

WALKIRIA AYRES SIDI

**AVALIAÇÃO EM ESCRITA NO ENSINO ON-LINE DE PORTUGUÊS
COMO LÍNGUA ADICIONAL: DO LMS À REDE SOCIAL**

**PORTO ALEGRE
2015**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM
ESPECIALIDADE: LINGUÍSTICA APLICADA**

**Avaliação em escrita no ensino on-line de português como língua adicional:
do LMS à rede social**

Walkiria Ayres Sidi

Orientadora: Profa. Dra. Margarete Schlatter

Tese de doutorado em Linguística Aplicada,
apresentada como requisito para obtenção do
título de doutor no Programa de Pós-Graduação
em Letras da Universidade Federal do Rio
Grande do Sul.

Porto Alegre, 2015

CIP - Catalogação na Publicação

SIDI, WALKIRIA AYRES

Avaliação em escrita no ensino on-line de português como língua adicional: do LMS à rede social / WALKIRIA AYRES SIDI. -- 2015.
106 f.

Orientador: MARGARETE SCHLATTER.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

1. Avaliação em escrita. 2. Ensino de língua on-line. 3. Português para Estrangeiros. 4. Rede social na educação. I. SCHLATTER, MARGARETE, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Paulo e Edna, por despertarem em mim o interesse pela leitura e a escrita em tenra idade.

Ao meu esposo, Paulo Ferreira, pelo incentivo e companheirismo durante a execução deste estudo.

Ao Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS pela oportunidade de formação continuada na docência e de realização desta pesquisa.

Resumo

A avaliação da aprendizagem é uma preocupação docente constante e que enfrenta novos desafios com o advento do ensino a distância *on-line* (Polak, 2009). Neste trabalho, são analisados e discutidos parâmetros e práticas de avaliação qualitativa em um curso de português como língua adicional a distância com vistas à geração e validação de critérios adicionais. O contexto de ensino é o Curso de Espanhol e Português para Intercâmbio (CEPI), destinado aos participantes do Programa Escala de mobilidade discente e ofertado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul no ambiente virtual de aprendizagem Moodle, com o uso pedagógico e complementar da rede social Facebook. Em face aos objetivos propostos pelo curso na edição de 2012-1, adota-se uma perspectiva acional de uso da linguagem (Clark, 1996) e de aprendizagem colaborativa e situada (Stahl, 2006; Wenger, 1998), para enfocar e analisar dados discursivos com relação aos seguintes aspectos: a) competências de uso linguístico expressas nos conteúdos programáticos; b) instrumentos e critérios de avaliação de rendimento utilizados em tarefas de escrita; c) desempenho escrito nas ferramentas dos espaços virtuais de aprendizagem constituídos. Com base nos resultados da análise são definidos índices de qualidade no desempenho discursivo que podem contribuir para uma descrição mais ampla da aprendizagem em contexto digital e permitir uma avaliação integral.

Palavras-chave: avaliação, aprendizagem, língua adicional, educação a distância.

Abstract

Learning assessment is a constant concern for teachers that now face new challenges with the advent of online education (Polak, 2009). In this work, criteria and qualitative assessment practices in a course of Portuguese as an additional language are analysed and discussed aiming at the generation and validation of additional criteria. The educational context is the on-line Portuguese course (CEPI) for specific purposes offered by the Federal University of Rio Grande do Sul to Spanish-speaking students participating in the Escala Exchange Program. The course was hosted in the Moodle virtual learning environment with the additional use of the social network Facebook. Given the objectives proposed for the 2012-1 edition of the course, a perspective of language use (Clark, 1996) and of collaborative and situated learning (Stahl, 2006; Wenger, 1998) is taken in order to analyse discourse data with respect to: a) language skills listed in the course contents; b) tools and assessment criteria used in writing tasks; c) writing skills demonstrated in the virtual learning environments. Based on the results of this analysis, quality indexes in written performance were defined to construct a broader description of learning in this digital context and enable an integral assessment.

Keywords: assessment, learning, additional language, distance education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Lista de conteúdos programáticos da Unidade 5 do CEPI-Português/UFRGS.....	21
Figura 2 – Tarefa central individual de compreensão textual e escrita	22
Figura 3 – Tarefa central individual de produção textual.....	23
Figura 4 – Tarefa central envolvendo escrita coletiva, leitura e discussão em fórum.....	25
Figura 5 – Exemplo de boletim de desempenho usado na Unidade 2	26
Figura 6 – Postagem da professora convidando os intercambistas a se apresentarem no FB.	32
Figura 7 – Postagem de uma professora no FB propondo o jogo “Quem é quem?” ao grupo.....	33
Figura 8 – Postagem de uma professora no FB com instruções para a brincadeira do amigo secreto.....	34
Figura 9 - Postagem no FB sobre o Parque Farroupilha	36
Figura 10 – Postagem no FB com convite para confraternização presencial entre os participantes	37
Figura 11 – Rubrica para avaliar a participação em fórum	49
Figura 12 – Rubrica para avaliação de tarefas de compreensão e produção textual.....	63
Figura 13 – Postagens no fórum cafezinho sobre alojamento	74
Figura 14 – Postagens no fórum sobre o Guia de Moradia da RELINTER	76
Figura 15 – Postagens no fórum sobre a experiência de intercâmbio	78
Figura 16 – Página criada no FB para as interações do grupo CEPI-Português/UFRGS 2012-1 e postagem de uma intercambista se apresentando ao grupo	80
Figura 17 - Sequência de postagens no FB na atividade de apresentações pessoais	81
Figura 18 – Sequência de postagens no FB sobre os resultados do jogo “Quem é quem?”	82
Figura 19 – Postagem de uma participante no FB com um presente para o amigo secreto	84
Figura 20 – Sequência de postagens entre uma intercambista e seu amigo secreto	85
Figura 21 - Postagem no FB compartilhando informações sobre a praia Mundo Verde na Argentina em resposta ao convite da professora.....	86
Figura 22 – Sequência de postagens no FB com o convite da professora para confraternização presencial e respostas dos demais participantes	88

Quadro 1 - Listas de objetivos e ações das cinco unidades do CEPI-Português/UFRGS.....	20
Quadro 2 - Dados pessoais dos alunos participantes do CEPI – UFRGS 2012-1.....	57
Quadro 3 - Procedimentos de análise de dados	59
Quadro 4 - Lista de tópicos programáticos e objetivos das Unidades 1, 2 e 3 do CEPI 2012-1.....	60
Quadro 5 – Enunciados das tarefas de produção textual.....	63
Quadro 6 - Resultados obtidos pelos participantes nas tarefas de produção textual e foco de <i>feedback</i> e correção docente	62
Quadro 7 - Enunciado dos fóruns de cada unidade do CEPI-Português/UFRGS 2012-1.....	73
Quadro 8 - Rubricas elaboradas a partir da síntese das competências discursivas nas produções de texto nos diferentes suportes.....	89

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I	16
1 O Cenário de pesquisa: o CEPI Português UFRGS	16
1.1 Histórico e contexto de desenvolvimento do CEPI	16
1.2 Princípios do desenho didático-pedagógico do CEPI no AVA Moodle.....	18
1.3. Princípios pedagógicos para atividades interacionais no Facebook	27
1.4 Pesquisas no âmbito do CEPI.....	40
CAPÍTULO II	43
2 Desafios na avaliação da aprendizagem de língua adicional com mídias digitais.....	43
CAPÍTULO III	52
3 Metodologia de pesquisa	52
3.1 A natureza e foco do estudo	52
3.2 Campo de geração de dados	56
3.3 Participantes da pesquisa	57
3.4 Etapas de geração e análise de dados.....	58
CAPÍTULO IV	60
4 Análise e discussão de dados	60
4.1 Unidades temáticas e objetivos de aprendizagem.....	60
4.2 Critérios e instrumentos de avaliação de tarefas de escrita	62
4.3 Os espaços de interação discursiva e as competências de participação por meio da escrita	71
4.3.1 Fórum do AVA Moodle	72
4.3.2 Grupo no Facebook	78
4.4 Sistematizando os resultados em uma rubrica	89
CAPÍTULO V	91
5. Considerações finais.....	91
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	98
ANEXOS	105

INTRODUÇÃO

A avaliação educacional é uma preocupação docente constante. Nos mais variados contextos de ensino, os professores avaliam por todo tipo de razões. Avalia-se para fundamentar uma decisão de orientação de estudos, para motivar comportamentos e também para reprimir, para gerir a progressão em um programa, para fazer o balanço dos conhecimentos e certificar, para informar alunos, pais e instituições sobre a qualidade do êxito e progresso. Essas e outras funções tornam a avaliação uma ação polivalente e imbricada nos atos curriculares e de docência com consequências práticas na vida das pessoas, como por exemplo, a seleção para e a exclusão da participação em um programa de ensino. Não causa surpresa que os profissionais na área da educação sejam frequentemente confrontados com a necessidade de explicitar parâmetros, critérios e instrumentos utilizados em seus processos de aferição, interpretação de dados e conclusões, para sinalizar a adoção de boas práticas.

De um ponto de vista tradicional, boas práticas em avaliação implicam a adoção de testes individuais e padronizados ao final de um período instrucional favorecendo os conhecimentos isoláveis e cifráveis. Usam-se notas ou conceitos para determinar o alcance dos objetivos de ensino, seguido ou não de um período de remediação (PERRENOUD, 1999). Uma avaliação tradicional no ensino de línguas adicionais evidencia ainda uma ênfase na adoção de métodos que auxiliem a medir com objetividade, controle e precisão o domínio sobre os aspectos estruturais de uma língua (DOLL, 2000).

Foi nesse contexto de avaliação primordialmente tradicional que me graduei como bacharel em Letras em 1994. No mesmo ano, iniciei a docência em espaços não escolares como professora de inglês em cursos livres e de português para estrangeiros na extensão universitária. Essa experiência inicial conduziu a minha primeira reflexão sobre o papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem, já que nesses espaços as provas, quando utilizadas, tinham um peso menor na avaliação, que, por sua vez, estava integrada aos procedimentos didáticos como tarefas, trabalhos de pesquisa, dramatizações, projetos coletivos e debates. Aprendi ainda sobre a importância de se saber desenvolver materiais didáticos próprios e de se criar situações de prática e uso da língua para uma comunicação genuína em sala de aula, aliada a um ambiente de ludicidade e integração entre os participantes de um curso. Foi assim que nutri uma motivação para estudar formas de avaliar mais coerentes com os recursos didáticos por mim já empregados.

No Programa de Mestrado em Letras, dediquei-me ao estudo da avaliação de proficiência, tendo como tema o exame Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros¹). Adotando uma metodologia de testagem de desempenho², esse exame propõe tarefas que articulam tanto compreensão como expressão escrita e oral gerando respostas discursivas, isto é, desempenho discursivo, para aferir a proficiência linguística dos candidatos. Aprendi a usar rubricas como parâmetro de avaliação para o desempenho discursivo trabalhando como aplicadora e corretora da parte escrita e da parte oral desse exame. Lecionando língua inglesa e portuguesa em instituições universitárias (IEs) da rede privada desde 2001, tive a oportunidade de empregar modalidades similares de tarefas de avaliação que muito contribuíram para me desvincular das práticas mais tradicionais nessa área.

Durante o período acima, também pude observar com interesse o crescimento da educação *on-line* com a possibilidade aberta pelo Ministério da Educação (MEC) das IEs oferecerem 20% da carga horária de seus cursos de graduação em educação a distância (EAD). Enquanto um fenômeno da cibercultura³, a educação *on-line* pode ser definida como “o conjunto de ações de ensino-aprendizagem ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas e hipertextuais” (SANTOS, 2009, p. 5663). Atualmente, os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) despontam como tecnologia digital utilizada nas práticas de educação *on-line* sob forma de plataformas que agregam ferramentas para a construção de uma sala de aula *on-line*. Com elas, pode-se, por exemplo, disponibilizar e compartilhar arquivos de textos, imagens, vídeos, exercícios, produções escritas, portfólios, links externos, e também realizar interação de forma síncrona e assíncrona via e-mail, chat, fórum, listas de discussão, etc. Um AVA é, portanto, uma plataforma de recursos digitais e telemáticos em que se desenvolve atividades de aprendizagem.

¹ Para informações sobre o exame: <http://portal.inep.gov.br/celpebras>

² A metodologia de testes de desempenho consiste em avaliar o desempenho de candidatos em tarefas que exigem a mobilização de conhecimentos e habilidades de forma direta e semelhante a situações e problemas enfrentados na vida. Em testes de proficiência linguística, as tarefas representam situações de uso da linguagem mais próximas a situações reais de comunicação (MACNAMARA, 1996).

³ De acordo com Lévy (2000), a cultura cibernética é caracterizada pelo advento e uso das tecnologias de informação e comunicação digitais do final do século XX. Diversos são os artefatos, mídias, *softwares*, interfaces e aplicativos na área que, conjugados com a Internet, materializam a construção de hipertextos, páginas e portais eletrônicos, redes sociais e ambientes de realidade virtual. O uso dessas tecnologias constitui o espaço cibernético e possibilitou novas práticas de comunicação e socialização entre indivíduos, de acesso e construção coletiva de conhecimento, e de percepção do tempo e espaço.

O desejo de atuar na educação *on-line*, de aprender a arquitetar e ministrar cursos em um AVA incitou-me a prosseguir em meus estudos através do doutoramento do qual o presente estudo é parte. Ao final do primeiro ano do doutorado, meu projeto de pesquisa teve início quando ministrei o curso de extensão a distância de português para estrangeiros CEPI-Português/UFRGS⁴ no AVA Moodle⁵ em janeiro e fevereiro de 2012. Enquanto um sistema de gestão de aprendizagens (LMS – *Learning Management System*), o Moodle possui funcionalidades para a construção e distribuição de conteúdos, a comunicação entre os participantes, a integração de dados acadêmicos, a geração de relatórios diversos, e a automatização de exercícios, *feedback* e instrumentos de avaliação, procedimentos que pude aprender a colocar em prática na condução do curso.

Ao passo que aprendi a usar o Moodle, também tomei ciência das críticas feitas a esse e outros LMS. Reclama-se que o seu uso tem sido a afirmação da tecnologia tradicional e burocrática de ensino, pois eles permanecem com o foco centrado no professor e no conteúdo, e possibilitam cursos fechados em si, o que vem a limitar o potencial do efeito rede e as oportunidades para os alunos gerirem suas próprias experiências de aprendizagem (MAIA, 2012). Sob esse ponto de vista, os LMS não atendem às novas demandas do ensino centrado no aluno, no qual o aprender se dá através da “prática e do diálogo e também por meio da interação com outros em redes conectadas, interativas e abertas” (MAIA, 2012, p.94), viabilizando que o indivíduo construa seu próprio espaço de aprendizado. Como alternativa, os recursos da Web 2.0⁶, centrados na interação social e colaboração, têm o potencial para formar redes de aprendizagem e trazer flexibilidade ao modelo tradicional de educação *on-*

⁴ O CEPI (Curso de Espanhol-Português para Intercâmbio) foi desenvolvido em uma parceria entre a UFRGS, a Universidad Nacional de Córdoba (UNC) e a Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). O curso é ministrado para estudantes intercambistas e desenvolvido integralmente em ambientes virtuais. O CEPI consiste em duas versões espelhadas: português para falantes de espanhol e espanhol para falantes de português. As características do curso serão apresentadas no capítulo a seguir.

⁵ Sigla em inglês para Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment – Ambiente de Aprendizagem Dinâmica Modular Orientada a Objetos. Disponível em 75 línguas e usado em mais de 175 países, o Moodle é popular no contexto universitário brasileiro por ser um sistema de código aberto, gratuito e passível de ser instalado em vários servidores (KAY & ANDRADE, 2012). Ele tem sido usado na educação *on-line* para a oferta de cursos na modalidade a distância e também como ferramenta de apoio na presencial.

⁶ Com os recursos da *web 2.0*, os usuários da internet podem acessar, incorporar, produzir e compartilhar informações através da linguagem escrita, imagética e sonora, usando ferramentas como *wikis, blogs, fotologs, glogs, slideshares, content hosting services, podcasting*, etc. (KAY e ANDRADE, 2012; ANDERSON, 2007). De acordo com Jenkins (2009), esse tipo de tecnologia possibilitou a emergência de uma cultura participativa na sociedade contemporânea, na qual produzir conhecimento, disseminar informações e ideias, afiliar-se a comunidades e conduzir ações coletivas possibilitam a formação de uma inteligência coletiva e um distanciamento cada vez maior da condição de recepção passiva.

line. Uma estratégia que vem tomando corpo na educação *on-line*, então, é de associar o uso do LMS a outros recursos da Web 2.0.

Na edição do CEPI anterior a que foi foco deste estudo, a rede social Facebook⁷ (FB) havia sido usada como uma ferramenta de comunicação entre os professores e alunos, o que levou a equipe pedagógica a vislumbrá-la como espaço informal de prática e aprendizagem da língua portuguesa para a edição do CEPI que ministrei em conjunto com outra professora. Nosso desafio, além de ministrar o curso no AVA Moodle pela primeira vez, era conceber e conduzir atividades pedagógicas com a criação de um grupo no FB com visualização e acesso restritos aos participantes do curso, alunos e professores.

O desafio devia-se ao fato de haver um uso ainda incipiente do FB em atividades pedagógicas no Brasil (QUEIROZ et al, 2011) e também haver pouca pesquisa discutindo as implicações pedagógicas de se integrar as redes sociais às aulas de línguas (BLATTNER & LOMICK, 2012). O principal papel do uso das redes sociais na EAD seria fomentar vínculos sociais entre os participantes, sendo necessários projetos educacionais planejados para desenvolver letramento digital e formação crítica, conforme observado por Franco (2012) após realizar extensa investigação sobre a literatura na área em bases de dados do Brasil, EUA e Reino Unido e constatar um reduzido número de artigos publicados sobre o uso potencial das redes sociais na EAD. Não obstante, a extensão de cursos para a rede social também era, e continua sendo, vista como fonte de motivação para os estudantes da geração Y já afeitos ao seu uso para lazer e trabalho (PATRÍCIO & GONÇAVES, 2010).

Conjugar diferentes espaços virtuais em um curso *on-line* pode ser um campo fértil para explorar novas formas de ensino e aprendizagem, por outro lado isso pode se constituir um desafio para a avaliação, já que no ambiente virtual do LMS é possível que cada aluno de certo modo personalize seu aprendizado, escolhendo as tarefas e atividades que deseja ou não participar, avançando no programa de conteúdos no ritmo que considera adequado as suas necessidades e acompanhando o curso de uma forma não-linear (RAMAL, 2002; WHITE, 2003; MATAR, 2009). Com os recursos da Web 2.0, como o uso das redes sociais, há ainda a

⁷ Criado em 2004, o Facebook é um site com recursos da Web 2.0 que conecta uma rede de computadores, pessoas e instituições para relacionamentos e atividades sociais. Uma variedade de aplicativos dessa rede social permite aos seus membros interagir, compartilhar conteúdos, encontrar pessoas, formar amizades e grupos de interesses em comum. Nesse ambiente, é possível formar grupos abertos, fechados e secretos, o que ajuda a preservar a privacidade de seus membros e dos assuntos discutidos.

possibilidade da emergência de novos conteúdos e informações resultantes da interação entre os participantes (MATAR, 2013). Assim sendo, acompanhar a trajetória de desenvolvimento de cada um, a fim de traçar um perfil individualizado em um curso, pode ser uma tarefa complexa e dispendiosa (FRANCO, 2012) em termos avaliativos, pois demanda tempo adicional selecionar quais aspectos do desempenho que serão considerados válidos como indício de rendimento e de qualidade em relação aos objetivos estabelecidos e às competências emergentes.

O problema de pesquisa

Ao término do curso CEPI-Português/UFRGS que ministrei, precisava fornecer dados relativos ao desempenho dos participantes para fins de certificação e encontrei dificuldade para realizar uma avaliação final com um conceito ou nota. Embora houvesse instrumentos específicos que propiciassem uma visão qualitativa do rendimento de cada estudante a cada etapa do curso, como os boletins parciais e os relatórios do Moodle, consistia um desafio determinar a qualidade do desempenho em ambos os espaços. No AVA Moodle observei que cada participante construiu uma trajetória e metas próprias para a sua aprendizagem. No grupo do FB registraram-se textos variados, resultantes das atividades interacionais propostas, que guardavam relação temática com os conteúdos do curso e, em alguns casos, não se materializavam nas tarefas de escrita no Moodle conforme o previsto.

A questão de pesquisa

A partir da consideração dessa problemática de avaliação advinda do uso de um LMS e de uma rede social no ensino *on-line*, surgiram a motivação para a condução do presente estudo e a formulação da pergunta central de investigação:

Que aspectos do desempenho nas tarefas discursivas escritas no AVA Moodle e da participação nas atividades pedagógicas do Facebook contribuem para uma definição mais ampla de resultados de aprendizagem, levando em conta os objetivos de aprendizagem propostos e os parâmetros de avaliação já utilizados?

Essa indagação, oriunda da práxis docente e da observação empírica, também encontrou inquietações e justificativa na literatura em educação *on-line* a distância. Publicações recentes na área (RAMAL, 2000, PRIMO, 2006; SILVA, 2006; PALLOFF & PRATT, 2009; POLAK, 2009; SANTOS 2009; GOMES, 2010; TARCIA & CABRAL, 2012; MAIA, 2012; MATTAR & CZESZAK, 2013) convidam à reflexão sobre avaliação na busca por parâmetros e critérios compatíveis com a dinâmica da sala de aula virtual e em consonância com propostas pedagógicas e recursos tecnológicos atuais. Para Polak (2009, p. 14), “é indiscutível a necessidade de que sejam revistos e aperfeiçoados os métodos avaliativos em EAD”. Há clamores por propostas de avaliação que ultrapassem a tendência ao instrucionismo (NUNES & VILARINHO, 2006), que acompanhem os processos de interação entre os participantes de um curso (BARILLI & OKADA, 2006) e para que contemplem aspectos formais e informais no processo de aprendizagem a fim de assegurar uma avaliação integral (POLAK, 2009, RAMAL, 2000). Também Romiskowky (2009), no seu rol de áreas prioritárias para pesquisas futuras no campo da EAD, destacada a importância de aliar-se a pesquisa ao “desenvolvimento de novas formas de controle e avaliação dos resultados da aprendizagem *on-line*” (ROMISKOWKY, 2009, p. 429).

O objetivo da pesquisa e estrutura da tese

Ao longo da minha experiência docente e de estudos na área de avaliação em línguas passei a ver os procedimentos avaliativos como interligados às práticas didáticas de um curso ou programa. É por essa razão que, no presente estudo, a descrição analítica dos princípios didáticos subjacentes às tarefas e atividades pedagógicas desenvolvidas no Moodle e no Facebook recebe destaque na discussão e fundamentação teórica deste trabalho com o fito de estabelecer uma consonância com a investigação sobre avaliação proposta na pergunta de pesquisa. Buscar respostas para essa indagação, de um ponto de vista analítico e científico, constitui-se como objetivo deste estudo que visa investigar o desempenho discursivo em escrita dos estudantes do CEPI-Português/UFRGS de forma qualitativa a fim de levantar e sistematizar indícios de rendimento nos espaços de aprendizagem que possibilitem uma avaliação integral. Com os resultados deste trabalho busca-se contribuir para o desenvolvimento de cursos de português como língua adicional com auxílio de uma rede social destacando procedimentos didáticos inovadores e para com a discussão sobre desafios na avaliação da aprendizagem de língua adicional em ambiente virtual em tempos de Web

2.0, bem como fornecer *insights* para a área de pesquisa em instrumentos de avaliação na educação em línguas *on-line*.

A fim de possibilitar uma reflexão sobre procedimentos didáticos e avaliativos que contribuam para o desenvolvimento de cursos de línguas *on-line*, apresento e explico, no primeiro capítulo, o cenário da pesquisa com o desenho didático-pedagógico do CEPI – Português/UFRGS no AVA Moodle, as atividades interacionais propostas no FB, e algumas pesquisas já desenvolvidas no âmbito desse curso. No segundo capítulo, discuto aspectos metodológicos da avaliação de rendimento no ensino com mídias digitais em face à literatura na área. No terceiro capítulo, descrevo a metodologia do estudo, a natureza da pesquisa, o processo e os critérios de análise de dados. No quarto capítulo, analiso os dados gerados e discuto os resultados sistematizando critérios não contemplados no sistema de avaliação do curso. Por fim, como considerações finais, levanto implicações deste estudo para a área de ensino a distância.

CAPÍTULO I

1. O Cenário de pesquisa: o CEPI-Português/UFRGS

Este capítulo tem a finalidade de situar o contexto da pesquisa apresentado o curso *on-line* CEPI-Português oferecido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e destacando a literatura relevante que o ancora. Está estruturado em um breve histórico, seguido de uma descrição analítica do desenho didático-pedagógico das tarefas do Moodle e de uma proposta de atividades interacionais conduzidas no Facebook, e finalizando com as pesquisas já desenvolvidas no âmbito do CEPI.

1.1. Histórico e contexto de desenvolvimento do CEPI

Desde 2001, tem havido um incremento de políticas governamentais de internacionalização das universidades brasileiras e, também, de regionalização, visando à integração com países latino-americanos e à consolidação de blocos econômicos locais. Uma consulta ao portal virtual da agência de fomento CAPES (<http://www.capes.gov.br>) evidencia vários acordos, parcerias universitárias e programas de cooperação internacional que objetivam desenvolver recursos humanos de ensino superior e conhecimento científico e tecnológico voltado também aos problemas Regionais. Para Krawczyk (2008), os programas de mobilidade acadêmica, docente e discente, firmados pelo Brasil na esfera do Cone Sul têm sido um mecanismo de aproximação política e cultural com outros países da Região, na medida em que:

[...] a presença de docentes e alunos estrangeiros nas universidades brasileiras lhes possibilita conhecer a cultura, a língua, a organização social, a legislação brasileira, etc.. São futuros profissionais que terão um vínculo afetivo, conhecimentos sobre o Brasil e contatos no País, o que poderá facilitar a promoção de novos vínculos comerciais, políticos e culturais. Ao mesmo tempo, é importante incentivar a estadia de docentes e alunos brasileiros em países estrangeiros para que conheçam sua língua, cultura, organização social, legislação, etc., possam comparar com a realidade brasileira (reconhecer suas virtudes e problemas) e tenham uma aproximação maior e facilidade de estabelecer novas relações. (KRAWCZYK, 2008, p. 49).

Conforme nota Krawczyk (2008), a política de aproximação é parte de uma estratégia para ganhar simpatia e apoio desses países, em especial da comunidade acadêmico-científica, com vistas à inserção do Brasil também no cenário político e econômico mundial.

É nesse contexto de internacionalização, de regionalização, e de consolidação do ensino de Língua Portuguesa para estrangeiros nas universidades brasileiras, que foi concebido o Curso de Espanhol-Português para Intercâmbio (CEPI) pela UFRGS, a Universidade Nacional de Córdoba (UNC) e a Universidade Nacional de Entre Rios (UNER). Fruto de um projeto de fortalecimento de redes inter-universitárias iniciado em março de 2007, com o apoio do *Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación* da Argentina, O CEPI é um exemplo de política linguística voltada à integração entre os países participantes da Associação de Universidades do Grupo Montevideú (AUGM) e à promoção do bilinguismo na América Latina (SCHLATTER *et al*, 2007).

Atualmente, o CEPI constitui-se em um curso de línguas *on-line* destinado aos participantes do Programa Escala de mobilidade acadêmica firmado pelas universidades que compõem a AUGM⁸. O design do curso e a construção dos materiais didáticos deram-se nos anos de 2008, 2009 e 2010 em um trabalho colaborativo entre as instituições de ensino envolvidas no processo.⁹ Ele tem como principal objetivo familiarizar o futuro aluno intercambista com o uso da língua espanhola ou portuguesa no contexto universitário do país de destino, antes de sua viagem de estudos. Por isso, o curso é oferecido integralmente a distância, no AVA Moodle, a fim de oportunizar interações entre os participantes do CEPI, professores e futuros colegas, preparando o estudante para o que irá encontrar na universidade e na cidade de destino. Esse curso visa, assim, oferecer um preparo sócio-linguístico-cultural, promover a inclusão digital, a criação de comunidades acadêmicas e um maior aproveitamento dos programas de mobilidade acadêmica no âmbito do Mercosul.

⁸ A *Asociación de Universidades Grupo Montevideo* é uma rede de universidades públicas de países do Mercosul que tem como objetivo a integração e a cooperação acadêmica. O programa Escala Estudantil é uma das iniciativas de mobilidade acadêmica da AUGM e possibilita ao estudante cursar um semestre letivo em outra instituição participante. (<http://www.grupomontevideo.edu.uy>).

⁹ Participaram da criação e do design do CEPI: Margarita Hraste (coordenadora geral do projeto/UNER), Margarete Schlatter (coordenação CEPI-Português/UFRGS), Víctor Hugo Sajoza Juric e Viviana Sapia (coordenação CEPI-Espanhol/UNC), Gabriela da Silva Bulla (coordenação de materiais didáticos CEPI-Português/UFRGS), Hebe Gargiulo (coordenação de materiais didáticos CEPI-Espanhol/UNC), María Laura Rodríguez (secretária do projeto/UNER). Formaram parte da equipe de técnicos de informática, web design e EAD: Guadalupe Moreira (UNER), Izadora Netz Sieczkowski (UFRGS), Mario Pizzi (UNC), Jerônimo Visñovezky (UNC), Maximiliano Franco (UNER), Paola Roldán (UNER).

