

Universidade Estadual de Campinas
Instituto de Estudos da Linguagem
Departamento de Linguística Aplicada

REGINA CÉLIA DA SILVA

**Plurilinguismo em Ambientes Virtuais de
Aprendizagem: potencialidades,
entraves, desdobramentos, perspectivas**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para a obtenção do Título de Doutor em Linguística Aplicada, na área de Multiculturalismo, Plurilinguismo e Educação Bilíngue.

Orientadora: Profa. Dra. Terezinha Machado Maher

Campinas, fevereiro de 2012

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA POR
CRISLLENE QUEIROZ CUSTODIO – CRB8/8624 - BIBLIOTECA DO INSTITUTO DE
ESTUDOS DA LINGUAGEM - UNICAMP

Silva, Regina Celia da, 1969-

Si38p

Plurilinguismo em ambientes virtuais de aprendizagem: potencialidades, entraves, desdobramentos, perspectivas / Regina Celia da Silva. -- Campinas, SP : [s.n.], 2012.

Orientador : Terezinha de Jesus Machado Maher.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Ambiente virtual de aprendizagem. 2. Língua estrangeira - Estudo e ensino. 3. Multilinguismo. 4. Intercompreensão (Linguística). 5. Políticas linguísticas. I. Maher, Terezinha Machado, 1950-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em inglês: Multilingualism in virtual environments learning: potential, barriers, developments, prospects.

Palavras-chave em inglês:

Virtual learning environment

Foreign language - Learning and teaching

Multilingualism

Intercomprehension (Linguistic)

Linguistic policies

Área de concentração: Multiculturalismo, Plurilingüismo e Educação Bilingüe.

Titulação: Doutor em Lingüística Aplicada.

Banca examinadora:

Terezinha de Jesus Machado Maher [Orientador]

Claudine Maria-Jeanne Franchon Cabrera Ordonez

Selma Alas Martins

Marcelo El Khouri Buzato

Rosa Maria Nery

Data da defesa: 08-02-2012.

Programa de Pós-Graduação: Lingüística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

Terezinha de Jesus Machado Maher



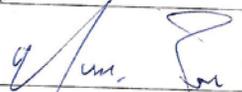
Claudine Marie-Jeanne Franchon Cabrera Ordonez



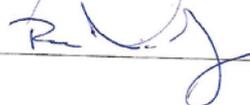
Selma Alas Martins



Marcelo El Khouri Buzato



Rosa Maria Nery



Lúcia Peixoto Cherem

Maria de Fátima Silva Amarante

Maria Viviane do Amaral Veras

IEL/UNICAMP
2012

A minhas avós, Antonia, Alzira e Rosa, a minha mãe, Maria, e outras mulheres fortes e anônimas.

A meu pai, Antonio, um mineiro.

A Giovanni, Sofia, Eva e Isis, *i miei piccoli- grandi amori.*

Aos alunos e professores que aprendem e ensinam *apesar de...*

A coloro che, per qualsiasi motivo, sono o si sentono fuori posto...

AGRADECIMENTOS

Não saberia precisar quando exatamente comecei a pensar sobre os temas deste trabalho nem tampouco quantas pessoas, direta ou indiretamente, me apoiaram para realizá-lo. Certamente o *eu* que fala neste texto é constituído de tantos *outros*, alguns posso nomear, muitos não. Consigo constituir entre eles uma “categoria”, aquela dos professores e professoras, alfabetizadores não apenas de letras, mas também de línguas e mundos, semeadores generosos, educadores de fato, a quem agradeço por terem me ajudado a chegar até aqui. Dentre tantos que tive a sorte de encontrar desde que comecei a freqüentar a escola: Gelsa Dutra, Sirlene Passos, Lúcia Palmeiras, Eva, Filomena, João de Deus Rezende Costa, Vera e Edu Brazão, Remisa, Marli Silva (professores do Colégio Estadual Dr. Farid Silva) Aparecidinha, Marlene, Wanda Cardoso (professoras do Grupo Escolar Coronel Neca Lemos) ambas escolas da cidade de Pratápolis, Minas Gerais, que freqüentei entre 1974 a 1986; a Simone Palhares, professora de português do Colégio Arnaldinum São José, Belo Horizonte (1986), a Jeanete Lino, a Éder Simões e a Sérgio Bueno (professores da Escola Estadual Governador Milton Campos (o Estadual Central!), pelas melhores aulas de literatura que recebi; ao Nani (do Colégio Santo Antônio de Belo Horizonte e da escola Nani Língua Portuguesa) que após ter inutilmente me desaconselhado a seguir esta profissão, acabou me contratando para substituí-lo; à professora Graça Paulino, por sua disposição e competência em formar alunos e professores em contextos tão adversos; a Carlos Gohn, tradutor e mestre das línguas e da vida; a Lélia Duarte, que orientou minha iniciação científica, em uma tentativa generosa, mas *vã*, me *civilizar* para o meio acadêmico, todos professores da Universidade Federal de Minas Gerais entre 1989 e 1992; e à Anna Maria Priolisi, a melhor professora de italiano que conheci, da Fundação Torino de Belo Horizonte.

Agradeço especialmente ao professor de alemão Paulo Oliveira, do Centro de Ensino de Línguas, pelas indicações bibliográficas, pela paciência e orientações valiosas que muito me ajudaram a dar os primeiros passos no trabalho em AVAs.

À professora Lucia Cherem da Universidade Federal do Paraná, pela generosidade em compartilhar seus conhecimentos e vários dados muito úteis para este trabalho.

A Jean-Pierre Chavagne, professor de português do Centro de Línguas da Universidade Lumière Lyon 2, um educador que pacientemente ensina também o *pulo do gato* aos neófitos. A generosidade em pessoa...

A Rosa Maria Nery, muito obrigada por me ajudar a separar o joio do trio. Seu discernimento e apoio constante nesses cinco anos não me deixaram desistir.

Ao professor Marcelo Buzato, agradeço imensamente por sua disponibilidade em me atender contribuindo com críticas e sugestões sempre tão oportunas em (pacientes!) conversas sobre os temas desta tese.

À querida amiga Heidi Maria Camargo obrigada pelo colo-divã em todas as horas...

A Christian Degache – um mineiro *casualmente* nascido na França – muito obrigada por suas tentativas pacientes e bem-humoradas de me ajudar a entender o francês e os franceses (sem tradução direta!); obrigada também pelos vários dados, conselhos e bibliografias muito úteis para este trabalho.

Obrigada a Giovanni e Sofia que tantas vezes abdicaram da mamãe cuidando muito bem de si próprios e das irmãs nos momentos em que isso foi necessário – e foram tantos! A eles dois e à Eva e à Isis, obrigada pela ternura e por me darem a razão para seguir adiante quando nada parece fazer sentido...

Ao Diego, com quem aprendi, entre várias coisas, que a intercompreensão tem limites, e que afinal *cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é...*

À Terezinha (que não é de Jesus, mas é de todos e que em tantas quedas não deixou que a casa fosse ao chão!), a *Tiri*, ajudante, mãe-suplente (minha e dos meus filhos!), muito obrigada por seu bom humor cotidiano.

At last but not least, muito obrigada à Teca, minha orientadora, leitora generosa, que me ajudou a valorizar e entender o que poderia haver de útil neste trabalho e a excluir o que não precisa estar nele. Minha infinita gratidão pela paciência nessa longa gestação e pela inestimável ajuda e disponibilidade, e por segurar minha mão durante o *parto* da tese.

RESUMO

Nesta tese apresento e discuto os resultados de uma pesquisa de natureza qualitativa cujo objetivo foi proceder à análise de práticas de intercompreensão (IC) e de ensino de Língua Estrangeira (LE) em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), procurando apontar algumas das implicações do uso desses meios em contexto de globalização. Busquei, em um primeiro momento, avaliar criticamente o trabalho desenvolvido em uma plataforma de formação para a intercompreensão em línguas românicas, o Galanet, para, em seguida, refletir sobre o impacto dessa minha experiência com o plurilinguismo em um AVA específico nos modos como passei a utilizar a plataforma Teleduc em cursos presenciais de língua italiana para alunos brasileiros no Centro de Ensino de Línguas (CEL) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Este trabalho também se caracteriza por ser o registro do percurso entre duas fases de minha trajetória como docente de LE: *antes* e *depois* do emprego de suportes digitais, o que me possibilitou descobrir recursos, repensar e reorganizar minhas práticas didáticas. Nesse sentido, esta tese também pode contribuir para uma reflexão sobre a prática do docente de LE em sua *entrada* na virtualidade, as possibilidades e limites de se fazer neste ambiente uma formação *complexa* envolvendo vários níveis e conteúdos de aprendizagem para alunos e professores. Este estudo, ao tematizar o conceito de virtualização, ao discutir algumas implicações do emprego de AVAs no ensino de LEs e algumas das causas da relutância por parte de docentes em adotá-los, e ao tecer considerações sobre as políticas linguísticas em andamento na Europa e na América Latina, fornece elementos que contribuem, ainda que minimamente, para a compreensão do ensino de Línguas Estrangeiras na contemporaneidade. Os dados primários foram gerados durante (i) sessões do Galanet ocorridas entre fevereiro de 2008 e dezembro de 2011, (ii) duas sessões de formação para professores na plataforma Galapro, realizadas em novembro de 2009 e em novembro de 2011, e (iii) aulas observadas em turmas de italiano de nível I e III em disciplinas ministradas entre 2008 e 2010. Os dados secundários foram gerados em diferentes encontros de professores organizados pela (UNICAMP), pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) pela Agência Universitária para a Francofonia (AUF)

Palavras-chave: Ambientes Virtuais de Aprendizagem; Ensino de Línguas Estrangeiras; Plurilinguismo; Intercompreensão; Políticas Linguísticas.

ABSTRACT

This thesis presents and discusses the results of a qualitative research study whose aim was to analyse some Intercomprehension and Foreign Language Teaching practices conducted in Virtual Learning Environments (VLE) in order to reflect upon some of the implications of the use of such environments in a globalized context. Firstly, I have tried to critically evaluate the work conducted in a Romance Languages intercomprehension practice internet platform, the Galanet, and, secondly, to reflect upon the impact of such multilingual experience in a specific VLE in the ways I started using another platform – the *Teleduc* – in the teaching of Italian to Brazilian students at the *Centro de Ensino de Línguas* (CEL) at *UNICAMP*. This thesis also intends, therefore, to register my foreign language teacher's trajectory in its two distinct phases: *before* and *after* the employment of virtual language teaching tools and resources which has enabled me to come across new pedagogical possibilities and to rethink and reorganize my professional. It is hoped that this work will contribute to shed light on what might happen to foreign language teachers' practices once they enter the *virtual world*. It is also expected that the focus on the implications of the use of VLE in the teaching of foreign languages and on some of the causes for teachers reluctance in adopting them, as well as on ongoing linguistic policies in Europe and in Latin America will provide elements which, if articulated, will enhance our understanding of contemporary Foreign Language Teaching characteristics. The primary data that make up the corpus analyzed here were generated during (i) Galanet sessions that occurred between February 2008 and December 2011, (ii) two training sessions for teachers on the platform Galapro, one held in November 2009 and another in November 2011, and (iii) classroom observations in Italian I and Italian III courses, given between 2008 and 2010. Secondary data that supports the analysis of primary data were generated in different teachers meetings, workshop and training courses organized by the *Universidade Estadual de Campinas* (UNICAMP), the *Universidade Federal do Paraná* (UFPR) and the *Agência Universitária para a Francofonia* (AUF).

Key-words: Virtual Learning Environments (VLE); Foreign Language Teaching; Multilingualism; Intercomprehension; Linguistic Policies.

SUMÁRIO

Introdução	01
O que é já nasce.....	11
Uma história não começa quando inicia, nem termina quando acaba.....	20
Capítulo 1 – Compondo o Estado da Arte do Ensino de Línguas em AVAs – entre “o ainda não” e “o não mais”	21
1.1 O estado da arte da Educação a Distância no Brasil.....	24
1.2 Sobre a natureza do objeto <i>língua</i>	37
1.3 Sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação.....	42
1.3.1 E o que é um AVA?	43
1.3.2 Uma poética do espaço virtual	46
1.3.3 “Entrar” no virtual? Mas já estamos mergulhados nele.....	50
1.3.4 Alice e as TICs.....	52
1.4 O entorno: políticas linguísticas e nova ordem mundial.....	52
1.4.1 Movendo paradigmas	56
1.5 Intercompreensão (IC)	58
1.5.1 A IC do ponto de vista didático	60
1.5.2 Ensinar e aprender em contextos complexos – forma(-se) para a complexidade... ..	62
1.5.3 Alteridades: sobre <i>nós</i> e <i>outros</i>	64
Capítulo 2 – A Intercompreensão (IC) em Galanet e Galapro	71
2.1 Breve cronologia da Galasaga.....	74
2.2 Descrevendo a plataforma Galanet	75
2.2.1 Pressupostos do trabalho em Galanet.....	76
2.2.2 O contrato relacional	77
2.2.3 O cenário pedagógico	77
2.2.4 Os espaços, as ferramentas e suas funcionalidades	79
2.3 A Galapro – um espaço de formação de formadores em IC	83

Capítulo 3 – Explorando as possibilidades de Galanet	89
3.1 Pontos positivos	90
3.2 O encanto também pode diminuir porque problemas surgem	100
3.3 Aspectos da dinâmica de trabalho nas sessões	109
3.4 Entre a aprendizagem e a sensibilização para outras línguas	120
3.5 Participação e (auto)avaliação	124
3.6 Organização do trabalho e IC	126
Capítulo 4 – De volta à casa: trabalhando com o Teleduc.....	139
4.1 Caracterização do grupo e dos recursos selecionados para o trabalho	141
4.2 O uso do <i>Fórum</i>	143
4.3 O uso da <i>Agenda</i>	145
4.4 O uso do <i>Correio</i> e do <i>Perfil</i>	148
Considerações nada finais	159
A propósito dos temas tratados nesta tese	159
Repensando formações e conteúdos	163
Plurilinguismo começa em casa.....	168
Referências Bibliográficas	171

INTRODUÇÃO

Meu objetivo geral, nesta tese, é apresentar ao leitor a análise de algumas práticas de ensino de Língua Estrangeira (doravante LE) em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (doravante AVAs) e discutir as potencialidades e as dificuldades do uso desses meios para professores e alunos brasileiros em contexto de globalização. Mais especificamente, pretendo (i) avaliar criticamente o trabalho desenvolvido em uma plataforma de formação para a Intercompreensão (doravante IC) em línguas românicas, o Galanet; e (ii) refletir sobre o impacto de minha experiência com o plurilinguismo neste AVA em cursos presenciais de língua italiana com a utilização da plataforma Teleduc.

Este texto trata dos resultados de uma pesquisa de natureza qualitativa de base interpretativista. Não há, aqui, portanto, pretensão alguma de apresentar resultados irrefutáveis, tampouco conclusivos. Além disso, vale dizer também que as análises e interpretações feitas levam em consideração meu envolvimento pessoal e profissional com o objeto na condição de observadora participante da investigação realizada (FLICK, 2009).

A expectativa é que este trabalho possa, em alguma medida, contribuir para a formação de docentes de LE em processos de adoção de AVAs em suas práticas pedagógicas.

Este trabalho é, em parte, fruto da *travessia* entre duas fases de minha trajetória como docente de LE: *antes* e *depois* da experiência com AVAs, um percurso que me possibilitou descobrir recursos, repensar e reorganizar minhas práticas didáticas como professora de italiano para alunos brasileiros no Centro de Ensino de Línguas (CEL) da UNICAMP. Nesse sentido, esta tese pretende contribuir para uma reflexão sobre a prática do docente de LE em sua *entrada* na virtualidade.

Se o meu trânsito pelos AVAs é bastante recente, a relação com as línguas é bem antiga... Comecei a lecionar em 1990, trabalhei 8 anos como professora de

português língua materna nos ensinamentos fundamental e médio da rede pública de Minas Gerais e 2 anos numa escola bilíngue em Belo Horizonte. Trabalho há 13 anos como professora de italiano LE, estou há sete na Unicamp, e apenas há três trabalhando sistematicamente com ensino mediado por computador como suporte e complementação às aulas presenciais.

É preciso salientar que minha geração é anterior ao *boom* dos meios digitais, por isso, ao iniciar este trabalho, tendia a rotular-me como *imigrante digital*, uma categoria considerada, por muitos estudiosos e pela mídia em geral, como aquela com escassa ou nenhuma *competência* para acessar ambientes virtuais, a geração anterior à dos “nativos digitais” (PRENSKY, 2001)¹.

Minha relação com suportes digitais aplicados ao ensino de LE se deveu, primeiramente, a um objetivo muito pontual: a necessidade de elaborar testes de italiano em formato digital². Naquela ocasião, a utilização de alguns recursos digitais me fez, de imediato, repensar pontos do programa, métodos e metodologias que vinha utilizando nas disciplinas presenciais que ministrava. No semestre posterior à aplicação da primeira versão daqueles testes classificatórios em formato digital, notei que tinha um olhar diferente para o cotidiano da sala de aula. A primeira evidência que saltou aos olhos foi a de que haveria que buscar uma nova coerência entre a forma de avaliação e os conteúdos ministrados em aula. Os recursos disponibilizados pela plataforma Tidia³, utilizada quando da

¹ Apesar da quase unanimidade a respeito de categorias consagradas como *nativo digital* e *imigrante digital*, tendo a refutá-las neste trabalho por não considerá-las produtivas para efeito das reflexões aqui apresentadas. Dados de países diferentes e extratos sociais diferentes mostram o quanto podem ser difusas tais categorias. Há inclusive quem possa considerar *nativo digital* um “estereótipo inútil”. É o caso da pesquisadora Sue Bennett, diretora do Centro de Tecnologia em Educação da Universidade de Wollongong, na Austrália. Em entrevista à revista *Época*, publicada em 22 de março de 2010, a pesquisadora afirmava que estudos recentes “entre universitários australianos mostram que só 21% deles mantêm um blog e 24% usam redes sociais.” Já nos Estados Unidos, lembrava Bennett, uma pesquisa com jovens de 13 instituições teria mostrado que a maioria tinha computadores pessoais e celulares. Mas apenas 12% tinham computadores de bolso e apenas 20% tinham publicado conteúdo próprio na rede. Bennet afirma ainda que “as diferenças dentro dessa geração são tão grandes quanto o que os distinguiria da geração dos mais velhos”.

² Em 2007, tivemos que elaborar testes de classificação e proficiência em formato digital para cursos presenciais de sete das nove línguas oferecidas no CEL/UNICAMP.

³ O “Programa Tecnologia da Informação no Desenvolvimento da Internet Avançada (Tidia)” foi lançado pela FAPESP em 2001 com o objetivo de transformar a Internet em objeto de pesquisa. Prevê parcerias com

elaboração dos testes em questão, pareciam induzir a um tipo de avaliação restrito ao nível lexical e morfossintático, a questões de múltipla escolha e preenchimento de lacunas. Enfim, correspondia, a meu ver, a um tipo de avaliação coerente com uma abordagem linguística restrita ao nível da frase.

Trocando em graúdos: a avaliação em formato digital não refletia os conteúdos tratados nas aulas presenciais. Para mim, essa constatação iniciou a desconstrução do argumento que preconiza o senso comum de que a mera utilização de um suporte digital traz em si uma revolução imediata e para melhor na qualidade da relação ensino-aprendizagem. Aquela primeira experiência foi, por um lado, frustrante porque apontava as limitações do suporte digital. Por outro, foi também encorajadora. Afinal, seriam apenas estas as únicas *grandes vantagens* de se adotar um suporte digital: economia de papel e rapidez de correção? No caso do italiano, essas *vantagens* não tinham, inclusive, muita relevância: o número de candidatos ao teste foi e continua sempre baixo. Meu ceticismo e minhas dúvidas fizeram-me perguntar se haveria formas de se usar um suporte digital que fossem mais compatíveis com minhas convicções de ensino e aprendizagem de LE e que pudessem compensar o esforço e o investimento para compreender algo que me parecia de início tão complicado.

Em 2007, eu fiz uma primeira incursão, tímida e frustrante, pelo Teleduc⁴, no mesmo período em que tentava entender o funcionamento do Tidia. Uma vez vencidas certas limitações técnicas elementares, como acessar o ambiente, preencher um cadastro, usar (e lembrar!) senhas etc., utilizei-o esporadicamente, naquele ano, como *repositório de material complementar* a ser usado nas aulas presenciais. E, note-se, não via muito sentido no pouco uso que fazia do Teleduc: por que investir tempo e energia buscando fazer no virtual o que parecia funcionar bem mesmo apenas no presencial?

empresas do setor de telecomunicações e a criação de uma rede de fibras ópticas de alta velocidade para conectar, inicialmente, São Paulo, Campinas e São Carlos e, posteriormente, outros municípios paulistas. (ver <http://www.fapesp.br/59>. Acesso em: 20 nov. 2011).

⁴ O Teleduc é um ambiente virtual de aprendizagem desenvolvido por pesquisadores do NIED (Núcleo de Informática Aplicada à Educação) da UNICAMP (ver <http://www.teleduc.org.br/>. Acesso em: 20 nov. 2011).

Como sublinhei anteriormente, até 2008, eu podia ser facilmente enquadrada na categoria dos professores “resistentes”⁵ ao uso de recursos digitais ou *tecnofóbicos*; eu usava o computador até então praticamente apenas como editor de texto, como uma máquina de escrever com mais recursos; nos trabalhos de tradução usava dicionários em papel; conhecia apenas a modalidade presencial de ensino e acreditava que ela fosse a única útil num curso de línguas que visasse desenvolver as quatro habilidades.

Minha frustração com o Tidia e o Teleduc não encontrava eco, no entanto, na postura de alguns colegas que, maravilhados, demonstravam entusiasmo com as novas possibilidades pedagógicas que, acreditavam, essas plataformas tinham a oferecer. Achei que o problema fosse meu, reproduzindo uma atitude clássica do usuário pouco familiarizado com o meio digital que é a de atribuir-se toda a responsabilidade pelo insucesso em suas incursões.

Mas, um fato novo aconteceu: em 2008, através de um convite feito por uma colega de trabalho, a professora de francês Rosa Nery, para participar de uma das sessões do Galanet, uma plataforma de formação para a Intercompreensão entre falantes de línguas românicas (espanhol, catalão, português, francês, romeno, italiano)⁶. Tive, então, meu primeiro contato com práticas plurilíngues em (AVAs)⁷.

⁵ Os termos *resistência* e *resistente* aparecem empregados algumas vezes ao longo deste trabalho e, sobretudo, no capítulo I, como sinônimo de relutância e hesitação. As causas atribuídas pelos autores citados parecem ser de natureza predominantemente subjetiva, que podem ir desde a *preguiça* (!), até fatores de ordem psicológica, como fobias a máquinas. O que de toda forma parece pouco ou nada analisado por esses autores são os contextos nos quais os AVAs vêm sendo adotados na Educação, normalmente *de cima para baixo*, sem discussões pedagógicas de fundo, nem tampouco das relações trabalhistas que a adoção de certos recursos implica. Ao utilizar tais termos, o que faço é simplesmente uma resenha da reflexão de vários autores a respeito dessa relutância, salientando que o que eles têm de comum é delegar ao professor, individualmente, toda a responsabilidade e as conseqüências pelo fato de não “cederem” ao uso da máquina para supostamente melhorar a qualidade do ensino. Nenhum dos vários autores consultados dá ênfase a uma análise macroscópica que a questão merece. Assim registro o interesse e a necessidade de tratar o tema da resistência sob o viés político, o que não foi feito neste trabalho.

⁶ A descrição dessa plataforma é apresentada mais pormenorizadamente no Capítulo 2 desta tese.

⁷ Nossa participação se deu a convite de duas colegas da UFPR, as professoras Lúcia Cherem e Cácia Hoffman.

Ao longo das atividades desenvolvidas no Galanet, experimentei uma sensação paradoxal: a de estar diante de algo absolutamente novo, ainda que práticas de ensino de LE em rede não sejam tão recentes – como procurei mostrar no Capítulo 1 – e a de estar diante de algo muito antigo, talvez tão antigo quanto a própria origem da diversidade linguística. Foi imediata a associação ao mito hebraico da torre de Babel, segundo o qual o plurilinguismo, seria o motivo do desentendimento entre os homens, uma punição lançada por Deus devido à sua soberba e pretensão em buscar aproximar-se dos céus. Essa interpretação da pluralidade linguística como maldição é revista e revertida, justamente pela própria Literatura Hebraica no episódio de Pentecostes, quando cinquenta dias após a ressurreição de Jesus, seus seguidores recebem pelo espírito santo, *o dom das línguas*. Segundo consta na versão narrada pela Bíblia de Jerusalém, os discípulos passaram a ter o dom de compreender muitas línguas e de serem compreendidos em sua própria língua. Nessa capacidade, metaforicamente representada no episódio de Pentecostes⁸, reside o fundamento da *Intercompreensão (IC)*, como veremos ao longo deste trabalho.

Afora o ineditismo que a experiência plurilíngue em Galanet me proporcionou, importa dizer que foi justamente essa experiência que me fez primeiro desconfiar que, embora o meio digital parecesse ser bastante limitado enquanto mera ferramenta para exercícios estruturais, poderia haver nele mais que isso⁹.

Participei, em seguida, de formações em (IC) na plataforma Galanet, à distância e, também, presencialmente em encontro patrocinada pela União Latina e pela Agência Universitária para a Francofonia (AUF). Em 2009, participei de uma

⁸ “...cada qual os ouvia falar em seu próprio idioma.” Bíblia de Jerusalém. Atos dos Apóstolos, Capítulo 2 versículo 8. Bíblia de Jerusalém, 1985.

Em que pese o valor mítico desta passagem, do ponto de vista da IC, ela não é inverossímil uma vez que estão presentes alguns elementos muito favoráveis à interlocução entre falantes de línguas diferentes: os apóstolos estão profundamente inspirados e motivados a comunicar “a boa nova” e o fazem entre falantes de línguas de uma mesma raiz semítica, provavelmente também receptivos, ou no mínimo, curiosos para compreender sua mensagem.

⁹ A experiência com o Galanet constitui um divisor de águas no meu percurso profissional e tem me estimulado a refletir sobre alguns pontos relativos a minha prática.

formação em Galapro¹⁰. Foram essas experiências que fizeram com que, pouco a pouco, a noção de *suporte tecnológico e digital* fosse se somando justamente à noção de *ambiente de aprendizagem*. Uma plataforma podia ser usada como mero repositório de atividades, mas apresentava potencial para se converter numa *ampliação do espaço da sala de aula*.

Diante do desafio de lidar com algo novo que gera desconfiança, medo ou insegurança, pode-se adotar, ao menos, duas atitudes: a primeira e mais instintiva é recuar, evitar, desviar, recalcar o objeto ou a situação “desconfortante”; a etapa seguinte pode ser culpar-se pelo próprio insucesso em desvendar e dominar esse *algo novo*. Outra atitude, não totalmente desprovida de conteúdo instintivo é, movido pela curiosidade, tentar encarar o desafio. E foram a necessidade e a curiosidade - dois elementos que motivam fortemente a aprendizagem – que me impulsionaram a tentar desvendar este *novo*, buscando o que ele pudesse trazer de *conhecido*.

Em agosto de 2009, comecei a ativar sistematicamente as disciplinas de italiano que ministrava no Teleduc. – até aquele ano não usara regularmente nenhuma plataforma de apoio em meus cursos. Mas algo mudara: o Teleduc não era mais mero repositório de tarefas e atividades: ele também passou a ser *minha sala de aula!*¹¹

Assim, àquela primeira experiência com suporte digital decorrente de uma necessidade prática – a elaboração de testes de proficiência em formato digital – somaram-se experiências relevantes com IC em AVAs. E foram essas últimas que, não apenas modificaram minha relação com o Teleduc, mas também me motivaram a buscar uma maior compreensão teórica do panorama do ensino de LE em AVAs.

¹⁰ Galapro é uma plataforma destinada à formação de formadores em IC. Também a descrição dessa plataforma pode ser encontrada no Capítulo 2 deste trabalho.

¹¹ Algumas reflexões sobre a utilização desta plataforma após o impacto de outras experiências em AVAs são trazidas no Capítulo 5 desta tese.

Adentrei, então, o campo do Ensino a Distância (EAD) no Brasil. Nesse movimento, defrontei-me com vários estudos (VALENTE; BUSTAMANTE, 2009; LITTO; FORMIGA, 2009) que versam sobre as razões que estariam obstaculizando um melhor desempenho e um maior proveito de investimentos vultosos feitos nesse setor, nos últimos tempos, e cujos resultados, infelizmente, parecem, proporcionalmente, bastante pífios, não apenas no que se refere ao ensino fundamental e médio, mas também no que diz respeito ao ensino superior¹².

Entre problemas de infraestrutura (instalações elétricas inadequadas, ambiente inadequado para o abrigo e conservação de equipamentos etc), em todos os níveis de educação pública e em todas as áreas, conforme os autores aqui referidos, uma questão parece se impor como uma constante em relação às demais: a *resistência* e o despreparo do professor, que acaba *travando* o uso do computador nas escolas¹³. Um dos gargalos do ensino a distância e/ou mediado por AVAs parece ser a pouca *formação de professores*. Que informações, que conhecimentos poderiam contribuir então para a diminuição desse gargalo? Se esta tese puder contribuir para que possamos responder, ainda que parcialmente, a essa questão, o trabalho já terá valido a pena.

Interesso-me, além disso, por refletir aqui sobre o impacto dos AVAS na perspectiva dos alunos. Muitos recursos da internet parecem ser usados de forma tímida em contextos de ensino aprendizagem de línguas entre os jovens, sobretudo, se observamos a desenvoltura com que muitos deles usam a rede para a socialização – redes sociais.

Observando alunos em cursos presenciais de italiano, pude verificar que adotam predominantemente duas atitudes tendendo a ora superestimar ora a subestimar o papel da rede. Vários demonstram desconfiança, por exemplo, no uso de

¹² Esse panorama da EAD no país é discutido no Capítulo 1 deste trabalho.

¹³ Alusão ao título da matéria publicada pela Folha de São Paulo em 22 de abril de 2009: *Professor sem preparo trava uso de computador em escola*. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u554357.shtml>. Acesso em: 29 mar.2011.

tradutores automáticos ou parecem céticos e desmotivados ao usarem outros recursos como dicionários e exercícios de gramática.

Ao que parece, muitos tendem a apresentar expectativas “tradicionais” quanto à aprendizagem de uma LE como, por exemplo: foco na oralidade, em aulas presenciais, centradas no professor que distribui e ministra conteúdos.

Outra motivação que me levou a construir este texto é a certeza de que há muitos ganhos quando o professor e o aluno de uma LE específica se abrem, de forma crítica, para programas de ensino, como o Galanet, que objetivam promover a IC com outras línguas estrangeiras tipologicamente próximas. É certo que “se ilhar” no conforto do ensino e da aprendizagem de uma única língua estrangeira traz a ilusão de “segurança”, mas, aventurar-se pelo *plurilinguismo*, como pela experiência com linguagem em geral, é um risco que, do ponto de vista pedagógico pode valer a pena, como procurarei demonstrar neste trabalho.

Desde que adentrei o terreno (movediço!) do ensino mediado por AVAs , tenho feito várias indagações. No entanto, a questão de fundo que foi se configurando ao longo deste trabalho pode ser colocada nos seguintes termos: busco compreender o impacto da mediação digital na prática de um docente de LE e as implicações nas relações de ensino aprendizagem para ele e seus alunos a partir da perspectiva do plurilinguismo em contexto brasileiro.

Tendo percorrido sobre as motivações para a pesquisa que originou esta tese, bem como explicitado seus objetivos e perguntas de pesquisa, discorro, a seguir, sobre alguns de seus pressupostos epistemológicos e de seus procedimentos metodológicos.

Como se sabe, os termos *teoria* e *prática* são normalmente separados por uma dicotomia estabelecida historicamente entre *pensar e fazer*. No entanto, cabe lembrar que originalmente o termo *teoria*, que vem do grego (do verbo *theorein*) significa: observar, contemplar, inspecionar. Mas entre os gregos a ação (*theorein*) não designava um ato privado levado a cabo por um filósofo isolado (...) a função de ver-e-contar cabia aos *theoros*, indivíduos escolhidos por sua capacidade

crítica e por possuir um olhar e um discurso para além do senso comum (MORAIS, 2004). O *theoros* devia ter uma experiência direta com o objeto ou fato a ser discutido na *polis* juntamente com os demais cidadãos, o que lhe atribuía também a condição de testemunha. Por outro lado, o *theoros* é também alguém que, como sujeito social e histórico, elege um ponto de vista através do qual irá “recortar” o fato, a ser reportado aos seus pares conforme um dos vários *níveis da realidade* (CALVINO, 1985) que lhe foi possível reconstituir a partir da sua perspectiva. O observador, na condição de *theoros*, vê-se, assim, diante da iminência de recorrer a uma *mathesis singularis* que pressupõe um novo conhecimento para cada novo objeto (BARTHES, 1984).

Gostaria de ressaltar neste ponto que, neste trabalho, discuto, teoricamente, conceitos relevantes para a pesquisa, principalmente no Capítulo I, no qual realizo um aprofundamento de questões epistemológicas – mas talvez mais daquelas epistemofílicas, ou seja, aquelas movidas apenas pelo prazer de perguntar na tentativa de conhecer um dado objeto - que permearam este trabalho. Entretanto, várias questões epistemológicas foram se constituindo e se revelando também no movimento e no interior da própria escrita do trabalho, pois a reflexão sobre a minha condição de pesquisadora em relação à construção de um conhecimento acerca do objeto de estudo não esteve desvinculada da própria tentativa de entendimento do objeto...

Os dados primários que compõem o *corpus* aqui analisado foram gerados em (i) sessões realizadas em Galanet entre fevereiro de 2008 a dezembro de 2011; (ii) durante duas sessões de formação de professores para a IC realizadas na plataforma Galapro em novembro de 2009 e novembro de 2011 (iii) observações feitas em sala de aula nas disciplinas de Italiano I, III e IV, ministradas por mim entre 2008 e 2010. O material de análise inclui, além disso, produções textuais realizadas em e-mails, bate-papos e fóruns que circularam na plataforma Galanet. O período de coleta desses documentos foi entre fevereiro de 2008 a dezembro de 2010. As produções em língua estrangeira foram traduzidas todas por mim e se

encontram logo após os enunciados quando ocorreram em interações, ou em nota de rodapé nos demais casos.

Dados secundários de apoio a análise dos dados primários foram gerados em (i) dois encontros entre os professores do CEL e duas formadoras do Grupo Gestor de Tecnologias Educacionais (GGTE) da Unicamp para suporte na elaboração de testes em formato digital em 2009; (ii) uma formação interna ao CEL realizada em janeiro de 2007 pelo seu setor de Informática; (iii) dois encontros organizados por mim e pela Profa. Rosa Nery para a apresentação da plataforma aos colegas do CEL; (iv) encontros presenciais com grupos de alunos do CEL que participaram das formações em Galanet dentro de um projeto piloto (descrito no Capítulo (v) três círculos de formação para professores das redes municipal de Curitiba e estadual realizado no Estado do Paraná, sob a condução da UFPR dentro do projeto *Ação para o Letramento* do Estado do Paraná em 2008, 2009 e 2010 e (vi) duas oficinas de formação para IC promovidas pela AUF, uma no Museu da Língua Portuguesa, em 2009, e outra na Universidade de Playa Ancha em Valparaíso, no Chile, em 2010.

Este trabalho está organizado da seguinte maneira. Uma Introdução, que se encerra neste item, na qual fiz uma apresentação geral do tema e dos objetivos de pesquisa e de sua relevância. Busquei expor as motivações e o contexto que nortearam a análise dos dados. Tracei meu perfil profissional situando alguns pressupostos teóricos que pautaram minhas escolhas e definiram meu percurso de pesquisa.

O Capítulo I é destinado a apresentar os referenciais teóricos utilizados na análise dos dados. Nele, procuro estabelecer um diálogo com alguns autores que encontrei neste percurso de investigação e que, de algum modo, contribuíram para refinar as perguntas de pesquisa e ampliar o universo de reflexão deste trabalho. Nele reporto uma breve cronologia da EAD no Brasil e no mundo e questões relacionadas à adoção e/ou *resistência* por parte de docentes diante de suportes digitais; este item se conclui com uma reflexão sobre os conceitos de virtualidade, espaço virtual e suas relações com o ensino em AVAs. Nesse

capítulo busco também caracterizar brevemente o contexto que tem produzido determinadas políticas linguísticas que norteiam propostas curriculares voltadas para a formação plurilíngue com mediação digital, com ênfase, dentre elas para a IC

O Capítulo 2 é dedicado à descrição dos recursos da plataforma Galanet e o Galapro e ao estudo de algumas dinâmicas de trabalho a partir de um cenário pedagógico específico.

O Capítulo 3 traz algumas análises realizadas a partir de experiências em Galanet e apontam possibilidades e limites de se fazer neste ambiente uma formação *complexa* envolvendo vários níveis e conteúdos de aprendizagem para alunos e professores..

No Capítulo 4, apresento algumas reflexões sobre a potencialização das atividades de leitura e escrita por meio do estabelecimento de vínculos e relações (inter)subjetivas em AVA. As reflexões foram feitas a partir de dados recolhidos e observações realizadas ao longo de duas disciplinas presenciais de Língua Italiana ministradas a alunos principiantes do CEL tendo como suporte Teleduc.

Para encerrar, nas Considerações Nada Finais, destaco elementos para a formação do professor de LE para os “novos tempos”: alguns desafios e perspectivas para o ensino de LE em contexto latino americano.

O que é já nasce...

Essa *travessia* também me possibilitou debruçar sobre minhas identidades linguísticas e sobre meu perfil languageiro. Posso e gosto de dizer que minha língua materna é o *mineirês*, aquela que reconheço em parte em Guimarães Rosa e em Drummond, que registraram um certo jeito mineiro de ver o mundo e que foram traduzidos em várias línguas; mas como mineira, sou desconfiada, e mesmo sendo tradutora - ou justamente por isso - desconfio das traduções...porque,

afinal, *ninguém sabe Minas*¹⁴ . Sei que fui redescobrimo Minas indo para a Europa, falando outras línguas e até dentro de um AVA – quem poderia imaginar!...

Talvez os mineiros tenham essa vocação para o *desterro*, porque a nossa terra a gente carrega dentro, algo que pode prenuciar quem sabe certa vocação para virtualidades e virtualizações...

Isolados, rodeados de montanhas, tendemos a formar *eus-todo-retorcidos*, e a fazer saudade, lá¹⁵, onde às vezes, a única saída é para dentro e para o fundo, para um mundo interior, aquele da fantasia e da palavra rodeada de longos silêncios... e mesmo que a gente consiga sair de Minas parece que Minas não saiu da gente nunca... mas é preciso ir embora, ficar longe por muito tempo, ver outros lugares, outras gentes, para poder reencontrar Minas, esse lugar que pode ser do tamanho do sertão e ter ritmo de uma *Cidadezinha Qualquer*¹⁶. Esse lugar que ensina bem cedo que o mundo é grande e é pequeno...

¹⁴ *Minas não é palavra montanhosa
É palavra abissal
Minas é dentro e fundo
As montanhas escondem o que é Minas.
No alto mais celeste, subterrânea,
é galeria vertical varando o ferro
para chegar ninguém sabe onde.
Ninguém sabe Minas. A pedra*

*o buriti
a carranca
o nevoeiro
o raio
selam a verdade primeira,
sepultada em eras geológicas de sonho.
Só mineiros sabem.
E não dizem nem a si mesmos o
irrevelável segredo
chamado Minas.*

¹⁵ Rosa, J. G. *A menina de lá*. Primeiras estórias Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

¹⁶ *Casas entre bananeiras
mulheres entre laranjeiras
pomar amor cantar.
Um homem vai devagar.
Um cachorro vai devagar.*

Amo o italiano, o francês, o espanhol, que passaram a ser *minhas línguas* também. Mas é curioso que quanto mais conheço e me aproximo de todas elas mais valorizo e o meu *patois*, que (re)descubro sempre mais, quanto mais conheço outras línguas...me encanta essa relação entre o local, o particular e o universal...

Desde 2001 venho trabalhando com tradução do italiano para o português – basicamente com textos literários - o que me permitiu ampliar e enriquecer minha relação com essas línguas. Desde 2004, trabalho no Centro de Ensino de Línguas da Universidade de Campinas, SP, com italiano LE, atendo a uma demanda de alunos que têm ascendência italiana e buscam recuperar suas raízes e laços afetivos.

Temas como plurilinguismo, ensino/aprendizado em rede, identidades, representações de ensino de língua estrangeira e língua materna sempre estiveram no horizonte de meus interesses. Assim, a oportunidade de pesquisar um objeto (práticas de intercompreensão em AVAs) perpassado por essas questões responde a indagações e questões profissionais e também pessoais que hoje percebo como também antigas. Por minha trajetória de brasileira, descendente de imigrantes italianos, migrante, tendo vivido experiências de deslocamentos tanto geográficos quanto sócio-culturais, conceitos como hibridação, trânsito, virtualidade, essa ordem espaço-temporal que passou a nos constituir a partir da difusão da rede, parecem caracterizar situações e condições vividas por mim e que, sem dúvida, permearam minha reflexão.

Sou descendente de imigrantes italianos do Vêneto, nordeste da Itália, que vieram para o Brasil expulsos por uma grave crise na agricultura naquela região durante as duas últimas décadas do século XIX. Provavelmente numa tentativa de remoção de um fato doloroso, o trauma da imigração (LOMBARDI, 2005), a

*Um burro vai devagar.
Devagar... as janelas olham.
Eta vida besta, meu Deus.*

Drumond Alguma Poesia

primeira geração nascida no Brasil falava entre si em português e com a anterior em vêneto, que já não foi aprendido pela terceira geração.

Como a história é contada pelos vencedores, conhecemos bem a gênese da imigração européia, cuja finalidade principal, além de substituir a mão de obra escrava nas lavouras de café, após a abolição da escravidão, foi promover o “branqueamento” da nação brasileira. Mas mesmo com todo o esforço, não conseguiram apagar a memória da nossa negritude, que resiste na nossa pele, na nossa música, na nossa língua...

Assim que posso contar com alguma propriedade apenas o percurso feito pelos meus antepassados, imigrantes italianos do Vêneto, nordeste da Itália, que vieram para o Brasil expulsos por uma grave crise econômica que assolou aquela região durante as duas últimas décadas do século XIX. A primeira geração deste ramo da minha família nascida no Brasil falava entre si em português e com a anterior em língua vêneta, que já não foi aprendida pela terceira geração.

Como milhares de outros imigrantes das primeiras grandes levas do século XIX, meus antepassados não conheciam a língua italiana, aquela originária da região da Toscana falada e escrita pela aristocracia européia a partir do século XIV; língua da ciência até a ascensão do francês no século XVIII (MARAZZINI 2003/2004), e eleita entre as várias línguas locais da península itálica para ser a oficial do Estado Italiano após sua Unificação em 1870; uma língua em princípio sem nação que produzira o primeiro dicionário europeu - o da Academia da Crusca – modelo para outras línguas européias, e que ao longo de cinco séculos já havia constituído uma antologia com alguns expoentes da literatura universal como Dante, Petrarca Boccaccio, Bembo; língua enfim que florescera na corte de Lorenzo De Medici, berço do Renascimento Fiorentino, sem dúvida um divisor de águas na história do ocidente. Essa língua não era a língua dos italianos pobres.

