UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOLOGIA E LÍNGUA PORTUGUESA

*ANÁLISE DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM EM WEBSITES DE PORTUGUÊS LÍNGUA
ADICIONAL: FOCO NA COMPETÊNCIA INTERACIONAL*

Versão Corrigida

Erika Suellem Castro da Silva

São Paulo
Abril de 2020

ERIKA SUELLEM CASTRO DA SILVA

*ANÁLISE DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM EM WEBSITES DE PORTUGUÊS LÍNGUA
ADICIONAL: FOCO NA COMPETÊNCIA INTERACIONAL*

Versão Corrigida

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutor em Letras.

Orientadora: Prof(a). Dr(a). Maria Helena da Nóbrega

São Paulo
Abril de 2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

S586a	<p>Silva, Erika Suellem Castro da Análise de objetos de aprendizagem em websites de Português Língua Adicional: foco na competência interacional / Erika Suellem Castro da Silva ; orientadora Maria Helena da Nóbrega. - São Paulo, 2020. 258 f.</p> <p>Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Área de concentração: Filologia e Língua Portuguesa.</p> <p>1. Linguística Aplicada. 2. Aprendizagem de Língua Estrangeira. 3. Tecnologia Educacional. 4. Pragmática. 5. Web sites. I. Nóbrega, Maria Helena da, orient. II. Título.</p>
-------	--

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Ciência e Concordância da orientadora

Nome da aluna: ERIKA SUELLEM CASTRO DA SILVA

Data da defesa: 06/03/2020

Nome da Prof.a orientadora: MARIA HELENA DA NÓBREGA

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 15/04/2020

Assinatura da orientadora

Nome: SILVA, Erika Suellem Castro da

Título: Análise de objetos de aprendizagem em websites de Português Língua Adicional: foco na competência interacional

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutor em Letras.

Aprovado em:
Banca Examinadora:

Profa. Dra. Cibele Brandão de Oliveira Borges

Instituição: UnB

Julgamento: _____

Profa. Dra. Ana Luiza Ramazzina Ghirardi

Instituição: UNIFESP

Julgamento: _____

Prof. Dr. Marcus de Souza Araújo

Instituição: UFPA

Julgamento: _____

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus - força e paz de todas as horas. A grande luz dessa jornada tão enriquecedora, que continuamente me capacita e me anima;

À minha mãe pelo zelo e incentivo de sempre; por todas as vezes que me fez acreditar (como ninguém) que eu seria capaz de chegar até aqui.

Ao meu amado Elvis - pequeno anjo de quatro patinhas e coração enorme - por todo o amor no combate à ansiedade durante este processo.

À Ana Carolina – afeto e encorajamento de cada etapa finalizada. O bem mais precioso do que um “taco de Arlequina” ou do que um “sabre de luz de Vader” é o apoio que encontrei em ti. Enfim podemos dizer que *“Iris hasn’t died!”*.

À Profª Dra. Maria Helena da Nóbrega, de profissionalismo inspirador – por sua firmeza e competência, sempre em equilíbrio com sua alma branda. Agradeço imensamente o aceite de meu projeto e a oportunidade de ser orientada com tamanha destreza e empatia.

À Universidade do Estado do Pará (UEPA) e à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROESP), pela concessão de licença parcial e integral e de Bolsa Estadual de Pós-Graduação, possibilitando, assim, minha participação no Doutorado Interinstitucional (DINTER) USP-UEPA.

À estimada coordenação do DINTER/USP-UEPA - Profª Dra. Socorro Cardoso, Profª Dra. Elisa Pinheiro e Profª Dra. Elis Cardoso – pelo apoio ao longo dessa caminhada.

À banca do exame de qualificação composta pela Profª Dra. Cibele Brandão e pela Profª Dra. Ana Luiza Ghirardi, por todas as contribuições imprescindíveis.

À caríssima Profª Dra. Myriam Crestian Chaves (UFPA), por gentilmente permitir minha entrada na turma do Programa Estudantes – Convênio de graduação (PEC-G) da Universidade Federal do Pará.

À coordenação do Programa ETAs (Comissão *Fulbright*) na UEPA – Professoras Edwiges Fernandes e Jessiléia Eiró – pela possibilidade de ensino e aprendizagem do Português Língua Adicional no curso de Letras/Inglês.

Aos meus parceiros de DINTER, em especial, aos colegas/amigos André Diniz, Antônia Zelina, Denilson Silva, Dinair Freitas, Josane Daniela e Jessiléia Eiró, por me mostrarem que ainda existe humanidade no meio acadêmico.

Aos amigos Allyson Allen, Joana Campos, Iracecília Rocha, Arquise Melo, Cleiton Gomes, Andrenws de Carvalho, Maurício Okura e Waleska Ferreira. Amizade é isso: força, disponibilidade e auxílio. Certamente a estrada teria sido mais pedregosa sem o apoio de vocês.

Aos meus estimados alunos do quarto ano de Letras/Inglês – não só aos que se dispuseram a participar do Projeto “Desenvolvimento de Objetos de Aprendizagem [on-line] para aprendentes de PLE/PLA (CUMA/UEPA)”, mas a TODOS que torceram por mim, à sua maneira. A meu ver, uma das mais importantes lições de nossa aproximação é a seguinte: compartilhar tensões acadêmicas é parte do pensamento Freireano (1980) sobre diálogos – “encontros de reflexão e ação” - que nos mostram quão precioso é transformar e humanizar.

Manifesto aqui, ainda, meu eterno apreço às instituições que pavimentaram o caminho deste Doutorado Interinstitucional: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Universidade do Estado do Pará (UEPA) e Universidade de São Paulo (USP). É um privilégio fazer parte dessa cooperação técnico-científica, cujas ações repercutem, de maneira ímpar, na comunidade acadêmica e na sociedade em geral.

“- Só porque algo funciona, não significa que não possa ser melhorado”.

(Shuri – jovem irmã do Pantera Negra. A mente por trás da avançada tecnologia de *Wakanda*).

RESUMO

SILVA, Erika Suellem Castro da. **Análise de objetos de aprendizagem em *websites* de Português Língua Adicional**: foco na competência interacional. 2020. 258 f. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

A área de ensino e de aprendizagem do Português como Língua Adicional (PLA) vem apresentando, nos últimos anos, uma expansão evidente. A tecnologia, por seu turno, tem reconfigurado a área de ensino e aprendizagem de línguas, e esse processo certamente inclui o campo do PLA. Há de se considerar o interesse de aprendentes de línguas estrangeiras em complementar seus estudos de maneira independente, utilizando espaços virtuais que agreguem lições interativas, com materiais em áudio, vídeos e exercícios. Esses ambientes, no âmbito da aprendizagem de Português como Língua Adicional, podem ser encontrados na *Web* no formato de aplicativos, repositórios de Objetos de Aprendizagem (OAs) e *websites* educativos ou instrucionais, objeto de nosso estudo. Muitos desses ambientes, no entanto, acabam apresentando a língua de modo fragmentado ao usuário, com meras traduções de textos/vocabulário, ou com ênfase maior nas regras gramaticais, sem priorizar aspectos interacionais da língua-alvo. O propósito deste trabalho é investigar como *websites* educacionais/instrucionais da área de PLA, contribuem para o desenvolvimento da competência interacional do aprendente. O estudo, de cunho qualitativo e descritivo, apresenta a avaliação de vinte OAs, encontrados em dez *websites*, com base em fichas de avaliação organizadas em diferentes eixos relacionados à bibliografia pesquisada, tais como: princípios da Arquitetura da Informação, critérios técnico-pedagógicos do *Learning Object Review Instrument* (LORI) e elementos fomentadores da competência interacional. A pesquisa também apresenta um protótipo de objeto de aprendizagem utilizado em aulas de PLA a intercambistas visitantes da Universidade do Estado do Pará (UEPA), tarefa desenvolvida em um grupo de pesquisa com alunos do curso de Letras/Língua Inglesa daquela IES. Espera-se, assim, contribuir com as pesquisas direcionadas ao *e-learning* no campo do PLA, e destacar a importância de se aprender uma língua indo além de práticas individuais, a partir de atividades que explorem a dinâmica conversacional e interacional da língua-alvo.

PALAVRAS-CHAVE: Português Língua Adicional. Competência Interacional. Objetos de Aprendizagem. *E-Learning*.

ABSTRACT

SILVA, Erika Suellem Castro da. **Análise de objetos de aprendizagem em *websites* de Português Língua Adicional:** foco na competência interacional. 2020. 258 f. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

The area of teaching and learning of Portuguese as an Additional Language (PAL) has presented, in recent years, an evident expansion. Technology, in turn, has reconfigured the area of teaching and learning languages, and this process certainly includes the field of PAL. One has to consider the interest that foreign language learners have to complement their studies independently, using virtual spaces that aggregate interactive lessons, with audio materials, videos and exercises. Those environments, within the scope of learning Portuguese as an Additional Language, can be found on the Web in the format of applications, repositories of Learning Objects and educational or instructional websites, object of our study. Several of those on-line environments, however, end up presenting the language in a fragmented way to the user, with mere translations of text/vocabulary, or with greater emphasis on grammar rules, without prioritizing interactive aspects of the target language. The purpose of this work is to investigate how educational/instructional websites in the field of PAL, contribute to the development of the interactional competence of the learner. This qualitative and descriptive study presents the evaluation of twenty learning objects, found on ten websites, based on evaluation sheets organized in different axes related to the researched bibliography, such as: principles of the Information Architecture, technical and pedagogical criteria set by the Learning Object Review Instrument (LORI) and elements promoting interactive competence. The research also presents a prototype of learning object used in PAL classes to visitors from the University of the State of Pará (UEPA), a task developed in a research group with students of the English Literature/Language course of that institution. It is thus expected that this study can contribute with the research directed to e-learning in the field of PAL, and highlight the importance of learning a language going beyond individual practices, considering activities that explore the conversational and interactive dynamics of the target language.

KEY WORDS: Portuguese as an Additional Language. Interactional Competence. Learning Objects. E-Learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Partes do Livro “Português para Estrangeiros”, de Mercedes Marchant

Figura 2 - Partes do Livro “Português para Estrangeiros”, de Mercedes Marchant

Figura 3 – página do site brasileiro Foca no Português para Estrangeiros

Figura 4 – terminal do Plato V de 1981

Figura 5 – Exemplo de *site* (página hipertextual) da *Web 1.0*

Figura 6 – *Site ELO*

Figura 7 - *Site Só Português*

Figura 8 – *Site Learn Portuguese with Rafa*

Figura 9 – Interface *Só Português*

Figura 10 – Interface *Learn Portuguese Now – com Charlles Nunes*

Figura 11 – *Links Learn Brazilian Portuguese with Sonia*

Figura 12 – *Site Clica Brasil*

Figura 13 – Atividades *Site Clica Brasi*

Figura 14 – *Link “Curtas em sala de aula”*

Figura 15 – Vídeo indisponível *Site ELO*

Figura 16 – Vídeo indisponível *Site ELO*

Figura 17 – *Links Site BRAZILPOD*

Figura 18 – *Links externos Estante da Denise*

Figura 19 – *Link “quebrado”*

Figura 20 – *Link “Brazilian Portuguese Sites”*

Figura 21 – *Link “quebrado”*

Figura 22 - Seção “*Brazil Video News*” do *site Learn Portuguese Now – com Charlles Nunes*

Figura 23 – Fórum *Só Português*

Figura 24 – Exemplo de cardápio do site *Learn Portuguese with Rafa*

Figura 25 – Frases do site *Learn Portuguese with Rafa*

Figura 26 – OA *Learn Brazilian Portuguese with Sonia-Portuguese*

Figura 27 – Exercícios *Learn Brazilian Portuguese with Sonia-Portuguese*

Figura 28 - Atividade *filling the gaps*

Figura 29 – *Feedback*

Figura 30 – Texto do website *Estante da Denise*

Figura 31 - Texto do website *Estante da Denise*

Figura 32 - OA “*Graus de polidez*”

Figura 33 – Atividades *Learn Portuguese Now – com Charlles Nunes*

Figura 34 – *Feedback Learn Portuguese Now – com Charlles Nunes*

Figura 35 – Interface *Learn Portuguese Now – com Charlles Nunes*

Figura 36 - Atividade *Learn Portuguese Now – com Charlles Nunes*

Figura 37 - OA “*Os dicionários dos cariocas*”

Figura 38 - Teste no *Internet Explorer*

Figura 39 - Teste no *Google Chrome*

Figura 40 - Teste no *Internet Explorer*

Figura 41 – *Site Clica Brasil*

Figura 42 – Exercício *Clica Brasil*

Figura 43 – Exercício *Clica Brasil*

Figura 44 – Exercício *Clica Brasil*

Figura 45 – Atividade *Rede Brasil Cultural*

Figura 46 – Atividade *Rede Brasil Cultural*

Figura 47 – Atividade *Rede Brasil Cultural*

Figura 48 – OA *Rede Brasil Cultural*

Figura 49 – OA *Rede Brasil Cultural*

Figura 50 – OAs *Brazilpod*

Figura 51 – OA *Brazilpod*

Figura 52 – *Pop-up Brazilpod*

Figura 53 – OA *Brazilpod*

Figura 54 – OA *Brazilpod*

Figura 55 – *Site Brazilpod*

Figura 56 – Apresentação OA *LAPREN - PUCRS*

Figura 57 – OA *LAPREN – PUCRS*

Figura 58 – OA *LAPREN – PUCRS*

Figura 59 - OA *LAPREN – PUCRS*

Figura 60 – OA *Só Português*

Figura 61 - OA *Só Português*

Figura 62 – *Feedback Só Português*

Figura 63 - *Feedback Só Português*

Figura 64 – OA *Só Português*

Figura 66 – OA “*Quando o carnaval chegar*”

Figura 67 - OA “*Os instrumentos do Chorinho*”

Figura 68 – *Template Weebly*

Figura 69 – Página do protótipo

Figura 70 – Menu Protótipo

Figura 71 – Vídeo “*Falantes de Belém*”

Figura 72 – *Hiperlink “Português para Estrangeiros”*

Figura 73 – OA “*Falantes de Belém*”

Figura 74 – *Quiz* protótipo

Figura 75 – Formulário de envio de atividades

Figura 76 – canal humorístico do *Youtube* - Eu e o Fernandinho

Figura 77 – *link* externo do protótipo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Visão geral sobre algumas mudanças significativas da *Web*

Quadro 2 - Critérios de Usabilidade de *websites*

Quadro 3 – Categorias de um projeto de *website*

Quadro 4 – Indicadores de qualidade de *sites* educativos

Quadro 5 – Definições de Objetos de Aprendizagem

Quadro 6 – *Websites* de PLA escolhidos para a análise desta pesquisa

LISTA DE SIGLAS

AULP - Associação das Universidades de Língua Portuguesa
CAI - *Computer-Assisted Instruction*
CALL - *Computer Assisted Language Learning*
CCBs - Centros Culturais Brasileiros
CEL - Centro de Estudo de Línguas
Celpe-Bras - Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
CERN - *Conseil Européen pour la Recherche Nucléaire*
CI - Competência Interacional
CLA - Centro de Linguística Aplicada
CLOE - *Co-operative Learning Object Exchange*
CMC - Comunicação Mediada pelo Computador
Colip - Comissão da Língua Portuguesa
CPLP - Comunidade de Países de Língua Portuguesa
DPLP - Divisão de Promoção da Língua Portuguesa
E-Learning – Electronic Learning
E-Lera - *E-Learning Research and Assessment Network*
ELO - Ensino de Línguas *On-line*
ETA – *English Teaching Assistants*
HTML - *HyperText Markup Language*
ICUB - Instituto Cultural Uruguaio-Brasileiro
IEEE - *Institute of Electrical and Electronics Engineers*
IES - Instituições de Ensino Superior
ILLP - Instituto Internacional da Língua Portuguesa
LAD - *Language Acquisition Device*
LAPREN - Laboratório de Aprendizagem
LE – Língua Estrangeira
LET - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução
LOLA - *Learning Objects, Learning Activities*
LORI - *Learning Object Review Instrument*
MDs – Materiais Didáticos
MEC - Ministério da Educação
MERLOT - *Multimedia Educational Resource for Learning and On-line Teaching*

MIT - *Massachusetts Institute of Technology*

NEPPE - Pesquisa em Português para Estrangeiros

NUPPLE - Núcleo de Pesquisa e Ensino Português Língua Estrangeira

OAL - Objeto de Aprendizagem para o Ensino de Línguas

OAs – Objetos de Aprendizagem

OU - *Open University*

PEC-G - Programa de Estudantes-Convênio de Graduação

PEPG-LAEL - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

PEPPFOL - Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas

PFOL - Português para Falantes de Outras Línguas

PL2 - Português como Segunda Língua

PLA – Português Língua Adicional

PLATO - *Programmed Logic for Automatic Teaching Operations*

PLE - Português como Língua Estrangeira

PLE - Português como Língua Estrangeira

PLH – Português como Língua de Herança

PPPLE - Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna

PSA - *Public Service Announcement*

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC-Rio - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

PUCRS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

RBEx - Rede Brasileira de Ensino no Exterior

SCORM - *Sharable Content Object Reference Model*

SIPLE - Sociedade Internacional Português-Língua Estrangeira

TELL - *Technology-enhanced Language Learning*

TICs - Tecnologias de Informação e Comunicação

UEL - Universidade Estadual de Londrina

UEPA - Universidade do Estado do Pará

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFPA - Universidade Federal do Pará

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UnB - Universidade de Brasília

Unicamp - Universidade Estadual de Campinas

UX - *User Experience*

VOC - Vocabulário Ortográfico Comum da Língua Portuguesa

WWW - *World Wide Web*

INTRODUÇÃO.....	22
1. ENSINO E APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL (PLA) ...	27
1.1 PANORAMA HISTÓRICO DE LÍNGUAS NO BRASIL	28
1.2 A ÁREA DE PORTUGUÊS LÍNGUA ADICIONAL EM DESENVOLVIMENTO	38
1.2.1 Políticas linguísticas de Internacionalização do Português Brasileiro.....	39
1.3 INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR QUE OFERECEM CURSOS DE PLA NO BRASIL	44
1.4 INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR QUE OFERECEM CURSOS DE PLA NO EXTERIOR.....	45
1.5 PLA, PL2, PFOL E AFINS – UMA REVISÃO DA NOMENCLATURA	48
2. WEBSITES DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE PLA	53
2.1 A TECNOLOGIA E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS – UMA INTRODUÇÃO	53
2.2 O SURGIMENTO DA <i>WEB 2.0</i>	57
2.3 <i>WEBSITES</i> : CRITÉRIOS DE USABILIDADE E CLASSIFICAÇÕES	61
2.4 <i>WEBSITES</i> EDUCACIONAIS – ASPECTOS IMPORTANTES	67
2.4.1 <i>Websites</i> para o ensino e a aprendizagem de línguas.....	70
2.4.2 Objetos de aprendizagem de <i>websites</i> para ensino e aprendizagem de línguas ...	75
2.5 <i>WEBSITES</i> DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS LÍNGUA ADICIONAL	78
2.5.1 <i>Website Learn Portuguese With Rafa</i>	80
2.5.2 <i>Website Learn Brazilian Portuguese With Sonia</i>	81
2.5.3 <i>Website Estante Da Denise</i>	82
2.5.4 <i>Website Learn Portuguese Now – Com Charles Nunes</i>	83
2.5.5 <i>Website ELO – Línguas On-Line</i>	84
2.5.6 <i>Website Clica Brasil</i>	85
2.5.7 <i>Website Rede Brasil Cultural – Ministério Das Relações Exteriores</i>	86
2.5.8 <i>Website Brazilpod - Conversa Brasileira</i>	87
2.5.9 <i>Website LAPREN – PUCRS</i>	88
2.5.10 <i>Website Só Português</i>	89
3. DA COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA À COMPETÊNCIA INTERACIONAL	91
3.1 A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA E SEUS MODELOS PRINCIPAIS	91
3.1.1 O modelo de Canale e Swain.....	96
3.1.2 O modelo de Bachman e Palmer	99
3.1.3 O modelo de Celce-Murcia	101
3.2 ASPECTOS DA COMPETÊNCIA INTERACIONAL	104
3.2.1 Os recursos interacionais	107
3.3 O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA INTERACIONAL NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS	109
3.4 A COMPETÊNCIA INTERACIONAL FOMENTADA POR RECURSOS <i>ON-LINE</i> - É POSSÍVEL?	118
4. METODOLOGIA	123

