

UMA BREVE ANÁLISE DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA (CC) DE APRENDIZES DE LÍNGUA ESPANHOLA EM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM (AVA)

Anie Gomez Nagamine (*Bolsista CAPES/UnB*)
Sandra Regina Peixoto Braga (*SEE/ GDF*)

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo investigar o desenvolvimento da Competência Comunicativa (CC) de quatro professores (que atuam em diferentes áreas) de escolas públicas aprendizes de língua espanhola em Ambiente Virtual de Aprendizagem. Ele tem como foco o aluno em seu processo de aquisição de CC, ou seja, do desenvolvimento do constructo dinâmico e interpessoal que pode ser examinado apenas por meio do desempenho de dois ou mais indivíduos no processo de comunicação. A partir de uma metodologia qualitativa, utilizou-se um questionário, todo o corpus produzido pelos participantes durante um ano de curso e uma entrevista oral. Os resultados mostram que os alunos: a) aprenderam muito sobre o sistema da língua, mas não desenvolveram propriamente uma CC em espanhol, b) demonstraram um alto nível de fossilização de erros na interlíngua e de erros de ortografia em oposição a uma leve expansão da sub-competência interacional e lingüística e c) desenvolveram uma visão de cultura da língua espanhola que se identifica com a cultura dos espanhóis de classe média/alta.

Palavras-chave: Competência Comunicativa (CC); Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); Formação de Professores e Alunos de Línguas; Ensino de Língua Espanhola.

ABSTRACT: "This paper investigates the development of Communicative Competence of four public school teachers (working with different subjects) learning Spanish in a Virtual Learning Environment. It focuses the student in his/her process of acquiring CC, that is, in the development of the dynamic and interpersonal construct that can only be examined through the performance of two or more individuals in the communication process. Through a qualitative methodology we collected the data from an oral interview, a questionnaire, and all the corpus produced by the participating students during a one year course. The results show that the students: a) learned very much about the language system, but they did not develop properly a CC in Spanish; b) demonstrated a high level of error fossilization in their interlanguage and also of mistakes in writing in opposition to a light expansion of interactional and linguistic sub-competence and c) the development of a vision of the Spanish language culture that identifies itself with the culture of medium/high social class of the Spanish people.

Key Words: Communicative Competence; Virtual Learning Environment; Teacher and Student Formation; Spanish Language Learning

1 INTRODUÇÃO

A modalidade Educação à Distância (EaD) manifesta-se num cenário de inovações e transformações da humanidade. Com o surgimento da Internet, a educação muda e a EaD na sua feição mais tradicional dá um salto significativo em termos de possibilidades de se atingirem objetivos e estenderem os ganhos a um grande número de participantes (Mebius, 2004).

A Educação via Web é uma evolução da EaD que começou há tempos e usava como suporte a postagem de correspondência de materiais impressos. Hoje em dia, especialmente através da Internet, as possibilidades de transporte de informação são inúmeras e estudar via EaD multiplica suas possibilidades.

A problemática desta pesquisa surgiu da vivência de uma das autoras quando foi tutora de um curso de espanhol como língua estrangeira (E/LE) em ambiente virtual com abordagem alegadamente comunicativa. As perguntas que buscamos responder ao fazer a pesquisa foram: Que desenvolvimento de CC atingiram os participantes desta pesquisa? Quais são os traços que nos indicam o desenvolvimento de CC destes participantes? Quando é que o contexto, “as plataformas”, proporcionaram uma situação favorável à aquisição da língua alvo?

Buscamos, então, neste artigo investigar as várias formas de participação dos alunos para evidenciar se de fato essa nova modalidade de ensino de línguas propicia o desenvolvimento de uma competência comunicativa desses estudantes de espanhol como língua estrangeira (ELE) em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

A maioria das pesquisas feitas sobre CC tem como foco o professor e sua ação na Operação Global para o Ensino de Línguas (OGEL) (na acepção de Almeida Filho, 1993), uma vez que há a crença de ser o professor, através de sua atuação, o “autor” ou causador da aquisição de CC. No entanto, as novas tendências de pesquisa em Linguística Aplicada (LA) revelam que pode haver enfoque na ação do aprendiz em seu processo de aquisição de CC. Dessa maneira, este artigo propõe uma investigação centrada no aprendiz e seu desenvolvimento comunicacional.

Ao nos referirmos à CC estamos pensando nos conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para se operar numa língua-alvo em situações de uso real, correto e adequado. Temos curiosidade e sentimos necessidade de entender como e até que ponto essa modalidade diferenciada de ensino de LE sem a presença típica do professor /interlocutor e companheiros de turma pode ajudar a desenvolver uma CC numa nova língua nos aprendizes.

2 A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

Nossa análise global sobre a CC dos participantes se valerá do quadro teórico que apresentamos a seguir.

Muitos autores já abordaram o termo competência comunicativa. Hymes (1972, p. 282) a define como “as capacidades de uma pessoa que dependem tanto de conhecimento quanto de uso” e afirma que o falante deve não só dominar estruturas lingüísticas, mas saber como a língua é usada por membros de uma comunidade se ele quiser ser comunicativamente competente. Para Canale (1983, p.5) “CC refere-se tanto ao conhecimento quanto à habilidade em usar esse conhecimento na interação em comunicação real”.

Segundo Brown (2000:246), a CC refere-se ao “construto dinâmico e interpessoal que pode ser examinado por meio do desempenho de dois ou mais indivíduos no processo de comunicação” e que possibilita a estes indivíduos expressar mensagens e interpretá-las, negociar significados de maneira interpessoal dentro de contextos específicos.

Almeida Filho é o autor que, em âmbito nacional, tem estudado muito sobre o processo de ensino de línguas por competências. Em seu livro *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas* (1993) ele propõe o OGEL. Neste modelo ele elenca um mínimo de cinco competências ideais para o professor de língua estrangeira. São elas: a competência implícita (que surge a partir de nossas crenças e experiências), a competência lingüístico-comunicativa (que se refere ao conhecimento lingüístico necessário para se atuar em situações de uso da língua-alvo), a competência teórica (aquela que se adquire a partir de estudo e pesquisa), a competência aplicada (que permite ao professor saber explicar porque adota tal maneira de ensinar) e a competência profissional (que permite ao professor conhecer sua importância social e sua necessidade de formação contínua). Segundo ele, abordagem seria a maneira de trabalhar do professor nas diferentes fases da OGEL. O mesmo autor menciona que não só os professores possuem uma maneira, uma filosofia que guia o seu trabalho, mas também os alunos possuem uma abordagem de aprender e os terceiros (todas as pessoas envolvidas no processo que não são o professor ou aluno) de influenciar o processo. É esta “teoria” que guia professores, aprendizes de línguas e terceiros.