O CEPI–Português/UFRGS está hospedado no Moodle CEPI-UNC (<http://www.cepi.unc.edu.ar/>) a cargo da equipe pedagógica do Programa de Português para Estrangeiros do Instituto de Letras dessa Universidade. A primeira edição do curso foi realizada em janeiro-fevereiro de 2011, e até o primeiro semestre de 2014, o curso foi ofertado duas vezes ao ano¹⁰.

1.2 Princípios do desenho didático-pedagógico do CEPI no AVA Moodle

Conforme exposto na seção introdutória deste estudo, o Moodle consiste em uma plataforma de recursos digitais e telemáticos em que se pode realizar e gerir atividades de aprendizagem. Contudo, o desenho que se dá ao ambiente virtual para construir um curso em particular depende da ação docente fundada em princípios sobre a natureza do conhecimento em questão, o processo de ensino e aprendizagem, o papel de professores e alunos nesse contexto, e o modo de verificar se houve construção de conhecimento (SANCHO, 2010; GAMES, 2012). Busco então, nesta seção, traçar esses princípios, analisando elementos do desenho do CEPI, tendo como principal referência os artigos de Bulla *et al.* (2009), Bulla *et al.* (2012), Gargiulo *et al.* (2009), Schlatter *et al.* (2007), Schlatter *et al.* (2009), os quais explicitam a proposta didático-pedagógica do curso, seus objetivos e conteúdos programáticos, o uso de ferramentas *on-line*, e a concepção de ensino e aprendizagem de línguas adicionais subjacente.

De acordo com Schlatter *et al.* (2007, p 62), o desenho do CEPI tem o fito de criar um contexto a distância para que “os participantes do curso possam usar a língua para agir e interagir em diversas situações relacionadas à experiência de intercâmbio acadêmico”¹¹. Essa noção de uso da língua para ação e interação tem como base o construto de Clark (1996), no qual a linguagem é vista como um meio para a condução da prática social na interação com os outros. Segundo o autor, é através do uso da linguagem que as pessoas agem na sociedade, de forma conjunta, coordenada e instanciada, para levar a cabo propósitos vários. As ações são realizadas em diferentes níveis de abstração: em um nível maior, elas podem ser constituídas

¹⁰ Em 2014/2 e 2015/1, por conta do calendário de divulgação dos estudantes selecionados, o curso não pôde ser ofertado por não haver tempo hábil para desenvolver a carga horária prevista.

¹¹ Como notam Schlatter *et al.*, (2007, p. 62), esse é um trabalho complexo, “visto que a língua é não só o cerne das práticas interacionais, mas também o objeto de ensino e aprendizagem, e ambas as funções ocorrem simultaneamente.”

por rezar uma missa, dar aulas, fazer negócios, etc. e, em um nível menor, por dar um sermão e orar a Deus, dar instruções e explicar a matéria, pechinchar e ganhar desconto, por exemplo. Assim, quando usamos a linguagem na dinâmica de uma interação social¹², precisamos entender não só o que está sendo dito, o significado dos enunciados e o assunto, mas o que está sendo feito, as ações que estão sendo construídas momento a momento (SCHEGLOFF, 1995), o que depende de um repertório compartilhado de práticas culturais de interpretação de sentidos.

Tendo essa visão de uso da linguagem como princípio, os conteúdos programáticos do CEPI no AVA Moodle são estruturados em unidades temáticas com a topicalização de assuntos referentes a situações de uso da língua portuguesa relevantes para a inserção dos estudantes nas práticas sociais do âmbito acadêmico. Esses temas foram organizados em cinco unidades didáticas, que reúnem uma coletânea de textos, tarefas, exercícios e explicações gramaticais que podem ser (re)agrupados para cada edição do curso de modo a melhor contemplar os interesses expressos pelos alunos no início do curso. As unidades didáticas são: (1) *Conociéndonos/Nos conhecendo*; (2) *Acercándonos/Chegando na Universidade*; (3) *Planeando los estúdios/Planejando os estudos*; (4) *La vida universitaria/A vida na Universidade*; (5) *El estudio/Atividades acadêmicas* (Bulla, Gargiulo e Schlatter, 2009). O quadro a seguir, apresentado por Bulla (2014, p. 35) lista os objetivos de aprendizagem planejados para cada unidade do CEPI-Português/UFRGS, conforme explicitados aos alunos no Moodle no início de cada unidade.

¹² Segundo Goodwin e Heritage (1990), é na dinâmica da interação social que são construídos significados compartilhados, compreensão mútua e coordenação da conduta humana. A interação social não só é o meio para a condução da prática social, como também para a afirmação ou negação da identidade de seus participantes, e para que as culturas sejam transmitidas, renovadas e modificadas.

Quadro 1- Listas de objetivos e ações das cinco unidades do CEPI-Português/UFRGS

Unidade 1: Nos conhecendo	Unidade 2: Chegando na universidade	Unidade 3: Planejando os estudos	Unidade 4: A vida na universidade	Unidade 5: Atividades acadêmicas
<p>Os principais objetivos da Unidade 1 são:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Criar seu perfil na plataforma; • Conhecer os participantes do CEPI; • Refletir sobre expectativas em relação ao curso; • Conhecer a AUGM e o Programa Escala; • Refletir sobre o sentido político do intercâmbio; • Aprender a utilizar as ferramentas do moodle. 	<p>Os principais objetivos da Unidade 2 são:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as regiões do Brasil e a cidade de Porto Alegre (país e cidade de destino); • Explorar possibilidades turísticas e de lazer em Porto Alegre; • Conhecer a organização institucional da UFRGS; • Conhecer os campi da UFRGS; • Localizar-se especialmente no Campus Centro da UFRGS; • Descobrir procedimentos burocráticos, pela visão de alunos da UFRGS, em relação ao ingresso na UFRGS; • Discutir possibilidades de moradia de estudantes na UFRGS; • Entrar em contato com intercambistas que estudaram na UFRGS, buscando mais informações sobre o ser intercambista a na UFRGS. 	<p>Os principais objetivos da Unidade 3 são:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o currículo do seu curso; • Refletir sobre a experiência de intercâmbio; • Entrar em contato com o orientador; • Elaborar seu plano de estudos. 	<p>Os principais objetivos da Unidade 4 são:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os trâmites requeridos a estrangeiros e estudantes da UFRGS; • Conhecer aspectos referentes à vida dos estudantes brasileiros e estrangeiros na UFRGS; • Explorar espaços de convivência da UFRGS. 	<p>Os principais objetivos da Unidade 5 são:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discutir sobre como são as aulas da UFRGS; • Ler e produzir textos acadêmicos (resumos de artigos, resenhas, PPT etc.); • Conhecer o sistema de biblioteca da UFRGS; • Conhecer alguns projetos da UFRGS em andamento; • Apresentar sua universidade de origem.
<p>Para isso, você irá realizar as seguintes ações:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar-se aos colegas, professor e tutores do CEPI; • Falar sobre si e sobre outras pessoas; • Expressar gostos e preferências; • Descrever pessoas e atividades; • Escrever um e-mail a um amigo para falar sobre o CEPI. 	<p>Para isso, você irá realizar as seguintes ações:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dar e receber direções; • Comparar; • Estabelecer relações; • Dar sugestões e possibilidades; • Expressar escolhas e preferências; • Justificar escolhas e preferências; • Explicitar interesses e expectativas; • Concordar e discordar; • Opinar; • Tirar dúvidas; • Reportar descobertas; • Expressar surpresa. 	<p>Para isso, você irá realizar as seguintes ações:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comparar diferentes opções de disciplinas; • Explicitar interesses e expectativas; • Opinar e justificar opiniões; • Estabelecer relações; • Reportar informações; • Dar sugestões e possibilidades; • Expressar necessidade, permissão e obrigatoriedade; • Elaborar um plano de pré-matrícula; • Discutir sobre níveis de formalidade na escrita; • Escrever um e-mail para o orientador para se apresentar, explicitar interesses, justificá-los, solicitar orientação para a escolha das disciplinas e tirar possíveis dúvidas; • Organizar seu quadro de horário semanal. 	<p>Para isso, você irá realizar as seguintes ações:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falar sobre suas experiências prévias; • Compartilhar opiniões sobre o sistema de imigração para estrangeiros no Brasil; • Buscar informações oficiais e úteis para conhecer os passos que estrangeiros e estudantes da UFRGS devem seguir para estudar na UFRGS; • Falar sobre a vida cotidiana de estudante; • Refletir sobre as diferenças na vida universitária em diferentes países; • Posicionar-se em relação às opiniões e aos argumentos dos colegas, e justificar posições; • Expressar necessidade, permissão e obrigatoriedade; • Estabelecer relações; • Comparar; • Explicitar dúvidas; • Reportar informações; • Expressar expectativas; • Dar sugestões e possibilidades. 	<p>Para isso, você irá realizar as seguintes ações:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comparar a dinâmica das aulas da UFRGS e da sua universidade; • Analisar textos acadêmicos (artigos de revista sobre pesquisas, artigo científico, palestra); • Sistematizar informações sobre a biblioteca da UFRGS; • Pesquisar sobre projetos da UFRGS; • Escrever resumos e uma resenha; • Preparar uma palestra; • Criar uma apresentação com PPT.

Fonte: BULLA (2014, p. 35)

Como podemos observar, cada unidade apresenta uma listagem das competências a serem desenvolvidas sob forma de objetivos de aprendizagem e ações a serem desempenhadas. A Unidade 5, por exemplo, versa sobre atividades acadêmicas, e tem como objetivos conhecer projetos, dinâmicas de aulas, textos acadêmicos e o sistema de biblioteca da UFRGS. As ações de uso linguístico compreendem comparação de aulas, análise e redação de textos, pesquisa e sistematização de informações, etc. A Figura 1, a seguir, mostra como esses objetivos são apresentados para o aluno.

Unidade 5

Atividades Acadêmicas

Os principais objetivos da Unidade 5 são:

- Discutir sobre como são as aulas da UFRGS;
- Ler e produzir textos acadêmicos (resumos de artigo, resenhas, ppt etc.);
- Conhecer o sistema de biblioteca da UFRGS;
- Conhecer alguns projetos da UFRGS em andamento;
- Apresentar sua Universidade de origem.

Para isso, você irá realizar as seguintes ações:

- Comparar a dinâmica das aulas da UFRGS e da sua Universidade;
- Analisar textos acadêmicos (artigos de revista sobre pesquisas, artigo científico, palestra);
- Sistematizar as informações sobre a biblioteca da UFRGS;
- Pesquisar sobre projetos da UFRGS;
- Escrever resumos e uma resenha;
- Preparar uma palestra;
- Criar uma apresentação em *power point*.

Figura 1 – Lista de conteúdos programáticos da Unidade 5 do CEPI-Português/UFRGS

Cada unidade temática do CEPI é composta de tarefas centrais e tarefas complementares, que são facultativas e/ou auxiliares. As ferramentas usadas no ambiente Moodle para a construção dessas tarefas foram: Perfil, Mensagens, Fórum, Wiki, Texto Online, Diário, Glossário, Questionários, Links externos para sites com textos e vídeo (BULLA *et al.*, 2009). Acrescenta-se a isso, o uso das ferramentas de Chat e Videoconferência do SKYPE e a criação de um grupo no Facebook, para impulsionar e dinamizar as interações assíncronas e síncronas entre os participantes.

As tarefas centrais têm como principal característica a definição de um contexto para uma situação de uso da língua que envolve ação propositada, conteúdo informacional, interlocutores e gênero discursivo¹³. O contexto pode configurar situações de uso simulado ou

¹³ De acordo com Schlatter et al (2007), esse desenho didático de tarefa também encontra seu fundamento na Teoria Dialógica e de Gênero do Discurso de Bakhtin (1999, 2003). Para esse pensador, “todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 261). Segundo Bakhtin, o uso da língua se efetua em forma de enunciados (orais e escritos) proferidos pelos participantes de uma ou outra atividade humana. O enunciado é a unidade real da comunicação discursiva que é dialógica, ou seja, cada discurso está orientado a outra pessoa (interlocutor), a sua compreensão e a sua efetiva ou potencial resposta. Os enunciados não podem ser separados da situação social que os gerou. Os gêneros discursivos são configurações relativamente estáveis de enunciados que servem ao uso da linguagem para a prática social. “Cada esfera da atividade humana e de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 262), chamados de gêneros discursivos.

real. Com esse desenho didático, essas tarefas buscam promover o desenvolvimento das habilidades linguísticas de forma integrada, mobilizar o trabalho individual e/ou coletivo e gerar oportunidades para a interação oral e/ou escrita¹⁴ com vistas a propiciar aprendizagem (GARGIULO *et al*, 2009). Elas podem focar desde questões práticas relativas ao preenchimento de formulários para trâmites burocráticos da universidade até aspectos formais da produção de textos acadêmicos. As figuras 2 e 3, logo a seguir, apresentam uma sequência didática de tarefas e ilustram aspectos desse desenho didático.

A tarefa da Figura 2 direciona o intercambista para a leitura do currículo do seu curso através da consulta à página virtual da UFRGS. Sua execução demanda trabalho individual de compreensão do gênero discursivo relativo à organização curricular de um curso, com ementário de disciplinas, etapas, carga horária, etc. O uso do link externo como ferramenta remete a um texto autêntico, isto é, um texto que não sofreu alteração para fins didáticos e encontra-se disponível aos membros da comunidade acadêmica para a condução de seus propósitos sociais, como por exemplo, matricular-se.

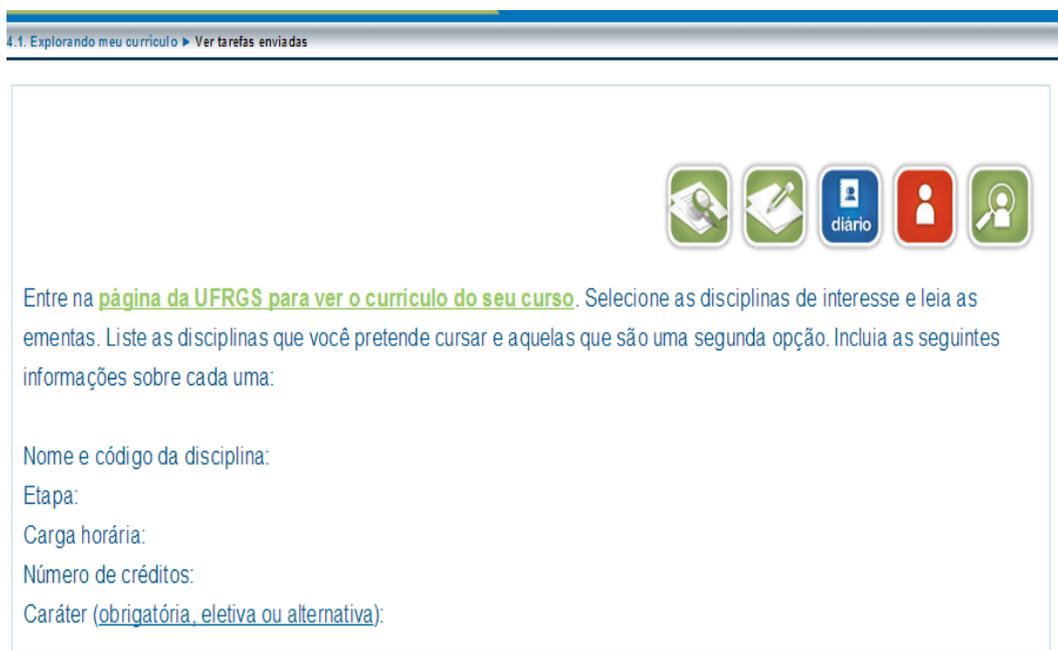


Figura 2 – Tarefa central individual de compreensão textual e escrita

¹⁴ Nesse sentido o curso promove interações entre alunos, entre aluno e professor, e entre alunos e participantes externos.

A tarefa da Figura 3 integra o conteúdo informacional da tarefa anterior, ou seja, as disciplinas de interesse, em uma produção textual dirigida a um interlocutor específico, o orientador do intercambista. O enunciado estabelece o gênero discursivo e-mail, com o propósito de solicitar aconselhamento de matrícula através de um conjunto de ações: apresentar-se, explicitar interesses, pedir orientação, etc. Essa é uma situação simulada de uso da língua, pois o estudante estará de fato escrevendo um texto para ser corrigido pelo professor do CEPI através da ferramenta texto *on-line*, ainda que posteriormente haja uma grande probabilidade de real envio. Cabe aqui notar que o desenho didático dessas tarefas também é coerente com uma tradição de preocupação no ensino de línguas para com o uso e a competência na comunicação¹⁵ (BROWN, 2007; HYMES, 1972; WIDDSON, 1991), ao invés de para com apenas o domínio de vocabulário e de estruturas gramaticais e fonológicas, características de uma abordagem estrutural¹⁶.

Figura 3 – Tarefa central individual de produção textual

¹⁵ No Ensino de Línguas Comunicativo, a linguagem é vista como um sistema para a expressão de significados, sua função primeira é a interação e a comunicação entre as pessoas. A aprendizagem se dá através da realização de atividades significativas e contextualizadas que envolvem diálogos e comunicação real e incluem habilidades funcionais e linguísticas (BROWN, 2007).

¹⁶ Na Abordagem de Ensino Estrutural, a linguagem é vista como um sistema de estruturas governadas por regras hierarquicamente organizadas. O objetivo de aprendizagem é o domínio e controle das estruturas fonológicas, morfológicas e sintáticas da língua alvo. As ações pedagógicas envolvem sequências ordenadas de estruturas, modelagem e prática de estruturas, repetição e memorização (BROWN, 2007).

Outra característica das tarefas centrais é o fato de elas proporem que colegas de estudo e professores desempenhem um papel fundamental na aprendizagem, ao construírem o diálogo com o aluno, ao desenvolverem uma compreensão compartilhada da tarefa, e ao fornecerem assistência e *feedback*. Há uma preocupação de propiciar oportunidades para que o desenvolvimento de conceitos e habilidades emergentes sejam apoiados por outros, possibilitando que os alunos cheguem além do que seriam capazes individualmente¹⁷.

A tarefa da Figura 4, pertencente à Unidade 1, mostra a atenção voltada aos papéis dos alunos em atividade colaborativa propondo uma situação real de uso da língua. A partir de tarefas anteriores que envolveram leitura sobre dicas de estudo no ambiente virtual do CEPI e discussão no fórum, os estudantes são orientados a usar a ferramenta de escrita colaborativa WIKI para redigir uma lista com as cinco dicas mais importantes da turma. A tarefa busca mobilizar o trabalho coletivo e a colaboração¹⁸ na medida em que a lista precisa ser resultado de um consenso geral, obtido a partir de uma estrutura de participação inclusiva (BULLA, 2007), da análise de elementos com reflexão e discussão, da solução de divergências e problemas de compreensão, e do auxílio mútuo para as dificuldades com o português. Em consonância com Schlatter *et al* (2007, p. 62), “a aprendizagem é resultado da participação em atividades mediadas socialmente na interação, e a aula de língua deve ser um espaço de oportunidades para a participação e para assistência aos aprendizes quando for necessário”. Assim, frequentemente, a organização didática do CEPI envolve ações pedagógicas no estímulo a oportunidades para discussão e reflexão, a experimentação e descoberta compartilhadas, e a colaboração para a solução de tarefas.

¹⁷ Essa preocupação tem por base um princípio sócio-construtivista, conforme exposto por Schlatter *et al* (2007). Na perspectiva Construtivista Social, cuja principal referência é Vygostky (1987), aprendizagem e desenvolvimento mental são processos inter-relacionados que encontram suporte no ambiente social. A aprendizagem ocorre na ZDP, zona de desenvolvimento proximal, quando uma pessoa consegue solucionar um problema que ela não conseguiria resolver de forma independente, mediante a orientação de ou em colaboração com outra mais capaz.

¹⁸ Para Stahl (2006), a colaboração é um processo de construção de significados compartilhados. Essa construção é resultado do trabalho interacional entre participantes e pode ser vista através de sequências de enunciados por eles emitidos. Na interação, a significação depende de referências indiciais relativas à situação vivenciada, aos enunciados já emitidos e aos que estão sendo projetados para vir. É desta forma que os usuários de uma língua constroem a intercompreensão e o conhecimento, e é dessa maneira que, segundo Stahl, a aprendizagem tem lugar na sociedade e não exclusivamente na mente das pessoas.



3.1. Fechando as 5 mais da turma

No espaço abaixo, escrevam colaborativamente a lista final das 5 dicas mais importantes para que toda a turma possa aproveitar bem o CEPI.

Para isso, tomem como base as discussões que vocês fizeram no fórum “3. As 5 mais do CEPI” e a tabela que coloquei lá para tentar sistematizar as contribuições de vocês. Caso queiram discutir mais com os colegas, a fim de chegarem às top 5, sigam utilizando o fórum! ;)

Aqui vão algumas dicas sobre esta ferramenta de escrita coletiva de textos:

- Todos podem escrever o que quiserem;
- Todos podem deletar ou editar o que quiserem;
- O texto deve ser uma produção da turma, então, caso alguém não concorde com alguma coisa ou não entenda algo que algum colega tenha escrito aqui, vá lá no fórum “3. As 5 mais do CEPI” para conversar com os colegas e tentar chegar a um consenso;
- Uns sabem mais de português que outros, o que é normal e não é um problema de modo algum! Aproveitem para se ajudarem também no português! ;)
- O botão de Ajuda Técnica abaixo pode ajudar muito vocês a utilizar essa ferramenta!

Bom trabalho, pessoal!



Figura 4 – Tarefa central envolvendo escrita coletiva, leitura e discussão em fórum

Cabe ainda ressaltar que, nesse desenho didático que propõe situações de uso da língua, uma tarefa projeta um enquadramento interacional direcionado a certos resultados; contudo, não há rigidez quanto a isso, pois os resultados dependem das atividades nas quais os estudantes se engajam, ou seja, o conjunto de ações que emergem no jogo interacional orientadas à solução da tarefa (ou a outra ação relacionada à tarefa) (BULLA *et al*, 2012). Essa distinção entre tarefa (planejamento das ações dos participantes) e atividade (ações dos participantes ao desenvolverem a tarefa) tem implicações para o trabalho pedagógico docente, colocando o professor na posição de quem precisará intervir, orientar, colaborar, redirecionar as atividades ao passo em que são conduzidas, e assumir o papel de mediador e de participante mais experiente nas práticas sociais em foco.

Já as tarefas complementares são desenhadas para ter um caráter auxiliar às tarefas centrais. Elas envolvem consulta aos seguintes links: a) explicações sobre o uso de estruturas linguísticas e lexicais enquanto recursos para causar efeitos de sentido desejados, b) transcrições de materiais em áudio e vídeo, e c) realização de exercícios que envolvem métodos objetivos e resposta automática, como os questionários de múltipla escolha, de assinalar falso ou verdadeiro, de completar lacunas e de associar frases ou colunas. Esses

exercícios são utilizados para aferir compreensão de textos orais e escritos e para a prática e memorização de formas linguísticas.

Em conformidade com a proposta de ensino, o sistema avaliativo usado no curso se apóia em instrumentos variados com ênfase no caráter qualitativo, formativo e diagnóstico. Ao concluir cada unidade temática, o estudante recebe um boletim individual contendo um *checklist* das tarefas realizadas no período e um *feedback* do professor fornecendo orientações de estudo e um comentário personalizado sobre seu desempenho.

BOLETIM DE DESEMPENHO CEPI-Português/UFRGS – 2012 – 1 Avaliação Parcial: Unidade 2				
Nome do aluno:				
LEITURA, ESCRITA e COMUNICAÇÃO ORAL				
Níveis de desempenho: 3 – cumpre a tarefa adequadamente, 2- cumpre a tarefa parcialmente, 1 – cumpre a tarefa de modo insatisfatório			Avaliação	
Com relação aos objetivos da Unidade, você é capaz de...	3	2	1	Não fez
Compreender informações sobre a UFRGS e Porto Alegre (leitura de guia e questionário)				
Compreender opiniões de estudantes brasileiros sobre a UFRGS (vídeos)				
Conversar sobre atividades acadêmicas e infraestrutura dos campi da universidade de destino (SKYPE)				
Refletir sobre o aprendizado de gramática e vocabulário de forma coletiva (wiki)				
Compreender e discutir informações sobre diferentes tipos de moradia (leitura de guia e fórum)				
Conversar sobre opções de moradia, infraestrutura de bairro e tarefas domésticas (SKYPE)				
Escrever um e-mail solicitando informações sobre moradia				
Desenvolver conhecimentos sobre gramática da língua portuguesa				
Compreender e conversar sobre a programação cultural da cidade de destino comparando-a com a cidade natal (SKYPE)				
Refletir sobre as razões para o intercâmbio coletivamente (wiki)				
Refletir sobre o seu aprendizado com uma auto-avaliação				
O que pode melhorar?				
Comentário:				

Figura 5 – Exemplo de boletim de desempenho usado na Unidade 2

A Figura 5 apresenta um modelo de boletim usado na Unidade 2 da edição 2012-1. Ele contempla as habilidades de leitura, escrita e comunicação oral e lista as tarefas e ferramentas utilizadas com relação ao nível de desempenho obtido, 1, 2 ou 3. Neste momento, o aluno também é solicitado a responder um questionário de auto-avaliação com itens que conduzem a uma reflexão sobre o processo de aprendizagem no ambiente virtual e o papel dos materiais didáticos nesse percurso. Todos os participantes são ainda convidados a tomar parte em uma modalidade de avaliação coletiva na qual se discute o andamento do curso como um todo, via

SKYPE, ao final de cada unidade. Esse tipo de avaliação participativa é chamado de Encontro CEPI.

Conforme vimos, as tarefas do CEPI visam desenvolver uma competência para o uso da língua, que é vista como uma forma de ação pela qual construímos sentidos e atuamos no contexto social, e não apenas desenvolver o conhecimento sobre a língua enquanto código linguístico. Os objetivos de aprendizagem refletem as necessidades dos estudantes e são didaticamente organizados em estruturas linguísticas, funções comunicativas, ações pragmáticas, tópicos e temas, e uso de textos autênticos, sob a forma de tarefas que definem situações de uso da linguagem. Tendo por base as características apresentadas, pode-se inferir que a expectativa de rendimento nesse ambiente é de o estudante ser capaz de compreender e produzir textos em língua portuguesa em situações relevantes ao intercâmbio acadêmico, de se dirigir adequadamente a diferentes interlocutores nesse contexto, de colaborar na solução de tarefas, de participar nas instâncias de construção do conhecimento coletivo, e de demonstrar domínio de tópicos e temas específicos do contexto universitário.

1.3. Princípios pedagógicos para atividades interacionais no Facebook

Na seção anterior, vimos os princípios do desenho didático-pedagógico do CEPI no AVA Moodle, com base em publicações da sua equipe desenvolvedora, abordando aspectos como conteúdo programático, tarefas e ferramentas, sistema de avaliação, bem como a concepção de ensino-aprendizagem que embasa o curso. Essas são características básicas de um espaço formal de aprendizagem configurado em um LMS.

Uma rede social, entretanto, se caracteriza por ser um espaço aberto e informal e, conseqüentemente, tem uma configuração diferente de um LMS. Não há uma organização didática específica, mas a constituição de um ambiente de trocas comunicacionais para aquilo que for relevante para a condução do curso do ponto de vista dos participantes em um dado momento. Portanto, esta seção não abordará aspectos do desenho instrucional, mas sim princípios pedagógicos para a condução de atividades interacionais, ou seja, de postagens com uma proposta de interação e ação discursiva, mais fluída e menos estruturada. Esses princípios encontram seu principal fundamento em uma teoria de aprendizagem em comunidades que

será tratada nesta seção. Apresento ainda quatro atividades propostas na edição do CEPI-Português/UFRGS em estudo à luz desses princípios.

O Manual do Professor Capi (LEMOS, 2001) fornece orientações iniciais para a condução de atividades no FB enquanto uma ferramenta de grande versatilidade e utilidade para a criação de uma comunidade de aprendizagem:

[...] o facebook não é a plataforma instrucional de aprendizagem e não precisa, e nem deve, estar direcionada apenas para contextos de “sala de aula”. No entanto, isso não significa que os professores não possam lançar desafios ou perguntas sobre a língua portuguesa (a dica da semana, a charada da semana) ou criar momentos de aprendizagem da língua alvo, aproveitando as interações que ocorrem para levantar curiosidades, usos informais do português ou outras questões que se tornam relevantes. (LEMOS, 2011, p.80)

Em conformidade com as orientações desse manual, na edição 2012-1 do CEPI-Português/UFRGS, as atividades no FB foram concebidas por esta pesquisadora com o objetivo de promover a formação de vínculo entre os participantes para a construção de uma comunidade virtual de aprendizes; oportunizar o uso da língua portuguesa para a prática de ações voltadas à comunicação hipertextual; e estabelecer relação com as unidades temáticas do curso hospedado no AVA Moodle estendendo tópicos e assuntos. Objetiva-se, agora, discuti-las e embasá-las de um ponto de vista teórico e prático.