4.1 SOBRE O CONTEXTO DA PESQUISA.....	123
4.2 SOBRE OS SUJEITOS DA PESQUISA	125
4.3 SOBRE OS INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA PESQUISA	127
4.3.1 Fichas de avaliação dos <i>websites</i> selecionados	128
4.3.2 Questionários e entrevistas a aprendentes de PLA	129
4.3.2.1 Questionário e entrevista para os aprendentes da turma PEC-G	130
4.3.2.2 Questionários para os aprendentes da turma de ETAs	132
4.3.2.3 Entrevista focalizada com os aprendentes da turma PEC-G	134
4.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS NOS <i>WEBSITES</i>	135
4.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS COM OS SUJEITOS DE PESQUISA	139
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO.....	141
5.1 SOBRE OS DADOS DAS FICHAS DE AVALIAÇÃO DOS <i>WEBSITES</i> E DE SEUS RESPECTIVOS OBJETOS DE APRENDIZAGEM (OAs).....	141
5.1.1 Ficha 1: Classificação dos <i>websites</i>	143
5.1.2 Ficha 2: Princípios da Arquitetura da Informação e da usabilidade dos <i>websites</i>	144
5.1.3 Ficha 3: Critérios técnico-pedagógicos dos OAs disponibilizados nos <i>websites</i>	161
5.1.3.1 OAs “ <i>Ordering food</i> ” e “ <i>Brazilian Portuguese phrases for second meeting</i> ” do website <i>Learn Portuguese with Rafa</i>	161
5.1.3.2. OAs “ <i>Interactive Exercises Phrases</i> ” e “ <i>Polite Expressions</i> ” do website <i>Learn Brazilian Portuguese with Sonia-Portuguese</i>	165
5.1.3.3. OAs “ <i>Graus de polidez</i> ” e “ <i>Cabeleireiro e Manicure</i> ” do website <i>Estante da Denise</i>	169
5.1.3.4 OAs “ <i>Greetings e Introductions</i> ” e “ <i>Asking for directions</i> ” do website <i>Learn Portuguese Now – com Charlles Nunes</i>	173
5.1.3.5 OAs “ <i>Os dicionários dos cariocas</i> ” e “ <i>Sinal Fechado</i> ” do website <i>ELO – Línguas On-line</i>	176
5.1.3.6. OAs “ <i>Na Internet</i> ” e “ <i>Fim de semana</i> ” do website <i>Clica Brasil</i>	180
5.1.3.7 OAs “ <i>Interação em uma feira de rua no Brasil</i> ” e “ <i>Compra de alimentos e bebidas para organizar um churrasco</i> ” do website <i>Rede Brasil Cultural</i>	184
5.1.3.8 OAs “ <i>They’ll love this with a passion!</i> ” e “ <i>It’s the same thing all over again</i> ” do website <i>BrazilPod - Conversa Brasileira</i>	188
5.1.3.9 OAs “ <i>Fala e escrita: como empregar essas modalidades adequadamente? – Estudo Orientado</i> ” e “ <i>Fala e escrita: como empregar essas modalidades adequadamente? – Prática 4</i> ” do website <i>LAPREN – PUCRS</i>	193
5.1.3.10 OAs “ <i>Jogos na Língua Portuguesa</i> ” e “ <i>Expressões Idiomática</i> ” do website <i>Só Português</i>	196
5.1.4 Ficha 4: OAs e elementos fomentadores da competência interacional	200
5.1.5 Ficha 5: recursos interacionais (ou componentes da CI) presentes nos OAs	203
5.2 SOBRE OS DADOS COLETADOS COM OS SUJEITOS DE PESQUISA	208
5.2.1 Dados do questionário dos aprendentes PEC-G	209
5.2.2 Dados da entrevista dos aprendentes PEC-G.....	212
5.2.3 Dados do questionário <i>Google Form</i> dos aprendentes ETAS	214
5.2.4 Dados do questionário presencial dos aprendentes ETAS.....	216
5.3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	218

6. PROPOSTA DE OAs <i>ON-LINE</i> PARA UM <i>WEBSITE</i> DE PLA QUE FOMENTE A COMPETÊNCIA INTERACIONAL	220
6.1 CRITÉRIOS PARA O PROJETO DO <i>WEBSITE</i>	223
6.2 OBJETOS DE APRENDIZAGEM DO PROTÓTIPO	224
CONCLUSÃO	233
REFERÊNCIAS	239
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido destinado aos aprendentes PEC-G/UFPA	252
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido destinado aos aprendentes ETAs/UEPA	253
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido destinado aos participantes dos vídeos	254
ANEXO A - Transcrição das respostas à entrevista focalizada – Aprendentes PEC-G	255
ANEXO B – Respostas dos ETAs às perguntas do questionário <i>Google Form</i>	257

INTRODUÇÃO

A área de ensino e aprendizagem do Português como Língua Adicional (PLA) vem apresentando, nos últimos anos, uma expansão evidente. No Brasil, esse crescimento tem sido atestado por iniciativas como a elaboração de um exame nacional de proficiência, a criação de uma associação de profissionais desse campo de estudo, bem como a realização de diversos eventos na área, além da publicação de coletâneas e de materiais didáticos e, ainda, da oferta de disciplinas e/ou cursos voltados para a formação de professores de português para estrangeiros.

A tecnologia, por seu turno, tem reconfigurado a área de ensino e de aprendizagem de línguas – e esse processo certamente inclui o campo do PLA. Desde a invenção do fonógrafo, em 1878, até a *Web 2.0* (FRANCO, 2010), os recursos tecnológicos atuam como suportes valiosos, dentro e fora da sala de aula. Ambientes virtuais como as redes sociais (RECUERO, 2009) possibilitaram a interação a distância entre aprendentes de idiomas interconectados, formando uma enorme rede colaborativa e intercultural, presente não apenas no meio acadêmico/institucional, como também fora dele.

O interesse sobre o ensino e a aprendizagem de português para estrangeiros tem contribuído para que muitas Instituições de Ensino Superior (IESs) abram suas portas aos cursos específicos de Língua Portuguesa, seja como componente da graduação, ou em cursos livres. Essas universidades, inseridas no universo das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), também organizam informações referentes à área de PLA em *websites* institucionais, os quais disponibilizam ferramentas digitais para os aprendentes da língua e cultura-alvo.

Há de se considerar também o interesse que aprendentes de línguas estrangeiras têm em complementar seus estudos de maneira independente, utilizando espaços virtuais que agreguem lições interativas, com materiais em áudio e em vídeo, por exemplo. Esses ambientes, no âmbito da aprendizagem de PLA, podem ser encontrados na *Web* no formato de aplicativos, repositórios de Objetos de Aprendizagem (OAs) e *websites* classificados como educativos ou instrucionais, desenvolvidos por professores autônomos ou, ainda, que atuam em alguma instituição de ensino.

A presente pesquisa, portanto, analisa *websites* instrucionais que disponibilizam Objetos de Aprendizagem na área de PLA. Pretendemos verificar de que forma esses OAs fomentam aspectos interacionais da língua-alvo.

Pesquisas como a de Araújo (2010), com destaque para um objeto de aprendizagem de português (língua materna) a alunos de Ensino Médio de escolas públicas, dentro do projeto intitulado Condigital/Língua Brasil, além do estudo comparativo de Silveira (2007), o qual analisou Objetos de Aprendizagem “de língua nacional disponíveis nos portais educacionais governamentais do Brasil, Argentina e Chile” (SILVEIRA, 2007, p. 55), são alguns dos poucos exemplos de trabalhos acadêmicos desenvolvidos nas esferas “Objetos de Aprendizagem” e “Língua Portuguesa”.

Destacamos também as investigações de Bezerra (2018) e de Mulon e Vargas (2014). A primeira tem por proposta a análise de repositórios e seus respectivos OAs, a fim de perceber se estes favorecem o ensino e a aprendizagem de português para alunos do Ensino Fundamental; a segunda, por seu turno, tem por enfoque a observação de materiais disponibilizados por três *sites* para o ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE).

Até a finalização deste estudo, porém, não há registros de pesquisas voltadas à avaliação de OAs de *websites* instrucionais de Português Língua Adicional que priorizem os aspectos da Competência Interacional e os elementos da Arquitetura da Informação.

O propósito deste trabalho, pois, é investigar como os *websites* de PLA contribuem para o desenvolvimento da competência interacional do aprendente, considerando que esses sítios, em sua grande maioria, concentram-se mais em atividades estruturais, conforme aponta a experiência desta pesquisadora, enquanto professora das disciplinas Recursos Tecnológicos e Linguística Aplicada, no curso de Letras/Língua Inglesa da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

Ademais, ao buscar *websites* que pudessem ser úteis na aprendizagem complementar de PLA de uma turma do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), da Universidade Federal do Pará (UFPA), e de um grupo de quatro aprendentes norte-americanos de PLA, vinculados ao programa ETA (*English Teaching Assistants*) da Fundação *Fulbright*, atuantes na UEPA no ano de 2018, foi possível então observar esta lacuna: é raro encontrar OAs em Português em Língua Adicional voltados às questões conversacionais e interacionais da língua-alvo.

Por essa razão, apresentamos, no presente estudo, a proposta de criação de OAs que priorizem esses aspectos. Tal tarefa é viabilizada com o suporte de um grupo de pesquisa

formado por alunos do curso de Letras - Língua Inglesa da UEPA, sob supervisão desta pesquisadora.

É também pertinente ressaltar que este trabalho, após averiguação dos *websites* e de seus respectivos OAs, recorreu ao parecer dos dois grupos de aprendentes de PLA já mencionados: o grupo PEC-G/UFPA e o grupo ETAs/*Fulbright*/UEPA, para que fosse feita a triangulação dos dados.

Além disso, o estudo analisa como os *sites* escolhidos contribuem para a aprendizagem do aluno estrangeiro, a partir da organização, usabilidade e navegabilidade do ambiente. Essa avaliação tem por base os critérios da Arquitetura da Informação (logística do *site*, padronização de elementos etc.), além de aspectos técnico-pedagógicos dos objetos sob investigação, categorizados de acordo com o renomado instrumento *Learning Object Review Instrument* (LORI).

Desenvolvido pela *e-Learning Research and Assessment Network* (eLera), o instrumento LORI determina que aspectos pedagógicos, tais como qualidade de conteúdo, adequação dos objetivos de aprendizagem, *feedback*, capacidade de motivação e reusabilidade devam ser considerados no desenvolvimento de OAs¹.

Compreendemos, portanto, que os objetivos desta pesquisa são:

1. Verificar de que forma *websites* institucionais e educacionais de Português Língua Adicional fomentam o desenvolvimento da competência interacional dos aprendentes que os acessam.
2. Examinar como se organizam as configurações da Arquitetura da Informação desses *websites*, destacando princípios de usabilidade e de *design* centrados no usuário;
3. Analisar os OAs disponíveis nesses *websites* com base em aspectos de cunho técnico-pedagógico e pragmático;
4. Expor a percepção dos alunos PEC-G e ETAs sobre os *websites* e seus OAs, para efeitos de triangulação dos dados.
5. Apresentar um modelo de OA em Português Língua Adicional, dentro de protótipo de *website* educativo independente, como forma de auxílio a aprendentes visitantes ou moradores temporários da

¹ O instrumento LORI é detalhado no capítulo 2.

cidade de Belém do Pará, com base na experiência com o grupo de ETAs visitante da UEPA, ao longo de nove meses de 2018.

A fim de cumprir os objetivos elencados, as seguintes perguntas de pesquisa foram elaboradas:

- De acordo com os critérios de avaliação de *websites* educacionais (ex.: conceitos da Competência Interacional e Análise da Conversação), observados a partir das leituras das referências bibliográficas, os *sites* sob análise e seus respectivos materiais contribuem para o desenvolvimento da competência interacional de seus usuários?
- A Arquitetura da Informação desses *websites* coaduna com a configuração de um *website* educacional/instrucional?
- Os OAs disponibilizados nesses *websites* apresentam as características necessárias a todo e qualquer OA (ex.: reusabilidade, adaptabilidade, acessibilidade, interoperabilidade²)?

O aporte teórico à presente pesquisa situa-se nos seguintes campos de estudo: Linguística Aplicada (na área de ensino e aprendizagem do Português como Língua Adicional), Tecnologia e Educação (com ênfase na modalidade de *e-learning* e na construção de OAs digitais) e no âmbito dos estudos da Pragmática e da Análise da Conversação.

Ressalta-se a necessidade, primeiramente, de se perceber como o PLA foi construído enquanto área de ensino, pesquisa e extensão, em instituições brasileiras e estrangeiras, a partir de iniciativas de internacionalização do português brasileiro. Esse é o enfoque do primeiro capítulo deste estudo.

Avanços representativos ao longo dos séculos XX e XXI (ALMEIDA FILHO, 2001, 2007, 2011; LEFFA, 1999; RONSANI, 2015; NÓBREGA, 2016; PACHECO, 2006; CUNHA; SANTOS, 2002; SILVA, 2015), oferecem-nos uma ampla visão do PLA no mundo, além de projetar um panorama geral de ações no referido campo, com considerações sobre a produção de materiais didáticos e de crescimento no meio acadêmico.

O capítulo 1 também tem o objetivo de apresentar algumas discussões em torno da questão terminológica do termo Português Língua Estrangeira (CUNHA, 2007; SPINASSÉ, 2006; SILVA, 2015; ALMEIDA FILHO, 2006; FURTOSO, 2015; CUNHA; SANTOS,

² Todas as características indispensáveis aos OAs são apresentadas e explicadas no capítulo 2.

2002) para melhor compreensão de suas diversas nomenclaturas, bem como para justificar nossa escolha pelo termo PLA.

Um histórico indispensável sobre tecnologia e ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras é apresentado no capítulo 2 deste trabalho, no intuito de esclarecer conceitos e percepções sobre termos como *web*, *e-learning* (COSTA, 2013; BROWN; VOLTZ, 2005; MARQUES, 2011), *Computer Assisted Language Learning*, Objetos de Aprendizagem (OAs) (LEFFA, 2006) e Arquitetura da Informação (ROSENFELD; MORVILLE, 1998).

O capítulo também busca fundamentos que tratem da sistematização e classificação dos *websites* pesquisados – instrucionais ou educacionais - (ARAÚJO, 2009; CARVALHO, 2006; MARTINS, 2000 apud LUVIZOTTO *et al.*, 2010), além de apontar características inerentes aos princípios de usabilidade destes (NIELSEN; LORANGER, 2006; GRASSIAN, 1995; MARDIS; URY, 2003; TILLMAN, 2003; KAPOUN, 1998).

Questões relacionadas à Competência Interacional (CI), considerando aspectos relevantes da Análise da Conversação (YOUNG, 2013; KRAMSCH, 1986; HALL, 1995; HE; YOUNG, 1998; WALSH, 2012; MARKEE, 2008; MCNAMARA, 1997; SACKS *et al.*, 1974; SCHEGLOFF *et al.*, 1977; STIVERS, 2008; DINGS, 2014; ATKINSON *et al.*, 2007) e componentes da CI, presentes nos OAs (YOUNG, 2011; 2013) são apresentadas no capítulo 3, com o objetivo de discutir o que aprendentes de PLA verdadeiramente necessitam para aprimorar, não apenas sua compreensão estrutural, mas, principalmente, seus conhecimentos discursivos e socioculturais da língua-alvo.

O capítulo 4, por sua vez, apresenta o percurso metodológico deste estudo, descrevendo o tipo de pesquisa em questão, seu contexto, informações sobre os sujeitos participantes, bem como os procedimentos de coleta e os instrumentos utilizados pela pesquisadora

O capítulo 5 apresenta a análise e a discussão dos dados obtidos a partir da avaliação dos OAs dos *websites* selecionados.

O capítulo 6, por seu turno, complementa a investigação realizada, apresentando alguns OAs do campo de PLA produzidos por esta pesquisadora, em colaboração com graduandos do curso de Letras/Língua Inglesa da UEPA.

Apresentamos, por fim, nossas considerações finais sobre o estudo, salientando a importância de todos os ambientes pesquisados, bem como dos Objetos de Aprendizagem desenvolvidos por esses *websites*, retomando as perguntas da pesquisa como forma de ratificar a existência ou não de fomento à competência interacional, e de destacar quais materiais atendem às normas técnico-pedagógicas dispostas nas referências consultadas.

1. ENSINO E APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL (PLA)

É fato que a área de ensino e aprendizagem do Português como Língua Adicional (PLA) vem apresentando, nos últimos quinze anos, uma expansão incontestável, seja em função de fatores como políticas de internacionalização, mercado profissional, intercâmbios institucionais, ou até mesmo turismo, conforme podemos atestar em Brandão (2016):

No cenário de globalização em que vivemos, a língua portuguesa vem vivenciando um processo de internacionalização, demandado por políticas acolhedoras a imigrantes, programas de mobilidade educacional, oportunidades profissionais, turismo, relacionamentos ou, ainda, fluxos econômicos e contextos interculturais. A demanda ou interesse pelo ensino de português a alunos estrangeiros é manifestada em inúmeros cursos de graduação em universidades estrangeiras pelo mundo afora, além da oferta de cursos livres e de aulas particulares voltadas para diferentes fins (BRANDÃO, 2016, n.p.).

Essa expansão evidente do português no mundo acaba se refletindo também na *Internet*, não apenas como instrumento de socialização em redes sociais, *e-mails* ou aplicativos de mensagens instantâneas, mas também como objeto de estudo de aprendentes estrangeiros residentes dentro e fora do Brasil, no intuito de desenvolver suas habilidades na língua portuguesa para fins acadêmicos, turísticos, culturais ou profissionais.

Essa aprendizagem pode ocorrer de várias formas – com interação entre alunos de diferentes localidades (como a aprendizagem em tandem³), com orientações de um professor ou, ainda, por meio de estudo autônomo, a partir de atividades ofertadas por repositórios de recursos *on-line* ou por *websites* de instrução de língua.

Segundo Cruz (2013), mais de 79 milhões de brasileiros acessavam a *Internet* em 2011, ocupando, assim, a 5ª posição entre os 20 países com maior número de usuários da rede. Em relação às mídias digitais, atestou-se que a língua portuguesa ocupava o terceiro lugar em redes sociais como o *Twitter* e *Facebook*, perdendo espaço somente para o inglês, o japonês e o espanhol.

Destarte, a língua portuguesa tem hoje uma dimensão significativa no panorama linguístico mundial, sendo a quarta língua mais falada como Língua Adicional (LA), e a “quinta língua com maior número de países de língua oficial” (ALBUQUERQUE; ESPERANÇA, 2010 apud PERNA; SUN, 2011, p. 60).

³ “Nas interações in-tandem, dois participantes assumem o compromisso de ajudar o parceiro a aprender sua língua materna, ou uma língua em que é proficiente, respeitando os princípios do bilingüismo, da reciprocidade e da autonomia (...)” (RAMOS; BARBOSA, 2009).

Atestamos também em Nóbrega (2016) essa crescente difusão do português no cenário internacional:

A língua portuguesa, por exemplo, já é “língua de trabalho em organizações internacionais: União Europeia (EU), Mercosul, Unidade Africana (UA), União Latina (UL) e caminha para tornar-se um dos idiomas de trabalho da Organização Mundial do Turismo” (PESSOA, 2007, p. 2). Além disso, nos últimos anos a língua portuguesa tem visto crescer sua relevância internacionalmente, por conta da divulgação da música e, mais recentemente, da produção cinematográfica brasileira (NÓBREGA, 2016, p. 423).

Assim, o presente capítulo tem por objetivo principal apresentar o percurso traçado pelo Português como Língua Adicional, em um mundo não apenas sociolinguístico, mas também de interesses políticos e econômicos substanciais às chamadas políticas linguísticas e educacionais, as quais, por meio do Estado e de seus aparelhos ideológicos, atuam com suas respectivas diretrizes, leis, regulamentações, de modo a expandir (ou a frear) a língua oficial e a cultura de um país.

Apresentamos dados históricos relacionados à construção do Português como Língua Adicional enquanto área de ensino, pesquisa e extensão em universidades brasileiras e estrangeiras, construção pavimentada por iniciativas de internacionalização do português brasileiro, com avanços representativos ao longo dos séculos XX e XXI.

Além disso, cumpre a este capítulo também adentrar o debate sobre as diversas nomenclaturas utilizadas na área de Português como Língua Estrangeira e explicar nossa escolha pelo termo Português Língua Adicional.

Tal questão não é de cunho estritamente terminológico, mas também diz respeito aos diversos contextos de ensino e aprendizagem e suas respectivas demandas.

1.1 PANORAMA HISTÓRICO DE LÍNGUAS NO BRASIL

Na investigação acerca das origens do ensino e aprendizagem de PLA, atesta-se que os pioneiros desse campo foram os chamados “línguas”, isto é, intérpretes de línguas ou, ainda, “jovens portugueses tornados intérpretes à força deixados na costa entre os índios para se apropriarem de seus idiomas” (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 93).