Entendemos o construto da competência comunicativa (CC) integrando os conceitos desenvolvidos por Canale & Swain (1980) e a nova terminologia elaborada durante nosso curso sobre Competência Comunicativa ministrado por Almeida Filho na UnB, durante o 1º semestre de 2009. Esta nova

organização de construto vem a atender a nossa necessidade por um modelo mais sintético, que possa ser manuseável e que acompanhe o dinamismo do processo de ensino/aprendizagem e de avaliação. A organicidade do construto competência comunicativa usada neste trabalho é a seguinte:

- Sub-competência linguística (CL) – É a capacidade que o falante tem de uso do código lingüístico, verbal ou não verbal, de uma língua, seu vocabulário, formação de palavras, formação de sentenças, pronúncia, ortografia e semântica lingüística.
- Sub-competência metalingüística (CML) – Ela é um produto da sub-competência gramatical. É a capacidade de falar sobre o sistema de uma língua, ter consciência sobre suas estruturas e nomeá-las.
- Sub-competência interativa ou interacional – Ela engloba as sub-sub-competências: discursiva (que se relaciona à capacidade do falante em combinar formas gramaticais e significados a fim de obter um texto falado ou escrito coeso e coerente ao nível da sentença), sociocultural (que é a capacidade que o falante tem de entendimento do contexto social em que a comunicação ocorre, observando a apropriabilidade dos enunciados diante de alguns fatores, como o propósito da interação, as normas ou convenções da interação, o status dos participantes etc) e textual (que é a capacidade do falante de produzir sentenças ou enunciados organizados para constituírem textos).
- Sub-competência estratégica (CE) (que se refere a estratégias de comunicação verbal e não-verbal que podem ser postas em ação para compensar falhas na comunicação oriundas de fatores ligados ao desempenho, ou mesmo por insuficiência das competências do falante), engloba a sub-sub-competência formulaica (CF), (que se relaciona à capacidade que o falante tem de usar adequadamente as fórmulas de uma língua). Dentro da CE encontramos a sub-sub-competência lúdica (CLd) (que é a capacidade do indivíduo em participar de interações que buscam comunicação desestrangeirizadora na nova língua e que às vezes proporciona diversão), e a sub-sub-competência estética (CEt), (a

qual se refere à capacidade de experienciar o mundo por meio dos sentidos; é a percepção acompanhada de juízo de valor).

- Sub-competência metacomunicacional - é caracterizada pela capacidade do falante de uma língua de saber reconhecer e explicar com taxonomia adequada aspectos da comunicação.

Para obter uma descrição pormenorizada do modelo que utilizamos neste artigo vide o artigo de José Carlos Paes de Almeida Filho, Marilda M. Souto Franco ou o de Samara Maria Cordeiro Gomes e colegas, também neste volume.

No processo de ensino-aprendizagem de línguas sabemos da importância tanto do professor quanto do aluno e ambos necessitam exercer seus papéis devidamente ao longo do processo. De acordo com o modelo proposto por Almeida Filho (1993) o professor, enquanto tal, possui um conjunto de competências ideais necessárias para que exerça bem o seu papel. Ele possui também suas maneiras de ensinar, ou seja, segue uma abordagem ao fazê-lo. O aluno por sua vez também possui maneiras de aprender. No cenário atual, especificamente em se tratando de um ensino de línguas via EaD, o aluno precisa ter consciência de seu papel como aprendiz e deve ter atitudes ou seguir uma determinada abordagem ao decidir aprender uma nova língua.

Almeida Filho (2002:13) foi o linguista aplicado que primeiro usou o conceito de cultura de aprender e de ensinar língua estrangeira e para esse autor, abordagem de aprender são “ maneiras de estudar, de se preparar para o uso, e pelo uso real da língua alvo que o aluno tem como normais”. O aluno possui uma abordagem de aprender que lhe é característica e então exercita essa sua abordagem através de competências. Esse mesmo autor define competência como a “capacidade de agir eficazmente em determinado tipo de situação apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”.

Ribeiro (2009), em sua dissertação de mestrado, analisa as competências necessárias ao aluno aprendiz de língua estrangeira, o qual assume responsabilidade sobre a sua própria aprendizagem. Ela denomina essa capacidade de competência acadêmica (em comparação com a

competência profissional do professor). Segundo ela, a competência acadêmica possibilita ao aprendiz exercer a responsabilidade que tem sobre sua aprendizagem, bem como desenvolver a sua autonomia no sentido de ser protagonista no processo de ensino aprendizagem. Para a pesquisadora citada (p.58)

“A Competência Acadêmica é a responsabilidade do aprendente sobre sua própria aprendizagem, a consciência teórica e prática sobre o seu papel de aluno, que está presente também a responsabilidade social junto aos seus colegas e ao ambiente de ensino/aprendizagem. A competência Acadêmica tem como objetivo que o aprendente desenvolva o potencial de sua responsabilidade sobre a própria aprendizagem, assim como o que representa ser aluno em toda a sua complexidade e autonomia, em direção à protagonização de seu papel no ambiente de ensino/aprendizagem.” (RIBEIRO, 2009, p. 58)

No tocante ao engajamento e às atitudes necessárias para que o aluno seja ator no processo de aprendizagem, vale ressaltar as estratégias que podem ser utilizadas para esse fim.

Oxford (1990) define estratégias de aprendizagem de línguas como ações, comportamentos, passos ou técnicas específicas que têm de ser efetuadas pelos aprendizes para que eles melhorem o seu próprio aprendizado. Segundo a autora o uso de estratégias facilita o processo de internalização da língua-alvo e os aprendizes precisam dessas ferramentas (as estratégias) para desenvolver uma habilidade comunicativa satisfatória na língua-alvo. Ainda de acordo com a mesma autora, os aprendizes usam as estratégias de forma intuitiva, mas é pelo conhecimento delas que se desenvolve a vontade de controlar e ter autonomia sobre o próprio aprendizado.

2.1 Ambiente Virtual

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) integram diversas ferramentas de comunicação espalhadas pela Internet para o uso educacional. A utilização destas ferramentas pela EaD facilita a permanência dos alunos nos cursos, bem como possibilita o desenvolvimento da autonomia e da construção coletiva de aprendizagem. Estas ferramentas possibilitam a participação ativa

de alunos e professores, e incentiva a responsabilidade dos mesmos para com o aprendizado.

Segundo Garcia Aretio (2002:181-189) a EaD possibilita que alunos, geralmente adultos possam programar seu ritmo e forma de aprender. O aluno é o centro do processo de aprendizagem e tem que ser sujeito ativo de sua formação. Na EaD, especialmente na modalidade via Web, é necessário que o aluno tenha um firme propósito de aprender e manter-se motivado, buscando sempre estratégias adequadas de aprendizagem. O aluno deve buscar caminhos novos para que sua aprendizagem seja autônoma e significativa. Essa autonomia está sendo considerada conforme concebida por Ramos (2002) (apud PIMENTA, 2005) como a capacidade que cada pessoa desenvolve no sentido de poder se auto-avaliar e reajustar seus métodos em função dos seus objetivos.

Os estudos na área de ensino aprendizagem de línguas levaram professores e pesquisadores a perceberem a importância do respeito às diferenças individuais para o sucesso na aprendizagem de língua estrangeira. (Brown 1993: 114-115; Rubin 1975; Stern 1975 e Naiman et al. 1978) descrevem o “bom aprendiz de línguas” e realçam que algumas características pessoais como estilos e estratégias de aprendizagem poderiam ser associadas ao sucesso na aprendizagem. Esses bons aprendizes apresentam as variáveis: atitude, motivação e oportunidade. Dentre elas a motivação é essencial ao aprendiz autônomo, pois que o mesmo leva a um interesse em se comunicar em qualquer lugar onde ele esteja e o faz aproveitar todas as oportunidades para praticar a língua (MOURA FILHO, 2005).