Quando meus bisavós partiram, como fez aliás quase um terço da população italiana entre o final do século XIX e princípio do XX, o Estado italiano estava ainda em formação e esta língua não era a língua dos pobres obrigados pela

miséria a deixar o país; não havia ainda na Itália um sistema escolar público capilar que possibilitasse a todos os habitantes da península o aprendizado do italiano, projeto que seria mais tarde implementado sob a égide do fascismo.

Se a língua de Dante já havia sido reconhecida como língua de cultura e, posteriormente, fora escolhida de forma consensual (caso raríssimo!) como a língua da nação italiana, sua consolidação como língua nacional se dará apenas a partir do fascismo com a proibição das línguas locais (*i dialetti*), com o ensino obrigatório do italiano em todas as escolas e, posteriormente à Segunda Grande Guerra, com a televisão e o grande fluxo migratório do sul ao norte da Itália e do campo para os grandes centros, motivado pela industrialização e o *boom* econômico dos anos 50 e 60 do século XX.

Em 1870, o projeto de língua e de nação italiana era incipiente e, como tantos, meus bisavós eram analfabetos e trouxeram ao Brasil um *paese*, mas não um *Paese*. Para as novas gerações da minha família, as referências à Itália se limitaram fundamentalmente a reminiscências sobre o modo de trabalhar na terra e a gastronomia¹⁷. A primeira geração da minha família nascida no Brasil adotou a variante do português rural falado no sudoeste de Minas, região para onde vieram trabalhar em lavouras de café em 1878.

Fui alfabetizada em português *padrão* em 1977¹⁸. A televisão, que além da escola, já era e continua sendo um fator importante de homogeneização linguística em todo o País, chegou em minha casa neste mesmo ano, junto com a energia elétrica. Até então ouvíamos um rádio- vitrola de pilha, ondas curtas, que me

¹⁷ É relativamente recente a recuperação da italianidade no Brasil como algo positivo. Aqueles que foram para as lavouras de café e lá permaneceram eram apreciados pela capacidade de trabalho. Por outro lado, sua condição os associava à pobreza, à miséria, ao conservadorismo e à ignorância. Com a guerra, os imigrantes e seus descendentes foram associados ao fascismo e sofreram grande discriminação. É a partir dos anos 60 e 70 que a italianidade recupera um valor positivo para o qual contribuíram sem dúvida a cultura de massa: o cinema, as novelas e a música popular italiana.

¹⁸O percurso de assimilação desta variedade se deu – também devido a uma questão geracional – por meio de manuais e exercícios estruturalistas. Hoje me parece curioso ter aprendido português através de exercícios estruturais (os incríveis *drills*) como fiz mais tarde também com as línguas estrangeiras. Talvez tal prática se justificasse: o português da escola, para nós do interior de Minas, era praticamente uma segunda língua, dada a variação fonética, morfológica, sintática e também lexical.

permitia ouvir, entremeados pelo som das modas de viola, línguas e sotaques distantes. Um professor de português da única escola da cidade, ex-seminarista, tradutor de várias línguas, foi quem nomeou pela primeira vez para mim o francês e o espanhol. Foi ele também que ensinou o significado da palavra *poliglota*. João de Deus se divertia fazendo seus alunos experimentarem a leitura de textos em espanhol e francês repletos de (falsos) cognatos. Após uma sonora gargalhada, ele dizia: *pensou que fosse português? Mas não é!...e* seguia rindo. Esse professor transitava com humor pelas variantes do português daquela região, que ele usava com fluência, para espanto de muitos, nas conversas com a gente simples que não havia freqüentado a escola. Sem dúvida, um grande educador.

Os jornais e revistas do Rio de Janeiro (*O Globo, Jornal do Brasil, O Cruzeiro e Manchete*) chegavam com meses de distância de publicação. Eram doações que tinham uma função prática: a de acender e alimentar o fogo do fogão a lenha. Antes de queimá-los, no entanto, eu os lia e muitas vezes, rapidamente recortava o que me interessava, constituindo uma espécie de pequena hemeroteca. Minha mãe, que passara parte da adolescência trabalhando em São Paulo, almejava o padrão da mulher urbana moderna e assim, comprava e lia a revista *Claudia*. Aliás, foi seu espírito empreendedor que tornou possível com a renda de uma pequena horta de verdura, prover a família com alguns ícones da sociedade de consumo, tais como calças jeans e cosméticos importados (como os da revista!) e também encher o tanque da pick up jeep com a qual me levou muitas vezes à escola na cidade. Esses elementos não despertariam interesse de ninguém não fôssemos nós uma família de modestos sitiantes num município de 5 mil habitantes...

Cresci assim em meio a uma variedade de representações sociais e linguísticas que se entrecruzavam numa grande teia simbólica na qual a necessidade de se estabelecer categorias estanques não se colocava. Resguardadas as devidas proporções, o rádio em ondas curtas, a televisão e os jornais e revistas velhos foram responsáveis por minha *conexão* com um mundo, que para mim, foi se constituindo desde cedo em rede e globalizado. O fato de vivermos na roça,

orientados pelos ritmos da natureza e seu tempo circular e, simultaneamente, frequentar a escola da cidade, ter acesso e poder me apropriar de conteúdos veiculados pelos meios de comunicação, me permitiam transitar quase que cotidianamente por diversos tempos e espaços. Era uma condição da qual eu, criança e adolescente, tinha consciência e com a qual me divertia.

A condição recentemente proclamada como imperativa, de um trânsito por tempos e espaços vários e simultâneos, atribuído à internet, e que para alguns ameaça a preservação de algumas espécies identitárias, não é nova¹⁹.

No âmbito pessoal, a sensação que experimento hoje diante da virtualidade, da pluralidade e da dissociação entre tempo e espaço também não é nova. Um percurso de 11 km separava a cidade da roça, a oralidade do mundo da escrita e também visões de mundo de uma sociedade arcaica, rural, das novas tecnologias. Em alguns momentos essa condição se apresentava contraditória e perturbadora. Afinal, pensava, como podia me dedicar a tarefas tão *primitivas*, de um Brasil agrário (tirar água do poço, tomar conta do café no terreiro, matar os animais para comer, fazer o sabão, fazer o queijo, torrar o café, moer a cana, pescar para ter a mistura para o jantar, etc), estar submetida a valores e normas muito rígidas e fechadas, ditadas pela *moral mineira* e, ao mesmo tempo, interagir com o último “novo”, com o distante e com realidades tão diversas?

Não sei como essa confluência de fatores ocorreu, mas o fato é que fui aprendendo a transitar entre essas diferentes representações conforme os contextos e os interlocutores com os quais deparava, além de ir me apropriando de saberes esparsos, línguas e falares que mesmo a sistematização rigorosa imposta pela escola não conseguiu homogeneizar ou controlar totalmente. Como Macunaíma, eu parecia *condenada* a não ter nenhum caráter.

Mudei com minha família para a capital, Belo Horizonte, em 1986, “expulsos” do campo pelo temor do dono da terra de que, após a abertura política, se fizesse a

¹⁹ O conceito de globalização é relativamente recente, mas a realidade do mundo em rede remonta já aos grandes descobrimentos (CANAGARAJAH, 2005).

reforma agrária. Com o dinheiro da indenização pelos quinze anos de trabalho como meieiros, nos tornamos comerciantes, o que acarretou muitas e rápidas mudanças de valores e mentalidade, devido ao deslocamento campo-cidade e de classe social, de camponês não-proprietário para comerciante – autônomo.

A pressão e o apelo para a adesão às representações da cidade foram grandes e constantes. No ambiente escolar elas se apresentavam na forma de *correção* do sotaque, que realizei num esforço supremo de adaptação para me integrar ao grupo. Tinha bom desempenho na escrita do português padrão, mas a oralidade fora sempre marcada pela inconfundível pronúncia do “r” retroflexo e pela queda das sílabas átonas finais. Não me adaptei à primeira escola na qual estudei, de padres católicos e para a classe média alta. Procurei o colégio estadual no centro da cidade, onde havia gente de vários bairros e também de vários lugares do estado. Entre pares “ímpares” como eu, e com alguns bons professores que sabiam lidar com as diferenças, fui “iniciada” na literatura e na filosofia.

Quando fui fazer letras na UFMG. O que queria era isto: compreender melhor a(s) minha(s) língua(s) e outras mais. De fato, durante os três anos e meio do curso pude fazê-lo, não com a dedicação que o tema merecia, porque paralelamente também trabalhava. Estudei inglês (na Cultura Inglesa!) e francês com um ex-seminarista (sempre há um!) alemão que aprendera francês na Suíça. Tipos híbridos e *fora do lugar* pareciam encontrar sempre um espaço na minha vida...

Após o término da graduação, me apresentei para a vaga de professora de português L2 em uma escola italiana em Belo Horizonte. A maior parte dos meus alunos de 5ª a 8ª provinham então de uma “outra” Itália que não aquela dos meus antepassados. Uma Itália industrializada, rica, urbana, onde o italiano padrão era falado por cerca de 95% da população. Uma parte destes alunos eram também brasileiros de classe média alta que queriam estudar numa escola internacional para eventualmente continuar seus estudos na Europa. Havia também alunos espanhóis que encontravam nesta escola alguma afinidade com a cultura de origem.

Meu interesse pelo italiano nasceu justamente deste trabalho e, diferentemente de muitos descendentes, não por ligações familiares. Sem preocupações propriamente científicas, queria entender as construções híbridas e divertidas, os “erros” e hipóteses que meus alunos faziam aprendendo o português.

Contemporaneamente, trabalhava como professora de português língua materna em escolas da rede pública, o que me permitia manter e ampliar o contato com massas de migrantes - como eu – de várias partes do Brasil, com seus vários falares.

Após um ano havia aprendido o básico da língua italiana com meus alunos e colegas de trabalho. Posteriormente, fiz dois anos de estudo formal nesta mesma escola e, em 1998, comecei a trabalhar com italiano como língua estrangeira. A primeira experiência foi com operários brasileiros de baixa escolaridade, muitos deles também migrantes, e também com dirigentes que trabalhavam em empresas do grupo FIAT e precisavam entender a língua do patrão – normalmente um italiano do norte da Itália (a maioria piemonteses e lombardos) quase sempre pouco interessados em praticar a intercompreensão...

Desde 2001 venho trabalhando com tradução do italiano para o português – basicamente com textos literários - o que também tem me permitido aprofundar minha relação com essas línguas.

Um ponto de vista crítico em relação ao tipo de ensino de línguas predominante nas escolas do qual eu fora até então, simultânea e paradoxalmente, cúmplice (na condição de professora em início de carreira) e vítima na condição de aluna. Um ensino voltado fundamentalmente para o estudo da gramática, da forma, do código e pautado por um padrão de correção ditado pelas classes dominantes.

Desde 2004, como já dito, trabalho no Centro de Ensino de Línguas com italiano LE e atendo a uma demanda de alunos, na maioria com ascendência italiana que buscam recuperar suas raízes e laços afetivos com o *Bel Paese*, um *espaço* de uma geografia especial, o de uma Itália (re)recriada nas narrativas dos avós e bisavós e que quase sempre não corresponde ao *lugar* no mapa afixado na

parede. Um lugar cercado de palavras, histórias e lembranças – inventadas e recriadas, tema sem dúvida interessante para mais um trabalho...

O meu *topos* parece ter sido sempre – mesmo se saber isso de forma clara - o da diversidade linguística e cultural. A exposição que tenho tido até aqui a questões práticas de ensino/aprendizagem de língua e diversidade linguística podem ao menos em parte explicar o porquê de tema como intercompreensão, práticas plurilíngues e ambientes virtuais terem despertado meu interesse.

Uma história não começa quando inicia, nem termina quando acaba...

A redação deste trabalho me deixou bastante *desarrumada*. Escrever, no sentido de tentar produzir uma *escritura* e não apenas mimetizar ou reproduzir falas alheias como um ventríloquo, é um exercício que nos coloca em profundo desalinho, a escrita subverte; a palavra é essa arena na qual se digladiam alguns titãs: passado e presente, subjetividade e objetividade, o(s) eu(s) e o(s) outro(s), referências da(s) cultura(s) e do indivíduo, o universal e o particular. A palavra é como um *farmakon*, que não é (nem bom nem ruim) *em si*, pode ser o que cura e o que mata; pois sinaliza tanto para a busca de sentido, para a liberdade quanto para o limite, para uma impossibilidade de totalidade (FUKS, 2000).

Quando *migrei* da língua materna para a língua *estrangeira*, era um período de vulnerabilidade na vida pessoal e acreditava que pudesse “blindar” o mundo dos afetos e minha “verdadeira” identidade sendo *um outro*. Achava que, entre as línguas de casa e as outras línguas estrangeiras, eu pudesse transitar *protegida* sob a pele de *outros* que não *eu*. Mal sabia que quanto mais falava e me aprofundaria nas *outras* línguas, mais falaria de mim, e dos *outros de mim...*

CAPÍTULO 1

Compondo o Estado da Arte do Ensino de Línguas em AVAS – entre “o ainda não” e “o não mais”²⁰

O que veio à existência é de tempo anterior a nós.

Eclesiastes 1:11.

Em um contexto que envolve sujeitos conectados com um mundo *instável*, e em busca de conteúdos, informações e vivências significativas em várias línguas, em tempo real, nossos modelos tradicionais de ensino de LE só podem entrar em colapso. Construir com esses sujeitos um projeto de (co)ação num mundo pluricultural e multilíngue através de meios digitais é o desafio que se coloca de fato para o professor de línguas hoje.

Por um lado, são bastante conhecidas as inúmeras vantagens no uso de recursos em linha, em particular para o docente de LE, dentre elas, o acesso a dicionários, imagens, gramáticas, exercícios com correção automática, vídeos, recursos de áudio para o trabalho com entonação e pronúncia, trabalho com hipertextos (KATERINOV, 2001); por outro, no entanto, é fato também que o aprendizado em rede, ou à distância parece lançar muitos professores em uma espécie de zona de incertezas que coloca continuamente em discussão papéis, abordagens e concepções em função de certa *vocação* para a descentralização da aprendizagem que esses formatos apresentam. Muitos professores se veem diante do desafio de repensar seu papel, de deslocar-se para uma perspectiva construcionista-colaboracionista²¹, na qual, nem sempre, sentem-se confortáveis.

²⁰Agamben (2009, p. 67) se refere à contemporaneidade como um “limiar inapreensível entre um ‘ainda não’ e um ‘não mais’”.

²¹Construcionismo é um conceito que tem origem na Psicologia Social, diferentemente do Construtivismo, pertencente ao âmbito da Psicologia do Desenvolvimento. Os dois maiores expoentes da segunda corrente são Piaget e Vygotsk. Já Emilia Ferreiro é o nome mais fortemente associado ao pós-construtivismo. Seymour Papert é considerado o precursor do Construcionismo e um dos pioneiros em inteligência artificial. Grosso modo, a abordagem construcionista permite a um grupo de sujeitos diferentes desenvolverem atividades reflexivas usando o computador em comunidades escolares em um AVA, para construir coletivamente algo

Os papéis, outrora bem delineados pela tradição, são agora embaralhados, o que o leva a duvidar muitas vezes da validade de suas práticas, sobretudo aquelas mediadas pelos AVAs, como se se perguntasse: os alunos estão mesmo aprendendo algo? O que estou ensinando? Qual é o “conteúdo” da minha matéria? E se eu não souber usar essa ferramenta nova e os alunos perceberem? Há uma sobrecarga de trabalho maior do que nas aulas presenciais, qual é o *ganho* afinal?... São várias as hesitações que parecem levar ainda um grande número de docentes a não implementarem suportes digitais no cotidiano ou a desacreditar da EAD.

No âmbito do ensino de LE em particular, a utilização de AVAs ganha um componente “problematizador” se associada à prática da IC. Atualmente em expansão, essa prática tem contribuído amplamente para que noções de língua, linguagem, LE, Língua Materna (LM), aquisição de LE sejam reconfiguradas e repensadas por muitos profissionais da área. Porém, ao que parece, há ainda uma longa estrada a se trilhar. Seja como for, as alterações no entorno são significativas demais para que o professor de LE permaneça indiferente e incólume a questões que afetam particularmente conceitos e práticas reverenciadas por uma tradição de ensino pautada na figura do professor ao centro do processo de aprendizagem, na clara definição de papéis e na delimitação de conteúdos.

O momento atual parece sinalizar para uma necessidade de o professor de línguas (re)aprender a lidar com incertezas – porque a natureza da gente não cabe mesmo em nenhuma certeza. (ROSA, 2006 p. 367) e com a desconstrução de modelos ainda ensinados/praticados nos cursos de graduação em línguas. Por exemplo: muitas vezes, não nos damos conta de que a relação entre a virtualidade e qualquer tipo de aprendizagem sempre existiu, mesmo antes das chamadas novas tecnologias. Entretanto, talvez não tenha sido uma questão suficientemente

que lhes seja significativo. Segundo Arendt (2003) o Construcionismo trata das *construções que os indivíduos elaboram coletivamente, enquanto o Construtivismo busca dar conta da construção das estruturas cognitivas que o indivíduo elabora no decorrer do seu desenvolvimento.*

discutida pela pedagogia. Normalmente se tomou como dado incontestado o fato de os alunos aprenderem *na escola, em uma sala de aula*, monitorados por *um professor*, guiados com *um conteúdo curricular* pré-estabelecido etc.; as relações assim definidas parecem ter sido *naturalizadas*; entretanto, a mediação dos suportes digitais talvez permita por em evidência a questão de toda e qualquer aprendizagem ser uma experiência eminentemente semipresencial (KENSKI, 2005) a despeito da adoção ou não de tecnologias, sejam elas velhas ou novas. Nunca a sala de aula foi de fato o *continente* para todos os conteúdos, relações e realidades que um processo de aprendizagem pode comportar e implicar.

Um termo que ganhou projeção nas últimas décadas a partir da adoção das novas tecnologias é *hipertexto*. Atribuído a Ted Nelson que o teria “inventado” no início dos anos 60, este termo remete a uma realidade bem mais remota que é a de uma cadeia de relações infinitas entre conteúdos e informações na qual todos os textos e palavras se inserem desde sempre; remete também à evidência de todo texto, ser por definição, uma imensa trama, um produto coletivo, uma estrutura “virtual” que se atualiza no momento de cada leitura, quando então se (re)organiza e se projeta como um caleidoscópio, de forma sempre nova, ainda que a partir de uma mesma base material; nesse sentido, a hipertextualidade também não é produto da era digital, apesar de ter sido, sem dúvida, potencializada por ela.

Katerinov (2001) reporta ao conceito de *hipermedialidade*, definindo-o como a capacidade de o usuário controlar a máquina, navegar entre informações disponíveis e escolhê-las, consultá-las, elaborá-las, reorganizá-las em redes de associações, conforme o próprio ritmo de aprendizagem. Tal conceito se insere no âmbito de uma proposta de aprendizagem que destaca o papel do aprendiz como construtor de seu conhecimento com base nas próprias experiências e atitudes face a determinadas condições ambientais. Esse aprendiz é também capaz de estabelecer seus objetivos com base na própria motivação, de refletir sobre suas descobertas, de monitorar os próprios progressos e, por fim, de autoavaliar os resultados obtidos.

A relação entre virtualidade e ensino/aprendizagem e o conceito de hipertexto e hipermedialidade são apenas dois exemplos de como a utilização dos recursos digitais parece ter, mais que tudo, desvelado dimensões ocultas por um modelo de ensino orientado para a transmissão de dados, para o controle de seus atores e para a centralização do processo na figura do professor. Um ensino pautado pela concepção “digestiva” ou “alimentícia” de um falso saber (FREIRE, 2005), do qual a maioria de nós descende e do qual somos muitas vezes também agentes, sobretudo, em nível de ensino superior²². Isso para dizer que, de fato, não há nada de tão novo sob o sol e que os principais eixos deste trabalho de tese (virtualidade, ensino aprendizagem em rede, IC etc.) não são novos.

O uso de suportes digitais pode oferecer uma possibilidade de se lançar um novo olhar sobre esses eixos e o estabelecimento de novas relações entre conceitos tão antigos quanto as línguas ou a escrita. Quem sabe esse movimento de reconhecer algo familiar em recursos que podem nos parecer à primeira vista muito novos possa, de um lado, alertar que podemos estar simplesmente fazendo “mais do mesmo”, ou oferecendo uma alternativa para uma formação de fato para a liberdade e a autonomia.

1.1 O estado da arte da Educação a Distância no Brasil

A origem da Educação a Distância (EAD) no mundo remonta à primeira metade do século XIX. Totkov (2003, p.1-3) traça um breve histórico da evolução de suportes tecnológicos e sua relação com essa modalidade de ensino do seguinte modo:

1840: início dos cursos por correspondência,

²² É notável a expansão de pedagogias construtivistas, pós-construtivistas e até construcionistas, sobretudo, nas séries iniciais da educação básica. Inicialmente adotadas em escolas particulares – a precursora na adoção da pedagogia construtivista no Brasil foi a Escola da Vila em São Paulo em 1986 – essas pedagogias adentraram as práticas escolares também nas redes públicas de ensino. Já nas séries mais avançadas no ensino fundamental e no ensino médio tende-se a adotar menos práticas construtivistas e construcionistas de conhecimento; na maioria dos cursos de graduação elas praticamente inexistem. A grande maioria das escolas brasileiras, incluindo as da rede pública, recorre hoje à teoria do construtivismo e às idéias dos teóricos pós-piagetianos. Folha de São Paulo, “Conheça os principais métodos pedagógicos que existem no Brasil.” Versão digital disponível em http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/guia_para_pais-metodos.shtml. Acesso em: 07 out. 2011.

1901-1940: o rádio passa a ser utilizado junto aos cursos por correspondência,

1941-1980: os professores passam a usar TVs, fitas cassetes e telefones,

1981-1990: avanços na tecnologia interativa e digital e popularização dos PCs (computadores para uso pessoal),

1991-2000: as *local area networks* e *wide area networks* ligam os PCs a sistemas de comunicação e melhoram o acesso on-line para informação e treinamento a distância,

1995-1999: estabelece-se uma nova dimensão global para a aprendizagem,

1995-2000: o mundo se torna móvel com o celular e o computador.

No Brasil, são relativamente recentes a implementação e a difusão desta modalidade de ensino, ainda que, no país, o marco inicial da EAD remonte ao início do século XX, mais precisamente 1904, com a fundação das Escolas Internacionais. Para constatar quão recente é a entrada em cena desse tema e não sendo meu objetivo aqui percorrer em detalhes essa história, destaco a fundação da Associação Brasileira de Ensino a Distância (Abed) em 1995 e, no ano de 2006, a realização da 22^a. Conferência Mundial de Educação Aberta e a Distância do *International Council of Open and Distance Learning*, sediada no Rio de Janeiro. Alves (2009) menciona que até 2008 eram 158 as instituições credenciadas pelo governo federal para ministrar cursos de graduação e pós-graduação *latu senso*, e que não constava, até então, nenhuma experiência de mestrado ou doutorado na modalidade a distância.

Duas publicações de 2009, *Educação a distância – o estado da arte*, da Abed, organizada por Litto e Formiga, e *Educação a distância, prática e formação do profissional reflexivo*, organizada por Valente e Bustamante, trazem vários artigos que permitem afirmar que a EAD vem se consolidando em várias áreas. Outra constatação a partir da consulta a várias fontes (COLLINS, 1996, 2000, 2004; PAIVA, 2001; MENEZES, 2010; OLIVEIRA, 2011) é a de que o ensino de LE, nas modalidades semipresencial, ou totalmente a distância, notadamente o de inglês e o de alemão, tem sido pioneiro no uso de AVAs, contribuindo, inclusive, em alguns

casos, para o aperfeiçoamento técnico de tais ambientes tendo realizado um percurso pioneiro da utilização desses ambientes no Brasil.

No entanto, surpreendentemente, apesar de precursoras, muitas experiências relevantes na área de ensino de LE a distância não figuram no panorama da EAD no Brasil proposto pela Abed.

A ausência do registro desse percurso no dossiê proposto por essa associação leva a conjecturar que provavelmente o fluxo de informações e a troca de experiências entre as áreas de Educação, Recursos Tecnológicos aplicados à EAD e Ensino de LE talvez estejam bem aquém da realidade vivenciada em cada um desses setores.

Apesar de excluídas do “estado da arte” a que se propõe a publicação da Abed, a prática de ensino de línguas em AVAs e as pesquisas nessa área não são uma novidade. Vários pesquisadores demonstram uma preocupação com o tema, alguns deles, aliás, vêm se dedicando a ele há bem mais de uma década (OLIVEIRA, 2011). Boa parte desses trabalhos apresenta resultados interessantes para se repensar a Educação como um todo e, em particular, a postura dos professores diante do seu objeto de conhecimento, a língua, e sobre sua relação com o *novo* e os desafios colocados pelas tecnologias, sejam elas novas ou velhas. Freeman (2003) reitera que é necessário entender as razões que levam os docentes a terem uma ideia negativa da adoção de inovações. Afirma que as resistências às mudanças são naturais e que são justificadas por diversas razões, tais como insegurança, perda das relações sociais, perda econômica, perda do controle, receio do desconhecido, perda de influência e receio de informações incompletas.

Carneiro e Maraschin (2003) observaram cursos de línguas que fazem acoplamentos tecnológicos estabelecidos em uma experiência de ensino, tradicionalmente centrada no professor. O estudo avalia que a metáfora do tubo tal como proposta por Reddy (1979), segundo a qual o professor (o “falante” ou “emissor”) envia suas informações através de um canal pretensamente neutro

para o seu aluno (“ouvinte”, “receptor”), é válida para boa parte das práticas de ensino em formato presencial e tende a ser “transposta” para o AVA. Segundo as autoras, em muitas propostas de EAD, esse mesmo modelo se repete: os ambientes virtuais são, na maioria, um espaço para publicação de textos ou gravações de aulas ministradas pelo professor e raros seriam os ambientes que proporcionariam recursos para o aluno comunicar-se com o professor e seus colegas. Silva e Raabe (2003) observaram um ambiente de EAD para apoio à certificação de proficiência em idiomas estrangeiros, o ambiente *Sophia* do NELLE (Escola de Idiomas) da Universidade do Vale do Itajaí (Univali). O estudo teria constatado, entre seus usuários, uma *sensação de abandono* durante o uso desses ambientes; o resultado dessa observação foi a identificação de algumas questões determinantes para o êxito da aprendizagem, como por exemplo: 1) a especificidade da linguagem a ser utilizada no ambiente; 2) um amplo diagnóstico do conhecimento prévio de cada aluno em relação à língua alvo; 3) a dosagem da quantidade de material a ser disponibilizada em cada módulo; 4) a seleção de critérios a serem utilizados para contabilizar horas/aula em horas virtuais; 5) as formas de avaliação da receptividade dos conteúdos prescindindo da relação face a face. O pouco entrosamento entre os administradores do ambiente virtual e os docentes encarregados da preparação do material didático teria sido, na conclusão dos autores, a principal razão dos problemas de ordem didática e pedagógica.

A falta de familiaridade dos docentes de língua em usar instrumentos tecnológicos é a justificativa mais forte para a *resistência* em utilizá-los segundo Katerinov (2001) para quem ela decorre justamente da dificuldade em integrá-los ao processo didático, cujos procedimentos, em formato presencial, em geral, são pré-determinados e submetidos ao controle do professor. A isso soma-se, segundo Katerinov, o medo de que o processo de aprendizagem por meio de *input* de uma fonte distinta daquela oferecida pelo professor, possa escapar ao seu controle, o que pode colocar em discussão o seu papel consolidado como único depositário dos saberes a serem transmitidos aos aprendizes.

Em relação à relutância à adoção de suportes tecnológicos no ensino superior em geral, o quadro aparentemente não apresentou diferenças significativas nos últimos anos. O docente *resiste* e insiste em repetir um modelo que parece já não responder às demandas do momento. Por quê? Por que o novo assusta? Diz o provérbio na língua irmã: *mejor malo conocido que bueno por conocer...* Para não perder o controle? Por tender reproduzir formas de controle nas quais também se vê enredado? Resiste porque intui a exploração e a precarização às quais seu trabalho está sujeito? Resiste por inércia? Ou resiste por uma atitude reativa e combativa? Afinal *resistir* significaria simplesmente impedir avanços positivos no ensino? Para mim, as respostas não são simples nem óbvias tampouco estáticas. E mais: quando tenho a sensação de ter encontrado alguma resposta, a *realidade* já mudou a pergunta... Vejamos algumas conclusões a que chegaram estudos mais recentes feitos por observadores especializados.

Ropoli (2008) em um artigo sobre a *resistência à educação superior à distância* enumera alguns dos principais motivos do ceticismo dos professores em relação a esse formato: o receio de substituição do professor pela máquina, a precarização do trabalho docente, a falta de domínio das tecnologias, a adaptação da pedagogia às tecnologias disponíveis, a valorização do contato presencial. Litto (2009) afirma que o principal obstáculo ao desenvolvimento da EAD, no ensino superior no Brasil é a *mentalidade conservadora* demonstrada por docentes universitários, encontrada até mesmo em associações nacionais de pós-graduação e pesquisa em educação e em associações de docentes, inclusive aquelas provenientes de conceituadas instituições públicas. Uma análise bastante simplificadora e nada original a de Litto, que “devolve” mais uma *batata quente* entre muitas que compõem o cenário da Educação brasileira, nas mãos dos professores.

Em outro estudo também recente sobre a educação superior a distância, intitulado “Universidade Aberta do Brasil – Desafios na construção do Ensino e Aprendizagem em Ambientes Virtuais”, Ramos e Medeiros (2009) mencionam a sensação de ameaça manifestada pelos docentes por estarem diante de uma

nova forma de organização escolar; os estudiosos sublinham a necessidade de se atuar para a valorização da construção do conhecimento e não para o domínio da tecnologia

Giraffa *et al.* (2007) identificam resistência por parte do professor em mudar a forma como planejar suas aulas; ao mesmo tempo que o profissional apresenta dificuldade em adquirir novas competências para lidar com recursos associados ao meio, também tem dificuldade em avaliar o aluno através dos trabalhos realizados a partir das potencialidades oferecidas pelo meio. As conclusões dos autores são resultantes da análise realizada no ambiente Moodle.

Paiva (2010) aponta outras resistências de natureza pedagógica ou decorrentes de inércia, preguiça (!), acomodação ou de crenças arraigadas que impedem mudanças. Kenski (1997) afirma que o redimensionamento do espaço e do tempo decorrente das novas tecnologias tem forte impacto no trabalho docente, uma vez que a tecnologia moderna reestrutura profundamente a consciência e a memória.

Entretanto, obviamente, a adoção de suportes digitais não é um valor *em si*. O próprio Litto (2009) reporta as conclusões de uma ampla análise, feita por Thomas Russel, a partir de 400 estudos sobre o tema da EAD. Para Russell haveria evidências que mostram bons resultados na aprendizagem tanto *com* quanto *sem* a adoção de suportes tecnológicos. Esse dado confirma o fato de que o uso, por si só, de meios digitais não é uma garantia de melhoria automática no ensino. O que para muitos não é nenhuma novidade. É preciso atentar para a necessidade de se mudar o foco da avaliação do emprego de tais recursos para a relação dialética entre prática de ensino e tecnologia

Por várias razões é possível afirmar que o meio digital tem uma espécie “vocação” para fomentar uma mudança de paradigma na educação, para o *exercício* da alteridade. Um meio digital pode se constituir como um “espelho” no qual se refletem as escolhas didático pedagógicas do professor. Um AVA pode funcionar, num certo sentido, como um “bloco mágico” digital – parafraseando a metáfora criada por Freud para definir o aparelho psíquico – promovendo um registro da

“memória” das práticas de aprendizagem de uma determinada formação. Um AVA de terceira geração, ou interativo, que combina ferramentas assíncronas (fórum, correio, agenda, quadro de avisos) e síncronas (messenger, chats) oferece recursos para *devolver* ao professor a imagem e a “memória” da sua prática docente e do perfil de educador que ele é. Creio que essa característica também seja mais um motivo da *resistência* ao seu uso. Ao nos vermos no espelho, podemos nos surpreender e até não gostar da imagem refletida por ele. Nesse caso, a *resistência* parece se confundir também com apatia e passividade. Vejo-me no espelho, não gosto da imagem, mas também não quero ou não me sinto capaz de mudá-la.

Uma das formas de *resistência* pode ser a *desistência*. Se por um lado os professores *resistem*, por outro, os alunos *desistem*. Vettromille-Castro (2007) traz uma contribuição interessante para o debate ao pesquisar a evasão em um AVA. Um fator essencial que leva um grupo em AVA a permanecer coeso até o final de um curso é a interação social. Esse elemento, no entanto, não pode ser garantido apenas pelo suporte tecnológico. São as relações pessoais, insiste o autor, que, de fato, poderão garantir que a aprendizagem se estabeleça e persista. Nesse sentido, afirma que um AVA se origina é sustentado pelo benefício recíproco que os aprendizes encontram na relação interativa.

Para fundamentar sua análise, Vetromille-Castro, apoiado em Esdrázulas (2004), recorre à concepção de sustentação solidária conforme o qual um dos indivíduos da relação de troca compensa o déficit na atuação do outro, estabelecendo um *ciclo solidário* até o ponto em que os dois atores estejam em uma relação de benefício recíproco. A *energia compensatória*, que desacelera a força entrópica daquele *sistema*, seria a “energia interativa”.

A “ordem” do ambiente seria dada, ainda segundo Vetromille-Castro (2007), pela definição clara dos seguintes elementos: locais de atuação no AVA, frequência com que novas atividades são exigidas/desenvolvidas e os limites do ambiente e da própria proposta – com seus objetivos, agenda de trabalho e cronograma.

Pode parecer demasiado negativo afirmar que, após a conquista da autonomia e a resolução de um desafio, o grau de interação diminua porque não há mais o *benefício recíproco*. Desconfio – assim como Rosa (2006, p. 8), também eu *quase nada não sei. Mas desconfio de muita coisa...* – que essa questão mereça uma reflexão mais aprofundada. Embora não tenha os elementos para fazê-la aqui. Aceno apenas para o fato de que nas relações de aprendizagem das línguas, o *benefício recíproco* talvez seja de outra ordem. O *espaço* das aulas de línguas parece se abrir para uma dimensão de alteridade que ultrapassa o objetivo de apenas *resolver um problema*, não tendo, nesse sentido, uma função necessariamente pragmática; a finalidade muitas vezes é o encontro e a conversa em si e, nesse ponto, faço alusão à etimologia da palavra “conversar”, proposta por Maturana (1998) e encontrada em Ponzio (2010): *cum-* e *-versare* “passear na companhia do *outro*, na perspectiva do *tempo disponível*, no tempo da escuta, da abertura para o outro que as relações de linguagem pressupõem.

Após aquela primeira experiência com os testes classificatórios do CEL, mencionada na Apresentação deste trabalho, fiz mais duas tentativas em usar a mesma plataforma Tidia com os alunos nos cursos regulares de italiano. Ambas frustrantes. A demora em me familiarizar com o suporte e a dificuldade em estabelecer com os alunos um vínculo imediato por meio da plataforma reforçaram meu ceticismo em relação à sua utilização e o caminho natural foi a desistência, minha e dos alunos.

Mas o que de fato haveria naquele meio que nos “bloqueava”, a mim e a vários colegas? Seria apenas uma questão técnica? É fato que a versão então disponível estava muito aquém de atender nossas necessidades mais elementares como, por exemplo, a adequação de certos caracteres à grafia do espanhol e do japonês. Mas essa resposta não me satisfazia. Teoricamente, sabia que o computador, como tantas outras tecnologias anteriores a ele, havia possibilitado a amplificação de habilidades humanas: simulação, ampliação da memória e percepção etc.; ele não trazia em si algo completamente novo e alheio àquilo que o próprio ser humano ou o cérebro humano são capazes de fazer, claro, em menor escala. Se

continuávamos, portanto, em um certo sentido, trilhando um percurso familiar – o da adoção de instrumentos capazes de otimizar nossa atuação no mundo – por que então a relutância e o ceticismo? Apenas pelas inabilidades pontuais?

Em uma pesquisa apresentada por Espíndola *et al.* (2008), sobre a implantação da plataforma *Constructore* na Universidade Federal do Rio de Janeiro foram identificados dois principais eixos de desafios para os professores: um relacionado questões técnicas devido à dificuldade de acesso à rede, sobretudo nos finais de semana quando os alunos têm maior disponibilidade de acesso; outro em relação à estruturação dos cursos e das disciplinas tendo em vista a introdução das TICs em seus respectivos contextos de ensino. De fato, a *resistência* de muitos professores ao emprego de suportes digitais se deveria ao fato de que, como afirma Giraffa *et al.* (2007, p. 200) muitos cursos não serem pensados a partir da proposta pedagógica, “mas sim a partir dos recursos tecnológicos existentes na instituição e, também, do conhecimento de ferramentas que os docentes possuem”.

A esse respeito, Espíndola *et al.* (2008, p. 10), informam que Van den Berg (2002) notou que durante o processo de mudança, os professores geralmente se veem tomados por incertezas devido à sensação de falta da competência para conduzir novas iniciativas de ensinar de maneira responsável. Em alguns casos, a tecnologia pareceria preceder a uma proposta pedagogia e, talvez, esse tenha sido um dos motivos de eu ter abandonado o Tidia, por exemplo.

Paiva (2010) esclarece que Chambers e Bax (2006, p.465, *apud* PAIVA, 2010, p. 8) denominam “normalização” a fase na qual a tecnologia se integra de tal forma às práticas pedagógicas que deixa de ser vista ou como cura milagrosa ou como algo a ser temido. Os estágios de normalização da tecnologia na vida de um usuário poderiam ser classificados da seguinte forma:

1. Adeptos Iniciais. Alguns poucos professores e escolas adotam a tecnologia por curiosidade.

2. Ignorância/Ceticismo. A maioria das pessoas continua cética, ou desconhece a sua existência.

3. Tentam uma vez. As pessoas experimentam vez, mas rejeitam por causa de problemas iniciais. Não conseguem ver seu valor – a tecnologia não parece acrescentar nenhuma ‘vantagem relativa’ (Rogers, 1995).

4. Alguém lhes diz que realmente funciona. Tentam novamente e percebem que, de fato, há uma vantagem relativa no uso.

5. Medo/veneração. Mais pessoas começam a usar, mas ainda há medo, alternando com (b) expectativas exageradas.

6. Normalização. Gradualmente ela vai se tornando algo “normal”. A tecnologia é integrada ao cotidiano das pessoas. (BAX, 2003, p. 24-25, *apud* PAIVA, 2010, p.7)

Uma atitude comum por parte do usuário pouco familiarizado com suportes digitais – principalmente entre aqueles que pertencem à geração dos assim rotulados *imigrantes digitais* – é atribuir-se toda a responsabilidade pelo insucesso em suas incursões. Meu ceticismo poderia aí se traduzir numa simples expressão: *não sou capaz...*

Em tese, minha geração não possuiria as *competências* para acessar o virtual como os “nativos digitais” (PRENSKY, 2001) seus filhos e alunos. Estes estariam tão familiarizados com as novas tecnologias que essas lhes pareceriam, diferentemente de a seus professores, até mesmo uma *segunda natureza*.

Mas o abismo entre as duas gerações seria uma norma? Parece que nem sempre, ao menos para Bennett (2007), que analisou a relação entre usuários de ambas gerações e constatou maior disparidade entre membros de uma mesma geração do que entre membros de gerações distintas (ver nota 1). O maior ou menor êxito no uso de recursos digitais dependeria, segundo essa autora, de uma gama de fatores outros, como disponibilidade de tempo e recursos para se investir no seu conhecimento. Cada vez mais pessoas da terceira idade e aposentadas, por exemplo, têm se aventurado por esses meios, justamente por disporem de mais tempo e dinheiro. Essa interpretação enriquece o debate acerca do uso das

tecnologias aplicadas à educação, na medida em que leva em conta a complexidade e a diversidade de fatores que podem influir na resistência ou na desistência a se usar tais meios.

Acredito que o discurso praticamente uníssono de que os professores devem ser sistematicamente “reciclados” – termo relacionado ao reaproveitamento de material descartável – em função da *grande revolução* das novas tecnologias, da forma como é muitas vezes reportado, seja um dos fatores mais relevantes para a relutância entre os docentes identificados a priori como *imigrantes digitais*, pois reforça o abismo geracional, além de desviar o foco da questão da qualidade na Educação. Em que pesem os problemas concretos que envolvem a Educação no Brasil e a formação do professor, cabe refletir sobre até que ponto o discurso do *letramento digital* de professores não vem atendendo a determinada *ordem* que desvia o foco da discussão em torno da qualidade da educação. Como se um dos motivos pelos quais a educação está em crise fosse o fato de os professores não estarem aptos ou capacitados a utilizar os meios digitais. Dito de outro jeito: o professor que não for um *incluído digital* parece estar descredenciado para realizar uma educação de qualidade. Sua *deficiência* precisaria assim ser *sanada*. Essa é uma inversão perversa que tende a ver o sintoma como causa da doença. A questão de fundo para o professor de língua é aprender e ensinar *sobre* a linguagem, seja ela tecnológica ou não, e sobre suas funções (a dele e a dela) na ordem social.

Como muitos professores, antes de iniciar minha incursão pelas práticas virtuais, também temia “pagar um mico” diante de alunos para os quais os ambientes virtuais e as novas tecnologias seriam uma espécie de *segunda natureza*. Um primeiro dado que me fez rever minha posição foi obtido a partir da observação dos alunos durante as aulas no laboratório do Centro de Ensino de Línguas da Unicamp. Ao tentar compreender a forma como lidam com tais recursos, fui percebendo que partir de uma categoria pré-constituída como a “nativos digitais” – como de resto de qualquer outra categoria – não é produtivo; estamos tratando com subjetividades e elas são infinitas como são as possibilidades de construção

das relações, diferentes são os leitores diferentes são a (re) construção de sentidos como diferentes são as formas como se apropriam dos recursos da rede.

Tentar dar conta das inovações tecnológicas que inundam nosso cotidiano não é apenas impossível, é também um desvio do foco sobre o papel que formadores ou professores podem ter no cenário da educação. O mais complexo e fundamental me parece ser o que foi sempre: aprender e ensinar a navegar em meio ao nevoeiro²³ do conhecimento e das informações. O desafio para todos permanece: tentar ensinar e aprender a aprender a aprender...

De um lado, professores rotulados como *imigrantes digitais* tendem a subestimar ou superestimar a potencialidade dos meios digitais, oscilando entre tecnofobia e tecnofilia²⁴; de outro, alunos rotulados como *nativos digitais* tendem a minimizar a aplicação dos recursos da rede na construção de um percurso de aprendizagem formal *escapando* entre as inúmeras possibilidades oferecidas pela rede. Essa é uma constatação de ordem empírica, baseada na observação de alunos (e filhos) no cotidiano. Ao que parece, os recursos mais avançados da rede são usados, preferencialmente, para atender seus interesses em relações sociais e de lazer; para fins de aprendizagem, os *campeões* parecem continuar sendo os indispensáveis *control c* e *control v* que, instantaneamente, liquidam e dão cabo das pesquisas escolares.

Os alunos, imersos num dilúvio de dados, informações e recursos podem assimilar passivamente alguns conteúdos; ou ao contrário, podem relutar a fazê-lo como

²³ ... tentando seguir o conselho de Paulinho da Viola: “Sem preconceito ou mania de passado/Sem querer ficar do lado de quem não quer navegar/Faça como o velho marinheiro/Que durante o nevoeiro/Leva o barco devagar.” “Argumento”, do álbum *Paulinho da Viola*, 1975.