Os “línguas” são descritos por Couto (2011) como “ex-renegados e prisioneiros, escravos nativos e convertidos, judeus e novos cristãos, aventureiros e degredados” (COUTO, 2011), que colaboraram na expansão do império português, a exemplo de Gaspar da Gama, comerciante e intérprete judeu que trabalhou com Pedro Álvares Cabral na expedição ao Brasil.

Já os primeiros professores e aprendentes de um contexto mais formal de PLA foram, sem dúvida, os padres jesuítas⁴ e os índios do sudeste do país, respectivamente, ainda no processo de colonização do Brasil, como consolidação do *Projeto Português para o Brasil* (NETO; MACIEL, 2008), inserido no projeto de catequização da Companhia de Jesus.

Os jesuítas chegaram ao Brasil em 1549, enviados por D. João III e chefiados pelo padre Manoel da Nóbrega, com o intuito de cumprir objetivos doutrinários, políticos e econômicos. Em 1549 é fundada a primeira “escola de ler e escrever” brasileira e, em 1550, surge o Colégio de Salvador, cujo responsável fora o padre Vicente Rodrigues, com apenas 21 anos de idade. No ano de 1553 é inaugurado o Colégio dos Meninos de Jesus de São Vicente, “onde se ensinava a falar, ler, e escrever o português e também a gramática latina aos mamelucos ‘mais capazes’” (FERRAÇO; BONFIM, 2007).

A partir da nomeação de padres ajudantes de Manoel da Nóbrega, o primeiro catálogo da missão dos jesuítas e o primeiro sistema público de ensino brasileiro (*Ratio Atque Instituto Studiorum*) são instituídos. Porém, para que se cumprisse o objetivo de catequizar os indígenas, e, conseqüentemente, os objetivos políticos e econômicos de interesse da Coroa Portuguesa, era preciso primeiramente assegurar a boa comunicação entre os chamados “gentios” e seus colonizadores.

Assim, tornava-se necessário organizar um plano sistemático de estudos que consistia em duas fases:

Na primeira fase, considerada como do ensinamento dos estudos elementares, era constituída *pelo aprendizado de português*, do ensinamento da doutrina cristã e da alfabetização. Para a segunda fase do processo de aprendizagem idealizado por Manuel da Nóbrega, o aluno teria a opção para escolher entre o ensino profissionalizante e o ensino médio, segundo suas aptidões e dotes intelectuais revelados durante o ensino elementar (NETO; MACIEL, 2008, p. 176. Grifo nosso).

Desse modo, a rede de ensino fundada e consolidada pela Companhia de Jesus no Brasil Colonial cumpriu seu papel em “*dar continuidade ao ensino da língua portuguesa aos filhos dos colonos e para os filhos dos índios*” (OLIVEIRA, 2011, p. 03. Grifo nosso). Almeida Filho (2007), ao acentuar o enfoque escolástico-humanista da instituição, relata que

⁴ A ordem jesuítica foi fundada por Inácio de Loyola, em 1534, tendo sido aprovada pelo Papa Paulo III, em 1540, por meio da bula papal *Regimini militantis ecclesiae*. Essa congregação surgiu em uma época de lutas religiosas, particularmente contra os luteranos, que se espalhavam pelas cidades francesas. Essas lutas, que tinham como armas a fé inabalável, a disposição a todos os sacrifícios e a disciplina exemplar, tornaram seus missionários uma força eficaz contra o protestantismo e implantação do poder da Igreja entre os povos infiéis. Os jesuítas formaram as primeiras legiões de missionários que se dispuseram a deixar a Europa e a se dedicar à catequese do gentio nas novas terras (OLIVEIRA, 2011, p. 02).

o estudo das línguas era basicamente “centrado [...] nos aspectos gramaticais, de retórica via tradução e nos conhecimentos humanísticos dos grandes autores nesses idiomas” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 39).

Há de se destacar o período de escravidão do povo africano e seus descendentes no Brasil, como uma época de intensa difusão do português, não somente porque o regime de escravidão era uma das bases da economia colonial, mas principalmente pelo fato de o português ter se configurado como “língua veicular por falantes de outras línguas” (TEIXEIRA, 2016, p. 480).

É também pertinente ressaltar a influência sofrida pelo português do Brasil por idiomas como o iorubá - língua dos negros da Nigéria - como também pelo quimbundo angolano (FERRAÇO; BONFIM, 2007).

a língua do Brasil sofreu uma grande mistura de português, tupi (língua nativa) e diversos dialetos trazidos pelos escravos africanos. Até 1808, a mudança da Corte Portuguesa para o Rio de Janeiro fez com que o foco de investigação de PLA ocorresse juntamente com o estudo da cultura portuguesa (PERNA; SUN, 2011, p. 60).

A expulsão dos padres jesuítas dos dezessete colégios do Brasil, em 1759, pelo então ministro Sebastião José de Carvalho, mais conhecido como Marquês de Pombal, é vista por Niskier (2001) como a primeira grande e desastrosa reforma educacional do país, deixando uma preocupante lacuna na colônia portuguesa.

A intenção da Reforma Pombalina era a de dominar por completo todas as esferas da colônia, concentrar riquezas para Portugal e garantir, assim, a autonomia administrativa e econômica do Estado. Com o objetivo de “proteger a monarquia absolutista e, paralelamente, modernizar Portugal” (DAROS, 2011, p.68), a reforma abolia a autonomia pedagógica implantada pelos padres jesuítas.

Na esfera do ensino e aprendizagem de línguas, portanto, Pombal determinou que aulas de gramática latina e de grego fossem ministradas no sistema das chamadas “aulas régias”, além de proibir o ensino e uso da língua geral e, por fim, instituir o português como língua única no Brasil, com a finalidade de enfraquecer o poder da Igreja Católica sobre a colônia (FERRAÇO; BONFIM, 2007).

A chegada da Família Real em território brasileiro, precisamente no Rio de Janeiro, em 1808, é outro marco importante no percurso histórico da educação e ensino de línguas do país.

A colônia passa a ser reino em março daquele ano e, com as adequações necessárias à Corte, abre-se espaço no Brasil para línguas estrangeiras como o inglês e o francês, como

atestado pelo Decreto de 22 de junho de 1809, assinado por D. João VI, Príncipe-Regente de Portugal.

As décadas de 1820 e 1830 também comprovam a crescente abertura do Brasil aos estrangeiros, dessa vez caracterizada pela imigração política, especialmente de origem italiana. O século XIX e a primeira metade do século XX são expressivos no que diz respeito ao fluxo de imigrantes no país e, obviamente, os contatos linguísticos derivados desses movimentos são importantes para a configuração do português brasileiro.

No âmbito do Ensino de PLA, Pacheco (2006) ressalta que, os primeiros materiais didáticos (MDs) relacionados à área datam do ano de 1901, com a publicação do “Manual da Língua Portuguesa”, criado pelo educador alemão Rudolf Damm, para que fosse utilizado com alunos não-falantes do Português como Língua Materna, especificamente em escolas alemães no Sul do país, região de significativa presença imigratória.

Os manuais [...], de um modo geral, no começo de sua produção, não continham instruções especiais para o professor. Paulatinamente, seguindo a tendência dos MDs de PLM elas foram sendo incluídas, mas com certas especificidades. Os grupos de imigrantes aqui chegados não economizavam esforços para oferecer uma educação de qualidade a seus filhos, incentivando a ‘ampla produção de material didático’ e criando ‘toda uma estrutura de apoio para o processo escolar’ (PACHECO, 2006, p. 69, 70).

Leffa (1999) afirma que, no período do Brasil Império, o ensino de línguas carecia de uma metodologia adequada às línguas vivas, haja vista a predominância da tradução de textos e da análise gramatical. Ainda para o autor, houve uma latente decadência do ensino de línguas no Brasil, a qual caminhava “junto com o desprestígio crescente da escola secundária” (LEFFA, 1999, p. 05).

Vidotti e Dornelas (2007) corroboram com a afirmação de Leffa, acentuando que as sucessivas reformas no sistema educacional do país, tanto no Império, quanto na República, demonstram uma redução de carga horária das línguas ensinadas.

A ênfase no português enquanto língua nacional persiste no Brasil Império, que pode ser observada, por exemplo, no Decreto de 1827, o qual apresentava, em seu artigo 6º, dentre várias demandas, a necessidade de ensinar a gramática de língua nacional. Assim:

Ao refletir sobre a presença de uma gramática de língua nacional, que obrigatoriamente orienta o ensino de leitura e escrita em língua portuguesa, entendemos que existe uma única prática de ensino voltada à formação de uma sociedade linguisticamente homogênea. Ao agir dessa forma, o Estado apaga outras línguas que produzem as instabilidades e polêmicas em torno da língua que falamos (PFEIFFER, 2001). Dessa maneira, a escola e a gramatização fundamentam-se em normalizar a relação dos sujeitos com a língua portuguesa (língua nacional) (RONSANI, 2015, p. 47).

Iniciativa do ministro Bernardo Pereira de Vasconcelos, a fundação do Colégio Pedro II (escola-modelo de ensino secundário do Império), em 1837, foi outro momento de suma importância para os estudos de línguas no Brasil, especialmente no que se refere a equiparar o ensino de línguas modernas ao ensino das línguas clássicas.

No Colégio Pedro II eram ministrados o latim, o grego, o francês e o inglês, de acordo com o estabelecido pelo art.3º, do Decreto de criação daquela instituição, sendo o alemão instituído em 1840. A reforma curricular de 1841 estabeleceu o ensino das línguas clássicas e modernas em quase todos os sete estágios do ensino secundário.

Acerca do ensino de línguas estrangeiras, oficialmente implementado no currículo das escolas brasileiras, destaca-se o ano de 1931, ano em que a chamada Reforma Francisco de Campos foi instaurada no país, logo no início do primeiro governo de Getúlio Vargas.

A Reforma Francisco Campos redefiniu, em primeiro lugar, os saberes a serem ensinados nos colégios de ensino secundário, fortalecendo as Ciências Físicas e Naturais, o que também expressa uma perspectiva burguesa. Mas também deu importância ao ensino da Língua Portuguesa, que foi seriada, pela primeira vez em todos os anos do Curso Fundamental. *Por meio do destaque à disciplina Língua Portuguesa procurava-se transmitir o nacionalismo emergente na sociedade brasileira, que foi reforçado pela Revolução de 30* e transversalizado também nas disciplinas História, Geografia e Canto Orfeônico (DALLABRIDA, 2009, p. 189. Grifo nosso).

Em 14 de novembro de 1930, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública era criado, sob responsabilidade do educador mineiro Francisco Campos. Dentre as reformas relevantes para o sistema de ensino de línguas estrangeiras, a saber, francês, inglês e alemão, estabelecia-se a diretriz de se ensinar a língua estrangeira (LE) na própria língua-alvo, em conformidade com o Método Direto, instituído como método de ensino de línguas estrangeiras oficial no Brasil em 21 de dezembro de 1931, o qual já figurava na França desde 1901.

O Método Direto foi introduzido no Colégio Pedro II pelo Professor Carneiro Leão, em 1931. Segundo Leffa (2012), tal método opunha-se ao já conhecido Método da Gramática e Tradução, com maior ênfase no cotidiano dos aprendentes, refletido em exemplos retirados de diálogos situacionais e também no ensino indutivo da gramática. A ideia era fazer com que os sujeitos utilizassem a língua-alvo durante o processo de aprendizagem, no intuito de fomentar a prática dessa língua de modo cada vez mais natural (LEFFA, 2012).

Portanto, o Decreto no. 20.833 de dezembro de 1931 estabelecia em seu artigo 1º que o ensino das línguas vivas estrangeiras (francês, inglês e alemão), no Colégio Pedro II e estabelecimentos de ensino secundário a que este serve

de padrão terá caráter eminentemente prático e será ministrado na própria língua que se deseja ensinar, adotando-se o método direto desde a primeira aula. Assim compreendido, tem por fim dotar os jovens brasileiros de três instrumentos práticos e eficientes, destinados não somente a estender o campo da sua cultura literária e de seus conhecimentos científicos, como também a colocá-los em situação de usar para fins utilitários, da expressão falada e escrita dessas línguas (BRASIL. Decreto n. 20.158, de 30 de junho de 1931).

Entretanto, de acordo com Chagas (1957 apud MACHADO *et al.*, 2007), as poucas horas destinadas ao ensino de línguas estrangeiras na grade curricular do sistema de ensino brasileiro, além da escassez de professores, cuja formação linguística não responderia às demandas do decreto, foram barreiras intransponíveis para a execução do projeto de ensino de LE com base no Método Direto, embora seja válido salientar a relevância dessa experiência para o ensino de línguas no país.

Mesmo a Reforma Capanema, de 1942, que destinou cerca de trinta e cinco horas semanais ao ensino de idiomas no currículo escolar brasileiro, enfatizando objetivos instrumentais, educativos e culturais de ensino de línguas estrangeiras clássicas e modernas, também enfrentou dificuldades em alcançar o que fora traçado em seu plano inicial, visto que “[...] alterações quase que sucessivas tiveram que ser realizadas, não ocorrendo então, a execução do que havia sido estipulado, exceto em raras exceções” (MACHADO *et al.*, 2007).

Outro momento importante para o contexto linguístico do país se deu também no início do século XX, quando imigrantes europeus da região Sul (poloneses, italianos etc.), e imigrantes japoneses concentrados especialmente na região do Estado de São Paulo, construía no país as chamadas escolas étnicas, no claro intuito de preservar o ensino de suas respectivas línguas maternas, bem como de sua cultura.

É nesse contexto, no Governo da Era Vargas, que a Campanha de Nacionalização do Ensino passa a vigorar fortemente em todo o país, “exigindo que o Português a ser ensinado em qualquer escola do Brasil deveria caracterizar-se como língua materna” (ALMEIDA, 2009, p. 34).

O movimento de nacionalização compulsória da década de 1930 foi, de acordo com Pacheco (2006), a continuidade da institucionalização do ensino de português no país, interditando o ensino de línguas estrangeiras no processo de alfabetização de indivíduos.

De acordo com a idealização do Estado Novo, a alfabetização em outra língua era considerada perigosa, pois isso poderia vir a anular o vínculo entre ensino de língua e nacionalidade. Dessa forma, era preciso iniciar um processo de reafirmação e difusão da língua nacional, processo iniciado no âmbito das escolas rurais, onde um grande número de

colônias de imigrantes de alemães e italianos fora consolidado, “e esses se alfabetizavam em outra língua que não português” (RONSANI, 2015, p. 51).

Escolas públicas brasileiras foram fundadas pelo governo junto às diversas escolas de imigrantes, como forma de evidenciar, de modo apelativo, a gratuidade e a “melhor qualidade” do ensino da língua portuguesa.

Assim, o governo brasileiro considerava imprescindível “abrasileirar” o estrangeiro, segundo Ronsani (2015), por meio de dois aparelhos do Estado: “um ideológico, a escola, que fez circular a língua portuguesa; e outro repressivo, a polícia, Igreja, que asseguraram o funcionamento de apartado de repressão ideológica [...]” (RONSANI, 2015, p. 53).

O preconceito e desrespeito às culturas estrangeiras parecia a única forma de “homogeneizar” o ensino do português no país, fato este que contribuiu muito mais para que os atravesalhos da área de ensino de Português Língua Adicional se sobressaíssem à época, já que o ensino do português a estrangeiros ocorria em um contexto de imposição, determinado pela política de nacionalização do governo, coibindo e silenciando, mais uma vez, as demais línguas existentes no país.

Enquanto em território brasileiro a Lei da Nacionalização imperava em detrimento das línguas estrangeiras, a política da Era Vargas trabalhava externamente, de modo a inserir o Brasil no novo cenário mundial pós-crise de 1929 (NEPOMUCENO, 2016).

Em 1937, o chamado Serviço de Cooperação Intelectual alavancava as missões diplomáticas para que buscassem “instituições culturais, escritores, jornalistas, cientistas e demais intelectuais, do Brasil e de países do exterior, com interesses ‘nas coisas brasileiras’” (NEPOMUCENO, 2016, p. 03).

Em 1943, o Programa Pedagógico no exterior foi impulsionado pelo governo brasileiro, para que o país pudesse atuar em conjunto com os países da América Latina no projeto de desenvolvimento da Universidade Interamericana, no Panamá (NEPOMUCENO, 2016, p. 06).

Nesse sentido, o Projeto Pedagógico do Brasil no exterior não abarcava somente o ensino do português brasileiro ou da literatura brasileira, mas buscava também difundir conhecimentos gerais sobre o Brasil, sua história e cultura. Para o governo, “era preciso convencer a opinião nacional e internacional, incluindo os países vizinhos, que ditadura e desenvolvimento eram variáveis de uma mesma perspectiva política de modernização nacional” (NEPOMUCENO, 2016, p. 07).

Assim, o Instituto Cultural Uruguaio-Brasileiro (ICUB), considerada a primeira iniciativa do Ministério das Relações Exteriores do Brasil de promover o português

brasileiro, por meio uma feira do livro realizada em Montevidéu, em 1940, é parte dos Centros Culturais Brasileiros (CCBs), os quais, por sua vez, estão subordinados à repartição consular do Brasil em cada país, e se configuram como instrumentos de política cultural brasileira no exterior.

Em 1940, foi criada a Rede Brasileira de Ensino no Exterior (RBEx), hoje conhecida como Rede Brasil Cultural, integrada pelos CCBs, Leitorados⁵ e Núcleos de Estudos Brasileiros⁶. Nas palavras de Forte (s.d), os Centros Culturais Brasileiros (CCBs)

[...] foram os primeiros a oferecer cursos de Português e a promover a difusão da cultura brasileira, através da organização de exposições de artes visuais, espetáculos teatrais, apresentações de filmes e concertos de música erudita e popular. Conhecidos também como Centros de Estudos Brasileiros (CEBs), contam com 21 unidades distribuídas pelo continente americano (12), europeu (3) e africano (6) (FORTE, s.d., p. 1, 2).

Esse processo de criação de instituições, cujo objetivo era a difusão cultural, ocorreu também em países como França, em 1910; Alemanha, em 1925; Reino Unido, em 1934 e Itália, no período de 1940 a 1945 (SILVA, 2014).

No Brasil, o primeiro programa de Leitorado ocorreu apenas em 1965, na Universidade de Toulouse.

Os entraves no campo de Ensino de Português Língua Adicional se arrastaram até a década de 1950, especialmente no que se referia ao uso de materiais didáticos disponíveis na área, já que os cursos de português do Brasil ofertados dependiam de materiais escritos no exterior.

A publicação de “Português para Estrangeiros”, em 1954, marca o início de uma nova fase, enfatizando o empenho de professores e linguistas brasileiros, que, “baseados em sua prática e nos modelos de MDs ‘importados’ do exterior, uniram-se para produzir MDs que refletissem a realidade brasileira” (PACHECO, 2006, p. 72).

Almeida Filho (2011) aponta a publicação do livro “Português para Estrangeiros”, de Mercedes Marchant, como marco inicial do ensino moderno de português para estrangeiros no Brasil. O manual didático foi criado a partir da experiência da professora no curso de Português Língua Estrangeira, da Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

⁵ Programas em professores universitários que atuam em instituições estrangeiras de ensino superior, nas quais promovem a língua e a cultura brasileiras. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/linha-do-tempo/1116-1940/220-criacao-do-instituto-cultural-uruguaio-brasileiro-icub->>. Acesso em: 20 jan. 2017.

⁶ Situados nas Embaixadas ou Vice-Consulados, são unidades complementares de ensino, nas quais um professor se encarrega de oferecer cursos de português gratuitos. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/linha-do-tempo/1116-1940/220-criacao-do-instituto-cultural-uruguaio-brasileiro-icub->>. Acesso em: 20 jan. 2017.

Figura 1 - Partes do Livro “Português para Estrangeiros”, de Mercedes Marchant

Fonte: Google Books.

Figura 2 - Partes do Livro “Português para Estrangeiros”, de Mercedes Marchant

Fonte: Google Books

Ainda que o material apresente diálogos de situações possíveis do cotidiano, um dos aspectos a ser ressaltado, como percebemos nos exemplos acima, é o enfoque na forma, com a apresentação da língua enquanto estrutura, a ser memorizada por meio de frases fora de um contexto específico.

Ressaltamos que a abordagem gramatical remonta ao século XVIII, mas seus traços são observados em métodos diversos, os quais se desenvolveram até a década de 1970, tais como o próprio método Direto, o método Audiolingual (com ênfase na repetição, memorização e criação de novos hábitos linguísticos) e, de alguma forma, na abordagem comunicativa, já que

A abordagem comunicativa não condena o uso de exercícios mecânicos de substituição nem o oferecimento de condições para a aprendizagem consciente de regularidades linguísticas já que embasam o uso comunicativo extensivo da língua. Em uma aula comunicativa, por exemplo, pode haver exercícios mecânicos de substituição para subsistemas linguísticos como os pronomes, terminações de verbos, substantivos, sempre que requisitado pelos alunos ou percebida a necessidade pelo professor (GONZALES, 2015, p. 64).