3 RECORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO

A metodologia mais adequada para a problemática a ser abordada nesse trabalho é a metodologia qualitativa, por se tratar de um estudo sobre fenômenos educacionais que são de natureza complexa e, se simplificados, ou colocados em moldes de estudo linear, se descaracterizariam. O objetivo desta pesquisa necessita de uma metodologia que possibilite um estudo com profundidade, que esteja alicerçado em uma perspectiva científica dinâmica e situado social e historicamente, e que possa entender as relações de

aprendizagem do aluno adulto em sua complexidade, observando a teia de estratégias e seu enredamento, suas variações, inconstâncias, mudanças, e necessidades. Portanto, somente pressupostos metodológicos que possam suportar tal complexidade acompanharão a demanda da pesquisa

A opção por um posicionamento epistemológico e metodológico qualitativo vem da necessidade de se conceber esta pesquisa como uma atividade momentânea que estuda o fenômeno da construção educacional de um grupo e quer considerar: o caráter social da pesquisa, do pesquisador, seus interesses, ambições, competições, as tensões sofridas, suas questões políticas e sua posição histórica. Nossa intenção é contextualizar a pesquisa em um momento histórico e social, poder evidenciar a ótica explícita do pesquisador, seus sentimentos em relação à situação da qual participa e a situação dos participantes da pesquisa e todas as outras relações políticas, éticas e emocionais que parecerem interessantes ou de relevância.

Segundo Cavalcanti e Moita Lopes (1991) esse tipo de pesquisa inclui instrumentos como a observação que proporcionará ao pesquisador descrever, interpretar o que está se passando naquele contexto de ensino/aprendizagem. Daí utilizando-se de outros instrumentos como questionários, entrevistas, gravações é possível triangular os dados, pois o mesmo objeto de investigação terá sido analisado de várias maneiras por este pesquisador-observador.

3.1 Cenário da pesquisa e participantes

O cenário de nosso estudo é um curso de EaD cujo grupo é formado por adultos, professores de uma Secretaria de Educação, estudantes de um curso de extensão de espanhol como língua estrangeira. Todos os participantes têm que estar em um processo de capacitação continuada. Todos eles são professores que trabalham às vezes em mais de uma escola pública ou uma pública e uma privada, os quais sacrificam horas de seu lazer para poderem se dedicar a este curso.

O curso de espanhol no qual realizamos esta pesquisa foi mediado por dois Ambientes Virtuais de Aprendizagem, aqui chamados AVA e AVE.

Segundo documentos disponíveis na plataforma AVE, ela surgiu como uma experiência que tem sua base na construção de conhecimentos em

situações cotidianas comunicativas, e se intitula de abordagem comunicativa. O apoio aos alunos é dado através de tutores, que são peças indispensáveis na mediação do processo de ensino-aprendizagem. Sua função é prover realimentação dos processos (tirar dúvidas, indicar soluções, animar), gestionar aprendizes e as relações entre os mesmos. Esses tutores são orientados pelos professores-supervisores. A proposta do curso é que a aprendizagem e a interação caminhem juntas e que o aluno avance em seus estudos e esteja sempre sendo avaliado em relação a seu rendimento e participação. É fundamental a interatividade dos aprendizes nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Os participantes da pesquisa foram: participante 1 (Silvia), participante 2 (Ângela), participante 3 (Antônio) e participante 4 (Cristina). Eles e mais 27 estudantes fizeram parte do mesmo grupo. Iniciaram seus estudos em 26 -5- 2008, cumpriram mais de um ano de curso dentro do ambiente virtual e chegaram ao que o curso estipulou como nível intermediário. O critério para a escolha dos participantes desta pesquisa foi a assiduidade com que cumpriram a proposta do curso. Este critério nos possibilitou analisar o desempenho de um aprendiz que efetivamente esteve envolvido em seu processo de ensino/aprendizagem.

3.2 *Procedimentos e instrumentos de coleta de dados*

Para coletar os dados relevantes em função dos objetivos e das perguntas de pesquisa e, em harmonia com a tradição metodológica na qual se insere esse estudo, foram usados os seguintes instrumentos e procedimentos. Um questionário para verificar pontos específicos e comuns a todos os participantes da pesquisa, uma entrevista gravada em áudio para esclarecer reflexões e discutir pontos importantes do fenômeno, e o próprio corpus da pesquisa, que se trata entre outras coisas do registro de reflexões dos alunos feitas durante seu processo de aprendizagem. O corpus da pesquisa é composto por correios eletrônicos trocados entre tutor e aprendizes durante o curso, participações em fóruns PFs, tarefas finais TFs, questionário escrito e entrevista oral EO. Nas duas plataformas: AVA (ambiente virtual de aprendizagem) – onde ocorreu a interação entre aprendizes e tutoria, bate-

papros, correios eletrônicos, fóruns, TFs e registro de notas e AVE (aula virtual de espanhol) – onde se encontrava o conteúdo programático do curso e os exercícios, a interação aluno-tutor e aluno-aluno foi feita utilizando-se a língua-alvo.

Durante a pesquisa buscamos identificar os traços de CC a partir das definições e da análise dos estudos sobre esse tema. Analisamos uma parte da bibliografia existente na área da competência comunicativa (de professores e de aprendizes), e buscamos através da análise do material constituído pelas produções escritas e entrevista oral dos alunos participantes, observar e interpretar se os mesmos conseguem demonstrar traços de competência comunicativa em suas produções, bem como se desenvolvem a autonomia necessária a eles nesta nova modalidade de ensino mediado pelo computador.

Analisamos o material produzido pelos participantes durante todo o curso dentro das plataformas de EAD, correios eletrônicos, fóruns, *chats* e questionário para verificar pontos específicos e comuns a todos os participantes. Na entrevista gravada em áudio pela Internet utilizando o Skype, confrontamos as produções escritas com a oralidade a fim de verificar o nível de CC dos participantes segundo o exame de proficiência “Certificado de Español Lengua y Uso” CELU.

4 ANÁLISE DE DADOS

Nesta análise propomos mostrar os traços de CC de quatro aprendizes de língua em contexto virtual.

A Figura (1) é a tentativa de representação de uma CC desejável em um aluno que depois de adquirir a L2 é capaz de mobilizar e articular conhecimentos de língua e de comunicação através de atitudes que promovam a interação com o propósito de se situar socialmente nesta língua. Essa representação possui todos os componentes do arcabouço da CC, embora saibamos que são necessárias mais pesquisas sobre o tema, inclusive para definir o grau de importância das Sub-Sub-Competências Metalinguística e Metacomunicacional para o aprendiz de língua.

O atual arcabouço (ALMEIDA FILHO et alli, 2009) foi organizado pelo grupo de estudos sobre CC, disciplina ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em

Linguística Aplicada (PPGLA) da Universidade de Brasília, no primeiro semestre de 2009 e ministrada pelo Prof. Dr. José Carlos Paes Almeida Filho. (ZOCARATTO et alli, 2009, p. 02).