Na introdução desta tese, destaquei alguns recursos do FB. Considerando-se, agora, o ensino e aprendizagem de línguas adicionais a distância, a ferramenta Grupos do FB pode ser útil para criar um grupo com o interesse comum em desenvolver proficiência linguística e conhecimentos sobre uma dada cultura. Esse interesse pode ser o primeiro passo para construir vínculos entre os membros e formar uma “comunidade” de aprendizes ou um “senso de comunidade”. Tendo em vista esse propósito inicial, o termo comunidade tem o sentido proposto por Stuckey e Barab (2007), “comunidades consistem em pessoas, com vínculos em comum, engajadas em contínua interação social, em um lugar geográfico ou virtual” (STUCKEY e BARAB, 2007, p. 441), ao passo que um senso de comunidade encontra definição em McMillian e Chavis (1986), enquanto

[...] um sentimento que os membros têm de pertencimento, um sentimento que os membros têm importância um para os outros e para o grupo, e uma crença de que as necessidades dos membros serão satisfeitas através do seu comprometimento em estarem juntos. (MCMILLIAN e CHAVIS, 1986, p.4)

A importância de se estabelecer um senso de comunidade no contexto universitário de ensino *on-line* a distância é apontada no estudo realizado por Rovai e Wighting (2005). De acordo com os resultados dessa pesquisa, existe uma correlação entre índices de evasão em cursos *on-line* e o sentimento de alienação e isolamento experimentado pelos estudantes, ou seja, uma sensação de falta de conexão social significativa ou pertencimento por estarem fisicamente separados de outros estudantes e pouco integrados à vida social acadêmica. Segundo esses pesquisadores, para que estudantes *on-line* desenvolvam um senso de comunidade

[...] é crucial que o aprendiz se sinta parte de uma comunidade de aprendizagem onde suas contribuições somam-se a um campo comum de conhecimentos e onde um espírito de comunidade é alimentado através de interações sociais facilitadas por um instrutor capacitado. (ROVAI e WIGHTING, 2005, p. 99)

Como podemos observar, Rovai e Wighting (2005) destacam também o papel docente na construção do senso de comunidade. Apontam seu papel de facilitador das interações sociais, que pode se dar através da criação de oportunidades para o contato interpessoal, do uso de padrões discursivos de comunicação direcionados ao trabalho colaborativo, do estímulo a decisões democráticas com o intuito de contemporizar posições divergentes e individualistas, e da mediação nas interações síncronas e assíncronas. Some-se a isso, um estilo próprio de ensinar que favoreça a qualidade das vivências na sala de aula virtual, como por exemplo, o planejamento de atividades que promovam proximidade entre os participantes através de tópicos em que eles discutam valores, objetivos e expectativas, além de uma atitude de cuidado em relação aos estudantes, e o *feedback* que estimule sua autoconfiança.

Conforme visto até aqui, é possível direcionar a ação pedagógica em uma rede social como o FB para a criação de uma comunidade ou de um senso de comunidade, fomentando vínculos entre os participantes de um grupo em torno de um interesse de aprendizagem em comum, promovendo motivação e envolvimento através do sentimento de pertencimento¹⁹ e facilitando as interações sociais. Os construtos de Stuckey e Barab (2007) e de McMillian e Chavis (1986) apresentados são relevantes para entendermos a dimensão psico-social do

¹⁹ Para Stuckey e Barab (2007), o pertencimento envolve um senso de afinidade, uma crença ou expectativa de se encaixar em um grupo, de ter um lugar lá e ser aceito. Ele é percebido quando os membros sentem-se seguros, quando há um sistema compartilhado de símbolos, ou quando há um investimento pessoal para se conquistar um lugar no grupo.

trabalho pedagógico em ambiente virtual. Contudo, o interesse pela criação de comunidades na educação *on-line* há de contemplar também a aprendizagem em si.

Uma teoria de aprendizagem em comunidades encontra embasamento nos trabalhos de Lave e Wenger (1991) e Wenger (1998). De acordo com os autores, a aprendizagem ocorre em comunidades de prática, ou seja, nas ações conjuntas e situadas²⁰ de pessoas agrupadas em torno de um fazer comum. Ela se dá através do processo de partilhar conhecimentos e experiências entre os membros, e de participação gradativa em atividades que envolvem maiores competências, a fim de se levar a cabo empreendimentos em conjunto. Os membros de uma comunidade de prática aprendem uns com os outros ao fazerem coisas conjuntamente. É assim que eles têm a oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional, e de construir as suas identidades perante o grupo. As identidades são constantemente definidas e negociadas a partir de uma trajetória de aprendizagem, de um domínio de saberes, repertórios e competências que permitem distinguir um iniciante de um experiente, por exemplo, e resultam em uma perspectiva ou visão de mundo em particular. Destarte, esses autores concebem a aprendizagem como um fenômeno social e parte da nossa experiência de participação no mundo.

Ao caracterizar as comunidades de prática, Wenger (1998) define três dimensões para que as práticas deem coerência à comunidade: a existência de um empreendimento conjunto a ser alcançado, de um engajamento mútuo em ações e relações pessoais e de um repertório compartilhado de artefatos, narrativas, experiências, símbolos. O significado das práticas é construído mediante a relação dialética de processos de participação e reificação. A participação é entendida como

[...] a experiência social de viver em um mundo em termos de ser membro de comunidades sociais e de envolvimento ativo em empreendimentos sociais. Ela é pessoal e social. Ela envolve o fazer, o falar, o pensar e o sentir. (WENGER, 1998, p 55)

²⁰ Lave e Wenger (1991) definem ações situadas como dependentes do contexto físico, social, e cultural em que ocorrem e, por consequência, do trabalho interpretativo de seus interagentes na construção de significados para as mesmas. A cognição está situada nas ações das pessoas e não na mente delas. Sob esse ponto de vista, os autores perguntam e buscam compreender que tipos de atividades sociais possibilitam um contexto para que a aprendizagem ocorra ao invés de perguntarem sobre os tipos de processos cognitivos e estruturas mentais envolvidas.

Assim a participação refere-se ao processo de tomar parte em e também às relações com os outros que advém desse processo. Ela implica ação e conexão. Já a reificação é definida como um “processo de dar forma a nossa experiência ao produzirmos objetos que materializam as nossas experiências” (WENGER, 1998, p 58). Envolve processos como engendrar, descrever, representar, categorizar, os quais requerem certos entendimentos e podem tomar a forma de um instrumento, uma lei, um procedimento ou um plano de aula, por exemplo. Ao serem colocadas em uso, as formas novamente são foco de construção de significados, já que são necessários entendimentos para se manusear o instrumento, aplicar a lei, e orientar-se pelo procedimento.

Embora o processo de aprendizagem descrito em Lave e Wenger (1991) e Wenger (1998) não tenha uma preocupação com o ensino em contextos educacionais institucionais, sua teoria ilumina o trabalho de educadores preocupados em compreender a aprendizagem em contexto social e em elaborar pedagogias desde essa perspectiva. Filatro (2009) considera essa teoria como fundamental para uma abordagem situada de ensino *on-line* a distância nos dias de hoje e descreve alguns aspectos metodológicos característicos dessa abordagem: a participação em práticas sociais de investigação e aprendizagem, a aquisição de habilidades em contextos de uso, a criação de ambientes seguros para a participação, o suporte ao desenvolvimento de identidades, a facilitação de diálogos e de relacionamentos de aprendizagem, e a oferta de oportunidades de aprendizagem autênticas, ou seja, ligadas à experiência cotidiana.

1.3.1. As atividades pedagógicas no Facebook

Nos parágrafos que seguem, descrevo e analiso cinco propostas de atividade interacional desenvolvidas no CEPI-Português/UFRGS, edição 2012-1, tendo em vista a aprendizagem situada e a formação de uma comunidade de prática. As ações dos participantes nessas atividades serão posteriormente analisadas no Capítulo IV.

A figura 6 apresenta uma postagem da professora para os intercambistas no FB²¹. No texto, a professora convida os participantes a se apresentarem como uma atividade inicial de integração do grupo. O convite usa uma linguagem informal iniciando com o cumprimento “Oi gente!” e termina com o símbolo gráfico :D, que significa um sorriso feliz, *emoticon* em geral usado no intuito de criar uma empatia com os participantes. A ação social e discursiva de convidar também se materializa por meio de expressões que indicam sugestão, como “acho que é uma boa forma...”, “que tal...”, “Podemos começar...”. O texto propõe o compartilhamento de informações pessoais, com sugestão de tópicos, enquanto parte de uma integração que visa a um empreendimento comum a todos, que é a experiência de intercâmbio na UFRGS no mesmo período. Sendo esse o objetivo, o pedido de que as postagens sejam em português configura-se como ponto de partida para formação de um grupo, ou comunidade virtual com uma orientação para a aprendizagem de português.

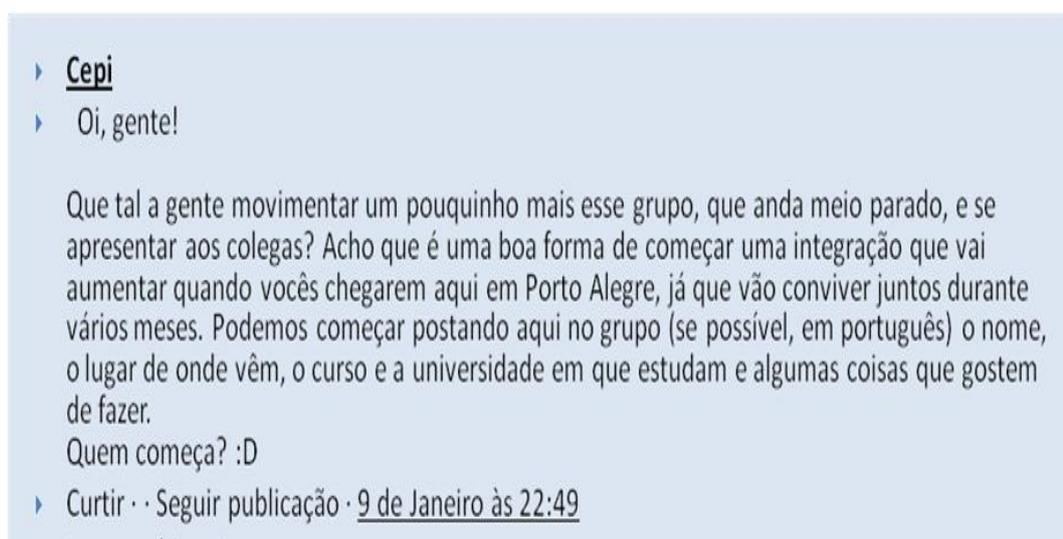


Figura 6 – Postagem da professora convidando os intercambistas a se apresentarem no FB

A atividade posterior às apresentações consiste em uma brincadeira, nomeada de “quem é quem?”, proposta ao grupo sob a forma de um desafio. A Figura 7 mostra a postagem no FB com a explicação dessa atividade, que consiste em 11 sentenças, redigidas

²¹ No capítulo III, serão apresentados os participantes da pesquisa e os procedimentos metodológicos para a análise do desempenho dos participantes nas atividades. Neste capítulo, o foco é a análise das características da atividade proposta, tendo em vista seus propósitos e a linguagem utilizada.

pela professora, com afirmações sobre informações presentes no perfil de cada intercambista, como por exemplo, o curso de graduação ou atividade de lazer preferida.

As informações foram extraídas tanto das postagens do FB quanto dos perfis no Moodle, o que desafia o grupo a navegar e ler os textos em ambos os espaços. A fim de instigar a participação na brincadeira, um pequeno prêmio é oferecido ao primeiro participante que descobrir sobre quem se trata cada afirmação da lista. Um dos objetivos aqui é estreitar as relações e incitar a construção de um repertório compartilhado de conhecimentos acerca do grupo. Outro objetivo é estimular a prática de vocabulário e estruturas de apresentação pessoal, construindo assim com o grupo um repertório linguístico para esse fim.

Então tá, pessoal! Agora que quase todo mundo (acho que só falta a [redacted], que entrou agora no grupo) já se apresentou, que tal um desafio? Já que o próprio intercâmbio será um grande desafio pelo qual vocês vão passar, é bom ir se acostumando a desafios ;)

A seguir, listo algumas perguntas referentes a características do perfil de cada um de vocês, mas sem dizer de quem se trata. As informações serão retiradas tanto da apresentação aqui no grupo do facebook quanto do perfil de cada um no moodle. Ou seja, não basta ler as apresentações aqui no grupo, vocês também deverão acessar o perfil dos colegas no moodle (em caso de dificuldades, avisem!) para participar do desafio. Atenção: no facebook, só valem as informações na APRESENTAÇÃO feita pela própria pessoa, no muro do grupo, e não nos comentários feitos depois.

O primeiro colega que conseguir responder CORRETAMENTE a todas as perguntas até o fim do dia 18 (quarta-feira) será o vencedor e vai ganhar algum pequeno prêmio que ainda não decidimos qual será (pra quem gosta de cerveja, pode-se pensar no assunto...). As perguntas estarão listadas em ordem numérica. Não esqueçam de colocar o número correspondente nas respostas!

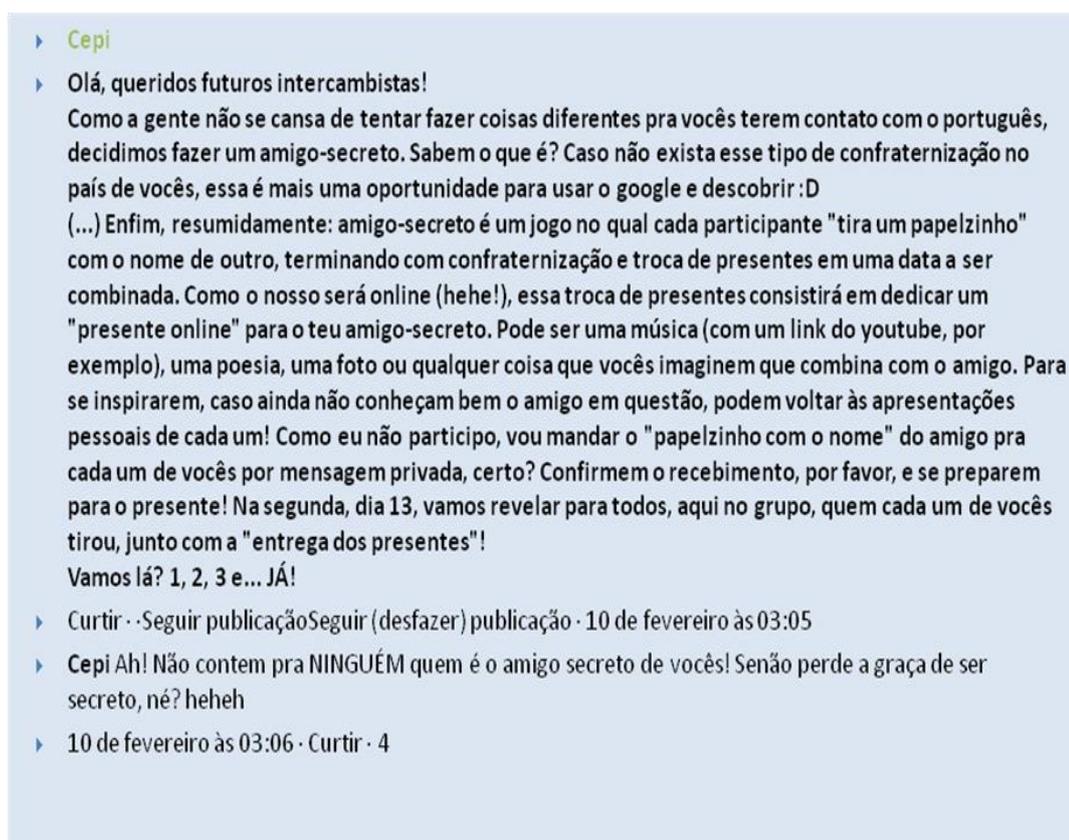
Valendo!

- 1) "Vou fazer intercâmbio em Araraquara, São Paulo".
- 2) "Acho que viajar é um bom jeito de abrir a mente e crescer".
- 3) "Tenho um time de futebol e jogo aos sábados".
- 4) "Gosto de dançar tango e estudo Serviço Social".
- 5) "Faço teatro e estou me formando no curso de Química".
- 6) "Estudo Letras e gosto de alguns livros do Paulo Coelho".
- 7) "Tenho 20 anos e estudo Biologia".
- 8) "Estudo Odontologia e gosto de jogar vôlei".
- 9) "Sou muito tranquilo/a e moro em Corrientes"

Figura 7 – Postagem de uma professora no FB propondo o jogo “Quem é quem?” ao grupo

Conforme apontam Wright et al (1984) e Sorensen & Meyer (2007), jogos e brincadeiras encontram lugar no ensino de línguas pelas seguintes razões: propiciam ludicidade, despertam interesse e motivação para a aprendizagem, fornecem um contexto significativo para práticas comunicativas autênticas, para o emprego de habilidades e para o estímulo do pensamento e da ação. Eles ainda possibilitam a prática e manipulação de determinadas estruturas linguísticas, por isso, nessa brincadeira, as frases têm ainda a função de realçar alguns itens lexicais para expressar gostos e preferências, e descrever pessoas e atividades.

A Figura 8 apresenta a atividade do amigo secreto, uma brincadeira popular de confraternização de fim de ano, ou de um período, em empresas, escolas e família. Por meio de um sorteio, cada participante recebe o nome de um amigo que é mantido em segredo até o momento de revelação pública, dedicatória e entrega de um presente.



▶ **Cepi**

▶ Olá, queridos futuros intercambistas!

Como a gente não se cansa de tentar fazer coisas diferentes pra vocês terem contato com o português, decidimos fazer um amigo-secreto. Sabem o que é? Caso não exista esse tipo de confraternização no país de vocês, essa é mais uma oportunidade para usar o google e descobrir :D

(...) Enfim, resumidamente: amigo-secreto é um jogo no qual cada participante "tira um papelzinho" com o nome de outro, terminando com confraternização e troca de presentes em uma data a ser combinada. Como o nosso será online (hehe!), essa troca de presentes consistirá em dedicar um "presente online" para o teu amigo-secreto. Pode ser uma música (com um link do youtube, por exemplo), uma poesia, uma foto ou qualquer coisa que vocês imaginem que combina com o amigo. Para se inspirarem, caso ainda não conheçam bem o amigo em questão, podem voltar às apresentações pessoais de cada um! Como eu não participo, vou mandar o "papelzinho com o nome" do amigo pra cada um de vocês por mensagem privada, certo? Confirmem o recebimento, por favor, e se preparem para o presente! Na segunda, dia 13, vamos revelar para todos, aqui no grupo, quem cada um de vocês tirou, junto com a "entrega dos presentes"!

Vamos lá? 1, 2, 3 e... JÁ!

▶ Curtir · · Seguir publicação Seguir (desfazer) publicação · 10 de fevereiro às 03:05

▶ **Cepi** Ah! Não contem pra NINGUÉM quem é o amigo secreto de vocês! Senão perde a graça de ser secreto, né? heheh

▶ 10 de fevereiro às 03:06 · Curtir · 4

Figura 8 – Postagem de uma professora no FB com instruções para a brincadeira do amigo secreto

Na postagem, a professora descreve os procedimentos para a realização do jogo ao grupo. A situação de interação social para a qual ela busca engajar os participantes é definida como uma confraternização, ou seja, um encontro em que o comportamento esperado é o tratamento de modo fraternal entre as pessoas e a troca de amabilidades. Nesse cenário que está sendo projetado, a ação de presentear toma a função de demonstrar consideração e apreço pelo outro. O objetivo é criar engajamento mútuo promovendo um investimento emocional entre os participantes. Nesse caso, não dar o presente implicaria em causar um sentimento negativo, como o de rejeição, traduzindo-se em ameaça à face de alguém, ou seja, à imagem positiva construída por um interagente. Em uma relação social de reciprocidade, segundo Goffman (1967),

[...] espera-se que um membro de um grupo mantenha um nível de consideração, que se dedique a preservar os sentimentos e a face dos outros participantes, espera-se que ele faça isso espontaneamente por uma identificação com os outros e seus sentimentos. (GOFFMAN, 1967, p 10)

Para Hellermann (2008), que vê a sala de aula de língua adicional também como um tipo de comunidade de prática, a listagem de conteúdos programáticos e as tarefas instrucionais envolvem processos de reificação, pois representam entendimentos abstratos do que sejam as competências a serem desenvolvidas de acordo com o nível de proficiência presumido. A participação e o engajamento dos estudantes na resolução das tarefas também implicam em construção de significados e entendimentos, que são novamente materializados no texto resposta ou produto. As atividades interacionais propostas no FB através das postagens constituem também uma forma de reificar a lista de conteúdos programáticos do CEPI.

A atividade no FB proposta na Figura 9 visa a explorar as ações da Unidade 2, estendendo o tópico “conhecer e explorar possibilidades de lazer e turismo na cidade de Porto Alegre” e oportunizando a prática da língua portuguesa.



Figura 9 - Postagem no FB sobre o Parque Farroupilha

Essa atividade envolve uma postagem da professora descrevendo o Parque Farroupilha e sua feira de alimentos e produtos orgânicos como o seu lugar favorito em Porto Alegre com um link para outro site com mais informações a respeito. Com relação ao parque e à feira, o texto informa e opina, explicita o interesse, e justifica a escolha do lugar preferido: o parque é bonito, tranquilo e arborizado, e a feira é grande e animada. Ela vai a esses lugares para fugir do calor e comprar alimentos saudáveis para cozinhar, outra atividade que ela adora. O objetivo da postagem é, em parte, reificar o tópico escolhido e ações da listagem de conteúdos instrucionais e também propiciar uma experiência de participação convidando os membros do grupo a compartilhar informações sobre um lugar de interesse na cidade deles. A fim de engajá-los na atividade de relatos sobre espaços de predileção, o texto menciona um interesse comum a todos que é viajar, conhecer lugares e pessoas.

A Figura 10 apresenta a atividade de encerramento do CEPI no FB. Assim como na atividade anterior sobre o local preferido, o objetivo aqui é reificar o tópico da Unidade 2: explorando possibilidades de lazer em Porto Alegre.



Figura 10 – Postagem no FB com convite para confraternização presencial entre os participantes

Através de um convite informal feito aos participantes para um encontro de confraternização na chegada a Porto Alegre, busca-se oportunizar a prática da língua portuguesa engajando os participantes nos preparativos finais de viagem, que são a escolha do que levar na mala e do local de encontro do grupo. A proposta para que os estudantes listem aquilo que não pode faltar na bagagem visa a estimular a criatividade na escrita, pois pode-se considerar tanto objetos quanto pessoas e sentimentos, e fazer com que eles se conheçam um pouco mais ao relacionarem as coisas que prezam. Alguma informação de utilidade prática ao grupo também pode emergir da leitura das listas, como um item importante de viagem que não foi cogitado pela maioria. Para o local de encontro, três bares localizados em um bairro boêmio da cidade são sugeridos, com *links* para os sítios virtuais dos mesmos para

conhecimento. Os participantes também são estimulados a realizarem buscas na internet e sugerirem outros ambientes para o encontro. O convite ainda estabelece que a escolha final depende de um consenso entre a maioria, antecipando a possibilidade de haver discordância ou interesses diferentes. A expectativa que se projeta é de diversão para o grupo, com a professora mencionando a possibilidade de “bebedeira”. Assim, essa atividade objetiva oportunizar uma aprendizagem autêntica, por estar ligada à experiência cotidiana e à aquisição de habilidades em contexto de uso, de acordo com os princípios metodológicos de uma abordagem situada proposta por Filatro (2009).

As atividades interacionais aqui descritas envolvem os participantes em ações como apresentar-se, falar sobre seu lugar predileto, brincar, jogar, presentear e combinar um encontro. Em uma aula presencial de língua adicional, elas poderiam ser propostas tanto pelo professor quanto poderiam fazer parte da conversa privada entre alunos. Conforme nota Perrenoud (1999), a conversa privada é geralmente objeto de regulação por parte do professor porque trata de tópicos que normalmente não fazem parte de um programa de ensino, mas estão estreitamente ligados à vida social dos alunos. É nos momentos de conversa paralela, segundo o autor, que os estudantes estabelecem vínculos afetivos, afiliam-se a grupos, conflituam entre si, e também compartilham conhecimento e aprendem coisas uns com os outros. No caso de um curso totalmente a distância como o CEPI, promover tais interações pode contribuir para a construção da comunidade ou do senso de comunidade. E, além de promover um investimento emocional entre os participantes, na sala de aula de línguas, esses tópicos de conversa privada podem ser convertidos em objetivos de aprendizagem, no sentido de favorecer o uso da língua portuguesa e a atenção para recursos linguísticos relevantes para interagir com os colegas.

No ensino virtual, a conversa privada pode ocorrer em uma rede social. Se na sala de aula presencial ela é eminentemente oral, no ambiente tecnológico do Facebook, por hora, o uso da linguagem é predominantemente escrito, por meio de postagens e mensagens que permitem interação síncrona e assíncrona com características que se aproximam de certo modo à fala cotidiana. Nesse espaço, a leitura também acontece como um processo não-linear que abarca a hipertextualidade. Os textos das postagens são construções semióticas e multimodais que remetem a imagens, sons, vídeos, e links para outros sites e potencializam o efeito rede mencionado na introdução deste trabalho. Até mesmo a leitura das páginas para

navegação no site exige a atenção simultânea de vários ícones plenos de informatividade. (VEEN, 2009; KRESS, 2003).

Na literatura em educação *on-line*, podemos destacar outros exemplos de usos e pesquisas envolvendo o trabalho pedagógico com Facebook enquanto fonte de agregação de valor e de aprendizagem informal. Em Mills (2011), por exemplo, a teoria da aprendizagem situada é adotada como uma lente para analisar o empreendimento conjunto, o engajamento mútuo e o repertório compartilhado vivenciados em uma comunidade no FB, criada de modo complementar a um curso de francês como língua adicional, a fim de compreender a natureza da participação dos estudantes, a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de relacionamentos em comunidades de rede social. O estudo das interações dos estudantes, postagens e perfis, mostra que, ao participarem das atividades propostas no FB, os alunos fizeram conexões com o conteúdo do curso, construíram identidades perante o grupo através de papéis e personagens criados em uma história fictícia e ainda desenvolveram relacionamentos na comunidade francófona *on-line*.

Já a análise de tarefas pedagógicas de Blattner & Fiori (2009) indica que a participação de estudantes de línguas em fóruns de discussão no Facebook permite que eles sejam expostos à variação linguística e cultural e desenvolvam conhecimento sócio-pragmático sobre uma dada comunidade de fala através da observação das postagens do grupo, isto é, através de uma participação periférica (LAVE e WENGER, 1991).

De forma ilustrativa, Queiroz et al (2011) e Zancanaro et al (2012) também explicam a utilidade da ferramenta *Grupos* do FB no apoio à educação a distância (EAD) em cursos *on-line* de atualização profissional. Os autores relatam a experiência de formação de um grupo para construir um espaço interativo que possibilita a expressão discursiva individual e coletiva, a pesquisa de assuntos pertinentes ao curso com a socialização de seus achados, a discussão de tópicos de ensino, e o trabalho colaborativo no alcance de objetivos e metas de aprendizagem, através da postagem de textos, vídeos, links e mensagens.

Em conclusão ao que foi exposto até aqui, a ação pedagógica no FB sob uma perspectiva situada está orientada para mobilizar os participantes em torno de um fazer social e discursivo. Isso implica em estabelecer interlocução com os pares e ser capaz de compreender as ações constituídas nas situações sociais propostas. Considera-se que é através

desse fazer construído socialmente pelo uso da linguagem que se estabelece vínculo entre os participantes, um empreendimento conjunto e engajamento mútuo. Constrói-se ainda um repertório compartilhado, processos de participação e reificação fazendo conexões com os conteúdos do curso, e alimenta-se o senso de comunidade. Visa-se, assim, desenvolver competência sócio-pragmática²² para o uso da língua enquanto uma forma pela qual construímos significados e atuamos no contexto social.

1.4 Pesquisas no âmbito do CEPI

As pesquisas que vêm sendo desenvolvidas no âmbito do CEPI UFRGS têm como ponto de partida a conceituação feita por Bulla *et al.* (2009), Bulla *et al.* (2012), Gargiulo *et al.* (2009), Schlatter *et al.* (2007) e Schlatter *et al.* (2009) para a concepção didático-pedagógica do curso. Nesse sentido, os estudos já conduzidos visam avanços contribuindo para com a formação prática de professores, a coerência entre pressupostos teórico-metodológicos e design instrucional e a incorporação de espaços de aprendizagem para além da plataforma Moodle.

As duas primeiras edições do CEPI foram realizadas em janeiro-fevereiro e maio-junho de 2011. Dessa experiência inicial de ensino, resultou o trabalho monográfico de Lemos (2011) sob forma de um manual do professor. O objetivo desse manual é sistematizar orientações práticas necessárias à formação de futuros docentes para atuar no CEPI. Ele apresenta, de modo detalhado e explicativo, as ferramentas do Moodle usadas para construir as tarefas do CEPI-Português/UFRGS e aspectos do seu *layout* visual. Também fornece instruções para a obtenção de relatórios de acesso dos alunos ao Moodle, para a criação de grupo no FB e de conta no SKYPE, além de modelos para escrita de mensagens aos discentes. Somam-se a isso, orientações pedagógicas para a condução de fóruns e tarefas de escrita colaborativa, e para a composição de boletins e *feedback* avaliativos.