Aspectos relacionados à abordagem comunicativa são amplamente discutidos no capítulo 3 desta pesquisa.

Ainda sobre a abordagem de ensino dos materiais didáticos de PLA, destaca-se que esse campo começou a se desenvolver, de fato, somente na década de 1960, firmando-se na década de 1980, a partir de uma maior preocupação com publicações significativas, e artigos que propagavam “resultados de pesquisas e de experiências em sala de aula” (FURTOSO, 2015, p. 155).

Foi nessa mesma época que a educação bilíngüe e o ensino de PLE passaram por novo movimento de mudança [...]. O Brasil passou a ser reconhecido como nação com desenvolvimento potencial. Muitos executivos passaram a vir do exterior para assumirem os cargos de direção das empresas multinacionais que no país se instalavam, especialmente no sudeste do país. Além disso, convênios foram firmados, e alguns grandes projetos ‘multinacionais’, como a construção da usina nuclear de Angra dos Reis, foram também responsáveis pela vinda de técnicos especializados estrangeiros, que imigravam acompanhados de suas famílias e matriculavam seus filhos em escolas internacionais, existentes no Rio e em outros estados da federação. Esses novos alunos passavam a frequentar aulas de PLE, como forma de acelerar seu processo de adaptação ao país (PACHECO, 2006, p. 73).

Acerca das abordagens ou métodos de ensino, a década de 1960 parecer ser um divisor de águas - ainda que o ensino de português para aprendentes estrangeiros ocorresse

precariamente, com predomínio do método Audiolingual, e com materiais criados prioritariamente fora do país, em especial, nos Estados Unidos.

Esse contexto se formava de maneira representativa, acompanhada dos “primeiros manuais didáticos legitimamente brasileiros [...], abrindo novos rumos e possibilidades no processo de ensino-aprendizagem de línguas” (TAKAHASHI, 2012, p. 24).

1.2 A ÁREA DE PORTUGUÊS LÍNGUA ADICIONAL EM DESENVOLVIMENTO

Os anos de 1960, como já mencionado, apresentam uma fase louvável de produção de livros em universidades norte-americanas, a exemplo do “*Modern Portuguese*”, desenvolvido mais precisamente em 1966.

O ano de 1966 também corresponde ao surgimento da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) - em um cenário de busca por docentes experientes e qualificados do exterior. O entrave principal desses profissionais seria justamente a falta de domínio da língua portuguesa. Assim, esses professores precisariam de um curso intensivo de português, iniciado na própria Unicamp.

Célebres professoras atuantes na área da Linguística Aplicada, tais como Angela Kleiman e Linda El-Dash, chegaram ao Brasil na década de 70 e cooperaram para a construção do programa de português a aprendentes estrangeiros na Unicamp (FALCO *et al.*, 2006), produzindo materiais didáticos direcionados e ministrando aulas.

Todas as informações abordadas no curso eram baseadas na realidade vivida pelos professores que vinha para o Brasil [...]. Os alunos da primeira turma - aproximadamente doze, entre coreanos, japoneses, ingleses, chilenos etc - eram professores hoje considerados renomados como Ahmed Athia El-Dash, George Gerson Kleiman, Ângela Kleiman, Aryon Dall Ignat Rodrigues, Leonor Lombello, Marisa Baleiro, Maria do Amparo B. de Azevedo e Daniele Rodrigues. Essas duas últimas e El-Dash ficaram responsáveis para compor o material que tinha um enfoque comunicativista, ou seja, focava a comunicação. Mais tarde se juntou a elas a professora Itacira Araújo Ferreira, atual professora de português para estrangeiros no Centro de Ensino de Línguas (CEL) (FALCO *et al.*, 2006).

Outro material substancial para esse campo é a série brasileira “Português do Brasil para Falantes de Espanhol”, publicado em 1978, pelos professores Francisco Gomes de Matos e Sônia Biazioli, do Centro de Linguística Aplicada Yázigi, em São Paulo.

Em 1979, as professoras da Unicamp Angela Kleiman e Daniele Rodrigues organizaram o “I Seminário de Português para Estrangeiros no Brasil”. Em 1987, o Centro de Estudo de Línguas (CEL) da Unicamp é criado. Na década de 1980, como já relatado

neste trabalho, surgem materiais didáticos na área de português para estrangeiros, cuja modernização gráfica, bem como a tentativa de transformação de um ensino estruturalista para um ensino de abordagem comunicativa, são perceptíveis em séries conhecidas, a saber: *Tudo Bem*, de Raquel Ramalhete, *Avenida Brasil*, de Emma Eberlein de Lima *et al.* e *Fala Brasil*, de Elizabeth Fontão e Pierre Coudry (TEIXEIRA, 2016).

Ainda nos anos de 1980, atesta-se que a área de ensino e aprendizagem de português para estrangeiros obtém destaque também na Universidade de Brasília (UnB), especificamente em 1988, com a oferta da disciplina Português para Estrangeiros para todos os alunos matriculados regularmente naquela IES.

Ademais, em 1990, as professoras Maria Jandyrá e Percília Santos criam o Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas (PEPPFOL) da UnB, com objetivo de “desenvolver um projeto de Educação de Professores/Pesquisadores em Português como L2” (CUNHA; SANTOS, 2002, p. 28).

O PEPPFOL, de acordo com Cunha e Santos (2002), não se tratava de uma ação que visasse instituir um curso de licenciatura na área, mas muito mais uma iniciativa para sanar a carência de preparação do futuro profissional da área, complementando a prática dos licenciados do curso de Letras, que atuariam como professores-alunos nos cursos de extensão do PEPPFOL.

Em 2012, o PEPPFOL tem suas atividades encerradas, e o Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET) da UnB decide aprovar a criação do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros (NEPPE), sob coordenação da Professora Dra. Lúcia Maria de Assunção Barbosa.

Somam-se aos eventos mencionados, decisões oficiais sobre a difusão da língua portuguesa em dimensões globais, decisões essas que estabeleceram políticas linguísticas importantes para que a meta de promoção da língua se cumprisse.

1.2.1 Políticas linguísticas de Internacionalização do Português Brasileiro

Para Calvet (2002), uma política linguística é designada “por um conjunto de escolhas conscientes, referentes às relações entre língua (s) e vida social” (CALVET, 2002, p. 145). Ainda segundo o autor, somente o Estado tem o poder de colocar em prática esse conjunto de escolhas, por meio do chamado planejamento linguístico.

Além disso, tais políticas linguísticas estão relacionadas à

necessidade de intervir sobre os destinos de uma língua, criando direcionamentos racionalmente elaborados. Essas intervenções “podem ser

de dois tipos: sobre o *corpus*, quando se trata de propostas de intervenção sobre a forma de uma determinada língua, e sobre o *status*, quando é relativa à promoção de determinada língua num contexto de plurilinguismo” (CARVALHO, 2012, p. 463).

Pensamos ser relevante refletir sobre o *status* do português brasileiro em espaços internacionais. Nesse sentido, ações essenciais de política e planejamento linguístico, que colocam o Brasil como participante efetivo do cenário mundial, serão aqui elencadas.

Em 1986, é fundada a Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP), uma ONG internacional, com sede situada em Lisboa, englobando membros titulares e associados em todo o mundo.

A AULP promove a colaboração multilateral entre as universidades associadas, tendo por objetivo principal o desenvolvimento coletivo do ensino da língua portuguesa de modo internacional e por meio de Encontros, iniciativas de fomento à pós-graduação, além de edições da Revista Internacional em Língua Portuguesa (editada desde 1989). Propõe o incentivo ao intercâmbio científico-cultural e à aproximação da rede de universidades de língua portuguesa.

No início da década de 1990, precisamente em 26 de março de 1991, a assinatura do Tratado de Assunção do Paraguai, juntamente com os Estados membros, Argentina, Brasil e Uruguai (com adesão da Venezuela, em 2006 e da Bolívia, em 2015), origina o Mercosul. O Mercosul enquanto bloco de políticas de integração econômica entre os países envolvidos, cujas línguas consideradas oficiais são o espanhol e o português, operacionalizou algumas dinâmicas importantes para a disseminação do português brasileiro na América Latina.

Acordos educacionais do Mercosul proporcionaram, por exemplo, a introdução do português brasileiro em escolas bilíngues da Argentina e em centros de línguas estrangeiras de escolas públicas do Uruguai. De acordo com Savedra (2009), a variante brasileira funciona como segunda língua da comunidade uruguaia. Já no Paraguai, “o português é ensinado nas escolas [...] de educação média (de 15 a 17 anos), de adultos (2º grau de alunos com mais de 20 anos), e em universidades” (SAVEDRA, 2009, p. 180).

Outro importante passo é dado em 1992, no III Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, realizado na Unicamp, quando a Sociedade Internacional Português-Língua Estrangeira (SIPLÉ) é fundada, tendo como principais metas a propagação da produção científica na área e o compartilhamento de informações de profissionais/instituições atuantes no campo de português para estrangeiros.

A partir do Projeto Português Língua Estrangeira, da Unicamp, na década de 1990, inicia-se então a implementação de um exame nacional de proficiência em língua portuguesa, o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras).

O exame Celpe-Bras foi criado pelo Ministério da Educação (MEC), em 1993, passando a ser aplicado de modo sistemático apenas em 1998. O exame é aplicado tanto no Brasil quanto no exterior. A partir do ano de 2000, o Celpe-Bras tornou-se uma demanda a estudantes estrangeiros que desejam ingressar em instituições brasileiras de ensino superior - tanto para cursos de graduação, quanto de pós-graduação.

O exame propõe “tarefas que recriam situações reais de comunicação, integrando habilidades de compreensão de texto, produção escrita, compreensão oral e fala” (FORTE, s. d., p.04). Essas tarefas variam entre reclamações, elogios, opiniões, instruções, pedidos, conselhos, entre outras, sempre com o objetivo de atestar a capacidade de comunicação fluente do candidato.

Ainda acerca das políticas de internacionalização da língua portuguesa, destaca-se a criação da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), em 17 de junho de 1996, e depois ampliada nos anos de 2002 e de 2014, constituída, portanto, pelos seguintes países que apresentam a língua portuguesa como língua oficial: Brasil, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste e Guiné Equatorial, “dando à instituição uma configuração, em que países de quatro continentes distintos reúnem-se em Cimeiras periódicas, na perspectiva de ampliarem suas fronteiras comerciais, tecnológicas e linguístico-culturais” (SILVA, 2015, p. 27).

Dentre os principais objetivos da CPLP estão: coordenação política, cooperação entre os países, e promoção da língua portuguesa no mundo. O Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP), cuja sede é localizada em Cabo Verde, é o órgão responsável pela promoção do idioma no contexto mundial.

Os membros da CPLP realizam um encontro uma ou duas vezes por ano, na sede do IILP, a fim de debater e decidir acerca de projetos relacionados à propagação da língua portuguesa no cenário internacional. Um desses projetos, de caráter midiático, é o “Vocabulário Ortográfico Comum da Língua Portuguesa (VOC)”⁷ – base de dados que reúne palavras integrantes do vocabulário de países cuja língua portuguesa é língua oficial.

⁷ O VOC pode ser acessado no endereço eletrônico <http://voc.cplp.org>.

No contínuo de políticas de internacionalização do português brasileiro, o Ministro das Relações Exteriores, Celso Amorim, assina o Decreto 4759, de junho de 2003, criando assim, durante o governo Lula, a Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP)⁸, vinculada ao Departamento Cultural do Itamaraty.

Outra notável ação no processo de difusão da língua portuguesa efetua-se por meio da portaria 4.056, de 29 de novembro de 2005, com a criação da Comissão da Língua Portuguesa (Colip), sob responsabilidade do então Ministro da Educação, Fernando Haddad.

A Colip, constituída por membros distintos, como Ataliba de Castilho, Ingedore Koch, José Luiz Fiorin, Eni de Lourdes Orlandi, entre outros linguistas (além de um diplomata e um representante do Ministério da Cultura), tem em seu escopo a produção de ações culturais que difundam a representação linguística do Brasil, além da

proposição de diretrizes para formação inicial e continuada de professores de língua portuguesa, o incentivo de projetos de pesquisa sobre as variantes linguísticas brasileiras, a revisão e implementação dos PCN's de língua portuguesa centrados no domínio das práticas de língua oral e escrita, o fomento de pesquisa e produção de materiais pedagógicos, o fomento de pesquisa sobre metodologia de ensino, o refinamento dos sistemas de avaliação do MEC e a supervisão das ações sobre o ensino de língua portuguesa implementadas pelo MEC (SILVA, 2011, p. 10).

Em 2006, o acordo internacional do bloco geopolítico formado por Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul (BRICS) surge, caracterizando, segundo o economista Jim O'Neil, um grupo de países emergentes com potencial de desenvolvimento econômico. A criação do BRICS implicou ao Brasil um maior poder de negociação global, além de olhos mais atentos à sua economia a partir da primeira década do século XXI, o que, inevitavelmente, cooperou para a projeção contínua do português em nível internacional.

Silva (2015) afirma que todas as ações que elevam o estatuto de um idioma, no intuito de expandir o espaço geolinguístico de uma comunidade, por intermédio de políticas que se importem com o crescimento do patrimônio linguístico e cultural dessa comunidade, colaboram, indubitavelmente, para o que denominamos de internacionalização de uma língua.

Acentua-se que a política linguística direcionada ao português para aprendentes estrangeiros tem sido assegurada ou “estão em vias de implementação, mas vivem a morosidade própria de uma vontade política que não é comum a todos os envolvidos” (SILVA, 2015, p. 46). Contudo, já se nota avanços relevantes, diferentes dos planos de ações

⁸ As significativas ações do DPLP podem ser acompanhadas no endereço eletrônico <http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/>.

impositivas recorrentes, desde o período colonial, até a política nacionalista da Era Vargas, garantindo que comunidades autóctones e alóctones, existentes em território brasileiro, possam ter seus espaços linguísticos resguardados, como é o caso, por exemplo, da educação escolar bilíngue e intercultural dos povos indígenas, determinada pela Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Para Bagno e Carvalho (2015), a política linguística brasileira deve se voltar para aspectos internos e externos, reconhecendo a autonomia do português brasileiro, lutando contra o julgamento depreciativo de variedades linguísticas do país, investindo na produção de bons materiais didáticos e, ainda, criando “centros de ensino do português brasileiro no exterior cada vez mais numerosos, mais bem equipados, com corpo docente bem formado etc.” (BAGNO; CARVALHO, 2015, p. 23).

O Mercosul, a CPLP, a AULP, entre outras frentes fomentadoras à divulgação da língua portuguesa no cenário internacional, são, inegavelmente, iniciativas relevantes; contudo, há de se pensar em políticas de internacionalização do português que englobem as reais necessidades dos profissionais desse campo, especialmente no tocante à sua formação docente.

Nesse sentido, Almeida Filho (2007) reitera que é latente a ausência de uma política nacional para que a área de ensino e de aprendizagem do português para estrangeiros se consolide efetivamente. E acentua que

é igualmente preocupante a ausência de cursos e parâmetros pelos quais certificar professores para atuar profissionalmente no âmbito do EPFOL. Os professores de português Língua Materna (L1) careceriam de complementação mais longa no que tange o ensino-aprendizagem do Português como Língua Estrangeira (PLE) e os professores de outras línguas (como LE) precisariam de complementação da sua formação em língua portuguesa e cultura brasileira a ser estabelecida (mas reconhecidamente menos longa) na perspectiva de quem a procura como uma outra ou nova língua (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 46).

Para Furtoso (2015), “a fragilidade da formação de professores [...] vem sendo superada à medida que mais pesquisadores vêm se debruçando sobre o assunto” (FURTOSO, 2015, p. 154).

A expansão da área fundamentada em intercâmbios econômicos, culturais e científicos, sistematizada de modo crescente a partir da década de 1980, mobilizou (e pode-se dizer que ainda mobiliza) sua institucionalização em universidades brasileiras e estrangeiras, abarcando o tripé de ensino, pesquisa e extensão.

1.3 INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR QUE OFERECEM CURSOS DE PLA NO BRASIL

A organização da construção de um curso de português para estrangeiros deve considerar, primeiramente, a realidade dos aprendentes, tendo como base o ensino por meio de conteúdos ou temas (ALMEIDA FILHO, 2011).

Depois, de acordo com o nivelamento dos alunos, é preciso selecionar os materiais didáticos do curso, com intervenção direta do corpo docente na adaptação ou readaptação desses materiais, sempre enfatizando o uso real da língua, presente no contexto sociolinguístico do aprendente.

Batista e Alarcón (2012) argumentam que, a criação de cursos de graduação de português para estrangeiros, exige uma política de ensino vinculada ao amadurecimento socioeconômico, político, e cultural de um país.

Em termos gerais, a implantação desse curso em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras ocorreu, segundo Almeida Filho (2012), em duas vertentes: como disciplina adicional na grade curricular dos cursos de Letras – a exemplo da Universidade Federal da Bahia (UFBA) - e como curso de graduação vinculado a outra língua estrangeira, “à língua vernácula ou constituído em subáreas do PL2 (Português em contexto indígena, em contextos de surdez ou cegueira)” (ALMEIDA FILHO, 2012).

Para Zoppi-Fontana (2009 apud BAALBAKI, 2012), a institucionalização da área de ensino de português a estrangeiros, no que concerne à formação de seus profissionais, foi de fato incitada na década de 1990, fosse por meio de melhorias na grade curricular de cursos de licenciatura das IES, fosse pelo surgimento de habilitações e cursos específicos nessas instituições.

Sobre os cursos de graduação, é indispensável mencionar a Licenciatura em Português do Brasil como Segunda Língua da UnB, implementado em 1998⁹, e o curso de habilitação em Português como Língua Estrangeira (PLE) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), implementado em 2006¹⁰.

No que diz respeito às pesquisas e aos estudos de pós-graduação, indubitavelmente, a Unicamp se sobressai no cenário de tentativas de institucionalização de português para

⁹ <http://ovpunb.blogspot.com/2010/08/profissiografia-portugues-do-brasil.html>

¹⁰ <http://www.edgardigital.ufba.br/?p=8413>

estrangeiros no Brasil. Prova disso é a criação do Centro de Linguística Aplicada (CLA) daquela IES, em 1976, com oferta do curso de português para aprendentes estrangeiros.

O Curso de Especialização *lato sensu* em Português para Estrangeiros da Universidade Federal do Rio de Janeiro, estabelecido em 1988, e o Curso de Especialização em Português para Estrangeiros da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), criado em 1991, também são significativos nesse contexto.

Furtoso (2015) reconhece a inserção de disciplinas curriculares (de caráter opcional ou optativo) em cursos de Letras e licenciaturas afins de instituições como a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Pacheco (2006) também assinala a relevância de algumas propostas na esfera da institucionalização de português para estrangeiros, quais sejam: O Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) e o Núcleo de Pesquisa e Ensino Português Língua Estrangeira (NUPPLE) do Instituto de Pesquisa *Sedes Sapientiae* (IP) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP).

Também nos pareceu relevante descrever um pouco do contexto de IESs que oferecem curso de português para estrangeiros no exterior.

1.4 INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR QUE OFERECEM CURSOS DE PLA NO EXTERIOR

Na Inglaterra, por exemplo, o ensino no âmbito de português para aprendentes estrangeiros tem se desenvolvido notoriamente, conforme podemos atestar em Silva (2013):

O ensino de PLE na Inglaterra tem se expandido desde a última década.[4] O perfil da maioria dos aprendizes neste contexto, incluindo daqueles em universidades, torna o ensino desta língua peculiar: por exemplo, vários deles já estudaram ou estudam outras LEs, muitas delas próximas, incluindo a espanhola, a italiana ou a francesa (ROTTAVA E DA SILVA, 2011; 2012; 2013a; 2013b; DA SILVA E ROTTAVA no prelo). Assim, já possuem alguma experiência no aprendizado de LEs, o que contribui para que o seu desenvolvimento linguístico tenha características distintas. Para muitos destes aprendizes, o português é no mínimo uma terceira língua, ou língua adicional (ROTTAVA, 2009; ROTTAVA; SILVA, 2012; 2013a) (SILVA, 2013, S.I).

O Instituto Camões, com sede em Portugal, criado em 1992, se configura como importante entidade de ensino e promoção da língua portuguesa no mundo, coordenando

Centros Culturais Portugueses, Leitorados e Programas de Intercâmbio entre universidades de Portugal e universidades de outros países. Ademais, o Instituto Camões também atua fortemente na *Web*, com o Centro Virtual Camões, permitindo o acesso à aprendizagem do português e sua cultura também no meio *on-line*.