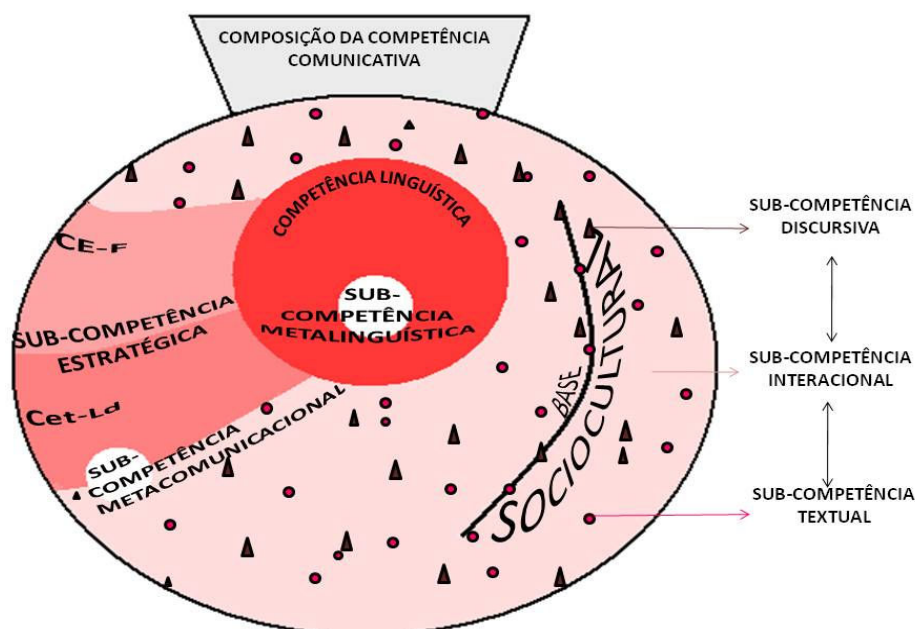


Figura 1: Representação da Competência Comunicativa Completa.

Para este nível e sob condições que incluem adversidade seria possível que um aprendiz desenvolvesse uma CC como a representação da Figura (2).

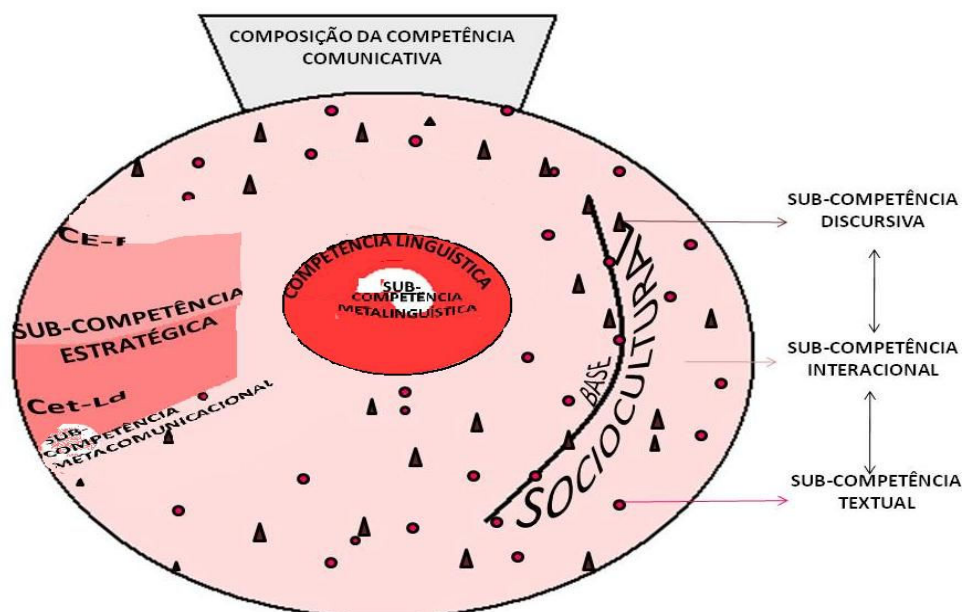


Figura 2: Representação da Competência Comunicativa desejável após 1 (um) ano de curso.

Ao analisarmos a representação acima percebemos que após um ano de curso espera-se que o aluno seja capaz de interagir de maneira adequada tanto oralmente quanto na modalidade escrita. A competência lingüística já deve estar bem desenvolvida e o indivíduo consegue não apenas usar as regras que regem a língua, mas também é capaz de elencá-las, de dizer como é que elas funcionam. Isso indica que houve desenvolvimento da sub-competência lingüística e da metalingüística também. O falante ao chegar neste nível de aquisição da língua possui estratégias de manutenção do fluxo do diálogo, é capaz de usar certas fórmulas e de compensar possíveis faltas de entendimento ou mesmo de recursos lingüísticos, bem como usar de um pouco de humor ao se comunicar caso queira. Isso se dá porque a sub-competência estratégica já está em um nível bom de desenvolvimento. Ela tem contato direto com a base sociocultural. O aprendiz compreende bem aquilo que lê e consegue comunicar-se com seus interlocutores, tendo como suporte essa base sociocultural que permeia toda a interação, e ele é inclusive capaz de reconhecer e explicar alguns aspectos referentes a essa comunicação, pois já desenvolveu um pouco de componente metacomunicacional. Tudo isso, é claro, dentro das limitações devidas ao pouco tempo de experiência de e na LA.

Participante 1- Silvia

Verificamos um aumento de sub-competência interacional nas tarefas finais e participações nos fóruns, porém o desempenho lingüístico foi menor nos fóruns que nas tarefas finais. Interpretamos que isso ocorreu porque a aprendiz escreveu suas participações nos fórum com mais rapidez e sem tanta reflexão e cuidado quanto nas tarefas finais, pois os fóruns foram avaliados pelo número de participações enquanto as tarefas finais foram avaliadas pela qualidade dos textos escritos. Encontramos nos correios o mesmo nível de interlíngua e erros que nos fóruns e tarefas finais. Verificamos durante a entrevista que a participante manteve uma atitude proativa, soube usar palavras e expressões da língua alvo, porém não demonstrou ter habilidade em comunicar-se na língua. Ela pareceu desconhecer os sons, teve dificuldades em entender e interpretar perguntas e se expressou em interlíngua. Além disso,

ela mostrou ter “comprado” a ideologia AVE da Espanha. Isso foi verificado quando foi tratado o tema da cultura, pois ela sempre se referiu à cultura como sendo a “dos espanhóis”. Ao triangularmos os dados da análise da produção da aprendiz avaliamos que ela estava classificada no nível básico de proficiência do **CELU**. Verificamos uma diferença no desempenho da CC entre os diferentes tipos de produção. A aprendiz demonstrou mais sub-competência interacional e lingüística nas tarefas finais do que nos correios eletrônicos, participações nos fóruns ou na entrevista oral. Interpretamos que a diferença de desempenho comunicativo entre as produções mostra o nível de aquisição “real” de CC alcançado. Por exemplo, nas produções escritas a aprendiz reconheceu e usou palavras e expressões que não conseguiu reconhecer ou usar durante a entrevista oral, apresentando muita dificuldade em expressar-se. Também houve um alto nível de fossilização da interlíngua e de erros de ortografia em oposição a uma leve expansão da sub-competência interacional e lingüística.

Participante 1	Silvia	De 14-07-08 a 14-04-09	Nível Básico A - Módulos A1.1, A1.2, A2.1 e A2.2	CELU
ONDE	REALIZADO	COMO?	COMENTÁRIOS	NÍVEL
Tarefas finais/ Fóruns	subc. interacional	Expressou-se com certas limitações.	Uso constante de interlíngua. Certas limitações quanto ao gênero textual.	Básico
Tarefas finais	subc. lingüística	Usou palavras e estruturas da LA.	Presença da interlíngua e de erros de ortografia	Básico
Tarefas finais	subc. estratégica	Usou saudações e humor.	Falta de enlaces que abram, fechem e sustentem a comunicação.	Básico
Fóruns	subc. interacional	Expressou-se de forma contextualizada. Forte uso da interlíngua	Foi presente e participativa. Uso constante de interlíngua.	Básico
Mensagens eletrônicas	subc. estratégica	Usou saudações e humor.	Mensagens muito curtas. Uso constante de interlíngua.	Básico
Participante 1	Silvia	De 13-04-09 a 05-07-09	Nível intermediário - B1 e B2	CELU
ONDE	REALIZADO	COMO?	COMENTÁRIOS	NÍVEL
Tarefas finais/ Fóruns	subc. interacional	Expansão dos conhecimento sobre interação na LA	Mantém as limitações de uso e contexto.	Básico
Tarefas finais/ Fóruns	subc. Lingüística	Expansão dos conhecimento escritos da LA.	Alto nível de fossilização da interlíngua e de erros de ortografia.	Básico
Fóruns	subc. Lingüística	Menor nos fóruns que nas tarefas finais.	Mais erros que nas tarefas finais.	Básico