²⁴ Obviamente a tecnofilia não é antídoto para as contradições da vida e do mundo e também pode gerar novas fobias, dentre elas, a FOMO – *Fear of missing out* (WORTHAM, New York Times, 9. Abril 2011). Disponível em: <http://www.nytimes.com/2011/04/10/business/10ping.htm? r=1>. Acesso em: 07 nov. 2011. Adeptos e consumidores dos recursos disponibilizados pelas redes sociais podem sentir um temor extremo de serem excluídos das relações sociais. A possibilidade de acompanhar em tempo real o que os amigos fazem pode gerar grande ansiedade e até depressão pelo fato de a pessoa não estar (ou não se sentir) incluída *naquele* programa junto de seus pares, no registro de uma foto ou no twitter. Ou ainda por não estar fazendo algo tão interessante quanto os amigos naquele momento.

observei nas aulas de italiano²⁵, nas quais alguns tendem a desacreditar ou subaproveitar dados obtidos na rede por não considerá-los conteúdos idôneos ou confiáveis; ou ainda, não usar recursos digitais, como tradutores ou corretores e revisores automáticos, por exemplo, por não estarem familiarizados com o uso desses recursos como suporte para uma aprendizagem autônoma. Curiosamente, a expectativa de domínio de conteúdos, correção e avaliação permanece concentrada no professor.

Uma vez habituados a usar uma tecnologia pode-se observar certa tendência

a esquecer as dificuldades que enfrentamos no primeiro contato com ela e até o “pânico” que sentimos ao lidar com tecnologias totalmente desconhecidas. Não é incomum que a frustração desses primeiros contatos nos faça sentir impotentes, inábeis. A familiaridade e o domínio sobre o que é novo apaga a lembrança dos momentos iniciais: tudo passa a parecer claro e simples. (BRAGA; RICARTE, 2005, p. 5).

Observamos que várias nuances compõem o quadro de relutância ao emprego dos meios digitais e transcendem a esfera do conhecimento técnico sobre uma determinada ferramenta tecnológica. Se por um lado, um AVA está “programado” para reproduzir situações de controle e centralização do processo de aprendizagem, por outro, é preciso não perder de vista o fato de ele estar inserido em um meio que pode ser também um meio caminho para práticas realmente abertas de ensino e aprendizagem. Determinadas ferramentas, ambientes e formas de organização de tempos, espaços e concepções de aprendizagem, mesmo não sendo fundamentalmente novas, uma vez em rede, podem ajudar a repensar a instituição educacional organizada apenas sobre as ações de transmitir e difundir dados (SCHERER, 2008). Mais ainda quando esse meio pode favorecer a formação de comunidades virtuais de aprendizagem construídas *sobre as afinidades de interesses, de conhecimentos, sobre projetos mútuos, em um*

²⁵ No primeiro mês de aula de 2011 foi grande a surpresa de alunos do grupo de Italiano I aos quais pedi que redigissem o próprio perfil na plataforma Teleduc, com a ajuda de tradutores e revisores automáticos e que, a partir disso, analisássemos, juntos, o grau de precisão desses recursos.

processo de cooperação ou troca (LÉVY, 2000, p. 127, *apud* SCHERER, 2008, p. 2), segundo as quais as relações tendem a ser horizontais, promovendo uma modificação no papel do professor.

Giraffa *et al.* (2007) afirmam que o formato das comunidades de aprendizagem – perspectiva do item 4 da cronologia anteriormente proposta – resgata, de forma ampla, o desejo de aprender a aprender autonomamente, associado à proposta construtivista de educar. Portanto, a relutância e ou a desistência por parte de muitos professores do uso dos meios digitais se devem também ao fato de eles incitarem uma reflexão sobre o que seja ensinar e aprender e os conteúdos da aprendizagem.

1.2 Sobre a natureza do *objeto* língua

Katerinov (2008), parafraseando Humboldt (1990), afirma que não é possível ensinar uma língua, afirma que o que na verdade o professor pode efetivamente fazer é criar condições para que o aprendiz possa adquiri-la “espontaneamente”. O professor teria assim uma função catalisadora dos recursos disponíveis que permitem ao aluno ir construindo um percurso de aprendizagem cada vez mais autônomo, oferecendo a ele várias formas de suporte para que aprenda a aprender isso, sim. Esse discurso não é novo.

Nesse sentido, o “conteúdo da matéria” da aula de língua é (deveria ou poderia ser) um recorte que cada aluno fizer segundo o seu projeto de aprendizagem em duas imensas *redes*: a linguagem e a internet. O *objeto* de estudo do docente de línguas, na atualidade, é amplo demais, pois resulta do “trabalho” com duas “redes” que se (con)fundem; ambas tem um caráter mediador da relação do sujeito com o mundo: linguagem e tecnologia. O desafio diante do dilúvio de informações na rede seria equivalente ao desafio de enfrentar a própria linguagem em sua amplitude?...

Muitos professores de língua, cientes da *natureza* do seu objeto, não dormem tranquilos nem se desligam dele, pois até a matéria do que sonham é de natureza linguística; seu corpo, suas percepções, tudo o que compõem o humano é

também são de natureza linguística. Seu *instrumento* de trabalho remete contínua e inexoravelmente à sua condição: ser de linguagem sempre incitado ao *deslocamento* e à autoconstrução por meio dela. Como poderia tratar essa *matéria* que ensina como algo fixo e estável? Por que e como *ministrá-la*, cercá-la e reproduzi-la como se fosse um conteúdo sempre idêntico a si mesmo?

No que diz respeito ao contexto amplo de atuação do docente de línguas, as perguntas não cessam (ou não poderiam cessar): por que ensinar **essa(s)** língua(s) e não outras?; por que **esse** currículo e não outro? São questões que, num certo sentido, apontam na direção de uma ética do ensino de LE. Pensar sobre ela talvez seja um conteúdo tão relevante quanto o estudo dos clássicos da literatura mundial, da fonologia ou da sintaxe. É assombroso o grau de alienação que, às vezes, toma conta das práticas de LEs em determinados contextos. Justamente uma área tão forte e diretamente ligada à geopolítica, às ordens econômicas, paradoxalmente, pouco se discute sobre sua relação com o entorno ou a responsabilidade que suas práticas têm no mundo.

O que convencionamos chamar *língua* é um construto, uma tentativa de tornar estável e homogêneo um “objeto” fugidio... Em torno dele fundamentam-se (consciente e explicitamente, ou não) práticas de ensino, programas de formação para docentes, currículos (os *oficiais* e os *ocultos*). Entretanto, as línguas, bem como sua preservação ou extinção, são dadas como *naturais* como também *natural* parece ser a escolha de se ensinar *esta* e não *aquela* língua. Mas é preciso lembrar que a forma de conceber esse *objeto* e a relação que estabelecemos como ele são também construtos históricos.

A concepção de língua e os modos como a ensinamos estão em consonância com o projeto de ensino e estudo das chamadas Ciências Naturais e se inserem no âmbito dessa grande *narrativa* que conhecemos por *ciência moderna*. Essa *narrativa*, essa *forma* (substantivo concreto, como uma *forma* de bolo) de conceber e conhecer a realidade, que foi capaz de transformar um fenômeno vasto, em permanente construção e transformação, um fenômeno que se renova a cada enunciação, nunca igual a si mesmo, e que é capaz de construir e destruir

mundos – a linguagem, os fenômenos linguísticos – em uma *célula morta* (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2011). Reduzida pela filologia a essa condição de objeto estático, igual a si mesmo, descritível e analisável, a língua se transforma em *modelo*, em *forma* que ao mesmo tempo serve à sua autorreprodução e sustentação e também à reprodução e sustentação de uma ordem social.

Assinalo dois autores cujas perspectivas me deixaram uma marca indelével desde o primeiro contato ainda na graduação. O primeiro foi Bakhtin (1981) e seu *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, obra que, dito em poucas palavras, contesta o subjetivismo individualista sobre o qual se assentava a Linguística “abstrata” e sincrônica, praticada a partir do final do século XIX, e que marcou profundamente nossa tradição de ensino de línguas.

Minha primeira noção de que uma língua não constitui um sistema ideal que paira acima dos sujeitos que a praticam, e à revelia de um contexto, mas uma produção marcada por traços ideológicos, históricos, sociais e culturais veio desta leitura, então marginal ao curso de Letras, em 1990, cujo programa privilegiava claramente a Linguística contestada por Bakhtin. Outras concepções presentes nessa obra me fizeram, não apenas entender, mas também adotar um ponto de vista crítico em relação ao tipo de ensino de línguas predominante nas escolas, do qual eu tenho sido, simultânea e paradoxalmente, *cúmplice* (na condição de professora) e *vítima* na condição de aluna. Um ensino voltado fundamentalmente para o estudo da gramática, da forma, do código e pautado por um padrão de correção ditado pelas classes dominantes.

Barthes (1988) chama a atenção para o aspecto fascista da língua, não porque ela nos impeça de dizer algo, mas porque nos obriga a dizer algo de uma certa forma. Para ele a língua estaria infestada da *praga* dos estereótipos, essas estruturas que vão sendo repetidas ao longo do tempo e que acabam aprisionando os falantes. Como Mallarmé, Barthes sustenta que “mudar a língua é mudar o mundo”; conclamando a uma atitude anarquista, esse autor defendia que se deve sabotar, trapacear a língua, e que essa é uma estratégia libertadora, “que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução” (BARTHES, 1988.

p.16) A esse movimento de trapaça, Barthes chamou Literatura. Partindo da premissa de que a língua é uma (super)estrutura que nos impele a dizer algo de certa maneira, a única liberdade possível seria fora da linguagem, conjectura Barthes – algo impossível para o homem que é, por definição, um ser de linguagem. Estaríamos confinados a essa rede de poder que constitui os discursos de saber e poder? Podemos *desviá-la* de seus sentidos articulados, estereotipados pela literatura.

Apesar de falarem a partir de realidades distintas, esses dois autores – Bakhtin e Barthes – constituem uma breve, no entanto, fundadora, antologia sobre língua e linguagem para estudantes e professores de línguas e que, de certa forma, torna indissolúvel a tríade: linguagem, língua(s) e suas literatura(s).

Ambos os autores apontam para a dimensão estrutural da língua, mas também para seu potencial revolucionário e contra-hegemônico. É possível subverter a língua, atuando numa margem de criação e subjetividade; é possível enfrentar seu fascismo, trapaceá-la, desviá-la e (re)criá-la conforme gêneros situacionais e de modos de organização do discurso (CHARAUDEAU, 2008) que levam em conta os enunciados em seus “possíveis interpretativos” .

O pernicioso movimento de naturalização da linguagem, determinante de muitas práticas de ensino de LEs, está imerso e constitui uma trama perversa, na medida em que favorece a manutenção do discurso da ordem. Tendo em vista uma ética para esse campo de atuação, o espaço da sala de aula de LE poderia e deveria ser algo bem diferente podendo se converter num cenário propício para se refletir sobre a ordem do(s) discurso(s) (FOULCAULT, 2008) e os discursos da ordem.

A tecnologia – também entendida como uma linguagem, uma criação e um produto da relação do homem com o mundo – aplicada à educação parece estar tendo um tratamento semelhante. Seu uso e as implicações de sua adoção na vida humana sofrem um rápido processo de *naturalização*. Soluções tecnológicas

representam, no atual cenário brasileiro e mundial, um bem em si, isento e neutro, capaz de resolver milagrosamente qualquer problema e facilitar a vida²⁶.

Esse processo de naturalização das linguagens faz com que se perca de vista a noção de que todo o “real”, todas as ordens sociais, econômicas e políticas, todos os fatos sociais são, de fato, criações de linguagem, narrativas, representações.

Por outro lado, as concepções de línguas *vivas* ou *modernas* correspondem a um ideal de Nação/Estado moderno que tem cerca de 10 séculos²⁷ e que também corresponde a uma determinada fase do capitalismo. *Unidade* e *identidade* são valores desse período e são o resultado de um longo e bem sucedido processo de coerção e cancelamento das diferenças, do qual a máxima *uma língua é um dialeto com um exército e uma bandeira atrás dele* (SPOLSKY, 1986, p. 184) pode ser a sua mais completa tradução.

A construção da língua na condição de um *objeto* entendido como um fenômeno estável, recorrente e fixo, alheio ao sujeito e às estruturas e redes sociais, insere-se no âmbito de um certo projeto da *ciência moderna* da qual todas as disciplinas escolares e suas grades curriculares descendem. Esse é um modelo de ciência que pautou o ensino, desde o Renascimento, de forma progressiva e que entrou em crise a partir da segunda metade do século XX. Se a crise do modelo foi se tornando cada vez mais evidente, hoje, diante da possibilidade de amplo emprego de suportes digitais no ensino, o paradigma da educação, que aliena e terceiriza, e o modelo vertical e centrado no professor e na transmissão de dados sobre um objeto bem delimitado estão em xeque. Parafraseando Marx, o sistema gerou o germe da sua própria contradição... (SPINDEL, 1983, p. 31).

²⁶ Qualquer pessoa corre o risco de se deixar seduzir pelo canto dessa sereia. Enquanto escrevo este texto (14/04/2011; 9h45), ouço na rádio CBN, um renomado jornalista, reconhecido inclusive por sua sensibilidade a temas ligados à Educação, festejar a criação de um programa capaz de, segundo ele, *organizar rigorosamente a informação em tempo recorde*. O triunfo da tecnologia parece ofuscar o jornalista, que não faz menção ao fato de que a invenção desse dispositivo está submetida a uma ordem social e econômica que o controla e distribui, assim como toda a informação que ele irá gerar.

²⁷ Ainda que o desenvolvimento institucional do Estado Moderno tenha começado no final do século XV, a formação dos Estados Nacionais remonta ao século XI.

1.3 Sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs)

Para encontrar traços do *conhecido* nesse mais novo *novo*, uma das perguntas que fiz foi: haveria uma “linhagem” à qual essa “revolução” proporcionada pela internet e os meios digitais poderia se filiar? Numa primeira visada, a relação foi quase imediata: dado seu impacto no cotidiano e na história mundial, a revolução dos meios digitais parecia tão impactante quanto dois outros grandes momentos da História: a invenção da imprensa por Gutemberg e, antes ainda, a invenção da própria escrita.

E o que a rede e os meios digitais teriam em comum com essas duas “ancestrais”, a escrita (e sua irmã gêmea: a leitura) e a imprensa? Não seria por acaso o elemento *virtual*? A primeira constatação é de ordem etimológica, pois o próprio termo virtual (do latim: força, ímpeto, vigor, potência) não é novo e remonta a tempos bem anteriores às Tecnologias da Informação e da Comunicação (doravante TICs) e aos recursos digitais.

Se o termo virtual não é novo, tampouco é novo o movimento que ele traduz, pois desde sempre o ser humano vem elaborando recursos e construtos para lidar com instâncias que transcendem o aqui-e-agora. O tempo presente e a realidade física presente nunca bastaram para conter e responder as demandas, interrogações e angústias do humano²⁸; desde sempre, a condição humana impele o deslocamento em direção ao futuro e/ou ao passado, ambos infinitamente reconstruídos, revividos ou antecipados, em ritos e celebrações, num movimento oscilante entre o *dado* e o *novo* e que se atualiza a cada *(re)leitura*. Virtualidade e *semi-presencialidade* são, por assim dizer, traços constitutivos da condição humana (LÉVY, 1999, p. 14) afirma que a imaginação, a memória, o conhecimento e a religião são vetores de virtualização que nos fizeram abandonar o “aqui” muito antes da informatização. A virtualização é por definição também heterogênea, na medida em que supõe um movimento em direção a um *outro*. Nesse sentido, é um movimento que abriga necessariamente a alteridade; a expansão das linguagens

²⁸ “A arte existe porque a vida não basta”. Ferreira Gullar. Folha de São Paulo, 27.11.11

amplia as possibilidades de se vivenciar ou imaginar um outro lugar ou uma alteridade (LÉVY, 2007).

A virtualização em formato digital recupera a dimensão de nossas identidades como algo em trânsito e reinventa uma cultura nômade. Entretanto,

em vez de seguir linhas errantes e migratórias dentro de uma extensão dada, saltamos de uma rede a outra. Os espaços se metamorfoseiam e se bifurcam sob nossos pés, forçando-nos à heterogeneidade. (LÉVY, 1999, p. 16).

1.3.1 E o que é um AVA?

Grosso modo, um AVA é definido como um suporte informático, um software com recursos que permitem configurar, no espaço virtual, um *continente* no qual se circunscrevem conteúdos e relações de ensino-aprendizagem. Suas principais características seriam: acesso restrito para o usuário não cadastrado; ferramentas voltadas predominantemente para o ensino-aprendizagem; hierarquia entre os participantes; presença de um ou mais tutores que auxiliam e controlam as atividades.

Totkov (2003) entende os AVAs de uma perspectiva distinta, tomando como parâmetro para a sua “evolução” os tipos de recursos e ferramentas que seguem:

- a) *content support model*: há pouca interação, o ensino segue o padrão tradicional, com diferença que o conteúdo é disponibilizado virtualmente;
- b) *wrap-around model*: o material do curso, disponibilizado em linha, é acompanhado por atividades e discussões on-line;
- c) *integrated model*: curso dinâmico, baseado em atividades colaborativas e discussões, se constitui a partir das necessidades e interesses dos alunos.

Totkov (2003) classifica os AVAs em 1ª, 2ª e 3ª gerações. A primeira geração inclui as seguintes ferramentas: fórum de discussão, e-mail, interação, colaboração dos grupos, etc. A segunda se constitui em um sistema gerenciado

de conteúdo baseado em bando de dados de materiais e plataforma de aprendizagem. Na terceira geração há um intercâmbio de materiais de aprendizagem, sistema de busca inteligente, aprendizagem personalizada com ferramentas sincrônicas (em tempo real) juntamente com as não-sincrônicas (áudio, vídeo, textos e gráficos). Esse autor enfatiza que são inúmeros os AVAs que apresentam características da 1ª e 2ª gerações e que os de 3ª são ainda poucos (note-se que o texto em pauta é de 2003).

Da perspectiva das Ciências da Computação, um Ambiente Virtual (AV) pertence a uma linhagem de sistemas, ou aplicações, que são agrupamentos de objetos técnicos virtuais (FRANCO, 2003). Tais objetos têm como fundamento a capacidade do computador de codificar sinais e gerar, a partir desses sinais, camadas de linguagens, denominadas *aplicações* ou *sistemas*. Os sistemas ou aplicações têm como finalidade atender às necessidades de uso prático. Uma das áreas de aplicação desses sistemas é a Educação.

Tendo a concordar, no entanto, que um AVA possa se constituir também “como um espaço de amplas possibilidades de construção de conhecimento, onde ‘memórias’ da rede se entrelaçam com memórias, imaginação, conhecimento, dos sujeitos que com ela interagem, ressignificando conceitos e reconstituindo o atual de cada um a cada instante”²⁹.

Nesse sentido, um AVA pode sim ser visto, de um lado, como um espaço que reproduz virtualmente as metáforas dos elementos que constituem o processo de ensino-aprendizagem *tradicional*, no que este possa ter de controlador e até coercitivo; mas por outro, pode ser utilizado para infinitas possibilidades de ensinar e aprender e de construção de saberes quando associado a um cenário pedagógico colaborativo que favoreça, entre outros, a horizontalização das relações e a autonomia dos aprendizes.

²⁹ Conforme definição proposta pela “Oficina de Moodle online - Projeto Formação de professores para a docência online” oferecida em 2007 pela Equipe PPGED-Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia-UFBA, disponível em: <http://www.moodle.ufba.br/mod/book/view.php?id=18148&chapterid=12005>. Acesso em 03.02.2012.

Franco (2003) afirma que os objetos virtuais não são meras imitações do mundo real, mas sim simulacros, são instâncias que se constituem com uma diferença do modelo do qual elas se originam. Não tenho com objetivo aprofundar a conceituação do termo simulacro. Lembro, no entanto, que ele não tem um sentido único tampouco consensual. Baudrillard (1996) refere três ordens de simulacro: a imitação, a cópia e a simulação. A noção subjacente às definições mais difundidas é que um simulacro visa, sobretudo, enganar e fazer crer que o *falso* seja *verdadeiro*. É evidente que a definição desse termo carrega consigo outros tantos também passíveis de problematização, como “verdade” e “realidade”. Reitero que não é escopo deste trabalho adentrar esse terreno. Vale mencionar, contudo, que vivemos sempre mais a era da simulação que, em poucas palavras, visa reproduzir o real, sem explicá-lo e sem se preocupar em buscar reafirmar ou distinguir nesse movimento de construção o que é *verdadeiro* ou *falso*.

Dessa perspectiva, faz sentido o termo “realidade virtual” não como algo a que se opõe uma realidade supostamente “verdadeira”. As subjetividades, as relações, as ações que se projetam e se constituem no “espaço virtual” não são menos verdadeiras e concretas do que aquelas que se dão fora desse espaço, pois todas são, em última instância, de natureza discursiva. Dito em poucas palavras: tudo são *narrativas*, seja o que está fora, seja o que está dentro da rede: os *fatos* são fatos *lingüísticos* e as relações são sempre construídos narrativamente.

Como temos testemunhado nos últimos meses, a realidade virtual pode, inclusive, fomentar ações que (com)põem (pro)põem, (super)põem e até (de)põem realidades políticas rigidamente estruturadas. Ela estaria em relação de complementaridade dialética à realidade “concreta”. A realidade virtual é tão “real” que duas das principais estruturas que praticamente determinam as relações sociais e políticas hoje são de natureza virtual: a comunicação e a economia (manifestas nas ações do mercado financeiro e no comércio pela internet, por exemplo). A capacidade de mobilização e intervenção das redes sociais em ambientes virtuais no “mundo real” se tornou evidente nas ações desencadeadas pelo *WikiLeaks* e pelo “efeito dominó” visto na queda de várias ditaduras nos

países árabes, a chamada Primavera Árabe. Uma evidência não apenas do seu potencial de intervenção e transformação da realidade “concreta” e histórica, como também de seu caráter suprainstitucional e transnacional.

A ação das comunidades virtuais seria uma espécie de efeito colateral da globalização. Tendo ela atingindo um grau extremo de usurpação, não só dos meios de produção como também do controle da organização social, estaria agora, lembrando de novo Marx, gerando o germe da sua própria negação e contradição.

1.3.2 Uma poética³⁰ do espaço virtual

Ao longo dessa *travessia* para minha entrada na virtualidade, da qual este trabalho pretende ser, em parte, o registro, foi se constituindo uma reflexão que caracterizo como epistemofílica. Alguns pressupostos epistemológicos nas interpretações ensaiadas podem ser reconhecidos aqui, embora isso tenha se dado *a posteriori*. Pode-se também identificar, nessa reflexão, uma base fenomenológica conforme a qual “objetos” e “realidades” são experiências psíquicas de uma subjetividade, já que não “posso viver, experimentar, pensar; não posso agir e emitir julgamentos de valor num mundo outro que aquele que encontra em mim e tira de mim mesmo seu sentido e sua validade” (HUSSERL, 2001, p. 38).

Meu interesse em entender um AVA cresceu a partir de experiências de aprendizagem vividas em Galanet (algumas delas analisadas no Capítulo 2 deste trabalho). Até aqui, o que fiz foi tentar situar os AVAs no contexto da EAD no Brasil e buscar, ainda que minimamente, compreender os vários perfis desses ambientes. Busquei também alguns exemplos de estudos que mostram a relação dos usuários com esses dispositivos; tais questões me levaram, posteriormente a procurar entender o conceito de virtualidade num contexto mais amplo.

³⁰ Entendendo poético em sentido lato como aquilo que deriva da Poiesis, “a causa de qualquer coisa passar do não-ser ao ser” (PLATÃO, 2001, p. 23), que envolve toda criação, todo ato criativo, toda ação, todo gesto, toda palavra, mesmo na sua dimensão mais pragmática.

Na caracterização de certas especificidades do mundo virtual, e dos AVAs, defrontei-me com a questão do espaço, que me remeteu à interpretação fenomenológica dessa dimensão segundo Bachelard (1978).

Conforme essa perspectiva de análise, um *lugar* não constitui necessariamente um *espaço*, que seria uma dimensão construída a partir de experiências psíquicas. Bachelard (1978) afirma que passamos a vida tentando recompor, expandir e recuperar o espaço da primeira morada, que se relaciona invariavelmente ao tempo e às experiências vividas na infância, quando, então, a busca e a percepção do nosso “canto” no mundo se confundem com a própria constituição da consciência.

Sob vários pontos de vista da filosofia, seja ela de corrente imanentista ou idealista, parece mais ou menos consensual, a noção de que as dimensões de tempo e espaço são estruturantes do ser. *Somos* num determinado lugar e tempo que nos constituem e também são constituídos por nós. Grosso modo, para os idealistas, a *essência do sujeito se encarna* num tempo histórico; para os materialistas, a *essência se constitui a partir dele*. Seja como for, tempo e espaço são dimensões estruturantes, intrínsecas ao sujeito.

A dimensão espaço-temporal poderia ser vista como a teia da aranha. A teia é seu “produto”, mas, ao mesmo tempo, também constitui sua identidade. Enquanto uma unidade, uma trama única e indissolúvel, a teia resulta de um *projeto* num espaço-e-tempo, de uma ação em direção ao devir. O mesmo se dá na relação entre a concha e o caracol em que a *identidade do ser* que habita a concha se funde a ela; nessa relação se dilui a oposição conteúdo e continente, que passam a se “(con)fundir”. Poderia chamar espaço o produto da ação de um sujeito no tempo, como a concha é produto da ação do caracol no tempo, as quatro dimensões (concha, caracol, espaço e tempo) se (auto)constituem. Uma ação no tempo produz um *espaço*.

Pensar a construção e a ocupação de espaços como resultado de um processo dialético entre o “inquilino” e sua ação em uma “moradia” parece ser útil – mas

talvez mais criativo que útil – para aproximar a dimensão virtual, vista, aparentemente, como alheia e estranha ao usuário, a uma condição intrínseca ao ser humano de qualquer época.

Seja como for, compartilho da idéia de Bachelard de que a análise de um espaço não pode prescindir de um forte componente da subjetividade numa busca ou recusa de identificação com o *primeiro* espaço, aquele imerso num tempo imemorial, *virtualizado*.

Uma toponálise parece ter traços de topofilia (BACHELARD, 1978). Uma toponálise não prescinde de certa dose de topofilia. A plataforma Galanet, descrita no Capítulo 2, simula um ambiente de encontro para formação, estudo e comunicação no mundo “real”. Nela, as ferramentas síncronas e assíncronas que constituem esse AVA são indicadas por minúsculos *ícones espaciais*. Numa perspectiva da *poética* desse ambiente, remeto à relação com as miniaturas e a possibilidade de, através delas, ser grande no pequeno (BACHELARD, 1978); de o grande estar contido no pequeno, de a miniatura conter *moléculas de mundo*. A *miniatura sinceramente vivida* permitirá *resistir à dissolução da ambiência* (idem, p. 302) possibilitando a quem lida com elas uma sensação de segurança, de conforto, num exercício de mundo dominado (BACHELARD, 1978). *As Viagens de Gulliver* e *O Pequeno Polegar* seriam expressões metafóricas, na literatura, dessa possibilidade de o pequeno conter o grande e de se trazer o grande à condição confortável do pequeno.

Como uma dimensão espaço-temporal, um AV seria também uma construção que se dá a partir de substratos e sensações evocadas em experiências anteriores ao primeiro contato. Talvez a “ocupação” ou a rejeição deste espaço se manifeste de forma ainda mais intensa e evidente na medida em que o suporte parece favorecer a redução de interferências “materiais” imediatas do mundo externo imediato e potencializar a concentração e a escuta. Esses componentes podem lançar seu frequentador com mais facilidade e ímpeto na dimensão do devaneio e da intimidade.

Não sendo apenas um *lugar*, a constituição de um *espaço* não pode obedecer à lógica aristotélica que separa o continente do conteúdo.

O *lugar* virtual, como qualquer outro lugar, pode ser ou não ocupado. Mas o que significa transformar um lugar virtual em *ambiente*, ou em *espaço*, segundo a terminologia de Bachelard? Na perspectiva de uma poética do espaço, significaria permitir constituir-se dele e nele, como se constituem reciprocamente a concha e o caracol, a aranha e a teia em uma relação de *intimidade*. Dessa relação provem a noção de que “dar seu espaço poético a um objeto é dar-lhe mais espaço do que aquele que ele tem objetivamente, ou, melhor, é seguir a expansão de seu espaço íntimo” (BACHELARD, 1978, p. 328).

Mesmo tendo sido originalmente publicada em 1957, muito anterior, portanto, à conceituação de elementos do “mundo digital”, a obra de Bachelard, uma interpretação fenomenológica da categoria espaço, traz reflexões que poderiam ampliar a compreensão do espaço virtual. Scherer (2009) sinaliza para uma possibilidade da “ocupação” de um espaço virtual a partir de uma perspectiva fenomenológica, ao aventar três categorias de seus membros que refletem seu grau de envolvimento com um AVA: *habitantes, visitantes e transeuntes*. O pertencimento a uma instituição e a proximidade geográfica seriam aspectos praticamente irrelevantes para essa autora. Poderíamos afirmar, com Bachelard (1978, p. 329), que na dimensão virtual *o distante é o presente*, e que *o horizonte tem tanta existência quanto o centro*.

Para a tipologia dos *frequentadores* de AVAs proposta por Scherer (op.cit.), poderíamos aventar também categorias espaciais para um AVA: a de lugar e de espaço. A primeira atenderia a perspectiva de um suporte tecnológico que distribui informação; a segunda aponta na direção de um lugar habitado, “humanizado”, constituído, sim, igualmente de uma base tecnológica, mas cujos recursos estão voltados para a catalisação da energia evocada a partir das memórias, das subjetividades de seus usuários, e das relações que nele se dão em torno de um projeto de formação e (co)ação colaborativa. E é justamente a intimidade com o “espaço” no trabalho virtual o que permitiria também o educador poder “

escutar/ler' cada educando, respeitando diferentes ritmos, tempos e processos de aprendizagem" (SCHERER, 2008, p. 5).

Nossa nomenclatura escolheu o termo *ambiente* em vez de *lugar*. Será por que um *lugar* não constitui um *ambiente*? Ou, ao menos, não necessariamente, podemos conjecturar. Essa distinção me lembra uma expressão popular ouvida na infância: *uma casa não faz um lar*. Da mesma forma, um suporte tecnológico, uma plataforma ou um conjunto de recursos técnicos não conformam, por si mesmos, um *ambiente*. Para se converter em *ambiente* é preciso *criar um clima*, uma *atmosfera*, que se plasma por fatores outros e múltiplos, que não são apenas de ordem material. Um *ambiente* implica também o conjunto das relações que se dão nele; implica todos os sujeitos, suas ações e os discursos que transitam por ele; implica as subjetividades que nele e a partir dele se constituem e o constituem.

1.3.3 “Entrar” no virtual? Mas já estamos mergulhados nele...

Estamos mergulhados em processos de virtualização/atualização desde há muito tempo; dois deles são a leitura e a escrita. Um texto, e não apenas aquele de tipo estritamente linguístico, mas também todo aquele que se constitui como um produto semiótico, pode ser interpretado como uma estrutura virtual que se atualiza de forma distinta a cada leitura. Dentre os gêneros textuais, a literatura seria a quintessência, representante, sem dúvida, do máximo grau de virtualização/atualização de mundos. A dimensão virtual, como o sertão (ALMEIDA, 1998), está em toda a parte, muito anterior às novas tecnologias.

Lemos *et al* (2005) analisando uma experiência de ensino pela internet, compartilham da visão de os processos de virtualização e atualização implicarem um deslocamento do *aqui-e-agora* comparável à atividade de leitura e escrita. Descrevendo o novo status da sala de aula, ora lançada no ciberespaço, os autores afirmam que “o processo educativo é, independente de novas ou velhas tecnologias, virtualizante por natureza” (op.cit., p.2). Para eles, a educação tradicional clássica já aplica conceitos hoje atribuídos às TICs. De fato, simulações, interatividade, não linearidade (ou multilinearidade), multivocalidade e

tempo real são dimensões da educação que prescindem de qualquer mediação tecnológica e sempre constituíram o sistema educativo, com menor ou maior sucesso. Os autores também reiteram que as *novas* tecnologias não são uma novidade radical, mas que sem dúvida tendem a forçar a utilização de novas dinâmicas e a explorar o potencial hipertextual do meio; quando aplicadas à educação, elas podem recolocar professores e alunos em papéis de *agentes de virtualização* (idem, p. 2).

Eu acrescentaria: agentes de virtualização e *atualização*, na medida em que esses movimentos atuam de forma complementar, numa cadeia ininterrupta, como no modelo da *relação triádica genuína* de Peirce (1975) – interpretâmen, objeto, interpretante – que poderia ser tomada como fundamento primeiro da hipertextualidade³¹. Esta por sua vez, também se constitui como fundamento do nosso mundo humano, um imenso hipertexto em configuração dinâmica que estimula a construção de um saber-fluxo caótico, cujo curso é dificilmente previsível e que estabelece um *continuum* entre todas as modalidades de aquisição de competências (LÉVY, 2007).

A compreensão do *imenso hipertexto em configuração dinâmica* que constitui o mundo humano é coerente com a noção de que o processo educacional é uma relação semipresencial. As atividades educativas não se dão exclusivamente no espaço da escola, na sala de aula, diante de um professor (KENSKI, 2005). Ao que parece,

a possibilidade de uma maior interação entre professores, alunos, pessoas, objetos e informações potencializadas pelos meios

³¹ “Em que consiste então o que chamamos “sujeito”, ou “pensamento” ou “mente”? Essa é uma pergunta que Peirce se faz já em 1868 (*CP.*, 5.313). Todo ato mental é um processo inferencial (5.266), através do qual constitui a história de um eu, de um indivíduo, de cada um como um espécie de narração, história aberta e continuamente reinterpretada conforme percursos diferentes. Cada um como eu é feito de relações entre o si-interpretado e o eu interpretante, constitui-se no desdobramento entre um eu e um si, o eu interpretante, a consciência, a mente, o eu, o si, interpretado. O pensamento é um processo contínuo feito de contínuos desdobramentos entre um eu interpretado e um interpretante, cada um deles pode ser desdobrado em um novo par. Cada percepção, pensamento, sentimento, enfim, cada estado mental se desenrola num fluxo de interferências. Toda cognição ou representação, por mais imediata, pressupõe o fluxo do pensamento, implica a relação entre momentos diferentes” (PONZIO, 2010, p. 106).

digitais, redefine toda a dinâmica da aula e cria novos vínculos (...) laços e aproximações bem mais firmes do que as interações que ocorrem no breve tempo da aula presencial (KENSKI, op. cit., p. 73).

1.3.4 Alice e as TICs

Ao diminuir repentinamente de tamanho, Alice se sente ameaçada e toma um camundongo por um rinoceronte. Desesperada por não entender a dimensão que tem nem a que está, quase se afoga nas próprias lágrimas. Nossa relação com o mundo virtual pode ser tão bizarra, assustadora ou hilária quanto a aventura de *Alice no país das maravilhas*³². As narrativas que construímos a partir dele, a apropriação subjetiva que fazemos dele, nossa autoimagem diante dele, a (pré/in)disposição a vê-lo ou não como mais um construto entre tantos que fazemos ao longo de nossa vida pessoal e profissional; todos esses elementos têm implicações na sua adoção ou recusa. Não se trata apenas de instrumentalizar o professor a partir de informações sobre o funcionamento do recurso tecnológico sem que isso represente uma ressignificação de suas práticas face ao uso das TICs.

1.4 O entorno: políticas linguísticas e nova ordem mundial

Este item visa apresentar brevemente o contexto que engendrou as políticas para o plurilinguismo, especialmente na Europa, e que se desdobraram em iniciativas como a criação do projeto Galanet, descrito no Capítulo 2 deste trabalho.

Entendo que a fase atual do capitalismo tem o desafio de se reinventar, pois sua sobrevivência depende em parte da (re)criação de mercados diversificados que potencializem e ampliem a capacidade de produção e consumo. Nesse contexto, a *cultura da diferença* é importante enquanto uma possibilidade de diversificação de mercados. Nesse sentido, a *diversidade* se converte num *produto* que potencializa o consumo. Diversificar e segmentar consumidores estimulando neles o desejo de

³² *Alice's Adventures in Wonderland* de Lewis Carroll, pseudônimo de Charles Lutwidge Dodgso, foi publicado originalmente em 4 de julho de 1865.

(re)criar, resgatar e manter suas *identidades* coletivas ou individuais são estratégias de potencialização do consumo. A segmentação dos consumidores é em parte sustentada pelo discurso da *preservação da diversidade cultural*. Esse é um movimento paradoxal e inevitável promovido pelos mercados globais: de um lado estimulam, (re)descobrem, promovem valores e realizam movimentos de preservação e resgate; de outro, massificam, homogeneízam, controlam e transformam tudo em produto³³.

Outra questão é que não havendo mais um centro único para o capital, a produção industrial se deslocou para zonas onde os custos de produção são mais baratos devido ao fato de as condições de trabalho serem mais precárias; por outro lado, os mercados consumidores se ampliaram enormemente, entre populações multiétnicas. Nas últimas décadas, houve um rearranjo do capital (no caso da América do Sul) e seu “peso” foi redistribuído do hipercentro a vários centros. Novos mercados emergentes, com suas culturas e línguas, como Índia, China, América do Sul, Países Árabes se *impõem* – também pelo contingente de falantes – e, nesse contexto, não é estranho que a língua do atual estágio da globalização não seja unicamente o inglês (ORTIZ, 2008)³⁴.

Internamente aos grandes blocos econômicos, entre eles a UE (União Europeia) e o MERCOSUL, em processo de estruturação, coloca-se o desafio da coesão social. Nesse âmbito, são concebidas políticas linguísticas que visam otimizar o fluxo dos negócios e, ao menos, atenuar o enorme desafio de manter *a unidade na diversidade*. A manutenção do ecossistema linguístico e cultural teria, assim, uma dupla importância na fase atual do capitalismo. Também os paradigmas que norteiam a interpretação dos fatos linguísticos se constituem a partir da macroestrutura. Por exemplo: alguns pressupostos do ensino de LE – o que é uma língua *estrangeira*, por exemplo – sobre os quais se sustentam nossas práticas

³³ Um exemplo desse movimento da cultura da valorização da diversidade, mas que também se torna produto, poderia ser a *World Music* ao difundir e promover músicas tradicionais ou folclóricas de todo o mundo.

³⁴ Por outro lado, se no campo econômico observa-se uma tendência ao apoio a políticas plurilíngues, no campo científico resiste a hegemonia do inglês: *Science speaks English...*

foram produzidos no contexto de ascensão e apogeu do projeto político e econômico das burguesias europeias num determinado estágio do capitalismo. Afinal, cada estágio do capitalismo tem a política linguística que lhe corresponde (OLIVEIRA, 2009) e que merece. A concepção da *evolução das línguas* seria, nesse sentido, uma interpretação análoga à evolução das espécies. O que a filologia chamou de *romances* e descreveu como estado transitório ou intermediário entre uma “língua” – o latim – e outras “línguas”, *as modernas*, visto hoje, receberia muito provavelmente outra interpretação e nomenclatura, a partir de um ponto de vista que os “legitimaria” enquanto hibridações em contextos plurilingues e multiculturais, por exemplo.

No contexto de grandes blocos econômicos, de um lado, dirimem-se fronteiras políticas e econômicas, e de outro, ressaltam-se as diferenças. Em parte isso é uma reação “natural” ao risco de se homogeneizar; em parte as diferenças também são “promovidas” porque representam novos nichos de mercado. Formam-se novos “condomínios” transnacionais, rigidamente cercados. Nessa dinâmica que envolve os *incluídos* e *inseridos*, fervilham conflitos e diferenças. Por trás de uma *ordem* celebrada e pactuada em legislações e acordos, uns são menos ou mais *incluídos* que outros. As diferenças e os conflitos permanecem e se reproduzem e a disputa por *hegemonias* prossegue. O campo das línguas reflete esse movimento. A coesão social, como se sabe, está fortemente relacionada à questão linguística. O bom funcionamento da economia também depende dela.

Oficialmente, a UE reconhece 23 línguas, para as quais são traduzidos, por exemplo, os documentos que constituem a burocracia daquele bloco. Entretanto, entre elas não estão nem o catalão, língua materna de cerca de 5 milhões de pessoas e compreendida por 10 milhões, nem o ocitano, que designa uma *família* de línguas faladas por cerca de 10 milhões de pessoas no sul da França e da Espanha e ensinada em várias escolas; tampouco o sardo, falado por cerca de 2, 5 milhões. Situação distinta e curiosa é a do espanhol, que não sendo hegemônico

na própria Espanha, ganha o mundo financiado por bancos e empresas de telecomunicações com o suporte do Instituto Cervantes.

Na carta europeia das línguas regionais ou minoritárias do Conselho da Europa, Estrasburgo 1992, liam-se os seguintes objetivos:

Garantir oportunidade de aceder a meios de comunicação apropriados. Todos devem ter acesso a uma aprendizagem adequada das línguas. Num espírito de solidariedade podem aceder ao contexto multilíngue. Os estados membros são os principais decisores da política linguística incluindo as regionais e minoritárias³⁵.

Já então se sinalizava para a busca da unidade na diversidade. Em documentos do Grupo de Alto Nível para o Multilinguismo, como a *Estratégia de Lisboa*, que seguiu ao *Objetivo de Barcelona*, ressalta-se a necessidade de se adotar uma política mais abrangente para promover o multilinguismo “com vista à coesão social e à prosperidade”. O *Objetivo de Barcelona* é o documento em que se estabelece a promoção da comunicação em língua materna mais duas línguas. Outro documento a endossar a formação plurilíngue foi elaborado a partir do *Fórum das Empresas para o Multilinguismo* “Companies Work better with languages”, em 2007:

Uma política de multilinguismo bem sucedida pode traduzir-se em novas oportunidades para os cidadãos: pode aumentar a sua empregabilidade, facilitar o acesso aos serviços e o exercício dos seus direitos, e contribuir para a solidariedade através da promoção do diálogo intercultural e da coesão social³⁶.

O mesmo documento sustenta ainda que as línguas representam uma vantagem competitiva para as empresas europeias e que o investimento nas línguas e nas

³⁵ Disponível em: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0566:FIN:PT:HTML>. Acesso em: 12 mai. 2011.

³⁶ Fórum http://ec.europa.eu/education/languages/news/news1669_pt.htm. Acesso em: 12 mai. 2011.

competências interculturais se transformam numa mais-valia para o aumento da empregabilidade. Registra também a necessidade de se conhecer as línguas dos mercados emergentes. Finalmente, argumenta a favor de uma formação plurilíngüe, baseando-se num estudo da Comissão Europeia sobre o impacto negativo na economia da UE devido à escassez de competências em línguas estrangeiras. Segundo o estudo, 11% de negócios não se dão por obstáculos de natureza linguística.

Com esses elementos é possível concordar que o mundo não tende ao monolinguismo estrito. O próprio mercado precisa de segmentos diversificados, precisa se segmentar para sobreviver; os grandes blocos necessitam de políticas voltadas ao plurilinguismo para garantir certa coesão social; no *mercado* das línguas é preciso que haja espaço para mais de uma “moeda”.