Já nos Estados Unidos, registros da área apontam que a área começa a ganhar mais força visivelmente a partir da Segunda Guerra Mundial. Registros apontam que a busca por aulas de português nos EUA teve um percentual de 10,6% entre 2006 e 2009.

Sobre as motivações para se estudar português nos EUA, Furtoso e Rivera (2013) apontam que

Na *University of Arizona*, por exemplo, Carvalho (2010) afirma que a seleção de alunos para o curso de português foi, em grande parte, direcionada aos alunos já matriculados nos cursos de espanhol (p. 1). Tal critério foi orientado pelo entendimento de que é importante ter formação em ambas as línguas. O estudo de Ferreira e Gontijo (2011), que focalizou duas universidades que oferecem cursos de português na região do litoral-sul do estado de Massachusetts, mostrou que os cursos de português eram frequentados por alunos com descendência de países lusófonos e alunos sem descendência, respectivamente. Scott (2010) registra que as aulas de português tinham como público falantes de herança e aprendizes de português como língua estrangeira, destacando, inclusive, que a inserção desses dois grupos na mesma sala de aula pode dificultar o ensino e a aquisição da língua (FURTOSO; RIVERA, 2013, p. 05).

Acerca das origens dos aprendentes de português nos EUA, em geral, muitos deles são falantes nativos de espanhol ou, ainda, falantes de espanhol como segunda língua ou como língua de herança¹¹. Sobre esse aspecto, Valadares (2011) relata ainda que “[...] o status do Português nos Estados Unidos expandiu de uma língua menos estudada para uma língua fundamental”¹² (VALADARES, 2011, p. 04).

Para fins de análise, recorreremos aos *websites* de algumas das IESs do Brasil e do exterior, bem como a *websites* ditos instrucionais sem vínculo institucional, utilizando critérios específicos de categorização, a saber: *websites* educacionais e *websites* institucionais. Os critérios para tal classificação serão descritos detalhadamente no capítulo 2 desta pesquisa.

¹¹ “Uma língua de herança é aquela utilizada com restrições (limitada a um grupo social ou ao ambiente familiar) e que convive com outra(s) língua(s) que circula(m) em outros setores, instituições e mídias da sociedade em que se vive. O português é uma língua de herança para os filhos de brasileiros que moram no exterior. Os falantes de herança imigraram ou nasceram no exterior e mantêm alguma relação com a língua da família (...)” (BORUCHOWSKI, 2015, p. 09).

¹² “[...] the status of Portuguese in the United States has expanded from that of a less-taught language to that of a critical language” (VALADARES, 2011, p. 04). Essa e todas as subsequentes traduções presentes no trabalho são da autora*

Entretanto, é importante ressaltar que, o processo de seleção de *websites* desta pesquisa não considerou sítios com meras informações listadas sobre os cursos de PLA, sobre exames de proficiência promovidos pela instituição ou, ainda, sobre aspectos históricos da área, sem apresentar algum recurso ou material ao aprendente daquela língua-alvo.

É o caso, por exemplo, do *website* “*Foca no Português para Estrangeiros*”, que, segundo informação do próprio *site*, trata-se de “um apanhado de materiais relacionados ao ensino/aprendizagem de PLE, PL2, PLH, PFOL, PLA”, mas que não traz o que adotamos como um dos objetos de análise da presente pesquisa: os chamados Objetos de Aprendizagem (OAs), os quais são detalhados no capítulo seguinte.

Figura 3 – página do site brasileiro Foca no Português para Estrangeiros

Fonte: <http://www2.iel.unicamp.br/matilde/>

O *website* é desenvolvido pelas discentes Ana Claudia Conceição Pereira, Beatriz Gregório dos Santos, Cristiane Cesar Dias, Gabriela Antunes Marques, Joyce Gonçalves Carpes da Silva, Maíra Baccarelli, Mariana Godoy Martins e Marta Maria de Sousa, e é oriundo da disciplina “Introdução aos Estudos de Português como Segunda Língua/Língua Estrangeira”, ministrada pela professora Matilde Scaramucci, no primeiro semestre de 2017, na Unicamp.

É, indubitavelmente, uma página de extrema relevância para o campo de PLA (e das outras nomenclaturas do campo de ensino de Português como Língua Estrangeira), pois agrega informações técnicas e teóricas muito úteis a todos os que se interessam pela área, promovendo visibilidade e sistematizando dados importantes. Porém, a fim de justificar nosso propósito, destacamos que não é de interesse da presente pesquisa investigar *sites*

semelhantes a este, justamente por não apresentarem OAs que possam ser analisados sob a perspectiva da Linguística Aplicada.

Acerca das diversas nomenclaturas mostradas no *site* mencionado, bem como no intuito de esclarecer possíveis entraves relacionados ao assunto, tratamos de explicar o porquê de nossa escolha pelo termo “PLA”.

1.5 PLA, PL2, PFOL E AFINS – UMA REVISÃO DA NOMENCLATURA

Dada a relevância para este trabalho de se diferenciar termos importantes para o contexto da pesquisa, a saber: Português como Língua Estrangeira (PLE), Português como Segunda Língua (PL2), Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) etc., depreende-se que seja pertinente apresentar alguns conceitos defendidos por diversos autores desse campo de estudo, bem como esclarecimentos sobre a preferência pelo termo Português Língua Adicional (PLA)

Para Forte (s.d., p.01), eventos esportivos internacionais como a Copa de 2014, ou os Jogos Olímpicos de 2016, podem ser considerados prováveis fomentadores do interesse pela aprendizagem do português do Brasil. O autor enfatiza que o número crescente de instituições possa ter contribuído para a diversificação da nomenclatura, evidenciando especificações no âmbito de ensino da língua portuguesa como língua estrangeira.

Em termos de contextos de aprendizagem, muitos autores concordam com a ideia de que Língua Estrangeira (LE) seria o termo apropriado para designar toda e qualquer língua falada fora das fronteiras do país onde se vive (BRUMFIT; ROBERTOS apud CUNHA, 2007). Um idioma ensinado em situação de imersão, por sua vez, seria caracterizado como L2, envolvendo exposição linguística e também cultural (NÓBREGA, 2010).

Souto (2014), por sua vez, acentua que uma LE não é essencial à integração social do indivíduo, pois não é determinante para a comunicação no ambiente em que se vive, ao passo que a L2 é essencial para tanto.

Há de se refletir, porém, como se classificaria a língua aprendida em ambientes *on-line* – contexto de nossa pesquisa - se pensarmos que as fronteiras do mundo real e do virtual acabam gradativamente se tornando cada vez mais estreitas em tempos de globalização. Um dos fatores relevantes para esse processo é o avanço indiscutível das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), as quais têm transformado a maneira como a informação e o conhecimento são produzidos e repassados.

O acesso ágil e prático de milhares de usuários conectados a todo e qualquer tipo de dispositivo móvel (*smartphones*, *tablets* etc.) mostra-nos que, atualmente, é bem possível que as pessoas se tornem mais próximas da língua e da cultura de um país longínquo, do que da língua e da cultura de um país vizinho (LEFFA, 2014, p. 32), o que poderia significar maior integração social desses sujeitos a um mundo de várias línguas e culturas “estrangeiras”, considerando a *Internet* como uma ferramenta “disseminadora de culturas, [que] pode auxiliar na compreensão e no conhecimento de culturas diversas” (LIRA, 2010).

Os mecanismos tecnológicos podem, além de possibilitar oportunidades de integração social e comunicação, tornar os aprendentes mais autônomos, devido ao fluxo veloz da informação e da prática comodidade oferecida ao usuário – fatores proporcionados, por exemplo, pelas tecnologias 3G/4G da chamada “infoera” (FINARDI; PORCINO, 2014).

Ademais, a aprendizagem via *Internet*, além de também oferecer o acesso aos aspectos linguísticos e culturais de um idioma, pode ocorrer tanto em contextos de imersão, quanto em contexto de não-imersão do aprendente/usuário da rede. O acesso aos aspectos supracitados é viabilizado por meio de diversos materiais digitais: vídeos, áudios, *blogs*, *sites*, redes sociais etc., mesmo quando esses objetos não tenham sido necessariamente produzidos para atender a demanda de aprendentes de línguas, mas apresentam autenticidade para tanto - é o caso, por exemplo, de recursos como o *Youtube* ou jornais eletrônicos.

Ainda sobre os conceitos de L2 e LE, Almeida Filho (2006) complementa:

As várias manifestações de **L2** têm em comum o contato estreito entre duas línguas num mesmo espaço e numa dada relação de poder mantida temporária ou perenemente. Já uma **LE** não conta tradicionalmente com o contato social próximo, interativo e generalizado com uma L1 predominante (ALMEIDA FILHO, 2006, p. 06).

No contexto digital, porém, o contato social próximo e interativo também pode vir a ser realizado. Uma alternativa comum seriam os chamados *chats* (salas de bate-papo virtual) ou grupos de fóruns de discussão¹³ e, mais recentemente, os aplicativos de mensagem instantânea como *WhatsApp* e até mesmo o mural de postagens do *Facebook*, como nos mostram Santos e Ribeiro (2012):

No Facebook, uma das redes sociais mais usadas do mundo, o estudante tem diversas possibilidades de aprimorar o aprendizado de LE/PLE. Desde o bate-papo, já abordado e também disponível na rede até a utilização de gêneros da escrita. Alomba e Santos (2011) pesquisam a funcionalidade dessas tecnologias no ensino de Português como Língua Estrangeira com

¹³ Ex.: Projeto *www.lingalog.net*. Plataforma desenvolvida, em 2005, a partir de uma iniciativa experimental do Centro de Línguas da Universidade Lumière Lyon e das concepções de Intercompreensão de Línguas.

estrangeiros no Brasil. No Mural do Facebook é possível ao professor de PLE/LE pedir ao aluno que poste mensagens na língua-alvo com frequência. Essa ferramenta tem a funcionalidade de negociação cultural, ao molde dos Estudos Culturais, e ainda permite uma observação mais aguçada das ferramentas tecnológicas. Na negociação ou comunicação cultural o aluno conhece a opinião de várias pessoas, conhecendo um pouco mais da cultura da língua que aprende (SANTOS; RIBEIRO, 2012, p.8).

Obviamente, sabemos que essas formas de comunicação *on-line* não têm o propósito de substituir as interações face a face, mas, por outro lado, podem funcionar perfeitamente como suporte de motivação e de autonomia ao aprendente de línguas. Destacamos também a modalidade de aprendizagem em tandem, contexto em que dois sujeitos interagem ensinando e aprendendo seus respectivos idiomas – com a utilização não só de textos, como também de áudios e vídeos, quando necessário.

Ainda no que diz respeito às nomenclaturas da área de Português como Língua Estrangeira, Furtoso (2015) prefere a terminologia Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) desde 2001, argumentando que essa escolha se deve à sua trajetória na área e, ainda, considerando que o PFOL, de acordo com suas experiências de ensino e pesquisa, tem mais a agregar do que a excluir; sua área de atuação inclui, por exemplo, falantes de Libras sem quaisquer impedimentos político-pedagógicos.

A designação “Outras Línguas” da sigla PFOL parece estabelecer relação com a concepção de Trappes-Lomax (1989 apud CUNHA, 2007) sobre LE, quando afirma que “qualquer língua que não seja nativa de uma determinada comunidade de fala pode ser considerada estrangeira” (CUNHA, 2007, p. 21), o que levou alguns antropólogos brasileiros a compreenderem o termo “estrangeiro” como aquele que não é autóctone, isto é, o “Outro”.

Na aldeia global digital, porém, “línguas não nativas” ou “determinada comunidade de fala” não parecem ser termos tão simples de serem determinados ou utilizados, já que a *Internet* “[...] dá ao aprendiz uma gama de oportunidades para a interatividade, possibilitando a inserção dele em uma **comunidade mundial**¹⁴ de outros tantos aprendizes e falantes de outras línguas (QUADROS, 2012, p. 02).

Para Leffa e Irala (2014), a proposta tradicional de se estabelecer diferença entre LE e L2, somente a partir de aspectos geográficos ou pessoais do aprendente, não parece muito apropriada também, haja vista a necessidade de se observar cada contexto de ensino e suas variáveis.

¹⁴ Grifo nosso.

Os autores citam o caso do estudo do alemão no Brasil, que, em princípio, deveria ser considerado uma LE. Entretanto, no Brasil, há comunidades que fazem uso tanto da língua portuguesa, quanto da língua alemã.

Desse modo, se um indivíduo vier a estudar alemão na escola de sua comunidade, para ele a língua não poderá ser classificada como estrangeira, mas sim como segunda língua.

Sobre outros aspectos de LE e L2, os autores comentam:

Se a língua estudada não é falada na comunidade em que mora o aluno, temos a situação de uma língua estrangeira, como seria, por exemplo, o caso do ensino do português na China; o português seria para esse aluno uma língua estrangeira. Se a língua estudada é falada na comunidade em que mora o aluno, seria então definida como segunda língua, caso, por exemplo, do aluno chinês que estudasse português no Brasil. A inadequação do termo “segunda língua”, no entanto, pode ser facilmente percebida, principalmente quando se consideram as características do aluno. Muitos – como filhos de imigrantes, índios, surdos – já conhecem mais de uma língua. O caso do aluno chinês que viesse morar no Brasil para estudar português, mas que, além de mandarim, já falasse inglês, teria português não como segunda língua, mas como terceira (LEFFA; IRALA, 2014, p.31).

Ainda em Leffa e Irala, encontramos uma proposta razoável que ampara nossa escolha pelo termo Português Língua Adicional. Os autores partem do seguinte princípio: o ensino de uma língua para aprendentes que já dominam outra(s) língua(s) se configura como ensino de uma língua que “vem por acréscimo, de algo que é dado a mais” (LEFFA; IRALA, 2014, p.32), isto é, de uma língua adicional.

Para os autores, a utilização do termo “adicional” resolve as questões dúbias de nomenclaturas baseadas em aspectos geográficos, ou em aspectos pessoais dos aprendentes; resolve até mesmo as questões relacionadas aos objetivos do aluno, como é o caso, por exemplo, do termo “inglês para fins específicos”. O termo “adicional” não gera problematizações em nenhuma dessas instâncias.

As pesquisas que têm por foco o estudo do Português como LE-adicional (ROTTAVA, 2009; ROTTAVA; DA SILVA, 2011; ROTTAVA, 2012) parecem vir ao encontro do que o presente estudo propõe, já que o termo denominado Língua Estrangeira Adicional vem a designar todas as línguas além da LE/L2, sem preferir nenhuma em específico (DE ANGELIS, 2007).

O PLE-adicional pode atuar como uma L3, L4, L5 etc., envolvendo várias combinações possíveis, conforme aponta Cenoz (2000 apud ROTTAVA; DA SILVA, 2011) em representações como as que seguem:

- L1 L2 L3 – aqui houve aprendizagem de L1 por um indivíduo que logo depois aprendeu uma LE/L2 e agora está em processo de aprendizagem de uma L3 ou LE adicional;
- L1 Lx/Ly – aqui o aprendente encontra-se em situação de aprendizagem de duas línguas estrangeiras simultaneamente;
- Lx/Ly L3 – aqui o aprendente está fazendo uso de mais de duas línguas ao mesmo tempo e está aprendendo uma terceira.

Perna e Sun (2011) também afirmam ser possível utilizar o termo “língua adicional” em referência ao ensino de LE ou L2.

Estudos que focalizam português como LE-adicional, embora ainda com resultados não comparados a contextos diferenciados, têm sugerido que o fato de se tratar de uma LE-adicional significa considerar certas variáveis como fatores importantes no ensino e na aprendizagem de Les [...]. Em um conjunto de estudos publicados em 2004, cujo foco envolveu línguas próximas, são feitas menções aos contextos em que o português é uma LE ou LE-adicional. Os estudos, por exemplo, (a) investigaram a influência de duas outras línguas de falantes bilíngues nos erros escritos produzidos por aprendentes de português (JENSEN, 2004) e (b) examinaram a transferência de conhecimento pragmático do inglês L1 para português L3 (KOIKE; FLANZER, 2004) (ROTTAVA; SILVA, 2013, p. 277).

Brandão (2017), por sua vez, prefere evitar o termo LE, pois este pode sugerir “conotação pejorativa” (BRANDÃO, 2017, p. 02), em função do estranhamento ou da diferença marcados pelo vocábulo “estrangeiro”. Para a autora, o termo “adicional” é uma alternativa neutra e mais abrangente, pois não expressa inferioridade ou superioridade, tampouco substitui L1.

À luz do exposto, compreendemos que a noção de Língua Adicional coaduna com a proposta do presente estudo, tendo em vista que, dada à natureza irrestrita e globalizante da *Internet*, o PLA, bem como outras línguas aprendidas *on-line*, acaba sendo utilizado para uma comunicação transnacional (SCHLATTER; GARCEZ, 2012), cujos sujeitos aprendentes apresentam formações socioculturais das mais variadas e, certamente, são provenientes de comunidades nas quais o português não se caracteriza como segunda língua.

Dentro dessa perspectiva, portanto, para o aprendente/usuário de materiais ou recursos da *Internet*, o português funciona como um acréscimo às línguas que já possui em seu repertório.

Feitas as devidas considerações a respeito do panorama histórico do PLA, passemos às ponderações referentes ao cenário tecnológico de ensino e aprendizagem de línguas, bem como aos demais aspectos relacionados a *websites* e Objetos de Aprendizagem.

2. WEBSITES DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE PLA

Este capítulo tem por objetivo traçar um histórico sobre tecnologia e aprendizagem de línguas, tratando de conceitos relevantes para este percurso, tais como *Web 2.0*, *websites*, *e-learning* etc.

Também apontamos alguns estudos relevantes na área de ensino e aprendizagem de línguas e recursos tecnológicos, estudos esses que serão determinantes para os procedimentos metodológicos da presente pesquisa.

Elencamos alguns ambientes virtuais de ensino e aprendizagem pesquisados, mais especificamente, *websites* de profissionais que atuam na área de PLA, bem como os *websites* de instituições de ensino superior que ofereçam cursos da referida área.

2.1 A TECNOLOGIA E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS – UMA INTRODUÇÃO

A tecnologia reconfigurou a área da educação das mais diversas formas – do projetor de transparências, fotocopiadoras e videocassetes, até a chegada de computadores, *e-books*, aplicativos de *tablets* e *smartphones* – recursos inimagináveis à época em que eram introduzidos no cenário educacional.

É mister observar que a área de ensino e aprendizagem de línguas foi também bastante enriquecida pelos avanços tecnológicos da história. Desde a invenção do fonógrafo, em 1878, até a chamada *Web 2.0* (FRANCO, 2010), os recursos tecnológicos atuam como suportes valiosos dentro e fora da sala de aula de língua estrangeira, não só para o aprendente, mas também para o professor/pesquisador. Ambos atuam agora não apenas como meros receptores da tecnologia, mas, principalmente, como produtores ou desenvolvedores desta.

O uso do computador como instrumento instrucional ou educativo tem cerca de 65 anos de história, considerando a inauguração da chamada Instrução Assistida por Computador (ou, ainda, *Computer-Assisted Instruction* – CAI), baseada no uso de textos, gráficos, sons e vídeos para a melhoria do processo de aprendizagem do aluno, envolvendo questões de múltipla escolha, *feedback*, conteúdo multimídia etc., em uma relação aluno-computador oportuna, mas também bastante limitada.

Já o campo de investigação sobre a Aprendizagem de Línguas Assistida por Computador (*Computer Assisted Language Learning* – CALL) tem suas origens na década de 1960, e até a década seguinte, operava especificamente com projetos universitários

internos, com programas de computador desenvolvidos a partir de um *mainframe* (computador de grande porte).

Nesse contexto, o projeto PLATO¹⁵ (*Programmed Logic for Automatic Teaching Operations*) surge na Universidade de Illinois como um sistema desenvolvido por Donald Bitzer, professor de engenharia elétrica, e marca, segundo Franco (2010) e Leffa (2006), o início do ensino de línguas por meio de computadores.

A aprendizagem mediada por computador teve início na década de 60 com um projeto conhecido como Plato, usado por algumas universidades americanas. Na época não havia microcomputadores e as aulas eram dadas em laboratórios ligados a um grande computador central. Em relação ao ensino de línguas, dava-se ênfase ao ensino da gramática, dentro de uma abordagem estruturalista, com muitos exercícios de manipulação das estruturas básicas da língua (reescrever uma frase afirmativa na forma negativa ou interrogativa, passar um verbo para o futuro, reescrever um substantivo no plural, traduzir etc.) (LEFFA, 2006, p. 13).