Mensagens eletrônicas	subc estratégica	Usou saudações e humor.	As mensagens mais longas foram escritas em português.	Básico
Entrevista Oral	subc. interacional	Demonstrou dificuldade em entender, interpretar e expressar-se.	Quando não entendia a pergunta se mantinha calada interrompendo o fluxo da conversação.	Básico
Entrevista Oral	subc. Lingüística	Usou palavras e expressões da LA.	Pareceu não conhecer os sons da LA.	Básico
Entrevista Oral	subc. estraté-gica	Parafraseou sua interlocutora	Repetia seu interlocutor para manter a comunicação.	Básico

Figura 3: Quadro com resumo da análise da CC:

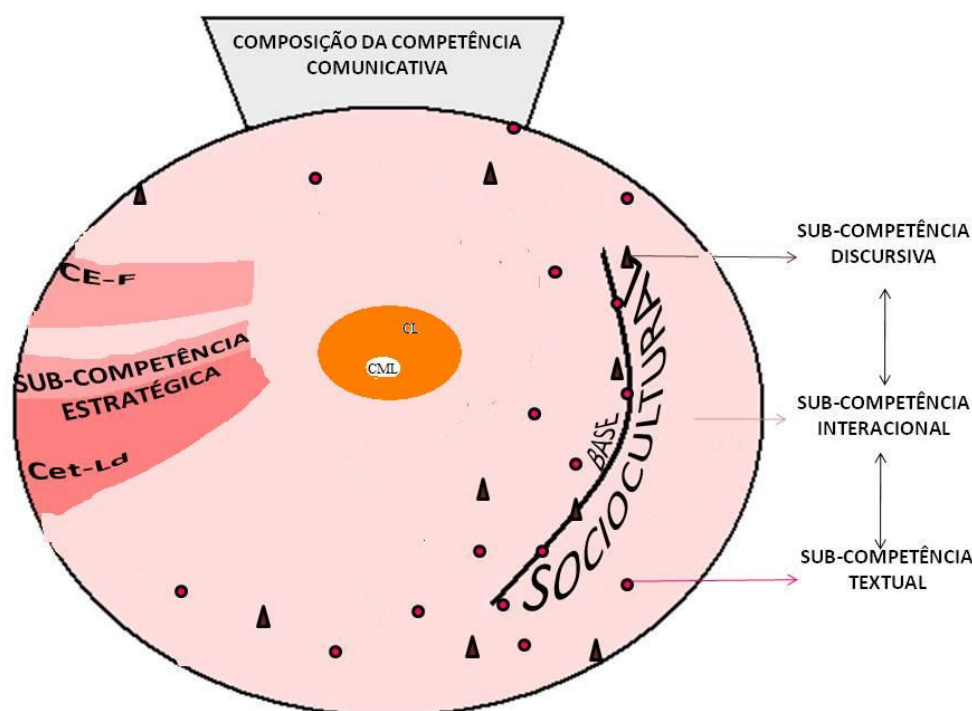


Figura 4: Representação da Competência Comunicativa de Silvia.

Participante 2- Ângela

Observamos que o bom humor dessa participante foi um promotor de comunicação. Ângela fez brincadeiras leves e simples com as situações difíceis, e como a competência comunicativa é relativa e depende da cooperação dos participantes envolvidos, a aluna criou um ambiente favorável à comunicação e evidenciou as sub-subcompetências lúdica e estética, as quais fazem parte da subcompetência estratégica.

A aluna apresentava muitos erros de ortografia, acentuação, uso de SS, troca ou ausência de letras (mui, “muy”, ablava, “hablaba”), interlíngua (saudable, “sano”), teve problemas de coesão gramatical, principalmente quando as estruturas do espanhol são diferentes das do português, como no caso do verbo “gustar”, também costumava excluir preposições como IR + A “voy a”. Alguns erros como o da palavra beijo “beso” em espanhol, que Ângela escrevia “bejo”, depois de corrigidos continuaram a se repetidos, assim verificamos uma fossilização da interlíngua e dos erros de ortografia. Paulatinamente houve um aumentando no tamanho das TFs. Ângela demonstrou entender bem o que era pedido. Até o começo do nível intermediário ela produziu TFs com pouca coesão, porém a partir do módulo intermediário verificamos um aumento das subcompetência interacional e linguística nas TFs e PFs que não encontramos nos correios eletrônicos. Todos os correios escritos em espanhol têm no máximo três (3) linhas e quando a aprendiz precisava explicar um problema ela utilizava a língua materna.

Na entrevista oral a participante foi quem manteve o fluxo da conversação, embora tenha falado em português de forma bem espaçada. Quando não entendeu o que foi dito em espanhol ela imediatamente fez uso do português. Falou em português usando a pronúncia do espanhol, isso demonstrou que ela conhecia como são os sons da língua, porém não soube como e quando empregá-los.

Assim sendo concluímos que a aprendiz se encontra no nível básico de proficiência do CELU e que os traços de desenvolvimento CC mais evidentes são a subcompetência interacional e lingüística que na escrita alcançam um nível intermediário. E destacamos a presença das subcompetências formulaica e lúdica.

<i>Participante2</i>	<i>Ângela</i>	<i>De 14-07-2008 a 14-04-2009</i>	<i>Nível Básico A - Módulos A1.1, A1.2, A2.1 e A2.2</i>	<i>CELU</i>
<i>ONDE</i>	<i>REALIZADO</i>	<i>COMO?</i>	<i>COMENTÁRIOS</i>	<i>NÍVEL</i>
Tarefas finais/ Fóruns	subc. interacional	Compreende e se expressa com limitações. Uso de interlíngua.	Produções com pouca coesão.	Básic o
Fóruns	subc. interacional	Expressou-se usando interlíngua.	Falta de subc. linguística comprometeu a subc. Interacional.	Básic o
Mensagens	subc.	Escreveu mensagens curtas.	Ao explicar um problema utiliza	Básic

eletrônicas	interacional / linguística		sua língua materna.	o
TODOS	subc. estratégica	Criou “atalhos comunicativos” e enlaces.	Usou fórmulas da língua ou parafraseou o interlocutor para manter o fluxo	Básic o
Tarefas finais/ Fóruns	subc. interacional / linguística	Manteve e estimulou o fluxo comunicacional.	Usou interlíngua e houve repetição de erros de ortografia.	Básic o
<i>Participante 2</i>	<i>Ângela</i>	<i>De 13-04-2009 a 05-07-2009</i>	<i>Nível intermediário - B1 e B2</i>	<i>CELU</i>
<i>ONDE</i>	<i>REALIZADO</i>	<i>COMO?</i>	<i>COMENTÁRIOS</i>	<i>NÍVEL</i>
Tarefas finais/ Fóruns	subc. interacional	Realizou conhecimento de forma contextualizada.	Alcançou um desempenho que possibilita a comunicação.	Inter.
Tarefas finais/ Fóruns	subc. Linguística /Metalinguísti ca	Teve mais controle na construção de suas participações	Em uma TF comenta suas dificuldades usando nomenclatura.	Inter.
Tarefas finais/ Fóruns	subc. lingüística	Produções mais elaboradas e longas.	Fossilização da interlíngua e dos erros de ortografia	Básic o
Mensagens eletrônicas	subc. interacional / linguística	Manteve igual do começo ao fim do curso.	Não demonstrou aumento de desempenho em LA.	Básic o
Entrevista Oral	subc. interacional / linguística	Apresentou dificuldade em entender.	Ao não entender a pergunta, perguntava em português.	Básic o
Entrevista Oral	subc. interacional / linguística	Falou em português usando a pronúncia do espanhol.	Conhecia os sons da língua, porém não soube como e quando usá-los.	Básic o