1.4.1 Movendo paradigmas

No campo econômico, a transnacionalização do capital; no campo das tecnologias, a explosão da rede e dos sistemas de comunicação, agora acessível a muitos; no campo das políticas linguísticas, alçam-se bandeiras contra-hegemônicas em reação ao inglês, reunindo as famílias de línguas de mesma raiz; todos esses são elementos que desafiam a refletir sobre a Educação em geral e o lugar que o ensino de LE ocupa nela, em particular. Porque todos são campos nos quais também se evidenciam fortemente as contradições do momento. De um lado, a Educação, e dentro dela o ensino de línguas, visa à *integração, inclusão, sustentação da ordem* recebendo subvenções para isso; de outro é, ou pode se converter, em um espaço de compreensão do entorno, de transformação e *humanização*.

Pela perspectiva das mudanças de paradigma para a Educação, Morin (1999) afirma, em um documento para a UNESCO, que um dos sete saberes necessários à educação *do futuro* é a compreensão humana; numa perspectiva de formação

transdisciplinar para a complexidade³⁷, numa época em que “a mudança é nossa única permanência e a incerteza nossa única certeza” (BAUMAN, 2011).

Assim reflete Morin (1991) sobre a importância do pensamento complexo:

a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem o nosso mundo fenomenal. [...] apresenta-se com os traços inquietantes da confusão, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza... Daí a necessidade, para o conhecimento, de pôr ordem nos fenômenos ao rejeitar a desordem, de afastar o incerto, isto é, de selecionar os elementos de ordem e de certeza, de retirar a ambiguidade, de clarificar, de distinguir, de hierarquizar... Mas tais operações, necessárias à inteligibilidade, correm o risco de a tornar cega se eliminarem os outros caracteres do complexus; e efetivamente, como o indiquei, elas tornam-nos cegos. (MORIN, 1991, p. 17-19).

Educar em contextos *complexos* e para a *incerteza*. Um imenso desafio. Mas as realidades não são e nunca foram simples. A ciência moderna ensina a ordenar, a hierarquizar, simplificar e distinguir conteúdos para supostamente controlar o caos. Entretanto, esse paradigma não é suficiente para responder aos desafios e questões da *modernidade líquida* (BAUMAN, 1991).

Um dos pilares da Educação para *tempos líquidos* seria a formação em contextos complexos para a *incerteza* e para a *compreensão*. Etimologicamente, a palavra *comprehensio*, *comprehensionis*, é composta pela preposição *cum* (com: em companhia de) e o verbo *prehendere* - que tem o sentido de retirar algo de algum lugar, agarrá-lo, tomá-lo e conservá-lo para si; mas o sujeito que *com-preende* apanha para si sentidos e conteúdos, mas o faz na *companhia*, a partir ou na direção de *outros*.

³⁷ No Brasil, uma abordagem para os conteúdos escolares a partir de uma *realidade complexa* é um dos fundamentos das orientações nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) por exemplo, na proposta de tratamento dos chamados “Temas Transversais” (1997), a partir das séries iniciais.

1.5 Intercompreensão (IC)

No contexto das políticas linguísticas da União Europeia (doravante UE) orientadas para a promoção do plurilinguismo, a *intercompreensão* (doravante IC), sobretudo entre as línguas românicas, desempenhou um papel de destaque nos últimos 20 anos, e, como não poderia deixar de ser, é um projeto que reflete as contradições do contexto que o engendrou.

Uma vertente da política linguística da UE, a IC nasceu de um movimento de reação à hegemonia do inglês - que vinha até então se consolidando como língua mundial unipolar (CASSEN, 2005) - no interior do movimento de defesa da presença das línguas europeias nas universidades, em instituições públicas, nos currículos, nos meios de comunicação. Assim, a IC se configurou como segmento de uma política orientada para o plurilinguismo que visava à promoção da coesão social da UE.

A IC entre línguas da família românica seria, portanto, uma das respostas dadas à hegemonia do inglês. Entretanto, como não raro acontece, um movimento contra-hegemônico pode incorrer em novas hegemônias. Ao observar a trajetória das pesquisas sobre a IC entre as línguas românicas e as inúmeras publicações delas resultantes, constata-se que seu epicentro é a França e a língua francesa. Em meu primeiro contato com a IC, notei ironicamente uma forte tendência, mesmo entre os falantes de outras línguas românicas, de interagir em francês; cheguei mesmo a pensar que só fosse possível *intercompreender* em francês – tal como se diz que só é possível filosofar em alemão... Ao primeiro contato com o tema da IC, o francês parece fortemente identificado como *a língua da IC*. Institucionalmente, a AUF³⁸ é um dos principais difusores da IC, realizando

³⁸ A AUF (Agência Universitária para a Francofonia) foi fundada no Canadá em 1961 e tem duas sedes centrais: uma em Paris e outra em Montreal. Tem um orçamento anual de 40 milhões de euros e recebe apoio de países e governos francófonos. Organizada em nove escritórios regionais, tem filiais com base no número de universidades membros e na intensidade da cooperação científica entre elas. Ao todo, são 774 universidades em 90 países. Em março de 2011, a AUF inaugurou uma sede para a América Latina instalada em São Paulo, na Universidade Estadual Paulista (Unesp). Segundo seu responsável para a América Latina, Patrick Chardenet (2011), o objetivo da entidade “é construir uma globalização que integre as diversas culturas educativas e científicas, em vez de uniformizar a partir de um único modelo”. Para ele, a AUF aposta no movimento de pensar as três línguas – espanhol, português e francês - como um conjunto no campo

inúmeras formações periódicas com os professores da *Alliance Française* (AL) em vários pontos do mundo.

É curioso observar que uma tradição de ensino de francês que por muito tempo nem mesmo *aceitou* o pluringuismo doméstico, ou seja, as línguas minoritárias dentro do território francês (como o provençal/occitano, por exemplo) veja-se agora às voltas com a divulgação e a aprendizagem de práticas plurilíngües e multiculturais...

Essa atitude tende a se reproduzir na área da IC, dentro da qual boa parte da comunidade de pesquisadores lusófonos, por exemplo, ou mesmo espanófonos, tende a se expressar e a publicar, principalmente, em francês.

A propósito da desmitificação de uma *nova Europa*, que se erigiu sobre as bases de políticas multiculturais, que apregoam a tolerância das diferenças promovendo uma reação contra-hegemônica à anglofonia, o “Filme Falado” (2005), de Manoel de Oliveira, é quase uma profecia. A trama se desenvolve ao longo de uma curiosa viagem de cruzeiro da qual participa um grupo plurilíngue que representa as principais línguas europeias. Durante o percurso, cada um dos personagens principais se expressa na própria língua e é tranquilamente compreendido pelos demais sem a necessidade de tradução ou de recorrer a um idioma intermediário. Irene Papas, Stefania Sandrelli, Catherine Deneuve, John Malkovich (que representa o comandante do navio e fala inglês), Leonor Silveira e Filipa de Almeida representavam “a si próprios”, como ícones de suas respectivas culturas e línguas (grego, italiano, francês, inglês, português).

O filme pode ser considerado uma alegoria da formação da UE. Como no mito da torre de Babel. A história tem um fim trágico, sugerindo muito provavelmente a impossibilidade de uma comunidade poder conviver apenas nos moldes da defesa

científico que se contraponha à influência de qualquer que seja a língua hegemônica nesse campo. Ao juntar as três línguas, se “pretende desenhar alianças estratégicas multilaterais e multipolares com outras áreas linguísticas”. Para Chardenet, o inglês se tornou em uma década uma língua hegemônica por conta das revistas norte-americanas de divulgação científica, que representam apenas uma pequena parte da ciência no mundo atual e que o espanhol teria se tornado uma grande língua de comunicação internacional, mas falha em criar um espaço editorial científico. (ver <http://agencia.fapesp.br/13611>. Acesso em: 25 nov. 2011).

e da tolerância das diferenças. O ambiente ingênuo de diálogo simétrico, sem dissonâncias, proposto pelo filme não é suficiente para superar antagonismos, pois o diálogo *real* entre as diferentes culturas “será sempre competitivo, tenso e difícil” (MAHER, 2007, p. 265).

A IC aposta, por assim dizer, na reversibilidade do mito babélico, talvez construindo outro, o de Pentecostes: uma Europa unida onde todos possam se *intercompreender* sem abdicar de suas identidades.

1.5.1 A IC do ponto de vista didático

A inserção curricular de qualquer conteúdo é uma questão política. Como afirma Silva (2005, p. 145), “o conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder”. Currículo “é relação de poder” (idem, p. 148). Nessa perspectiva, segundo o autor, a pergunta a ser feita não é que conteúdos são válidos, mas que conteúdos são considerados válidos.³⁹

Nesse sentido, é importante atentar para o fato de que a formação para o plurilinguismo e as respectivas alterações curriculares dela decorrentes são uma realidade a partir da nova geopolítica estabelecida a partir da formação da UE⁴⁰.

³⁹ Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) para Língua Estrangeira encontramos pressupostos suficientemente abrangentes que se coadunam com a visão de Silva:

Por um lado, há de considerar o valor educacional e cultural das línguas, derivado de objetivos tradicionais e intelectuais para a aprendizagem de Língua Estrangeira que conduzam a uma justificativa para o ensino de qualquer língua. Por outro lado, há de considerar as necessidades linguísticas da sociedade e suas prioridades econômicas, quanto a opções de línguas de significado econômico e geopolítico em um determinado momento histórico.

Pode-se considerar o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a linguagem como parte dessa visão linguística como libertação. Isso reflete a atual posição do inglês e do espanhol no Brasil.

Ver http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf, p. 85.

⁴⁰ A inserção curricular da IC na Europa tem, portanto, finalidades específicas sintonizadas com as questões geopolíticas daquele bloco. É interessante se perguntar por que esse novo “conteúdo” – a IC – seria válido em contexto brasileiro, observando a que demandas ele pode atender, com que finalidade e para que público. O primeiro segmento no qual ele foi introduzido deu-se dentro do projeto *Ação para o Letramento*, do Estado do Paraná, coordenado pela profa. Lucia Cherem da UFPR. Em setembro de 2008 aconteceu a primeira edição desse projeto, e que teve sua 4ª. edição em 2011 e está diretamente ligado à Secretaria de Estado de Educação e conta com a participação de professores e pesquisadores da UFPR, da Unicamp, da Associação

Entretanto, alguns pressupostos da IC não são recentes. Os nórdicos (finlandeses, suecos e noruegueses) foram os pioneiros, há cerca de 100 anos, nas iniciativas para sua promoção que se baseavam na ênfase nas habilidades receptoras e na dissociação de competências.

A IC fundamenta-se numa prática comunicativa através da qual o aprendiz utiliza seus conhecimentos de leitor na língua materna e em outras L2 para o aprendizado de outras línguas transferindo processos cognitivos, conhecimentos e experiências de habilidades adquiridas dentro de uma língua para outra de mesma raiz. A IC permite evitar recorrer a uma terceira língua entre duas ou mais pessoas que falem línguas próximas. Trata-se de uma abordagem plurilíngue por competências dissociadas de natureza co-acional, comunicativa e cognitiva (DEGACHE, 2006).

Baseando-se no contato, nas transferências, no intercâmbio constante entre os grupos de língua, a IC pretende assumir como realidade o *continuum* entre as línguas, algo que as fronteiras políticas não podem apagar (ESCODÉ; JANIN, 2010). Nesse sentido, vislumbra-se uma formação linguística para a *complexidade*, que se fundamenta na escuta e na compreensão do outro, o outro de si e o outro em si.

Francesca pela Leitura e da Universidade Lumière de Lyon 2. “Em 2008, o foco principal das discussões foi o problema de leitura dos alunos da 5ª série do ensino público fundamental, momento em que esses alunos enfrentam dificuldades no domínio da língua materna nas diferentes disciplinas, prejudicando também o aprendizado da língua estrangeira moderna. Em 2009 o projeto propôs também um trabalho junto aos professores “alfabetizadores” da Prefeitura Municipal de Curitiba, mostrando-lhes o trabalho de “leiturização” (e não alfabetização) pela via direta; deu também continuidade ao trabalho iniciado em 2008 com os professores de 5ª à 8ª da Secretaria Estadual de Educação. Em 2010 o foco principal foi a Literatura Infanto-juvenil”. O projeto atende professores de todas as línguas estrangeiras e língua materna das redes municipal de Curitiba e estadual do Paraná. (Informações gentilmente cedidas pela profa. Lúcia Cherem, autora e executora do projeto). Outro campo onde a IC poderá se firmar é o da língua materna, área que pode integrar as competências de produção e leitura em português às de leitura em LE. A profa. Selma Alas, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, apresentou, em outubro de 2011, iniciativa nesse sentido junto à Rede Municipal de Natal, para formação de professores de ensino médio com os quais vem realizando também formações presenciais e em Galapro.

1.5.2 Ensinar e aprender em contextos complexos – formar(-se) para a *complexidade*

No contexto atual, a IC, já praticada bem antes da difusão das novas tecnologias, ganhou, com essas, novas abordagens. Ensinar e aprender várias línguas em um AVA praticando a IC significa trabalhar em LE conforme certas concepções de língua e linguagem que visam uma formação para a *complexidade*. O que significaria essa *complexidade*?

Em meu percurso de professora de LE, o trabalho com a IC me possibilitou acolher as várias dimensões do *ser* e do *saber*, como, por exemplo, minha experiência como leitora, minhas incursões pelas literaturas e pelo campo da tradução. Essas *identidades* (tradutora, leitora) constituem dimensões de uma subjetividade híbrida, contraditória; dimensões que podem às vezes estar em conflito, em dissenso, mas que não se excluem.

No âmbito das literaturas e das traduções literárias, o estranhamento da(s) língua(s) é uma condição na qual se encontra perenemente um autor ao lidar com seus *objetos*: enxergá-los na sua dimensão de alteridade⁴¹. Seu trabalho parece ser fundamentalmente um permanente interrogar-se *sobre* e *nas* línguas, em uma situação que é dialógica por definição.

Dessa forma, *vivências literárias* também nos formam para a (inter) compreensão em outros níveis de relações interculturais, que supõem a aceitação não apenas da existência e da tolerância do outro, mas do fato de que a presença do outro modifica o *meu* mundo e a minha subjetividade.

A aprendizagem de outras línguas, literaturas e culturas instauram, por um lado, um movimento em direção ao outro. Relacionar-se com a língua e a cultura do outro (o outro *fora de si*) possibilita também a descoberta dos outros *de si*; a(s) “minha(s)” língua(s) e cultura(s) me são “devolvidas” modificadas pela

⁴¹ “Palavra, palavra (digo exasperado) se me desafia, aceito o combate”. *O lutador*, Carlos Drummond de Andrade. (Fonte: ANDRADE, Carlos Drummond de. Antologia Poética. 17.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1983. p.172-175).

perspectiva do outro *fora de mim*; *minha(s)* língua(s) não serão as mesmas. Depois do contato com as demais, ela(s) se torna(m) estrangeira(s), estranhas, *outra(s)* para mim mesma.

O estudo ou mesmo o simples contato com uma língua estrangeira causa, portanto, certo *estranhamento* da própria língua e da própria cultura, pois permite vê-la como um outro. Permite também ver o outro, o estranho (FREUD, 1976), que há em nós e que, por razões inconscientes, podemos eventualmente rechaçar talvez em um impulso narcisista, como na canção *Sampa*, de Caetano Veloso, de achar *feio o que não é espelho...*

O aprendizado de LE sob uma perspectiva intercompreensiva de formação para a interculturalidade, remete para uma experiência de alteridade, que permite conhecer o(s) outro(s) de si, o si-mesmo como um outro (RICOEUR, 1991), o(s) outro(s) de si e o(s) outros fora de si (PONZIO, 2010). Permite dizer mais de mim e dos outros, permite experimentar-me como estrangeira em minha(s) própria(s) língua(s) e, assim, desnaturalizá-la(s). Estranhar, *desnaturalizar* a linguagem são movimentos que se irmanam e se complementam no aprendizado de línguas.

Minha(s) língua(s) materna(s) portuguesa(s) se tornou(aram) estrangeira(s) depois de aprender outras línguas. Todas foram se tornando também *estrangeiras...* No aprendizado de outras línguas nos damos conta da nossa condição de ser de linguagem, estrangeiros para nós mesmos (KRISTEVA, 1994), e da nossa alteridade; tomamos consciência do(s) eu(s) de si e do(s) eu(s) do(s) outro(s). E a relação com o outro – o outro de si, e o eu de outros, entendida como interculturalidade, “implica que os diferentes são o que são, em relações de negociação, conflito e empréstimos recíproco” (GARCIA CANCLINI, 2005, p.17).

Antes dessa incursão pela prática de IC em AVAs, não ousaria fazer certas perguntas, ao menos não em público, tampouco junto aos meus pares, que poderiam indagar um tanto abismados: *Mas como? Você não conhece o seu objeto de trabalho? Você ensina algo que não sabe o que é?!?* No ambiente de ensino de LE sempre notei uma certa tendência dos professores de naturalizar e

reificar as línguas que ensinam. É como se fosse algo dado, não um construto permanentemente (re/des)construído. As línguas estrangeiras tendem a se tornar para professores e alunos um mistério desvelado ou desvendável; algo conhecido, domesticado e domesticável, sempre igual a si mesmo.

Se não me sentia à vontade para perguntar *o que é?* tampouco poderia revelar minha desconfiança de que o limite entre uma língua e outra poderia ser tão tênue quanto às variantes dentro de uma “mesma língua”, ou da(s) minha(s) língua(s). As práticas de ensino de LE, talvez mais que outras, parecem lidar com seu objeto como algo dado, naturalizando o que, de fato, é um construto.

1.5.3 Alteridades: sobre *nós* e os *outros*...

A prática de IC em AVAs acena para a perspectiva de se adotar uma pedagogia construcionista-colaboracionista no ensino de LE que pressupõe um movimento em direção ao outro. Ao longo de dois anos tendo trabalhado em algumas sessões do Galanet (cuja análise vem reportada no capítulo 3), pude perceber que essa prática de ensino de LE aponta para o aprendizado da escuta através de uma linguística da escuta do outro (BAKTHIN, 2011). Para uma tradição de LE que enfatiza a produção – saber uma língua é fundamentalmente, para o senso comum, saber falá-la, e escrever nela – aprender a ouvir os outros (de si e fora de si), e a própria palavra também como um *outro*, que se estranha em permanente deslocamento a cada enunciação.

Os fundamentos da linguística clássica, centrada no *eu*, no monologismo e na frase parecem ainda dominar amplamente o ensino de LE, favorecendo e fomentando conceitos e práticas como desempenho, produção, expressão, transparência, clareza, comunicação sem ruído, realização de enunciados simétricos que possam ser recuperados pelo ouvido de um interlocutor ideal, igual a mim mesmo; uma prática que tende a enfatizar o dito e não o dizer, que busca tratar o diferente como igual, dominar e domesticar o outro; que vê diferenças, estranhamentos, hibridações como desvios negativos; uma linguística que se pauta pelo preenchimento de lacunas, explicações, explicitações de significados,

sinônimos etc. e que se vulnerabiliza diante dos vazios grávidos de sentido que o *outro* nos apresenta misteriosamente.

A linguística da escuta é aquela da escuta da palavra, (BAKHTIN 201), e fundamento da linguística da escuta é a palavra em condição dialógica e “que tem sempre a ver com a palavra do outro, porque é escuta e se realiza na escuta, responde e pede uma resposta” (PONZIO, 2010).

A interpretação de fatos linguísticos com base apenas nos componentes do enunciado é bastante limitada diante da gama de informações que ele pode comunicar. Segundo uma perspectiva dialógica,

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: ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta (BAKHTIN, 2003, p.297).

Um diálogo do tipo:

- *Você trabalha?*

- *Não, meu marido é médico*⁴².

remete a elementos que transcendem o *dito* relativos ao contexto sócio-cultural no qual ele se deu, no caso, brasileiro podendo revelar semelhanças, diferenças e dissonâncias com culturas de outros lugares do planeta⁴³.

⁴² Diálogo reportado pela profa. Rosa Nery ocorrido na sala de espera de uma escola de balé clássico para meninas, de Campinas.

⁴³ Na situação real, o diálogo se deu entre as duas mulheres, aparentemente, sem questionamentos de ambas as partes. Provavelmente para elas, o fato de não terem que se preocupar com a própria profissão pelo fato de uma delas ser esposa de um médico seja uma justificativa plausível o bastante para satisfazer sua interlocutora – que no caso, não pergunta, por exemplo: *e daí? O que tem isso a ver?...* Mesmo tendo se tornado uma profissão mais *popular* e acessível no Brasil nos últimos anos, a medicina ainda desperta no imaginário de muitas pessoas a noção de pertencimento à classe média alta. Tradicionalmente os filhos da elite brasileira seguem carreiras de advocacia, medicina ou engenharia; portanto, ter um *marido médico* pode ser sinônimo de prestígio social. Sob uma ótica sócio-histórica, pode-se ainda acrescentar que em um país

Se colocada em relação a interlocutores de outro estrato social ou de culturas de outros países, mesmo naqueles onde se fala o português, a resposta poderia produzir efeitos de sentido dissonantes, assimétricos.

Imaginemos esse diálogo em francês. Na França, em Ruanda ou no Haiti, por exemplo. Ou em espanhol, na periferia de Medellín ou da cidade do México. Que conotações e efeitos de sentido poderiam produzir entre os interlocutores?

Talvez a resposta provocasse uma expressão irônica por parte de um interlocutor que não a tomasse como satisfatória, dada a assimetria entre os interlocutores. Em outros contextos, nos quais a realização profissional da mulher seja algo *dado* como óbvio e inquestionável, e que, mesmo o marido tendo a possibilidade de ganhar muito dinheiro não significa necessariamente que a esposa não precise ou não queira ter sua independência e sua realização financeira e profissional, o diálogo poderia causar até mesmo perplexidade ou simplesmente incompreensão por parte do leitor ou do expectador desse diálogo.

Em uma atividade típica de manuais de ensino de língua, na qual se propõe a associação de frases de diálogos esparsos, talvez a combinação das frases desse “diálogo” tal como ele ocorreu não fosse possível para um leitor que não tivesse conhecimento do *entorno* social sem o qual o enunciado não lhe faria sentido ou lhe pareceria improvável.

Seja como for, a resposta da *esposa de médico*, se compreendida apenas em seus componentes lexicais e morfossintáticos tenderia a atenuar as outras vozes que ele ecoa. Esse simples diálogo *fala* de um certo lugar social e cultural, e *comunica* certos valores e pressupostos que podem ser verificados nas brechas do não dito, da enunciação.

onde o trabalho está relacionado à noção de sacrifício, limitação material (é comum ouvir de pessoas mais pobres a justificativa: *eu trabalho porque preciso*) e à escravidão, não *precisar* trabalhar é visto de forma praticamente consensual como algo muito positivo. “O trabalho associa-se, freqüentemente, à obrigação e mobiliza os sentimentos de castigo, sofrimento, pena, cruz que se carrega, ao passo que o não trabalho se vincula ao ideário da recompensa, descanso, prêmio, etc”. (LIMA, 2004, p.15).

Se fosse o caso de este diálogo compor um manual de português do brasileiro para estrangeiros, muito provavelmente haveria que se cotejá-lo com alguns efeitos de sentido distintos que poderiam se dar entre falantes, por exemplo, das variantes portuguesas de Europa, Ásia e África.

Sob a perspectiva da IC entre as línguas românicas, o fato de as frases do referido diálogo serem construções linguísticas simples e com alto grau de *transparência* entre ao menos quatro das seis línguas envolvidas mais diretamente relacionadas aos projetos de IC (português, francês, espanhol, catalão, romeno e italiano), o entendimento deste diálogo a nível lexical não suscita maiores discussões. Nos estudos sobre as possibilidades de se trabalhar línguas românicas simultaneamente e pautados pelo componente lexical, predominam esses dois elementos: a transparência e a os falsos cognatos.

Entretanto, atualmente o maior desafio para o trabalho com a IC parece ser justamente contribuir para o entendimento das vozes sociais, da polifonia, dos embates sócio-culturais que se dão sob a aparente calma das transparências e dos cognatos. Sob a placidez das palavras *transparentes* pode pulsar um mundo repleto de contradições...

Há estudos sobre porcentagens de transparência e cognatos entre as seis línguas que podem animar os professores a investirem no âmbito lexical: fala-se, por exemplo em 76% entre italiano e francês, 64% entre português e italiano. Entretanto a semelhança lexical é *uma* porta – muitas vezes pequena – para a IC. Como no diálogo entre as duas mulheres, estas duas frases simples podem comportar um microcosmo através do qual se poderia desvelar uma arquitetura social. Uma compreensão fundamentada na linguística da frase, nos componentes lexicais, ou na mera transparência dos cognatos traz assim uma contribuição restrita, não muito mais ampla do que aquela que os tradutores automáticos, facilmente encontrados na rede, têm oferecido cada vez melhor e gratuitamente...

Língua	Português	Francês	Italiano	Espanhol	Catalão	Romeno
Texto	-Você trabalha? - Não, meu marido é médico.	-Vous travaillez? - Non, mon mari est médecin.	- Lavori? - No, mio marito è médico.	- Trabajás? - No, mi marido es médico.	- Vostè treballa? - No, el meu marit és metge.	- Sunteti de muncă - Un sotul meu este medic.

Uma prática de ensino de línguas fundamentada na *linguística da escuta* (BAKTHIN, 2011), das múltiplas vozes que compõem um tecido sócio-cultural tem muito a contribuir para a IC.

Vários trabalhos já foram feitos sobre a proximidade linguística entre as línguas românicas, sobretudo entre português, espanhol, italiano, francês, catalão e romeno, com especial ênfase em questões lexicais, semânticas e morfossintáticas a partir de experiências em Galatea, EuRom4, EuroComRom e Galanet, projetos financiados pela CCE que exploram as possibilidades aprendizagem através da IC entre aquelas línguas.

Uma interessante vertente de trabalho no ambiente Galanet é justamente a análise de aspectos interculturais e discursivos e as produções nesta plataforma⁴⁴ podem propiciar um exercício de reconhecimento de vozes que emergem nas relações de alteridade e interculturalidade na dinâmica dos encontros e nas atividades compartilhadas.

No plano didático-pedagógico, a organização, os objetivos, a condução e a dinâmica do trabalho são decididos de forma coletiva e colaborativa. Nos momentos de construção desta dinâmica surgem questões que pressupõem necessariamente uma abertura para e a escuta do outro.

⁴⁴ Desde 2003 até setembro de 2011, foram postadas 32420 mensagens nos fóruns (85% por estudantes) e 515 chats efetivamente registrados; 4211 inscritos, 479 com *status* de animador. Dados gentilmente fornecidos pelo Prof. Dr. Christian Degache em 21.09.11.

As relações na plataforma certamente não se dão de forma linear e direta e sem conflito⁴⁵. Um AVA constitui um microcosmo e/ou está em estreita relação com o entorno não-virtual. Um AVA não instaura espaços assépticos, sem contradições, indiferentes e alheios aos elementos que compõem a vida *não- virtual*.

A possibilidade de combinar as dimensões discursivas e interculturais entre os aprendizes das várias línguas, numa perspectiva horizontal baseada na dissociação de habilidades coloca os sujeitos de frente a esse objeto – as línguas – que não se define a *priori*, mas vai se constituindo na medida em que os sujeitos vão tecendo suas redes discursivas pautadas, fundamentalmente, no interesse em interagir, comunicar-se para realizar algo coletivamente.

Uma proposta que associa a prática de IC a um AVA, fundamentada por um cenário pedagógico que promove a aprendizagem colaboracionista é uma perspectiva ampla de se trabalhar com línguas. Uma experiência única nesse formato sobre a qual tratarei a seguir.

⁴⁵ Sobre a mediação de conflitos em Galanet, ver Degache, López Alonso e Séré (2007); Vela Delfi (2009); Carpi e De Carlo (2009) e Araújo e Sá e Melo-Pfeifer (2009).

CAPÍTULO 2

A Intercompreensão (IC) em Galanet e em Galapro

Neste capítulo, descrevo as plataformas Galanet e Galapro, a dinâmica de trabalho configurada dentro dos *cenários pedagógicos* propostos por cada uma delas e o contexto no qual a possibilidade de se trabalhar com Galanet foi aventada no Centro de Ensino de Línguas (CEL) da UNICAMP. Meu objetivo é, portanto, caracterizar os ambientes nos quais foram produzidos os dados que são objeto de análise neste trabalho e o contexto em que foram gerados.

No Brasil, há registros de pelo menos três experiências de ensino de língua em EAD no Brasil que remontam há quase duas décadas: na área de inglês foram pioneiras as experiências conduzidas pela profa. Heloisa Collins (PUCSP); pela profa. Dra. Vera Menezes Paiva (UFMG); e no ensino de alemão, pelo Prof. Paulo Oliveira (CEL/UNICAMP).

Entretanto, iniciativas de aprendizagem colaborativa associada à comunicação intercultural e multilíngue entre línguas de mesma raiz em AVA, tal como proposta pelo projeto Galanet, são ainda bastante incipientes⁴⁶. De fato, a formação baseada em IC em AVAs através de aprendizagem colaborativa acaba se “confundindo” com o próprio projeto Galanet. Isso não é casual. Apesar de ter sido implementado na Europa em 2004, até o momento, ainda é a única experiência neste formato⁴⁷.

⁴⁶ Lembro que o início das atividades na plataforma Galanet se deu em 2004 e que ela se insere no contexto das diretrizes de políticas linguísticas da UE reunidas sob Projeto *Língua* como uma das respostas às exigências da geopolítica daquele bloco econômico a partir dos anos 90, referidas no capítulo 1 deste trabalho. Trata-se de um projeto pedagógico de formação plurilíngue em ambiente virtual que visa à prática da IC entre um grupo de 6 línguas românicas (francês, italiano, português, espanhol, catalão e romeno).

⁴⁷ É importante ressaltar que, do ponto de vista técnico, sobretudo se comparada a certos recursos atuais, a plataforma apresenta limites, como, por exemplo, a ausência da ferramenta wiki, a necessidade de se baixar aplicativos externos para se executar todas as ferramentas; o fato de algumas ferramentas não funcionarem sempre com todos os navegadores; o fato de a velocidade de funcionamento de certas ferramentas diminuir quando muitos usuários se conectam simultaneamente e de a ferramenta de bate-papos apresentar problemas de acesso.

A IC em Galanet chegou ao Brasil por intermédio da profa Lúcia Cherem que conheceu o trabalho Jean-Pierre Chavagne no Centro de Línguas da Universidade Lumière de Lyon 2. Foi a em 2005, na Universidade Federal da Paraíba, e em 2007, ela foi apresentada no Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná (CELIN), pelo mesmo professor, que posteriormente, em 2008, ofereceu uma oficina de formação para professores do Estado do Paraná que integrava o projeto *Ação para o Letramento* criado e coordenado pela professora Lúcia Cherem do Departamento de Línguas Modernas da UFPR (DELEM), com o apoio do CEL/UNICAMP, através da profa. Rosa Nery, e a Secretaria da Educação do Estado Paraná.

O Galanet chegou ao CEL/UNICAMP também por sugestão da profa. Lúcia Cherem, da UFPR, e por intermédio da professora Cácia Hoffman, do CELIN que, juntamente com o prof. Jean-Pierre Chavagne, convidaram a Profa Rosa Nery e a mim para compor sua equipe local como alunas. Foi a partir de então que iniciei o que poderia chamar um processo de *letramento didático-pedagógico digital em ensino de LEs numa perspectiva plurilingue*, primeiro como estudante, depois como animadora e redatora, em seguida como uma das coordenadoras locais da equipe de Campinas e mais recentemente, em 2010, como chefe de sessão. Em linhas gerais, as modalidades de atuação na plataforma podem ser assim caracterizadas:

O chefe de sessão tem como atribuições específicas mais importantes 1) estimular o trabalho das equipes, 2) lembrar os prazos, 3) abrir e encerrar as fases de trabalho, 4) inscrever os coordenadores locais com que atua de forma articulada. Normalmente, o chefe de sessão exerce também a função de líder do comitê editorial do dossiê final.

Ao **coordenador local** cabe a organização, juntamente com os animadores/facilitadores, da preparação da sessão. Suas principais atribuições são : 1) informar os alunos do projeto, 2) realizar treinamentos sobre o uso da plataforma, 3) organizar e disponibilizar materiais.

Os **animadores/facilitadores** articulam diretamente o trabalho com os alunos, tanto no âmbito do atendimento individual como em pequenos grupos. Sua atuação precisa garantir 1) a coesão e a coerência das discussões em torno do tema da sessão; 2) o fornecimento de pistas e estratégias de compreensão do trabalho; 3) o apoio linguístico através de sugestões de consultas específicas aos módulos de recursos disponíveis no *espaço de autormaço* e na *sala de recursos*; 4) a organização e a coordenação do trabalho a distância em sua equipe.

Ao **editor-chefe** cabe (esse cargo pode ser ocupado eventualmetne pelo chefe de sessão) 1) organizar as rubricas, 2) distribuir as funções aos redatores da equipe editorial, 3) controlar os prazos e 4) informar sobre a publicação do dossiê.

Os **redatores** 1) elaboram o texto principal de suas repectivas rubricas, 1) selecionam, editam e publicam o material complementar ao tema da rubrica.⁴⁸ Este trabalho resulta em parte do registro de meu percurso por essas várias funções/status.

Em março de 2009, formamos, no CEL, uma equipe multidisciplinar para a prática da romanofonia através da utilização da plataforma Galanet. O grupo era composto por professores e alunos de italiano, francês e espanhol. A iniciativa integrava o Projeto “Ensino / aprendizagem de línguas em ambientes virtuais”, coordenado pelos professores Paulo Oliveira e Romilda Mochiuti, e financiado pelo Fundo de Apoio ao Ensino, à Pesquisa e à Extensão (FAEPEX) da UNICAMP e constituía um desdobramento de um projeto maior, sobre ensino de língua e virtualidade, que tinha um caráter transversal e reunia professores das áreas de espanhol, francês, alemão e italiano com experiência e/ou o interesse em ensino de língua estrangeira à distância.

Via então na utilização da plataforma Galanet no CEL/Unicamp – talvez ingenuamente - uma solução “prática” possível para alguns de nossos problemas pontuais que então começavam a surgir e posteriormente tenderiam a se agravar:

⁴⁸ Informações baseadas no “Petit manuel à l’attention des protosessionnaires”, disponível em: http://ute.umh.ac.be/galanet_proto/ acesso restrito. 73 (181).

diminuição do quadro docente e da oferta de disciplinas; aumento da demanda de alunos e necessidade de se formar mais pessoas em menos tempo com menos recursos. O que pretendíamos era, a longo prazo, consolidar uma alternativa para atender uma demanda crescente por ensino de línguas estrangeiras para alunos da graduação. Na realidade do CEL, eu acreditava que a utilização desta plataforma pudesse oferecer recursos complementares para as disciplinas das línguas românicas no que diz respeito a habilidades receptoras.

A primeira equipe constituída para praticar a romanofonia em Galanet era heterogênea e pretendia avaliar as possibilidades de se:

- 1) criar uma disciplina de IC para a graduação agregando as línguas românicas do CEL⁴⁹;
- 2) utilizar a plataforma Galanet como parte do programa regular das disciplinas de francês, italiano e espanhol, nível II e eventualmente outros níveis que não o principiante absoluto
- 3) estender a utilização da plataforma para a comunidade em geral através de programas de Extensão

Do ponto vista institucional, também tínhamos em mente que este projeto pudesse se constituir como uma ferramenta diferenciada para falantes de uma língua com menor inserção no contexto internacional, o português.

2.1 Breve cronologia da Galasaga

O Galanet é a segunda geração de um percurso de pesquisa-ação denominado *Galasaga*; a primeira etapa deste percurso foi o projeto *Galatea* e a terceira, e última, o projeto *Galapro*.

⁴⁹ Desde 2008, tivemos três equipes constituídas por alunos voluntários do CEL. Em 2010 apresentei à Pró-Reitoria de Graduação da Unicamp uma proposta de duas disciplinas de Intercompreensão entre as línguas românicas, com o suporte da plataforma Galanet. Estas disciplinas foram aprovadas e incluídas no Programa de Formação Interdisciplinar Superior (ProFIS). Esta foi a primeira iniciativa de institucionalização da IC na Unicamp. Um grupo de 13 alunos – 10 ex alunos de italiano, que terminaram o nível 4 – 2 inscritos no nível 1 e 3 e uma 1 externo – participam de uma sessão – de setembro a dezembro de 2011. Essa experiência visa a fornecer elementos para validar uma disciplina de graduação que pretendo oferecer a partir de 2012.

O Galatea foi desenvolvido entre 1996 – 1998 e se destina a desenvolver a compreensão da escrita em italiano, francês, espanhol e português por falantes de qualquer uma destas línguas românicas. Teve como suporte de mídia um CD-Rom⁵⁰ para cada par de línguas, contendo textos “autênticos”⁵¹. Visa a incentivar uma atitude exploratória em relação às línguas românicas a partir de suas semelhanças e um uso consciente do conhecimento já possuído de uma língua ou de várias línguas para aprofundar a aprendizagem em outras.

Importa esclarecer que os ambientes da segunda e terceira geração da *Galasaga* (Galanet e Galapro) foram concebidos a partir de *cenários pedagógicos*. Nessas plataformas, o cenário vem configurado em fases, que são as etapas do trabalho a ser desenvolvido em cada sessão. A descrição do Galapro encontra-se no item 2.3 deste capítulo.

2.2. Descrevendo a plataforma Galanet

A primeira vista, esta plataforma pareceu-me uma curiosa metáfora de uma Babel. Ela dispõe de ferramentas síncronas e assíncronas constituindo-se como um espaço comunicativo onde ocorrem discussões e trocas de idéias numa situação muito próxima à comunicação fora de contextos didáticos. Seu principal objetivo, como já dito, é promover uma aprendizagem colaborativa plurilíngue entre grupos de estudantes de diferentes países romanófonos. O produto final é um dossiê que é o resultado de um processo de discussão multilíngue acerca de um tema escolhido e debatido pelos participantes⁵².

⁵⁰ Atualmente esse material está disponível em rede com acesso livre em: <http://w3.u-grenoble3.fr/galatea/>. Acesso em: 15.03.11

⁵¹ A didática de línguas entende por *documento autêntico* qualquer documento que não tenha sido concebido para *fins pedagógicos*, mas que, através do processo de *didatização*, passa a ser utilizado com essa finalidade. Ainda que, cabe lembrar, um texto qualquer, uma vez retirado do seu contexto primeiro de circulação, e transposto para um suporte (livro ou cd-room) passa ser utilizado em contexto didático, ainda que não sofra modificação estrutural ou formal, torna-se “outro”. A recepção e a *atualização* de um texto também são parte dele...

⁵² Essas informações gerais sobre Galanet estão disponíveis em vários documentos em linha como por exemplo, no site do CELIN (Centro de Línguas e Interculturalidade): <http://www.celin.ufpr.br/principal/ufpr-celin-galanet.html> e na própria Página de Entrada de Galanet: <http://galanet.eu/>

2.2.1 Pressupostos do trabalho em Galanet

Os períodos de trabalho em Galanet se constituem em ciclos de três a quatro meses denominados *sessões*. Ao longo deste tempo, a comunicação entre os participantes ocorre pela utilização dos recursos da plataforma e é coordenada pelos tutores, que, em geral, são os professores ou coordenadores de cursos de língua presenciais. Cada sessão se encerra com a publicação na rede de um dossiê que, como já dito, resulta da execução de um projeto comum.

São admitidos em Galanet estudantes (do ensino médio, da graduação, de centros de línguas universitários e de programas de pós-graduação em LE) e também, em programas de Extensão, adultos que dominem, pelo menos, uma língua românica de referência como língua materna ou estrangeira. Não é pré-requisito ser principiante em nenhuma das outras línguas. As inscrições não podem ser avulsas. Cada participante deve, necessariamente, estar inserido em um grupo institucional e, posteriormente, deve se vincular a um grupo de trabalho.

O estímulo às práticas de comunicação plurilíngue é a finalidade central e geral do trabalho em Galanet, orientado por objetivos específicos. Ao longo do percurso de formação pode ser estabelecida uma hierarquia das habilidades a serem adquiridas, adotando-se, assim, uma concepção de proficiência linguística diferenciada/graduada: *proficiente para quê e com que objetivo*.

Nesse AVA, a aprendizagem da língua estrangeira está baseada na aquisição de competências dissociadas (DEGACHE, 2006). A produção em LE não é enfatizada. Um dos pressupostos dessa abordagem é que entre línguas próximas, as habilidades receptoras podem ser atingidas mais rapidamente do que as competências de expressão, o que pode reduzir o tempo de aprendizagem.

A dinâmica de trabalho em Galanet promove uma horizontalização das relações entre formadores e formandos, com possibilidade de reversão de papéis, uma vez que *ninguém sabe tanto que não possa aprender e ninguém é tão ignorante que não tenha algo a ensinar*. Essa horizontalização favorece a autonomia do

aprendiz, isto é, o agenciamento da sua própria aprendizagem a partir da combinação entre os recursos da plataforma e os recursos do próprio aprendiz.

2.2.2 O contrato relacional

A dinâmica das atividades visa a estimular os participantes a praticar a IC, a colaborar e a compartilhar tarefas. As orientações do cenário pedagógico visam a favorecer (i) a cognição e a metalinguagem através da reflexão contrastiva das estruturas linguísticas; (ii) a intercomunicação linguística e cultural entre os grupos de falantes das diversas línguas envolvidas e (iii) ações como apresentar, discutir, debater e negociar.

2.2.3 O cenário pedagógico

Em Galanet as fases estão previstas para ocorrer na seguinte ordem:

FASES	OBJETIVOS
Fase 1: quebra gelo	Conhecer os demais participantes da sessão e conversar sobre temas variados; fazer a eleição de um tema comum, a partir das discussões lançadas pelos próprios participantes. Obs.: As principais ações desenvolvidas nessa fase são a redação do perfil, a troca de mensagens por correio para auto-apresentação e o lançamento de discussões livres no fórum. A sessão culmina com a eleição de um tema comum em torno do qual se realizarão as demais ações previstas para as fases posteriores.
Fase 2: turbilhão de idéias	Trocar opiniões, através do fórum e dos chats, sobre o tema comum que foi escolhido. Decidir as rubricas que irão compor o dossiê final.
Fase 3: Coleta de documentos e debate	Pesquisar documentos que contribuam para a elaboração das rubricas.
Fase 4: redação do dossiê	Preparar e publicar o dossiê de imprensa que reúne as sínteses dos debates que se desenrolaram na fase precedente. Inclui excertos das trocas plurilingues e dos documentos ilustrativos.

Em síntese, assim como está predisposto o cenário em Galanet, identifiquei dois planos de atuação/análise do trabalho na plataforma:

PLANOS DE ATUAÇÃO EM GALANET	
PLANO COGNITIVO	PLANO METACOGNITIVO
1) Aprender línguas 2) Aprender a se comunicar pela IC 3) Aprender línguas praticando a IC 4) Aprender a lidar com um AVA e com ferramentas em linha – promover o letramento digital	1) Aprender a trabalhar colaborativamente 2) Refletir sobre a prática didática a partir do “espelho” da plataforma (re/auto/conhecer(se) e estranhar-se na sua própria prática docente 3) Aprender de forma autônoma – percepção do próprio percurso de aprendizagem

Em outros termos, podemos elencar assim as possibilidades apresentadas pelo trabalho neste ambiente:

- Os participantes podem fazer uma reflexão sobre a sua própria aprendizagem, valendo-se de, entre outros tantos recursos, de um roteiro diário ou semanal de sua aprendizagem;
- são motivados a mobilizarem seus próprios recursos, conhecimentos prévios de outras línguas e estratégias de aprendizagem próprias;
- aprendem a usar ferramentas para realizar tarefas que são relevantes para a execução do trabalho;
- aprendem comportamentos eficazes para a interação e
- encontram-se e aprendem a cooperar em situação de educação intercultural.