²² De acordo com o construto teórico proposto por Bachman (1990) para avaliação em proficiência linguística, uma competência sócio-pragmática diz respeito a uma competência para determinar a relação existente entre enunciados proferidos e as ações e funções que se deseja realizar via uso da linguagem e se os enunciados estão apropriados a um contexto de comunicação em particular.

O estudo de Bulla (2014) tem como objetivo analisar imbricamentos entre o design e as tarefas realizadas durante o curso, assim como modos locais de atualização dos conceitos de participação colaborativa e gênero do discurso, tanto no design quanto nas atividades pedagógicas realizadas. O contexto da pesquisa são as duas primeiras edições do CEPI-Português/UFRGS (2011-1 e 2011-2), e os dados analisados focalizam as interações entre os participantes (alunos e professores), via chat e wiki, ao discutirem suas compreensões e ações relativas à conclusão das tarefas colaborativas propostas. Conclui-se, como resultado das análises, que é na relação entre tarefa e atividade pedagógica que se pode atualizar o construto teórico do curso, ainda que ele seja reconhecido em seu design, e aponta-se a fragilidade de se pressupor, como professor, uma cognição socialmente compartilhada sobre as tarefas e o construto teórico subjacente ao curso e aos métodos de ensino. Seu estudo tem como consideração final a pertinência de uma futura pesquisa para investigar como criar tarefas a serem propostas no FB de forma a fomentar interações entre os participantes em português.

Já estudo de Carilo (2012) tem como foco principal os enunciados das tarefas de leitura e escrita visto que as informações neles contidas são fundamentais para orientar a compreensão das situações comunicativas propostas, com relação a propósito, gênero discursivo e interlocução. São analisados qualitativamente os enunciados de 23 tarefas elaboradas para a 3ª edição do CEPI-Português/UFRGS (2012-1), assim como 15 produções escritas por alunos. Os resultados das análises indicam que os enunciados, na maioria dos casos, projetam ações de forma consistente com os objetivos do curso e que elas são atualizadas na maioria das produções textuais dos participantes. Para os enunciados que causaram problemas de compreensão, Carilo propõe ajustes de escrita de modo a descrever as condições de produção de modo mais claro.

Por fim, o estudo de Gonzales (2015) focaliza um projeto de aprendizagem desenvolvido no FB, com o grupo participante da edição 2014-1 do CEPI, com o objetivo de identificar as situações de trabalho colaborativo e a aprendizagem. São analisadas as interações entre os participantes no Moodle, FB e SKYPE durante a condução das atividades relativas ao projeto com foco nos objetivos compartilhados, nas formas de organização e participação, e nos indícios de aprendizagem. Os resultados das análises apontam a construção de interdependências colaborativas entre os participantes, como a negociação de significados, a criação de condições propícias para a participação, a construção conjunta de

um repertório de linguagens compartilhadas e a organização situada do trabalho. A aprendizagem é evidenciada no envolvimento em atividades de leitura e produção textual escrita e oral que ampliam o conhecimento dos participantes do gênero discursivo em foco (evento no Facebook) em língua portuguesa.

Considerando os tópicos de pesquisa já conduzidas, procuro, neste estudo, trazer contribuições para a avaliação da aprendizagem no curso, enfocando parâmetros e práticas utilizados e buscando indícios de qualidade na participação do fórum e FB que possibilitem uma avaliação integral do aluno e uma maior coerência interna entre os procedimentos de avaliação e os pressupostos teórico-metodológicos do curso.

CAPÍTULO II

2. Desafios na avaliação da aprendizagem de língua adicional com mídias digitais

A avaliação é uma preocupação docente constante que encontra novos desafios com a educação *on-line*. A constância dessa preocupação deve-se ao fato de que o ato de avaliar “situa-se no centro nevrálgico do processo ensino-aprendizagem, e sua dinâmica influencia todos os elementos que integram o processo” (POLAK, 2009, p 154.) Os desafios dizem respeito aos aspectos circunstanciais da avaliação que estão constantemente em discussão e modificação: a tecnologia do ambiente virtual de aprendizagem, as questões éticas, o momento, as funções, os conteúdos, os procedimentos e as ferramentas, e os agentes. Isso se traduz em perguntas tais como onde, quando, por que, o que e como avaliar, e quem avalia. O objetivo deste capítulo é discutir alguns desses desafios tendo em vista o ensino de línguas adicionais com uso de mídias digitais no contexto de extensão universitária.

Um desafio inicial que perpassa todas as áreas de ensino com mídias digitais diz respeito aos desenvolvimentos crescentes na tecnologia computacional e na Internet. A cada dia eles viabilizam novas possibilidades de configuração de espaços virtuais para o ensino e aprendizagem. Consequentemente, o exercício da docência precisa de permanente atualização, o que também gera a busca por renovação e aperfeiçoamento nos sistemas avaliativos (TARCIA & CABRAL, 2011). Na educação a distância, por exemplo, tanto o uso dos LMS quanto a implementação da conexão banda larga da Internet possibilitaram o melhor uso de ferramentas de interação síncrona e assíncrona demandando formas de avaliação adequadas a esse contexto.

Um outro desafio, que conduz a questionamentos de ordem ética, está atrelado a incertezas quanto ao objeto de avaliação (GOMES, 2010; SILVA, 2006). Acentuadas discrepâncias entre o desempenho em tarefas *on-line* e em provas presenciais conduzem a desconfianças sobre a real identidade do aluno em ambiente virtual. Textos com muitas incongruências na qualidade de escrita sugerem problemas de autoria, e o plágio pode ser evidenciado em trechos de “recorta e cola” de diversas fontes. O uso indiscriminado de tradutor eletrônico pode turvar a percepção de progresso nas habilidades de leitura e escrita.

Quando essas dúvidas se instauram no processo avaliativo, não há como se ficar alheio a uma decisão sobre o que é uma conduta acadêmica honesta. Na educação presencial, a avaliação sempre esteve pautada por formas de controle na coleta de informações sobre o rendimento dos aprendizes, mas na EAD isso nem sempre é possível.

Com relação ao momento e à função, destacam-se três modalidades de avaliação: a diagnóstica, a formativa e a somativa. No âmbito universitário de ensino de línguas, a ênfase a ser dada a essas modalidades é mais um dos desafios, pois implica em decisões quanto à proposta ou programa curricular de ensino, à política de oferta de cursos, ao alinhamento com padrões e critérios nacionais e internacionais de certificação. Para o universo acadêmico, as notas e certificados obtidos em cursos têm um valor preditivo, isto é, elas informam sobre o potencial para realização de exames de proficiência, de programas de mobilidade acadêmica e de matrícula em níveis posteriores. Idealmente, essas modalidades de avaliação são complementares uma a outra. A ênfase dada a certas modalidades visa responder às expectativas e usos da comunidade acadêmica.

A avaliação diagnóstica geralmente é realizada no início de um curso, ou na fase que o antecede, como forma de sondagem sobre conhecimentos e habilidades anteriores ao processo educativo. Seus resultados servem como uma referência para traçar um perfil da turma e redesenhar conteúdos de um curso ou como prognóstico sobre o avanço a ser por ela alcançado (POLAK, 2009). Ela também pode ser usada para classificar e estabelecer o nível mais adequado para um aluno em um programa de cursos, podendo se valer de instrumentos como testes, questionários e entrevistas.

Já a modalidade formativa, é vista como integradora do processo de aprendizagem (LUCKESI, 2006) e ocorre durante o período de instrução. Ela é um meio de se obter informações sobre o estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, com relação a objetivos propostos em um curso, tendo em vista a auxiliá-lo, motivá-lo e orientá-lo na sua trajetória de construção do conhecimento. Seu uso também demanda que se construa uma compreensão conjunta entre participantes acerca de critérios de qualidade e julgamentos, de passos a serem seguidos no alcance de competências e metas de ensino, e de estratégias de aprendizagem (MATUSCHI, 2001). Nesse processo dialógico, os dados resultantes dos mecanismos de avaliação informam os participantes para a tomada de decisões, o que implica

reflexão, revisão e redimensionamento de práticas e ações, e mudanças de comportamento se necessário. Assim percebida, a avaliação é um procedimento dinâmico e contínuo, com um olhar tanto para produtos quanto para processos de aprendizagem (POLAK, 2009).

A avaliação formativa, entretanto, não se restringe a apresentar ao aluno informações sobre o seu avanço, dificuldades e possibilidades. Ela tem, ainda, o propósito de fornecer dados qualitativos para aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem, possibilitando ao professor analisar criticamente a sua prática didático-pedagógica, o uso de materiais didáticos, e o design instrucional dos cursos que ministra (MARCUSCHI, 2001; RODRIGUES, 2002).

A avaliação somativa, por sua vez, tem função promocional e creditativa, visando aprovação ou reprovação através da atribuição de notas e conceitos. Geralmente ocorre ao final do período instrucional a fim de classificar os alunos e distinguir mérito e competências alcançadas (POLAK, 2009). Em programas de extensão de cursos de línguas, seus resultados podem ser usados para condicionar a ordenação de matrículas em níveis subsequentes e a oferta de vagas. Críticas ao uso exclusivo dessa modalidade dizem respeito ao seu papel no processo de ensino e aprendizado, pois sua ênfase está no produto, podendo ser usada como mecanismo de controle, seleção, e até mesmo de punição (LUCKESI, 2006).

Na educação *on-line*, o modelo ou abordagem didático-pedagógica subjacente ao desenho de um curso tem implicações no modo como a avaliação é perspectivada e operacionalizada em um ambiente virtual de aprendizagem, no que diz respeito aos conteúdos, instrumentos e procedimentos (GOMES, 2010). Um sistema avaliativo válido necessita de uma articulação coerente com abordagem, desenho e objetivos de ensino.

Os LMS contam com uma variedade de recursos para compor instrumentos e procedimentos de avaliação para fim diagnóstico, formativo ou somativo. O Moodle, por exemplo, permite a geração de notas e conceitos para tarefas objetivas com resposta e *feedback* automáticos, como os questionários. Para as tarefas discursivas, como a escrita de textos de forma individual ou colaborativa e a participação em fóruns, há a possibilidade de se construir rubricas de avaliação específicas para cada atividade ou ainda de se redigir *feedback* no próprio corpo do texto. Todos esses recursos servem para compor exercícios avaliativos, testes e provas, ou ainda servir para a auto-avaliação e avaliação do curso em questão.

Os relatórios individuais de notas e de acesso ao ambiente virtual também podem ser usados para acompanhar o desempenho, interesse e engajamento dos participantes em um curso. A partir do acompanhamento de resultados, pode-se tomar decisões como o envio de lembretes e orientações de estudo, e ainda realizar mudanças em tarefas e exercícios.

De acordo com Gomes (2010), de um modo geral, atualmente observa-se duas tendências distintas predominantes em procedimentos avaliativos na educação *on-line*, uma de cunho tradicional e outra de cunho sócio-construtivista. A primeira tem por base uma visão empirista do conhecimento e a segunda o vê como um processo de construção ativo (PRIMO, 2006). Compreendo que a avaliação no ensino de línguas também se alinha a essas tendências. A área tradicional está associada a uma abordagem estrutural na avaliação e a sócio-construtivista está associada a uma abordagem voltada à comunicação e ao uso da língua em esfera social.

A tendência tradicional está associada à pedagogia da transmissão (pelo professor) e da repetição (pelo aluno) (GOMES, 2010). O desenho de cursos *on-line* é centrado na apresentação e disponibilização de conteúdos no ambiente virtual em sequências pré-determinadas e no estudo autônomo e individual. A ênfase da avaliação está em produtos e resultados da aprendizagem, ou seja, na sua função somativa. Os procedimentos e instrumentos avaliativos são usados para verificar a capacidade de retenção e aplicação de conteúdos e conhecimentos adquiridos. São privilegiados os recursos de automatização dos LMS, os testes e provas com métodos objetivos, como por exemplo, múltipla escolha ou preenchimento de lacunas, montados a partir de bancos de questões. Esses recursos fornecem um modo prático para a geração de notas e *feedback* de resultados. Constituem-se como agentes da avaliação o professor e o tutor, definindo critérios, julgamentos e procedimentos.

A tendência sócio-construtivista está associada a uma pedagogia de construção do conhecimento pelo “desequilíbrio das certezas e invenção ativa de soluções” (PRIMO, 2006, p 38) e pelo trabalho colaborativo entre pares. O desenho de cursos *on-line* é centrado na proposição de desafios, na resolução de situações problema, na ação reflexiva e problematizadora, na experimentação, no esforço coletivo e no envolvimento em projetos de aprendizagem. A avaliação focaliza a natureza do processo através do qual ocorrem as aprendizagens e se desenvolvem competências com instrumentos que permitam ter evidências

dos percursos realizados e das competências desenvolvidas (GOMES, 2010; POLAK, 2009). Com ênfase na função formativa e diagnóstica, avaliam-se tanto processos e participação quanto resultados e os alunos também se constituem como agentes da avaliação, através da auto-avaliação e da avaliação por pares ou co-avaliação (FILATRO, 2009). São privilegiados os recursos de interação dos LMS e de expressão discursiva, e a avaliação qualitativa pode ser feita, por exemplo, por meio da análise de (SARDELICH, 2006; SANTOS, 2006):

- desempenho e participação em chat e fórum,
- portfólios de trabalhos diversos em arquivos ou página web,
- redações de textos de forma colaborativa,
- evolução do conhecimento exposto em mapas conceituais,
- reflexão sobre desenvolvimento de trabalhos de pesquisa e projetos em diários de bordo.

Embora seja útil caracterizar essas tendências distintas, na prática é possível relativizar essa divisão. Com relação à primeira tendência, pode-se argumentar que o uso de um instrumento objetivo não significa em si que o modelo adotado seja tradicional. As perguntas nele feitas podem exigir relações entre conhecimentos, colocar conhecimentos em prática, entre outros, que não significam uma mera repetição. Com relação à segunda, pode-se argumentar que uma metodologia de aulas totalmente centrada em recursos de interação e expressão discursiva pode resultar em um grande volume de trabalho de acompanhamento, correção e *feedback*, e elevar os custos financeiros de um curso, principalmente quando há um alto número de alunos. De fato, muitos cursos *on-line* são híbridos, mesclando instrumentos objetivos com os discursivos a fim atender ao critério de praticidade, ou seja, de demandar recursos humanos e financeiros de forma a também viabilizar a sua oferta (COUTINHO, 2012; SANTOS, 2006).

Conforme já mencionado na introdução deste trabalho, a educação *on-line* não se restringe ao uso de LMS. Os recursos da Web 2.0 também possibilitam a configuração de espaços virtuais de aprendizagem em plataformas com ferramentas de interação para a produção individual e coletiva de conteúdo, distribuição e construção de redes ou teias de conhecimento e informação ao invés de rotas e percursos como no LMS. De acordo com Silva (2006), nesse novo cenário comunicacional, o trabalho pedagógico visa a:

- oferecer múltiplas informações através de experiências hipertextuais;

- propiciar ocasiões para tecer teias de conhecimento que permitam a expressão dos estudantes, a exploração e a descoberta;
- estimular a intervenção e co-autoria dos alunos na construção de novas teias;
- sistematizar experiências, incentivar navegações fluídas e expressões lúdicas.

Esse conjunto de objetivos pedagógicos parece “mais compatível com as habilidades de criação, produção, remixagem, e rede, que os alunos desenvolvem em seu envolvimento diário com as novas mídias” (MATTAR & CZESZAK, 2013, p. 87). Para Ramal (2000), uma avaliação condizente com essa proposta é

[...] uma verificação não da memória do aluno, mas sim de suas capacidades para, em pouco tempo, encontrar informações necessárias para sua pesquisa em meio à infinidade de *sites*, livros, jornais e canais de TV, selecionar o que é relevante e pertinente e utilizar esses dados gerando novos conhecimentos a serviço dos demais, como leitor-autor, sujeito da comunicação e do processo cognitivo. (RAMAL, 2000, p. 03)

Nesse caso, a avaliação precisa ter um papel fundamentalmente formativo e o conteúdo programático de cursos não deve seguir planejamentos rígidos e esquemas antecipados de aprendizagem.

Tendo em conta o cenário de uso educacional da Web 2.0, Primo (2006, p. 45) destaca o papel preponderante da comunicação escrita, que, ao se tornar pública, “seus autores reconhecem a importância da revisão de conteúdo, do cuidado com sua correção, lógica, estética e argumentação”, o que pode contribuir para o desenvolvimento de qualidade na expressão discursiva tanto em língua materna quanto adicional. De forma análoga, Moita Lopes (1994) destaca que a linguagem em uso tem papel crucial na educação por envolver discurso, interação e construção social de significados. Segundo o autor, “a aprendizagem é resultado da co-participação social entre professores e alunos mediada pela linguagem, isto é, engajados na prática discursiva” (MOITA LOPES, 1994, p. 359). Partindo-se desses pressupostos, é mister considerar que a avaliação também estabeleça um olhar para o texto e a ação discursiva. Isso pode ser encontrado em Palloff & Pratt (2009), que oferecem uma gama de sugestões de uso de rubricas para avaliar o desempenho de estudantes em cursos *on-line* em trabalhos discursivos como projetos, apresentações, fóruns, portfolios e redações, feitos de forma individual ou colaborativa.

A rubrica, que também pode ser nomeada por escala métrica, mapa, matriz ou grade de avaliação, constitui-se em um instrumento de avaliação referenciado em critérios ao invés de normas (LUDKE, 2013), desenvolvido para avaliar o desempenho na realização de uma atividade, tarefa ou trabalho específico. Os critérios que compõem a rubrica compreendem competências esperadas (habilidades, conhecimentos, comportamentos) que são agrupados em categorias. Para cada categoria, há descritores dos critérios e índices para se estabelecer o nível de desempenho esperado em termos de qualidade e excelência, variando do mais alto ao mais baixo aceitável. Desse modo, a rubrica fornece parâmetros para *feedback*, correção e pontuação, seja por notas ou conceitos. A Figura 11 apresenta um exemplo de rubrica para avaliar a participação em fórum. O parâmetro de avaliação consiste em indicadores como critérios de avaliação da participação, como a ação nos debates e o comportamento frente ao grupo, e conceitos para se estabelecer quatro níveis de qualidade do desempenho esperado.

Indicadores	Conceitos			
	Deficiente	Regular	Bom	Muito Bom
Trouxe para os debates suas inquietações, experiências de vida e profissional, bem como contribuições advindas de pesquisas a partir de várias fontes (internet, literatura, etc.).				
Comentou mensagens dos demais cursistas, interagindo e fazendo intervenções que dinamizaram os debates nos fóruns.				
Participou de forma crítica e ética, com respeito e tolerância à pluralidade dos discursos que emergiam dos debates e embates.				
Apresentou capacidade de mobilização frente às situações-problema.				
Visitou os diferentes fóruns regularmente, procurando manter vivas as discussões.				
Avaliação e comentários do docente.				

Figura 11 – Rubrica para avaliar a participação em fórum
 Fonte: CRUZ & NUNES (2009, p. 5)

Algumas funcionalidades que destacam a rubrica como instrumento de avaliação são (LUDKE, 2013; PALLOFF & PRATT, 2009):

- relacionar objetivo de aprendizagem com avaliação de forma transparente;
- servir como mecanismo para reflexão e *feedback* contínuo;
- possibilitar que os alunos conheçam os critérios de antemão e também participem da sua construção.
- servir para a co-avaliação, auto-avaliação e avaliação pelo outro;

- reduzir a subjetividade de julgamentos e focalizar a pontuação, quando há mais de um avaliador, visando um consenso e permitindo um conceito confiável;
- ser parcialmente automatizada no LMS.

As rubricas permitem dois sistemas de avaliação, o analítico e o holístico (WEIGLE, 2001). O que distingue um sistema do outro é o modo com que se atribui valores ou se pontua a ação, trabalho ou tarefa. No sistema analítico, a rubrica pode ser usada para estabelecer níveis de desempenho para as competências envolvidas e pontuá-las separadamente. O resultado pode ser expresso através de um perfil descritivo ou através de um conceito geral obtido a partir de uma soma ou média dessas pontuações, podendo-se ainda estabelecer pesos diferentes para cada aspecto avaliado. Esse sistema permite demonstrar como o conceito foi obtido, assim como os pontos fortes e fracos do desempenho. Uma avaliação holística, por outro lado, permite que o discurso seja avaliado enquanto um todo. Nesse caso, a rubrica é usada para estabelecer níveis de desempenho para as competências em conjunto e emitir um conceito único para cada nível baseado em uma percepção global.

Conforme visto, os parâmetros de avaliação que compõem as rubricas podem ser definidos *a priori* relacionando-se as competências com os objetivos de um curso ou durante a condução do mesmo com a colaboração de seus participantes. Quando concebidos de antemão, esses critérios são amparados por construtos teóricos e definidos idealmente. Entretanto, a sala de aula real possibilita uma série de vivências e experiências que podem revelar competências não previstas anteriormente, mas que são relevantes, ou ainda níveis de desempenho diferentes. Desenhar e redimensionar as rubricas consiste em mais um dos desafios de avaliação, que pode ser respondido pela pesquisa empírica com base na análise de desempenho.

Na análise de desempenho, um corpus com amostras de desempenho discursivo é analisado a fim de se verificar os níveis de habilidade demonstrados na realização de uma ou mais tarefas de um curso ou teste. A análise qualitativa e quantitativa pode evidenciar níveis maiores ou menores de desempenho, ou ainda que habilidades previstas na rubrica não se concretizam e vice-versa. Os resultados dessas análises fornecem subsídios para a ampliação,

redução, ou reconfiguração dos parâmetros de avaliação Objetiva-se assim aumentar a validade e a confiabilidade da rubrica²³ (WEIGLE, 2001, BACHMAN & PALMER, 1996).

Os estudos de Schoffen (2006) e Fortes (2009) são exemplos de pesquisa com análise de desempenho que propõem uma reconfiguração das rubricas de avaliação escrita e oral do exame de proficiência em português como língua estrangeira Celpe-Bras visando a sua confiabilidade e validade. Schoffen (2006) analisa as tarefas que integram leitura, compreensão oral e escrita e as rubricas usadas na prova aplicada no primeiro semestre de 2006. Sua análise de desempenho de candidatos considera um corpus de 181 textos e constata que os critérios que nortearam a definição de pontos de corte para os níveis de proficiência focalizaram a avaliação da compreensão de texto em uma perspectiva mais próxima à uma visão autônoma de leitura e escrita. A partir de uma perspectiva Bakhtiniana, a autora propõe parâmetros de avaliação focados mais fortemente na ação enunciativa dos textos, construindo uma avaliação holística que integra em uma única rubrica critérios antes descritos separadamente. A testagem dos novos parâmetros que compõem a rubrica proposta revelou algumas alterações nas notas obtidas pelos parâmetros originais e uma tendência de aumento de textos considerados proficientes.

Já o estudo de Fortes (2009) analisa o desempenho de candidatos na entrevista oral do exame sob um ponto de vista etnometodológico.²⁴ No corpus de entrevistas investigado, há uma análise detalhada do desempenho de um candidato que havia sido reprovado na entrevista, porém havia sido aprovado no critério competência interacional da rubrica. A análise das transcrições da interação entre o candidato e o avaliador evidenciam que se estabelece uma intercompreensão entre esses participantes das ações linguísticas constituídas durante a entrevista, um aspecto fundamental para a noção de proficiência que subjaz ao desenho deste exame e com implicações para a sua validade.

²³ A validade e a confiabilidade são aspectos da construção de instrumento de avaliação que lhe asseguram qualidade. Uma rubrica pode ser considerada válida se as competências ou habilidades nela descritas são coerentes com o construto (definição de conhecimento) a ser avaliado e assim pode-se inferir o rendimento alcançado. Ela será tida como confiável se tiver critérios bem definidos e especificados de modo a garantir maior uniformidade na avaliação e menor subjetividade, o que possibilita o seu uso por mais de um avaliador de forma consistente (BACHMAN & PALMER, 1996).

²⁴ A Etnometodologia é uma corrente sociológica que considera que a realidade socialmente construída está presente na vivência cotidiana de cada um e que em todos os momentos podemos compreender as construções sociais que permeiam nossa conversa, nossos gestos, nossa comunicação etc.

Este capítulo buscou trazer a luz alguns desafios enfrentados na condução da avaliação da aprendizagem em cursos de língua adicional com mídias digitais na extensão universitária como forma de contextualizar o presente estudo. Os desafios dizem respeito à necessidade de constante atualização para a docência em face aos crescentes desenvolvimentos tecnológicos; às questões de ordem ética que surgem da desconfiança relativa ao desempenho e identidade dos alunos; ao papel dado à avaliação e seus agentes na aprendizagem considerando-se as expectativas da comunidade acadêmica; à escolha de instrumentos de avaliação coerentes com uma proposta pedagógica visando a confiabilidade, validade e praticidade; e ao modo como a pesquisa pode contribuir para ampliar a visão sobre os mesmos. Tendo por objetivo analisar o desempenho escrito dos participantes da 3ª edição do CEPI-Português/UFRGS, pretendo contribuir para responder a alguns desses desafios ao fazer um levantamento dos parâmetros e práticas de avaliação no curso, levantar índices de qualidade da participação escrita em ferramentas de interação e sistematizá-los de forma a compor parâmetros mais amplos de avaliação, que poderão contribuir para conferir maior validade à avaliação proposta, considerando o construto teórico-metodológico que embasa o CEPI.

CAPÍTULO III

3. Metodologia de pesquisa

3.1 A natureza e foco do estudo

Nas últimas décadas do século XX, a Linguística Aplicada passou a ser amparada pelas Ciências Humanas e Sociais, que veem a educação, enquanto objeto de estudo, como um fenômeno histórico, mutável e dinâmico, e que apresenta muitas variáveis. Isso também representa uma mudança no olhar da pesquisa na sala de aula, pois o foco de investigação vai estar nos processos ao invés de nos produtos, na relação em como o professor ensina e o aluno aprende (MOITA LOPES, 1990). Nessa perspectiva, a avaliação precisa ser estudada como parte integrante das práticas de ensino e como tendo uma função diagnóstico-formativa. Numa perspectiva interdisciplinar, a Linguística Aplicada passa a incorporar conhecimentos, técnicas e instrumentos usados em estudos qualitativos em educação (BYGATE, 2004) amparados por uma abordagem sócio-construtivista. Algumas características de uma investigação qualitativa (ERICKSON, 1990; CRESWELL, 2010; SUASSUNA, 2008; ALVES, 1991) com a qual o presente estudo se alinha são:

- *Visão holística* - A realidade não é uma construção objetiva, mas sim uma construção social da qual o pesquisador participa. Pressupõe-se que a compreensão dos eventos e fenômenos estudados se dá levando-se em conta as inter-relações que emergem em um dado contexto. Com o emprego de métodos flexíveis e sensíveis ao contexto, constrói-se um relato complexo a partir de múltiplas perspectivas visando à identificação de muitos fatores envolvidos em uma situação para traçar um esboço de um quadro mais amplo. Entende-se que a subjetividade é parte integrante da singularidade do fenômeno social, e o tratamento dos fenômenos se dá pressupondo sua complexidade e buscando descrevê-los em detalhe. Um corpus de pesquisa é eleito em função da representatividade, pertinência e qualidade da amostra. Nesta pesquisa, buscou-se construir um relato complexo do desempenho em escrita dos participantes da 3ª edição do CEPI-Português/UFRGS em diferentes espaços virtuais de interação na busca de uma compreensão dos eventos que caracterizam rendimento na aprendizagem, situações sociais e de uso da língua sensíveis a esse contexto, com o objetivo de levantar e sistematizar índices de qualidade desse desempenho. No corpus discursivo

investigado, foram selecionadas amostras representativas desses eventos, sob forma de excertos, para uma descrição e análise detalhada.

- *Concepção interpretativista* – O pesquisador faz uma interpretação do que vê, ouve, e entende, moldado pelas suas próprias experiências e origem ao passo que mantém um foco na construção de significados do problema ou questão na perspectiva dos participantes. A intenção é interpretar sentidos que os outros atribuem ao mundo enquanto se engajam em interação social. Pressupõe-se que a ação humana depende estreitamente dos significados que lhe são atribuídos pelos atores sociais. Os significados não estão estampados nas pessoas, mas são co-construídos e resultam de normas históricas e culturais que operam na vida dos indivíduos. O objeto de estudo é a ação, que é o comportamento físico mais a interpretação de significado realizada pelo ator social e pelos outros com quem interage. Nesta pesquisa, buscou-se analisar as ações e interpretar os sentidos dados a elas pelos participantes nos excertos discursivos analisados. Nesses excertos, os textos individuais são analisados na sua relação dialógica com um ou mais textos resultantes do engajamento em tarefas discursivas e interação social.

- *Abordagem exploratória e indutiva* - As questões e problemas iniciais funcionam como guias para a geração dos dados sob análise permitindo ao pesquisador tomar decisões ao longo do estudo, pois não se exige hipóteses prévias ou categorias rígidas de análise, e abrindo a possibilidade de teorização calcada nos dados. Assim, as categorias analíticas podem emergir progressivamente durante o processo de análise e geração de dados. Nesta pesquisa, partimos de uma questão norteadora inicial gerada a partir da observação direta de um problema de sala de aula, que foi desdobrada em perguntas de trabalho ao longo do processo de investigação com o intuito de sistematizar dados relativos a objetivos de aprendizagem, instrumentos de avaliação e aspectos qualitativos do desempenho.