Figura 5: Quadro com resumo da análise da CC:

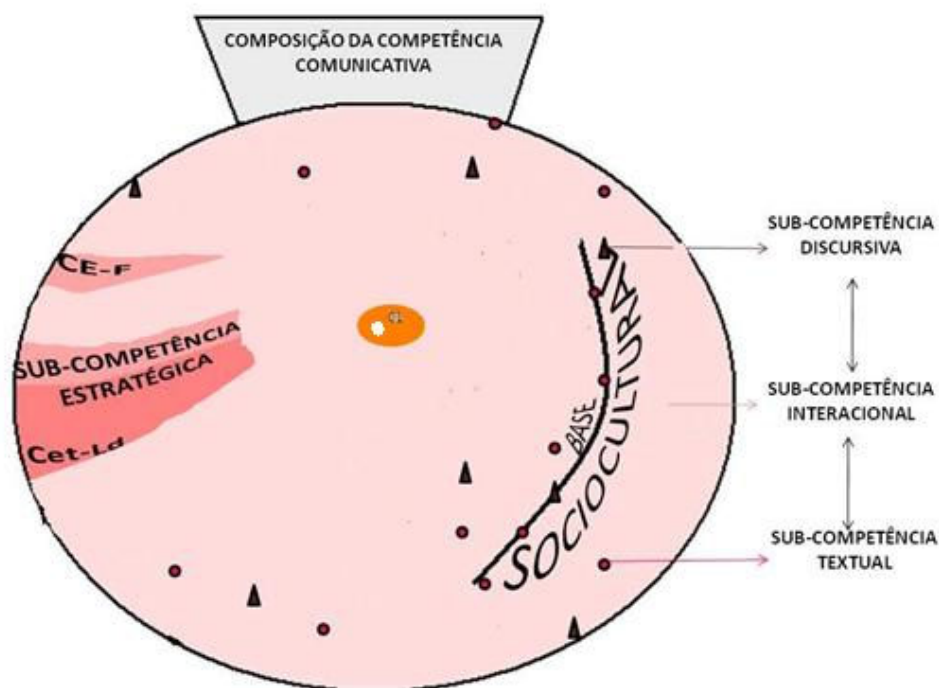


Figura 6: Representação da Competência Comunicativa de Ângela.

Participante 3 – Antônio

Ao se expressar o aprendiz passava o que queria dizer diretamente do português ao espanhol, usava interlíngua e parecia não perceber quando estava usando uma ou outra língua. Seus correios eletrônicos eram curtos e escritos em interlíngua, às vezes com enunciados confusos de difícil compreensão. Esta foi uma característica marcante em toda sua produção. Participou ativamente dos fóruns produzindo longos textos. Quando era corrigido, constantemente refazia o enunciado com as correções, porém no mesmo fórum voltava a cometer o erro corrigido. O aprendiz produziu e se manteve até o fim do curso nessa língua que emergiu da L1 e demonstrou dificuldade constante de interpretação e de ação dentro de determinados contextos. Verificamos que as TFs e PFs eram extensas porque ele costumava copiar textos da internet e modificava-os, reescrevia-os como se fossem seus, embaralhava as informações ou copiava o texto em português mudando o que ele já sabia para a língua espanhola. O aprendiz declarou durante a entrevista “Escrever é fácil, mas falar é difícil.” Interpretamos que ele

acreditava que esta interlíngua que produzia era a LA., porém quando se deparou com uma situação de interação real durante a entrevista ele não conseguiu entender ou se expressar e acreditou não conseguir fazê-lo por falta de prática. Durante a entrevista o participante pediu para ler uma fábula em espanhol e o fez usando a pronúncia do português. Ao terminar ele disse “Não fui muito bem” e declarou na entrevista que vê dificuldades em se comunicar oralmente em LA: “Parece que as palavras não surgem como al escribir”. Concluímos que o aprendiz produziu interlíngua ou copiou integralmente textos da internet em espanhol e português, ora usando-os como modelo de seu texto, ora modificando-os. Ele se expressou oralmente em português usando algumas palavras do espanhol e não manteve o fluxo comunicativo. Classificamos que ele se encontrava no nível Básico do exame de proficiência CELU.

Participante 3	Antônio	De 14-07-2008 a 14-04-2009	Nível Básico A - Módulos A1.1, A1.2, A2.1 e A2.2	CELU
ONDE	REALIZADO	COMO?	COMENTÁRIOS	NÍVEL
Tarefas finais/ Fóruns	subc. interacional / lingüística	Copiou textos da internet.	Copiou a tarefa de introdução do curso inteiramente da internet .	Básico
Mensagens eletrônicas	subc estratégica	Usou saudações. Escreveu mensagens curtas.	Escreveu usando a interlíngua, repetiu continuamente os mesmos erros.	Básico
Tarefas finais/ Fóruns	subc. interacional / lingüística	Passou o que queria dizer do português diretamente ao espanhol.	Refazia o texto com as correções, porém voltava a cometer o erro.	Básico
Tarefas finais/ Fóruns	subc. interacional / lingüística	Gerou essa língua que emergiu da L1.	Textos extensos, porque ele costumava copiar da internet.	Básico
Tarefas finais/ Fóruns	subc. interacional / lingüística	Produziu enunciados confusos e de difícil compreensão.	Contou em entrevista que passava horas fazendo as tarefas.	Básico
Participante 3	Antônio	De 13-04-2009 a 05-07-2009	Nível intermediário - B1 e B2	CELU
ONDE	REALIZADO	COMO?	COMENTÁRIOS	NÍVEL
Tarefas finais/ Fóruns	subc. interacional / linguística	Fossilização da interlíngua.	Produziu interlíngua ou copiou integralmente textos da internet.	Básico
Mensagens eletrônicas	subc estratégica	Usou algumas fórmulas da LA.	Usou na entrevista oral “Es muy bueno”, “Es muy importante”.	Básico

s				
T. FS / F. /E. O.	subc. interacional / linguística	Demonstrou haver adquirido algumas estruturas da LA.	Exemplo: Usou na entrevista "Las actividades de AVE me han gustado mucho"	Básico
Entrevista Oral	subc. interacional / linguística	Teve dificuldade em entender. Não conseguiu se expressar.	Ele disse que "escrever é fácil, mas falar é difícil."	Básico
Entrevista Oral	subc. interacional / linguística	Não manteve o fluxo da conversa.	Quando não entendeu ou não soube se expressar e ficou calado.	Básico
Entrevista Oral	subc. interacional / linguística	Falou português usando algumas palavras do espanhol.	Usou alguns sons da língua ao ler uma fábula escrita em espanhol.	Básico

Figura 7: Quadro com resumo da análise da CC:

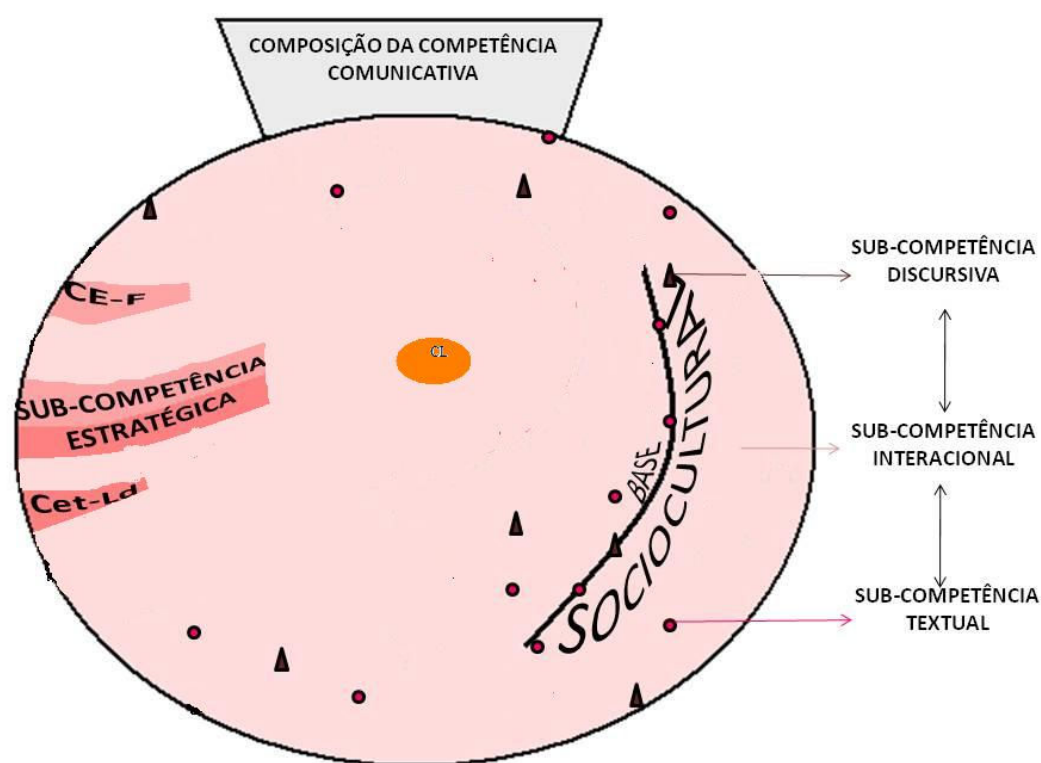


Figura 8: Representação da Competência Comunicativa de Antônio.

Participante 4 – Cristina

A participante se caracterizou durante todo o curso como uma aprendiz autônoma, disciplinada que cumpriu as tarefas do curso com um rendimento crescente. Cristina é professora de matemática, disse ter dificuldade para escrever e contou na entrevista oral que ficava de três a quatro dias fazendo as tarefas finais e não gostava das notas que recebia, pois acreditava que merecia

notas melhores. Nas TFs escreveu corretamente longos textos, ocasionalmente cometeu algum erro e usou interlândia. Em geral usou estruturas simples e pertinentes ao nível em que se encontrava e demonstrou coesão e coerência textual, interpretamos que a participante teve uma percepção errada de seu desempenho interacional e linguístico, já que ela demonstrou em toda produção um nível acima da média de seus companheiros de curso. Fato interessante foi que não encontramos no desenvolvimento de seu desempenho a diferença que os aprendizes demonstram no nível inicial, ou seja, aquele degrau que se forma entre o “não ter contato com a língua e o começar a aprendê-la”, a aprendiz declarou em seu questionário “Hoje eu consigo fazer todas as atividades sozinha. Sei onde pesquisar e tirar minhas dúvidas.” Estes dois fatos unidos nos deixaram em dúvida sobre um possível “apoio” extra curso. Além disso, encontramos duas incidências de cola de conteúdo da internet feitas pela aluna. Outra característica encontrada na aprendiz foi a sub-subcompetência metalinguística, quando foi pedido em atividade do curso que ela refletisse sobre seu processo. Ela disse: “Todas las veces que tengo que usar el artículo “el” también encuentro mucha dificultad. Creo que el artículo “el” debe ser usado antes de sustantivo masculino singular, por ejemplo: el libro y el artículo “lo” debe ser usado con adjetivo masculino singular. Por ejemplo: lo bueno, lo malo, etc.” Em relação a análise do correios eletrônicos, apesar de saber que todo o curso seria feito em LA. e de haver recebido todas as mensagens eletrônicas da tutora em espanhol, escreveu mais da metade das mensagens inteiramente em português e declarou no questionário: “ousou até mandar mensagens em espanhol”, expressando sua dificuldade em produzir enunciados escritos em LA. Mesmo nestas ocasiões demonstrava correção e coesão gramatical. Na entrevista oral demonstrou entender bem o que era dito. Usou pequenas fórmulas da LA como: “Puedes repetir.” ou “Sí, pero, ahora”e o resto foi falado em português. Não manteve o fluxo conversacional, pois fazia longas pausas ou interrompia o diálogo tão bruscamente que parecia que a ligação havia caído. Durante a entrevista oral usou interlândia e freqüentemente passava para o português, como se houvesse se cansado de tentar falar em LA. Ela disse na entrevista que não conseguiu falar por não ter prática. Verificamos pela análise

de todos os dados que a aprendiz demonstrou se encontrar no nível Básico do CELU.

Participant e 4	Cristina	De 14-07-2008 a 14-04-2009	Nível Básico A - Módulos A1.1, A1.2, A2.1 e A2.2	CELU
ONDE	REALIZADO	COMO?	COMENTÁRIOS	NÍVEL
Mensagens eletrônicas	subc. linguística	Quando escrevia em LA demonstrava correção e coesão gramatical	Escreveu mais da metade das mensagens inteiramente em português.	Básico
Tarefas finais/ Fóruns	subc. interacional / linguística	Escreveu corretamente longos textos.	Na primeira tarefa final demonstrou um desempenho na LA incomum ao nível.	Inter.
Tarefas finais/ Fóruns	subc. interacional / linguística	Demonstrou coesão e coerência textual	Não encontramos diferenças de desempenho entre o começo e o meio do curso.	Inter.
Tarefas finais/ Fóruns	subc. interacional / linguística	Buscou usar formas da LA.	Além de recorrer a L1, buscou entender as diferenças entre L1 e LA.	Inter.
Tarefas finais/ Fóruns	subc. interacional / linguística	Expressou-se sem uso de interlíngua.	Escreveu textos com alto nível coesão e coerência.	Inter.
Participant e 4	Cristina	De 13-04-2009 a 05-07-2009	Nível intermediário - B1 e B2	CELU
ONDE	REALIZADO	COMO?	COMENTÁRIOS	NÍVEL
Mensagens eletrônicas	subc. interacional / linguística	Quando quis contar problemas os fez em português.	Escreveu mensagens em português.	Básico
Tarefas finais/ Fóruns	sub-subc metalinguística	Explicou suas dúvidas com metalinguagem.	Fez suposições sobre o comportamento da língua usando nomenclatura.	Inter.
Tarefas finais/ Fóruns	subc. interacional / linguística	Construiu conhecimento sobre LA.	Demonstrou usar adequadamente LA.	Inter.
Entrevista Oral	subc. interacional	Não manteve o fluxo comunicativo.	Fez longas pausas, se interrompia ao falar às vezes de forma brusca.	Básico
Entrevista Oral	subc. interacional / linguística	Ela disse que não conseguiu falar porque não tinha prática.	Começou os enunciados com um "Sí" depois passou ao português.	Básico
Entrevista Oral	subc estratégica	Usou pequenas fórmulas da LA.	"Puedes repetir. " ou "Sí, pero, ahora".... e o resto todo em português.	Básico