2.2.4 Os espaços, as ferramentas e suas funcionalidades

A seguir, descrevo os espaços, as ferramentas e suas funcionalidades no Galanet conforme figura abaixo.



Fonte: imagem cedida por Degache, usada em uma oficina de formação realizada para professores na Universidade Nacional de Córdoba, no programa das Jornadas TIC, em maio de 2011.

01. Meu escritório: primeira sala na ala superior ao lado do fórum.

Neste espaço encontram-se as ferramentas que permitem executar as seguintes atividades:

Redigir o perfil individual: os participantes são motivados a produzir um texto livre de auto-apresentação no espaço cujo ícone é o quadro sobre a parede. A ferramenta permite anexar uma imagem e arquivos de áudio.

Escolher “minhas preferências” clicando no ícone da caixa de documentos sobre a mesa de trabalho. Através dessa ferramenta, o participante informa as

línguas nas quais pretende ou é capaz de interagir, altera sua senha de acesso, informa se deseja receber mensagens sobre a plataforma no seu correio externo e se deseja permanecer disponível para conversas através do “olho”.

Despachar a correspondência: clicando sobre o bloco de anotações na mesa de trabalho, o participante pode enviar e receber mensagens a todos os inscritos na sessão.

02. Escritório da minha equipe: segunda sala à direita na ala superior.

Neste espaço é possível realizar as seguintes tarefas:

Redigir do perfil da equipe: no quadro sobre a parede, o grupo insere um texto que deve fornecer informações gerais sobre a equipe, como por exemplo, as línguas faladas por seus participantes, sua formação acadêmica, a posição institucional que o grupo ocupa (se se trata de disciplina de graduação ou pós, curso de extensão, em centro de línguas ligados a universidade, em universidade ou escola de idiomas etc), interesses etc. Pode-se anexar imagem.

Arquivar e consultar documentos: Clicando sobre o arquivo no canto direito, o animador ou facilitador da equipe pode depositar textos e materiais que interessam à equipe. Este arquivo é acessível apenas aos membros da própria equipe.

Votar o tema da sessão e acompanhar a votação no final da fase 1: Clicando sobre o cavalete, aparecem duas ferramentas para proposição de temas e votação. Na parte superior, em azul, se realiza a proposição dos temas internos à equipe, que deve escolher internamente um tema que irá representá-la na eleição geral. O tema mais votado dentro da equipe é transferido ao campo inferior, em verde. Todas as equipes trabalham simultaneamente e após a eleição interna, o tema mais votado internamente

concorre em uma eleição geral com os demais temas vencedores das demais equipes, uma espécie de “segundo turno” para se escolher o tema da sessão.

Reunir-se com os membros da equipe: clicando sobre o ícone de uma mesa disponibiliza-se uma ferramenta de bate-papo onde podem ser feitas as reuniões de equipe.

03. Sala de redação: terceira sala à direita na ala superior.

Neste espaço trabalham os redatores durante as fases 3 e 4 para a preparação do dossiê de imprensa. Seu acesso é, por isso, restrito aos redatores. Nesta sala há quatro ferramentas que permitem:

Arquivar e consultar documentos no armário no canto à esquerda.

Realizar bate-papos entre os redatores, coordenadores locais e chefe de sessão.

Votar e acompanhar a votação clicando no ícone do cavalete; essa ferramenta está disponível também na sala da equipe.

04. Sala de reunião: quarta e última sala à direita na ala superior.

Local de reunião dos animadores e coordenadores; a mesa é o ícone de uma ferramenta de bate-papo; no arquivo no fundo à direita podem-se arquivar e depositar documentos relativos à sessão.

05. Biblioteca: primeira sala à direita, logo abaixo da Sala de Reunião.

Acessível a todos os participantes da sessão, esse espaço tem uma ferramenta de arquivo.

06. Sala da equipe técnica: segunda sala à direita, logo abaixo da Biblioteca. É o local onde se encontram os contatos da equipe que dá manutenção à plataforma do Galanet e resolve assuntos/problemas de ordem técnica.

07. Registro dos bate-papos: terceira sala à direita, bem pequena, logo abaixo da “equipe técnica”.

Local onde ficam registrados todos os bate-papos realizados nos salões vermelho, azul e amarelo durante a sessão. É acessível a todos os participantes inscritos na sessão.

08. Salões de bate-papos: é o salão redondo, à direita na ala inferior.

Local onde se encontram as poltronas coloridas. Ali se realizam os chat gerais entre equipes coordenadores e animadores.

09. Painel: na frente do salão de bate-papo.

É o mural onde são afixados avisos de interesse geral.

10. Quem é quem?: pequeno campo arredondado à esquerda dos Salões de bate-papos

Local onde se encontra a composição de uma sessão Galanet, todas as suas equipes e participantes com respectivos perfis.

11. Registro de conexões:

Espaço destinado ao registro das conexões, por participante e o tempo de permanência na plataforma.

12. Sala de Recursos:

Encontra-se material de apoio plurilingue sobre IC, para estudo e consulta. É um espaço acessível também a visitantes não inscritos em sessões.

13. Espaço de Auto–formação:

É um espaço acessível também a visitantes não inscritos em sessões.

14. Olho:

Ferramenta para comunicação síncrona individual localizada no canto inferior esquerdo.

15. Bar: semi círculo situado ao lado do painel.

Ferramenta de bate-papo para conversas informais entre duas ou mais pessoas sem registro automático das conversas.

2.3 Galapro – um espaço de formação de formadores em IC

O Galapro é um projeto desenvolvido a partir de 2008, financiado pela União Europeia no âmbito do programa LLP (Educação e Formação ao Longo da Vida) que visa à formação de formadores para a IC entre as línguas românicas a partir de dois eixos principais: 1) formação de docentes para/na IC; 2) formação de uma comunidade multilingue de educadores para o ensino e a aprendizagem colaborativa da IC. Sua proposta de trabalho é um desdobramento de demandas específicas de muitos formadores que vinham atuando em Galanet.

Integrei a segunda turma de professores que fizeram formação em Galapro em 2009 ainda na fase experimental.

Como em Galanet, a dinâmica de formação é pautada por uma co-acção plurilingue e intercultural. Em Galapro essa dinâmica se articula ao longo de cada sessão com “uma co-reflexão (também plurilingue e intercultural), facilitada por instrumentos incorporados na plataforma: perfis (profissionais e linguísticos)” estimulando “reflexões individuais e coletivas sobre a identidade profissional dos sujeitos (...) pressupondo que esta prática da IC para a formação em IC é, antes de mais, um contexto privilegiado de formação humana “ (ARAÚJO e SÁ, 2010).

Em Galapro pretende-se desenvolver um cenário de formação coletiva e colaborativa em cinco fases descritas sinteticamente no quadro a seguir.

FASES	BREVE DESCRIÇÃO	DESCRIÇÃO DETALHADA
0. Fase preliminar	Preparação da sessão Galapro	Conhecimento da intercompreensão, enquanto discurso e prática (facultativo) Descoberta de Galapro (princípios, objetivos, instrumentos, plataforma, ...) e identificação de necessidades e problemáticas de formação.
1. Nossas questões e dilemas	Constituição de Grupos de Trabalho (GTs)	Discussão acerca das problemáticas e necessidades formativas identificadas na fase precedente; Formação de GT plurilingues, em torno das temáticas discutidas.
2. (In)formar-se para formar	Definição de um plano de trabalho	Definição precisa, por parte de cada GT, da problemática a tratar e do produto final a realizar; Elaboração de um plano de trabalho incluindo aspectos metodológicos, organizacionais e de avaliação.
3. Em formação	Realização do plano de trabalho	Concretização do plano de trabalho com vista à realização do produto final.
4. Avaliação e balanço	Avaliação e balanço do funcionamento e dos produtos dos GT	Validação e publicação dos produtos dos diferentes GT ; Auto, hetero e co-avaliação das dinâmicas de funcionamento e dos produtos de cada GT ; Balanço das atividades realizadas.

Os objetivos específicos do trabalho neste ambiente podem ser assim resumidos:

- desenvolver competências profissionais de educação linguística no domínio da IC;

- consolidar, nos profissionais envolvidos na educação em línguas, o sentimento de pertencimento a uma comunidade alargada (de formadores em línguas ou através das línguas);
- desenvolver competências transversais de domínio de uso das Tecnologias de Informação e da Comunicação, com fins comunicativos e profissionais.

A atual configuração deste espaço encontra-se abaixo. No entanto, no momento em que fiz minha formação, em novembro de 2009, a plataforma estava em fase experimental, algumas ferramentas ainda estavam indisponíveis e os ícones que as representam não haviam sido inseridos. Trabalhamos basicamente com bate-papos, e-mail e fórum.



Imagem da plataforma acessível em: <http://www.galapro.eu/sessions/>

Não é meu objetivo percorrer a gênese do eixo pedagógico sobre o qual se constituem os cenários pedagógicos e as dinâmicas de trabalho nestes ambientes. É interessante, contudo, reconhecer semelhanças entre as propostas de formação nestes ambientes e os pressupostos da pedagogia de Celestin Freinet (França, 1896- 1966) que tem como fundamento o trabalho, a cooperação, a autonomia, a livre expressão e a horizontalização das relações entre professores e alunos. Várias “técnicas” criadas pelo educador foram posteriormente integradas a outras tendências pedagógicas mais conhecidas no Brasil, como o Construtivismo (Piaget, Vygotsky e Emilia Ferreiro) e a Pedagogia da Libertação (Paulo Freire), por exemplo, com as quais apresentaram afinidade.

Em linhas gerais, do ponto de vista da formação humana, essas pedagogias entendem o conhecimento enquanto uma construção coletiva e sócio-histórico; têm como ponto de partida a realidade sobre a qual os sujeitos atuam de forma ativa e seu trabalho constitui uma ação concreta no mundo; aspiram uma formação voltada para o desenvolvimento da autonomia do aluno; no âmbito linguístico, elas favorecem a ampliação da função social da escrita no processo de aprendizagem.

Menciono a seguir algumas das principais estratégias reconhecidas como contribuição específica de Freinet (1985) para a Educação:

- *O Plano de trabalho*: atividade realizada em pequenos grupos que sob a orientação do educador, com base em um dado tema, desenvolvem um plano a ser realizado num certo intervalo de tempo
- *A Auto-correção*: modalidade de correção de textos feita pelos próprios autores, no caso os alunos, sob a orientação do educador
- *A Auto-avaliação*: fichas criadas por Freinet, preenchidas pelos alunos, como forma de registrar a própria aprendizagem
- *A Correspondência Interescolar*: atividade largamente utilizada por Freinet, na qual os alunos se comunicavam com outros estudantes de escolas diferentes, do próprio país e do exterior.

- O *Fichário de consulta*: fichas criadas por alunos e professores, para suprir as lacunas deixadas pelos livros didáticos convencionais
- A *Imprensa escolar*: os textos escritos pelos alunos são publicados e lidos pelos colegas.

No Brasil, há escolas que seguem a pedagogia Freinet, que é bastante difundida entre professores da rede pública; na França, essa pedagogia teve muito êxito entre o pós-guerra e os anos 70, mas já não há escolas Freinet desde os anos 80.

A referência a Freinet aqui se deve ao fato de dois dos membros mais ativos do grupo de formadores e pesquisadores em IC em Galanet e Galapro, Degache Chavagne, terem se formado e atuado em escolas Freinet, e reconhecerem a profunda influência que tais experiências precedentes tiveram na concepção do trabalho nesses ambientes.

CAPÍTULO 3

Explorando as possibilidades de Galanet

Neste capítulo, reporto algumas considerações a partir de experiências em Galanet, cujo formato e recursos foram concebidos, como já dito, a partir de uma proposta pedagógica diferenciada: a aprendizagem simultânea de línguas de mesma raiz através da prática da Intercompreensão (IC). As reflexões feitas aqui apontam possibilidades e limitações de se fazer neste ambiente uma formação *complexa* envolvendo diferentes planos e conteúdos de aprendizagem para alunos e professores. Tanto as possibilidades quanto as limitações foram identificadas na *relação* entre os usuários e o ambiente e são evidentemente construções a partir de um certo ponto de vista de interpretação. Essas interpretações são, portanto, provisórias e constituem uma leitura entre tantas outras possíveis.

De todo modo, a descrição e análise de tais experiências contribuíram para uma ampliação da minha reflexão sobre o ensino de LE a partir de novos paradigmas e para a desconstrução da imagem dos AVAs como um espaço linear, frio, pouco amigável, ou como um recurso cuja adoção muitas vezes parece representar um bem em si mesmo.

Diante de um novo recurso ou artefato tecnológico, como sugeri anteriormente, podemos apontar ao menos duas tendências predominantes entre os usuários: a de superestimar este artefato ou a de se assustar e se recusar a adotá-lo ressaltando nele sobretudo problemas, defeitos e complicadores. Em comum essas reações parecem ter o distanciamento por parte do usuário deste recurso e uma certa atitude de se desvincular ou se “desresponsabilizar” em relação ao seu emprego, descartando o fato de toda e qualquer tecnologia ser, em grande parte, uma extensão das próprias práticas, ações, valores e princípios construídos pelos próprios sujeitos que fazem uso dela.

3.1 Pontos positivos

Em duas oportunidades apresentamos a proposta de trabalho em Galanet a alguns colegas do Centro de Ensino de Línguas (CEL) da UNICAMP das áreas de inglês, francês, espanhol, japonês e alemão; esses professores relataram diferentes experiências em ambientes virtuais, mas tinham em comum o fato de serem professores que se caracterizariam como integrantes da *geração de imigrantes digitais*.⁵³ Na ocasião das apresentações, todos foram unânimes em atestar o caráter extremamente “amigável” da plataforma Galanet sobretudo se comparado a outros dispositivos utilizados por eles – Moodle, Teleduc e Tidia.

Também em outras duas oportunidades colaborei com Degache em oficinas de formação para professores da Universidade Nacional de Córdoba e professores de ensino médio do Colégio Monserrat daquela mesma cidade.

Em ambas as ocasiões, a receptividade foi positiva entre profissionais de distintas faixas etárias e diferentes trajetórias com maior ou menor utilização de recursos digitais em suas práticas. Alguns professores demonstraram surpresa e também interesse pelo Galanet com alusões a aspectos de sua configuração: *é fácil de encontrar as ferramentas; é muito bonita, é agradável, lembra muito um espaço real; é bom de ficar aí.*

Entre os estudantes que participaram de três sessões em Galanet na equipe formada pelo CEL – tais características também foram mencionadas nos encontros presenciais.

O aspecto amigável de Galanet parece ser em parte tributário da combinação das ferramentas a ícones em miniaturas. Essa associação parece corroborar a transformação do suporte tecnológico em *ambiente* despertando no usuário o desejo de não ser nele apenas um transeunte, mas de “habitar” nele (SCHERER, 2009).

⁵³ Também participaram destas apresentações duas profissionais do Grupo Gestor de Tecnologias Educacionais da Unicamp (GGTE), que criou o Teleduc.

Em algumas das manifestações de simpatia e interesse, houve referências às miniaturas - [a plataforma] *parece “de brinquedo”, dá vontade de entrar nele e ficar “brincando...”* (R. prof. de espanhol) - que dariam justamente a sensação de *mundo dominado* (BACHELARD, 1978). Essa sensação não é banal, pois aplaca o temor, ou desperta a curiosidade no professor ou em qualquer usuário – penso principalmente no imigrante digital – o mundo desconhecido da rede e da tecnologia digital a combinação das ferramentas a ícones miniaturizados parece conseguir aplacar o desconforto gerado ao entrar naquele *ambiente estranho e frio*. As sensações de contenção e intimidade, de *domínio* do espaço; são importantes para predispor o usuário a se relacionar com e neste espaço as plataformas em geral, pelo que pude notar, são espaços que organizam dados e funções facilitando a comunicação entre os usuários, mas sua configuração um elemento reconhecidamente importante, entretanto ainda pouco explorado enquanto potencial para encorajar os usuários a interagir com e neste espaço, com as ferramentas e com quem está nele; o “conforto” e o “domínio” das ferramentas e do espaço são elementos que facilitam o estabelecimento de vínculos que são o fundamento da aprendizagem colaborativa.

A simulação de um espaço não virtual de encontro que possua um suporte de ferramentas síncronas e assíncronas miniaturizadas favorece a aplicação de um cenário pedagógico que visa promover o trabalho colaborativo; são dimensões que concorrem e cooperam para um tipo de aprendizagem diferenciada neste espaço.

No entanto, o que me fizera entusiasmar a entrar no virtual e tentar entendê-lo vencendo minhas resistências a ele e vislumbrar a partir dele alternativas concretas para uma mudança da prática de ensino-aprendizagem de LE parecia não motivar tanto alunos e colegas.

Do grupo de professores de francês apenas uma colega se inscreveu na primeira sessão e logo em seguida, deixou de acessar a plataforma por achar o modelo “caótico”; uma outra, também do francês, disse que era interessante e que queria se dedicar ao projeto depois que se aposentasse. Das quatro professoras de

espanhol, apenas uma se inscreveu, mas também desistiu de participar da sessão, atribuindo seu abandono à falta de tempo. Professoras de português para estrangeiro nem sequer reagiram ao convite.

Alguns pressupostos da tradição de ensino de línguas talvez possam explicar as razões da baixa adesão a essa proposta entre os professores, especialmente, entre os de línguas latinas de forma geral:

- O mito do falante nativo sobre o qual o aprendiz deveria pautar seu ideal de desempenho.
- A rejeição à interlíngua. Temor em *misturar* línguas
- Desconfiança extrema dos falsos cognatos.
- Percurso linear de aprendizagem sobre “bases”
- Ter como objetivo adquirir todas as competências simultaneamente.

Some-se a esses pressupostos o desconhecimento do uso dos recursos técnicos e provavelmente o ceticismo em relação a uma pedagogia não convencional...

No entanto, vale ressaltar que o trabalho com a plataforma Galanet apresenta pontos bastante positivos para se repensar as próprias convicções pedagógicas.

Sob uma perspectiva pragmática, sua dinâmica de trabalho tem entre os principais objetivos 1) sensibilizar os alunos para as semelhanças entre línguas vizinhas, 2) hierarquizar objetivos e habilidades ao longo do percurso de aprendizagem, 3) realizar formações conjuntas entre pares ou trios de línguas próximas. Estas são ações que podem abreviar o tempo da aprendizagem de línguas, sobretudo em relação ao conceito de proficiência em quatro habilidades sobre o qual se pauta a tradição de ensino em LEs, conforme a qual um estudante pode levar alguns anos para ser tornar proficiente mesmo numa língua muito próxima da sua língua materna.

Como se sabe, a tradição de ensino de LE parte do princípio de que há uma nítida separação entre línguas, a “materna” e as estrangeiras; também separa, ou

pretende separar, as *práticas de ensinar* e a *prática de aprender* línguas; consequentemente, os papéis de quem *ensina o quê e para quem* dos papéis de quem *aprende o quê e com quem* também parecem bem delineados. A tradição de ensino de LE também se sustenta sobre o formato presencial oral. Aprender uma língua pressupõe, no nosso imaginário, estar na *presença* de um outro que *fale* a língua que queremos aprender.

A partir do trabalho em Galanet, esses pressupostos que norteiam o ensino de LE, podem ser revistos; a aprendizagem por comparação/contraste e aproximação entre línguas de mesma raiz contribui, por exemplo, para que as fronteiras entre elas sejam dirimidas, menos rígidas, o que pode representar um ganho significativo para o aprendiz que se vê encorajado a comunicar valendo-se dos recursos que vai assimilando a partir do contato com cada língua.

A propósito desse aspecto, observe-se no fragmento de conversa abaixo como várias dimensões. Margarida e Camila (nomes fictícios) entabulam um bate-papo entrevistando MG acerca de sua origem, sua língua e suas preferências. As três falantes se empenham tanto em se fazer entender na língua materna quanto em entender a língua do outro.

EXCERTO 1⁵⁴

[Margarida] Olá MG. Desculpe a memória: de onde vocês são?

[MG] Barcelona

[Camila] então você fala catalão

[MG] si, català i espanyol

(...)

[Margarida] Que língua você prefere? Eu adoraria aprender catalão. Essa é uma oportunidade imperdível!

[MG] escriu en català llavors

[Margarida] Quando morei na França, fui 3 vezes para lá e me encantei, com o povo, a cidade, a cultura do passado mas a do presente fervilhando.

[Camila] vamos tentar entender catalão

⁵⁴ Excerto selecionado pela profa. Rosa Nery para a primeira apresentação da plataforma Galanet, feita por ela e por mim, no CEL em 2009.

[Camila] *català

(...)

[Margarida] Outra razão, MG: nesse mês, meu sobrinho mais velho, L, foi para Barcelona, ficar um ano, estudando na Universidade, acho que na escola de Belas Artes.

(...)

[MG] que significa mais velho?

[MG] més vell?

[Margarida] Em francês: l'aîné, o que nasceu primeiro e tem mais idade.

[Margarida] Acho que é isso: como é parecido.

[Camila] mais velho em português

[MG] llavors el teu nebot va venir a Barcelona a estudiar Belles Arts, ho he entés bé?

[margarida] é fácil para você entender português?

(...)

[MG] alguna palabra em costa una mica, però no és gaire difícil

(...)

[MG] no escric gaire bé el francès

[margarida] O que é costa uma mica? É um pouco difícil?

[MG] si, exacte

(...)

[Camila] MG, você nasceu em Barcelona?

[margarida] O "d" de d'acord é pronunciado?

[MG] si, vaig néixer a Barcelona

[Camila] (o d de d'accord acho que é francês)

[MG] mmm crec que és igual que en francès, "d'acord", si, es pronuncia

[MG] es català , s'assemblen molt el català i el francès

[Camila] ok, já está ficando mais fácil

[Camila] enquanto não chegam outros, MG nos ensina catalão

MG: em casa você só falava catalão? E na escola?

[MG] a casa meva es parla espanyol

[MG] a l'escola si que parlava català , sobretot ara, a la Universitat

[MG] els meus pares s'ón immigrants d'Andalusia, aleshores, a casa es parla l'espanyol

[margarida] Ah, agora entendi

[Camila] então são bilíngues

[MG] si

Margarida e Camila têm o português como língua materna, ambas são professoras de francês. Em uma situação comunicativa concreta, os interlocutores valem-se dos conhecimentos de uma segunda língua, no caso o francês, para entender a terceira, nesse caso, o catalão. Entretanto, como Margarida mesma informa, ela já havia estado em Barcelona e o fato de seu sobrinho estar vivendo naquela cidade, ou seja, sua experiência e seu contato prévio com a língua e a cultura catalã e a relação afetiva que tem com elas são componentes que certamente concorrem para o êxito da conversa. Importante ressaltar que este foi o primeiro encontro das três. O encontro foi casual, espontâneo, e foi o primeiro contato de Margarida com o idioma catalão em Galanet.

Os papéis clássicos de *aluno* e *professor* também podem ser intercambiáveis ou se *diluem*, na medida em que, por princípio, todos de alguma forma, têm algo que podem ensinar e todos sempre aprendem algo, desde que se apresentem com uma disponibilidade para *oferecer* a língua que falam, e o conhecimento sobre a própria cultura em que vivem ao *outro*; essa atitude é, em síntese, o fundamento do contrato relacional em Galanet. A percepção dessa dimensão aparece em registros dos alunos participantes em um fórum da sessão Babilônia Românica no qual registram suas impressões sobre a plataforma e suas estratégias próprias de leitura que esse tipo de formação lhes propicia ou lhes ajuda a aprimorar:

EXCERTO 2⁵⁵

Esta plataforma es una herramienta genial para tener contacto con las lenguas vecinas y a veces pienso porque no podríamos tener una cosa así para todo el mundo! Lo de la ayuda para la intercomprensión es un espacio donde los alumnos pueden poner sus dudas de comprensión en otras lenguas y las responden los otros alumnos que sepan la respuesta, así que con esto creo que esta plataforma es muy completa.

⁵⁵ **Tradução:** Esta plataforma é uma ótima ferramenta para ter contato com línguas vizinhas e, às vezes, eu penso porque não poderíamos ter algo assim para todos! A ajuda para a intercompreensão em um espaço onde os alunos podem colocar suas questões para entender outras línguas e conhecer outros estudantes para saber a resposta, então com isso eu acho que esta plataforma é muito completa.

No excerto 2, o participante ressalta o aspecto colaborativo da dinâmica em Galanet na aprendizagem e na prática da IC, que pode se dar entre pares de um mesmo status – de aluno a aluno - e de forma espontânea. Pelo depoimento do participante, podemos inferir que esse AVA mesmo apresentando características e recursos comuns a outros AVAs, também propicia a formação de uma *comunidade de aprendizagem*, em um formato híbrido – não totalmente fechado e previsível, não completamente aberto.

No excerto abaixo, o participante menciona sua estratégia de compreensão de tipo *top-down*, sem se preocupar com o sentido de cada palavra. Entre línguas aparentadas, essa estratégia é muito utilizada e sua validade é atestada pelos praticantes da IC. O participante reconhece também que o contexto da plataforma, ao propiciar interações entre falantes de mesmo status e de várias partes do mundo, permite conhecer línguas culturas e idéias.

EXCERTO 3⁵⁶

Yo hago más o menos como C. Leo los comentarios de temas que considero interesantes. No intento entender cada palabra, pero sí la idea general. La verdad es que se entiende todo bastante bien. Nunca había trabajado con una plataforma como ésta. Creo que es una forma de aprender lenguas de una manera muy amena, interactuando con otros estudiantes, con el fin de conocer, no sólo la lengua que nos separa, sino también la cultura y sus pensamientos.

Nos excertos 4 e 5 encontramos testemunhos de participantes que revelam suas estratégias de compreensão, orientadas fundamentalmente pelo interesse pessoal sobre determinado assunto tratado no fórum. Se o participante considera relevante o tema tratado, põe em movimento suas habilidades de leitor, provavelmente adquiridas em outros contextos de leitura, que, como no caso do

⁵⁶ **Tradução:** *Eu faço mais com C. Eu leio os comentários que acho interessantes. Não tento entender cada palavra, mas a idéia geral. A verdade é que você entende tudo muito bem. Eu nunca trabalhei com uma plataforma como esta. Eu acho que é uma maneira de aprender línguas muito leve, interagindo com muitos alunos a fim de conhecer não apenas a língua que nos separa, mas também a cultura e os pensamentos.*

testemunho reportado no excerto 3, também não se prendem ao conteúdo de cada palavra. Já na comunicação síncrona do “olho” a estratégia para garantir a continuidade do diálogo é direta e pragmática: pedem esclarecimento ao seu interlocutor, durante a conversa, caso não compreendam determinada expressão ou termo. Em todos esses excertos percebe-se uma consciência dos próprios processos de aprendizagem das línguas. Essa consciência parece ser um componente fundamental da aprendizagem autônoma funcionando como um reforço positivo que retroalimenta sua motivação para seguir adiante em seu percurso de formação.

EXCERTO 4⁵⁷

Me encanta el curso, me parece muy innovador e interesante ya que nunca hubiera pensado que pudiese comunicarme con personas hablando cada una su propia lengua. En cuanto a estrategias, cuando estoy en el forum leo los que me interesan por el asunto y las opiniones de forma general, no me detengo en cada palabra. Ya cuando me he comunicado por el ojo, pregunto directamente que quieren decir las palabras y expresiones que no entiendo y me ha resultado muy enriquecedor.

EXCERTO 5

(...) geralmente todos se ajudam, simplesmente perguntando o que significa aquela palavra (...) Quando eu não entendo releio e vou pelo contexto, rezando pra ter respondido o que me perguntaram, quando não está claro eu pergunto o que significa a palavra e assim vou me comunicando.:D

No excerto a seguir, um participante ressalta outra estratégia da aprendizagem de uma LE – que no caso podemos inferir pelo contexto das discussões neste fórum, seja uma LE próxima à sua língua materna, ainda que esse dado não seja explicitado em sua mensagem. O aprendiz diz buscar estabelecer comparações e

⁵⁷ **Tradução:** *Eu amo o curso, parece muito inovador e interessante, porque eu nunca pensei que eu pudesse me comunicar com as pessoas falando cada um a sua língua própria. Com relação à estratégia, quando estou no fórum, leio os que me interessam pelo assunto e as opiniões de forma geral, não me detenho em cada palavra. Já quando me comunico pelo olho, pergunto diretamente o que significavam as palavras e expressões que eu não entendo e achei muito enriquecedor [a experiência].*

contrastes de grafia e/ou sentido em função das exigências de um interlocutor diante do qual se esforça porque quer com ele interagir. A perspectiva dialógica pode, nesse caso, portanto, inclusive ajudar a ressignificar e redimensionar a aprendizagem de elementos mais *microscópicos* da língua, como é o caso da ortografia. O participante se preocupa em aprender e contrastar a grafia das palavras *em função* de uma relação dialógica com seu interlocutor.

EXCERTO 6⁵⁸

Je pense que les avantages que l'on peut avoir à apprendre une langue différente de notre langue maternelle sont les comparaisons linguistique que l'on peut y faire, c'est à dire la ressemblance entre deux mots (orthographe/signification), cela peut aussi nous aider à trouver le sens d'un mot. puis je pense que l'apprentissage est plus rapide car on doit essayer voir obliger de comprendre ces locuteurs.

No excerto 7, um participante da sessão Babilônia reporta dados de sua experiência vivida externamente à plataforma mas que valida as estratégias fomentadas nesse ambiente. Sua conclusão é que a IC funciona na “vida real”. O percurso de formação empreendido por esse participante em Galanet encontra assim um reforço positivo para o próprio aprendiz e também para os demais participantes com os quais compartilha informações sobre o êxito da IC também em contextos não didáticos.

Nota-se que de muitas formas, os participantes se sentem responsáveis por cooperar direta, mas também indiretamente, para a aprendizagem do outro, compartilhando também informações que são de ordem metacognitivas.

⁵⁸ **Tradução:** *Eu acho que as vantagens de se aprender uma língua diferente da nossa língua nativa são as comparações que podemos fazer, quer dize, a semelhança entre duas palavras (ortografia/significado), pode também nos ajudar a encontrar o significado de uma palavra, então eu acho que o aprendizado é mais rápido porque você tem que tentar entender o que os interlocutores exigem.*

EXCERTO 7⁵⁹

Como curiosidad, quiero exponer una experiencia con las lenguas que he tenido hoy y que me ha parecido fascinante, ya que he visto la intercomprensión entre lenguas románicas llevada a la práctica. Estoy asistiendo a un congreso de derecho romano en el cual la mayoría de los ponentes exponen o bien es español, o en francés, o en italiano, sean o no éstas sus lenguas maternas. Conclusión: todos se entienden a todos, aunque nunca hayan estudiado el italiano, porque se esfuerzan mucho, por lo que se produce dicha intercomprensión.

O formato oral-presencial da dinâmica de aprendizagem que normalmente pauta as práticas de ensino em LE é deslocado em Galanet para uma ênfase sobre a leitura – compreensão das LEs – em formato semi-presencial ou totalmente à distância.

Tais práticas, pressupostos e objetivos parecem corroborar um novo arranjo dentro do ensino de LE numa perspectiva de formação *complexa*, segundo uma pedagogia *viva*, para e em situações concretas de comunicação.

Conforme foi descrito no Capítulo 2, em Galanet há um roteiro de trabalho estabelecido pelo cenário pedagógico, mas o que se registra ao longo das quatro fases na plataforma é a *dinâmica* de ensinar e aprender *da* e *através da* interação multilingue. E esse registro ocorre ao mesmo tempo em que se constrói em co-autoria *processos* da aprendizagem.

Além da oportunidade de praticar e aprender a leitura em várias línguas, a distância pode se converter também em fator de aprimoramento da produção escrita em língua materna. Em uma situação comunicativa plurilíngüe, os participantes se veem motivados a se colocar no lugar do outro, a pensar estratégias linguísticas para explicitar suas idéias. Esse exercício favorece a

⁵⁹ **Tradução:** *Como curiosidade, quero expor uma experiência com línguas que tive hoje e que me pareceu fascinante, já que vi a intercompreensão entre as línguas românicas levada à prática. Estou assistindo a um congreso de direito romano no qual a maioria dos participantes faz suas comunicações em espanhol, em francês ou em italiano, sejam essas suas línguas maternas ou não. Conclusão: todos se entendem, mesmo que nunca tenham estudado italiano, porque se esforçam muito, produzindo assim a chamada intercompreensão.*

ampliação da consciência sobre suas próprias línguas à medida que se dão conta de que é necessário considerar que se dirigem a tantos outros com os quais pretendem se comunicar, há um interlocutor concreto, sobre o qual faz hipóteses em relação a seus conhecimentos prévios de língua e de mundo. Essa perspectiva potencializa o dialogismo e, diferentemente de uma produção escrita inócua dirigida a ninguém ou a um interlocutor único, o professor, a escrita amplia sua função social, pois a consciência de que do outro lado existe um *outro real* com o qual se tem pouco ou nenhum universo partilhado, leva a um esforço em se buscar estratégias de expressão em língua materna e de compreensão em LE.

3.2 O encanto também pode diminuir porque problemas surgem...

Sim, eu reconheço, até este ponto faço uma interpretação positiva, e até mesmo entusiasmada das características e potencialidades do trabalho em Galanet. Entretanto, também é fato que, se por um lado os aspectos técnicos e pedagógicos podem fascinar e animar tanto professores quanto alunos, há elementos da ordem do andamento do trabalho e das relações que podem ser motivo de frustrações; mesmo assim, os momentos em que o *script* falha também podem ser vistos como boas oportunidades para se entender o processo e aprender ainda mais⁶⁰ ...

Os alunos podem se motivar com o aspecto da plataforma, mas também podem se desmotivar por algum problema técnico ou decorrente do próprio desdobramento das ações nas mudanças de fase e, nesse caso, diante de uma expectativa alta em torno das inúmeras possibilidades que o trabalho na plataforma oferece, a frustração pode ser maior e mais difícil de ser contornada.

A mensagem abaixo, por exemplo, é de uma participante, professora de francês em São Paulo, enviada em resposta ao convite para se tornar *animadora* do grupo institucional do CEL durante a sessão *Dialoghi interculturali*. Percebe-se nela o

⁶⁰ Talvez, porque um otimista, como eu, encontra sempre algum motivo para reforçar sua confiança em algo e ficar satisfeito em qualquer situação, quando acerta ou quando erra, quando tem êxito ou quando fracassa. Problemas, crises e obstáculos se convertem em *oportunidades* de aprimoramento para o otimista...

registro da frustração da participante quanto ao desenvolvimento das ações e em relação à organização do trabalho a partir de então.

EXCERTO 8

Agradeço a "promoção"! Mas admito que estou perdida nesta segunda fase. Na primeira, trocávamos opiniões sobre os assuntos, os fóruns tinham uma progressão... agora, na segunda, não consigo entrar na conversa porque todos falam de experiências de viagens e leituras, particulares, e estou com dificuldades de interagir. Não sei se isso resultou da escolha do tema ou se é comum nesta segunda fase... pois não me senti estimulada a listar os livros que li ou as viagens que fiz, prefiro trocar idéias sobre os mais diversos assuntos!

De fato, observando-se o fluxo de acesso à plataforma durante o período por mim analisado, é possível constatar que, na passagem da Fase 1 para a Fase 2, houve uma diminuição significativa na participação. É um dos períodos críticos da interação na plataforma em que *o sistema*, devido à queda de *combustível* – a interação -ameaça sucumbir. Se o final da fase 1 é o ápice nas participações e produções devido sobretudo às estratégias de convencimento e persuasão de que se valem os participantes para poderem “emplacar” o tema de sua preferência no “período eleitoral”, no momento seguinte, há o risco de evasão daqueles que não viram suas discussões e temáticas contempladas.

A recomposição e o estabelecimento de elos entre temas aparentemente distintos e a inclusão do maior número possível das discussões pode, contudo, evitar ou minimizar essa queda na participação. Mas isso vai depender evidentemente da disposição dos grupos em se responsabilizar pela continuidade da interação buscando coletivamente formas de recondução do trabalho.

Nas sessões das quais participamos, *Allegro Vivace* (fevereiro a maio de 2008), *Teixint l'arc de Sant Martí* (setembro-dezembro 2008), *La Tchatche* (fevereiro a junho de 2009), *Dialoghi Interculturali* (setembro-dezembro 2009), *Babilônia Românica* (setembro- dezembro 2010), *Verba Volant Societatis* (setembro a dezembro de 2011) houve uma tendência a se escolher temas

amplos – como Música, Literatura, “o lugar ideal” – ou muito específicos. Na maioria delas houve uma baixa significativa da participação na fase 2; a exceção entre essas sessões foi *Babilônia* que manteve alto o número de acesso e a hipótese é que isso se deva justamente ao trabalho de inclusão e inserção transversal de todos os temas em torno de um eixo comum amplo - a Música – sem descartar os demais. As rubricas foram assim organizadas a partir das discussões realizadas pelos participantes e agrupadas em sub-conjuntos de temas: música e arte; música e cotidiano; música e publicidade/ cultura de massa; música e política; música e educação; música e tecnologia, como na síntese listada a seguir:

1. *Musique transculturelle: la música como transporte de cultura y arte*
2. *La música y sus manifestaciones diarias*
3. *Culture, modes et marketing dans la musique*
4. *Le pouvoir de la musique: revendications, mais aussi réconfort*
5. *La musique dans l'éducation: Rôle pédagogique de la musique*
6. *Evolution de la musique: la musique et la technologie*

A (re)organização do trabalho ao longo de cada sessão é, portanto, fundamental. O cenário pedagógico prévio precisa se renovar e se adaptar a cada sessão e, ao longo de cada uma delas, conforme o que vai sendo construído e proposto pelos participantes. Nesse sentido, o cenário pedagógico pode ser visto como um roteiro de trabalho *potencial* que se *atualiza* a cada período em que é executado.

No caso da sessão *Babilônia*, além da inclusão do maior número possível de discussões na proposta do dossiê final, a organização interna do trabalho de cada equipe também foi essencial para que o nível de interação se mantivesse alto. O trabalho de editoria na fase final foi distribuído entre os membros de cada equipe não sendo responsabilidade única do “redator”. Outra iniciativa que fomentou o trabalho nesta fase foi a recomposição das equipes para a

realização das atividades. As equipes, em um primeiro momento se constituem como Grupo Institucional; na fase final, é interessante que se (re) organizem por afinidade de interesse em torno de temas e sub-temas enquanto Grupo de Trabalho para as atividades de editoria do dossiê final.

Caso contrário, corre-se o risco de se centralizar o trabalho final, como já havia ocorrido em outras sessões, nos redatores e/ou professores, que muitas vezes podem acabar tomando para si esta incumbência no lugar dos alunos para garantir a publicação do dossiê. Se os *animadores* não criam uma rede interna de colaboração horizontal dentro de cada grupo para evitar essa distorção, o momento da produção do dossiê pode constituir-se como uma contradição e negar todo processo colaborativo e horizontal que o cenário pretende induzir e estimular.

Assim como se apresenta o cenário, há, portanto, dois momentos críticos nas sessões em termos de participação: o momento após a eleição do tema da sessão, quando se arrefecem os debates; o momento da redação do dossiê, quando se corre o risco de se centralizar as atividades.

Na dinâmica de trabalho na plataforma observei que é necessário mostrar aos participantes o valor do diálogo, das trocas e da intercomunicação ao longo da sessão; elas têm uma finalidade, um valor em si, pois é nelas que se dá a maior parte do aprendizado, mas os participantes precisam estar sensibilizados para esse objetivo, o que normalmente não condiz com o formato de ensino tradicional pautado numa preparação prévia para um futuro contexto comunicativo idealizado, com vistas unicamente a um produto final, que é normalmente um desempenho de “excelência” nas quatro habilidades.

Na sessão *Babilônia Românica*, após o encerramento da votação do tema, o clima entre os *animadores* era de entusiasmo pela participação, mas também, de uma certa preocupação em manter o ritmo das interações para a boa continuidade da sessão.

EXCERTO 9⁶¹

Pour INFO: depuis 5 jours, soit depuis le 14 octobre, 155 personnes différentes sur 220 inscrits se sont connectées à cette session! Un taux de connexion des plus élevés ! Une session qui fonctionne en continu! Continuons!!! (Animador da equipe "Entre Chartreuse e

Por parte da *chefe de sessão* cuja mensagem reproduzo abaixo, a busca de garantir o alto nível de interação entre os participantes foi feita nesta sessão por meio de instruções pontuais, diárias, do contato permanente com os *animadores* de cada equipe para que eles também mantivessem interação dentro de suas equipes e a prática da IC.

EXCERTO 10

Queridos, como combinamos no chat de hoje, avaliem se podemos mandar a mensagem que está abaixo para todos, em todas as línguas. Se estiverem de acordo, peço a ajuda de vocês para a tradução. Vamos colocá-la no quadro de avisos também.

Beijos, boa votação e bom fim de semana!

R.

"Atenção Galanautas!!

Estamos em período eleitoral.

Vocês têm até o dia 16 (amanhã) para votar nos temas propostos por suas equipes (sala da equipe ou sala de redação, quadro azul).

Do dia 17 até o dia 21 vocês irão votar no tema geral da sessão (sala da equipe ou sala de redação, quadro verde).

Em caso de dúvida, peçam orientações aos animadores.

Participem! Façam campanha para o tema de sua preferência.

PRATIQUE A INTERCOMPREENSÃO EXERCENDO A
DEMOCRACIA!!!

/o\”

(Mensagem da chefe de sessão aos animadores, reproduzida em todas as línguas em e-mail e também no painel da plataforma).

⁶¹ **Tradução:** Para informação: em cinco dias, ou seja, depois de 14 de outubro, 155 pessoas diferentes, dentre as 220 inscritas, se conectaram a essa sessão. Uma taxa de conexão das mais elevadas. Uma sessão que funciona continuamente! Continuemos!!!

Na mensagem que segue, nota-se o encorajamento de uma *animadora* aos participantes e já uma preparação para a fase seguinte, após a eleição do tema da sessão. A mensagem constitui também um bom exemplo de mistura *saudável* de línguas bastante usual em Galanet, sobretudo, por parte dos formadores. Visando atingir o maior número de interlocutores e causar um certo efeito de sentido, a autora da mensagem utiliza, de forma empática e calorosa, o português, o espanhol e o francês.

EXCERTO 11⁶²

Votacion emocionante

Queridos todos:

Independientemente de los resultados de la elección, los temas propuestos son excelentes, los equipos han sostenido sus propuestas con mucha dignidad y la participación es histórica como dice R., creo.

Entonces, nos merecemos unas lindas felicitaciones y ya nos preparamos para recibir con buena predisposición el tema que sea elegido.

Demain recommence la discussion.

Abraço fuerte

P.

(Coordenadora da equipe argentina).

Flexibilidade na sugestão de horários e a correspondência dos fusos horários dos países/continentes das respectivas equipes são pontos simples, mas que também têm uma grande importância na organização dos encontros síncronos, sobretudo para os encontros entre *animadores*. Muitos são professores e têm uma carga horária presencial em mais de um turno. Portanto, os encontros muitas vezes precisam ser fixados em horários “alternativos” como na hora do

⁶² **Tradução:**

Votação emocionante

Queridos todos:

Independientemente dos resultados da eleição, os temas propostos são excelentes, as equipes apoiaram suas propostas com muita dignidade e participação é histórica como disse R., acho. Então, nós merecemos os cumprimentos e já nos preparamos para receber com boa predisposição o tema que for eleito. Amanhã recomeça a discussão. Um abraço forte

P.

almoço, à noite, nos intervalos entre os turnos das aulas ou nos finais de semana.