- *Investigação naturalística* - Através da observação direta, a geração de dados ocorre no campo ou no local em que os participantes vivenciam a questão ou problema que está sendo estudado. Não há ambientes controlados, como, por exemplo, levar os alunos para um laboratório para realizar uma tarefa no AVA especificamente para gerar dados de pesquisa, e a intervenção do pesquisador no contexto é reduzido ao mínimo. Nesta pesquisa, os dados em análise são resultantes do engajamento dos participantes em tarefas de aprendizagem e

avaliação que integram o programa e o design do curso. Elas não foram desenvolvidas para fins de pesquisa, mas de ensino.

Assim sendo, a presente investigação propõe um estudo de caso²⁵ de natureza qualitativa, em seu caráter holístico, interpretativo, exploratório e naturalístico, para focar parâmetros avaliativos na 3ª edição do CEPI-Português/UFRGS e analisar dados do desempenho discursivo dos participantes na busca de aspectos não contemplados em seus instrumentos de avaliação que sejam relevantes para construir uma avaliação de rendimento integral. Para tanto, parte-se da seguinte questão norteadora:

- Que aspectos do desempenho nas tarefas discursivas escritas no AVA Moodle e da participação nas atividades pedagógicas do Facebook contribuem para uma definição mais ampla de resultados, levando em conta os objetivos de aprendizagem propostos e os parâmetros e práticas de avaliação textual já utilizados?

Considera-se que a construção de critérios para permitir uma avaliação integral envolve a descrição de competências de uso linguístico expressas nos conteúdos programáticos e objetivos propostos no curso, de seus parâmetros e práticas de avaliação discursiva, e a análise de dados de desempenho que revelem indícios de qualidade de rendimento nos espaços de aprendizagem formais e alternativos. Desta forma, as seguintes perguntas de trabalho foram elaboradas para a condução das etapas deste estudo:

- Quais são as competências expressas nos objetivos de aprendizagem?
- Quais são os instrumentos usados para avaliar as competências discursivas em escrita?
- Quais critérios tornam-se relevantes para os participantes?

²⁵ Segundo André (2013), o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa empírica em educação para focalizar um fenômeno particular, como uma escola, um curso, uma sala de aula, um grupo de alunos, etc., levando em conta o seu contexto, suas múltiplas dimensões, a análise situada e em profundidade. Pode ser classificado como *intrínseco* quando relata uma experiência inovadora a fim de identificar quais elementos que a constituem, o que a faz distintiva, que recursos foram necessários e que valores a orientam. A técnica de análise segue o modelo lógico indutivo no qual a análise de premissas que partem de uma observação feita no mundo serve para fundamentar uma conclusão e chegar a um conhecimento novo com relevância prática.

- Que competências emergem através das ferramentas de interação e não são contempladas na avaliação?

Entende-se que uma avaliação de natureza formativa deve levar em conta não só os critérios já definidos considerando-se os objetivos de aprendizagem propostos e os momentos de avaliação propostos, mas também as ações dos aprendizes no desenvolvimento das atividades de aprendizagem para que também haja um foco processual. Nesse sentido, lançar um olhar investigativo para o que fazem os aprendizes em espaços não contemplados pela avaliação pode contribuir para uma definição mais ampla de rendimento.

3.2 Campo de geração de dados

O objeto deste estudo é a terceira edição do curso de Português CEPI realizada nos meses de janeiro e fevereiro de 2012 como curso de extensão oferecido pelo Programa de Português para Estrangeiros da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A edição do curso em análise compreendeu três unidades divididas em tópicos que enfocaram apresentações pessoais, apresentação do CEPI-Português/UFRGS, moradia, transporte, alimentação e lazer na cidade de Porto Alegre, a infraestrutura da UFRGS, os trâmites burocráticos para estudantes estrangeiros, e o planejamento de estudos acadêmicos. Cada unidade apresentou tarefas centrais e complementares na plataforma Moodle usando as seguintes ferramentas: Perfil, Mensagens, Fórum, Wiki, Texto on-line, Diário, Glossário, Questionários e links externos. A carga horária do curso foi de 60 h/aulas, divididas em 6 h/aulas semanais.

Como recursos adicionais foram usados o chat e a videoconferência do Skype para a interação síncrona, e um grupo no Facebook foi constituído como espaço informal de aprendizagem. O uso do Skype e do FB foi solicitado aos estudantes em um e-mail de apresentação do CEPI/Português/UFRGS, enviado pela equipe docente no início do curso (Anexo I).

Durante o curso, foram realizadas cinco atividades interacionais no FB com intenção pedagógica, dentre outros tipos de mensagens. As atividades foram postadas e acompanhadas por ambas as professoras ao longo do curso. Essas atividades envolveram a troca de “apresentações pessoais”, o jogo de adivinha “quem é quem”, a brincadeira do “amigo secreto”, a descrição de “um lugar interessante e dicas sobre “o que levar na mala para o

intercâmbio” com a escolha de “um lugar para confraternizar na chegada” ” (ver Capítulo I para uma descrição detalhada dessas atividades). Os demais tipos de mensagens foram assuntos gerais, como curiosidades, dúvidas dos alunos, agendamento de videoconferências, avisos sobre a plataforma Moodle, ou sobre a liberação de cronograma de atividades.

3.3 Participantes da pesquisa

Um total de 11 alunos intercambistas participaram do curso, sendo que somente um deles havia tido experiência anterior com o ensino *on-line* a distância, e todos já eram membros do FB. O Quadro 2 apresenta dados dos participantes obtidos em uma enquete²⁶ do CEPI-Português/UFRGS.

Quadro 2 - Dados pessoais dos alunos participantes do CEPI – UFRGS 2012-1

Participante	Universidade e País de origem	Curso e Universidade de destino	Sexo	Experiência prévia de estudo ou contato com o Português.
1	Argentina	UFRGS - Medicina	F	Viagem de férias ao Brasil
2	Argentina	UMESP- Ad de Empresas	F	Viagem de férias ao Brasil
3	Uruguai	UFRGS– Odontologia	F	Não
4	Paraguai	UFRGS - Letras	F	Vivência na fronteira
5	Argentina	UFRGS - Psicologia	F	2 meses de aulas
6	Argentina	UFRGS - Direito	F	Não
7	Argentina	UMESP- Ad de Empresas	M	Não
8	Uruguai	UFRGS - Química	M	Viagem de férias ao Brasil
9	Argentina	UFRGS - História	F	Não
10	Argentina	UFRGS - Biologia	F	Não
11	Argentina	UFRGS - Biologia	F	Não

O grupo foi composto por intercambistas de cursos de graduação oriundos da Argentina, Paraguai e Uruguai, nove estudantes do sexo feminino e dois, do sexo masculino.

²⁶ A enquete inicial do CEPI é um questionário on-line que o intercambista responde antes de começar o curso. São perguntas sobre a sua experiência prévia de estudo de português e de outras línguas, sobre seu curso e faculdade de origem. Também se inquire sobre sua experiência com o ensino a distância, sobre o uso do Facebook e SKYPE para sua comunicação cotidiana e sobre seus interesses de estudo e atividades de lazer. Os professores podem usar os dados da enquete para customizar o planejamento de aulas e estabelecer o primeiro contato via SKYPE.

A UFRGS era a universidade de destino para nove participantes e a UMESP para dois. Cerca de metade do grupo declarou não ter estudado Português anteriormente, e a outra declarou ter tido contato com a língua em viagem de férias ao Brasil, vivência na fronteira e aulas. Através de uma solicitação formal via email, (Anexo II) os participantes consentiram que suas postagens fossem usadas para fins de pesquisa. Seus nomes foram alterados por questões éticas e de privacidade.

Duas professoras do PPE atuaram no curso. A pesquisadora, aluna do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UFRGS e com experiência mais longa no ensino de português para estrangeiros, e a professora assistente, aluna do Curso de Licenciatura em Letras–Espanhol da UFRGS. Ambas sem experiência anterior no ensino a distância. No CEPI, o trabalho de docência compartilhada não pressupõe uma atribuição fixa de tarefas de acordo com o papel de cada professor, mas sim que eles trabalhem de forma colaborativa assumindo responsabilidades de acordo com o seu perfil pessoal e estejam em constante comunicação (LEMOS, 2011).

3.4 Etapas de geração e análise de dados

Foram realizados os seguintes passos na condução do estudo: a) fase exploratória, b) processo de focalização progressiva, e c) análise sistemática e relatório, os quais são detalhados a seguir.

Fase exploratória - Consistiu em uma análise preliminar das tarefas e atividades propostas no AVA Moodle e no Facebook com o levantamento de uma literatura pertinente para compor um quadro teórico de referência que constituiu o Capítulo I. A partir desse paradigma conceitual, fez-se a escolha de uma metodologia de pesquisa qualitativa de investigação visando a construção de um relato complexo, detalhado e sistematizado da inter-relação entre avaliação, rendimento no curso e competências emergentes, focando-se na análise interpretativa das ações e eventos comunicacionais resultantes do engajamento dos participantes em tarefas discursivas. Foram definidos os tópicos de pesquisa, a fonte e o foco de análise dos dados.

Processo de focalização progressiva - Foi composto por etapas progressivas e simultâneas de análise dos objetivos de aprendizagem do CEPI, da sua estrutura avaliativa de rendimento

escrito, do desempenho nas ferramentas de interação (fórum do Moodle e postagens no FB) à luz do quadro teórico de referência do Capítulo I e da literatura relevante em avaliação que constituiu o Capítulo II. O resultado foi a sistematização das competências previstas no programa como objetivos de aprendizagem para cada unidade temática, dos critérios e instrumentos de avaliação textual utilizados para *feedback* e correção, e a composição de um *corpus* textual para a análise de desempenho. O corpus analisado consistiu de: a) as três tarefas de redação do curso, sendo uma para cada unidade; b) as postagens de três fóruns realizados; e c) as postagens feitas em cinco atividades no FB.

Análise sistemática e relatório – Conforme mostra o Quadro 3, a análise interpretativa e a sistematização dos resultados focalizou os seguintes aspectos: a) ações previstas e tópicos e temas dos objetivos de aprendizagem listados; b) ações discursivas dos estudantes nas tarefas de escrita e critérios de avaliação, *feedback* e correção utilizados; e c) ações desempenhadas pelos participantes nas ferramentas de interação e a interlocução estabelecida entre as postagens em face aos objetivos e temas propostos.

Quadro 3 - Procedimentos de análise de dados

Tópicos de pesquisa e análise	Fonte de dados	Foco da análise de dados
a) Competências expressas nos objetivos de aprendizagem	- Conteúdos programáticos e objetivos listados	- Ações previstas - Tópicos e temas planejados
b) Parâmetros e práticas de avaliação discursiva escrita planejados e utilizados	- Instrumentos e procedimentos de avaliação usados: rubricas, boletim de desempenho, <i>feedbacks</i> - Textos escritos	- Ações dos estudantes nas tarefas de escrita - Critérios usados na avaliação de textos escritos - Foco do <i>feedback</i> e da correção feita nos textos escritos
c) Espaços de interação discursiva	- Postagens no Fórum do Moodle - Postagens no Facebook	- Ações desempenhadas pelos participantes - Tópicos e temas tratados - Interlocução estabelecida

CAPÍTULO IV

4. Análise e discussão de dados

Este capítulo visa proceder à análise dos dados e sistematizá-los para a discussão das perguntas no capítulo seguinte. Início apresentando os temas tratados nas três unidades desenvolvidas na 3ª edição do CEPI-Português/UFRGS e os seus respectivos objetivos de aprendizagem. A seção 4.2 trata dos parâmetros de avaliação de tarefas de escrita e a seção 4.3 analisa dados do desempenho dos participantes nos espaços de interação do Moodle e Facebook. Finalizo o capítulo com a sistematização dos resultados.

4.1 Unidades temáticas e objetivos de aprendizagem

Conforme já explicado no Capítulo I, cada unidade temática do CEPI apresenta uma listagem das competências a serem desenvolvidas sob forma de objetivos de aprendizagem e ações a serem desempenhadas nas tarefas do curso no AVA Moodle. O Quadro 4 apresenta a sistematização das competências que foram trabalhadas nas três unidades desenvolvidas no CEPI-Português/UFRGS e que nortearam a proposição de tarefas centrais e complementares na edição 2012-1.

Quadro 4 - Lista de tópicos programáticos e objetivos das Unidades 1, 2 e 3 do CEPI 2012-1

Unidade	Objetivos	Ações
1 Nos conhecendo	<ul style="list-style-type: none">-criar seu perfil na plataforma;-conhecer os participantes do CEPI;-refletir sobre expectativas em relação ao curso;-conhecer a AUGM e o Programa Escala;-refletir sobre o sentido político do intercâmbio;-aprender a utilizar as ferramentas do Moodle.	<ul style="list-style-type: none">-apresentar-se aos colegas, professor e tutores do CEPI;-falar sobre si e sobre outras pessoas;-expressar gostos e preferências;-descrever pessoas e atividades;-interagir oralmente e por escrito;-escrever um e-mail a um amigo falando sobre o CEPI.
2 Chegando na universidade	<ul style="list-style-type: none">-conhecer a cidade de Porto Alegre;-explorar possibilidades turísticas e de lazer em Porto Alegre;-conhecer a organização institucional da UFRGS;-conhecer os campi da UFRGS;-localizar-se especialmente na UFRGS Campus Centro;-discutir possibilidades de moradia de	<ul style="list-style-type: none">-dar e receber direções;-dar sugestões e possibilidades;-expressar e justificar escolhas e preferências;opinar;-tirar dúvidas;-comparar e estabelecer relações;-reportar descobertas;-expressar surpresa;-escrever um e-mail solicitando informações

	estudantes na UFRGS;	sobre moradia.
3 Vida na universidade e planejando os estudos	<ul style="list-style-type: none"> -conhecer os trâmites requeridos a estrangeiros e estudantes da UFRGS; -conhecer aspectos referentes à vida dos estudantes brasileiros e estrangeiros na UFRGS; -explorar espaços de convivência da UFRGS; conhecer o currículo do seu curso e alguns projetos da UFRGS; -refletir sobre a experiência de intercâmbio; -entrar em contato com o orientador; -elaborar seu plano de estudos. 	<ul style="list-style-type: none"> -falar sobre suas experiências prévias; -buscar informações oficiais e úteis para conhecer os passos a serem seguidos para estudar na UFRGS; -falar sobre a vida de estudante cotidiana; -refletir sobre as diferenças na vida universitária em diferentes países; -opinar e justificar opiniões; -expressar necessidade, permissão e obrigatoriedade; -reportar informações; -explicitar interesses, expectativas e dúvidas; -comparar diferentes opções de disciplinas; -escrever um e-mail para o orientador solicitando orientação para a escolha das disciplinas.

Na primeira unidade do curso, intitulada “Nos conhecendo”, os objetivos de aprendizagem consistem em utilizar as ferramentas do Moodle; criar o perfil na plataforma; conhecer os participantes do CEPI o Programa Escala e a AUGM; refletir sobre as expectativas pessoais em relação ao curso e também sobre o sentido político do intercâmbio. As ações previstas são apresentar-se ao grupo; falar sobre si e sobre outras pessoas; descrever gostos, preferências, pessoas e atividades; interagir oralmente e por escrito; e escrever um e-mail a um amigo falando sobre o CEPI. Desta forma, **o enfoque das competências recai sobre a socialização do grupo com a interlocução entre seus membros para a troca de informações pessoais e a familiarização com o contexto de intercâmbio e as ferramentas do AVA.**

Já a segunda unidade, “Chegando na universidade”, tem por finalidade situar o futuro intercambista em Porto Alegre e na UFRGS, sua cidade e universidade de destino. Dentre os objetivos a serem alcançados estão: conhecer e explorar possibilidades de turismo, de lazer e de moradia na cidade; conhecer a organização institucional e espacial da UFRGS; e buscar e discutir possibilidades de moradia. Várias são as ações linguísticas a serem desempenhadas: dar e receber direções, sugestões e possibilidades; comparar e opinar; justificar escolhas e preferências; concordar e discordar; reportar descobertas; expressar surpresas; tirar dúvidas; e escrever um e-mail solicitando informações sobre moradia. Assim, **o enfoque das competências recai sobre a socialização e contextualização espacial do grupo para além do cenário do AVA, implicando em interagir com um interlocutor externo, em diferente**

nível de formalidade, e também com conteúdo informacional de diferentes fontes e avaliá-lo.

A terceira unidade, por sua vez, tem como temas “Vida na universidade e planejando os estudos”, visando aprofundar ainda mais a inserção social do grupo na universidade de destino. Objetiva-se aí conhecer trâmites burocráticos requeridos a estudantes estrangeiros, aspectos referentes à vida dos estudantes da UFRGS, os espaços de convivência universitária, a estrutura curricular de cada curso almejado e alguns projetos da UFRGS; entrar em contato com o orientador e elaborar um plano de estudos; e desta forma, interagir com uma variedade de textos do mundo acadêmico e documentos oficiais. As ações compreendem buscar informações pertinentes para efetuar os estudos na universidade; comparar e refletir sobre diferenças na vida universitária de cada país; reportar informações; expressar necessidade, expectativas e dúvidas; explicitar de interesses e justificar opiniões; comparar opções de disciplinas; escrever um e-mail para o orientador solicitando orientação para a escolha de disciplinas. Desse modo, **o enfoque das competências recai sobre a organização do dia-a-dia da vida acadêmica em seus múltiplos aspectos.**

4.2 Critérios e instrumentos de avaliação de tarefas de escrita

Conforme visto no Capítulo I, ao final de cada unidade temática, um boletim de desempenho individual é enviado ao intercambista para uma avaliação geral das tarefas realizadas no AVA. Há uma lista das tarefas realizadas e as competências a ela relacionadas. Há ainda um espaço para um comentário personalizado que pode conter recomendações, dicas de estudo e elogios, conforme veremos mais adiante.

Para avaliar as tarefas que envolvem compreensão e produção textual, uma rubrica também é utilizada para um detalhamento dos níveis de desempenho observado na sua execução: 3 – cumpre a tarefa adequadamente, 2 - cumpre com a tarefa parcialmente, e 1 – não cumpre a tarefa. Conforme mostra a Figura 12, a descrição do desempenho relaciona clareza nas ações e interlocução, coerência das informações, e adequação no uso de recursos linguísticos. Sendo a reescrita a recomendação a ser dada para aprimoramento em todos os níveis de resultado.

Quadro 4 – GRADE DE AVALIAÇÃO DE COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ESCRITA		
RESULTADO	DESCRIÇÃO	RECOMENDAÇÃO
3 CUMPRE A TAREFA ADEQUADAMENTE	<ul style="list-style-type: none"> • Apresenta marcas da interlocução solicitada e realiza a(s) ação(ações) solicitada(s) pela tarefa. • Usa recursos linguísticos adequados para a situação de comunicação proposta. Inadequações linguísticas não comprometem o cumprimento da ação. • Usa informações de maneira coerente e autoral. 	REESCRITA para aperfeiçoar e/ou ampliar os recursos expressivos; submeter texto reescrito a colegas para reação e comentário.
2 CUMPRE A TAREFA PARCIALMENTE	<ul style="list-style-type: none"> • Interlocução ou ação solicitada não está clara. • Inadequações no uso de recursos linguísticos dificultam a realização da ação proposta. • Informações incoerentes ou trechos confusos. 	REESCRITA para explicitar marcas de interlocução ou a ação solicitada; adequar ou utilizar maior variedade de recursos expressivos; reformular ou refazer trechos problemáticos para entendimento do interlocutor.
1 NÃO CUMPRE A TAREFA	<ul style="list-style-type: none"> • Escreve outro texto, diferente do solicitado • Inadequações linguísticas impedem a realização da tarefa solicitada. • Cópia ou produção insuficiente para o cumprimento da tarefa. 	REESCRITA para realizar novamente a tarefa solicitada.

Figura 12 – Rubrica para avaliação de tarefas de compreensão e produção textual.

Fonte: Schlatter; Garcez (2012, p. 165)

Na edição 2012-1, foram realizadas três tarefas centrais de produção textual individual, uma em cada unidade, conforme mostra o Quadro 5.

Quadro 5 – Enunciados das tarefas de produção textual

Tarefa 1	Tarefa 2	Tarefa 3
<p>Meu grupo CEPI – E-mail de contato</p> <p>Escolha um(a) colega do CEPI que você não conheceu muito bem. Escreva um e-mail para ele(a) se apresentando e contando o que você achou mais interessante nesses primeiros dias de curso.</p> <p>Você pode escrever sobre:</p> <p>a. as tarefas que lhe ajudaram a aprender Português;</p> <p>b. as palavras novas no seu vocabulário;</p> <p>c. o que o grupo e você tem em comum e de diferente;</p> <p>d. o que mais você espera aprender no CEPI.</p> <p>Escreva este e-mail no espaço abaixo e, em seguida, clique em "enviar texto" para enviar o arquivo para a professora</p>	<p>E-mail de contato sobre moradia</p> <p>Após consultar a lista de vocabulário sobre moradia e estabelecimentos de um bairro na tarefa 3.3, escreva um e-mail para ser enviado ao proprietário de uma moradia perguntando informações importantes para você.</p> <p>Sugestão de tópicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - partes da casa, mobília e utensílios domésticos; - regras de convivência; - pagamentos e taxas; - serviços no bairro. 	<p>E-mail para o orientador</p> <p>Com base na seleção das disciplinas de seu interesse e nas tarefas anteriores, escreva um esboço de um primeiro e-mail para seu(sua) orientador(a):</p> <p>a. apresentando-se;</p> <p>b. explicitando interesses e justificando-os;</p> <p>c. solicitando orientação para a escolha das disciplinas;</p> <p>d. tirando possíveis dúvidas;</p> <p>e. _____ (o que mais você considerar relevante)</p> <p>Com base nos comentários do professor do CEPI, faça as alterações que julgar necessárias no seu e-mail e envie-o para seu(sua) orientador(a) da Universidade de destino.</p>

Todas as tarefas foram propostas para serem desenvolvidas na ferramenta Texto on-line. Para cada tarefa, há uma instrução quanto ao gênero do discurso: interlocutor, propósito de comunicação, conteúdo informacional e suporte. Além da rubrica de avaliação textual, essas mesmas tarefas também contam com os recursos de avaliação da ferramenta texto *on-line*. Com essa ferramenta, uma cópia do texto submetido pelo aluno é gerada para *feedback* e correção do professor. O *feedback* consiste em um comentário, sob a forma de uma recomendação, explicação ou julgamento de qualidade, que pode ser feito acerca do texto. Já a correção se caracteriza por uma intervenção direta no texto. A seguir, apresento uma sistematização das avaliações feitas pelas professoras e, em seguida, discuto alguns exemplos representativos dos textos que geraram essa sistematização.

Com base na análise dos comentários e das intervenções feitas pela professora nos textos referentes às três tarefas realizadas no AVA pelos alunos, pôde-se observar os seguintes critérios utilizados nas avaliações:

Quadro 6 - Resultados obtidos pelos participantes nas tarefas de produção textual e foco de *feedback* e correção docente

Participante	Tarefa 1	Tarefa 2	Tarefa 3
1	3 - Inadequações linguísticas	3 - Inadequações linguísticas	3 - Inadequações linguísticas
2	3 - Recursos linguísticos adequados	3 - Inadequações linguísticas	3 - Inadequações linguísticas
3	2 - Inadequações linguísticas	3 - Recursos linguísticos adequados	--*
4	--	--	--
5	3 - Inadequações linguísticas	--	--
6	3 - Inadequações linguísticas	--	3 - Inadequações linguísticas
7	3 - Inadequações linguísticas	--	--
8	3 - Recursos linguísticos adequados	3 - Recursos linguísticos adequados	3 - Inadequações linguísticas
9	2 - Inadequações linguísticas e trechos confusos	--	--
10	3 - Inadequações linguísticas	3 - Inadequações linguísticas	3 - Inadequações linguísticas
11	2 - Inadequações linguísticas, trechos confusos, ação não está clara	3 - Inadequações linguísticas	3 - Inadequações linguísticas

*O aluno não enviou o texto.

O Quadro 6 mostra a nota obtida (a partir da rubrica) para cada tarefa realizada e o critério considerado saliente na avaliação, com base na análise do *feedback* (comentários) e da correção (intervenções no texto) da professora. Conforme pode ser observado no quadro, a Tarefa 1 foi a que teve maior número de produções. A nota 3 da rubrica prevaleceu na avaliação do nível de desempenho desse *corpus* de redações mas com alguma variação no foco de *feedback* e correção. Considerando que, conforme a rubrica, a nota 3 indica que o texto está adequado quanto à interlocução, propósito, coesão e coerência, o critério que se torna saliente nas intervenções diz respeito a “Inadequações linguísticas não comprometem o cumprimento da ação”. Somente três redações receberam a nota 2, sendo o foco saliente de *feedback* “Inadequações linguísticas dificultam a realização da ação proposta” e “Trechos confusos”. Não houve ocorrência de redações avaliadas com nota 1.

A fim de apresentar um detalhamento dos comentários e intervenções feitas, foram selecionados textos de quatro estudantes que são representativos da variação de notas e do foco de avaliação. Cada texto é apresentado em duas versões, a versão A é aquela submetida pelo aluno à avaliação e a versão B é o texto avaliado contendo *feedback* da professora no topo e correção no corpo em fonte vermelha e azul.

O texto 1 é do participante 3 e foi avaliado com a nota 3 - cumpre a tarefa adequadamente. Conforme pode-se observar, o texto apresenta marcas da interlocução solicitada (*o senhor que tem uma casa para alugar*), na linha 7, e realiza as ações especificadas inquirindo sobre partes da casa, mobília, regras de convivência, pagamentos e taxas, e serviços no bairro. Usa informações de forma coerente e autoral. Usa recursos linguísticos adequados para a situação de comunicação proposta, formulando orações para a expressão de pedidos e perguntas (*queria informações...eu gostaria de saber.. qual...quantos*). O foco de *feedback* consiste em um elogio (*Muito bom*), na linha 1, havendo correção de ortografia em duas palavras, na linha 6 e na 15.

Texto 1 A

Boa tarde!! Meu nome é Cristina, estou escrevendo desde Montevideú. Estou procurando moradia em Porto Alegre e queria informações sobre a casa que o senhor tem para alugar. Gostaria de saber como está dividida a casa. Quantos quartos tem? Estão mobiliados? Tem guarda roupa, escrivaninha, cadeira? Quantos banheiros? estão divididos por gênero?

A cozinha é grande? Tem mesa para tomar café da manhã? Tem geladeira, fogão, microondas?
Eu gostaria de saber também para quantas pessoas você aluga os quartos? Tem quartos individuais?
Qual é o custo? Inclui taxas de luz, água e internet?

Agora quero saber sobre regras de convivência. Tem horário de chegada e de saída?
O bairro é seguro? A calçada é iluminada? Há supermercados, farmácias e restaurantes perto da casa?

A que distância fica o campus de saúde da UFRGS? Quanto tempo leva ir a pé? Tem ponto de ônibus perto da casa?

Espero sua resposta.
Muito Obrigada!!

Cristina.

Texto 1 B

Feedback:

1 **Muito Bom!**

2

3

Boa tarde!!

4

5

6

Meu nome é Cristina, estou escrevendo de Montevidéu. Estou procurando moradia em Porto Alegre e queria informações sobre a casa que o senhor tem para alugar.

7

8

Gostaria de saber como está dividida a casa. Quantos quartos tem? Estão mobiliados? Tem

9

guarda roupa, escrivaninha, cadeira?

10

Quantos banheiros? estão divididos por gênero?

11

A cozinha é grande? Tem mesa para tomar café da manhã? Tem geladeira, fogão,

12

microondas?

13

Eu gostaria de saber também para quantas pessoas você aluga os quartos? Tem quartos

14

individuais?

15

Qual é o custo? Inclui taxas de luz, água e internet?

16

17

Agora quero saber sobre regras de convivência. Tem horário de chegada e de saída? O

18

bairro é seguro? A calçada é iluminada? Há supermercados, farmácias e restaurantes perto da

19

casa?

20

A que distância fica o campus de saúde da UFRGS? Quanto tempo leva ir a pé? Tem ponto de

21

ônibus perto da casa?

22

Espero sua resposta.

Muito Obrigada!!

Cristina

O texto 2 é do participante 8 e foi avaliado com a nota 3 - cumpre a tarefa adequadamente. Conforme pode-se observar, o texto apresenta marcas da interlocução solicitada (o orientador de matrícula), implícito no pronome “você” na linha 21, e realiza as ações especificadas: apresenta-se como aluno intercambista, explicita e justifica seu interesse por quatro disciplinas na área de Química e solicita orientação de matrícula quanto aos horários de oferta. Usa informações de forma coerente e autoral. As inadequações linguísticas não comprometem o cumprimento da ação. O foco de *feedback* consiste em um

elogio dirigido ao aluno (*Pedro, Boa mensagem!*) e uma explicação de regra gramatical com relação a correção da palavras “duas”, nas linhas 15, 17 e 19, além de algumas correções de ortografia, nas linhas 19, 21, 24 e 27 e a supressão de “que” na linha 16.

Texto 2 A

Olá!

Meu nome é Pedro, sou estudante de Química na Faculdade de Química, Udelar (Uruguay) e vou estudar na UFRGS no próximo período letivo.

As disciplinas que vou cursar lá são: Química Computacional, Tecnologia Química, oleoquímica e Processos Petroquímicos.