Figura 9: Quadro com resumo da análise da CC:

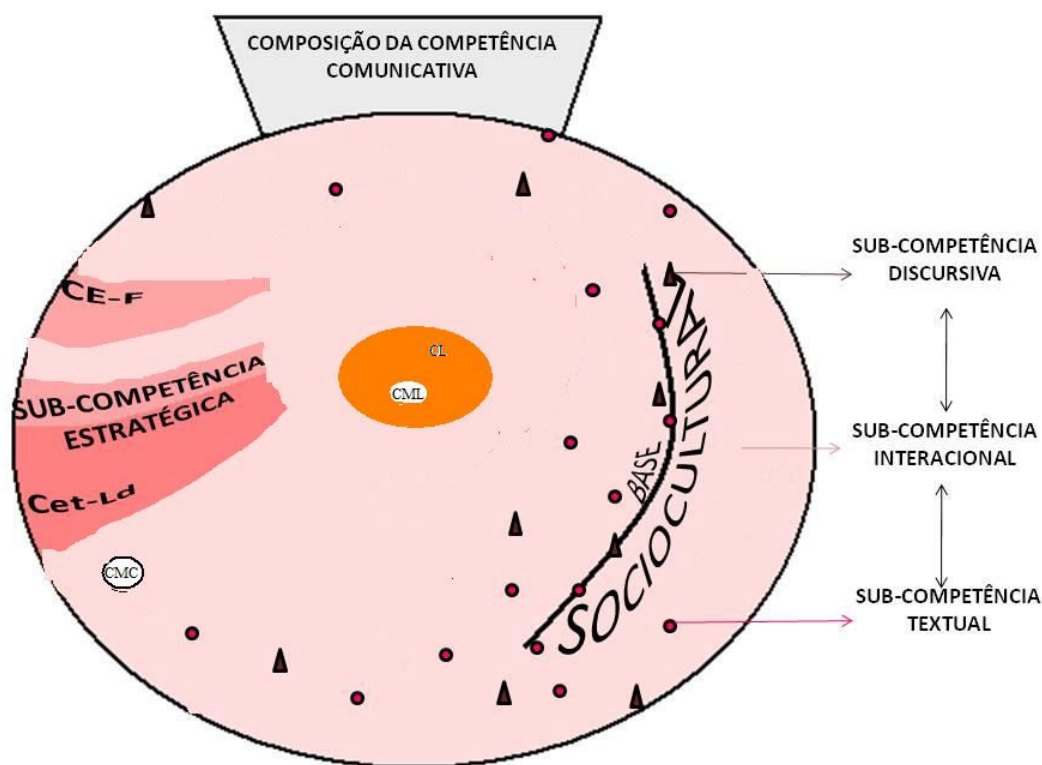


Figura 10: Representação da Competência Comunicativa de Cristina.

5 CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de observarmos todo o processo do curso oferecido aos nossos participantes percebemos que o contexto das plataformas AVA e AVE desconsideraram o perfil dos alunos, seu estilo de aprendizagem e conhecimento de mundo. Dizemos isso pois o material produzido pelo Instituto Cervantes – a plataforma AVE é uma ferramenta a ser utilizada por alunos do mundo inteiro, portanto sem levar em consideração o perfil dos alunos de diferentes países, bem como o estilo de aprendizagem dos mesmos. Isso fez com que os aprendizes tivessem que dividir seus esforços em descobrir por si mesmos como aprender através de uma nova abordagem, o que fazer em cada exercício e aprender a língua. Sem contar os problemas de estrutura que enfrentaram como a falta de banda larga que oferecesse a qualidade mínima exigida para o desempenho das ferramentas, a falta de equipamento apropriado, e a invasão de suas horas de ócio. É fundamental ressaltar que o

ócio é direito do trabalhador garantido pela constituição e esses participantes cumpriram o curso durante suas horas de ócio. Assim pudemos verificar que esses fatores contextuais contribuíram negativamente para o processo de desenvolvimento dos participantes, sendo inclusive produtores de fracasso.

Os aprendizes tiveram a percepção de que a interlíngua que produziram era a LA e interpretaram chegaram à conclusão errônea de que não conseguiram se comunicar na entrevista por falta de prática oral. Percebemos uma discrepância entre as produções escritas e a participação oral dos alunos. Sabe-se que numa modalidade de ensino à distância o aluno pode fazer uso do tempo e ferramentas necessários à realização das tarefas, e o conteúdo é estruturalmente previsível. Para que o aluno adquira CC ele deve se deparar durante seu desenvolvimento com limitações que fazem parte do jogo comunicacional como a questão do tempo ou das atitudes necessárias para manter um fluxo comunicacional. A aquisição de CC requer o desenvolvimento de forma holista de todo o amalgama que é composto por subcompetências. É necessário o uso conjunto de todo esse amalgama da CC para, por exemplo, negociar significados, e isso não se dá em situação de simulação de comunicação assíncrona, e sim em situação de comunicação sincrônica. Portanto, concluímos que os alunos que participaram da pesquisa aprenderam muito sobre a língua, mas isso não desenvolveu a CC necessária na LA para uma interação onde o recurso tempo e ferramentas é limitado. Em relação à aquisição de cultura, verificamos que todos os alunos sentiram a desproporção de informação cultural oferecidos sobre os 21 países de fala hispânica e a Espanha. E que por falta de oferta equilibrada perdeu-se a oportunidade dada pelo estudo da língua de trabalhar a identidade brasileira na América Latina e integrá-la com as outras culturas hispano-americanas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. (org.) **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1ª Ed. 1993.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Educação a distância na Internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem**. In: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n.2, 178p., jul./dez. 2003a.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Educação, ambientes virtuais e interatividade**. In: SILVA, Marco (Org.). *Educação online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa*. São Paulo: Edições Loyola, 2003b.

CANALE, M. & SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: **Applied Linguistics**, 1(1), 1980.

GARCIA ARETIO, Lorenzo. **Educación superior a distancia. Análisis de su eficacia**. Badajoz: UNED-Mérida, 1986.

HYMES, D. H. On Communicative Competence. In: BRUMFIT, C. J. & JOHNSON, K. **The Communicative Approach to Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1979.

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon, 1982.

[MEBIUS, Sonia Maria Castrini Biscaio. *Educação à Distância via Web: a construção da práxis pedagógica através da teoria, do fazer dos “pioneiros” e da própria prática*. Tese de doutorado –Unicamp. Campinas, S.P. 2005.

MOURA FILHO, A.C.L. **Pelo inglês afora: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada. UFMG, 2005.

MEBIUS, Sonia Maria Castrini Biscaio. **Educação à Distância via Web: a construção da práxis pedagógica através da teoria, do fazer dos “pioneiros” e da própria prática**. Tese de doutorado –Unicamp. Campinas, S.P. 2005.

OXFORD, R.L. (1990). **Language Learning Strategies: what every teacher should know**. Heinle & Heinle publishers, Boston, Massachusetts.

NAIMAN, N. et al. **The good language learner**. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1978.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (Volume I).

RUBIN, Joan. What the “good language learner” can teach us. **TESOL Quarterly**, 9:41-51, 1975.

STERN, H.H. **Issues and options in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1992.