As diferenças de calendário e fuso horário entre os hemisférios dificultam encontros síncronos no primeiro semestre letivo do ano escolar brasileiro e são parte dos fatores que certamente podem ter influenciado na desmotivação de membros das equipes brasileiras nas sessões das quais participei. Após as experiências em sessões desde 2008, pude notar que o melhor período para garantir uma participação assídua é entre a última semana de setembro e a primeira quinzena de dezembro, apesar da diferença de fuso horário.

Entre o demais participantes, a possibilidade de comunicação síncrona através dos vários espaços de bate-papos garante a participação em parte devido à representação do que seja aprender uma língua estrangeira cuja ênfase, historicamente, está na oralidade. Não é por acaso que normalmente se pergunta: que língua a pessoa *fala*. Tradicionalmente, para o senso comum e muitas vezes não só para ele, as demais habilidades podem não ser tão significativas quanto a produção oral. No trabalho na plataforma esse dado não é irrelevante e precisa ser levado em conta, pois se de um lado neste ambiente pode-se aproximar muito da oralidade através da comunicação direta, quando há algum impedimento técnico ou devido às grandes diferenças de horário que inviabilizam o contato com outros participantes, a frustração pode aumentar.

Em Galanet há uma ânsia por encontrar sempre alguém do “outro lado”; de fato “a grande diferença entre o Galanet e o trabalho em outras plataformas é que há gente do outro lado...” (Comentário do prof. Paulo Oliveira, de alemão, CEL, julho 2011). Alguém disposto e disponível a conversar sobre as tarefas que precisam ser executadas, mas não só, muitas vezes apenas conversar... Porém, em determinadas situações, os méritos da plataforma também podem se converter em complicadores.

Nas mensagens a seguir, vemos exemplos de queixas dos participantes por não encontrarem outros com quem interagir simultaneamente. Ainda que haja outras

ferramentas para praticar a IC, não encontrar alguém para conversar é uma *falta de sorte* na opinião desta participante:

EXCERTO 12

Olá a todos!
Será que eu vou ter o prazer de encontrar alguém pra conversar neste Galanet, essa semana?
Não estou dando sorte... nunca encontro ninguém online...
Abraços. F.

Exercitar diretamente a IC também para essa participante significa comunicar-se de forma síncrona:

EXCERTO 13

(...) Toda vez que entro, não há ninguém online. Por isso não estou exercitando diretamente a intercompreensão... Você sabe qual é o horário que há mais pessoas acessando o site?
Muito obrigada,
A.

A preocupação do autor da próxima mensagem é resolver um problema técnico que lhe impossibilita o acesso à ferramenta síncrona: o “olho”.

EXCERTO 14⁶³

Últimamente me resulta imposible poder chatear con la gente que se encuentra disponible en el ojo. Y no sé el motivo, ya que hasta hace relativamente poco no ha había experimentado ningún otro problema.No me aparece ninguna advertencia sobre el Java ni nada parecido. El ojo está visible, pero cuando hago 'click' sobre alguna persona para poder establecer conversación, simplemente, no se ejecuta la acción.

¿Alguna idea del origen del problema? ¿Alguien sabe cómo puedo solucionarlo?

O “olho” é uma das opções preferidas entre os participantes porque justamente permite “pescar” imediatamente alguém para um bate-papo informal, sem necessariamente ter qualquer objetivo de trabalho. O gosto dos participantes em usar essa ferramenta pode ser constatado pelas várias mensagens postadas no fórum ou enviadas aos coordenadores com queixas quando ele não funciona. A habilitação do olho é feita pelo próprio participante na ferramenta “minhas preferências” que se encontra sobre a mesa do estúdio pessoal. Mas ela também depende de um recurso – o Java- e muitas vezes os participantes registram problemas em habilitá-la.

A importância desta ferramenta pode ser verificada nesta mensagem de uma animadora:

EXCERTO 15⁶⁴

“(…) si tenés dificultades para activar el ojo, no podés saber si hay alguien en la plataforma en ese momento. Una lástima.”

⁶³**Tradução:** *Últimamente está sendo impossível para mim conversar com pessoas que estão disponíveis no olho. E não sei por que motivo, pois até a relativamente pouco tempo não tinha problema. Eu não vejo nenhum aviso sobre o Java ou algo assim. O olho está visível, mas quando eu faço 'click' para alguém em uma conversa, simplesmente a função não se executa. Alguma ideia da origem do problema? Alguém sabe como posso solucioná-lo?*

⁶⁴**Tradução:** *“(…) se você tem dificuldade para ativar o olho, não pode saber se há alguém na plataforma nesse momento. É uma pena.*

A predileção pelo “olho” talvez se deva ao fato de nele, a conversa pode fluir livremente, pois os registros dessas interações não permanecem na plataforma. Esse aspecto foi reportado em encontros presenciais por três alunos do grupo Institucional do CEL (I Ribelli di Sabato Sera) que participaram da sessão *Verba Volant Societatis* entusiasmados por se encontrarem através dessa ferramenta com participantes da Romênia.

A liberdade estimula também as trocas e interações desinteressadas e é nessas trocas onde pode ocorrer grande parte do processo de aprendizado não apenas das línguas, mas também o exercício de práticas interculturais.

Neste espaço fora do “controle” de *animadores* e *coordenadores* aprende-se muito e é onde o aprendizado se dá de forma mais próxima à realidade e da comunicação cotidiana. No entanto, quando muitas pessoas acessam simultaneamente a plataforma, esta ferramenta se torna lenta ou simplesmente fica bloqueada. Isso desmotiva aqueles que desejam comunicação imediata e informal bem como quem simplesmente consegue saber quem são as pessoas que estão frequentando o ambiente naquele momento.

A possibilidade de identificação imediata também é fator de estímulo e um mérito do “olho”, uma vez que se pode reconhecer o gênero da pessoa que está *on-line* e o grupo ao qual pertence, e que também pode ser rapidamente encontrado através da busca do perfil da equipe e/ou do perfil daquele participante com o qual se pretende interagir. A partir de dados gerais sobre um potencial interlocutor é possível entabular mais facilmente uma conversa e, assim sendo, o fato de haver, por vezes, dificuldade em acessá-lo não é uma questão menor.

3.3 Aspectos da dinâmica de trabalho nas sessões

A sessão *Babilônia Românica*, realizada entre setembro e dezembro de 2010, foi minha primeira experiência como *chefe de sessão*. Essa sessão teve 279 inscritos e, dentre estes, 156 consideramos participantes por terem um número de acessos

igual ou superior a 10 até encerramento da sessão⁶⁵. Participaram 13 equipes plurilíngües envolvendo pessoas localizadas geograficamente no Brasil, França, Espanha, Argentina, Chile e Romênia, de seis línguas (português brasileiro, catalão, espanhol, italiano, francês e romeno) com as quais se trabalha na plataforma. Nessa sessão, houve a participação de dois grupos lusófonos, um da UFPR (Universidade Federal do Paraná) e outro da UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte). No contexto da UFPR, o trabalho em Galanet é uma formação livre e gratuita oferecida através da Extensão daquela universidade; no contexto da UFRN, o trabalho na plataforma integra uma disciplina regular de IC do curso de Letras para alunos de francês, espanhol e português. Entretanto, apesar da presença dessas duas equipes, a produção em português foi menor em relação ao espanhol, que predominou ao longo de toda a sessão, seguido do francês. Das 13 equipes que participaram, 3 eram de espanófonos, duas delas muito ativas, uma delas com 36 e outra com 14 participantes que tinham o espanhol como língua materna; as demais equipes se dividiam entre espanófonos, francófonos e em muito menor número italianófonos; a equipe romena participou tanto na própria língua, como também em francês. Devido a essa configuração, alguns dos coordenadores mais experientes sugeriram que a língua na qual iriam circular as orientações para a organização do trabalho fosse o português para “compensar” a forte presença de espanófonos. O interesse pelo português foi explicitado também por alguns alunos participantes, como pode ser percebido nos excertos a seguir:

⁶⁵ A questão da desistência ou evasão em Galanet merece sem dúvida um estudo aprofundado, e embora não seja, meu objetivo fazê-lo aqui, menciono o fato de que muitos fatores, observados ao longo de quatro sessões, estão relacionados ao entorno, ao apoio institucional e à cultura pedagógica de formadores e formandos; entre esses fatores estão: restrições de acesso à rede; suporte presencial ou semi-presencial local às equipes; perfil dos alunos (com ou sem prática em estudos autônomos; familiarizado ou não com ambientes virtuais) etc. De qualquer forma, o processo de reconhecimento do espaço e o entendimento do trabalho realizado nele são um processo gradual que pode não se cumprir ao longo de uma sessão apenas.

EXCERTO 16⁶⁶

Olá!

Eu estou a estudar português no Instituto Camões de Barcelona. Ainda que estou no Elementar T_T.

Bé, per a mi el Portugués té una avantatge, s'assembla molt a l'espanyol i si a més coneixes el gallec, ja és una gran sort. El problema que tinc amb el portuguès és la fonètica, realment complicada, però té similituts amb altres llengües: té nasals con el francès, neutres com el català. Així que espero poder dominar la fonètica.

M'agrada molt el portuguès porque es una llengua molt lligada a la nostra (som veïns), tot i que hi ha gent que no mostra interès per ella, sempre que dic que estic fent cursos de Portuguès tothom diu..., bah! (...)

EXCERTO 17⁶⁷

Oi!

Mi interés por el portugués (más allá de que siempre me gustaron la música brasileña y el fado) viene de mi primera experiencia en Galanet...allí estuve intercambiando bastante con gente de Portugal y de Brasil, sobre todo...Tanto me intrigó, que el año pasado viajé a conocer a nuestros vecinos...estuve en Río y me encantó!

Ahora...eso de que el portugués se parece al español...será leído, porque lo que es hablado rápido...uy uy uy!! qué difícil!!

⁶⁶ **Tradução:** *Eu estou a estudar português no Instituto Camões de Barcelona. Ainda que estou no nível Elementar T_T.*

Bem, para mim, o português é uma vantagem, é muito parecido com o espanhol e com o que conheço bem do galego, é muita sorte. O problema que tenho com o português é a fonética realmente complicada, mas se tem semelhanças com outras línguas: as nasais com o francês e o neutro como o catalão. Então eu espero que para dominar a fonética. Gosto muito do português porque é uma língua que está intimamente ligada à nossa (somos vizinhos), embora algumas pessoas não mostrem interesse por ela, se eu disser que estou fazendo cursos de português dizem...bah!

⁶⁷ **Tradução:** *Oi! Meu interesse pelo português (além de sempre ter gostado da música brasileira e do fado) vem da minha primeira experiência em Galanet. Interaçi bastante com pessoas de Portugal e do Brasil, principalmente... Despertou tanto meu interesse que no ano passado fui conhecer nossos vizinhos... estive no Rio e fiquei fascinada! Agora... isso que o português se parece com o espanhol... talvez lido, porque o que se fala rápido, ui, ui, ui, que difícil!*

EXCERTO 18⁶⁸

Hace dos años conocí a una chica de Castelló (España) en París. Compartimos habitación y vivencias durante seis meses. Teníamos la suerte de poder hablar en catalán, en castellano, en francés y hasta chapurrear de vez en cuando el inglés. Además, aunque ella estudia Derecho, cursó unas clases de portugués en la universidad, así que poco a poco y a fuerza de oír chapurrear cosas, me fui interesando en esta lengua tan suave y tan melódica. Al año, estuve de viaje en Portugal y aún me impactó más la belleza del portugués y las grandes similitudes con palabras catalanas. Así que a ver si alguna vez tengo la oportunidad de aprender algo. De momento sólo sé decir (aunque no sea cierto): Eu falo português!

Nessa sessão, a “tradução” do cenário para a dinâmica das atividades se deu em português e ganhou forma nas orientações colocadas no painel, nas mensagens enviadas a todos e naquelas enviadas apenas aos *animadores* de cada equipe, e nas orientações dos fóruns ao início de cada uma das três fases posteriores ao *quebra-gelo*. Os documentos abaixo foram postados no fórum ao início de cada fase e tinham a finalidade de: (1) instruir os participantes de forma detalhada; (2) inserir o português como língua de trabalho na plataforma, visando equilibrar o emprego desta língua entre as demais utilizadas na sessão e (3) oferecer um documento *autêntico* para aprendizagem do *código* do português.

⁶⁸ **Tradução:** *Há dois anos conheci uma garota de Castelló (Espanha) em Paris. Dividimos um quarto e compartilhamos experiências durante seis meses. Tínhamos a sorte de poder falar em catalão, em castelhano, em francês e até arriscar de vez em quando o inglês. Além disso, embora estudando Direito, fiz algumas aulas de português na universidade, assim, aos poucos e de tanto ouvi-la arriscar coisas, fui me interessando por esta língua tão suave e tão melódica, neste ano fui a Portugal e me impactou ainda mais a beleza do português e as grandes semelhanças com palavras catalãs. Então, vamos ver se tenho oportunidade de aprender alguma coisa. Agora sei dizer apenas (ainda que não seja correto) Eu falo português!*

EXCERTO 19

FASE 2

REMUE-MÉNINGES = TORMENTA DE IDEAS = TURBILHÃO DE IDÉIAS = BRAINSTORMING = TORMENTA D'IDEES = PENSIERI IN LIBERTÀ é nome da segunda fase, destinada à exploração e aprofundamento do tema vencedor: **LA NOSSA MUSA MUSIQUE**

O que fazer nesta fase? É o momento de **soltar a imaginação e a criatividade** e trazer a este fórum o maior número possível de idéias relacionadas ao tema comum. Todos os gêneros e temáticas são bem-vindos (artes, humor, política, línguas, linguagem, cultura, tradições, tecnologia etc) desde que relacionados ao **TEMA COMUM**. Os tópicos deste fórum devem, portanto, seguir um eixo comum que poderá se desdobrar em rubricas do dossiê final. As discussões não relacionadas ao tema comum serão excluídas (ou deverão ser registradas no fórum da 1ª Fase). Esta fase terminará dia **10 de novembro**. Convidamos aos animadores/coordenadores de todas as equipes a registrarem neste espaço estas explicações nas suas respectivas

EXCERTO 20

FAQs - FASE 3

QUAIS SÃO OS TEMAS DO FORUM DESTA FASE?

Neste fórum serão colocados APENAS os temas que darão origem às rubricas a serem redigidas na fase 4 e que comporão o dossiê final.

QUAL É O CONTEÚDO DESTA FASE?

Na fase 3 os fóruns precisam ser alimentados pela continuação do debate por TODOS OS PARTICIPANTES e por documentos realizados prioritariamente pelos próprios participantes (textos, arquivo se áudio, vídeos, fotos) ou coletados de outras fontes (livros, jornais, internet etc).

QUEM POSTA OS TEMAS NESTE FORUM?

Os temas deste fórum são postados APENAS pela responsável pela sessão: EU E SOMENTE EU!! :-D – a chefe de sessão. No entanto, como poderão notar, todos os temas aqui postados são fruto das discussões realizadas na Fase 2 e das sínteses, nas várias línguas, que vocês fizeram tão bem em suas equipes, trabalho pelo qual lhes dou os **PARABÉNS: VOCÊS ESTÃO FAZENDO UM ÓTIMO TRABALHO!!**

IMPORTANTE: PRATIQUEM A INTERCOMPREENSÃO!

Vamos tentar nesta fase fomentar ao máximo a interação plurilingue nos fóruns. Assim, procurem intervir em discussões distintas da sua própria língua. Abram-se para o novo, para o diferente! Deixem-se inspirar pelo nome desta sessão: ESTAMOS EM BABILÔNIA ROMÂNICA!

EXCERTO 21

FASE 4

QUAL É O OBJETIVO DESTA FASE?

Esta fase destina-se a preparar e a publicar o dossiê de imprensa, que reúne as sínteses dos debates que se desenrolaram na fase precedente.

QUAIS SÃO OS ESPAÇOS DE TRABALHO NESTA FASE?

- 1) Nossa ágora: o fórum.
- 2) Os bate-papos dos confortáveis e elegantes salões coloridos
- 3) Sala de imprensa, onde há um arquivo para guardar documentos, uma (pós)moderníssima “prensa móvel” onde editar as rubricas e uma mesinha de reuniões para bate-papo. Quem preferir, pode ainda tomar uma caipirinha no bar, mas atenção: beba com moderação! E não se esqueça de gravar a conversa, (caso seja uma conversa de trabalho, claro!) num doc, pois este espaço não registra automaticamente. Lembre-se também: se beber, não dirija...

QUAL É A COMPOSIÇÃO/ A ESTRUTURA DO DOSSIÊ?

1. Texto associado à rubrica: é a introdução da rubrica. É anexada sob o título e apresenta a rubrica em aproximadamente dez linhas. Pode ser multilingue mas, de preferência, sem traduzir.
2. Arquivo principal: É a síntese do subtema, ou seja, do que foi discutido nas fases anteriores (fases 2/3). Um texto de cerca de uma página, se possível nas línguas românicas que compuseram a Sessão, mas sem tradução. Seu texto pode/deve nos remeter aos “arquivos associados à rubrica”. O arquivo principal (fichier principal) se abre quando você clicar sobre o título da rubrica.
3. Arquivos associados à rubrica: Esses arquivos ficam à direita da rubrica e se abrem quando você clicar sobre o título. São arquivos de áudio, imagem, vídeos, textos (novas sínteses, extratos dos fóruns e dos *chats* relacionados ao assunto) e de links da internet.
4. Fotos e outras imagens preferencialmente em JPEG. Essas fotos não têm legendas. Se tiverem, precisam ser incluídas entre os arquivos associados à rubrica.

Instruções de trabalho claras e pontuais são importantes para que os participantes entendam o que estão fazendo e por quê. Obviamente, podemos objetar: esses elementos são relevantes em qualquer processo de formação em qualquer área, inclusive na modalidade presencial e, portanto, não há novidade nenhuma em lembrá-los aqui; entretanto, cabe ressaltar que tais pressupostos ganham destaque especialmente em formações de modalidade sem-presencial ou totalmente à distância nas quais a demarcação espaço-temporal precisa ser bem delineada para se evitar a sensação de *limbo*, pois essa sensação pode ser o primeiro passo para a desistência e a evasão – em ambiente virtual tudo é mais evidenciado! Méritos e deméritos ganham uma incrível projeção. O espaço requer que as ações, objetivos, metas, reações sejam manifestadas explicitamente.

A explicitação textual ganha ainda maior relevância em Galanet porque as instruções, como de resto qualquer outra comunicação estabelecida na plataforma, convertem-se em material para aprendizagem das línguas, muitas vezes, para um público de nível principiante, e exigindo assim um maior grau de explicitação de conteúdos e informações. No momento de realizar qualquer intervenção, o *coordenador*, *chefe de sessão* ou *animador* precisa levar em conta esse seu público leitor, heterogêneo por definição, com o qual não possui um universo partilhado, o que normalmente caracteriza encontros e formações presenciais e a comunicação face a face. Em AVAs, a escrita precisa preencher o mais possível as lacunas deixadas pela distância.

Seguem, no excerto 22, as instruções de outra sessão, *Dialoghi interculturali*, que trazem instruções sobre aspectos linguísticos, organização do trabalho, e recursos digitais. As diretrizes sobre o que fazer, em quanto tempo e por que precisam ser colocadas de forma ordenada no início do processo e, no caso de Galanet, ao início de cada mudança de fase.

EXCERTO 22⁶⁹

A tous les participants à Dialoghi interculturali,

Notre session Galanet avance et dès lundi prochain, nous pourrons commencer à voir le dossier de presse se construire grâce à votre participation depuis le début de la session, et à votre efficacité en fin de session.

La nature du travail sur la plateforme change à chaque phase et devient de plus en plus constructif à mesure qu'on se rapproche de la fin. Dès maintenant, et depuis le début de la phase 3, chaque message déposé, chaque interaction, contient une petite avancée vers notre publication finale.

Vous comprenez mieux les autres langues romanes maintenant, et vos interactions sont donc plus faciles. Profitez-en pour faire un dossier de presse exemplaire. Vos animateurs vous accompagnent pas à pas dans ce travail qui durera 3 semaines.

Mais déjà, je vous félicite pour le travail accompli, et pour ces nouveaux progrès que l'intercompréhension fait grâce à vous,

J.P.

Em geral, a comunicação em Galanet se pauta por um contrato relacional marcada, por:

- 1) Expressão em língua materna/compreensão em língua estrangeira (preferencialmente uma das seis línguas da plataforma)

⁶⁹ **Tradução:** *A todos os participantes de Dialoghi interculturali*

Nossa sessão Galanet avança e na próxima segunda, podemos começar a ver o dossiê que irá se construir graças ao envolvimento de vocês, desde o início da sessão, e à eficácia de vocês no final da sessão.

A natureza do trabalho na plataforma muda em cada fase e se torna cada vez mais significativa quando nos aproximamos do final. Agora, e desde o início da Fase 3, cada mensagem enviada, cada interação, contém um pequeno passo em direção à nossa publicação final.

Vocês conseguem compreender as outras línguas românicas agora, e suas interações são mais fáceis. Aproveitem a oportunidade para fazer um dossiê exemplar. Os animadores de vocês vão acompanhá-los passo a passo neste trabalho que vai durar três semanas Mas já, cumprimento vocês pelo trabalho, e para esses novos progressos que a intercompreensão faz graças a vocês,

J.P.

2) Colaboração linguístico-discursiva entre interlocutores (recursos expressivos das diferentes línguas e fatos linguístico-culturais)

Na mensagem abaixo temos um exemplo de proposta de organização do trabalho horizontalizada. Uma *coordenadora* local esclarece o formato escolhido pela sua equipe, justifica suas opções – alguns preferem o trabalho intraequipe, outros preferem interagir com outras equipes – e submete essa configuração aos participantes da sessão. Sua iniciativa abre, assim, a possibilidade de dialogar com os demais, alimentando o diálogo nas outras línguas. Novamente aqui se ressalta uma característica importante no exercício da função de animar e/ou coordenar um trabalho neste tipo de ambiente, que é a de transformar o maior número possível de questões, situações e problemas em “mote” ou matéria de aprendizagem e prática da IC. O *animador* precisa desenvolver habilidades para pautar ou valorizar elementos que possam estender o mais possível a cadeia dialógica que vai se formando ao longo de cada sessão, uma vez que se trata de uma trajetória em permanente construção.

EXCERTO 23⁷⁰

CN

Nous a proposé de travailler en Groupes de personnes venant des différents équipes.

Dans notre équipe Lyon Viernes, une majorité de gens veulent travailler "entre" équipes, malgré les difficultés d'organisation. D'autres préfèrent quand même travailler au sein de notre seul équipe. C'est un choix qui est compréhensible car c'est plus pratique de travailler avec des gens à proximité, mais cela aurait tendance à négliger le côté intercompréhension qui est à la base de notre démarche.

Nous voudrions connaître votre avis sur la question pour pouvoir avoir une idée de ce

⁷⁰**Tradução:** *Propusemo-nos a trabalhar em grupos de pessoas de diferentes equipes.*

Em nossa equipe Lyon Viernes, a maioria das pessoas quer trabalhar "entre" as equipes, apesar das dificuldades organizacionais.

Outros ainda preferem trabalhar sozinhos em nossa equipe. Esta escolha é compreensível porque é mais conveniente trabalhar com as pessoas próximas, mas isso tende a negligenciar, por outro lado, a IC, que é a base da nossa abordagem. Queremos a sua opinião sobre o assunto, a fim de se ter uma idéia do que é factível. Antecipadamente, obrigada!

Em linhas gerais, as funções precípuas do formador e as habilidades que deve levar em conta para o trabalho neste ambiente são as seguintes⁷¹:

1) FUNÇÃO TÉCNICA

- Dar instruções de navegação, de utilização da plataforma e dos meios de comunicação
- Ajudar a resolver problemas técnicos

2) FUNÇÃO ORGANIZACIONAL

- Estimular o trabalho conjunto
- Administrar imprevistos
- Aconselhar, sugerir
Encaminhar o roteiro de trabalho
- Adotar estratégias para mobilizar para a participação
- Animar as reuniões sincrônicas

3) FUNÇÃO METACOGNITIVA

- Desenvolver a auto-avaliação das dificuldades e das especificidades de cada tarefa
- Sugerir estratégias cognitivas

4) FUNÇÃO COGNITIVA E METODOLÓGICA

- Ajudar a definir estratégias de contribuição e cooperação
- Fornecer sínteses aos estudantes que não puderam participar do curso ou da última atividade
- Fornecer ajuda metalinguística

Os desafios para se conduzir um trabalho neste ambiente são inúmeros. Por isso a formação de formadores é um tema relevante. Desenvoltura para buscar soluções para questões práticas relacionadas ao entorno do trabalho num AVA como Galanet, como diferença de horário e, sobretudo, de calendário entre

⁷¹ As atribuições do formador em Galanet são referidas aqui sinteticamente. O roteiro de formação para o formador em IC em Galanet encontra-se na plataforma Esprit administrada pela Universidade de Grenoble. Esprit é uma plataforma de ensino à distância que permite aos alunos realizar atividades de aprendizagem, individualmente ou em pequenos grupos, sob a supervisão de tutores *on-line* (ver <http://flodi.grenet.fr/esprit/login.php>).

hemisfério norte e sul já mencionada aqui está entre os quesitos indispensáveis no perfil do formador.

Na sessão *La Tchache*, realizada no primeiro semestre de 2009, enfrentamos um problema desta ordem que se desdobrou em vários outros. A partir do mês de maio, os alunos das universidades europeias em geral se dedicam aos trabalhos finais e monografias. Em muitos casos não há aulas presenciais, é um período de dispersão. No caso desta sessão, houve o agravante de a *chefe de sessão* praticamente deixar a função e sair de férias antes do término da sessão, como se pode ver abaixo:

EXCERTO 24⁷²

Olà a todos,
Il est l'heure de passer à la réalisation du dossier de presse, phase 4, c'est à dire :
relier les différents éléments de la phase trois et en faire des rubriques.
Je vous conseil de lire le document que R de Campinas a déposé dans la
bibliothèque, il donne des explications assez claires sur le travail qui reste à réaliser.
Par ailleurs vous pouvez, également, voir le travail fait dans la session «O paleta de
culturi».

As instruções de trabalho foram mínimas, houve praticamente uma ausência das regras de funcionamento da sessão o que desestimulou desde o início a participação. Esses fatores, associados à questão do calendário, resultou no colapso do trabalho final. A impossibilidade de fixar encontros síncronos, a diferença de calendário para as férias, instruções pouco objetivas e claras comprometeram o andamento dos trabalhos e resultaram na não conclusão e na

⁷² Tradução: *Olá Todos,*

É hora de avançar para a realização do jogo de imprensa, a fase 4, ou seja, reler os diferentes elementos da fase três e fazer as rubricas.

Eu sugiro que vocês leiam o documento que R. de Campinas depositou na biblioteca, que fornece explicações bastante claras sobre o trabalho que falta ser feito. Além disso, vocês também podem ver o trabalho feito na sessão "O intervalo de culturas". Obrigada a R. e J.P. pela ajuda inestimável. Boa sorte para a final a todos os participantes. Muito obrigada a todos.

PS: Eu estou saindo amanhã de manhã na Roménia :-) para uma semana de férias

não publicação do dossiê final. No entanto, apesar dos problemas, esta sessão foi muito importante, na medida em que me permitiu perceber a importância da condução do processo e a supremacia do processo sobre o produto final.

3. 4 Entre a aprendizagem e a sensibilização para outras línguas

Na sessão *La Tchatche* houve uma interessante discussão no fórum da primeira fase acerca da proximidade e características do romeno, considerada por muitos participantes a mais “opaca” das seis línguas da plataforma. A sessão contava com a participação de sete equipas que interagiam em francês, italiano, espanhol, português e romeno. Algumas das intervenções são transcritas abaixo e exemplificam o caráter metalinguístico, dialógico e colaborativo da IC. Nelas, os participantes lançam seus questionamentos sobre a dificuldade de compreensão do romeno. Tais questionamentos vão sendo contrastados por falantes de línguas consideradas, pelos próprios falantes, como sendo mais próximas ao romeno.

EXCERTO 25

AC

Aqui está um assunto que me interessa. Para mim, que sou portuguesa, a noção de língua vizinha não se aplica ao romeno, tenho imensa dificuldade em compreendê-lo, quer seja escrito ou oral. O romeno é uma língua muito opaca para mim que nunca estudei latim e que não falo nenhuma língua da Europa Central. Será que este problema também se coloca para os nativos italianos ou franceses?

SG

*Per un italiano dicono sia più semplice capire il rumeno. In effetti, molte strutture rumene e italiane sono simili. Tuttavia, il rumeno è ricco di parole slave e di parole TURCHE... La dominazione turca in Romania ha lasciato nel lessico di questo paese molte parole che per noi romanofoni sono opache. Come fare per riuscire ad andare oltre e per "capire"? Possiamo immaginare un vocabolario delle parole opache?*⁷³

⁷³ **Tradução:** para um italiano dizem que é mais simples entender o romeno, muitas estruturas do romeno e do italiano são semelhantes. Entretanto, o romeno é rico de palavras TURCAS...A dominação turca na Romênia deixou no léxico deste país muitas palavras que para nós romanófonos são opacas. Como fazer para conseguir ir além e para “entender”? Podemos imaginar um vocabulário das palavras opacas?

SP

*pour moi qui suis francais et qui comprend aussi le catalan et l'espagnol le roumain me semble plus facile a comprendre que l'italien meme si il y a evidement des relations tres proche entre kes deux mais il me semble que la structure du roumain est plus simple pour moi que celle de l'italien*⁷⁴

MF

*De las grandes lenguas romances - grandes por el número de locutores- el rumano es la que siento más lejos. Sin embargo, cuando no conocía el francés, éste me parecía terriblemente opaco. Como argentina, el portugués de Brasil y el italiano estándar son las lenguas que siento más cercanas, un poco seguramente porque en mi país se escuchan mucho. Por eso me encantaría conocer algunas de esas estructuras similares entre el italiano y el rumano de las que habla SG, ¿a ver si encuentro pistas para entenderlo mejor!*⁷⁵

DA

Devido à localização da Roménia, o romeno sofreu várias influências das línguas eslavas (como o russo e o polaco) e adquiriu certas características que o distanciou um pouquinho mais das demais línguas românicas. Em todo caso, acredito que, dentre as línguas românicas, ele seja bem mais parecido com o italiano, principalmente na pronúncia.

DT

Salutare tutoror!

⁷⁴ **Tradução:** Para mim que sou francês e que compreendo também o catalão e o espanhol, o romeno me parece mais fácil de compreender que o próprio italiano se há evidentemente relações muito próximas entre estas duas, me parece que a estrutura do romeno é mais simples para mim que a do italiano.

⁷⁵ **Tradução:** Das grandes línguas românicas – grandes devido ao número de falantes – o romeno é aquela que sinto mais distante. No entanto, quando não conhecia o francês, este também me parecia terrivelmente opaco. Como argentina, o português do Brasil e o italiano padrão são as línguas que sinto mais próximas, um pouco certamente porque no meu país se ouve muito (português e italiano). Por isso gostaria muito de conhecer algumas dessas estruturas similares entre o italiano e o romeno de que fala SG, para ver se encontro pistas para entendê-lo melhor!

*Romana are termeni din slavă, dar lexicul fundamental este latin. Termenii din limba turcă NU sunt foarte numerosi (arhaisme). Romana contine si multe neologisme imprumutate din franceză, italiană, latină si engleză.*⁷⁶

M

Buna ziua! Va postez toate lectiile de limba romana pe care le-am postat pina acum pe Galanet pentru cei din sesiunea.

*FR: Bonjour! Je vous posterai toutes les lecons de roumain que j'ai deja posetees sur Galanet pour les visiteurs de la session 1. Bonne lecture! M.*⁷⁷

SV

Buonasera o Buongiorno a tutte voi galateniane e a tutti voi galateniani! Sono S.via dell'équipe di Macerata e faccio capolino dopo aver letto alcuni dei vostri messaggi. In questa parte del forum vengo subito ai ringraziamenti: in romaneste se dice: multumesc mult! Pour M., pour avoir mis à notre disposition du matériel didactique utile pour apprendre le roumain. J'ai une amie qui vit en France qui est originaire de la Roumanie: j'espère de pouvoir d'ici quelques mois districare qualche parola più di quanto abbia fatto sopra! Vedremo ;-)!

*Buona serata a tutte e a tutti!*⁷⁸

Podemos observar que neste fórum ocorre uma conversação na qual os participantes, como já esclarecido, pretendem elucidar suas questões acerca da

⁷⁶ **Tradução:** Olá a todos! O romeno tem termos eslavos, mas o léxico fundamental é latino. Termos turcos NÃO são muito numerosos (arcaísmo). O romeno contém vários neologismos emprestados do francês, do italiano, do latim e do inglês.

⁷⁷ **Tradução:** Bom dia! Postei para vocês todas as aulas de romeno que eu tinha postado em Galanet para os visitantes da sessão 1. Boa leitura! M.

⁷⁸ **Tradução:** Boa noite ou bom dia a todas vocês galanetianas e a todos vocês galanetianos. Sou S. da equipe de Macerata e encerro após ter lido algumas das mensagens de vocês. Nesta parte do fórum passo diretamente aos agradecimentos: em romeno se diz: multumesc mult! À M., por ter colocado à nossa disposição o material didático para a aprendizagem do romeno. Tenho uma amiga romena que vive na França que é originária na Romênia: espero poder destrinchar com ela algumas palavras a mais do que eu fiz acima. Vamos ver ;-)!
Boa noite a todas e todos!!

opacidade ou não da língua romena e suas eventuais semelhanças com as demais línguas românicas. Os interlocutores estão empenhados em responder ao questionamento de AC: *O romeno é uma língua muito opaca para mim que nunca estudei latim e que não falo nenhuma língua da Europa Central. Será que este problema também se coloca para os nativos italianos ou franceses?* SG considera que haja vários elementos de aproximação, mas atribui a opacidade do romeno ao substrato da língua turca. Esta hipótese é contestada por DT que afirma que não há um número grande de palavras turcas no romeno e que, sim, há uma forte presença de neologismos oriundos do italiano, do inglês, do latim e do francês. Para cooperar no entendimento da língua, M posta um documento com algumas noções elementares sobre o romeno. MF registra suas impressões do ponto de vista de um falante de espanhol, DA fornece mais subsídios históricos à discussão e, finalmente, SV faz o encerramento da conversa agradecendo pelas informações. Em sintonia com a dinâmica da IC, tanto SV quanto M cooperam para o entendimento intercalando traduções e/ou expressões em outras línguas que não a própria língua materna. Esta sequência do fórum exemplifica alguns dos princípios fundamentais da comunicação intercompreensiva no plano da sensibilização para as semelhanças/diferenças entre essas línguas da família românica.

Tomo a seguir um exemplo que registrei do meu primeiro contato com o romeno, que se deu também nesta sessão. Logo no início da primeira fase, é prevista a redação do próprio perfil. Sendo este um gênero bastante conhecido dos aprendizes, com uma estrutura e elementos muitas vezes facilmente reconhecíveis – saudações, percurso de estudo, profissão e interesses pessoais – constitui uma produção adequada para o primeiro contato com línguas desconhecidas. No perfil que segue, é possível, através do reconhecimento do gênero, de inferências e conhecimentos de outras línguas, fazer minha “entrada” no romeno.

3.5 Participação e (auto)avaliação

No fórum da última fase das sessões de Galanet, é comum abrir-se espaço onde os participantes se despedem, registram avaliações globais e espontâneas do processo. Percebe-se que dentre vários aqueles que o fazem revelam ter adquirido consciência do trajeto de aprendizagem. Essa consciência é um elemento importante neste tipo de formação que se fundamenta na autonomia do aluno. Alguns externam clara e espontaneamente a satisfação dessa aprendizagem.

EXCERTO 27

Foi muito interessante conhecer este portal, nunca pensei em me comunicar com várias línguas diferentes e usando a minha própria. Me despeço querendo participar mais uma vez e ver se consigo aprender mais. Tchau.

EXCERTO 28⁷⁹

Esta fue una experiencia maravillosa, si bien empecé a formar parte un poco más tarde que las demás integrantes de mi grupo, logré interactuar con otras lenguas y aprender a su vez portugués e italiano que conocía muy poco. También refresqué mis conocimientos de francés y la verdad es que fue muy gratificante. Me gustaría que esta aventura continúe por más tiempo y así poder enriquecer mis conocimientos. Agradezco a los coordinadores que nos guiaron y muchas gracias por hacerme descubrir Galanet!!!! Besos a todo el mundo!!!! Gracias a todos! Grosses bises!! Bacio!!! Beijjos!

⁷⁹ **Tradução:** *Esta foi uma experiência maravilhosa, ainda que tenha começado a participar um pouco mais tarde que os outros integrantes do meu grupo, consegui interagir com outras línguas e aprender português e italiano que conhecia muito pouco. Também refresquei meus conhecimentos de francês e a verdade é que foi muito gratificante. Gostaria que esta aventura continuasse por mais tempo e assim pudesse enriquecer meus conhecimentos. Agradeço aos coordenadores que nos conduziram e muito obrigado por me fazer descobrir Galanet!!!!*

Beijos para todo o mundo!!!!

Obrigada a todos!

Beijos grandes!! Beijo!!! Beijjos!

EXCERTO 29⁸⁰

Muchas gracias a todos por haber hecho de esta plataforma un lugar de encuentro maravilloso, por haber aportado su granito de arena. Para mi ha sido una experiencia maravillosa, la cual me permitió crecer, en algunas lenguas mucho y en otras entrar en contacto y percibir las. Me lamento no haber participado un poco más y explorado las otras áreas como yo quería. Bueno amigos me despido con un hasta luego y si Dios quiere ¿por qué no?, nos encontraremos en otra oportunidad acá en Galanet. Muchos besos y cariños...
AW de Las Golondrinas del Sur.

Sessão Allegro Vivace .

As especificidades da plataforma e a transversalidade com a qual são tratados os conteúdos, as ações e as relações produzidas nela exteriorizam as várias dimensões da linguagem aos participantes que são motivados a refletir sobre o uso e a adequação de suas produções concretamente dirigidas a um *outro*.

O êxito do trabalho (avaliado pela frequência no ambiente - número de acessos; número e qualidade das intervenções na plataforma; capacidade de propor e manter um diálogo pluringue etc) depende de um conjunto de fatores. O ambiente apóia-se em elementos que não são apenas de ordem técnica, mas que atuam em sinergia com ela.

O ambiente por si só não garante a interação, que seria o *combustível* para o trabalho em AVAs. Assim o trabalho de *animação* precisa se manter ao longo de toda a sessão, negociando e estimulando a participação. O desafio e o mérito do *animador* podem ser avaliados por sua capacidade de propor e situações que promovam a *reciprocidade*, fator que mantém em alta a motivação e a interação. Prolongar situações de reciprocidade significa alimentar o diálogo e a interação,

⁸⁰ **Tradução:** *Muito obrigado a todos por terem feito desta plataforma um lugar de encontro maravilhoso, por terem trazido seu grão de areia. Para mim foi uma experiência maravilhosa que me permitiu crescer muito em algumas línguas, em outras entrar em contato e percebê-las. Lamento não ter participado um pouco mais e explorado outras áreas como eu queria. Bem, amigos, despeço-me com um até logo e se Deus quiser, por que não?, nos encontraremos em outra oportunidade aqui em Galanet. Muitos beijos e carinhos... AW de Las Golondrinas del Sur.*

daí a importância de se propor um cenário pedagógico criativo o bastante para desafiar e estimular os participantes a cooperarem para realização de um projeto.

Mas nenhum fator isoladamente parece garantir a participação dos alunos. O êxito da sessão depende do foco, dos objetivos dos grupos, das representações que fazem de si, do outro e das representações do que seja aprender uma língua e de uma consciência do que está em jogo quando se aprende uma língua estrangeira.

Em uma sessão intercontinental, as diferenças de horários e de calendário podem comprometer justamente a comunicação síncrona. O bate-papo é a ferramenta e um gênero que estimula consideravelmente a participação dos alunos pela possibilidade de contato direto com interlocutores de línguas diferentes.

Alguns alunos do CEL me relataram verbalmente que se desmotivaram devido a obstáculos na comunicação síncrona. Outro fator que pode ter levado à desmotivação foi o fato de não terem percebido o valor da língua materna no contrato relacional atrelado a uma certa “supremacia” da produção em LE em detrimento da compreensão da LE. Muitos ao fazerem o próprio perfil escreveram em LE – francês, italiano ou espanhol, línguas que estão estudando no CEL – demonstram interesse em *expressar-se* na língua do outro, pois caso contrário não sentem que estão *aprendendo* alguma coisa. São princípios que pautam as representações que muitos dos nossos alunos têm a respeito da aprendizagem de uma língua estrangeira, orientada, fundamentalmente, pelo foco nas competências de produção oral e escrita.

3.6 Organização do trabalho e IC

A título de refletir aspectos da comunicação intercultural, sobre elementos exógenos que poderiam afetar a comunicação no ambiente e sobre a possibilidade de uma apropriação pessoal do ambiente, fora do *script* por parte dos usuários, tomo para análise fragmentos de um *chat pedagógico* (COSER,

2011)⁸¹. O *chat* analisado ocorreu durante a Sessão *Babilônia Românica*. Lembro que houve, portanto, forte presença espanófono com equipes da Argentina, Chile e Espanha. O tema escolhido para a sessão foi “a nossa musa música”.

Os fragmentos de bate-papos analisados aqui foram extraídos de um encontro de trabalho entre os animadores que tinha a finalidade de estabelecer o encaminhamento das atividades da última fase da sessão. O local escolhido para o encontro foi o chat do *bar*. A princípio, a escolha parece ter sido casual. Por volta da hora marcada, os participantes foram-se contatando através do olho. Os espaços dos salões coloridos são aqueles normalmente utilizados para os encontros de trabalho, mas também para se praticar a IC. Nesses chats, as conversas são automaticamente gravadas num arquivo acessível aos participantes da sessão para releituras, consultas posteriores e estudo detalhado dos diálogos.

Naquele dia os chats dos salões coloridos haviam apresentado problemas técnicos, que foram posteriormente resolvidos. Mas no início da reunião, com a participação da maioria dos animadores, todos optaram curiosamente por permanecer no bate-papo do bar, que não registra automaticamente as conversas.

Os fragmentos aqui analisados foram gravados por mim em um doc Word. Adotei esse procedimento, por um lado, porque era preciso registrar o que havia sido decidido quanto às orientações do trabalho; por outro porque esse encontro constituiu, a meu ver, um interessante momento de livre ocupação do espaço fora do script pré-estabelecido pelo cenário pedagógico e pelas funções de cada ferramenta ou pelo “modelo” chat pedagógico.

⁸¹ Coser (2011) propõe uma descrição possível do gênero “chat pedagógico plurilíngüe” em Galanet que considera os seguintes aspectos: 1) o *conteúdo temático* (dificuldade em lidar com os recursos da plataforma; assuntos pessoais; assuntos discutidos no fórum sobre o tema comum e divisão das tarefas); 2) a *construção composicional* (sequências típicas de atos de fala; momento de ambientação; momento de esclarecimento sobre as tarefas propostas e momento de encerramento); 3) o *estilo* (grau de formalidade –internetês, gírias formas de tratamento; grau de monitoramento – presença ou ausência manifestas de preocupação com regras de ortografia e pontuação e ocorrência de hibridizações entre línguas distintas - sequência de hibridização explícita).