As duas primeiras tem relação com a área do meu trabalho. Além de ser estudante de Químico Industrial, eu fiz o Bacharelado em Química. No meu país (não sei como é que no Brasil), a gente que faz o Bacharelado tem que fazer um projeto de pesquisa. Meu projeto tinha duas partes, uma delas foi feita no laboratório de Química orgânica, e a outra no laboratório de Química computacional.

Quanto as outras duas disciplinas, eu gostaria de fazê-las porque no meu país nós não temos esses cursos e acho que podem ser interessantes!!

Eu estive procurando informação sobre as disciplinas que gostaria de cursar, mas não encontrei os horários! Você pode me ajudar encontrar-los?!!

Eu vou chegar no Brasil no dia 28 de fevereiro (estou muito ansioso!!) e gostaria, se fosse possível, de nós conhecer pessoalmente antes de começar os cursos!! :D

até mais!!!
saudações!!!
Pedro.

Texto 2 B

Feedback:

1 **Pedro, Boa mensagem!**

2

3

4 **As palavras **um** e **dois**, que são numerais, variam de acordo com o gênero (masculino ou**

5 **feminino) daquelas que vem depois. Ex. **Um** aluno, **uma** aluna. **Dois** anos, **duas** semanas.**

6 **Os demais numerais não variam!**

7

8 Olá!

9

10 Meu nome é Pedro, sou estudante de Química na Faculdade de Química, Udelar (Uruguay) e

11 vou estudar na UFRGS no próximo período **l**etivo.

12

13 As disciplinas que vou cursar lá são: Química Computacional, Tecnologia Química,

14 oleoquímica e Processos Petroquímicos.

15 As **duas** primeiras tem relação com a área do meu trabalho. Além de ser estudante de

16 Químico Industrial, eu fiz o Bacharelado em Química. No meu país (não sei como é **que** no

17 Brasil), a gente que faz o Bacharelado tem que fazer um projeto de pesquisa. Meu projeto

18 tinha **duas** partes, uma delas foi feita no laboratório de Química orgânica, e a outra no

19 laboratório de Química computacional.

20 Quanto as outras **duas** disciplinas, eu gostaria de fazê-las porque no meu país nós não temos

21 **esses** cursos e acho que podem ser interessantes!!

22 Eu **estive** procurando informação sobre as disciplinas que gostaria de cursar, mas não

23 encontrei os horários! Você pode me ajudar a encontrar-los?!!

24

25 Eu vou chegar no Brasil no dia 28 de fevereiro (estou muito ansioso!!) e gostaria, se fosse

26	possível, de nos conhecer pessoalmente antes de começar os cursos!! :D
27	
28	Até mais!!!
29	saudações!!! Pedro

O texto 3 é do participante 6 e foi avaliado com nota 3 - cumpre a tarefa adequadamente. Apresenta marcas da interlocução solicitada (colega do CEPI), na linha 11, e realiza as ações especificadas: apresenta-se e conta o que achou interessante no início do curso, as tarefas que a ajudaram a aprender Português; as palavras novas no seu vocabulário, o que o grupo tem em comum e de diferente, e o que mais espera aprender no CEPI. Usa informações de forma coerente e autoral. As inadequações linguísticas presentes no texto não comprometem o cumprimento da ação. O foco de *feedback* é um elogio quanto a qualidade do texto (*Patrícia, legal o seu texto! Bem escrito e estruturado!*), e contém uma explicação gramatical sobre a correção ortográfica e de preposições nas linhas 12 e 16, e também quanto a formação do pronome “comigo”, na linha 21. Outras correções são feitas, nas linhas 12, 13, 18, 19, 22, 23 e 24, mas não são comentadas ou explicadas.

Texto 3 A

<p>Prezada Companheira Cecília: Oi, como vai? meu nome é Patrícia, eu tenho 23 anos e estou estudando o curso de advocacia na UNNE em Corrientes, agora eu vou fazer o intercâmbio na UFRGS, eu estou muito feliz por isso, mas eu tenho um poquinho de medo porque eu vou sozinha, e você não tem medo? Tambem me preocupo pelo português, eu quero aprender para poder estudar na UFRGS. eu estou aprendendo muito con CEPI, é muito útil para mim. Eu aprendei muito com a tarefa dos verbos porque isso me ajudou a expressar o que eu quero dizer. Tambem aprendei palavras novas como "trocas" que são os intercâmbios, "afastamentos" entre putras palavras. Eu gosto muito de aprender coisas novas. E você gosta de português? Eu gosto muito! O português é uma linguagem muito linda! O grupo tem algumas coisas em comum com com mim, como a troca que todos nós vamos fazer, eu acho que eles são boas pessoas querendo se divertir e aprender como mim, e acho que é um grupo muito divertido. O grupo tambem tem algumas coisas diferentes como que ninguém é de Corrientes como mim, ninguém estuda advocacia, mas eu acho que vamos dar bem. Eu quero aprender muito com CEPI. Eu gostaria de aprender como falar com outras pessoas e tambem palavras novas. E você? Boa sorte companheira, eu vejo você em Porto Alegre. Beijos!</p> <p>Patrícia</p>
--

Texto 3 B

1	Patrícia, legal o seu texto! Bem escrito e estruturado!
2	

3	Veja algumas dicas de Português:
4	- não temos palavras terminadas com a letra <u>n</u> , usamos sempre <u>m</u> , por exemplo: em, com,
5	origem, bem. - a preposição <u>com</u> é contraída com os seguintes
6	pronomes: com + mim = comigo
7	com + ti = contigo
8	com + nós = conosco
9	
10	Prezada Companheira Cecília:
11	Oi, como vai? Meu nome é Patrícia, eu tenho 23 anos e estou estudando o curso de advocacia
12	na UNNE em Corrientes, agora eu vou fazer o intercâmbio na UFRGS. Eu estou muito feliz por
13	isso, mas eu tenho um pouquinho de medo porque eu vou sozinha, e você não tem medo?
14	Tambem me preocupo pelo português, eu quero aprender para poder estudar na UFRGS. eu
15	estou aprendendo muito com CEPI, é muito útil para mim.
16	Eu aprendi muito com a tarefa dos verbos porque isso me ajudou a expressar o que eu quero
17	dizer.
18	Tambem aprendei palavras novas como "trocas" que são os intercâmbios, "afastamentos"
19	entre outras palavras. Eu gosto muito de aprender coisas novas. E você gosta de português?
20	Eu gosto muito! O português é uma língua muito linda!
21	O grupo tem algumas coisas em comum comigo, como a troca que todos nós vamos fazer, eu
22	acho que eles são boas pessoas querendo se divertir e aprender como eu, e acho que é um
23	grupo muito divertido.
24	O grupo tambem tem algumas coisas diferentes como que ninguém é de Corrientes como eu,
25	ninguém estuda advocacia, mas eu acho que vamos nos dar bem.
26	Eu quero aprender muito com CEPI. Eu gostaria de aprender como falar com outras pessoas e
27	tambem palavras novas. E você?
28	Boa sorte companheira, eu vejo você em Porto Alegre.
29	Beijos!
30	Patrícia

O texto 4 é do participante 11 e foi avaliado com nota 2 - cumpre a tarefa parcialmente. Apresenta marcas da interlocução solicitada (colega do CEPI), na linha 5, e realiza as ações especificadas parcialmente. Apresenta-se de forma clara, porém o relato que faz de sua aprendizagem e dificuldade com o português não está diretamente relacionado como o curso CEPI, conforme especificado na tarefa. As inadequações linguísticas dificultam a realização da ação. O foco de *feedback* consiste em um elogio (*Bom texto, Cecília!*), na linha 1, e uma explicitação do encaminhamento que será dado (*Vou enviá-lo para Cristina.*) e uma sugestão que a aluna confira o texto corrigido (*Veja a versão corrigida:*). As correções focalizam questões gramaticais, de articuladores, nas linhas 11 e 14, de conjugação, na linha 7, 11 e 15, e de concordância nominal, na linha 14. Os trechos considerados confusos estão assinalados em azul com um ponto de interrogação entre parênteses.

Texto 4 A

Oi Cristina! Tudo bem? Obrigado por escrever! Meu nome é Cecília e eu tenho 22 anos. Eu estudo Biotecnologia em Santa Fe e estudo o mesmo na UFRGS. Tenho amigos que estudam odontologia, e acho isso muito interessante! Minha carreira me exige muito tempo e dedicação, mas eu consegui tener espaço e tempo para dançar (eu amo a dança desde que era pequena), ler, ouvir música, ficar com amigos, assistir filmes ...

Eu também estou muito animada e feliz com a troca e espero conhecer todos vocês!
 Eu também não acho que é fácil de Portugues, especialmente falar (escrever o tradutor me ajuda:))
 ... Eu acho que se nós falar lento é compreensível, mesmo que não se sabe algumas palavras são determinados pelo contexto. Eu não lido muito difícil, mas eu ainda tenho um monte! Este é apenas o começo! hahaha
 O trabalho vai certamente ajudar muito a aprender novas palavras, na medida do possível tentar fazer tudo .. mas eu estou um pouco atrasad, mas todavia eu faço! Tarde, mas seguro (?) Espero que todos nós possamos continuar a aprender! Especialmente quando chegamos a Porto Alegre!
 Esperamos encontrá-lo acessível!
 Estamos em contato!
 Beijos!
 Cecília

Texto 4 B

1	Bom texto, Cecília!
2	Vou enviá-lo para Cristina.
3	Veja a versão corrigida:
4	
5	Oi Cristina! Tudo bem? Obrigado por escrever! Meu nome é Cecília e eu tenho 22 anos. Eu
6	estudo Biotecnologia em Santa Fe e estudo o mesmo na UFRGS. Tenho amigos que estudam
7	odontologia, e acho isso muito interessante! Minha carreira me exige muito tempo e
8	dedicação, mas eu consigo ter espaço e tempo para dançar (eu amo a dança desde que era
9	pequena), ler, ouvir música, ficar com amigos, assistir filmes ...
10	Eu também estou muito animada e feliz com a troca e espero conhecer todos vocês!
11	Eu também não acho que é fácil de Portugues, especialmente falar (escrever o tradutor me
12	ajuda:)) ... Eu acho que se nós falamos lento é compreensível, mesmo quando não se sabe
13	algumas palavras são determinados pelo contexto. Eu não lido (?) muito difícil, mas eu ainda
14	tenho um monte! Este é apenas o começo! hahaha
15	O trabalho vai certamente ajudar muito a aprender novas palavras, na medida do possível
16	tentar fazer tudo .. mas eu estou um pouco atrasada, mas ainda assim eu faço! Tarde, mas
17	seguro (?) Antes tarde do que nunca (?)
18	Espero que todos nós possamos continuar a aprender! Especialmente quando chegamos a
19	Porto Alegre!
20	Esperamos encontrá-lo acessível! Estamos em contato! Beijos! Cecília

Texto 5

Professora: Nesta parte do texto Meu grupo CEPI que entrei "Eu não (lido ?) muito difícil", eu queria colocar algo como "ler em Português não é tão difícil".

Obrigada pela correção!

O texto 5 é uma resposta da aluna postada no mesmo *link* da tarefa que busca clarificar o trecho considerado confuso (*Eu não lido (?) muito difícil*) pela professora e agradecendo o *feedback*.

Conforme vimos nesta seção, as tarefas que envolvem competências discursivas em escrita foram avaliadas a partir da rubrica e das ferramentas de *feedback* e correção do Moodle. **Com relação à rubrica, a avaliação foi holística, ou seja, os níveis assinalados, 3 – cumpre a tarefa adequadamente e 2 - cumpre com a tarefa parcialmente, correspondem ao desempenho relativo aos critérios de clareza nas ações e interlocução, coerência das informações, e adequação no uso de recursos linguísticos. O *feedback* consistiu em uma mensagem personalizada²⁷ dirigida ao aluno, contendo um elogio ao texto e, em alguns casos, explicações sobre algum aspecto corrigido. Considerando que os critérios de adequação à interlocução e ao propósito e coesão e coerência foram cumpridos nos textos avaliados como 3 (conforme explicitado na rubrica), o critério salientado nas intervenções da professora na correção foi a adequação linguística. No texto 4, avaliado como 2, além das intervenções de aspectos linguísticos, há uma indicação de trechos confusos. Verificou-se, ainda, que a reescrita de textos não foi recomendada nas mensagens de *feedback*.**

Na próxima seção serão analisados os textos produzidos nas ferramentas de interação entre os participantes com vistas a descrever as competências discursivas que emergiram como resultado das interações.

4.3 Os espaços de interação discursiva e as competências de participação por meio da escrita

Para descrever as competências dos participantes ao interagir nos espaços de interação, foram analisados excertos do mural de postagens no fórum do Moodle e no mural do grupo no FB. Conforme visto no Capítulo I, a participação no Fórum é avaliada no boletim de desempenho ao final de cada unidade, podendo receber nota 3, 2 ou 1, dependendo do grau de cumprimento da tarefa de discussão proposta. Contudo, na edição analisada, não havia uma rubrica específica detalhando a qualidade no desempenho da tarefa como existe para as tarefas de escrita vistas na seção anterior. Para as atividades desenvolvidas no FB não havia um

²⁷ Simões & Santos (2013) destacam a importância de se estabelecer *feedback* sob forma de uma mensagem ou bilhete dirigido ao aluno para o aprimoramento da expressão escrita. O bilhete personalizado proporciona um momento de diálogo entre professor e aluno, em tom informal, e converte o professor em um leitor interessado ao invés de um simples avaliador. O bilhete tem a função de mediar a construção de competências em escrita ao detectar os pontos fortes e fracos do texto, oferecer um detalhamento sobre o seu foco e eficácia, e recomendar o que pode ser modificado para aprimoramento.

sistema de avaliação estipulando critérios ou rubricas. A seguir, descrevo as ações dos alunos no fórum do Moodle e, na seção seguinte, focalizo suas participações no FB.

4.3.1 Fórum do AVA Moodle

De acordo com o Manual do Aluno CEPI (2012), o fórum do CEPI é um espaço de interação em escrita para a realização de atividades em grupo. Ele é utilizado para que os participantes possam resolver problemas, tomar decisões, discutir ideias e construir produtos coletivos. Neste manual, o aluno é orientado a participar de forma efetiva. Recomenda-se que ele responda às perguntas e aos comentários feitos pelos colegas, tome a iniciativa para fornecer informações e orientações tendo em vista o potencial para a aprendizagem em grupo, e busque a comunicação concreta com os demais participantes e não apenas responda com “concordo” ou “discordo” sem uma justificativa ou explicação.

Participação efetiva nas interações com os colegas e professores Pode-se dizer que uma das máximas dos cursos a distância é: “Escrevo, logo existo.” Se você apenas ler as postagens sem fazer contribuições substanciais, não estará colaborando muito para o desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem.

Siga algumas sugestões:

- Responda as perguntas e aos comentários feitos por colegas. Não seguir esse procedimento no ambiente online é o mesmo que, em uma conversa face a face, não responder a uma pergunta que lhe é feita. Então, mantenha o diálogo.
- Busque a comunicação com o grupo e não apenas com as professoras. Há um grande potencial para a aprendizagem em grupo. Confie em seus colegas e seja comprometido com eles também. Tome a iniciativa. Não espere que apenas o professor forneça toda a orientação e informações. Você também pode oferecer um feedback adequado e construtivo.
- Evite o “eu concordismo”. Às vezes, nos fóruns, por exemplo, para mostrar que estão acompanhando a discussão, os participantes enviam comentários como “Eu também”, “Concordo com isso” ou “Concordo com Fulano.” Nesses casos, pode ser mais produtivo elaborar uma mensagem que expresse ou explique as razões porque você concorda.
- Intercale citações e comentários. As linhas que começam com o símbolo [>] são citações. Quando você está escrevendo um comentário, você pode usar esse recurso para selecionar trechos específicos das mensagens de outros participantes. Use linhas diferentes para citações e comentários. [...] (Manual do Aluno CEPI, 2012, p. 10)

Para o papel do professor no fórum, o Manual do Professor CEPI (LEMOS, 2011) define como um participante da discussão. Ele assume a função de gerenciador do espaço, sendo responsável por abrir o fórum, mediar as discussões, e redirecionar e encerrar os tópicos propostos ou emergentes. Ele não deve se constituir como avaliador das postagens,

mas pode coletar informações quanto à expressão linguística dos participantes e discuti-las em tópicos no fórum de dúvidas.

A participação do professor, em termos de utilização de ferramentas, acontece da mesma maneira que a do aluno (já descrita em 6.1). Contudo o professor, além de ser um participante da discussão, assume a função de gerenciador desse espaço, sendo responsável, em muitas tarefas, pela abertura dos tópicos, pela fomentação e mediação da discussão, pelo redirecionamento e encerramento do tópico. (Lemos, 2011, p. 66)

Nas tarefas de produção textual, nas ferramentas *chat* e no fórum, o foco está na interação e na discussão entre os alunos, então, os alunos precisam se sentir completamente à vontade para participar cada vez mais. Logo, a intervenção do professor deve servir apenas para mediar as discussões, manter o foco da tarefa, levantar questionamentos e reflexões e fomentar a discussão.

Se o professor achar necessário ou pertinente, pode anotar as inadequações que são frequentes entre os alunos e abrir uma discussão no Fórum de Dúvidas sobre elas, dando dicas e indicando *links* de Recursos Linguísticos e de Exercícios Complementares (sem referir o fórum ou o *chat*). Outra possibilidade é observar as inadequações recorrentes de cada aluno nessas ferramentas e, no boletim, sugerir a ele alguns Recursos Linguísticos e Exercícios Complementares que poderiam ajudá-lo. (Lemos, 2011, p. 95-96)

Na edição 2012-1 do CEPI, foram realizados 3 fóruns, cujos enunciados são mostrados no Quadro 7. Na primeira unidade, foi utilizado o fórum “Cafezinho”, um espaço para os estudantes levantarem e discutirem questões de interesse do grupo através de postagens com temática livre. Na unidade 2, foi realizado o fórum “Por que fazer intercâmbio”, a fim de discutir as razões e expectativas com relação a essa experiência. Na unidade 3, o fórum “Ser estudante aqui e lá” buscou promover um debate sobre como é a vida dos estudantes na universidade de origem.

Quadro 7 - Enunciado dos fóruns de cada unidade do CEPI-Português/UFRGS 2012-1

Unidade 1 - Cafezinho Utilize este espaço para conversar com os colegas quando quiser e sobre o que quiser!
Unidade 2 - Por que fazer intercâmbio? No Fórum, discuta com os colegas as seguintes questões. a. Por que você quer fazer intercâmbio? Como essa experiência pode influenciar sua vida pessoal, acadêmica e profissional? b. Quais são suas expectativas e dúvidas?
Unidade 3 - Ser estudante aqui e lá Compare a sua experiência como estudante universitário no seu país com os depoimentos dos estudantes da UFRGS nas tarefas anteriores e debata com seus colegas: Como é a sua universidade? Como é a vida de estudante lá? Como ser estudante universitário modificou sua vida?

No fórum “Cafezinho”, o tópico “alojamento” contou com 5 participantes e obteve o total de 5 postagens, e o tópico “Dicas de moradia” contou com 10 participantes e obteve 17 postagens. O fórum “Por que fazer Intercâmbio?” contou com 9 participantes e obteve 9 postagens. Já o fórum “Ser estudante aqui e lá” contou com 4 participantes e obteve 4 postagens.

Nesta seção, analisamos três amostras representativas das postagens nos fóruns com maior índice de participação, o fórum “Cafezinho” e o “Por que fazer Intercâmbio?”. O objetivo das análises é explicitar o modo como as postagens atualizam as orientações do Manual do Aluno para uma participação efetiva em relação ao que foi solicitado nos fóruns, revelando índices de qualidade no desempenho.

O excerto da Figura 13 apresenta uma sequência de postagens no fórum Cafezinho.

 alojamento
por Conceição - sexta, 6 janeiro 2012,
15:46
Oi, Onde vao a morar? já sabem?
[Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

 Re: alojamento
Por Carina sexta, 6 janeiro 2012, 17:17
Oi! eu ainda não achei onde morar. Estou perguntando preços. Eu procuro uma moradia perto do compus saúde, e você?

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

 Re: alojamento
Por Rosemari sexta, 6 janeiro 2012, 17:57

oi! Eu tambem nao sei! eu sei que os estudantes moram em "repúblicas" que sao casas ou apartamentos onde moram muitos estudantes juntos mas eu nao sei bem como fazer a pesquisa e escolher, e nao sei se é dificil por ser um só semestre de moradia.
[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

 Re: alojamento
Por Pedro - sexta, 6 janeiro 2012, 19:14
oi! eu vou viajar com uma estudante de odontologia e estamos procurando alguma moradia perto dos campos Saude e Vale, mais muita gente me falou que o melhor é alugar perto do centro.... Rosemari, eu também estou interessado nas "repúblicas", algem sabe como eu posso procurar-las?
[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Figura 13 – Postagens no fórum cafezinho sobre alojamento

Neste excerto, observamos a construção do tópico “alojamento”, que é lançado pela postagem da aluna Conceição (*Oi, Onde vao a morar? já sabem?*) e acolhido pelo grupo. A continuidade do tópico se dá na postagem subsequente da aluna Carina, que levanta fatores relevantes nessa busca, como preço e localização do lugar para morar. Na terceira postagem, a aluna Rosemari aventa a possibilidade de se morar em uma república, destacando-a entre aspas e explicando ao grupo que se trata de uma alternativa de moradia coletiva destinada a estudantes (*eu sei que os estudantes moram em "repúblicas" que sao casas ou apartamentos onde moram muitos estudantes juntos*). A explicação sobre esse tipo de alojamento é entendida e passa a ser um subtópico na postagem posterior de Pedro (*Rosemari, eu também estou interessado nas "repúblicas", algem sabe como eu posso procurar-las?*), evidenciando assim uma intercompreensão de significado construída através dessa ferramenta. Observa-se que, nessa sequência de postagens, constitui-se como índice de qualidade na participação **explicar e compartilhar uma informação supostamente nova com o grupo, e assim colaborar na construção de significados e contribuir para o conhecimento coletivo.**

O excerto da Figura 14 mostra uma sequência de postagens iniciada pela professora que propõe uma tarefa de leitura envolvendo o GUIA de MORADIA da RELINTER²⁸ e de nova discussão no fórum Cafezinho, sob o tópico “Dicas de moradia”, tratando assim de um assunto de interesse que emergiu do trabalho interacional do grupo. A tarefa consiste em ler o guia, selecionar ofertas de habitação, e novamente contribuir para a discussão do grupo, oferecendo dicas de moradias adequadas.

 Dicas de moradia
Por CEPI segunda, 9 janeiro 2012, 18:52
Qual é a dica de moradia da RELINTER que voce mais gostou?
[Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

 Re: Dicas de moradia
Por Pedro - segunda, 9 janeiro 2012, 20:35
Eu gostei do Housing RS, mais só porque é perto do campus do vale que é onde eu tenho que estudar...
Muita gente me falou que o melhor é alugar no centro, onde é melhor?
Outra pergunta, algém mais vai estudar no campus do Vale?
[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

 Re: Dicas de moradia
Por Antonela - terça, 10 janeiro 2012, 00:26

²⁸ Secretaria das Relações Internacionais da UFRGS. Para acessar o *Guia de auxílio para moradia em Porto Alegre* (2011): http://www.msmedia.com/ceprua/guia_moradia2011.pdf (acessado em outubro de 2015).

Eu gostei de dois das dicas, que são ben diferentes:
Morar num apartamento, esta muito bom, porque a gente pode ter seu lugar, pra estudar, e estar tranquilo. Mais o dificil é procurar alguen pra conviver.
A outra dica que engostei, é as republicas. Si bem tem que compartilhar o espaço com outras pessoas, elas estao na mesma situação, ou quase a mesma, en tanto sao estudantes.
Ao ler, eu achei que um hostel nao é la melhor opção.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Figura 14 – Postagens no fórum sobre o Guia de Moradia da RELINTER

As ações que constituem as postagens posteriores dos alunos Pedro e Antonela consistem em relatar as descobertas e opinar sobre os tipos de moradia (Pedro: *Eu gostei do Housing RS, mais só porque é perto do campus do vale que é onde eu tenho que estudar*; Antonela: *Eu gostei de dois das dicas, que são ben diferentes*) constantes no guia. Antonela ainda problematiza e justifica suas preferências ao relacionar fatores facilidades e convivência (*Morar num apartamento, esta muito bom, porque a gente pode ter seu lugar, pra estudar, e estar tranquilo. Mais o dificil é procurar alguen pra conviver. A outra dica que engostei, é as republicas. Si bem tem que compartilhar o espaço com outras pessoas, elas estao na mesma situação, ou quase a mesma, en tanto sao estudantes. Ao ler, eu achei que um hostel nao é la melhor opção*). Observa-se que o **índice de qualidade da participação está na ação de avaliar conteúdo informacional e exemplificar visando o benefício próprio e o de outrem.**

O excerto da Figura 15 reproduz uma sequência de postagens no fórum da Unidade 3 que propõe uma reflexão sobre a experiência de intercâmbio. O tópico é iniciado pela professora que convida os participantes a refletirem sobre a influência de tal experiência na vida pessoal, acadêmica e profissional. A postagem seguinte é do aluno Gabriel e sua reflexão inicia relacionando a experiência com a oportunidade de conhecer pessoas e aprender com elas (*eu acho que fazer um intercâmbio é uma boa oportunidad, de conhecer outro país outras culturas, e mais importante, outras pessoas que farão da nossas vidas distintas porque aprenderão muito delas*) e de crescimento pessoal (*acho que essa sera uma prova para me, me alejar das pessoas que quero por muito tempo, mas, acho que creceraí muito*). Com relação a sua vida acadêmica, ele menciona a necessidade de adaptação a outras formas de ensino e avaliação (*eu terei que adaptarem a novas formas de avaliação e ensenança*) diferentes de seu país e a oportunidade de aprender sobre o papel do bioengenheiro em outros

mercados (*em minha vida acadêmica, eu posso comparar o educação da Argentina com outros países, e saber qual é el papel do bioingeniero em outros mercados*). Finaliza sua postagem compartilhando suas expectativas de aprendizado tecnológico e profissional em uma empresa brasileira (*eu espero aprender muitas coisas novas, pois é uma carreira diferente. gostaria poder realizar minhas práticas profissionais em uma empresa brasileira, pois suas tecnologias são muito mais novas que as nossas*). Em suas ações ele opina, expressa interesses, expectativas, necessidade e obrigatoriedade, que fazem parte dos objetivos da unidade 3.



Intercâmbio é coisa séria!

por CEPI terça, 17 janeiro 2012, 18:32

[Intercâmbio é coisa séria!](#)

[Por que fazer um intercâmbio? Como essa experiência pode influenciar sua vida pessoal, acadêmica e profissional? Quais são suas expectativas?](#)

[Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)



Re: Intercâmbio é coisa séria!

por Gabriel - quarta, 18 janeiro 2012, 16:42

eu acho que fazer um intercâmbio é uma boa oportunidade, de conhecer outro país outras culturas, e mais importante, outras pessoas que farão da nossas vidas distintas porque aprenderão muito delas. essa experiência os ajudará a ser independente, a quem não são. acho que essa será uma prova para me, me afastar das pessoas que quero por muito tempo, mas, acho que crecerei muito, embora estou longe da minha família há muito, essa vai a ser diferente. em minha vida acadêmica, eu posso comparar o educação da Argentina com outros países, e saber qual é o papel do bioingeniero em outros mercados. eu terei que adaptar a novas formas de avaliação e ensino. também em minha vida profissional isso vai um bom antecedente, sempre é bom estudar fora. minhas expectativas são, conhecer muitas boas pessoas, aprender da cultura brasileira, da sua costumbres e interesses. falando academicamente eu espero aprender muitas coisas novas, pois é uma carreira diferente. gostaria poder realizar minhas práticas profissionais em uma empresa brasileira, pois suas tecnologias são muito mais novas que as nossas. como experiência acho que será incrível!!!

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)



Re: Intercâmbio é coisa séria!

por Rosemari - quinta, 19 janeiro 2012, 14:26

eu concordo muito com Gabriel! ele já diz tudo o que eu penso também. o intercâmbio é uma oportunidade única que nós devemos aproveitar e desfrutar. Vamos conhecer uma cultura excepcional que é a brasileira, muita gente. Vamos ter uma experiência numa universidade diferente, eu pessoalmente numa carreira

diferente, porque eu estudo Administração y lá vou estudar Administração Pública e acho muito bom porque aqui não existe e eu gosto. Eu quero aproveitar ao máximo tudo! mas eu tenho um pouco de medo de sentir-me sozinha e sentir saudade de minha gente, espero que não ou só um poquinho!

Figura 15 – Postagens no fórum sobre a experiência de intercâmbio

A próxima postagem da aluna Rosemari comenta e reconhece a contribuição anterior (*eu concordo muito com Gabriel! ele já diz tudo o que eu penso também.*). Sintetiza informações (*o intercâmbio é uma oportunidade única que nós devemos aproveitar e desfrutar*) e prossegue com a reflexão sobre o intercâmbio como oportunidade para o aprendizado sobre a cultura brasileira (*Vamos conhecer uma cultura excepcional que é a brasileira, muita gente*) e a profissão escolhida (*Vamos ter uma experiência numa universidade diferente, eu pessoalmente numa carreira diferente, porque eu estudo Administração y lá vou estudar Administração Pública*). Finaliza compartilhando suas apreensões, o temor da solidão e a saudade de casa (*mas eu tenho um pouco de medo de sentir-me sozinha e sentir saudade de minha gente, espero que não ou só um poquinho!*).