O PLATO era um sistema educativo utilizado como comunidade *on-line*, com recursos como *e-mail*, *newsgroup*, *chat*, fóruns e jogos – um marco na história da tecnologia, e uma importante projeção do que viria a existir duas décadas depois, com a *World Wide Web*.

Conforme aponta Hart (1994), a versão PLATO IV¹⁶, apesar de seus grandes terminais pesados e sem muitos atrativos físicos, apresentava um painel de plasma em que textos e figuras poderiam ser organizados de modo livre e flexível, além de também possibilitar o uso de fontes de línguas estrangeiras, e de seus comandos operarem de modo imediato – diferente dos chamados “*batch jobs*” ou “*batch processing*”, por exemplo, que correspondiam ao chamado processamento em lote, no qual várias tarefas eram enfileiradas e processadas em sequência pelo sistema. Nesse contexto, cada tarefa só seria inicializada após o término completo da anterior, o que demandava um longo tempo de espera.

¹⁵ Para mais informações sobre o sistema PLATO: <http://thinkofit.com/plato/dwplato.htm>

¹⁶ A versão PLATO IV surgiu em 1968. Para um breve histórico sobre o sistema PLATO: <http://people.ischool.illinois.edu/~chip/projects/timeline/1960won.html>

Figura 4 – terminal do Plato V de 1981

Fonte: Wikipedia.

O PLATO foi um dos marcos da história da tecnologia e também da CALL tradicional. A CALL tradicional (também chamada de behaviorista) apresentava programas de computador que estimulavam o aprendente, por meio de textos, a oferecer uma resposta com o uso do teclado. É na fase da CALL behaviorista que o método Audiolingual de ensino de línguas impera, fazendo do computador uma espécie de “tutor mecânico, pois fornecia incansavelmente prática repetitiva de estruturas gramaticais” (FRANCO, 2010, p. 05).

A fase behaviorista da CALL foi concebida nos anos 1950 e amplamente aceita ao longo das décadas seguintes. Como o próprio nome sugere, essa etapa da CALL foi diretamente influenciada pela corrente psicológica behaviorista, sugerindo que exercícios de imitação, memorização e repetição (*drills*) seriam os melhores passos rumo à aquisição da língua-alvo. Desse modo,

[...] acreditava-se que, assim como as crianças imitam e repetem os sons da língua materna, recebendo reforço positivo, e continuam a produzir elocuições até formarem “hábitos” de uso correto da língua, imitação e prática deveriam ser fundamentais para o aprendizado de uma língua. O computador, nesse contexto, emerge como contribuição de grande valor, uma vez que a máquina não se cansa de repetir a mesma prática até que o aluno acerte a resposta (vale lembrar que o erro, nessa concepção, figura com componente indesejável) apresentando as mesmas explicações incansavelmente (MOREIRA, 2003, p. 282).

A segunda fase da CALL, chamada de CALL comunicativa, surge no início da década de 1980, na busca de um ensino menos estrutural, baseado no desenvolvimento da competência comunicativa e não apenas linguística. Autores como Bax (2003) criticam a classificação “comunicativa”, argumentando que há inconsistências na cronologia das fases, mas, principalmente, inconsistências no fato da não comprovação real de interação e comunicação dessa fase.

A prática de *drills*, com a utilização do computador como tutor, não perdura na CALL comunicativa. Entretanto, o computador ainda é visto como o tutor, aquele que “fornece” a

resposta correta ao usuário. Cabe a este, por seu turno, decifrar ou solucionar as questões apresentadas - o que certamente demanda habilidades e conhecimentos mais avançados do que a simples prática de se repetir frases e sons. Porém, esses exercícios não se configuram, segundo o autor, como práticas interacionais ou comunicativas.

Além disso, a interação real envolvida era extremamente limitada naquele tempo. O segundo aspecto de uso do computador no “CALL comunicativo” é descrito da seguinte forma: 2. Complementando o computador como um tutor, outro modelo usado para atividades comunicativas envolve o computador como um estímulo. Nesse caso, o propósito da atividade não tem a ver com o fato de os aprendentes descobrirem a resposta correta, mas sim com o fato de estimulá-los em discussões, escrita e pensamento crítico. Aqui pode haver certamente uma comunicação valiosa e realística, mas não é algo inerente do CALL ou dessa sua fase em particular. É algo que poderia ser alcançado por outros meios, sem um computador [...] (BAX, 2003, p. 17)¹⁷.

Leffa também aponta semelhanças entre a CALL behaviorista e a CALL comunicativa, mas afirma que nesta última, “há [...] atividades mais significativas, como diferentes tipos de reconstrução textual, jogos didáticos, simulações gráficas e produção textual” (LEFFA, 2006, p. 14), além de mais motivações para o uso autêntico da língua.

A fase que sucedeu à CALL comunicativa é a chamada CALL integrativa, em função da complementação das quatro habilidades da língua (ouvir, falar, ler e escrever), em atividades mais eficientes em que o aprendente podia, por exemplo, simultaneamente, “ouvir um diálogo, gravar sua pronúncia, ler o feedback fornecido pelo sistema e escrever um comentário” (LEFFA, 2006, p. 14).

Além disso, era primordial agregar às práticas da CALL integrativa o uso da tecnologia como suporte essencial para o processo de aprendizagem. A visão estruturalista da língua da CALL behaviorista deu lugar a uma visão cognitiva de ensino comunicativo (“*Communicative CALL*”), que, por sua vez, abriu as portas para uma visão sociocognitiva de ensino de línguas, a qual valorizava os contextos autênticos de uso da língua-alvo.

Conforme observamos, o objetivo maior da CALL behaviorista era o da busca pela exatidão no domínio de estruturas gramaticais da língua-alvo. Tal objetivo viria a ser

¹⁷ Furthermore, the actual interaction involved was extremely limited at the time. The second aspect of computer use in ‘Communicative CALL’ is described as follows: 2. In addition to computer as tutor, another CALL model used for communicative activities involves the computer as stimulus. In this case, the purpose of the CALL activity is not so much to have students discover the right answer, but rather to stimulate students’ discussion, writing, or critical thinking. Here there certainly may be realistic and valuable communication, but this is not an inherent feature of CALL itself, nor is it particular to this phase. It could be achieved by other means, without a computer at all [...] (BAX, 2003, p. 17).

alcançado somente por meio de exercícios repetitivos inerentes à abordagem Audiolingual. Já na CALL comunicativa, o aprendente desenvolveria sua fluência, a partir de uma visão cognitiva da língua, e por meio de exercícios que estimulassem sua comunicação. Por fim, na CALL integrativa, são o discurso autêntico e a aprendizagem com enfoque em conteúdos próximos dos contextos de interação social, que determinariam as ações do aprendente.

A *Internet* e os computadores multimídia certamente foram significantes para a CALL integrativa. O uso de CD-ROMs ou DVDs podem comprovar essa tendência de incorporar ao processo de ensino e aprendizagem de línguas, ações e recursos variados, o que se solidificou muito mais no fim dos anos 1980 e início dos anos 1990, com o advento da *World Wide Web*.

A possibilidade de uso da rede para buscar conteúdos, ou para o acesso a mídias mais práticas que CD-ROMs e DVDs, colaborou significativamente também para a autonomia do aprendente, agora diante de uma série de recursos tecnológicos ao seu dispor, em combinação com diferentes conteúdos, contextos e estilos de aprendizagem.

Ademais, a rede também contribuiu para que os aprendentes se tornassem produtores de conteúdos, trocando *e-mails* ou publicando textos em *blogs* - ações consideradas bem comuns nos dias de hoje – que marcam duas fases distintas na evolução tecnológica dos tempos recentes: o início da *Web 1.0* e as mudanças para a construção da *Web 2.0*.

2.2 O SURGIMENTO DA WEB 2.0

Desde a década de 1960, a noção de “*Web*”, enquanto sinônimo de “rede galáctica” (MOTA, 2010), tem sido concebida como uma rápida via de acesso a dados e programas diversos, obtidos a partir de qualquer local do mundo. O próprio conceito de *Internet*¹⁸, derivado do termo *international network*, implica a existência de uma rede de computadores interligados, por meio dos quais a comunicação entre seus usuários é estabelecida.

Levy (1999) conceitua a *World Wide Web* (ou simplesmente *Web*) como “uma função da Internet que une, em um único e imenso hipertexto¹⁹ [...] (compreendendo imagens e sons), todos os documentos e hipertextos que a alimentam” (LEVY, 1999, p. 27).

¹⁸ A Internet surgiu em 1969, quando o Departamento de Defesa dos Estados Unidos, preocupado com a guerra fria, a corrida armamentista e a necessidade de compartilhar de forma segura informações sigilosas, criou uma rede eletrônica - A ARPANET. Essa rede tinha a finalidade de transferir, de forma espantosamente rápida, uma grande quantidade de dados de um computador para outro” (PAIVA, 2001, p. 93).

¹⁹ “O hipertexto é um texto em formato digital” (LEVY, 1999, p. 27).

Para Luvizotto *et al.*, (2010), a *Web* pode ser “entendida e visualizada como uma rede na qual as informações em formato digital e reconfigurável, estão estruturadas em *websites* hipertextuais²⁰” (p. 26).

A *World Wide Web* surgiu em 1989, desenvolvida pelo físico e pesquisador Timothy John Berners-Lee, membro do respeitado *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) e também responsável pela criação do primeiro *website* da história, colocado no ar para domínio público em 30 de abril de 1993, pelo *Conseil Européen pour la Recherche Nucléaire* (CERN), onde Berners-Lee atuava.

O *site* tratava do próprio projeto *World Wide Web* e descrevia todas as suas características, originalmente desenvolvido para atender as demandas de cientistas e institutos que precisavam compartilhar suas informações.

No início da década de 1990, a *Web* abrigava “páginas produzidas em [linguagem] *HTML*²¹ estáticas” (MOTA, 2010, p. 12), isto é, *sites* (ou *websites*) com blocos de textos, praticamente inertes, ou com pouco conteúdo produzido por seus usuários. Esse é o período marcado pela chamada *Web 1.0*, *Era dos e-mails* e dos famosos buscadores da *Internet* como *Altavista*, *Geocities*, *Google* e *Yahoo*.

O termo *Web 2.0* emerge em 2001, em uma sessão de *brainstorming* entre as companhias *O'Reilly Media* (editora e empresa de treinamento em tecnologia) e *MediaLive International* (empresa que organiza eventos sobre tecnologia). Embora muitas pessoas associem à Tim O'Reilly – fundador da *O'Reilly Media* - a invenção do nome “*Web 2.0*”, há autores que apontam que o primeiro a utilizar a expressão foi o *designer* Darcy DiNucci, em um artigo escrito para a revista americana *Print*, no ano de 1999.

A *Web 2.0* funciona como uma plataforma participativa, em um contexto de inteligência coletiva, já que os conteúdos agora são construídos com os próprios usuários da rede, constituindo a chamada *Era Social da Web*. Algumas das ferramentas mais populares desse período são: *YouTube*, *Facebook*, *Blogs*, *Wikipédia* e *Picasa*.

Um quadro adaptado dos estudos de Alm (2006) apresenta as principais mudanças da *Web 1.0* para a *Web 2.0*:

²⁰ Conjunto de páginas da web.

²¹ *HyperText Markup Language*

Quadro 1 – Visão geral sobre algumas mudanças significativas da *Web*

Web 1.0	Web 2.0
Materiais autênticos, texto, images, áudio, vídeo	Materiais vivos RSS, Flickr, last.fm, podcast, videocast
Webpages	Blogs, wikis
Fóruns de discussão	Blogs
Aplicativos separados para e-mail, chat, fotos, música, vídeo etc.	Social networking (e.g.: MySpace)

Fonte:(ALM, 2006, p. 30).

É possível perceber que as evoluções trazidas pela *Web 2.0* eram centradas especificamente no usuário, na interação entre usuários, e no aprimoramento de ferramentas que promovessem essa interação. É o caso, por exemplo, do uso de *blogs*, que funcionariam como espaços pessoais para publicação de opiniões, ou até mesmo para postagens literárias, com uma interface personalizada, diferentemente das *webpages* que pouco ofereciam em termos de autenticidade.

O conjunto midiático oferecido pelas redes sociais também se mostrava mais atrativo do que o uso de aplicativos separados para mensagens, discussões, publicação de fotos, áudio e vídeo. A partir de 2003, a *Web 2.0* apresenta uma mudança significativa de foco: “a necessidade de transformar sites estanques, estáticos, em uma posição de troca de conteúdo” (MOTA, 2010, p. 13). Desse modo,

a Web 2.0 passa a gerar um grande impacto sobre os conteúdos publicados nos websites, pois, através dela, diversas ferramentas foram geradas, a fim de permitir ao usuário a oportunidade de participar da produção e organização do mesmo (MOTA, 2010, p. 14).

Observou-se, por conseguinte, que essa mudança de foco acarretou a produção e o desenvolvimento de *websites* mais arrojados e eficientes – isto é, “[...] sites firmados em base de dados com conteúdo dinamicamente gerado” (O’REILLY, 2006, p. 12, 13), cuja dinamicidade é visível não apenas na página em si, mas principalmente na disposição de *links*.

Esse novo contexto permitiu uma mudança audaz no papel dos profissionais da educação, os quais deixariam de atuar como meros transmissores do conhecimento, passando então a cooperar como guias dentro do processo de aprendizagem colaborativo. Para Vaz *et al.* (2010), no ensino pelas vias midiáticas ou *on-line*, o professor intervém como um “facilitador da aprendizagem, tornando o ensino mais interativo” (p. 10).

O papel do aprendente também se transforma progressiva e positivamente, considerando que agora esse sujeito pode engajar-se de modo mais ativo em seu próprio trajeto de aprendizagem.

Quando usamos o material eletrônico, é impossível prever todas as conexões que o aluno fará através das inúmeras possibilidades que o hipertexto possibilita. As pessoas e os conhecimentos estão inseridos em um emaranhado de informações. Novos caminhos podem ser gerados a qualquer momento quando uma pessoa faz uma conexão justapondo conceitos que nunca haviam sido antes associados. Esse ambiente, além de ser mais propício a um tipo de educação menos conservadora, representa um estímulo a abordagens de ensino mais centradas no aluno (PAIVA, 2001, p. 97).

Sobre a diversidade de ambientes multimídia da *Web 2.0*, é evidente que essa suscitou o uso de várias ferramentas *on-line* com propósitos de aprendizagem, mesmo o uso daquelas que não foram criadas para fins pedagógicos especificamente.

Como apontado até aqui, a *Web 2.0* surge então como uma nova forma de comunicação entre usuário e máquina, já que, diferentemente da fase anterior, quando os usuários precisavam de um conhecimento avançado em programação para a criação de *sites*, agora os usuários leigos eram capazes de produzir seus próprios conteúdos midiáticos (TOLEDANO, 2013).

Esse novo contexto também engloba educadores e aprendentes de *websites* denominados educacionais/instrucionais (ARAÚJO, 2009; CARVALHO, 2006) e institucionais (MARTINS, 2000 apud LUVIZOTTO *et al.*, 2010).

Esses espaços não seguem uma ordenação burocrática ou hierárquica de conteúdo própria de plataformas educacionais, pois funcionam de maneira mais independente, disponibilizando recursos de acordo com seus próprios eixos temáticos norteadores e conteúdos, com sistemas avaliativos mais flexíveis. O presente capítulo mostra exemplos desses ambientes mais adiante.

Assim, a *Web 1.0* – estática, voltada mais para a leitura, para o discurso, e formada por páginas hipertextuais, acabou se transformando em uma plataforma mais dinâmica, interativa e participativa - a *Web 2.0*.

a *Web 2.0* é marcada pela “Explosão de conteúdos” e pela “explosão das redes sociais” (p.3). Se na *Web 1.0*, o usuário era na maioria das vezes um visitante de sites, que consumia informações muitas vezes produzidas por empresas e instituições variadas, ela passa a ter mais poder, autonomia e liberdade na *Web 2.0*, não apenas consumindo informações, mas também produzindo, compartilhando, criticando, direcionando os conteúdos, tendo, portanto, maior espaço para manifestar suas ideias e opiniões, seus interesses, seus descontentamentos etc (VILAÇA, 2011, p. 1019).

É indispensável assinalar a existência de alguns critérios importantes para que um *website* possa ser classificado como educativo/instrucional ou institucional. Tratamos desses pormenores na próxima seção deste capítulo.

2.3 WEBSITES: CRITÉRIOS DE USABILIDADE E CLASSIFICAÇÕES

O uso da *Web 2.0* no campo da educação é, indiscutivelmente, significativo em vários aspectos, mas principalmente por representar um ambiente favorável ao compartilhamento de informações. No entanto, a facilidade de navegação em ambientes da *Web* nem sempre se deu de modo harmonioso e amplamente satisfatório para o público.

O estudo preciso de Carvalho (2006) aponta quatro fases distintas na história dos *websites*. A primeira delas corresponde ao que já mencionamos neste trabalho – trata-se das páginas da *Web 1.0*, em que a informação é classificada como “corrida”. Ademais, “verifica-se a preocupação de disponibilizar *on-line* [a] informação, transferindo-se os conhecimentos do papel para a nova tecnologia (...)” (CARVALHO, 2006, p. 04). Por fim, os hipertextos não são explorados, e o texto ocupa 100% das páginas.

Figura 5 – Exemplo de *site* (página hipertextual) da *Web 1.0*

Fonte: <https://www.emaze.com/@AFFIWFIZ/Web-Development-History>

A imagem acima nos permite observar essa “transferência” do texto impresso à tela, com uma disposição de listas e menu estáticos, sem cor, sem atrativos. Além disso, a estrutura remete à de recursos da CALL behaviorista.

A segunda fase corresponde ao manejo um tanto desequilibrado de funções midiáticas pelos *webmasters*. Imagens (em *gifs* animados), textos e sons de *background*, mesclavam-se de modo desordenado nas páginas. No entanto, entre os pontos positivos desta

etapa na evolução dos *websites*, destacam-se a possibilidade de comunicação entre usuários e autores dos sítios, fosse via *e-mail* ou via fóruns temáticos.

Já a terceira fase destaca o equilíbrio e sobriedade dos elementos que antes pareciam “gritar pela atenção do utilizador” (CARVALHO, 2006, p. 05). Outro ponto importante: o *design* gráfico é desenvolvido com maior simplicidade.

A forma como a informação é apresentada convida à leitura. Títulos e subtítulos destacados, parágrafos curtos, espaçamento entre linhas de 1,5; sendo o espaçamento entre os parágrafos superior ao das linhas. O texto com fonte sem serifa surge alinhado à esquerda. A mancha gráfica deixou de ocupar 100% do ecrã, não excedendo os 80% (CARVALHO, 2006, p. 05).

É nesta fase que o usuário colabora, interage e participa mais ativamente, preenchendo formulários, elaborando ou respondendo perguntas, editando textos *on-line* ou criando comunidades de aprendizagem virtual.

Na quarta e última fase, os *websites* apresentam conteúdo mais direcionado a públicos específicos e, em sua configuração, não só o texto ou o hipertexto comunicam, mas também é possível que o usuário ouça a informação compartilhada, por meio de áudio MP3 ou, ainda, *podcasts*, cujo *download* é facilmente realizado nos próprios *sites*. Sobre a quarta fase da evolução das páginas da *Web*, Carvalho (2006) complementa:

As pessoas, incluindo professores e alunos, encontram-se no chat, com áudio ou vídeo, no correio eletrônico e no fórum. A comunicação intensifica-se. A edição *on-line* simplifica-se com o Weblog e as ferramentas Wiki. Não é preciso saber HTML, nem colocar as páginas num servidor, porque já estão *on-line* (CARVALHO, 2006 p. 06).

Nos dias atuais, os usuários de *websites* dos mais diversos tipos compreendem que a sua organização coopera para a fácil navegação, em busca da informação que necessitam. Como Matera *et al.* (2006) explicam: “a aceitabilidade de aplicações da *Web* por usuários repousa na usabilidade destas aplicações”²² (p. 02).

A indústria de computadores se beneficiou dos conceitos da ergonomia – “disciplina que investiga a correta adequação de produtos para o trabalho humano” (NASCIMENTO; AMARAL, 2010) nos anos 1960, contribuindo ainda para a evolução de sistemas interativos ao longo da década seguinte. A ergonomia viria a colaborar para o desenvolvimento de novas metodologias, que não só analisassem problemas relacionados ao uso de sistemas, mas que

²² “the acceptability of Web applications by users strictly relies on their usability” (MATERA *et al.*, 2006, p. 02).

também trouxessem melhorias a esse contexto. Essas novas metodologias caracterizavam o que hoje compreende-se por Engenharia de Usabilidade ou, simplesmente, Usabilidade.