Portanto, do ponto de vista do suporte técnico, permanecer no bate-papo do bar não representava nenhuma vantagem, tratava-se de um encontro de trabalho cuja pauta principal era justamente a organização da dinâmica na última fase da sessão e o mais comum seria fazê-la num dos chats das salas coloridas para que inclusive o registro da conversa ficasse disponível para os demais animadores/participantes que não puderam participar deste encontro.

Na tabela abaixo, indico o perfil dos participantes do chat a ser analisado:

PERFIL PESSOAL E SOCIOLINGÜÍSTICO DOS PARTICIPANTES DO CHAT			
	PAÍS ONDE VIVE	OCUPAÇÃO	LÍNGUA(S)
Nina (nacionalidade: brasileira)	Brasil	Profa de italiano como LE	Língua materna: português do Brasil <ul style="list-style-type: none"> • Compreende, fala, lê e escreve italiano • Compreende e fala espanhol • Compreende francês
Gilda (nacionalidade: argentina)	Argentina	Profa de francês como LE	Língua materna: espanhol <ul style="list-style-type: none"> • Compreende, fala lê e escreve francês • Compreende italiano e português
Marina (nacionalidade: argentina)	França	Profa de espanhol como LE	Língua materna: espanhol da Argentina <ul style="list-style-type: none"> • Compreende, fala lê e escreve francês • Compreende português e italiano
Cristopher (nacionalidade: francesa)	França	Prof. de francês e didática de línguas	Língua materna: francês <ul style="list-style-type: none"> • Compreende, fala e escreve italiano, espanhol e português • Compreende inglês, romeno e alemão

<p>Sandra (nacionalidade: francesa)</p>	<p>Espanha/França</p>	<p>Profa de francês e de espanhol como LE</p>	<p>Língua materna: francês</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreende, fala e escreve espanhol • Compreende português e italiano
--	-----------------------	---	---

Minha hipótese é que as motivações para se permanecer no Bar podem ter sido exógenas. Duas delas têm relação imediata com a representação que este espaço oferece e a associação direta que ele estabelece: três participantes estavam comendo de fato no momento do encontro, dois outros dizem estar com fome. Outra motivação poderia ter sido o fato de na França ser feriado e em uma cidade argentina, onde se encontra uma das participantes, também. A data sugeriria um encontro fora do local formal de trabalho.

Talvez não seja possível, tampouco relevante, comprovar essas motivações, inclusive se elas forem subliminares, não conscientes. Entretanto o fato é este: este grupo, cujos membros estavam comendo ou sentiam fome, num dia de feriado, decidem fazer um encontro de trabalho num chat, num AVA, cujo ícone é um bar; desconsiderando inclusive um limite técnico daquela ferramenta, que não registra autonomamente as conversas, dispensando assim outros espaços com ferramentas talvez mais apropriadas – em um certo momento até o *skype* foi sugerido, caso o *chat* do bar não funcionasse - decidem permanecer naquele espaço.

A decisão de permanecer neste espaço abriu neste caso uma possibilidade de diálogo intercultural e interlinguístico a respeito do conceito/palavra geradora: bar; aspectos externos à plataforma poderiam ter influenciado na decisão de se ocupar o espaço virtual de uma certa forma e, nesse encontro, constitui-se uma unidade semântica e discursiva, um *topos*, a partir do qual se construiu um diálogo efetivo, em uma situação comunicativa efetiva.

Vejamos como os participantes parecem “encenar” espontaneamente um encontro em um bar. Mencionam a comida, a bebida, cigarros; eles comem e bebem, como

clientes, e solicitam o serviço de um garçom. Os sujeitos que participam desta conversa fornecem elementos de sua *corporeidade* ao ocupar aquele espaço onde comem e bebem.

Esse parece ser o movimento *natural*, um acordo tácito que instaura o contrato comunicativo autêntico: é preciso (re)criar/construir os elementos de uma enunciação e uma certa corporeidade para que a comunicação ocorra. Se se trata de uma enunciação efetiva, o movimento *natural* é o de se colocar como sujeito corpóreo, em um dado tempo e em um dado espaço.

Diferentemente, o ensino de uma língua pautado apenas no código linguístico e no léxico, com enunciados isolados, dispensa a constituição e a caracterização de tais elementos. Fundamentalmente, nas aulas de LE, estamos habituados a tratar e a considerar com mais relevância esse segundo tipo de abordagem.

EXCERTO 30

[Nina] oi turma!

[Nina] non c'è nessuno in questo bar? [*não há ninguém neste bar?*]

[Gilda] Si, sono io. [*Sim, eu estou (sic)*]

[Marina] hola [*o!*]

[Gilda] Hola, Marina [*Oi, Marina*]

[Marina] estoy terminando de comer el último bocado [*Estou terminando de comer o último pedaço*]

[Christopher] hola! [*oi!*]

[Marina] hola!! [*oi!*]

[Christopher] yo tb, una manzana [*Eu também, uma maçã*]

[Gilda] Y yo desayunando en un bar con wi-fi en Rio Cuarto [*E eu estou tomando o café da manhã num bar com wi-fi em Rio Cuarto*] [Marina] ¿pedimos un café? [*vamos pedir um café?*]

[Christopher] mas se parece a una cafetería que a un bar entonces! [*Mas se parece (mais) com uma cafeteria do que um bar, então!*]

[Gilda] Dale! Yo, cortado. Vamos lá! [*Para mim um pingado. Vamos lá!*]

[Christopher] yo lo hice, quieren? [*Eu fiz um, vocês querem?*]

[Marina] dale, por favor [*Sim, por favor*]

[Gilda] Así es. Pero acá decimos bar indistintamente. [*É assim. Mas aquí dizemos indiferentemente bar*]

[Christopher] un petit café noir? [*Um café pequeno preto*] (...)

[Nina] scusate, io vorrei ordinare un altro caffè...dov'è il cameriere? [*desculpe, eu queria pedir um outro café...onde está o garçom?*]

[Nina] torno subito. [*volto já*]

[Christopher] io!!! [*eu!!!*]

[Marina] yo voy a comprar cigarrillos acá al lado [*E eu vou comprar cigarros aqui do lado*]

[Christopher] l'ho appena fatto! [*Acabei de fazer !*]

[Sandra] moi aussi, s'il te plaît! [*Eu também, por favor*]

[Gilda] Yo paso por ahora [*Dessa vez eu passo*]

[Christopher] vabene! quanti caffè? 2? [*Está bem! Quantos cafés?*]

[Marina] 3

[Christopher] c'est parti! [*Foi embora*]

[Christopher] c'est moi le garçon! [*Eu sou o garçom !*]

[Sandra] je n'ai pas eu le temps de prendre le mien avant de venir... [*Eu não tive tempo de tomar o meu antes de vir...*]

No trecho a seguir, um dos animadores interrompe inesperadamente a conversa, que até então não se configurara ainda como um típico encontro de trabalho, para abordar, de forma informal, o tema da sessão, a música, e entrar na pauta da reunião. A abordagem se dá de forma inusitada, mas coerente com o tema. No rádio ele está ouvindo a canção *Roxanne* do grupo inglês *Police* e convida os demais participantes a cantar junto esse clássico da música pop do ano de 1979.

EXCERTO 31

[Christopher] aspettate, devo fare una pausa! [*Esperem, tenho que fazer uma pausa!*]

[Marina] ok

[Christopher] pasa Roxanne alla radio. [*Está tocando Roxanne no rádio*]

[Christopher] é como un himno! [*É como um hino*]

[Marina] :D

[Christopher] :D

[Nina]:D

[Marina] bueno, me tomo el café entonces. [*Está bem, então vou tomar café*]

[Christopher] adesso potete cantare : Roxaaaaaaannn!!! [*Agora podem cantar*]

[Marina] roxannnnn, roxannnn

[Christopher] c'est bien une session sur la musique n'est-ce pas? [*É uma sessão sobre a música, não?*]

[Marina] claro !!

[Nina] Certo!

[Christopher] si ça c'est pas nossa musa musique!!! [*Se não, não é "a nossa musa música" !!!*] (nome da sessão)

[Gilda] Sí, me parece que se dijeron cosas lindísimas. [*É verdade, parece que disseram coisas lindíssimas*]

[Sandra] je suis en train de chanter dans mon bureau : que personne n'entre !!! [*Eu estou cantando na minha sala : espero que ninguém entre !!*]

[Christopher] you don't have to put on the red llllght!!!! [*você não tem que acender a luz vermeeeeelha!!!!*]

Marina] : D

[Sandra] oh yeah.....

[Gilda] Yo estoy escuchando música latina en el bar. [*Eu estou ouvindo música latina no bar*]

[Christopher] vous voyez que c'est pas interdit!!! [*Vocês veem que nada é proibido !!*]

No grupo há três espanófonas; entretanto, elas não compõem um grupo homogêneo pelo fato de falarem espanhol. Mesmo brevemente é possível identificar neste trecho indícios de discussões na “mesma” língua a partir de pontos de vista culturais diferentes: Argentina e Espanha.

Na passagem a seguir o animador retoma o tema da reunião, após terem cantado a música proposta por ele. Nela nota-se uma pequena diferença entre espanhol peninsular e argentino com o uso das expressões *dale!* e *vale!* pela argentina Marina e pela espanhola Sandra, respectivamente.

EXCERTO 32

[Christopher] c'est bon c'est fini, on reprend? [*Bom, acabou, vamos retomar?*]

[Christopher] :D

[Marina] dale! [*Vamos lá!*]

[Sandra] vale! [*Vamos lá!*]

[Gilda] Oui, garçon. [*Sim, garçom*]

Interessante observar que na interação a seguir, as duas argentinas, Marina e Gilda, acabam *reconhecendo* o próprio país e a própria terra a partir de uma perspectiva externa, possibilitada pelo contado com um *outro*.

EXCERTO 33

[Marina] yo no conozco Río Cuarto, está de camino a Buenos Aires ¿no? [*Não conheço Río Cuarto. Fica a caminho de Buenos Aires, né?*]

[Gilda] Elos mismos le dicen "el imperio", imaginate. [*Eles mesmos a chamam "o imperio", imaginem.*]

[Gilda] Es una linda ciudad del interior, en el centro del país. 200 mil habitantes. Es grande y no lo es, según con qué se la compare. [*É uma linda cidade do interior do país. 200 mil habitantes. É grande e não é, depende de com que se compara*].

Ao se referirem sobre a data, Christopher e Gilda percebem que festejam episódios distintos da história de seus países: o armistício da França de 1918/ a fundação de Rio Quarto.

EXCERTO 34

[Gilda] Acá hoy es feriado [*Aqui hoje é feriado*] (...)

[Christopher] ici aussi, c'est férié! [*Aqui também é feriado!*]

[Gilda] Pourquoi? [*Por quê?*]

[Sandra] pas en Espagne :- ([*Na Espanha não*]

[Christopher] armistice 1918

[Gilda] L'armistice, je me souviens. [*O armistício (da primeira guerra) eu me lembro!*].

[Gilda] Acá es el día de fundación de la ciudad. [*Aquí o dia da fundação da cidade*]

[Christopher] quelle année? [*Em que ano?*]

[Gilda] No lo sé. Yo no soy de esta ciudad, pero cerca de 200 años, creo. [*Não sei. Não sou desta cidade, mas há cerca de 200 anos acho*]

Também se *trabalha!* No excerto abaixo, os participantes discutem a organização do trabalho:

EXCERTO 35

[Nina] quantas rubricas vocês vêem? (...)

[Nina] segunda pergunta:

[Christopher] combien de rubriques? [*Quantas rubricas?*] (...)

[Nina] as equipes vão se misturar, se juntar para redigir as rubricas?

[Christopher] oui c'est mieux. [*Sim, é melhor*] (...)

[Nina] terceira pergunta: (...)

[Christopher] 7 ou 8 c'est peut-être suffisant [7 ou 8 podem ser suficientes]

[Marina] ya está [consegui]

[Christopher] c'est toi Marina qui a proposé de limiter le nb de rubriques je crois? [*Foi você Marina que propôs limitar o número de rubricas, e acho*]

[Marina] yo me hacía preguntas sobre los redactores. [*Eu me perguntava a respeito dos redadores*]

[Nina] em vez de UM CHEFE DE REDAÇÃO, poderiam ser um pequeno grupo?

Nota-se que o clima do encontro é de descontração. Gilda se desculpa pelos erros de digitação. Nina responde com uma brincadeira, em meio à discussão de trabalho, que prossegue. São comuns as *conversas paralelas* em *chats*, ou seja, os membros participantes escolhem um interlocutor para interagir sobre um tema marginal ao tema central da conversa:

EXCERTO 36

[Gilda] Perdonen por los errores de tipeado [*Desculpem-me pelos erros de digitação*]

[Marina] no pasa nada Gilda [*não tem problema, Gilda*] (...)

[Nina]Gilda, hai bevuto troppo mi pare!! :D [*Gilda, me parece que você bebeu demais!*] (...)

[Gilda] Sí, el sábado en un casamiento. Mucho shampoo [*Sim, no sábado em um casamento, muito champagne*]

A conversa parece ser dispersiva. Nina aparentemente se perde.

EXCERTO 37

[Christopher] Nina, quelle était la 1ère question? [*Nina, qual era a sua primeira pergunta*]

[Nina] não sei mais!! :-(

[Christopher] :-)

Entretanto, o *chat* oferece a possibilidade de recuperar conteúdos e Sandra, experiente no uso da ferramenta, oferece ajuda para recuperar e organizar as sugestões de rubricas e sub-temas para a composição do dossiê.

EXCERTO 38

[Sandra] (...) Tema: "La musica y sus manifestaciones diarias". Subtemas:

1. Música y publicidad
2. Música en las relaciones interpersonales
3. Música en los medios de comunicación
4. Nuevos géneros musicales
5. Música en internet.

Pode-se notar que o ambiente e a proposta pedagógica em Galanet permitem criar uma atmosfera nada fria ou impessoal. Além disso, possibilita a reconstituição de um cenário enunciativo e a constituição de subjetividades, que favorecem a configuração de uma dimensão dialógica

Pode-se concluir também que, do ponto de vista do suporte tecnológico, apesar de Galanet não ter interface com alguns dispositivos de última geração, apresentar alguns limites para anexar arquivos de imagem e áudio, não possuir wiki, etc, trata-se de um ambiente ainda pioneiro com relação a uma tendência no uso de ferramentas deste gênero, numa plataforma na qual formadores e formandos não são apenas usuários do ambiente de aprendizagem, ou meros “consumidores de

conteúdos de aprendizagem que o professor disponibiliza.” (PAKDEL, 2011, p.153).

CAPÍTULO 4

De volta à casa: trabalhando com o Teleduc

Neste capítulo apresento algumas reflexões a partir de dados recolhidos e observações realizadas ao longo de duas disciplinas presenciais de Língua Italiana ministradas no CEL – Unicamp a alunos principiantes provenientes de vários cursos de graduação e pós-graduação da Unicamp, no segundo semestre de 2009.

Como disse na introdução desta tese, minha adesão à utilização de AVAs para o ensino de línguas é relativamente recente, pois tendia a ver estes suportes apenas como instrumentos a serviço de práticas ortodoxas, unidirecionais, ou ainda como meros repositórios de informações previamente selecionadas pelos professores, uma espécie de armário virtual.

Minha visão sobre a utilização de AVAs foi modificada após algumas incursões por duas plataformas de ensino de línguas que se apoiam em comunidades de aprendizagem para a prática da IC entre línguas românicas – o Galanet e o Galapro, referidas no capítulo 4 deste trabalho. A partir delas, notei que o suporte digital pode criar condições produtivas para a comunicação intersubjetiva notadamente para as práticas de leitura e escrita em língua estrangeira, evidenciando determinados aspectos do discurso que potencializam sua função social mesmo se circunscritas a um contexto didático.

Como suporte e complementação de atividades presenciais, utilizei, então pela primeira vez de forma sistemática, a plataforma Teleduc, criada e desenvolvida pelo Centro de Computação da Unicamp. As práticas de leitura e escrita de italiano LE foram feitas sob uma perspectiva distinta daquela que vinha pautando o desenvolvimento dessas habilidades nas disciplinas ministradas anteriormente. A mediação desta plataforma, já então entendida por mim como um AVA *em potencial*, permitiu otimizar o trabalho com a leitura e a escrita em língua italiana.

A relação entre uso de meios virtuais e a melhoria da aprendizagem não é direta, ao que parece a mediação digital pode oferecer recursos e ferramentas que permitem construir situações comunicativas e por em evidência elementos da língua enquanto uma produção discursiva: interlocutores que interagem num determinado contexto, com intenções específicas, que comportam certas escolhas de registro e gênero. Um AVA pode engendrar condições produtivas para práticas intersubjetivas de comunicação, em particular, para a leitura e a escrita em língua estrangeira, práticas normalmente esvaziadas de conteúdo discursivo nas aulas de LE.

O uso de suportes digitais é um imperativo crescente no ensino em geral, seja por necessidade de se atender alunos à distância, seja pelas demandas específicas colocadas pelos chamados “nativos digitais”. Tenho me dedicado a entender seu funcionamento buscando aprender a fazer uso desses meios apropriando-me de seus recursos e ferramentas para utilizá-los num tipo de abordagem coerente com certos princípios que levem em conta os sujeitos e a construção coletiva de um conhecimento acerca de um determinado objeto.

A mediação digital traz algumas vantagens para o ensino de LE, que retomo aqui:

- Pode potencializar a interação entre os grupos de participantes e a interação se dá através da leitura e da escrita - habilidades em geral pouco exercitadas entre alunos e professores, cujo foco predominante parece sobre as habilidades de produção em LE .
- O gênero de escrita praticado nesses ambientes contém traços de oralidade que atendem à demanda dos alunos por comunicação síncrona e informal. A forma *semi-presencial* de aprendizagem propiciada pelo meio digital atende determinadas expectativas do aluno que normalmente espera das aulas de LE uma ênfase em práticas orais.
- O meio propicia a proximidade suficiente para que possamos atender prontamente os alunos, e, ao mesmo tempo, distanciamento bastante que os estimula a produzir sentido, por meio da leitura e da escrita.

- As trocas nesses ambientes permitem um contato precoce com formas da língua alvo ainda não tratadas nem explicitadas no “programa de gramática”. Parte-se do uso para o estudo da forma e não o contrário,

Nessas duas turmas havia abordado/explicitado um certo conteúdo gramatical – artigos, presente do indicativo – preposições simples etc – mas o desempenho muito acima da média daquele normalmente praticado por alunos de nível I, sem este suporte, e sem inserção em contextos enunciativos me levou a inferir que os alunos acionaram outros recursos e competências que não aqueles trabalhados nos exercícios de gramática. Eles puseram em funcionamento recursos lingüísticos-discursivos e recursos digitais (dicionários on-line, corretores e tradutores automáticos por exemplo) para se comunicarem efetivamente, provavelmente dado o alto grau de motivação e interação do grupo, ao que parece, retroalimentadas pelo uso do ambiente virtual. As interações foram múltiplas e muito desenvolvidas.

4.1 Caracterização do grupo e dos recursos selecionados para o trabalho

Número de inscritos: 24; número de ouvintes: 4; inscritos externos (observadores):3

Número de alunos que terminaram o curso e foram aprovados: 20; houve 3 desistências

Cursos de procedência dos inscritos: Ciências Sociais 9 ;Filosofia 3; Física 2; História 1; Geografia 1; Estatística 2; Estudos Literários 5; Letras 1; Doutorado em Engenharia Civil 1; Ouvintes: Doutoranda em Educação; Doutoranda em Biologia; Professora de Espanhol; Aluna de Graduação das Ciências Sociais

Gênero: 8 homens e 20 mulheres

Ferramentas habilitadas para a disciplina:

Dinâmica do Curso, Agenda, Perfil, Fórum de Discussão, Correio, Atividades e Material de Apoio

Foram habilitadas as ferramentas Dinâmica do Curso e Agenda justamente por explicitarem as regras de baixo nível e favorecer a criação de condições iniciais favoráveis. A primeira delas foi habilitada antes mesmo do encontro presencial orientou os participantes quanto à carga horária, programa, bibliografia mínima, critérios de avaliação, duração do curso, regras gerais para participação.

O AVA parece permitir a ampliação da “escuta” entre os participantes do processo de formação. Uma vez que a modalidade a ser utilizada nesse espaço deve ser necessariamente a escrita, há muitas vantagens para uma formação em língua. Alia-se a esse imperativo do suporte o sentimento de pertencimento a uma comunidade cujas trocas precisam se dar através da escrita. O imperativo do formato do suporte aliado ao sentido de comunidade fazem com que a escrita recupere sua dimensão social. As atividades praticadas para o aprendizado da língua alvo deixam de ser apenas produções entregues ao professor, dirigidas simplesmente a ninguém ou a um interlocutor único – o professor - e alheia a uma perspectiva dialógica.

A possibilidade de se formar uma comunidade de aprendizagem num AVA instaura uma comunicação que se estende para além do espaço da sala, do horário de aula e dos objetivos meramente didáticos. Ferramentas assíncronas permitem o contato entre o grupo fora do espaço da sala de aula (observa-se o horário variado em que fazem intervenções)

No caso desses dois grupos que usaram sistematicamente o Teleduc durante a disciplina de Italiano I, o suporte digital permitiu consolidar os vínculos entre os alunos e fomentar a interlocução entre eles. Dos 48 inscritos no nível I, 14 concluíram juntos o nível IV ao final de dois anos, em junho de 2011; outros três foram participar de intercâmbio e retomaram o curso a partir do nível III de italiano.

Contudo, mesmo os desistentes e os que deixaram o curso por motivo de viagem, mantiveram o vínculo on-line através de uma lista denominada “Sabato Sera”. Oito deles inclusive retomaram o contato após o final do último nível para continuarem sua formação em Galanet.

Os encontros presenciais das aulas tradicionais, às vezes, tornam-se difusos e a ênfase no oral das aulas de LE costumam inclusive inibir e não possibilitar as condições para que os participantes se exponham. No AVA, é possível conhecer mais profundamente pela escrita dos alunos suas motivações, sua proveniência, suas expectativas, que lugar as línguas ocupam em suas vidas e lugar que eles gostariam que ocupassem...*as palavras não mentem*. Na escrita produzida em situação comunicativa concreta, os alunos se revelam e, claro, revelam seus conhecimentos linguísticos. O registro e os recursos de edição permitem tanto ao professor quanto ao aluno analisar as produções acompanhar seu crescimento.

4.2 O uso do Fórum

O uso do FÓRUM permitiu o conhecimento do grupo, e entre outros aspectos, a motivação de cada um para se estudar a língua, suas expectativas, necessidades. FÓRUM e CORREIO foram ferramentas que nestas disciplinas atuaram em sinergia para motivar a interação e garantir a sociabilidade do grupo. Foram trocadas entre os participantes, sem o meu envolvimento como formadora, 103 mensagens.

Estas duas ferramentas permitiram também a organização e o registro de certos aspectos identitários de cada aluno, algo que não havia conseguido em tão pouco tempo em cursos anteriores; pelo fato de não ter realizado nenhuma atividade presencial em grupo ou dupla, neste período, atribuo a formação do vínculo à rápida caracterização de elementos importantes de suas identidades e interatividade entre o grupo ao uso do AVA nestes moldes e não tanto ao contato presencial.

Através de um fórum, pude, rapidamente, obter a caracterização dos membros da turma, a relação que cada um estabeleciam com a língua alvo e com a própria. No que segue, reproduzo as respostas dadas por alguns de seus participantes, após ter-lhes sido perguntado “Por que estudar italiano?” (razões familiares, paixão, o fato de o italiano ser uma língua bonita, necessidade para o estudo, curiosidade):

FÓRUM “*Perché studiare l’italiano?*”

Quarta, 19/08/2009, 11:21:06

[AO] Curso de Estatística, sexo feminino

Tenho curiosidade em aprender a língua

Quarta, 19/08/2009, 14:24:37

[AMJ] Curso de Filosofia, sexo masculino

Io voglio studiare l'italiano per studio principalmente. Io studio filosofia e l'italiano può mi aiutare. [Quero estudar italiano por motivo de estudo principalmente. Estudo filosofia e o italiano pode me ajudar]

[MCO] Curso de Estatística, sexo feminino

Sempre tive muita vontade de aprender essa língua, acho muito bonita.

Quarta, 19/08/2009, 20:26:02

[PTR] Curso de Educação Física, sexo feminino, italo-descendente

A minha motivação é pela minha bisavó ter nascido na Itália, logo, pela minha descendência. E também, pela curiosidade. Acho essa língua muito bonita.

Quinta, 20/08/2009, 09:31:55

[FRM] Curso de Estatística, sexo masculino

Io voglio studiare per passione!!! [Quero estudar por paixão]

Domingo, 13/09/2009, 22:39:17

[LJB] Curso de Estudos Literários, sexo feminino, italo-descendente

(...) tenho descendência italiana; tenho grande interesse em estudar a literatura e a cultura italiana e, quem sabe, relacioná-las com o meu trabalho; Desde a minha viagem para a Itália em 2006, amei o país e tudo sobre ele. Acho um idioma bellissimo e adoraria voltar para a Itália.

Terça, 18/08/2009, 12:32:28

[FSD] Curso de Filosofia; sexo masculino, italo-descendente

Por diversos motivos. Tenho família na Itália (Lecce, Frascineto), tenho a cidadania italiana (e o passaporte), existe a possibilidade de eu ir estudar na Universidade de Salento, em Lecce. E é fundamental para minha pesquisa de iniciação científica e futuro mestrado.

4.3 O uso da *Agenda*

Ao longo destas disciplinas, todas as instruções e todos os conteúdos das aulas foram postados previamente na ferramenta AGENDA. O objetivo era estimular os participantes a ler as orientações na língua alvo. Esse primeiro desafio desencadeou as primeiras reações dos alunos que me escreviam predominantemente em português, mas já num esforço de checar sua compreensão do que haviam lido em italiano; em seguida muitos começaram a arriscar formas da língua alvo para cumprimentar, despedir ou mesmo perguntar, seguindo em partes os “modelos”, tanto no oral quanto no escrito, de formas utilizadas por mim na comunicação com eles. Os alunos *recebem* as estruturas *em funcionamento* e em gêneros situacionais comunicativos *conformados* por cada uma das ferramentas.

AGENDA 14 de agosto⁸² – Dando as boas vindas

Ciao ragazzi!

BENVENUTI AL CORSO DI ITALIANO!

Controllate il programma e il cronogramma del corso cliccando su "dinamica do curso"

Vi aspetto

Martedì 18 agosto alle ore 10:00 nell' aula: CI 13.

Un caro saluto e a prestissimo!

A AGENDA anterior foi postada quatro dias antes do início das aulas, que naquele período tiveram o calendário modificado devido à gripe suína; o adiamento do início do semestre criou certa insegurança quanto à motivação dos alunos para fazer a disciplina. Por isso decidi iniciar o contato com o grupo antes mesmo dos encontros presenciais; ainda que não tenham reagido à primeira mensagem enviada pelo correio interno (ver uso do CORREIO), na primeira aula notei que os alunos estavam predispostos à comunicação através da plataforma e que alguns deles já a haviam visitado estando a par do programa e do cronograma e de posse do material solicitado.

⁸² **Tradução:** *Olá pessoal! Sejam bem-vindos ao curso de italiano. Verifiquem o programa e o cronograma do curso clicando em dinâmica do curso. Espero vocês, terça-feira 18 de agosto às 10:00 na sala CI 13. Saudações e até breve!*

AGENDA 22 de outubro⁸³

Carissimi, per domani:

1)La Passaword per la lezione è la seguente: **È PERMESSO? POSSO ENTRARE?**

2)Ricordatemi di chiedervi di fotocopiare l' Unità 3 del libro (Laura, ce l' hai tu? Non me lo ricordo!! :))

3) Mi raccomando, non mancate a lezione. Dobbiamo vedere un cortometraggio sulla principale istituzione italiana, la più importante, l' indimenticabile, la più efficace - forse, l' unica! - LA MAMMA!!

Através da AGENDA os alunos se orientavam para as aulas presenciais; observando a boa disposição dos alunos em frequentar o ambiente, adotei na sequência a prática de colocar ora um desafio, ora um fragmento de texto literário, ora um provérbio, uma poesia, uma piada, uma expressão curiosa ou engraçada, que funcionavam como “contra-senha” para *acessar* a sala de aula presencial, que os participantes precisavam pronunciar, após o cumprimento de praxe em italiano, para entrar na sala. Essa contra-senha funcionava como “chamada” que verificava e ao mesmo tempo estimulava a frequência de acesso ao ambiente.

Essa prática tão simples fez com que os alunos adquirissem o hábito de acessar o ambiente de forma sistemática, o que resultou no contato constante com a língua alvo. Pude constatar a consistência deste canal de comunicação num episódio em que, por única vez, não pude postar a AGENDA devido a problemas técnicos no computador de casa. Ao chegar para o encontro presencial, encontrei os alunos com expressões de interrogação para saber se havia acontecido algo, pois não havia AGENDA para aquele dia. Havia até mesmo dúvida se haveria aula naquele dia ou não, pois afinal não haviam, como de costume, recebido as orientações, nem nenhum comunicado da minha parte e tampouco a contra-senha. O acesso

⁸³ **Tradução:** *Caríssimos, para amanhã: 1)A senha para a aula é a seguinte: “Com licença. Posso entrar?”2)Lembrem a mim de pedir que faça a fotocópia da Unidade 3 do livro (Laura, você tem? Não me lembro!! :)) 3) Vejam bem, não falem à aula. Temos que ver uma curta-metragem sobre a principal instituição italiana, a mais importante, a inesquecível, a mais eficiente – talvez a única!- A MÃE!!*

diário garantia o contato com a língua e instituiu uma disciplina na leitura em língua alvo.

Agenda 10 de novembro⁸⁴

Buongiorno carissimi!

Come sapete già sono previsti per questa settimana questi testi:

1) il sistema scolastico dei voti

2) "Tempo libero, le donne svantaggiate rispetto agli uomini già a 10 anni"

3) Il turpiloquio

Passaword: Chi pecora si fa il lupo se lo mangia

A dinâmica criada a partir da utilização desta ferramenta acabou instituindo também uma rotina que favoreceu a organização das aulas. Criou-se entre os alunos o hábito de saber o que estava acontecendo e eventualmente, acessar os demais conteúdos ali disponíveis, em qualquer horário extra-classe, sem que esta “atividade de leitura” fosse computada em nota. Os acessos diários fazem com que a cada dia o *espaço* vá se tornando *ambiente*; ao freqüentá-lo habitualmente, o aluno cria condições para ir se apropriando daquela linguagem e de seus conteúdos. A perspectiva de aprendizagem em comunidade e de conteúdos múltiplos para fins pragmáticos foi certamente mostrada pelo trabalho em Galanet.

4.4 O uso do *Correio* e do *Perfil*

Ao longo deste curso houve troca de 235 mensagens entre os participantes através do correio interno da plataforma, dentre as quais, 132 incluíram a mim como destinatária. Esse dado é um forte indicador do vínculo criado pelo grupo no ambiente, uma vez que, em sala, as atividades eram ou individuais ou centralizadas por mim. Presencialmente, a interação se dava fundamentalmente

⁸⁴ **Tradução:** Bom dia queridos! Como vocês já sabem, estão previstos para esta semana os seguintes textos: 1) o sistema da nota escolar; 2) "lazer, as mulheres em desvantagem em relação aos homens desde os 10 anos "; 3) Linguagem chula. Senha: Quem vive como ovelha é comido pelo lobo.

de forma frontal, não por uma decisão consciente minha, mas muito mais por incapacidade minha de motivar os alunos a interagirem entre si e nas atividades de sala de aula presencial. Raramente o turno passava de aluno a aluno em sala de aula. Essa vivência neste AVA me permitiu perceber o tipo de atitude que tinha em relação aos alunos em relação aos turnos de palavra. Surpreendi-me a mim mesma uma professora *centralizadora*...

Comecei a utilizar esta ferramenta antes do início do curso, por uma necessidade de travar contato com os alunos devido à prorrogação do início do semestre. Temia que o grupo se dispersasse ou perdesse o interesse pelo curso devido à alteração do calendário.

Esta foi a primeira mensagem, na qual se dava boas vindas aos participantes do curso:

Correio 1⁸⁵

<p>Regina Celia Da Silva Todos 05/08/2009 20:23:43</p> <p><i>Assunto: Benvenuti al corso di italiano</i></p> <p><i>Cari studenti,</i></p> <p><i>siete tutti molto benvenuti al corso di italiano.</i></p> <p><i>Per favore rispondete a questo messaggio appena possibile.</i></p> <p><i>Un caro saluto,</i></p> <p><i>Regina</i></p>

A sequência de mensagens a seguir é uma correspondência de uma aluna do grupo, proveniente do curso de Estatística, e resulta de uma discussão suscitada a partir de um texto trazido por mim no qual era mencionada a diferença de carga de trabalho entre homens e mulheres desde muito jovens na Itália. Era um artigo de jornal *Corriere della Sera*, do dia anterior, que fazia uma interpretação dos dados

⁸⁵ **Tradução:** Assunto: Boas-vindas ao curso de italiano. Caros alunos, sejam todos muitos bem-vindos ao curso de italiano. Por favor respondam a esta mensagem assim que possível. Saudações.

da última pesquisa feita pelo Istat (Instituto de Estatística da Itália) a respeito do tema.

As conclusões às quais chegava o jornalista autor do artigo levantaram dúvidas entre duas alunas, uma do curso de Ciências Sociais e a da Estatística; esta última decidiu então esclarecer os critérios de recolhimento dos dados adotados pelo Instituto para então entender a interpretação que estava sendo dada no artigo. A motivação e a agilidade do canal de comunicação levaram esta aluna a escrever diretamente para aquele instituto perguntando o que desejava numa demonstração de autonomia e apropriação das ferramentas que tinha a disposição: algum conhecimento da língua e o suporte digital.

A ordem das mensagens é a seguinte: na primeira a aluna me comunica a sua satisfação em ter podido se comunicar diretamente com a fonte; na sequência a resposta do Istat e, finalmente o texto da aluna se reportando ao Instituto. Ao término desta sequência, a aluna se reporta a mim, num p.s., dizendo, justamente, que apesar dos *erros* da sua mensagem, o Instituto havia lhe respondido prontamente. A escrita parecia ali ter ampliado sua função social e deixado de ser uma atividade puramente didática. O contrato comunicativo se sobrepusera ao contrato didático.

Correio 2⁸⁶

Em 11/11/2009 20:30:02, M. havia escrito:

Ciao Regina,

Como stai?

Io sono molto contenta perchè dopo l'ultima lezione sono andato a fare ulteriori ricerche sulla Istat, e ha inviato una e-mail a loro, e stranamente hanno detto. Sono molto felice di aver riuscito a scrivere l'indirizzo e-mail. Ora devo scrivere ad un altro reparto Istat.

Di seguito sono riportati i messaggi:

M.ha scritto:

Buona sera,

Io sono brasiliana, studentessa de statistica qui de la Universidad Estadual di Campinas (UNICAMP). Sono molto interessada per sapere qual è la metodologia utilizada per lo Istat.

Chi in Brasile abiammo lo sito IBGE che è iguale a lo Istat per questo motivo sono interessada per sapere se las meotdologias son eguales.

Buongiorno,

dovrebbe chiedere questo tipo di informazioni in questa pagina

https://contact.istat.it/riciesta_info.php

cercando di specificare a quali metodologie è interessata

Grazie per averci contattato

Cordiali saluti

R R

*PS: So che nel mio post ha alcuni errori, ma almeno ha risposto
Allora io voglio scrivere novamente. > Un caro abbraccio, M.*

⁸⁶**Tradução:** *Em 11/11/2009 20:30:02, M. havia escrito:*

Olá Regina, Como vai? Estou muito contente porque depois da última aula fui fazer mais pesquisas sobre o Istat e enviei um e-mail para eles e estranhamente eles responderam. Estou muito feliz de ter conseguido escrever uma mensagem. Agora tenho que escrever a outro departamento o Istat. Abaixo estão transcritas as mensagens:

M.escreveu:

Boa noite, Sou brasileira, estudante de estatística aqui na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Estou muito interessada em saber qual é a metodologia utilizada pelo Istat. Aqui no Brasil temos o site do IBGE que é igual ao Istat por esse motivo estou interessada em saber se as metodologias são iguais. Obrigada, M.

Bom dia, você teria que pedir esse tipo de informações nesta página:

https://contact.istat.it/riciesta_info.php tentando especificar quais metodologias lhe interessou. Obrigada por ter nos contatado. Cordiais saudações, R R

PS: Sei que minha mensagem tem alguns erros mas, pelo menos responderam. Então quero escrever novamente. Um abraço M.

Nesta mesma perspectiva de entrar em contato e se abrir a vivências sociais na língua que se deseja aprender, é interessante o registro abaixo. Entre outras funções, a ferramenta/suporte *correio* parece tornar muito mais ágil e fluente a escrita. Muito diferente de uma atividade do tipo: *assista ao filme e dê a sua opinião*, comum nos manuais, sem que se estabeleça um suporte, uma forma, um interlocutor. A mensagem não se insere num âmbito didático no sentido estrito do termo e não se destina à avaliação. O aluno espontaneamente me mandou uma mensagem em italiano porque desejava me expressar algo de que ele estava convicto de que podia me interessar.

Ele sabia que assunto poderia me interessar porque, assim como fizeram os demais participantes da disciplina, eu havia habilitado meu o PERFIL com dados gerais sobre minha vida pessoal, profissional e sobre meus interesses; esse outro espaço de inserção dos sujeitos participantes está acessível a todos e o fato de disponibilizar informações gerais sobre cada um, constitui uma oportunidade a mais de exercitar leitura e escrita, auxilia no conhecimento do grupo e na instauração da comunicação mais efetiva e autêntica entre seus membros.

O que leva o aluno a me escrever, em italiano, para tecer um comentário sobre um filme é muito provavelmente o fato de ter lido o meu perfil (em italiano) e saber que o assunto pode me interessar porque gosto de cinema.

Perfil 1⁸⁷

Mi chiamo Regina Celia da Silva, sono brasiliana, "mineira" (...) Insegno l' italiano da 11 anni e lavoro all'Unicamp dal 2004. Devo dire che mi piace un sacco fare l' insegnante perché mi diverto, conosco gente interessante e in gamba, molto diversa di tutti i colori, e da cui apprendo sempre moltissimo. Mi piace anche leggere, andare al cinema - vado pazza per il cinema! - e stare con gli amici. (...)

⁸⁷ **Tradução:** Meu nome é Regina Célia da Silva, sou brasileira, mineira ensino italiano há 11 anos e trabalho na Unicamp desde 2004. Preciso dizer que adoro ser professora porque me divirto, conheço pessoas interessantes e inteligentes, muito diferentes, de todos os tipos e com as quais eu aprendo sempre muito. Gosto de ler, ir ao cinema – sou louca por cinema – e ficar com os amigos.

Outro fator que o leva a usar o italiano é que o contrato comunicativo entre nós consiste em eu falar e escrever apenas em italiano, a relação, portanto, é estabelecida da minha parte na língua alvo. Esse fator parece estimulá-lo a correr o risco e a se expressar mais precocemente em italiano também.

Correio 3⁸⁸

<i>Remetente</i>	<i>Destinatários</i>	<i>Data</i>
FSD	Regina Celia Da Silva	29/08/2009 00:06:51
<i>Assunto</i>		
<i>Mio primo film in lingua italiana</i>		
<i>Professore,</i>		
<i>Ho appena guardato il mio primo film in lingua italiana con sottotitoli in italiano! Il film si chiama "Mio fratello è figlio unico" di Daniele Luchetti. Mi è piaciuto il film! A quanto mi risulta, il film racconta la storia di due fratelli negli anni Sessanta: un leader comunista del lavoro, il altro è fascista. Sono felice di (credo) a capire la storia e le conversazioni.</i>		

O CORREIO foi um meio fundamental para manter o elo com os alunos e a sua motivação. O objetivo da sua habilitação era manter o canal a distância, pois ele favorece e estimula o trabalho com a leitura e a escrita, na medida em que cria para essas práticas as condições enunciativas concretas. Leitura e escrita são atividades que pressupõem justamente um certo distanciamento entre os interlocutores. O trabalho com suporte digital recupera essa dimensão diferentemente de muitas atividades propostas em manuais de língua. A dimensão da enunciação em atividades “didatizadas” se esvazia e muitas vezes os alunos

⁸⁸ **Tradução:** *Meu primeiro filme em língua italiana*

Professor

Acabei de ver meu primeiro filme em língua italiana com legenda em italiano! O filme se chama “meu irmão é filho único”, de Daniele Luchetti. Gostei do filme! Pelo que me consta, o filme conta a história de dois irmãos nos anos 60: um líder comunista do trabalho, e o outro é fascista. Estou feliz de (acho) entender a história e os diálogos.

Boa noite (são 00:05 h).

têm um desempenho ruim em leitura e escrita justamente pela falta dessas condições de produção e recepção. Muitas vezes não faz sentido escrever para alguém que está ao lado. Com quem está ao lado se conversa, pode-se usar um mínimo de recurso linguístico porque justamente o contexto, as expressões faciais, os gestos e os tons dos interlocutores criam os efeitos perlocutórios que dispensam texto.

A seguir, duas mensagens. Na ordem de leitura vem a minha mensagem na qual lamento o fato de a aluna não poder comparecer à aula, em resposta à sua, na qual posso identificar seu nível de motivação e frustração em não poder participar do encontro presencial:

Correio 4⁸⁹

Em 22/09/2009 08:51:20, VOG havia escrito:

Buongiorno Regina,

Ho difficoltà a frequentare le lezioni a causa dei miei lavoro. Oggi non posso andare a vedere la classe. Sono molto triste perché sembra che sarà interessante.

Scusami,

V.

Correio 5⁹⁰

Em 22/09/2009 09:13:28

Peccato V! Mi dispiace davvero tanto perché pensavo proprio a te mentre preparavo questa lezione :(Sono canzoni di impegno che parlano di un' Italia che resiste dietro alla nuvola nera del fascismo. Ti auguro tutto il bene per il lavoro e quando puoi da' un'occhiata nel materiale, senti queste canzoni e poi opportunamente possiamo continuare questa conversazione...

⁸⁹ **Tradução:** *Estou com dificuldade de freqüentar as aulas por causa dos meus trabalho. Hoje não posso ir assistir a aula. Estou muito triste porque parece que vai ser interessante. Desculpe-me.*

⁹⁰ **Tradução:** *Que pena, V! Sinto muito realmente porque pensava justamente em você enquanto preparava esta aula. :(São canções de engajamento político que falam de uma Itália que resiste atrás da nuvem preta do fascismo. Desejo tudo de bom para o seu trabalho e quando puder dê uma olhada no material, ouça estas músicas e depois, oportunamente, podemos continuar esta conversa...*

O CORREIO também foi usado para agilizar o trabalho de correção dos trabalhos. Algumas vezes fiz correções coletivas num mesmo documento word, que seguia anexo à mensagem. As correções não mencionavam os autores. O objetivo era fazer com que todos lessem o que os colegas produziram.