Observa-se nessa sequência de postagens que o **índice de qualidade diz respeito à participação de forma refletida, explorando o tópico proposto em suas facetas, e à interlocução estabelecida com a leitura e comentário em relação à postagem anterior em sinal de apreço à contribuição do outro, e na sintetização de informações.**

4.3.2 Grupo no Facebook

Conforme visto no Capítulo I, as atividades pedagógicas no FB foram realizadas com o objetivo de promover a formação de vínculo entre os participantes para a construção de uma comunidade virtual de aprendizes, oportunizar o uso da língua portuguesa para a prática de ações voltadas à comunicação hipertextual e estabelecer relação com as unidades temáticas do curso estendendo tópicos e assuntos. As atividades pedagógicas envolveram postagens das professoras propondo aos participantes a troca de “apresentações pessoais”, a participação no jogo de adivinha “quem é quem” e na brincadeira do “amigo secreto”, a descrição de “um lugar interessante”, e a escolha de “um lugar para confraternizar” na chegada a Porto Alegre junto com dicas sobre “o que levar na mala para o intercâmbio” ao final do curso (ver capítulo I para uma descrição detalhada dessas atividades).

Todos os 11 alunos participantes do grupo postaram textos com apresentações pessoais e com dedicatória e presente para o amigo secreto, os quais foram seguidos de comentários e curtidas. No jogo de adivinha, houve duas postagens em resposta ao desafio e quatro postagens em resposta ao resultado oficial do jogo. A atividade relativa à descrição de um lugar de interesse iniciou com a postagem de uma professora descrevendo uma feira ecológica de Porto Alegre e suscitou dois tipos de postagens. Três alunos comentaram a importância de feiras desse tipo e de uma alimentação saudável e cinco descrevem um lugar de interesse em seu país, sendo seguidos de comentários e curtidas. A última atividade propunha ao grupo a pesquisa de um lugar para confraternizar e o pedido de dicas sobre o que levar na mala. Na mesma postagem, também foram encaminhados links para três bares como exemplos de lugares para a confraternização. Nenhum aluno fez busca para indicar lugares novos, sendo que cinco alunos postaram mensagem concordando com a escolha do bar Bahamas dentre os três sugeridos e outros quatro alunos sinalizaram anuência com curtidas. Quatro alunos postaram suas dicas sobre o que levar na mala na forma de itens.

A interface tecnológica do FB mostrou-se amigável para navegação e suporte às interações do grupo. A Figura 16 mostra a página criada para o curso com a ferramenta grupos. As postagens aparecem no centro da página, ou muro, permitindo a todos a visualização simultânea dos textos navegando-se para cima ou para baixo com as barras de rolagem. Para cada postagem de texto dos membros, foi possível interagir através de comentários ou simplesmente sinalizar um *feedback* com a ferramenta “curtir”. Também era possível visitar a página pessoal que cada membro já tinha no FB para mais informações. Isso abriu possibilidades para o grupo se conhecer melhor e ir além dos tópicos sugeridos na primeira unidade do Moodle, cuja tarefa de apresentação pessoal envolvia a redação de um perfil pessoal e a interação oral em pares no SKYPE.



Figura 16 – Página criada no FB para as interações do grupo CEPI-Português/UFRGS 2012-1 e postagem de uma intercambista se apresentando ao grupo

O excerto da Figura 17 traz a postagem de apresentação pessoal de uma aluna feita em resposta ao convite da professora (ver descrição detalhada da tarefa no Capítulo I). A aluna se dirige ao grupo em tom informal, iniciando com “Oi pessoal” e finalizando com “Beijos”, sugerindo assim proximidade com os outros participantes. Justifica seu suposto atraso em participar devido a sua viagem de férias. Suas ações consistem em se apresentar aos outros, falar de si, expressar gostos e preferências e descrever atividades, que fazem parte dos objetivos da Unidade 1. Dentre os seus tópicos de interesse, menciona o português e faz sua primeira postagem nessa língua. Observa-se nessa postagem como **índice de qualidade compartilhar interesse(s) em comum a fim de estabelecer vínculo e sinalizar engajamento para um empreendimento em conjunto.**

Oi, gente!

Que tal a gente movimentar um pouquinho mais esse grupo, que anda meio parado, e se apresentar aos colegas? Acho que é uma boa forma de começar uma integração que vai aumentar quando vocês chegarem aqui em Porto Alegre, já que vão conviver juntos durante vários meses. Podemos começar postando aqui no grupo (se possível, em português) o nome, o lugar de onde vêm, o curso e a universidade em que estudam e algumas coisas que gostem de fazer.

Quem começa? :D

Oi pessoal! Eu escrevo recém agora porque eu estava em Colonia, Uruguay de férias! Eu gostei muito! Estava cheio de brasileiros lá! Eu tentava escutar o Português! Bem, eu sou de Córdoba, Argentina. Eu tenho 25 anos e estudo Administração. Eu moro com meus pais e acho que esta viagem me vai ajudar a independizar-me um pouco, he! Eu adoro viajar, quando eu estou de viagem eu sou muito ativa mas em minha casa sou muito tranquila! Eu gosto de ver filmes ou séries, ficar com minha família ou amigos, cozinhar, bater papo na internet. Eu vou para Araraquara, Sao Paulo! Vocês podem-me visitar lá, mas nao é pertx da praia he! Beijos!

[Curtir \(desfazer\)](#) · [Comentar](#) · [Seguir publicação](#) · 12 de janeiro de 2012 às 00:37

Figura 17 - Sequência de postagens no FB na atividade de apresentações pessoais

Se a existência de interesses compartilhados pode ser profícua para criar vínculos iniciais entre os participantes, é com a construção de um repertório compartilhado de ações, experiências, histórias, símbolos, que os vínculos podem se sedimentar. O excerto da Figura 18 mostra os resultados do jogo de “Quem é quem?”, que foi realizado com tal finalidade. Conforme vimos no Capítulo I, esse jogo foi proposto como uma atividade de adivinhação em uma postagem contendo 11 sentenças com informações sobre os participantes e oferecendo um prêmio para o primeiro participante a acertar os nomes das pessoas descritas. O objetivo do jogo foi construir um repertório coletivo de informações sobre o grupo quanto a interesses, lugar de origem, estudos e atividades de lazer, dentre outros.

- ▶ Cepi
- ▶ [19 de janeiro de 2012](#)
- ▶ Resultado do desafio:
- ▶ Gente, temos um pequeno porém: duas pessoas acertaram todas as perguntas do desafio, mas... uma delas é o Gabriel, que vai pra Botucatu, São Paulo! Ainda não conheço um serviço tipo "CERVEJEX", pra mandar a cerveja pra ele por correio... Dessa forma, decidimos que a Patrícia, que foi a outra felizarda, ganha o "grande prêmio" quando chegar em Porto Alegre, mas os dois são os vencedores!
- ▶ Mas não te preocupa, Gabriel: se tu vier algum dia pra Porto Alegre visitar o pessoal, vai ganhar o teu prêmio ;D
- ▶ Parabéns aos dois! E aos outros colegas: vamos lá, quero ver todo mundo participando! Infelizmente o prêmio não era 100 mil reais, mas o que vale é participar, hehehe
- ▶ E tu, Patrícia, também gosta de cerveja?
- ▶ [Curtir](#) ·

- ▶ [Cepi](#) Cerveja de gaúcho é <http://www.polar.rs/idade>! A melhor do mundo! E é essa que vamos dar para a Patrícia e pra quem mais ganhar os desafios que teremos!
- ▶ [19 de janeiro de 2012 às 21:56](#) · [Curtir](#)
- ▶ [Patrícia](#) nao eu nao gosto de cerveja haha, mas eu gosto de tomar outras coisas!
- ▶ [20 de janeiro de 2012 às 22:50](#) · [Curtir](#)
- ▶ [Cepi](#) Opah! Diga lá o que gostas de tomar que a gente já vai pensando no assunto! Aqui a gauchada gosta de cerveja e chimarrao! Mas também temos um ótimo guaraná!
- ▶ [24 de janeiro de 2012 às 15:32](#) · [Curtir](#)
- ▶ [Cristina](#) Guaranà brasileira e bom demais!!!! hahaha
- ▶ [24 de janeiro de 2012 às 18:26](#) · [Descurtir](#)
- ▶ [Patrícia](#) eu gosto de caipirinha! e quero experimentar guarana, nao conheço
- ▶ [24 de janeiro de 2012 às 22:13](#) · [Descurtir](#)

Figura 18 – Sequência de postagens no FB sobre os resultados do jogo “Quem é quem?”

Na primeira postagem, uma professora (Cepi, em fonte preta) anuncia os vencedores e o respectivo prêmio a ser dado: cerveja. Na sequência de comentários que se sucedem, outra professora (Cepi, em fonte laranja) sugere à vencedora uma marca de cerveja local e outras bebidas populares no estado de destino dos estudantes (Rio Grande do Sul). Após o comentário positivo de outra intercambista, a vencedora aceita a sugestão de experimentar guaraná (*e quero experimentar guaraná, não conheço*). As ações constituídas nessa sequência incluem opinar (*Guaranà brasileira e bom demais!!!*), dar sugestões e possibilidades (*mas eu gosto de tomar outras coisas!*) e expressar gostos e preferências (*eu nao gosto de cerveja; eu*

gosto de caipirinha) as quais integram a lista de objetivos de aprendizagem da Unidade 2. Observa-se nesse excerto que o **índice de qualidade envolve estar atento para e participar na construção de repertório compartilhado sobre informações pessoais** entre o grupo.

Quando há contribuições para a construção de um repertório compartilhado, existe também a possibilidade de se construir outras atividades de integração com base nesse repertório, que é o caso da brincadeira do amigo secreto proposta ao grupo (ver Capítulo I para uma descrição completa). Nessa atividade cada participante recebeu um nome para ser seu amigo secreto e deveria postar um presente virtual dedicado a ele. As postagens dos participantes que sucederam ao convite das professoras para participar do jogo eram compostas por mensagens para o amigo secreto dedicando um presente *on-line*, conforme mostra o excerto da Figura 19, cujo mimo oferecido é um link para um videoclip do cantor Jack Johnson. Participar dessa atividade envolveu leitura e comunicação hipertextual com a busca de informações no FB e no ambiente Moodle sobre a pessoa a ser presenteada e a pesquisa em outros sites pelo presente que devia combinar com ela, de modo a demonstrar comprometimento com o outro.

Também foi necessário escrever uma mensagem ao colega, dedicando o presente (*para meu/minha amigo /a eu quero dar um presente*). A postagem ainda revela seu interesse em agradar o amigo secreto com o presente (*Eu acho que vai gostar muito!*). Nessa postagem, observa-se como **índice de qualidade a busca e seleção de informações em ambiente digital pertinentes à situação social em jogo e a escrita oferecendo o presente ao colega**.



Figura 19 – Postagem de uma participante no FB com um presente para o amigo secreto

Já o excerto da Figura 20 mostra uma sequência de postagens entre uma intercambista que oferece o presente e a resposta de quem o recebe. A primeira postagem descreve o presente como sendo um vídeo, justifica a sua escolha por ser engraçado e estar relacionado com a ida à Porto Alegre, e fornece uma pista sobre o amigo secreto, que é falar português bem. A segunda postagem é a resposta da outra intercambista agradecendo o presente e reconhecendo o efeito pretendido que foi fazê-la rir (*Obrigado Cristina, eu ri muito com o seu presente!!!*). A terceira postagem é a retomada da primeira intercambista revelando sua satisfação em ter agradado, levando em conta sua dificuldade em escolher presentes. Essa sequência, que torna públicas a preocupação com a escolha de um presente que agrada, a troca de gentilezas, justificativas e agradecimentos, evidencia o engajamento na tarefa e nos permite supor que os membros do grupo se importam uns com os outros e que se desenvolveu um certo senso de comunidade e de pertencimento nos termos de McMillian e Chavis (1986), e também de afetividade (Schlemmer, 2012). Observa-se nesse excerto que o **índice de qualidade está em demonstrar cortesia, polidez, interesse pelo outro e engajamento mútuo em ações e relações.**

- ▶ **Cristina**
- ▶ Oi gente!!! Meu presente e un video que meu irmão enviou-me ao saber que eu viveria para POA. Eu acho que meu/minha amigo/a vai gostar deste video porque é muito engraçado. Eu me senti muito identificada!!!! hahaha. Embora meu/minha amigo/a secreto fala potugues muito bem!!!!
- ▶ <http://www.youtube.com/watch?v=qx1vd4mjm6A>
- ▶ **Personal – mas temas para hablar – Portugues**
- ▶ www.youtube.com <http://www.mogliik.com/foro/index.php?board=35.0>
- Você e [outras 8 pessoas](#) curtiram isso.
- ▶ [Exibir todos os 9 comentários](#)
- ▶ [Lília](#) Obrigado Cristina, eu rí muito com o seu presente!!!
- ▶ [17 de fevereiro às 12:29](#) · [Curtir](#) · [1](#)
- ▶ [Cristina](#) Estou feliz em saber que você gostou!!! Eu sou um desastre para escolher presentes!!!
- ▶ [17 de fevereiro às 12:32](#) · [Curtir](#)

Figura 20 – Sequência de postagens entre uma intercambista e seu amigo secreto

A Figura 21 apresenta a atividade de compartilhar lugares de interesse com o grupo a fim de promover trocas culturais sobre os países de origem dos intercambistas. Essa atividade teve início com a postagem de uma professora sobre uma feira de produtos ecológicos de Porto Alegre e o pedido de que os participantes compartilhassem informações sobre um lugar de interesse (ver Capítulo I para uma descrição detalhada). As postagens que sucederam ao convite da professora dão sentido à reificação do tópico e das ações previstas nos objetivos de aprendizagem da Unidade 2 (explorar possibilidades turísticas, dar sugestões e possibilidades, opinar, expressar e justificar escolhas e preferências) através da prática discursiva de construir relatos sobre lugares interessantes e indicar *links* para sites com mais informações. Foram indicados os seguintes lugares: Sul da Argentina e Patagônia, pelas belezas naturais; Mendoza, pela viticultura e tradição no tango; Corrientes, pelo Carnaval; La Plata, pelas atrações culturais e riqueza arquitetônica; Entre Rios e Santa Fé, pelas praias e águas termais; a Costa do Rio Paraná, como local de lazer; e os atrativos das feiras do Uruguai.

De acordo com Schlemmer (2012), existe um tipo de moral social implícita entre os membros de uma comunidade virtual, que é a da reciprocidade. Quando se aprende algo lendo as trocas de mensagens, faz-se também necessário expressar o conhecimento que se tem quando um questionamento ou situação problema for interposto. Assim, “a responsabilidade

individual, a opinião pública e seu julgamento aparecem por meio das interações dos seus membros” (Schlemmer, 2012, p. 267).

Cepi
Olá, pessoal! O calor aqui também está muito forte. Para refrescar, eu caminho bem cedo de manha no Parque Farropilha (Redencao). É muito bonito, tranquilo e arborizado. Aos sábados, há uma feira de produtos organicos que eu costumo ir para comprar alimentos saudáveis que nao encontramos no supermercado. A feira é grande, animada e vem gente de todos os lugares, inclusive da Argentina e Uruguai. E eu amo cozinhar! Acho que é o meu local favorito em POA! E voces? O que mais gostam na cidade ou província de voces? Gostaríamos de saber, pois [redacted] e eu somos professoras de línguas estrangeiras porque também gostamos de viajar, conhecer pessoas e outros lugares e culturas! Assim, como voces, né? Entao, tá lançado o desafio! Contem-nos um pouco do seu lugar predileto!
<http://www.aredencao.com.br/imprensa0g.htm>

▶ **Antonela**
▶ Eu tenho um espaço pra compartilhar...é natural..mas nao se trata de uma feria, é uma praia que fica aqui em Mar del Plata, e tem de diferente que é a unica praia que ainda é totalmente publica. Nos ultimos anos tentaram privatizar mas por a movimentação do povo, de diferentes organizaçoes nao conseguiram...Como foi posivel..??alem de diferentes manifestaçoes frente ao governo da cidade, na praia se faz distintas praticas e manifestaçoes artisticas("talleres", tango, dança africana, yoga, pintura, enre outras), e de otros tipos, todo os dias. Em Mar del Plata en todas as praias você tem muito pouco espaço publica, em MUNDO VERDE, a praia da que estou falendo, a praia é totalmente publica..e a gente tenta que continue sendo assim....Vou compartilhar com você pra que você pesquisar um pouca mais de mundo verde.
<https://www.facebook.com/profile.php?id=100001788980423&sk=info> Verde Mundo
▶ 6 de fevereiro às 13:05 · Curtir (desfazer) ·

Figura 21 - Postagem no FB compartilhando informações sobre a praia Mundo Verde na Argentina em resposta ao convite da professora.

A postagem do excerto da Figura 21 é o relato de uma intercambista sobre a praia Mundo Verde em Mar de Plata na Argentina. Esse texto estabelece uma conexão com o anterior, pois, a exemplo da feira de produtos orgânicos, Mundo Verde é apresentada enquanto um espaço público diferente. De modo semelhante, a postagem reifica ações da Unidade 2, ao explicitar o interesse e justificar a preferência pelo lugar, uma praia pública onde ocorrem manifestações políticas e artísticas, ao comparar e estabelecer relação com outras praias com muitos espaços privados, ao opinar sobre a razão por ela não ter sido privatizada, e ao dar uma sugestão e possibilidade de leitura com um *link* para mais informações ao final.

A participação nessa atividade também permite que a intercambista construa sua identidade perante o grupo enquanto alguém com preocupação por questões sociais, como as privatizações dos espaços públicos e a mobilização popular para impedi-las. Para Wenger (1998), a identidade de um participante em uma comunidade também se constrói mediante o alinhamento dele com outro(s) grupo(s), o que pressupõe o compartilhar de alguma experiência ou interesse comum. É assim que temos os grupos dos amantes da natureza, dos moradores de um bairro, dos ecoconscientes, etc. De acordo com Franco (2012), perceber a ligação entre os sistemas econômico e ecológico, desenvolver uma base histórica e entender a perspectiva de outros povos e grupos sociais constituem elementos de uma formação ou letramento digital crítico. Assim, observa-se nessa postagem como índice de qualidade o ato de **participar na construção de teias de conhecimento contribuindo de forma significativa e relevante para o repertório cultural do grupo.**

O excerto da Figura 22 apresenta uma sequência de postagens entre os participantes do grupo na atividade sobre o que levar na mala para o intercâmbio e a escolha de um bar para um encontro de confraternização na chegada a Porto Alegre. A primeira postagem é de uma professora propondo a atividade e convidando os demais membros a participarem. Seu convite, que visa a criar curiosidade sobre os interesses de cada um e estreitar os vínculos afetivos, projeta algumas ações das Unidades 2 e 3 para as respostas dos alunos ao indicar três bares, sugerir a pesquisa sobre outros e explicitar sua própria preferência, o bar Dirty Old Man. As ações esperadas são: dar sugestões e possibilidades, opinar, explicitar interesses e expectativas, pesquisar e reportar descobertas, comparar e estabelecer relações.

22 de fevereiro de 2012

Olá, futuros estudantes da UFRGS!

Como todos já sabem e anseiam, estamos perto do fim do curso e do começo do intercâmbio de vocês! Para encerrar as atividades relacionadas ao CEPI (porque depois podemos seguir falando sobre qualquer coisa por aqui), além das tarefas do moodle, que vocês já estão fazendo, deixamos aqui dois tópicos de conversa que envolvem os preparativos finais para a viagem e os preparativos iniciais para a bebedeira, DIGO, para o nosso encontro em Porto Alegre. Então, perguntamos:

- 1) O que não pode faltar na mala? (Já sei o primeiro item)
- 2) Qual dos bares sugeridos abaixo te dá mais vontade de conhecer?

Podem listar qualquer coisa e quantas coisas quiserem para trazer na mala. Podem ser tanto objetos, quanto pessoas ou sentimentos. Usem a criatividade! heheh

Abaixo, deixo algumas sugestões de bares, o que não impede vocês de fazerem uma busca no google e falar aqui sobre algum que pareça legal. Vamos escolher o que for da preferência da maioria, mas, na minha opinião, seria melhor em algum da Cidade Baixa, que é um bairro tradicionalmente boêmio de Porto Alegre.

1º - Dirty Old Man: <http://www.dirtyoldman.com.br/>

2º - Pinacoteca: <http://www.facebook.com/profile.php...>

3º - Bahamas: <http://www.facebook.com/profile.php...>

Não vou sugerir muitos, afinal, temos que escolher só um (pra começar...).

Eu, como já sabem, voto no primeiro! 😊

- ▶ **Carina** 1) Na minha mala não faltou o meu computador hehe (é um vício útil).
2) Adorei o bar BAHAMAS!!
- ▶ [26 de fevereiro de 2012 às 16:38](#) · [Descurtir](#) · [2](#)
- ▶ **Pedro** 1) na minha, não faltou meu computador e meu MATE!!!!(chimarrão)
2) eu também gostei do bar BAHAMAS!!!
- ▶ [26 de fevereiro de 2012 às 18:49](#) · [Curtir](#) · [1](#)
- ▶ **Marcia** 1) na minha mala não pode faltar meu computador!!hahaha
2) gostei muito do bar bahamas!!!!
- ▶ [27 de fevereiro de 2012 às 02:32](#) · [Curtir](#) · [1](#)
- ▶ **Lilia** O computador vai ser campeão!!!! é o primeiro item da minha lista também!!!!!!
- ▶ [28 de fevereiro de 2012 às 12:39](#) · [Descurtir](#) · [1](#)
- ▶ **Cepi** gente... e o fernet??
- ▶ [28 de fevereiro de 2012 às 13:41](#) · [Curtir](#) · [1](#)
- ▶ **Cecília** Acho que Bahamas é uma boa opção!
- ▶ [2 de março de 2012 às 11:36](#) · [Curtir](#)
- ▶ **Antonela** Siiimmm..Bahamas!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!
- ▶ [2 de março de 2012 às 11:58](#) · [Curtir](#)
- ▶ **Antonela** Bahhh!!!
- ▶ [2 de março de 2012 às 11:59](#) · [Curtir](#) · [1](#)
- ▶ **Cepi** Entao está decidido! A pedido dos que se manifestaram e seguindo a indicação dada, vamos nos encontrar no Bahamas neste sábado, dia 03, as 20h para nos conhecermos!
- ▶ [2 de março de 2012 às 12:28](#) · [Curtir](#) · [3](#)

Figura 22 – Sequência de postagens no FB com o convite da professora para confraternização presencial e respostas dos demais participantes

Na sequência de postagens que se sucede, quatro participantes mencionam o computador como item indispensável em sua bagagem, demonstrando humor e entusiasmo ao responderem e uso do registro linguístico característico das redes sociais, como na postagem de Carina (*o meu computador hehe*), de Márcia (*meu computador!!hahaha*) e de Lilia (*é o primeiro da minha lista também !!!!!!!*). Em resposta ao convite feito, cinco pessoas, de um total de dez intercambistas com destino a Porto Alegre, manifestam interesse pelo mesmo bar em suas postagens e outras quatro dão ciência com curtidas. A ação que se concretiza nas postagens é a de expressar gosto e preferência, como no comentário de Carina (*Adorei o bar BAHAMAS!!*), de Pedro (*eu também gostei do bar BAHAMAS !!!*), e de Cecília (*Acho que Bahamas é uma boa opção!*). Marcas de entusiasmo também estão presentes com o uso repetido do ponto de exclamação, assim como de humor, já que as postagens de Antonela ao final podem ser interpretadas como um jogo de palavras entre o nome do bar (Bahamas) e a interjeição “bahh” característica da fala coloquial gaúcha. A última postagem da sequência é da outra professora, que assume que há consenso entre os participantes e toma a decisão de firmar o encontro estabelecendo local, data e horário. Observa-se como índice de qualidade neste excerto, a ação de **participar da tomada de decisões** em atividades propostas ao grupo.

4.4 Sistematizando os resultados em uma rubrica

A partir das análises de dados feitas neste capítulo, sintetizo, no Quadro 8, os resultados apresentados. Com relação às tarefas de produção de texto, conclui-se que os participantes atualizam em suas produções o propósito das situações de comunicação projetado pelas tarefas, corroborando os achados do estudo de Carilo (2012). Os textos demonstram compreensão do tópico proposto realizando as ações e interlocução que foram especificadas no enunciado, independentemente de haver inadequações linguísticas.

Quadro 8: Rubricas elaboradas a partir da síntese das competências discursivas nas produções de texto nos diferentes suportes

Tarefas de produção de texto	Participação no fórum (Moodle)	Participação na rede social (FB)
<ul style="list-style-type: none"> - demonstra compreensão do tópico em pauta; - apresenta marcas da interlocução solicitada e realiza as ações especificadas; - usa informações de forma 	<ul style="list-style-type: none"> - compartilha, explica ou contextualiza informações, colaborando na construção de significados e contribuindo para o conhecimento coletivo; - avalia ou sintetiza conteúdo informacional visando o benefício próprio e o de outrem; 	<ul style="list-style-type: none"> - compartilha informações de interesse comum a fim de estabelecer vínculo com o grupo; - sinaliza engajamento para um empreendimento conjunto de aprendizagem; - participa da construção de repertório

<p>coerente e autoral;</p> <p>- quando há inadequações linguísticas, elas não comprometem o cumprimento do propósito da situação de comunicação;</p>	<p>- compreende o tópico proposto e participa da discussão de forma relevante e refletida;</p> <p>- demonstra leitura de postagens anteriores e reconhece as contribuições alheias, concordando ou não com as opiniões.</p> <p>- realiza as ações projetadas pelo enunciado da tarefa.</p>	<p>compartilhado;</p> <p>- busca e disponibiliza conteúdo digital pertinente à situação social em questão;</p> <p>- demonstra atitudes adequadas na relação com o grupo, como cortesia, polidez e interesse, engajando-se em ações e relações;</p> <p>- participa da tomada de decisões nas atividades propostas;</p> <p>- contribui para a construção de teias de conhecimento e a reflexão crítica.</p> <p>- realiza parte das ações descritas nos objetivos de aprendizagem das unidades do curso.</p>
--	--	---

Pode-se ainda concluir que as competências discursivas que emergem do trabalho interacional no fórum do AVA e no grupo formado na rede social Facebook são distintas daquelas necessárias à realização das tarefas de escrita. As competências que foram descritas a partir das ações dos participantes nos fóruns e no FB revelam aspectos e particularidades da comunicação escrita em ambiente *on-line*. No fórum, as ações evidenciam compreensão dos tópicos propostos para discussão, que é feita de forma refletida. A participação visa à construção conjunta de significados, à troca e avaliação de conteúdo informacional, reconhecendo as contribuições alheias. No FB, as ações estão dirigidas a buscar, avaliar e compartilhar conteúdo informacional em formato digital, construir teias de conhecimento coletivamente, participar da tomada de decisões pertinentes ao grupo, relacionar-se socialmente e estabelecer vínculos afetivos, engajando-se em um empreendimento conjunto. Penso que essas competências são objetos de aprendizagem em contexto social e instrucional, e contemplá-las em um sistema avaliativo na educação *on-line* em língua adicional fornece subsídios para uma avaliação integral. A síntese das competências discursivas do Quadro 8 poderia ser usado como rubrica para avaliar as produções escritas em cada um dos contextos analisados.

No próximo capítulo, retomo as perguntas de pesquisa, relacionando os resultados das análises apresentadas aqui com a literatura na área e explicitando as contribuições do estudo. Também levanto limitações da pesquisa, indicando estudos futuros.

CAPÍTULO V – DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão a este estudo, este capítulo tem por objetivo retomar a problemática de pesquisa, a questão inicial de investigação, o objetivo da tese e discutir aspectos relativos aos resultados que evidenciem contribuições para a área de ensino de português para estrangeiros on-line, bem como apontar futuras direções de pesquisa.

O problema de pesquisa em avaliação surgiu na 3ª edição do CEPI-Português/UFRGS conectado a mudanças no ensino advindas da possibilidade de conjugar o uso do AVA Moodle com a rede social Facebook para construir um espaço informal de aprendizagem. Constituiu-se como objetivo de estudo, buscar indícios de qualidade no desempenho discursivo escrito nesses espaços como forma de possibilitar uma avaliação integral para fins de certificação, a partir da seguinte pergunta:

- Que aspectos do desempenho nas tarefas discursivas escritas no AVA Moodle e da participação nas atividades pedagógicas do Facebook contribuem para uma definição mais ampla de resultados, levando em conta os objetivos de aprendizagem propostos e os parâmetros e práticas de avaliação textual já utilizados?

Para responder a essa questão norteadora, propus as seguintes perguntas de trabalho:

- Quais são as competências expressas nos objetivos de aprendizagem?
- Quais são os instrumentos usados para avaliar as competências discursivas em escrita?
- Quais critérios tornam-se relevantes para os participantes?
- Que competências emergem através das ferramentas de interação e não são contempladas na avaliação?

Com uma metodologia qualitativa, o desempenho dos participantes em tarefas e atividades discursivas nesses espaços foi analisado tendo em vista as ações linguísticas constituídas, os objetivos de aprendizagem propostos e os parâmetros de avaliação já utilizados.