O termo usabilidade, segundo Nielsen e Loranger (2006), corresponde à

qualidade atribuída relacionada a quão fácil algo é de ser utilizado. Mais especificamente, refere-se a quão rápido as pessoas podem aprender a usar alguma coisa, quão eficiente eles são a usar aquilo, quão memorável, isto é, quão propenso a erros, isto é, o quanto os usuários gostam de usar isto.²³ (NIELSEN; LORANGER, 2006, n.p.).

Chiew e Salim (2003), por sua vez, nos dizem que a

Usabilidade é definida no ISO 9241-11 como a extensão a qual um produto pode ser usado por usuários específicos para atingir determinados objetivos com eficácia, eficiência e satisfação em um contexto de uso específico. Há duas perguntas sobre usabilidade que devem ser feitas no processo de design de um sistema, especialmente em um sistema interativo: 1. Como o sistema pode ser desenvolvido de modo a assegurar sua usabilidade? 2. Como a usabilidade de um sistema pode ser demonstrada ou medida?²⁴ (p. 47).

A análise de conteúdo de *websites* demanda a necessidade de se considerar determinados critérios, sendo a usabilidade apenas um desses critérios. Para Jokela *et al.* (2003), os objetivos “eficácia”, “eficiência” e “satisfação” correspondem, respectivamente: à exatidão dos usuários ao utilizar um sistema interativo, aos recursos utilizados nessa exatidão e, finalmente, à atitude positiva do usuário diante do sistema utilizado.

Esses elementos, relacionados à qualidade de uso, são previstos pelo sistema humano de processamento de informações, tópico este pertencente à disciplina que conecta Ciência da Computação e Psicologia, denominada Interação Humano-Computador (IHC)

Os modelos mentais do ser humano são simulados em IHC, de modo que, definidos como modelos conceituais, passam então a revelar como os usuários interagem com os sistemas aos quais têm acesso, mostrando também o funcionamento da interface operada. Os três modelos conceituais apontados por Nascimento e Amaral (2010) são: Modelo conceitual do sistema, Modelo conceitual do projeto e Modelo conceitual da imagem do sistema.

²³ Usability is a quality attribute relating to how easy something is to use. More specifically, it refers to how quickly people can learn to use something, how efficient they are while using it, how memorable it is, how error-prone it is, and how much users like it. If people can't or won't use a feature, it might well not exist" (NIELSEN; LORANGER, 2006, n.p.).

²⁴ "Usability is defined in ISO 9241-11 as the extent to which a product can be used by specified users to achieve specified goals with effectiveness, efficiency and satisfaction in a specified context of use [1]. There are two questions about usability that should be asked when designing a system, especially interactive system [2]: 1. How can a system be developed to ensure its usability? 2. How can the usability of a system be demonstrated or measured?" (CHEW; SALIM, 2003, p. 47).

O primeiro diz respeito às experiências prévias dos usuários do sistema; o segundo, por seu turno, corresponde à ideia do projetista sobre o que o usuário pensa ao realizar suas tarefas no sistema. O terceiro, por fim, abrange o que o sistema espera do usuário quando este age sobre o sistema. Em cada um desses modelos, faz-se imprescindível a pesquisa acerca de elementos de ordem cognitiva, tais como percepção, atenção, memória, raciocínio e aprendizagem. São esses componentes que devem ser levados em consideração na avaliação da usabilidade de um sistema.

É também importante ressaltar que “usabilidade” não vem a ser sinônimo de “experiência do usuário/utilizador” (ou, *User Experience – UX*, criado pelo norte-americano Don Norman), ainda que os dois termos mantenham relação entre si:

Enquanto que a usabilidade está relacionada com a forma como o utilizador interage com o produto, a experiência do utilizador está relacionada com a forma como o utilizador sente essa interação. Funciona como uma avaliação a nível emocional que visa compreender como vemos o produto e a nossa interação com o mesmo, mais concretamente, se estamos satisfeitos e felizes, ou frustrados e desiludidos (RIBEIRO, 2015, p. 07).

Desse modo, a “experiência do usuário” engloba a usabilidade, assim como também abarca a Arquitetura da Informação, ou aspectos de *design* e de estratégia de conteúdo. A usabilidade é uma parte dessa experiência maior, mas também não deixa de ser um atributo de qualidade.

Por exemplo: um usuário que estabeleça uma má relação com um ambiente virtual pode vir a comentar acerca de sua insatisfação com outros usuários. Assim, essa “má experiência” pode repercutir negativamente, fazendo com que o *website* seja menos acessado, ou até mesmo ignorado.

Algumas das características mais relevantes da análise de *websites* educativos correspondem, segundo Kartal e Uzun (2010 apud KIR; KAYAK, 2013), a um *design* agradável, com cada categoria do *site* ou seção de *links* facilmente acessível; é também indispensável que haja uma fácil mobilidade ou transição entre as seções. As cores não devem ser cansativas aos olhos do usuário, e este deve ter ao seu alcance materiais autênticos e apropriados ao seu contexto de uso, considerando nível, assunto, necessidade, interesses etc.

Um *website* eficiente também permite a contribuição do usuário, além de disponibilizar orientações, guias e *feedback* ao aprendente.

Educadores têm começado a se interessar não somente pelo uso de fontes existentes na *Web* na sala de aula ou como atividade extraclasse, mas também pelo design, implementação, testagem e avaliação de materiais em

ambiente virtual. Dentre os estudiosos em avaliação de materiais *on-line* destaco: Smith (1997); Barnes e Murray (1998); Kelly (2000); Román (2002); Freire et al. (2004), Stapleton e Helms-Park (2006), apenas para citar alguns, que propuseram instrumentos de avaliação para fontes de informação na *Web*. Esses autores reconhecem que critérios como o uso da língua, *layout* e recursos visuais, usabilidade, utilidade, autenticidade de linguagem, forma do *feedback*, facilidade de navegação, são aspectos que devem ser considerados na avaliação da qualidade de *websites* com fins educacionais. Autores também têm sugerido examinar a credibilidade de autoria dos *sites* como um critério (ARAÚJO, 2009, p. 445).

Autores como Grassian (1995), Mardis e Ury (2003), Tillman (2003) e Kapoun (1998) convergem em alguns pontos essenciais, para compreendermos como a qualidade de *websites* e o modo como as informações são aparelhadas podem ser fatores determinantes para que a eficácia, a eficiência e a satisfação dos usuários sejam alcançadas. Vejamos a seguir as visões dos autores mencionados.

Grassian (1995) afirma que nem todo o conteúdo da *Web* pode ser tomado como confiável. Assim, propõe pontos específicos para a análise de *sites*, dentre os quais, destacamos os principais:

Quadro 2 - Critérios de Usabilidade de *websites*

SOBRE CONTEÚDO E AVALIAÇÃO
O site representa um grupo, uma instituição, uma corporação?
O site oferece uma lista de recursos de uma disciplina em particular ou um campo?
O site tem referências a material impresso ou apenas a recursos da Internet?
O site combina informação de pesquisa e educação com produtos comerciais ou não-comerciais, ou serviço de <i>marketing</i>?
SOBRE FONTE E DADOS
Os pesquisadores, grupos, organizadores, instituições, corporações etc. listados como autores do site podem ser verificados? Quais são suas qualificações?
Qual atualizado é o estudo ou o próprio site?
SOBRE A ESTRUTURA
Os resultados de estudos de pesquisa são relatados no estilo esperado pela disciplina?
As referências são dadas no estilo normalmente usado para documentação daquela disciplina?

Fonte: Grassian (1995)

Mardis e Ury (2003) enfatizam alguns critérios semelhantes aos apresentados por Grassian (1995), para a avaliação da eficácia de um *website*:

- Propósito do *website*;
- Autoridade de quem desenvolveu o *website*;
- Confiabilidade das informações;
- Atualidade.

Tillman (2003) argumenta que a qualidade de um *website* se deve aos critérios de inclusão de informação, à autoridade do autor, à comparação com outras fontes da área, à estabilidade das informações compartilhadas na página, ao formato apropriado e aos requisitos de multimídia do *site*.

Kapoun (1998), por sua vez, aponta os seguintes aspectos como relevantes na avaliação de uma página da *Web*:

- **Precisão** – se a página lista autores e instituições responsáveis pelas publicações, além de seus respectivos contatos;
- **Autoridade** – se a página lista credenciais dos autores;
- **Objetividade** – se a página oferece informação precisa, com propaganda limitada, e é objetiva na apresentação da informação;
- **Atualidade** – se a página é atualizada regularmente;
- **“Cobertura”** – se os usuários podem acessar as informações sem limitações de taxas, navegador ou requisitos de *software*.

De Marsico e Levialdi (2004) afirmam que para se projetar um *website* que facilite sobretudo a usabilidade deste ao seu público-alvo, é necessário considerar três categorias importantes:

Quadro 3 – Categorias de um projeto de *website*

Representação da informação e aparência: O <i>layout</i> geral é importante para captar a atenção do usuário e facilitar a navegabilidade;
Acesso, navegação e organização: a acessibilidade em um <i>website</i> envolve um conjunto de propriedades que possibilitem a navegabilidade condizente com as necessidades do usuário;
Arquitetura do conteúdo informacional: Considera a forma como a informação é distribuída e disseminada entre os conteúdos do <i>website</i> .

Fonte: De Marsico e Levialdi (2004).

Os elementos descritos no quadro 3 constituem, basicamente, a **Arquitetura da Informação** (AI) de um *website*. Determinam, grosso modo, como o “mapa” do ambiente digital é apresentado, por meio da informação e da aparência, além de determinar como os elementos funcionam em conjunto – para que a navegação e o acesso sejam razoáveis. A forma como ocorre distribuição do conteúdo também é relevante, pois o usuário precisa compreender o mapa eletrônico com eficiência.

Segundo Morville e Rosenfeld (2006 apud CUSIN; VIDOTTI, 2009), a Arquitetura da Informação é “o *design* estrutural de ambientes de informação compartilhados, por meio da combinação de organização, rotulagem, busca e navegação de *websites* (...)” (p. 49).

Cremos que os critérios descritos neste capítulo sejam relevantes para a compreensão da análise dos *websites* selecionados para a presente pesquisa, os quais são classificados, de acordo com nossa revisão bibliográfica, como *websites* educacionais/instrucionais e *websites* educacionais/institucionais.

2.4 WEBSITES EDUCACIONAIS – ASPECTOS IMPORTANTES

Websites que promovem, em termos gerais, a aquisição de conhecimento de uma determinada área de estudo e pesquisa, ou a divulgação de informações técnicas e científicas aos seus usuários, são classificados como *sites* educativos, educacionais ou instrucionais.

Websites institucionais são, como facilmente depreendemos, *sites* de instituições ou empresas, desenvolvidos para que os usuários possam se informar acerca da estrutura ou serviços destas. Entretanto, para a presente pesquisa, adotamos a classificação de Martins (2000 apud LUVIZOTTO *et al.*, 2010), que concebe a noção de *website* institucional como um tipo de *website* educacional.

Para Carvalho (2006), um *website* tem caráter educacional se promover comunicação e partilha, além de atividades cooperativas, como a edição colaborativa *on-line*. A proposta da autora é detalhadamente descrita ainda nesta seção.

Carvalho (2006) acrescenta à sua concepção de *websites* educacionais, a imprescindibilidade de esses ambientes desempenharem papel de espaços motivadores. Explica que

Um site educativo tem que ter subjacente os princípios básicos estruturais, de navegação de orientação, de design e de comunicação de qualquer site, mas para, além disso, um site educativo tem que motivar os utilizadores a quererem aprender, a quererem consultar e a quererem explorar a informação disponível. Para isso, o site deve integrar atividades variadas (CARVALHO, 2006, p. 07).

Em seu trabalho intitulado “*Indicadores de qualidade de sites educativos*”, a autora apresenta diferentes visões de autores da área sobre o referido tema. Os três principais indicadores de qualidade de *sites* educativos para Chen e Brown (2000) são descritos no quadro a seguir:

Quadro 4 – Indicadores de qualidade de *sites* educativos

O formato	A interface é facilmente compreendida? O <i>site</i> é rápido para descarregar? O texto é fácil de ler? O <i>site</i> é esteticamente atraente?
O conteúdo	O conteúdo é útil e interdisciplinar?
O processo de aprendizagem	O site desafia o aprendente a pensar, refletir, discutir, comparar etc.? Qual o nível de envolvimento do aluno na aprendizagem? O site integra múltiplas inteligências?

Adaptado de: Chen e Brown (2000, p. 02).

Conforme observamos no quadro, é necessário avaliar três importantes aspectos de *websites* educacionais – primeiramente, sua construção/arquitetura e como os recursos educativos estão alocados nesse plano arquitetônico do ambiente. Essa disposição de recursos está relacionada com a interface e a organização, além de considerar também elementos estéticos.

A outra área a se investigar é o conteúdo – e, conforme a área de conhecimento, critérios específicos devem ser estabelecidos. No caso desta pesquisa, pretendemos categorizar os conteúdos a partir das noções de competência interacional.

Por fim, o processo de aprendizagem também deve ser considerado nessa avaliação, para que se observe de que modo ou por quais meios o aprendente possivelmente alcançará seus objetivos de aprendizagem. Todos esses elementos apontados por Chen e Brown (2000) serão utilizados em nossa análise.

Por fim, apresentamos a proposta de Carvalho (2006) para avaliar se *websites* educativos verdadeiramente operam com qualidade em consonância com seus respectivos objetivos.

Observamos que a proposta de Carvalho (2006) coaduna de certo modo com os critérios de Grassian (1995), Mardis e Ury (2003), Tillman (2003) e Kapoun (1998), sobre a qualidade da informação coletada na *Web*.

Para Carvalho (2006), as nove dimensões que integram os indicadores de qualidade de um *website* educacional são:

- **Identidade** – nome, propósito, autoridade, data de criação e atualização do *site*;
- **Usabilidade** – facilidade em usar ou navegar/se orientar pelo *site* proporcionada pela sua boa estrutura ou interface consistente;
- **Rapidez de acesso** - considerando primordialmente que os hiperlinks não estejam “quebrados”, o que é frustrante para os usuários do *site*;
- **Níveis de interatividade** – nível 1: o usuário vê, lê, ouve e clica nos *hiperlinks* para navegar no *website*; nível 2: o usuário movimenta objetos no *website*; nível 3: o usuário preenche e envia formulários ou algum outro documento que possa lhe dar retorno e *feedback*; nível 4: o usuário obtém *feedback* imediato e, finalmente, nível 5: o usuário constrói um texto colaborativamente *on-line*.
- **Informação** – conteúdo disponibilizado em vários formatos midiáticos (texto, som, vídeo); também diz respeito às “perguntas frequentes” (FAQs) disponibilizadas no *site*, além de sequência lógica e referências.
- **Atividades propostas** – “(...) as atividades devem fomentar a aprendizagem individual e colaborativa, *incentivando o desenvolvimento de competências* e motivando para a procura de informação (...)” (CARVALHO, 2006, p. 74. Grifo nosso).
- **Edição colaborativa *on-line*** – recurso próprio de *blogs* e da ferramenta *Wiki*, em que é possível se construir um texto com a participação de vários usuários.
- **Espaço de partilha** – onde estarão disponibilizados os trabalhos realizados pelos usuários.
- **Comunicação** – espaços como *e-mails* de contato, fóruns de discussão, *chats* etc. são disponibilizados.

As dimensões de Carvalho (2006) acima elencadas também serão utilizadas em nossa categorização de *websites*, pois se apresentam como um modelo satisfatório para a avaliação de *websites* educacionais.

Pode-se considerar que *websites* educacionais sejam chamados de instrucionais, e, no caso específico deste estudo, estariam dentro da classificação “*websites* com instrução de línguas” (ARAÚJO, 2009).

2.4.1 *websites* para o ensino e a aprendizagem de línguas

Deveras, o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, assim como vários outros campos da educação, também foram impactados pelos recursos informatizados inerentes da revolução tecnológica.

Segundo Ghirardi (2013), é plausível afirmar que

a informatização trouxe aos cursos de língua estrangeira uma contribuição notável que propiciou aos professores um leque de possibilidades para preparar seus cursos com a mesma rapidez que caracteriza as novas mídias (GHIRARDI, 2013, p. 148, 149),

É fato que a expansão da *Web* influenciou bastante o campo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, não apenas por meio de sua comunicação instantânea e veloz, que possibilita ao aprendente usufruir confortavelmente dos mais diversos recursos midiáticos em trocas comunicativas a distância, como também por meio da popularização de *websites* que disponibilizam materiais didáticos diversificados, com exercícios, jogos, áudios, vídeos etc. para que o professor de línguas possa explorá-los tanto no meio virtual quanto em sala de aula. Para Araújo (2009), porém, há de se pensar que

pouca pesquisa empírica tem sido realizada que demonstre que o uso efetivo desses materiais nos ambientes multimídia produza resultados satisfatórios no que diz respeito ao letramento na língua estrangeira e como esses materiais são avaliados (ARAÚJO, 2009, p. 444).

Kir e Kayak (2013) afirmam que *websites* oferecem um potencial significativo para a educação, especialmente para aprendentes de uma língua estrangeira, os quais têm a chance de melhorar vocabulário, gramática e habilidades linguísticas em um ambiente real e natural. Os autores, entretanto, também apresentam as mesmas preocupações de Araújo (2009) quanto à avaliação desses *websites* educacionais e quanto às necessidades de aprendentes de línguas estrangeiras serem realmente atendidas.

Em resumo, enquanto websites de aprendizagem de línguas que utilizam a tecnologia da Web 2.0 podem oferecer grandes promessas à educação linguística, há uma ausência de pesquisa sobre a usabilidade técnica e pedagógica desses sites e em como os aprendentes de língua em potencial poderiam utilizar esses sites para melhorar suas próprias habilidades de

aprendizagem (STEVENSON; LIU, 2010 apud KIR; KAYAK, 2013, p. 2789)²⁵.

É preciso investigar, portanto, como esses ambientes oferecidos pela *Web* podem ser considerados como espaços que verdadeiramente promovam ao aprendente o desenvolvimento de competências linguística, intercultural, comunicativa etc. em seu processo de aquisição de uma segunda língua e, ainda, “como a aplicação de atividades na Internet pode apoiar as perspectivas teóricas e os princípios de aprendizagem de línguas estrangeiras” (ARAÚJO, 2009, p. 444).

Sobre as vantagens de *websites* com “instrução de línguas” (materna ou estrangeira), Brandi e Lee (2002 apud ARAÚJO, 2009) alegam que os materiais autênticos, a comunicação e a não-linearidade da informação promovidos por esses ambientes são benefícios em potencial na aprendizagem.

Sobre os materiais autênticos, Araújo (2009) discorre:

Uma questão central que nos chama a atenção, e de interesse neste estudo, é a qualidade dos materiais disponíveis na Internet, que antes de serem usados ou recomendados pelo professor, devem ser examinados com critérios estabelecidos previamente (...). Em acréscimo, há também o desafio do professor de saber implementar atividades especificamente para a *Web* ou de selecionar materiais educacionais adequados para desenvolver as habilidades de leitura e escrita dos alunos (...) (ARAÚJO, 2009, p. 445).

A *Web 2.0* certamente oportuniza a criação, a divulgação e a utilização de materiais didáticos dos mais diversos tipos para o ensino e aprendizagem de línguas.

Conforme discutido anteriormente, uma das características básicas da *Web 2.0* é a produção de conteúdos pelos usuários. No caso da educação, professores podem publicar seus materiais didáticos de formas variadas. Isto possibilita flexibilidade e liberdade. O professor pode ser o seu próprio editor (VILAÇA, 2011, p. 1022).

Uma pesquisa de Shield e Kukulska-Hulme (2006), sobre *websites* de aprendizagem de línguas, avaliou a usabilidade pedagógica de *websites* de cursos universitários da *Open University* (OU), por meio do *Annual Courses Survey*, considerando a (in)satisfação dos alunos acerca do suporte de aprendizagem – como tutoriais disponibilizados nos *sites*, por exemplo – além aspectos relacionados aos materiais oferecidos por estes em várias mídias: áudio, vídeo, DVD, *softwares* e *links* para *websites* relacionados ao curso.

²⁵ In sum, while language learning websites using Web 2.0 technology may offer great promise for foreign language education, there is a lack of research on how users currently use these sites for collaborative learning and social interaction purposes. There is also a lack of research on the pedagogical and technical usability of these sites and how potential language learners could use these sites to enhance their own language learning abilities (STEVENSON; LIU, 2010 apud KIR; KAYAK, 2013, p. 2789).

