interesse das pessoas engajadas na tarefa bem como de garantir a adesão dos mesmos aos requisitos da atividade (WOOD, BRUNER, ROSS, 1976, p. 98). Esse tipo de andaime foi majoritariamente oferecido pelo professor e desempenhou, no contexto investigado, a função de chamamento dos alunos, visando ao envolvimento destes com a tarefa, como é possível constar na **Figura 1** ilustrativa:

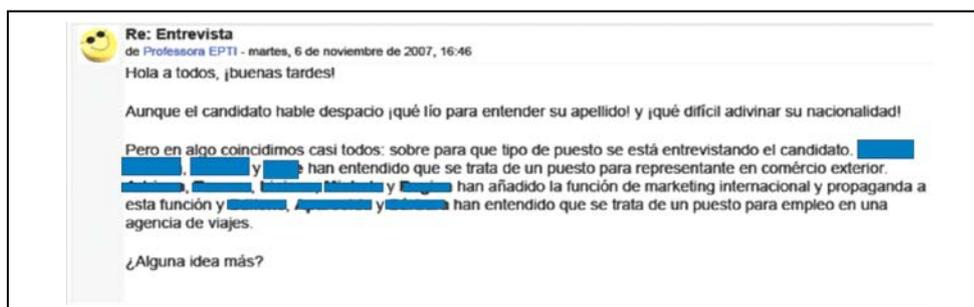


Figura 1: Exemplo do uso de andaime de recrutamento

No exemplo de uso de andaime de recrutamento apresentado na **Figura 1**, o professor sintetiza as opiniões dos alunos sobre o vídeo que serviu de material para a tarefa e chama pelos outros participantes pelo nome próprio, ou seja, recruta a opinião dos demais fazendo com que todos interajam e construam conjuntamente a solução para a atividade. Vale ressaltar que essa estratégia mostrou-se bastante recorrente no contexto pesquisado e na maioria das vezes resultou em uma participação ativa dos alunos das discussões realizadas.

### b) Andaimos de manutenção da direção

Wood, Bruner e Ross (1976) afirmam que os objetivos dos aprendizes durante a realização de uma tarefa oscilam em função dos limites de seus interesses e capacidades. Seria então papel do tutor mantê-los direcionados aos objetivos pertinentes mediante o oferecimento de andaimes de manutenção de direção. No contexto analisado, o papel desempenhado por este tipo de andaime foi o de manter a motivação e o progresso dos alunos em direção aos objetivos da tarefa, como é possível observar na **Figura 2** ilustrativa:

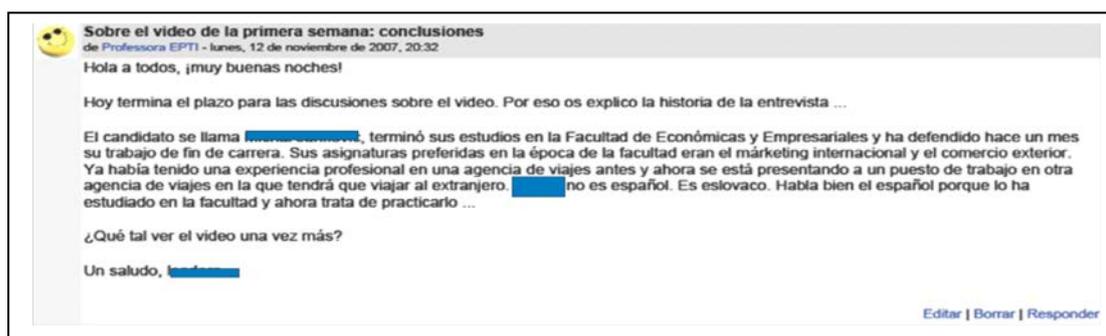


Figura 2: Exemplo do uso de andaime de manutenção

Nesse exemplo, o professor, depois de sanar uma série de dúvidas em relação a um vídeo que serviu de material para uma tarefa, sugere que os alunos assistam-no mais uma vez. Dessa forma, o professor impede que os alunos dispersem suas atenções para questões que surgiram durante as interações, mas que não possuíam relação direta com a solução da tarefa, mantendo a direção e o foco da discussão inicialmente proposta no fórum.