Após elencar os objetivos de aprendizagem das três unidades desenvolvidas na edição do CEPI-Português/UFRGS estudado, analisei os textos escritos pelos alunos em resposta às tarefas de produção escrita de acordo com as rubricas propostas nos parâmetros de avaliação do curso. As rubricas elencam critérios de adequação de interlocução, propósito, coesão e coerência e uso de recursos linguísticos, qualificando-os em três níveis. A análise de desempenho dos participantes em três tarefas de produção textual evidenciou que houve compreensão do tópico e da interlocução propostos nos enunciados em todos os textos. O aspecto que distingue o nível 3 (cumpre a tarefa) do nível 2 (cumpre a tarefa parcialmente) é a presença de trechos confusos e inadequações linguísticas. Não se evidenciou o nível 1 (não cumpre a tarefa) nos textos escritos pelos participantes. Os critérios tornados relevantes nessas avaliações foram os critérios propostos nas rubricas, sendo que as intervenções feitas pela professora nos textos dizem respeito, principalmente, à adequação de aspectos linguísticos, uma vez que os outros critérios foram em geral cumpridos.

Ainda que esses resultados não possam ser generalizados para outras edições do curso, eles sugerem que se atente para alguns aspectos da rubrica utilizada. Em primeiro lugar, é possível questionar a necessidade de recomendação de reescrita dos textos que cumprem a tarefa, uma vez que a intervenção direta do professor no texto, através de um comentário individualizado, elogiando e explicando o uso de recursos linguísticos, e de correções de aspectos linguísticos no texto, parece ser um método suficiente de *feedback* para aprimoramento. É preciso ter em conta, no entanto, que os textos foram avaliados com notas 2 e 3, o que, de acordo com a rubrica, significa que estavam adequados ou parcialmente adequados quanto aos critérios interlocução, propósito e coesão e coerência. Nesse sentido, as poucas intervenções quanto a questões linguísticas talvez não justificassem uma reescrita, mas apenas uma revisão (por exemplo, antes de serem efetivamente enviados para os interlocutores projetados, a exemplo do professor orientador da universidade de destino). A necessidade da reescrita talvez se tornasse mais evidente em textos avaliados como nível 1 ou caso o professor-leitor solicitasse detalhamento ou ampliação de informações ou explicações de determinados trechos, etc. De qualquer forma, é importante que os participantes tenham oportunidade para refletir em conjunto sobre as razões e os objetivos da reescrita para que faça sentido indicá-la na rubrica. Finalmente, a rubrica usada é holística e leva em consideração o texto como um todo. Entretanto, para fins de um *feedback* mais personalizado, uma versão analítica dessa rubrica poderia ser utilizada. Isso possibilitaria um

“comentário” a respeito de todos os critérios: positivo, quando cumprido, ou de uma recomendação, quando o texto pode ser melhorado em relação a esse aspecto. Em versões mais recentes do Moodle, as rubricas analíticas podem ser cadastradas diretamente no *link* para envio de textos e ficam disponíveis para a visualização do aluno antes e depois do envio.

Com relação ao desempenho no Fórum do Moodle, identificou-se, nos excertos analisados, as ações dos participantes que evidenciaram construção de conhecimento coletivo, partilha de informações visando o benefício recíproco, o reconhecimento das contribuições alheias, a presença de respeito mútuo e de reflexão sobre os tópicos propostos. Dada a importância do fórum como espaço coletivo de interação e ainda que haja uma descrição no guia do estudante sobre os aspectos que indicam uma boa participação nessa atividade, uma avaliação com critérios sistematizados para tais competências serviria para sair do terreno das expectativas para direcionar, reconhecer e valorizar as contribuições de forma mais explícita, contribuindo assim para uma avaliação de caráter mais formativo.

Tanto a tarefa de produção textual quanto o fórum são recursos do Moodle que possibilitam um ambiente formal de ensino com tarefas mais estruturadas e com mais controle sobre os resultados estabelecendo um foco maior no programa ou plano de curso, o que possibilita o uso de instrumentos de avaliação definidos *a priori*, como os boletins de rendimento. Seria interessante, portanto, acrescentar ao boletim já existente para as produções de texto, um boletim específico para o desempenho de participação no fórum, levando em conta as competências emergentes observadas neste estudo.

Com relação ao desempenho observado no FB, a sistematização de resultados indica que essa rede social constituiu um espaço de suporte à criação de uma comunidade virtual e relevante para a aprendizagem *on-line* de línguas adicionais. Nos excertos de postagens analisados, foram evidenciadas ações orientadas a um empreendimento conjunto, ao engajamento em ações e relações, à formação de vínculos afetivos, à busca e compartilhamento de informações e recursos entre os alunos formando teias de conhecimento, à reflexão crítica, bem como o uso de expressões de apoio mútuo trocadas entre os alunos e de humor de forma respeitosa e sensata. Todos são indicadores de que uma comunidade de aprendizagem se formou (PALLOFF & PRATT, 2004; WENGER, 1998). Conclui-se, ainda, que o FB possibilita um ambiente informal de aprendizagem em que as atividades sejam

propostas no decorrer do curso e com menos controle em relação aos resultados projetados. Como consequência, uma avaliação sobre a participação nas atividades propostas nesse ambiente também precisa ser formatada ao longo do curso para contemplar as competências que emergem nas interações. O avaliador precisa atender tanto para o gênero discursivo, ações e expectativas de participação projetadas pelas atividades interacionais quanto para o que efetivamente se materializa nas postagens enquanto resultado dos entendimentos coletivamente construídos.

Contudo, cabe aqui ainda levantar a discussão sobre até que ponto seria produtivo sistematizar critérios de avaliação para a participação em ambientes mais informais. Conforme vimos no Capítulo 4, as orientações gerais de participação para o aluno CEPI (Manual do Aluno CEPI, 2012) sugerem que os estudantes respondam às perguntas e aos comentários feitos pelos colegas, tomem a iniciativa para fornecer informações e orientações tendo em vista o potencial para a aprendizagem em grupo, e busquem a comunicação concreta com os demais participantes. Vimos também que, ao seguirem essas orientações e se engajarem nas propostas de atividades feitas pelas professoras, os alunos efetivamente usaram a língua portuguesa nas ações previstas pelas unidades do curso e mostraram ter alcançado os objetivos de aprendizagem propostos. Nesse sentido, seria interessante que tanto alunos quanto professores pudessem atender para essas participações como aprendizagens. Como os objetivos de aprendizagem já constam nos boletins de desempenho, talvez fosse o caso de o professor indicar também o contexto do FB como um espaço em que foram realizados. Da mesma forma, objetivos de aprendizagem relativos à criação da comunidade virtual poderiam ser acrescentados, pois em um curso de língua adicional, estão sendo realizados com o uso dessa língua.

Na avaliação de desempenho, a rubrica pode ser um instrumento eficaz para comunicar aos alunos os parâmetros adotados em um curso. Isso pode contribuir também para uma boa relação entre aluno e professor no sentido de clarificar as expectativas de qualidade que se projetam com relação ao desempenho. Não raro, os alunos esperam conceitos ou notas elevadas somente por participarem das aulas e cumprirem com as atividades solicitadas e a qualidade é confundida com esforço despendido. Para tanto, as rubricas podem ser mais abertas ou mais detalhadas, mas se tiverem critérios muito rígidos podem engessar um curso

(MATTAR, 2012). Uma tensão apropriada precisa ser estabelecida para que ela seja um instrumento válido e prático.

Ao final dessa experiência de ensino e pesquisa, concordo com Doll (2000, p.40) quando afirma que “a avaliação, justa, correta, perfeita não existe”. Entretanto, sempre é possível aprimorar as formas avaliativas através do esclarecimento dos objetivos, dos critérios, das limitações, das consequências, dos instrumentos, da integração no processo de ensino-aprendizagem. A avaliação formativa é um modo de realimentar o planejamento e o ensino apontando para dificuldades e para formas de como resolver problemas e melhorar um curso ou programa.

Neste estudo, os questionários de auto-avaliação dos alunos não foram enfocados, outro importante instrumento de avaliação formativa que inclui o ponto de vista do aluno no processo avaliativo. No CEPI, os participantes tem a oportunidade de refletir sobre seu aprendizado clicando em itens de uma lista de competências as que julgam ter desenvolvido, além de avaliar a relevância das tarefas do curso para esse fim. Um levantamento sistematizado das respostas a esses questionários poderia ser cruzado com uma análise de desempenho para identificar como as tarefas são percebidas não só do ponto de vista do professor ou pesquisador.

Creio que a principal contribuição do presente estudo para a área de avaliação em educação *on-line* está em demonstrar o processo de geração e construção de descritores para uma rubrica através da análise indutiva. Dados empíricos (desempenho discursivo) foram analisados em suas ações linguísticas e sistematizados até se chegar a uma asserção geral relativa a um saber ou competência. Os resultados não são passíveis de generalizações para todo e qualquer curso, mas o processo de chegada até eles pode interessar a todos aqueles que desejam trabalhar com recursos da web 2.0 conectados em redes abertas e que necessitam criar instrumentos de avaliação flexíveis e de forma autônoma.

Outra contribuição deste estudo, ao descrever de forma analítica a proposta didático-pedagógica do CEPI com relação a tarefas, espaços virtuais, instrumentos avaliativos e o papel do professor e dos alunos, está em apresentar ao leitor e à comunidade acadêmica um modelo alternativo de educação *on-line* a distância. Vimos nesse curso a importância de

promover oportunidades de interação e prática com a língua em estudo, de favorecer a mediação pedagógica, e de estar atento para o que os alunos estão fazendo, e não somente para o que não estão fazendo. Uma avaliação descritiva com mais critérios e formativa, de acordo com Perrenoud (1999), facilita a adoção de pedagogias mais abertas, ativas e individualizadas abrindo mais espaço à descoberta, à pesquisa e aos projetos. Elas favorecem outros objetivos como aprender a aprender, criar, imaginar, raciocinar, comunicar, o que dificilmente pode ser medido em provas e testes.

No CEPI, observando-se os princípios didático-pedagógicos fundantes e os objetivos de aprendizagem, as tarefas e atividades podem ser redesenhadas a cada edição, o que permite um trabalho construtivo e criativo para os docentes. Através da docência compartilhada, os professores desempenham vários papéis alternativamente. O papel pode ser administrativo e organizacional, ao definir cronograma e coordenar o acesso ao material; social, ao apresentar e integrar os alunos; pedagógico e intelectual, ao motivar, elaborar tarefas, coordenar discussões, sintetizar ideias; e tecnológico, ao ajudar os alunos a interpretar a interface tecnológica do AVA. O tamanho dos grupos também está apropriado para o tipo de trabalho proposto. Paloff & Pratt (2004) recomendam grupos de 20 a 25 alunos e de 15 alunos quando há professores iniciantes em um curso.

Entretanto, o modelo mais difundido de educação *on-line* a distância parece ser outro no Brasil. Segundo Mattar (2012), na rede privada de ensino universitário predomina um modelo conteudista e fordista, pois se assemelha a uma linha de montagem industrial. Pressupõe-se que o aluno tenha autonomia para estudar sozinho, sendo necessário apenas bom conteúdo e monitor. Assim, há uma compartimentação do trabalho docente. Um professor-autor é contratado para elaborar o material didático, ou objeto de aprendizagem, como por exemplo um *ebook*. Outro docente é responsável por planejar as aulas e tarefas, e um tutor é responsável por monitorar o acesso às atividades e enviar mensagens aos alunos. Um sistema de avaliação tradicional e somativo é preferido, favorecendo “uma relação utilitarista com o saber, os alunos trabalham pela nota: todas as tentativas de implantação de novas pedagogias se chocam com esse minimalismo” (PERRENOUD, p. 66). Tendo em vista o lucro que se pode obter, cada grupo formado tem cerca de 400 alunos a cargo de um professor ou tutor que recebem em média 2 horas aula por semana. A falta de regulação e legislação trabalhista torna a mão de obra docente algo contingenciável, desprovida de direitos e, em certa medida, de

possibilidades de participação na concepção e planejamento do próprio trabalho (MATTAR, 2012). Acredito que essa realidade leve muitos docentes e estudantes a encarar o ensino a distância com desconfiança, e é preciso mostrar-lhes que outros modelos são possíveis e factíveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Caderno de Pesquisa*. São Paulo, n.77, p. 53-61, maio, 1991.
- ANDERSON, P. What is web 2.0? Ideas, technologies and implications for education. *JISC Technology and Standards Watch*, 2007. Disponível em: <http://www.jisc.ac.uk/media/documents/techwatch/tsw0701b.pdf>. Acesso em: 16/01/2013.
- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*. Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- BACHMAN, L. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- BACHMAN, L.; PALMER, A. *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1999.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BARILLI, E. Avaliação: acima de tudo uma questão de opção. In: SILVA, M e SANTOS, E. (Orgs) *avaliação da aprendizagem em educação online*. São Paulo: Ed Loyola, 2006.
- BYGATE, M. Some current trends in applied linguistics. *AILA Review*, n. 17, p. 7-21, 2014.
- BLATTNER, G.; FIORI, M. Facebook in the language classroom: promises and possibilities. *International Journal of Instruction Technology and distance learning*, v. 6, n.1, 2009.
- BLATTNER, G.; LOMICKA, L. Facebooking and the social generation: a new era of language learning. *Revista ALSIC*, v. 15, n.1, 2012.
- BROWN, D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New York: Pearson Longman, 2007.
- BULLA, G. *A Realização de atividades pedagógicas colaborativas em sala de aula de português como língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, UFRGS, 2007
- BULLA, G. *Relações entre design educacional, atividade e ensino de português como língua adicional em ambientes digitais*. Tese de Doutorado. Porto Alegre, UFRGS, 2014.

- BULLA, G. S.; GARGIULO, H.; SCHLATTER, M. Organización general de materiales didácticos para la enseñanza online de las lenguas: el caso del Curso de Español-Portugués para el Intercambio (CEPI). In: *II Jornadas Internacionales de Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de Lenguas. Actas Digitales*. Córdoba: Plasma Media. v. CD. p. 1-12, 2009.
- CARILO, M. *Tarefas de leitura e produção escrita no ensino de língua portuguesa para intercâmbio*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, UFRGS, 2012.
- CLARK, H. *Using Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- COUTINHO, L. A Aprendizagem por meio de comunidades virtuais na prática. In: LITTO, F e FORMIGA, M (Org). *Educação a distância: o estado da arte*. V.2 São Paulo: Pearson Education, 2012.
- CRESWELL, J. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- CRUZ, N.; NUNES, L. *Delineando rubricas para uma avaliação mediadora da aprendizagem em educação online*. Rio de Janeiro: 2009. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/1452009214144.pdf>
- DOLL, J. Avaliação na pós-modernidade. In: PAIVA, M.; BRUGALLI, M. (org) *Avaliação: novas tendências, novos paradigmas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000.
- ERICKSON, F. Qualitative methods. *Research in teaching and learning*. vol 2 New York: Macmillan, 1986
- FILATRO, A. As teorias pedagógicas fundamentais em EAD. In: LITTO, F; FORMIGA, M. (org). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education, 2009.
- FRANCO, I. Redes sociais e a EAD. In: LITTO, F. e FORMIGA, M. (org) *Educação a distância: o estado da arte*. V.2 São Paulo: Pearson Education, 2012.
- FORTES, M. *Uma Compreensão etnometodológica do trabalho de fazer ser membro na fala-em-interação de entrevista de proficiência oral em português como língua adicional*. Tese de Doutorado. Porto Alegre, UFRGS, 2009
- GAMES, L. A. Estruturação de cursos em EAD. In LITTO, F e FORMIGA, M. (org) *Educação a distância: o estado da arte*. V.2 São Paulo: Pearson Education, 2012.
- GARGIULO, H.; BULLA, G. S.; SCHLATTER, M. CEPI: Tareas, herramientas y el enfoque accional en el aprendizaje en línea. In: *II Jornadas Internacionales de Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de Lenguas. Actas Digitales*. Córdoba: PlasmaMedia. v. CD, p. 1-12, 2009
- GOFFMAN, E. *Interactional rituals: essays on face-to-face behaviour*. Garden City NY: Anchor Books, 1967.

- GOMES, M. Problemáticas da avaliação em educação online. In: SILVA, M et al. (Orgs) *Educação Online: cenário, formação e questões didático-metodológicas*. Rio de Janeiro: Wak, 2010.
- GONZALEZ, N. *O Trabalho colaborativo online em um projeto de aprendizagem de língua adicional*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, UFRGS, 2015
- GOODWIN, C.; HERITAGE, J. Conversation Analysis. *Annual Review of Anthropology*, 1990
- HELLERMANN, J. *Social actions for classroom language learning*. Clevedon: Multilingual Matters , 2008.
- HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J. B. ; HOLMES, J. (Org) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972.
- JENKINS, H. *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century*. Massachusetts: MIT Press, 2009.
- KAY,V. & ANDRADE, D. *Ferramentas web 2.0 para atividades em educação a distância utilizadas em conjunto com o ambiente virtual de aprendizagem Moodle*. Trabalho de Conclusão de Curso, PPG Faculdade Dom Bosco, 2012.
- KRESS, G. *Literacy in the new media age*. Londres: Routledge, 2003.
- KRAWCZYK, N. As Políticas de internacionalização das universidades no Brasil: o caso da regionalização no Mercosul. *Jornal de Políticas Educacionais*, n. 4, p. 41 -52, jul-dez, 2008,.
- LANTOLF, J; THORNE, S. *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning – Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- LEMONS, F. *O Ensino de línguas adicionais na modalidade a distância: a elaboração do Manual do Professor CEPI*. Trabalho de Conclusão de Curso. Porto Alegre, UFRGS, 2011
- LÉVY, P. A revolução contemporânea em matéria de comunicação. In: MARTINS, F.; SILVA, J. *Para navegar no século 21*. Porto Alegre: Sulina, 2000.
- LUCKESI, C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições* São Paulo: Cortez, 2006.
- LÜDKE, M. O trabalho com projetos e a avaliação na educação básica. HOFFMANN, J et al (Org.) *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Ed Mediação, 2013.
- McNAMARA, T. *Measuring second language performance*. London: Longman, 1996.

- MAIA, M. C. Ferramentas da Web 2.0 associadas aos LMS no ensino presencial. In: LITTO, F e FORMIGA, M. (org) *Educação a distância: o estado da arte*. V.2 São Paulo: Pearson Education, 2012.
- MARCUSCHI, E. “Os destinos da avaliação no manual do professor”. In: DIONISIO, A.P. & BEZERRA, M.A.(Org) *O livro didático de português:múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001
- MATTAR, J. Interatividade e aprendizagem. In LITTO, F e FORMIGA, M. (Org) *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education, 2009.
- MATTAR, J. *Tutoria e interação em educação a distância*. São Paulo: Cengage Learning, 2012.
- MATTAR, J. ; CZESZAK,W. Avaliação em Educação a Distância. FARIA, E. et al. (Org.) *Educação a distância: textos aplicados a situações práticas*. João Pessoa: F&A Gráfica e Editora, 2013.
- McMILLIAN, D; CHAVIS, D. Sense of community: a definition and theory. *Journal of Community Psychology*. v. 14, n.1, 1986.
- MILLS, N. Situated learning through social networking communities: the development of joint enterprise, mutual engagement and a shared repertoire. *CALICO Journal*, v. 28, n. 2. 2011.
- MOITA LOPES, L. & CAVALCANTI, M. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Trab. Ling. Apl.*, Campinas, n.17, p. 133-144, Jan./Jun, 1991.
- MOITA LOPES, L. Linguagem, Interação e Formação do Professor. *R. bras. Est. Pedag.*, Brasília, v. 75, p. 301-371, jan/dez, 1994
- NUNES, L. & VILARINHO, L. Avaliação da aprendizagem no ensino *online*. Em busca de novas práticas. In: SILVA, M e SANTOS, E. (Orgs) *avaliação da aprendizagem em educação online*. São Paulo: Ed Loyola, 2006.
- PALLOFF, M.; PRATT, K. *O aluno virtual*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- PALLOFF, M.; PRATT, K. *Assessing the Online Learner*. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.
- PATRÍCIO, M.; GONÇALVES, V. *Facebook in the learning process: a case study*. Anais da ICERI Conference. Madri, 2010. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3582/1/988.pdf>. Acesso em: 03/02/2013.
- PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

- PRIMO, A. Avaliação em processos de educação problematizadora *online*. In: SILVA, M e SANTOS, E. (Orgs) *Avaliação da aprendizagem em educação online*. São Paulo: Ed Loyola, 2006.
- POLAK, Y. “A avaliação do aprendiz em EAD”. In LITTO, F e FORMIGA, M (Org) *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education, 2009.
- QUEIROZ, M. O. et al. Tecnologia e ensino: o uso das mídias sociais na 1a turma EAD do curso de introdução à conservação e restauro de acervos documentais em papel. *Revista Brasileira de Arqueometria, Restauração e Conservação*, v. 3, 2011.
- RAMAL, A. *Educação na Cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- RAMAL, A. Avaliar na cibercultura. *Revista Pátio*. Porto Alegre: Ed Artmed, 2000.
- ROMISZOWSKI, A. Aspectos da Pesquisa em EAD. In LITTO, F e FORMIGA, M. (org) *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education, 2009.
- ROVAI, A.; WIGHTING, M. Feelings of alienation and community among higher education students in a virtual classroom. *Internet and Higher Education*, v. 8, 2005.
- SANCHO, J. Para promover o debate sobre os ambientes virtuais de ensino e aprendizagem. In: SILVA, M et al (Orgs) *Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas*. Rio de Janeiro: Wak, 2010.
- SANTOS, E. “Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura”. In: SILVA, M et al (Orgs) *Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas*. Rio de Janeiro: Wak, 2010.
- SANTOS, N. Desafios na web: como avaliar alunos online. In: SILVA, M e SANTOS, E. (Orgs) *Avaliação da aprendizagem em educação online*. São Paulo: Ed Loyola, 2006.
- SARDELICH, M. Aprender a avaliar a aprendizagem. In: SILVA, M e SANTOS, E. (Orgs) *Avaliação da aprendizagem em educação online*. São Paulo: Ed Loyola, 2006.
- SCARAMUCCI, M. V. R. Brazilian Portuguese in the Best language. *The Portuguese Newsletter*, v. 26, n. 1, 2012.
- SCHLATTER, M. *et al*. Certificação Espanhol/Português para Intercâmbio (CEPI) como uma ação de política linguística no âmbito do MERCOSUL. In: *Anais III Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas. Núcleo Educación para la Integración AUGM*, Córdoba, 2007.
- SCHLATTER, M. *et al*. La formación del profesor CEPI para interactuar en una comunidad colaborativa de aprendizaje a distancia. In: *II Jornadas Internacionales de Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de Lenguas. Actas Digitales*. Córdoba: PlasmaMedia. v. CD. p. 01-18, 2009.

- SCHLATTER, M.; GARCEZ. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês*. Edêbra, 2012.
- SCHEGLOF, E. Discourse as an interactional achievement: The omnirelevance of action. *Research on Language and Social Interaction*, 1995.
- SCHLEMMER, E. A aprendizagem por meio de comunidades virtuais na prática. In: LITTO, F e FORMIGA, M. (Org) *Educação a distância: o estado da arte*. V.2 São Paulo: Pearson Education, 2012
- SCHOFFEN, J. *Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação em proficiência de português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras*. Tese de Doutorado. Porto Alegre, UFRGS, 2009
- SILVA, M. O fundamento comunicacional da avaliação da aprendizagem na sala de aula. In: SILVA, M e SANTOS, E. (Orgs) *avaliação da aprendizagem em educação online*. São Paulo: Ed Loyola, 2006.
- SIMÕES, L.; FARIAS, B. Conversa vai, escrita vem. *Revista Na Ponta do Lápis*, ano IX, n. 21, p. 30 -39, 2013.
- SORENSEN, B; MEYER, B. Serious games in language learning and teaching – a theoretical perspective. *Anais da DiGRA* (Digital Games Research Association). Copenhagen: The Danish University of Education, 2007.
- STAHL et al. Computer-supported collaborative learning: an historical perspective. *Cambridge handbook of the learning sciences*, p 409-126. Cambridge, 2006.
- STUCKEY, B; BARAB, S. New Conceptions for community design. In R. Andrews, & C. Haythornthwaite (Eds.), *The SAGE Handbook of E-learning Research*. London: SAGE Publications, 2007.
- SUASSUNA, L. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 26, n.1, 341-377, jan./jun. 2008.
- TARCIA, R. & CABRAL, A. O novo papel do professor na EAD. In: LITTO, F e FORMIGA, M. (Org) *Educação a distância: o estado da arte*. V.2 São Paulo: Pearson Education, 2012.
- VEEN, W.; VRAKING, B. *Homo Zappiens: educando na era digital*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- WHITE, C. *Language learning in distance education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 2003.
- WRIGHT, A. et al. *Games for language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

WENGER, E. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WEIGLE, S. C. Scoring procedures for writing assessment. *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

WIDDOWSON, H. G. *O Ensino de línguas para a comunicação*. Campinas: Pontes, 1991.

ZANCANARO, A. et al. Redes sociais na educação a distância: uma análise do projeto e-Nova. *DataGramZero – Revista de Informação*, v.13, n.2, abr 2012. Disponível em http://www.dgz.org.br/abr12/Art_05.htm Acesso em 20/01/2014

ANEXO I

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
Instituto de Letras
Programa de Português para Estrangeiros
CEPI (Curso de Espanhol-Português para Intercâmbio)

Prezado intercambista do Programa Escala Estudantil 2012/1,

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul, através do Programa de Português para Estrangeiros, juntamente com a Universidade Nacional de Córdoba e Universidade Nacional de Entre Rios, criou um curso de língua portuguesa a distância específico para intercambistas latino-americanos que virão estudar na UFRGS pelo Programa Escala Estudantil: o CEPI (Curso de Espanhol-Português para Intercâmbio). Como você foi selecionado para estudar na UFRGS como intercambista em 2011/2, convidamos você a fazer parte da terceira edição do CEPI-Português/UFRGS, a ser realizada de 04 de janeiro a 29 de fevereiro de 2012 (durante 8 semanas), via Moodle CEPI (www.cepi.unc.edu.ar).

Um dos principais objetivos do CEPI é qualificar programas de mobilidade acadêmica do MERCOSUL, possibilitando o início da experiência de intercâmbio antes do deslocamento geográfico do intercambista. O CEPI irá prepará-lo para o intercâmbio, familiarizando-o com o uso da língua portuguesa no contexto universitário da UFRGS. Além disso, ao participar do CEPI, você terá a oportunidade de conhecer colegas intercambistas que virão para a UFRGS também pelo Programa Escala em 2012/1, bem como conversar com professores e estudantes da UFRGS que você poderá conhecer pessoalmente assim que chegar a Porto Alegre.

O CEPI é um curso de 50 horas, realizado a distância pelo Moodle, Skype e Facebook, e totalmente gratuito (subsidiado pela UFRGS). Para participar do CEPI, você precisará dedicar-se 6h por semana, o que corresponde a 1h30min de trabalho no curso por dia, durante 4 dias por semana (sendo que o aluno pode escolher como melhor organizar seu horário semanal; por exemplo: 2h segunda + 2h quarta + 2h sexta = 6h semanais). Haverá 1 encontro presencial em março, assim que os alunos do CEPI chegarem a Porto Alegre, com o objetivo de estreitarem os laços construídos online, bem como fornecer apoio mútuo durante as primeiras semanas para familiarização com a cidade e a Universidade e para o auxílio nos trâmites administrativos. Ao final do CEPI, o aluno receberá um certificado de aproveitamento do curso, pelo Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS, com pareceres descritivos correspondentes ao seu desempenho.

A UFRGS quer que você aproveite seu intercâmbio da melhor forma possível. Por isso oferece este curso desenhado especificamente para falantes de espanhol, para que você possa praticar a língua portuguesa e conhecer a Universidade e a cidade que lhe estão acolhendo antes de viajar. Para saber mais sobre o curso, entre em contato com a professora da terceira edição do CEPI-Português/UFRGS, pelo emailAguardamos seu contato!

Atenciosamente,

Coordenadora Pedagógica da Equipe CEPI/UFRGS
Coordenadora do Programa de Português para Estrangeiros/UFRGS e Coordenadora Geral da Equipe CEPI/UFRGS

ANEXO II



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
Programa de Pós-Graduação em Letras
Prédio Administrativo do Instituto de Letras – Sala 203 – Campus do Vale
Av. Bento Gonçalves, 9500 – 91501-000 – Porto Alegre, RS
Telefone: 3316-7080



Termo de Consentimento

Através deste documento, solicita-se a sua autorização para a utilização de dados gerados no ambiente de ensino a distância do CEPI - Curso de Português para Intercâmbio, 3ª edição, em um projeto de pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Letras, área de Estudos da Linguagem, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Serão analisados dados do desempenho de cada participante nas tarefas e ferramentas utilizadas no ambiente on-line deste curso com o propósito de investigar questões relativas ao processo de ensino e aprendizagem nesta modalidade e, desta forma, fornecer subsídios para aprimoramentos futuros do curso.

Este documento garante que as identidades dos participantes da pesquisa serão mantidas em anonimato. Todas as informações serão mantidas em caráter confidencial pelo uso de pseudônimos, a não ser em caso de autorização expressa para uso dos nomes reais. Além disso, os dados não serão disponibilizados para qualquer propósito que não se encaixe nos termos da pesquisa.

Porto Alegre, 26 de fevereiro de 2012.