As mensagens abaixo são respectivamente, o texto a ser inserido no PERFIL, enviado pela aluna G. para correção. Observo que, por se tratar de um texto produzido no primeiro mês de aula, o número de correções é muito baixo. Esse desempenho talvez se justifique pelo fato de a aluna conhecer o gênero de texto e ter tido contato com outros modelos semelhantes. Uma prática adotada pelos alunos para a redação do PERFIL é a leitura dos textos dos Perfis dos colegas e do meu. Dos gêneros situacionais empregados na utilização destas ferramentas, o PERFIL é aquele talvez mais característico e o primeiro a ser praticado com fluência. Falar de si e apresentar-se são inclusive os objetivos propostos pelo Quadro Comum Europeu para os Níveis A1 e A2 no que se refere às habilidades produtivas. Em italiano, essa meta pôde ser atingida muito rapidamente com alunos falantes do português deste grupo, o que atribuo em parte à proximidade da língua, e em parte ao conhecimento do suporte e do gênero situacional. Podemos pensar em inúmeras circunstâncias em que precisamos dizer quem somos, mas a associação imediata que os alunos fazem, sobretudo ao disporem do meio digital, um AVA com características de comunidade de aprendizagem, é o Perfil nos moldes praticados para a apresentação em sites de relacionamentos ou páginas de comunidades na internet.

O PERFIL foi usado principalmente para a caracterização identitária dos participantes, um elemento fundamental num curso de línguas. Sua redação teve início a partir de duas atividades presenciais: *chi sei tu? test di personalità* (quem é você? Teste de personalidade) e uma caracterização dos signos do zodíaco, *Cosa dice il tuo segno? Sei d'accordo?* (O que seu signo diz de você? Você concorda?) Dos 23 alunos que frequentaram o curso, apenas um aluno não preencheu o PERFIL até o final do semestre. Esta atividade não valia nota.

Perfil 2⁹¹

Sono studente di filosofia. Ho ventiquattro anni e sono vegetariano da 2002. Apprendo l'italiano perché voglio studiare a Lecce, all'università di Salento in Puglia. La mia ricerca è su Arthur Schopenhauer, il filosofo tedesco (studio l'opera "Il Mondo Come Volontà e come Rappresentazione"). Sono nato a San Paolo, ma abito in Barão Geraldo. Sono dispiaciuto di avere la famiglia italiana, il passaporto italiano, e non parlare l'idioma italiano. Mio nonno è italiano nato in Calabria, e mia nonna nata in Abruzzo. Mia nonna mi ha insegnato molte frasi che esprimono una parte della bella cultura italiana, come la frase "cinque fazzoletti, una lira" . (...) FSD

A última atualização deste perfil foi em 2 de setembro, ou seja, menos de um mês de aula; como não havia conseguido que alunos de grupos anteriores chegassem a esse desempenho de língua em tão pouco tempo, atribuo o resultado ao grande estímulo, ao fato de terem tido contado com a língua em família, ainda que na modalidade oral, e ao uso do meio digital que potencializa a escrita e a leitura.

Os três perfis abaixo caracterizam alunos que procuram as disciplinas de italiano do CEL. São jovens ítalo-descendentes que têm uma memória linguística e afetiva, uma identificação forte com a origem italiana e uma ligação profunda com os avós ou bisavós, através dos quais tiveram contato com o italiano oral.

Perfil 3⁹²

Il mio nome è D. Sono studentessa di scienze politiche dal 2008. Prima ho frequentato il corso di scienze biologiche nella stessa università. Attualmente studio l'influenza dei media nella società. Ho interesse in lingua italiana a causa dei miei nonni.

⁹¹ **Tradução:** *Sou aluno da filosofia. Tenho vinte e quatro anos e sou vegetariano desde 2002. Aprendo italiano porque quero estudar em Lecce, na università de Salento na Puglia. Minha pesquisa é sobre Arthur Schopenhauer, filósofo alemão (estudo a obra "O mundo como vontade e como representação"). Nasci em São Paulo, mas moro em Barão Geraldo. Lamento ter família italiana, passaporte italiano e não falar o idioma italiano. Meu avó é italiano, nascido na Calábria e minha avó nascida em Abruzzo. Minha avó me ensinou muitas frases que expressam uma parte da bela cultura italiana, como a frase "cinco lenços, uma lira".*

⁹² **Tradução:** *Meu nome é D. Sou estudante de ciências políticas desde 2008. Anteriormente eu frequentei o curso de ciências biológicas na mesma universidade. Atualmente estudo a influência da mídia na sociedade. Tenho interesse na língua italiana por causa dos meus avós.*

Perfil 4⁹³

Ciao! Mi chiamo L e sono studentessa di 'Estudos Literários'. Ho diciotto anni. Il mio compleanno è cinque ottobre e mio segno è bilancia. Sono filha unica e abito a Barão Geraldo. Mio padre e mia madre abitano a Carapicuíba, una città prossima a São Paulo. (...). Mi interessa l'italiano dal momento che ho conosciuto l'Italia nel 2006. Questo paese mi incanta!

Perfil 5⁹⁴

Ciao, Mi chiamo M., sono studentessa di Statística dal 2008, ho 19 anni. Il mio compleanno è primo dicembre, sono del segno del sagittario. Studio italiano perché ammiro questo idioma. Ho apprezzato la cucina italiana, io sono appassionata di tutti i tipi di pasta (...)ho origini italiane, la mia bisnonna venne in Brasile nel periodo di immigrazione. Sono molto triste per non aver avuto contatti con la mia Bisa.

As ligações afetivas com a Itália dos antepassados parece ser o elemento mais marcante na caracterização destes dois grupos que encontraram nos ambientes (presenciais e virtuais) da aula de italiano espaços de expressão e (re)constituição coletiva de suas italianidades. O desejo de recuperar e compartilhar com os demais essas representações da cultura italiana que traziam a partir das narrativas de família motivou em alguns inclusive o interesse em registrar conversas e entrevistas com parentes em italiano e português, projeto levado a termo nos níveis 2 e 3 do ano seguinte.

⁹³ **Tradução:** Oi! Meu nome é L. E sou estudante de "Estudos Literários" tenho dezoito anos. Meu aniversário é cinco de outubro e meu signo é balança. Sou filha única e moro em Barão Geraldo. Meu pai e minha mãe moram em Carapicuíba, uma cidade próxima a São Paulo. Na minha casa em Carapicuíba, tenho nove cachorros. (...) O italiano me interessa desde o momento em que conheci a Itália em 2006. Este país me encanta.

⁹⁴ **Tradução:** Oi, Meu nome é M, sou estudante de Estatística desde 2008, tenho 19 anos. Meu aniversário é primeiro de dezembro, sou sagitariana. Estudo italiano porque admiro este idioma. Gostei da cozinha italiana, sou apaixonada por todos os tipos de massa (...) tenho origem italiana, minha bisavó veio para o Brasil no período da imigração. Fico triste de não ter tido contato com a minha Bisa.

CONSIDERAÇÕES NADA FINAIS

Eu atravesso as coisas — e no meio da travessia não vejo!

só estava era entretido na idéia dos lugares de saída e de chegada.

Assaz o senhor sabe: a gente quer passar um rio a nado, e passa;

mas vai dar na outra banda é num ponto mais embaixo,

bem diverso do que em primeiro se pensou (...)

o real não está na saída nem na chegada:

ele se dispõe para a gente é no meio da travessia... (ROSA, 2006, p. 35)

A propósito dos temas tratados nesta tese

Neste momento da *travessia*, tento a improvável tarefa de organizar o que aprendi nesse percurso retomando o ponto de partida para tentar vislumbrar um ponto de chegada.

O percurso empreendido neste trabalho teve início a partir de algo muito simples, ou que ao menos achei que fosse simples: uma tentativa de entendimento da minha dificuldade em confeccionar uma avaliação em formato digital e utilizar recursos digitais nas aulas de língua italiana. No caminho, encontrei colegas em situação semelhante à minha, *brigando* com a máquina e com as novas diretrizes da Universidade no sentido de adotar o suporte digital e a modalidade de Ensino à Distância.

Olhando retrospectivamente, tenho a sensação de que na análise da minha trajetória, bem como nas reflexões teóricas acabei por privilegiar as motivações de

caráter individual e pontual que podem levar professores e alunos a relutar a empregar tais recursos para ensinar e aprender.

O contexto, a conjuntura em que os professores precisam aderir ao virtual/digital foi minimizado neste trabalho, e aqui em especial me refiro ao contexto do CEL no que tange à adoção da avaliação em formato digital para testes proficiência. Na ocasião, professores que não entendiam ou não conheciam o funcionamento da plataforma na qual deveriam fazer o exame se sentiram deficitários e não foram poucas as críticas e desabaços feitos *no corredor*, acerca dessa decisão *de cima para baixo*, que segundo a avaliação de alguns deles, não levava em conta as especificidades de cada área.

Nos cursos de alta demanda, como inglês, espanhol e francês e alemão era patente a necessidade de se passar ao formato digital devido à necessidade de se agilizar as correções de centenas de provas; a área de alemão, com larga experiência em cursos à distância e semi-presenciais, já vinha adotando o formato digital nas avaliações e, portanto, foi aquela que menos se ressentiu da decisão, ainda que tenha sido pressionada pela coordenação a adotar a plataforma única, Tidia, em vez do Moodle que vinha sendo utilizada há alguns anos pela área; por essas e outras razões, criou-se uma divisão tácita no grupo dos professores do CEL quanto ao uso e emprego de suportes digitais.

Na prática, portanto, o formato digital foi uma imposição da coordenação de disciplinas, supostamente pressionada pela pró-reitoria de graduação, e essa circunstância certamente influenciou na reação de desconforto de muitos professores do grupo. Na ocasião talvez eu tenha subestimado esse elemento, que hoje, percebo que pode ter sido bastante relevante na atitude reativa de alguns professores ao formato digital de avaliação.

Minha atitude na época foi aderir ao projeto, ainda que o formato digital não significasse nenhuma agilização ou facilitação para a minha área. Pelo contrário, no meu caso especialmente significava um grande investimento de tempo e esforço para *entrar no virtual* e pouco retorno imediato. No caso do italiano, não se

justificava o formato digital para se proceder ao exame de proficiência. Sempre houve poucos candidatos, de forma que as provas sempre puderam ser corrigidas manualmente, inclusive com questões abertas, além de se poder realizar entrevistas com os alunos.

Portanto, para a finalidade para a qual haviam inicialmente sido propostos os testes classificatórios e de proficiência nesse novo formato não representaram um passo significativo para área de italiano. Entretanto, desde então, foram muitas as oportunidades que surgiram para mim de aprendizagem e conhecimento de recursos, métodos e práticas pedagógicas, e, isso, sim foi e tem sido valioso. E esta tese resulta desse percurso bastante errático que foi/tem sido minha *entrada no virtual*.

Procurando entender essa *nossa* condição – *de não já e ainda não* – de professores de línguas estrangeiras às voltas com as TICs, iniciei um percurso de auto-formação através do qual pudesse ampliar a compreensão de alguns recursos e potencialidades dos ambientes virtuais para o ensino de línguas também a partir de uma perspectiva plurilingue. No final, acho que *atirando no que via*, ou pensava ver, *acabei acertando o que antes não via...*

Talvez no momento em que escrevo este parágrafo os *resistentes* ao uso de AVAs sejam em número muito menor do que quando comecei este trabalho. Hoje, mais que antes, creio que a relutância em empregar de recursos digitais/ AVAs na educação não se deve apenas a motivações de ordem técnica ou pedagógica, mas se insere num contexto muito mais amplo que é o da política educacional.

Em vários contextos de ensino público, é possível observar que professores se recusam a *vestir a camisa de tamanho único* de programas pré-estabelecidos, impostos *de cima para baixo*. A adoção de novas mídias, manuais ou metodologias, como qualquer outra intervenção ou modificação sobre a prática docente, acredito eu, ocorre efetivamente por adesão, por convencimento, e quando os sujeitos se sentem partícipes do processo.

Muitas modificações são contempladas à revelia do perfil *real* do professor em pacotes de formato único com técnicas que devem ser aplicadas de um certo jeito para um certo fim pensando por alguém externo e alheio à realidade da sala de aula. Introduzir um instrumento novo implica repensar e reordenar as próprias práticas, sob novas bases o que pode implicar mudanças profundas, e muitas vezes difíceis, de paradigmas.

Quando um professor usa um meio, um método, ou simplesmente estratégias nos quais acredita, com convicção e coerência, qualquer formato pode ter sua validade. A simples mudança ou introdução de um elemento novo não é um bem *em si*.

As implicações do emprego de AVA no ensino de LE; algumas das causas da resistência por parte de docentes em adotá-lo; uma tentativa de compreensão do conceito de virtualização; considerações sobre o cenário atual no âmbito das políticas linguísticas na Europa e na América Latina; esses foram os principais elementos articulados neste trabalho na busca de uma caracterização do momento por que passa o ensino de LE.

Uma das razões de a EAD ou do ensino a distância e/ou mediado por AVAs não ter ainda um êxito compatível às cifras astronômicas que vêm sendo investidas nessa área, parece se dever, em grande parte, à pouca atenção à formação de professores e às suas condições de trabalho. O problema do acesso às novas mídias parece diminuir a passos largos. Entretanto, um laboratório na escola não significa melhores condições de trabalho para o professor, nem mudança de paradigma no modo de ensinar⁹⁵. Não se trata de uma questão puramente técnica, de se instrumentalizar o professor para usar a máquina. As máquinas, bem como os AVAs, são recursos que deveriam fazer parte de um projeto de

⁹⁵ Desde 1997, o ProInfo (Programa de Informatização das Escolas do Ministério da Educação) já investiu R\$ 726 milhões. Os gastos crescem anualmente. Só no ano passado, eles chegaram a R\$ 317 milhões (1% do orçamento do MEC). O percentual de escolas públicas com laboratório de informática também cresceu. De 1999 a 2006, passou de 46% para 63% no ensino médio e de 8% para 19% no fundamental “Professor sem preparo trava o uso do computador na escola.” Folha de São Paulo. 22.04.2009.

reformulação mais amplo que acenasse na direção de uma mudança do paradigma na educação que passa também, evidentemente, por melhores salários e melhores condições de trabalho e de formação para os professores.

Desde 1992 tenho participado de cursos de formações de professores, ora como formanda, ora como formadora e em todas elas, no momento do encerramento ocasião em que se visava propor soluções dos problemas gerais ou pontuais da educação, o tema era sempre: o professor precisa repensar sua prática, seu papel - Educar para quê? Que escola queremos? etc. Sendo responsabilizados eles próprios pelos problemas e soluções no ensino e diante da *missão titânica* de ter que mudar praticamente tudo, o professor parece *resistir* na forma da apatia, da inércia e da omissão.

Pode parecer um paradoxo, mas ao encerrar esse trabalho de tese, tenho essa sensação de estar devolvendo ao professor essa *batata quente*... Então qual seria a contribuição deste trabalho, se é que há alguma?

Muito simples e honestamente procurei, aqui, dizer do impacto que a mediação digital teve na *minha* prática de docente de LE ex-tecnofóbica, quase tecnofílica e, no momento, em busca de um certo equilíbrio... Servirá esse testemunho para esclarecer, orientar outros professores?

A experiência em AVAs foi para mim, sem dúvida, um divisor de águas... AVAs não são necessariamente lugares “frios” e impessoais.

Repensando formações e conteúdos

São vários os “conteúdos” curriculares que precisariam ser contemplados na formação de professores para lidarem com esse suporte no ensino de LE. Sublinho alguns aspectos que podem corroborar a composição de alguns desses “conteúdos”.

A experiência com estas plataformas modificaram meu olhar sobre outras plataformas e resultou num impacto sobre a dinâmica das aulas presenciais.

Do ponto de vista da reflexão sobre a linguagem, o trabalho em um AVA pode favorecer aos frequentadores uma maior compreensão da “mecânica” da linguagem, da situação enunciativa quando explora seu potencial discursivo; nesse ambiente nossos sentidos parecem ficar aguçados, ao escrever tendemos a nos concentrar mais e a escrita dirigida a um interlocutor real pronto a reagir; o meio cria uma intimidade entre interlocutores, a informalidade aproxima. Plataformas de ensino a distância, são potencialmente cenários discursivos e não apenas repositórios de documentos; e aqueles ambientes onde se pratica a IC apresentam perspectivas ricas também para a otimização do aprimoramento da escrita em a língua materna. vem corroborar nossas concepções de língua e de ensino. Como uma linguagem, o meio digital não inaugura algo totalmente novo, mas pode fomentar, estender, *dialogar* com o que existe no mundo não virtual. Ainda que o acesso à Internet não seja universal e não contemple de forma ampla e irrestrita todas as línguas e culturas – centenas delas são ágrafas - a experiência de aprendizagem de línguas em AVAs pode motivar uma mudança de paradigma do ensino de língua estrangeira tradicional pautado principalmente no rigor formal, no preciosismo analítico e numa rígida separação entre as línguas, que sustentam uma concepção de proficiência centrada na simultaneidade e na excelência do desempenho de todas as competências.

Do ponto de vista metacognitivo, o emprego de tais recursos coloca alunos e professores de frente a inúmeras possibilidades de se *aprender a aprender*, e de *ensinar a aprender*, dois *conteúdos* essenciais que precisam ser tratados com a devida atenção pelos *currículos* dos cursos que formam docentes e estudantes de línguas.

O currículo básico das licenciaturas em línguas parece não dar a merecida ênfase à formação para ensino com suporte tecnológico, uma pedagogia em AVAs, e para a interculturalidade e o pluringuismo.

O trabalho em Galanet, entre vários aspectos, me possibilitou ampliar e esclarecer concepções acerca de temas ligados ao plurilinguismo, interculturalidade, bem

como uma compreensão de determinados elementos que compõem a política linguística do ensino de LE atualmente.

É fato também que justamente por apontar para uma possibilidade de mudança de paradigmas, o trabalho em Galanet pode gerar nos participantes, alunos e professores, uma sensação de desamparo diante do *caos* ou de uma ordem ainda não desvendada, diante daquele clima babélico que o trabalho neste ambiente sugere. Dito em poucas palavras, muitos professores se encantam pela proposta, que podem considerar *bem interessante*, mas a pergunta que se fazem é *como adotá-la no dia-dia da sala de aula*.

Nas sessões observadas em Galanet, pude notar que participantes são encorajados ou se sentem motivados a se perceberem como híbridos, a desnaturalizar a linguagem e repensar a noção de língua como sistema abstrato e universal que continua norteando as práticas de ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras.

Esses foram os pressupostos por décadas da hegemonia das línguas dos grandes impérios coloniais e culminaram com a imposição do inglês como língua universal à qual se atribui um valor intrínseco. O aprendizado de línguas a partir de uma perspectiva intercultural pode ser um grande antídoto ao pensamento único e à intolerância.

A utilização de uma plataforma com estas características parece corroborar para o surgimento de

uma nova era na história onde fraternidade e intercompreensão entre diferentes grupos humanos possam progredir e dar lugar a novos princípios de organização política e linguística (BOADA, 2002, p. 2).

Uma proposta de ensino plurilingue em ambiente virtual encontra uma série de desafios. Não raro, tanto em oficinas que ministrei quanto em formações que fiz, pude observar que algumas questões emergem com certa frequência nas

discussões entre os professores: o da inserção curricular ou da articulação da IC em AVA com os programas de LE já existentes.

A essa altura talvez fosse oportuno perguntar-se: o ensino de LE em AVA sob uma perspectiva intercompreensiva responde a uma demanda em contexto brasileiro ou latino americano? Se sim, sob que bases? Pude extrair algumas reflexões desse percurso. Uma delas é de que haverá quantas alternativas para se inserir e integrar a IC quantas forem as realidades nas quais o professor atuar.

Uma formação para a IC poderia, por exemplo, apoiar programas de mobilidade estudantil para alunos de universidades brasileiras e demais países do Mercosul nos moldes do programa Erasmus, ou mesmo do Erasmus Mundus? Enfim, essa modalidade ou proposta pode ser integrada a uma política linguística para a internacionalização em contexto brasileiro e latino-americano tendo em vista, por exemplo, em um projeto de *Línguas para o Mercosul*? Essa visão macroscópica sobre política linguística precisaria em algum momento integrar as formações de professores.

Ainda que as orientações dos PCNs sejam abrangentes o bastante para contemplar propostas interdisciplinares e conteúdos transversais, uma abertura, um campo de atuação favorável para iniciativas que fomentem práticas plurilíngues e interculturais e o trabalho com conteúdos transversais.

Em muitas situações a implementação de certas mudanças encontram obstáculos, pois não chegam a visualizá-las ou “materializá-las” em suas práticas. Herdamos de uma tradição de ensino pautada em conteúdos pré-definidos, estáveis e estanques, no monolinguismo, na modalidade essencialmente presencial de ensino, na centralização do processo na figura do professor; uma tradição que trabalha pouco a autonomia do aluno.

Quando se fala em *Línguas do Mercosul* (Brasil Paraguai, Uruguai, Argentina e Venezuela) , oficialmente estamos falando em português, espanhol e guarani. Línguas predominantes nos países que até o momento compõem o bloco. Pensar

uma política linguística para essa região é uma contingência do mercado, que já vem sendo traduzida em iniciativas de governos de países que dele fazem parte.

A título de exemplo, em nível de Estado, uma iniciativa de reciprocidade entre Brasil e Argentina (através das leis 26.468 e 16.161) que visa a expansão do português na Argentina e do espanhol no Brasil. Através dessas leis argentinos e brasileiros podem optar pelo português e espanhol desde a educação básica. Em nível institucional e didático, citamos a “correspondência” entre os exames de proficiência CELP BRAS e o CELU (Certificado de Espanhol Língua e Uso) desenvolvido na Argentina.

Oliveira (2010) sustenta que o que pode ser feito em termos de equilíbrio de forças e interesses são parcerias de reciprocidade: *eu posso estar aí se você estiver aqui*. Ainda que à nossa revelia, a geopolítica está na sala de aula de línguas...

Em termos de políticas voltadas para o plurilinguismo, o Estado do Paraná e a UFPR são exemplares; alguns atestados dessa *militância* pelo plurilinguismo foi a criação da graduação em língua e literatura polonesas no Curso de Letras, e a o ensino de Guarani no Centro de Línguas e Interculturalidade

Já o estado de São Paulo, optou pela *terceirização* da questão do multilinguismo, os Centros de Línguas das Escolas estaduais estão à míngua; as prefeituras contratam escolas de línguas privadas para ministrarem a carga horária de inglês e espanhol; ainda que a internacionalização seja um tema recorrente no âmbito administrativo da Unicamp, de fato, esta universidade até o momento, em termos de política linguística tem uma opção monolíngue: não tem havido reposição de no quadro de professores que se aposentam, tampouco expansão de quadros para línguas estrangeiras. Não temos claro o que significa o processo de internacionalização da universidade em termos de política linguística. Segue-se batendo na mesma tecla que o inglês é a língua da globalização...

Para os professores, este momento constitui uma oportunidade preciosa para nos inteirar de determinados dados que podem nos levar a refletir sobre nosso lugar

neste novo cenário que, sem dúvida, um cenário de preparação para uma profunda mudança de paradigmas.

Um modelo de ensino aprendizagem pautado no monolinguismo, na hegemonia de uma língua estrangeira e no adestramento simultâneo das quatro habilidades já não serve nem mesmo ao mercado...

Plurilinguismo começa em casa

Para o senso comum, o Brasil é visto como um país monolíngue. Mas vamos às evidências: o Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional (IPHAN) reconhece 215 línguas faladas em território nacional. 30 línguas seriam as línguas de imigração. Lembramos dois casos exemplares de “militância” pela preservação das línguas através de política linguística e tuteladas do estado, o *Pomerano*, idioma co-oficializado no município de Canguçu, RGS, em 2010 e o *Talian*, variante da língua veneta, falada sobretudo na região da Serra Gaúcha, no Rio Grande do Sul e no oeste de Santa Catarina, na Região Sul do Brasil, declarado em 2009, língua co-oficial do município de Serafina Correa, no Rio Grande do Sul, a 230 km de Porto Alegre. Segundo a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) são faladas hoje em território nacional 180 línguas indígenas pertencentes a mais de 30 famílias linguísticas diferentes, embora outros especialistas afirmem que o número de línguas autóctones faladas pelos povos indígenas lotados em nosso país seja provavelmente maior (MAHER, 2010). Os números variam, mas dão ideia da grandiosidade do patrimônio linguístico brasileiro.

Esses elementos talvez possam subsidiar a elaboração de projetos para as línguas do Cone Sul; projetos que possam ao mesmo tempo ser representativos de nossas especificidades e também nos aproximar de outras realidades de ensino e pesquisa; projetos que não sejam mera execução de diretrizes de nossos governos; projetos que tampouco saiam de algumas poucas cabeças pensantes das academias; são professores como nós que precisam protagonizar essa nova política que está em curso; uma política linguística representativa da nossa

realidade plurilingue, alimentada de experiências bem-sucedidas já em cursos com colegas dos demais países da América Latina e da Europa.

A experiência com a IC acrescentou muitos elementos a essas reflexões e, de certo modo, “legitimou” inclusive angústias e dúvidas. Na perspectiva da IC, o conhecimento do código de uma língua não é uma pré-condição para o diálogo entre sujeitos, mas é o que vai sendo produzido a partir de uma dada situação de interlocução, de um encontro entre esses sujeitos; é desse encontro que nascem as línguas, elas não são, nem estão “a priori” como enunciados fixos iguais a si mesmos que vão sendo reutilizados...

Tanto em relação ao português norma culta e suas variantes, quanto em relação às línguas europeias, os professores de línguas tendem a colaborar para o processo de seleção de cidadãos aptos a fazer parte do “primeiro mundo”, que devem “dominar” várias línguas. Insistimos em lidar com um objeto como algo constituído, delimitado, mas ele é por definição instituinte... Porque as línguas são e sempre serão (felizmente!) vulgares e bastardas; elas pertencem a todos que as falam e ao mesmo tempo não têm dono; ao zelar por sua “reputação”, para que se mantenham castas, íntegras e puras, servimos a um projeto de hegemonia.

Não é fácil mudar velhos paradigmas com êxito imediato, considerar os alunos sujeitos em situações de interlocução o mais possível reais, conectados com o mundo, e em busca de conteúdos, informações e vivências relevantes e significativas em várias línguas e, em tempo real. Construir com eles um projeto de (co)ação no mundo através das línguas é um desafio...

Numa caracterização radical talvez tenha que afirmar que as línguas não pré-existem – como os sentidos também não - elas vão sendo constituídas como uma enorme teia infinita em que cada escrita ou fala é sempre um entrelaçamento novo, uma atualização irrepitível, em cada situação enunciativa; a língua é um objeto de *aspecto imperfeito* inapreensível como o próprio presente e a enunciação. No momento em que os decifro já fui devorada por eles...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo? E outros ensaios**. Santa Catarina: Argos, 2009.

ALMEIDA, V R. A internet e o Grande Sertão: a internet sob o olhar de Riobaldo. Disponível em: <http://homepages.dcc.ufmg.br/~virgilio/download/int1998.pdf>. Acesso em: 13 mai 2011.

ALVES, J. R. M. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, F.M.; FORMIGA, M. (Orgs.) **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

ARAÚJO E SÁ, M. H.; MELO-PFEIFER, S. La dimension interculturelle de l'intercompréhension : négociation des désaccords dans les clavardages plurilingues romanophones. In: M. H. Araújo e Sá *et al.* (Orgs.) **Intercompreensão em Línguas Românicas**: conceitos, práticas, formação. Aveiro: Universidade de Aveiro - CIDTFF – LALE, p. 117-149, 2009. Disponível em: http://www.galanet.eu/publication/fichiers/Araujo_e_Sa_et_al_Ed_2009.pdf. Acesso em: 15 nov 2011.

ARENDT, R. J. J. Construtivismo ou construcionismo? Contribuições deste debate para a Psicologia Social . (Campinas), Natal, 2003. Artigo disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v8n1/17230.pdf> acesso em 02 jan 2012

BACHELARD, G. **A poética do espaço**. São Paulo: Abril Cultural, 1978 (Coleção Os pensadores).

BAKHTIN, M. M./VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**.2ª ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins fontes, 2003. (Coleção biblioteca universal).

_____ **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação.**

Prefácio de Augusto PONZIO. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

BARTHES, R. **A Câmara Clara.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

_____ **Aula** . São Paulo: Cultrix, 1988.

BAUDRILLARD, J. **Troca simbólica e a morte.** São Paulo: Loyola, 1996.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida.** São Paulo: Zahar, 1991.

BAUMAN, Z. Entrevista concedida ao Jornal O Estado de São Paulo em 30. Abril 2011 (Caderno Sabático).

BRAGA, D. B., RICARTE, I. L.M **Letramento e tecnologia.** São Paulo: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005-2010. Disponível em: http://www.iel.unicamp.br/cefiel/cursos/cursos_detalhes.php?codigo=19. Acesso em: 22 dez 2010.

BENNETT, S. A geração dos nativos digitais é um mito. Entrevista à Revista Época em 18.03.2010. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI127718-15228,00-A+GERACAO+DE+NATIVOS+DIGITAIS+E+UM+MITO.html> acesso em 20 abr 2010

BOADA, A. B. World Language Policy in Era of Globalisation: Diversity and Intercommunication from the Perspective of “Complexity”. **Revista de Sociolinguística Teoria e Metodologia.** Estiu 2002. Disponível em <http://cultura.gencat.net/llengcat/noves>. Acesso em: 20 mai. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - Português.** Brasília, DF, 1997.

CANAGARAJAH, A. S. Reconstructing local knowledge, reconfiguring language studies. In CANAGARAJAH, A. S. (Org.) **Reclaiming the Local in Language Policy and Practice**. Londres: Lawrence Erlbaum Associates, 2005, p. 3-24.

CALVINO, I. “I livelli della realtà”. I livelli della realtà in letteratura» in: CALVINO I. **Una Pietra Sopra**, Ensaios 1945-1985, ORG. Mario Barenghi, coleção “I Meridiani”, Milão, Mondadori: 1985 Tomo I, pp. 381-398.

CHADERNET, P. citado em matéria veiculada pelo informativo da Fapesp “Agência de notícias da Fapesp” em 22.03.2011 intitulada: “AUF terá sede brasileira”. disponível em: <http://agencia.fapesp.br/13611> acesso em: 10 jan 2012

CASSEN, B. “Contra a ditadura do inglês”. Le mond diplomatique, 2005. Biblioteca Diplô. Disponível em: <http://diplo.org.br/imprima1069> acesso em: 10 jan 2012

CARNEIRO M. L. F & MARASCHIN, C. Laboratório de Línguas a Distância na UERGS: a constituição de novos domínios de aprendizagem. CINTED-UFRGS novas Tecnologias da Educação. V. 1, fevereiro 2003. Disponível em:

CARPI, E., DE CARLO, M. L’impatto del mezzo informatico nella costruzione delle strategie di gestione dei conflitti. In: M. H. Araújo e Sá *et al.* (Orgs.) **Intercompreensão em Línguas Românicas**: conceitos, práticas, formação. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF – LALE, p. 151-164, 2009. Disponível em: http://www.galanet.eu/publication/fichiers/Araujo_e_Sa_et_al_Ed_2009.pdf.

Acesso em: 15 nov. 2011.

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso – modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2008.

COLLINS, H; RAMOS, R. G.. Interaction in the design of a computer-mediated distance learning course. Direct Papers Working Papers do Projeto Direct, São Paulo e Liverpool, n. 32, p. 1-23, 1996.

COLLINS, H. (Org.); FERREIRA, A. (Org.). **Relatos de Ensino e Aprendizagem de Línguas na Internet**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

COLLINS, H. Materials Design and Language Corpora: a report in the context of distance education. In: Burnard, L.; McEnery, T.. (Org.). **Rethinking language pedagogy from a corpus perspective**. Hamburg: Peter Lang, 2000..

COSER, D. Plurilinguismo, intercompreensão e mediação tecnológica na aprendizagem colaborativa envolvendo falantes de línguas próximas: o caso Galanet . Monografia de conclusão de curso. IEL – Unicamp, dez. 2011 (mimeo).

DEGACHE, C. Diffusion d'une formation hybride à intercompréhension par la formation en ligne des enseignants-tuteurs. **Intercompreensão - Revista de Didáctica das Línguas**. Santarém, Portugal: (13), Dez, p. 101-121, 2006.

DEGACHE, C., LÓPEZ ALONSO, C., SÉRÉ, A. Echanges exolingues et enjeux interculturels dans un environnement informatisé plurilingue. **Lidil 36**. Grenoble: Ellug-Lidilem, p. 93-117, 2007. Disponível em: <http://lidil.revues.org/index2473.html>. Acesso em: 15 nov. 2011.

ESCODÉ, P. ; JANIN, P. L'école, la langue unique et l'intercompréhension : obstacles et enjeux de l'intégration. **Synergies Europe**, n.5, 115-125, 2010. Disponível em: <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe5/pierre.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2011.

ESDRÁZULAS, M. B. P. Rede Jovem Paz: solida(pg. riedade a partir da complexidade. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2004.

ESPÍNDOLA *et. al.* Inovações no ensino superior: análise das percepções de professores que integraram ambientes virtuais de aprendizagem em suas práticas. Abed 2008. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/511200890159PM.pdf> acesso em 15 abr 2010

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2008.

FRANCO, M. A. O ambiente virtual: uma investigação sobre a relação entre técnica e semiótica. Tese de doutorado. Unicamp Faculdade de :Educação 2003. Disponível em: <http://www.rau-tu.unicamp.br/nou-rau/ead/document/?code=74> acesso em 08. Fev 2010

FREEMAN. R. Planejamento de sistemas de Educação a distância: um manual para decisores. Fórum 9, 2003. Disponível em: http://ec.europa.eu/education/languages/news/news1669_pt.htm. Acesso em: 22 mai.2010)

FREINET, C. **Pedagogia do bom senso**. São Paulo, Martins Fontes, 1985.

FREIRE. P. **A Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREUD, S. **O “Estranho”**. Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud, vol XVII. Rio de Janeiro: Imago, 1976 [1919].

FUKS, B. B. **Freud e a Judeidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000

GARCIA CANCLINI, N. **Diferentes, desiguais e desconectados**. Rio de Janeiro, Editora UFRJ: 2005.

GIRAFFA, L. M. M.; FARIA, E. T.; CAMPOS, M. B. Quem vem primeiro: a escolha tecnológica ou a proposta pedagógica? Uma reflexão acerca das possibilidades de educação a distancia na sociedade da aprendizagem. Hífen, Uruguaiana, v. 31 n. 59/60, I/II semestre, p. 197-205, 2007.

HUMBOLDT, W **Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad**. Tradução e prólogo de Ana Agud. Barcelona; Anthropos Editorial. Madrid: Ministerio de Educacion y ciência, 1990.

HUSSERL, E. **Meditações cartesianas**. São Paulo: Madras, 2001.

KATERINOV, K L' acquisizione di una lingua seconda nell' era digitale. La multimedialità applicata al progetto Socratesin: Italiano e Italiani nel mondo Italiani all' estero e stranieri in Italia: identità linguistiche e cutlurali. Convegno **di Studi**, Perugi 13-15 dicembre 2001.

KENSKI, V. M. Das salas de aula aos ambientes virtuais de aprendizagem Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/030tcc5.pdf>. 2005. Acesso em: 15 jun. 2010.

_____. Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais. In: R. G. Barreto, (Org.) **Tecnologias educacionais e educação a distância**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001, p. 74-84.

KENSKI, V. M. Novas Tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. XX Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 1997. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde08/rbde08_07_vani_moreira_kenski.pdf. Acesso em: 23 jun.2010.

LAURILLARD, D. Multimedia and the changing experience of the learner. **British Journal of Educational Technology**, v. 26, nº 3. Londres, 1995.

KRISTEVA, J. **Estrangeiros para nós mesmos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LEMOS *et al.*. Uma sala de aula no ciberespaço: reflexões e sugestões a partir de uma experiência de ensino pela Internet. **Bahia Análise & Dados**, Salvador, SEI, v. 9, n. 1, julho 1999. p. 68-76.. Disponível em: <http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/sala.htm>. Acesso em: 15 abr.2010.

LÉVY, P. **Cibercultura. La cultura de la sociedad digital**. Mexico/ Universidad Autónoma Metropolitana: Anthropos Editorial, 2007.

_____. **Que es lo virtual?** Buenos Aires: Paidós, 1999.

LIMA, C. M. D. O imaginário sobre o trabalho e suas representações no cotidiano dos comerciantes do mercado público em Pernambuco. **Ciências & Cognição**, Vol. 03, p. 10-20, 2004. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/>. Acesso em: 15 nov.2011.

LITTO, F. M. O retrato frente/verso da aprendizagem a distancia no Brasil. EAD – Por que não? **ETD - Educação Temática Digital**. Campinas, v.10, n. 2, p. 108 – 122, jun. 2009.

LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs.) **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

LOMBARDI, A. L emigrazione come ferita aperta. **Sagarana**, v. Julho, n. 20, 2005.

MAHER, T. M. O Desejo de Retorno da Língua (Quase) Perdida: professores indígenas e identidades linguísticas. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 19, n. 33, jan./jun., p. 147-158, 2010.

MARAZZINI, C. L' italiano nell' época della globalizzazione. **Quaderns d' Italia** 8/9, p. 155-166, 2003/2004.

MATURANA R., H.; VARELA, F.J. **Autopoiesi e cognizione: la realizzazione del vivente**. 3. ed. Venezia: Marsilio Editori, 1992.

MENEZES, V. . Narrativas multimídia de aprendizagem de língua inglesa. **Revista Signos** (Impresa), v. vol.43, p. 183-203, 2010.

MORAIS, R. Q. Na prática docente a teoria se desmancha no ar: a resistência a teoria no espaço-escolar. **Revista Educação**, vol. 29, nº 01, 2004. Disponível em <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/01/a3.htm>. Acesso em: 15 jun. 2009.

MORGENSTERN, E.; EVERLING, M. T. Uma revisão bibliográfica acerca das potencialidades e limitações de ambientes virtuais de aprendizagem, 2006. Disponível em: <http://www.abed.org.br/seminario2006/pdf/tc046.pdf>. Acesso em: 12 abr.2010.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 1999. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/8813027/Edgar-Morin-Os-Sete-Saberes-Necessarios-a-Educacao-1999>. Acesso em: 22 nov.2009.

NOVA, C.; ALVES, C. “Estação online: a ciberescrita”, as imagens e a EAD. In: SILVA, M. (Org.) **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 2003.

OLIVEIRA G. M. O lugar das línguas: a América do Sul e os mercados linguísticos da Nova Economia. **Synergies Brésil**, nº spécial 1 / 2010

OLIVEIRA, P.; WUCHERPFENIG, N. Passagem para o virtual: as novas mídias. In: Ruth Bohunovsky. (Org.). **Ensinar alemão no Brasil: contextos e conteúdos**. Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 2011, p. 99-121.

ORTIZ, R. **A diversidade dos sotaques. O inglês e as Ciências Sociais**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2008.

PAIVA, V. L. M. Tecnologia na docência em línguas estrangeiras: convergências e tensões. In: SANTOS, L. L. C. P. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 595-613. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/endipe.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2010.

PAIVA, V. L.M. A WWW e o ensino de inglês. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 93-116, 2001.

PAKDEL, A. De l'activité communicative à l'activité sociale d'apprentissage des langues en ligne : analyse de la dynamique sociale en contexte institutionnel. Tese (Doutorado) Université de Provence, 2011. Disponível em: <http://cursus.edu/dossiers-articles/articles/17774/these-activite-communicative-activite-sociale-apprentissage/>. Acesso em: 18 nov.2011.

PLATÃO. **O banquete**. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000048.pdf>. Acesso em: 02.05.2011.

- PIERCE, C. S. **Semiótica e filosofia**. São Paulo: Cultrix, 1975
- PONZIO, A. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.
- PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. On the Horizon, MCB University Press, v.9, n. 5, out. 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em 05.04.2010
- RAMOS, W. M.; MEDEIROS, L. A Universidade Aberta do Brasil: desafios da construção do ensino e aprendizagem em ambientes virtuais. In: SOUZA, A. M.; FIORENTINI, L.M.R.; RODRIGUES, M. A. M. (Orgs.). **Educação superior a distância** – comunidade de trabalho e aprendizagem em rede (CTAR). Brasília: UNB, junho 2009, p. 37-63. Disponível em: http://www.fe.unb.br/arquivos/livro_educ_super_distancia.pdf. Acesso em: 07.04.2011.
- REDDY, M. The Conduit metaphor – a case of frame conflict in our language. In: ORTONU, A. (org.) **Metaphor and thought**. Londres: Cambridge University Press, 1979, p. 164-201.
- RICOEUR, P. **O si-mesmo como um outro**. Campinas: Papyrus, 1991.
- ROPOLI, E. A Resistência à Educação à distância nas instituições de ensino superior: Gerenciamento, 2008. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/511200885458PM.pdf>. Acesso em: 14..03 2010.
- ROSA J. G. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- SANTOS, E. O. Articulação de Saberes na EAD online: por uma rede interdisciplinar e interativa de conhecimentos em ambientes virtuais de

aprendizagem” In: SILVA, M. (Org.) **Educação online**: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003.

SCHERER, S. Comunidades virtuais de aprendizagem: habitantes, visitantes e transeuntes. Centro Universitário de Jaraguá do Sul, UNERJ. Artigo. Congresso Abed 2008. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/511200835743PM.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2010. Ver também: Educação Bimodal: habitantes, visitantes e transeuntes. In: José Armando Valente; Silvia Branco Vidal Bustamante. (Org.). **Educação a Distância: prática e formação do profissional reflexivo**. 1 ed. São Paulo: Avercamp, 2009, v. 1, p. 167-182.

SHEARER, R. No significant difference and distance education. Disponível em: <http://www.distance-educator.com/dnews/Article7507.phtml>. Acesso em: jun. 2009

SILVA, T. T. **Currículo**: uma questão de saber, poder e identidade. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005.

SILVA, J.; RAABE, A. Um ambiente EAD para apoio a Certificação de Proficiência em Idiomas estrangeiros. **RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação**, v.1. n..2, 2003.

SILVA, M. de L. A intencionalidade da consciência em Husserl. **Argumentos**, ano 1, n.1, 2009. Disponível em: http://www.filosofia.ufc.br/argumentos/pdfs/edicao_1/lourdes_husserl.pdf. Acesso em: 21 abr. 2011.

SPOLSKY, B. Overcoming Language Barriers to Education in a Multilingual World. In: SPOLSKY, B. (Org.) **Language and Education in Multilingual Settings**. Clevedon: Multilingual Matters, 1986.

SPINDEL, A. **O que é o Socialismo**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

TOTKOV, G. Virtual learning environments: towards new generation. International conference on computer system and technologies. **CompSysTech**, 2003.

Disponível em: <http://ecet.ecs.ru.acad.bg/cst/Docs/proceedings/Plenary/P-2.pdf>.
Acesso em: 10 abr. 2010.

VALENTE, J.A.; BUSTAMANTE, S. B. V. **Educação a distância, prática e formação do profissional reflexivo**. Campinas: Avercamp, 2009.

VETROMILLE-CASTRO, R. Considerações sobre grupos em ambientes virtuais de aprendizagem como sistemas complexos. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2007.

VELA DELFI, C. La gestión de los malentendidos en los intercambios plurilingües. In: ARAÚJO e SÁ, M. H. *et al.* (Orgs.) **Intercomprensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação**. Aveiro: Universidade de Aveiro - CIDTFF – LALE, p. 165-176, 2009. Disponível em: http://www.galanet.eu/publication/fichiers/Araujo_e_Sa_et_al_Ed_2009.pdf.
Acesso em: 15 nov. 2011.