### c) Andaimos de ênfase em traços críticos

Os andaimes de ênfase em traços críticos são oferecidos com o intuito de chamar a atenção para os aspectos essenciais da tarefa, acentuando possíveis discrepâncias entre a solução oferecida pelo aprendiz e a solução considerada correta para a tarefa (WOOD, BRUNER, ROSS, 1976). Na **Figura 3**, o professor oferece um andaime de ênfase em traços críticos ao questionar o aluno a respeito de sua resposta, como é possível constatar:

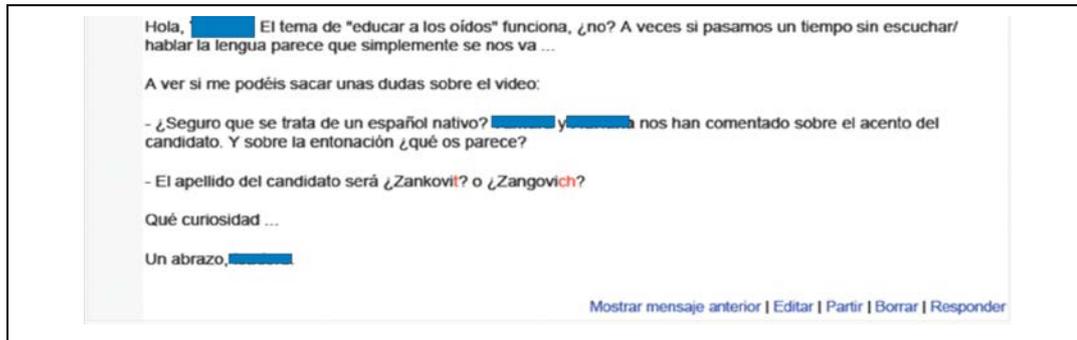


Figura 3: Exemplo de uso de andaime de ênfase em traços críticos

Nesse exemplo, ao perguntar se o aluno está seguro de que sua resposta está correta, o professor evidencia que talvez a solução por ele dada não seja a solução esperada. Dessa forma, chama a atenção para os aspectos fundamentais da tarefa e possibilita que o aluno e os demais participantes do curso (já que as interações podem ser visualizadas por todos) possam repensar suas respostas e construírem, assim, o conhecimento almejado.

#### d) Andaimos de demonstração

Além de *demonstrar* ou *modelar* a solução de uma tarefa, o andaime de demonstração pode implicar uma explicação sobre o percurso necessário para sua execução (*ibidem*). No curso analisado, o papel principal desempenhado por este tipo de andaime foi o de modelar as estruturas linguísticas desejadas e os procedimentos necessários para atingir os objetivos da tarefa, como podemos observar na **Figura 4**, que ilustra a dúvida de um aluno e na **Figura 5**, que ilustra o uso de um andaime de demonstração por parte do professor:

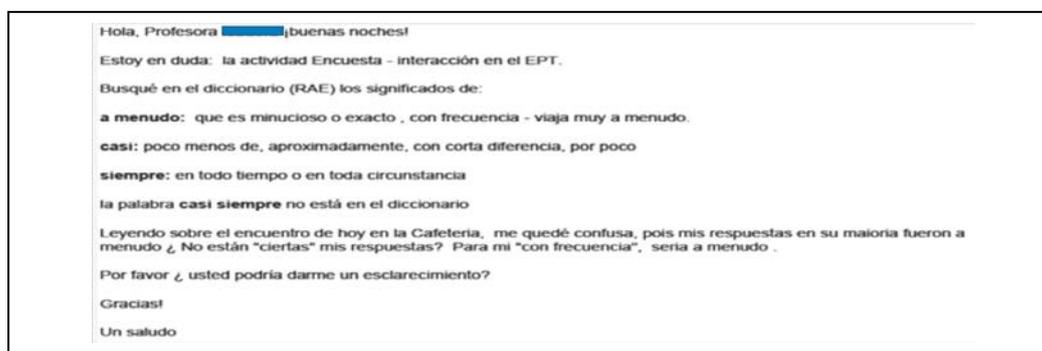


Figura 4: Dúvida de um aluno sobre o vocabulário presente em uma tarefa

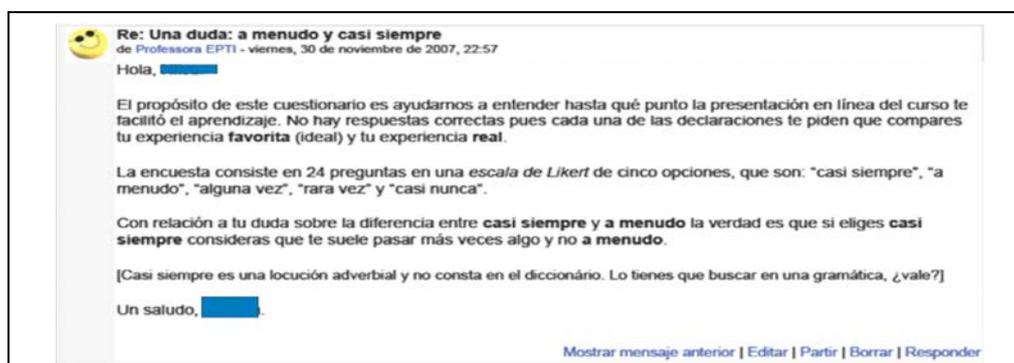


Figura 5: Exemplo de uso de andaime de demonstração

Nestes exemplos, a compreensão de alguns vocábulos presentes na tarefa torna-se primordial para sua realização. Dessa forma, ao demonstrar o que tais vocábulos significam quando contextualizados, o professor modela as estruturas linguísticas implicadas na atividade e as contextualiza provendo explicações sobre a realização da tarefa.

#### 4. Considerações finais

A principal característica de um ambiente educacional *online* é seu valor essencialmente pragmático e sua referência a algum acontecimento concreto, que demanda alguma ação imediata e, sobretudo, a resposta do interlocutor, instaurando uma situação de interação entre os interlocutores e resultando em um tipo de texto no qual “autor” e “leitor” devem articular estratégias para instaurar confiança mútua. O fato de as interações se darem de forma escrita nesse tipo de contexto possibilita “maior controle” dos falantes na adoção de estratégias a serem utilizadas nas interações.

As interações presentes no contexto investigado podem ser caracterizadas como favorecedoras de construção de conhecimentos, uma vez que partem de uma perspectiva de aprendizagem cooperativa e centrada na prática (LAVE e WENGER, 1991), sendo compartilhadas ideias, compromissos, memórias, documentos, rotinas e símbolos que, de alguma forma, faziam sentido para os membros.

Um dos fatores que possibilitou o engajamento dos alunos no próprio processo de aprendizagem foi o papel desempenhado pelo professor, oferecendo apoio ou andaimagem. Foi possível constatar que o tipo de andaime mais utilizado pelo professor foi o de *recrutamento*, que desempenha a função de chamamento dos alunos, visando ao envolvimento destes com a tarefa. Também foram utilizados, tanto pelos alunos quanto pelo professor, andaimes de *manutenção da direção*, que mantinham a motivação e o progresso em direção aos objetivos da tarefa; andaimes de *ênfase em traços críticos*, responsável por chamar a atenção para os aspectos essenciais da tarefa; e andaimes de

*demonstração*, cujo papel foi o de modelar as estruturas linguísticas desejadas e os procedimentos para atingir os objetivos.

Observou-se que o oferecimento de andaimes produziu o efeito de proporcionar oportunidades para que os alunos conseguissem alcançar a solução de determinadas tarefas que provavelmente não conseguiriam solucionar sozinhos, levando-os a negociar significados e, conseqüentemente, construir colaborativamente saberes que talvez não conseguissem assimilar de forma não-assistida.

O fato de o curso ter sido oferecido totalmente em língua estrangeira (espanhol) ocasionou, em diversos momentos, a necessidade do oferecimento de andaimes para que as atividades fossem realizadas pelos alunos. Na maioria das vezes, não houve necessidade de contraste com a língua materna (o Português) e buscou-se fugir do tratamento de aspectos “exóticos” da língua estrangeira.

Assim sendo, salienta-se as *interações* entre os participantes do curso e o oferecimento de *andaimes* para a resolução das tarefas como aspectos fundamentalmente importantes que impulsionaram o desenvolvimento linguístico dos alunos e propiciaram a construção do conhecimento em língua espanhola, bem como de aspectos pragmáticos e culturais a ela relacionados.

## 5. Referências

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

CELADA, M. T. **O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira**. Tese. (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Unicamp, Campinas (SP), 2002.

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

DONATO, R. Collective scaffolding in second language learning. In: J. Lantolf & G. Appel (Orgs.). **Vygotskian approaches to second language learning research**. Norwood, NJ: Ablex, 1994. pp. 33-56.

ELLIS, R. **Learning a second language through interaction**. Amsterdam: Benjamins, 1999.

GREGOLIN, I. V. Inovações no uso de recursos tecnológicos em cursos de língua estrangeira. In: SOTO, U.; GREGOLIN, I.V.; MAYRINK, M.F. (Org.) **Novas tecnologias na sala de aula: (re)construindo conceitos e práticas**. São Carlos: Editora Claraluz, 2009.

HATCH, E. M. Discourse analysis and language acquisition. In: HATCH, E. M. (Ed.).

*Second language acquisition: a book of readings*. Rowley: Newbury, 1978. p.401-435.

HOLMES, J. Research and the postmodern condition. In: PASCHOAL, M. S. Z. & CELANI, M.A.A. (orgs.). **Linguística Aplicada: da Aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar**. São Paulo: Educ/Editora da PUC-SP, 1992.

KEARSLEY, G. & MOORE, M.G. **Educação à distância. Uma visão integrada.** São Paulo: Thomson Learning, 2007.

KENSKI, V.M. Novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias. In: **Cadernos de Pedagogia Universitária – Número 7.** USP: São Paulo, 2008.

LAVE, J., WENGER, E. **Situated learning: Legitimate peripheral participation.** Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ONG, W. J. **Oralidad y escritura.** Tecnologías de la palabra. Colombia: Fondo de Cultura Económica, 1996.

LEITE, M. T. M. **O ambiente virtual de aprendizagem Moodle na prática docente: conteúdos pedagógicos.** Versão Digital, 2006. Disponível em: <http://www.virtual.unifesp.br/cursos/oficinamoodle/textomoodlevirtual.pdf>. Acessado em: 30 de maio de 2011.

LONG, M. H. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: RITCHIE, W.; BHATIA, T. (Ed.). **Handbook of second language acquisition.** San Diego: Academic Press, 1996. p.413-468.

PAIVA, C.L.B. **Estratégias de construção textual do chat escrito em espanhol como língua estrangeira.** Dissertação (Mestrado em Lingüística e Língua Portuguesa) – Unesp, Araraquara (SP), 2010.

PAIVA, V. L. M. O.; RODRIGUES JÚNIOR, A. S. Fóruns on-line: intertextualidade e footing na construção do conhecimento. In: MACHADO, I. L.; MELLO, R. (Org.). **Gêneros: reflexões em análise do discurso.** 1. ed. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004, v. 1, p. 171-189.

SILVA, Marco (Org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa.** São Paulo: Loyola, 2003.

YUS, F. **Ciberpragmática.** El uso del lenguaje en internet. Barcelona: Ariel, 2001.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WOOD, D.; BRUNER, J.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **Child Psychol. Psychiat.**, Vol. 17, pp 89-100. Pergamon Press. Printed in Great Britain, 1976.