Foram respondidos 1.582 questionários de aprendentes de línguas. Alguns dos resultados foram: índices de insatisfação com a utilidade dos recursos eletrônicos acessados nos *websites* de seus cursos; índices bons de satisfação acerca da qualidade da informação promovida por *websites* genéricos (e não dos seus cursos), relacionados a habilidades linguísticas; dificuldade em encontrar informações nos *websites* de seus cursos; *links* “quebrados” que não funcionavam, além de *links* que não direcionavam às páginas que o *Website* indicava.

Os autores citam a Aprendizagem de Línguas Assistida por Tecnologias ou, ainda - *Technology-enhanced Language Learning* (TELL) – como um termo “guarda-chuva”, que envolve não só a Comunicação Mediada pelo Computador (CMC), como também o próprio CALL, já citado neste trabalho.

A *Web* tem sido usada por profissionais do TELL para o desenvolvimento de materiais e atividades *Technology-enhanced Language Learning* (TELL) – como um termo “guarda-chuva”, que envolve não só a Comunicação Mediada pelo Computador (CMC tanto para CALL quanto para CMC como também para suporte de acesso de aprendentes a materiais linguísticos autênticos que podem ser usados como parte de uma experiência global de engajamento à língua e cultura-alvo²⁶ (SHIELD; KUKULSKA-HULME, 2006, p. 11).

Ainda segundo os autores, a literatura voltada à área de TELL revela que critérios de avaliação têm sido desenvolvidos para que professores de línguas possam criar “bons *websites*”, levando em consideração uma consciência de usabilidade que envolve não só a ação e a reação dos usuários, mas também a produção e as práticas voluntárias. Não é apenas a usabilidade técnica que importa, mas a experiência do usuário como um todo.

A pesquisa em usabilidade do TELL tem buscado, por exemplo, transformar planos de aula ou atividades de livros e exercícios de CALL, em investigações sobre as impressões dos aprendentes e também sobre o ambiente de aprendizagem da *Web*. Esse aspecto é relevante para esta pesquisa, já que, após a análise dos dados observados nos *websites* de PLA, alguns dos *sites* pesquisados serão apresentados a aprendentes do português brasileiro.

Já o estudo desenvolvido por Araújo (2009), por sua vez, analisou quinze *websites* educacionais, com enfoque voltado para atividades de leitura e escrita de aprendentes de língua inglesa. A autora adotou critérios estabelecidos por estudiosos da área de avaliação

²⁶ the web has been used by TELL practitioners for the development of materials and activities for both CALL and CMC as well as to support learner access to authentic target language materials that may be used as part of the overall experience of engaging with the target language and culture (SHIELD; KUKULSKA-HULME, 2006, p. 11).

de materiais *on-line*, os quais consideramos como essenciais para a análise de *websites* com fins pedagógicos alguns pontos já listados neste trabalho, quais sejam:

- Uso da língua,
- *Layout* e recursos visuais,
- Usabilidade,
- Utilidade,
- Autenticidade de linguagem,
- Forma do *feedback* e
- Facilidade de navegação.

A classificação de *websites* encontrada em Araújo (2009) parece também substancial à nossa investigação. A autora observou, conforme a estrutura das páginas avaliadas, que essas se organizavam da seguinte forma:

a) **sites com links internos** – aqueles cujas páginas são elaboradas pelo próprio autor ou instituição, por exemplo, English-at-home, www.bbc.co.uk;

b) **sites com links externos** – aqueles que remetem o leitor a outro *website*, por exemplo, tower of English, ESL-resource.info, ou ainda;

c) **sites do tipo misto** – quando possuem os dois tipos de *links*, internos e externos; por exemplo, www.eslcafe.com (ARAÚJO, 2009, p. 448).

Outro aspecto importante na pesquisa de Araújo (2009) foi o fato de as atividades propostas pelos *websites* serem apresentadas como a maioria das atividades de livros didáticos, as quais, segundo a autora, são fundadas em um modelo estruturalista/gramatical, sem perspectiva interacional, com o mero diferencial de estarem acomodadas em um ambiente digital. A autora pondera que:

Nos sites, as poucas atividades de escrita têm o objetivo de consolidar vocabulário, gramática, ou testar a compreensão de textos. Isto revela que a escrita é a habilidade negligenciada no ensino de língua inglesa, tanto nos materiais impressos quanto nos *on-line*. As atividades, na grande maioria, têm o formato de preenchimento de lacunas. O que significa que os aprendizes de língua estrangeira ainda continuam a realizar atividades que não têm o objetivo da comunicação, mas apenas de consolidar a aprendizagem de aspectos gramaticais. Estas atividades não ajudam o aluno a resolver problemas, a se expressar criticamente e desenvolver a criatividade (ARAÚJO, 2009, p. 453).

A simples prática de consolidar estruturas da língua-alvo por meio de exercícios de repetição e memorização remete ao que previamente elencamos sobre a CALL behaviorista. Também podemos citar novamente a chamada CALL comunicativa, ao considerarmos, por exemplo, sistemas que formulam atividades com resultados preestabelecidos, a fim de instigar a mente do aprendente a analisar, interpretar ou avaliar - reflexo da teoria cognitivista - o que lhe foi apresentado, sem, porém, atentar para as possíveis variáveis no processo de cada indivíduo.

A CALL integrativa, em tese, viria a contemplar aspectos do sociocognitivismo e também do construtivismo, dada a sua preocupação com contextos mais autênticos de aprendizagem, e a possibilidade de interação entre usuários dos sistemas, como por exemplo, a aprendizagem em tandem, na qual indivíduos interconectados aprendem e ensinam seus idiomas uns aos outros.

O aprendente, agora visto como elemento central da aprendizagem, já não assimila de modo passivo o conhecimento, mas vai além, gerenciando sua própria maneira de aprender, e agregando os vários formatos de mídia às diversas formas de se comunicar. Já não são apenas os resultados que importam, mas principalmente os esforços empreendidos para a realização das tarefas, partindo do princípio de que o contexto é determinante para completar as ações propostas.

Entretanto, o que se percebe, é que a transmissão de informações típica das fases anteriores à CALL integrativa, ainda perdura, conforme pesquisas como as de Leffa (2014) e Andrade e Braga (2017) apontam, mostrando que a aprendizagem de idiomas da *Web 2.0*, ainda se dá, na maioria dos casos, de maneira segmentada em palavras e estruturas gramaticais fora de contexto de uso real da língua.

A investigação de Araújo (2009), Leffa (2014) e Andrade e Braga (2017), nos parecem oportunas já que, à nossa análise, caberá observar se as atividades propostas pelos *websites* promovem, de fato, o desenvolvimento da competência interacional do aprendente de PLA.

Essas competências podem ser desenvolvidas por intermédio do uso de materiais didáticos digitais – áudios, textos ou vídeos, por exemplo - reconhecidos na literatura específica como Objetos de Aprendizagem (OAs).

2.4.2 Objetos de Aprendizagem de *websites* para ensino e aprendizagem de línguas

Objetos de Aprendizagem ou OAs, são recursos utilizados para fins educacionais, desenvolvidos a partir de uma metodologia específica, seguindo critérios técnicos e pedagógicos. Koper (2003), define o OA como qualquer recurso digital que possa ser reproduzido e acessado, utilizado em atividades de aprendizagem, e disponibilizado para que outras pessoas o utilizem.

O Programa de Extensão da Universidade de Wisconsin (Wisc-On-line), por seu turno, apresenta a seguinte definição para o termo Objetos de Aprendizagem (OAs):

Pequena unidade eletrônica de informação educacional que se caracteriza por ser flexível, reusável, customizável, interoperável, recuperável, capaz de facilitar a aprendizagem baseada nas competências e aumentar o valor do conteúdo (UNIVERSITY OF WISCONSIN-EXTENSION apud LEFFA, 2006, p. 07).

Encontramos em Leffa (2006) uma lista de possíveis definições dos OAs:

Quadro 5 – Definições de Objetos de Aprendizagem

• “Qualquer entidade, digital ou não-digital, que pode ser reusada na aprendizagem, educação ou treinamento” (IEEE: Institute of Electrical and Electronics Engineers).
• “Recurso digital modular, individualmente identificado e catalogado, que pode ser usado para apoiar a aprendizagem” (National Learning Infrastructure Initiative).
• Unidade de instrução reusável, tipicamente na aprendizagem eletrônica (Wikipedia).
• “Qualquer recurso digital que pode ser reusado para apoiar a aprendizagem” (WILEY, 2000).
• “Documento pedagógico” (ARIADNE: Alliance of Remote Instructional Authoring and Distribution Networks for Europe).
• “Componente de software educacional” (ESCOT: Educational Software Components of Tomorrow).
• “Material de aprendizagem on-line” (MERLOT: Multimedia Educational Resource for Learning and On-line Teaching).
• “Pequena unidade de aprendizagem” (Wisconsin On-line Resource Center).
• “Recurso” (ALI: Apple Learning Interchange).

Fonte:(LEFFA, 2006, p. 05).

Para esta pesquisa, adotamos alguns dos termos acima, tais *como recurso digital, recurso digital modular* ou *material de aprendizagem on-line*. Concordamos também com a

noção de reutilização desses recursos na aprendizagem, aspecto determinante na classificação de OAs.

Para analisarmos os OAs dos *sites* escolhidos, foi preciso seguir alguns parâmetros importantes, considerando, principalmente, suas características de acordo com as perspectivas pedagógica e técnica.

As características pedagógicas dos OAs, segundo Braga *et al.* (2014) são:

- Interatividade – O OA apresenta alguma possibilidade de interação entre aluno e conteúdo? (Ex.: responder, jogar, resolver algum problema);
- Autonomia – O OA fomenta a tomada de decisão do aprendente?
- Cooperação – O OA promove o trabalho coletivo ou a troca de ideias entre aprendentes?
- Cognição – Quais as “sobrecargas cognitivas alocadas na memória do aluno” (BRAGA *et al.*, 2014, p. 33) ao longo do processo de ensino e aprendizagem?
- Afetividade – Como o aprendente se sente durante a interação com o objeto?

Mendes *et al.* (2004) também apresentam as principais características de um objeto de aprendizagem, as quais serão consideradas em nossa análise:

a) reusabilidade: reutilizável diversas vezes em diversos ambientes de aprendizagem; b) adaptabilidade: adaptável a qualquer ambiente de ensino; c) granularidade: conteúdo em pedaços, para facilitar sua reusabilidade; d) acessibilidade: acessível facilmente via Internet para ser usado em diversos locais; e) durabilidade: possibilidade de continuar a ser usado, independente da mudança de tecnologia; f) interoperabilidade: habilidade de operar através de uma variedade de hardware, sistemas operacionais e browsers, intercâmbio efetivo entre diferentes sistemas (MENDES *et al.*, 2004, p. 05).

Segundo Braga *et al.* (2014), essas características de caráter técnico dos OAs são definidas de acordo com três teorias: a) normas de qualidade de *software* ISO/IEC 9126; b) itens de avaliação sugeridos pela *Learning Object Review Instrument* (LORI); e c) índices de satisfação sugeridos pela *Computer Education Management Association* (CEdMA, 2001) (BRAGA *et al.*, 2014, p. 34).

Desse modo, a avaliação de OAs envolve instrumentos que analisam aspectos de qualidade e relevância para os estudos e progresso dos aprendentes. Para a presente pesquisa, tomamos por base o *Learning Object Review Instrument* (LORI).

Desenvolvido pela *e-Learning Research and Assessment Network* (eLera), o LORI apresenta aspectos pedagógicos de extrema importância para que um objeto de aprendizagem possa ser validado, tais como: qualidade de conteúdo, adequação dos

objetivos de aprendizagem, *feedback*, capacidade de motivação e reusabilidade. Tais categorias são explanadas minuciosamente no capítulo de metodologia.

Acerca de recursos digitais voltados ao ensino e aprendizagem de línguas, Vetromille Castro *et al.* (2012 apud LEBEDEFF; SANTOS, 2014) apresentam o Objeto de Aprendizagem para o Ensino de Línguas (OAL), e o classificam como um elemento de integração das competências gramatical, sociolinguística e estratégica do aprendente, para que este possa interagir em situações significativas de comunicação real.

Os autores defendem que os OALs apresentam características específicas do ensino/aprendizagem de línguas, os quais promovem o desenvolvimento da competência comunicativa a partir do desenvolvimento da autonomia, da interação e da colaboração na construção do processo de aprendizagem (LEBEDEFF; SANTOS, 2014, p. 1082).

Um exemplo simples de OAL no meio eletrônico seriam vídeos de comunicação real, produzidos e disponibilizados em *websites* para que aprendentes de uma determinada língua-alvo possam compreender as situações de comunicação apresentadas.

Os chamados “vídeos de anúncio público”²⁷ também podem ser considerados OALs significativos, pois tratam de temas sociais autênticos, com o uso da língua como discurso, e cooperam para o desenvolvimento de diversas competências do aprendente, entre elas, a competência comunicativa e a intercultural.

O aspecto de reusabilidade dos Objetos de Aprendizagem traz a noção de não-esgotamento do recurso, o que combina muito bem com a rápida evolução ou atualização do meio digital. O arquivo produzido pode ser modificado, renovado, quantas vezes necessário for, e disponibilizado em meios dos mais variados.

Quem constrói os OAs são principalmente os professores e isso toma tempo, em princípio mais do que eles têm para dispensar. Por isso, o professor gostaria de reaproveitar o objeto que construiu, não necessariamente repetindo-o de ano para ano ou de turma para turma, mas combinando-o com outros objetos, recriando-o na medida em que o reestrutura numa unidade maior. O fato de o objeto ser usado não deveria esgotá-lo, mas, pelo contrário, torná-lo mais aprimorado e mais eficiente na aprendizagem, com um custo de tempo cada vez menor (LEFFA, 2006, p. 10).

²⁷ Public Service Announcement Videos (PSA videos).

A catalogação de OAs no meio digital pode ser acessada em *websites* denominados repositórios de OAs, como o MERLOT²⁸, o qual agrega materiais didáticos de inúmeras áreas de estudo. Outros repositórios são vinculados a universidades, tais como CLOE²⁹, LOLA³⁰ e Wisc-On-line³¹ (LEFFA, 2006).

Um dos mais famosos repositórios específicos de OALs é o *Dave's ESL Café*, com *links* para aprendentes de língua inglesa que buscam por expressões idiomáticas, explanações sobre gramática, fóruns de discussão e *podcasts*.

No campo de ensino e aprendizagem de PLA, contemplado pela presente pesquisa, consideramos os repositórios brasileiros Ensino de Línguas On-line (ELO) e o repositório institucional da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), (especificamente os materiais do Laboratório de Aprendizagem - LAPREN), como importantes *websites* para nossa análise, a partir da revisão da literatura da área e dos resultados de Silveira (2008), os quais indicam que recursos para a aprendizagem do Português como Língua Adicional não são facilmente encontrados em ambientes *on-line*.

A avaliação de OAs dos *websites* investigados são detalhados no capítulo de análise. Neste capítulo, limitamo-nos a descrever os *websites* escolhidos e suas respectivas estruturas.

2.5 WEBSITES DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS LÍNGUA ADICIONAL

A pesquisa sobre *websites* educacionais de Mulon e Vargas (2014) indicou três importantes categorias de análise utilizadas pelos autores: a primeira diz respeito à finalidade do *site*; a segunda, à disponibilidade gratuita do material da página e, finalmente, a terceira, relacionada com a intenção de atender o estrangeiro no Brasil.

Algumas buscas realizadas acabaram confluindo-se com as dos autores supracitados. Desse modo, em um primeiro momento, decidimos escolher um dos *sites* elencados por Mulon e Vargas (2014) para nossa análise, a saber: o Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna (PPPLE).

²⁸ Multimedia Educational Resource for Learning and On-line Teaching.

²⁹ Co-operative Learning Object Exchange.

³⁰ Learning Objects, Learning Activities.

³¹ Wisconsin On-line Resource Center.

O PPPLE tem como objetivo, segundo a descrição da página, oferecer à comunidade de professores e interessados em geral, recursos e materiais para o ensino e a aprendizagem do PLA. Porém, não é intuito desta pesquisa avaliar ambientes voltados a profissionais do campo de PLA, e sim recursos *on-line* de *sites* para aprendentes de PLA.

Alguns outros *sites* educacionais haviam sido selecionados previamente, quando iniciamos o nosso levantamento de *s* de PLA, utilizando o buscador *Google*, em 10 de setembro de 2016, e priorizando os resultados principais da pesquisa.

A seguinte classificação foi determinante para escolher os *websites* avaliados por esse estudo:

1 *Websites* educacionais/instrucionais de português brasileiro desenvolvidos por professores e

2. *Websites* educacionais/institucionais de português brasileiro

Não levamos em consideração os sítios encontrados na *Web* que estivessem arquivados ou que não informassem se os seus desenvolvedores eram professores formados, ou, ainda, se possuíam o mínimo de experiência no ensino do idioma (no caso da categoria número 1).

Também descartamos *sites* de cunho meramente informativo, que não apresentassem Objetos de Aprendizagem (OAs) em sua interface.

Isso posto, elencamos os *websites* analisados neste trabalho:

Quadro 6 – *Websites* de PLA escolhidos para a análise desta pesquisa

Website Learn Portuguese with Rafa	Educacional/instrucional
Website Learn Brazilian Portuguese with Sonia	Educacional/instrucional
Website Estante da Denise	Educacional/institucional
Website Learn Portuguese Now – com Charles Nunes	Educacional/instrucional
Website ELO – Línguas On-line	Educacional/institucional
Website ClicaBrasil	Educacional/institucional
Website Rede Brasil Cultural – Ministério das Relações Exteriores	Educacional/institucional
Website BrazilPod - Conversa Brasileira	Educacional/institucional
Website LAPREN – PUCRS	Educacional/institucional
Website Só Português	Educacional/institucional

Fonte: (SILVA, 2017).

A seguir, descrevemos brevemente cada um dos *websites* mencionados no quadro anterior, os quais são detalhados no capítulo de análise desta pesquisa.

2.5.1 Website Learn Portuguese With Rafa

A apresentação e as lições do *website Learn Portuguese with Rafa*, como o próprio nome sugere, são em língua inglesa. Rafael Tavares, mentor do *site*, é filho de pais portugueses, e morou na Venezuela por muitos anos, crescendo em um ambiente bilíngue. Em Portugal, completou seus estudos na área de Ensino e Aquisição de Línguas, com pós-graduação em Educação de Línguas Estrangeiras Modernas, além de ter trabalhado com ensino de Língua Portuguesa em universidades de Londres.

As informações sobre a carreira e o método desenvolvido pelo professor podem ser checadas na guia “*About Me*”, do *website Learn Portuguese with Rafa*. A apresentação é notoriamente extensa, e talvez não seja tão atrativa para os usuários desse ambiente virtual, mas está de acordo com critérios como o de “identidade” (CARVALHO, 2006) ou o de “fontes e dados” (GRASSIAN, 1995), os quais apontam para a necessidade de se verificar informações acerca de grupos, organizadores, instituições, pesquisadores etc., listados como autores de *sites*, bem como suas qualificações.

Ainda de acordo com as classificações de Grassian, podemos afirmar que o *site* não representa uma instituição, mas sim um projeto desenvolvido por um único mentor independente.

Não há materiais específicos para a impressão, por exemplo, mas ao clicar na foto do material *The Language Lover's Guide To Learning Portuguese*, o usuário pode fazer o *download*, pagando cerca de quinze dólares.

Há também a possibilidade de acesso de vários *links* externos, como vídeos produzidos pelo autor do *site* e carregados no *Youtube*, ou a partir da guia “*Rafa's Programme*”, a qual direcionará o usuário para o *site* de apresentação e venda do *software* “*Rafa's Vocabulary Ticker*”, criado pelo professor Rafael Tavares.

Percebemos que a categoria de Grassian (1995), referente a produtos comerciais/não-comerciais, ou serviço de *marketing* de um *website*, é contemplada no projeto de Rafael Tavares, já que o próprio mentor do espaço faz propagandas de seus *softwares* e materiais de ensino e aprendizagem do português. Entretanto, o requisito “cobertura”, defendido por Kapoun (1998), não é atendido completamente, já que, para acesso a algumas informações, o usuário se vê limitado por tarifas.

Importante salientar que a estrutura do *site*, seu *design*, *layout* e organização, é tipicamente pertencente ao que conhecemos como *Web 1.0* – daí os textos de apresentação longos, além de pouca ou quase nula interatividade no ambiente de navegação. Desse modo, segundo critérios estabelecidos por Carvalho (2006), a qualidade do *website* em questão torna-se pouco atrativa, especialmente se considerarmos os padrões da *Web 2.0*.

2.5.2 *Website Learn Brazilian Portuguese With Sonia*

A apresentação do *website Learn Brazilian Portuguese with Sonia* é um tanto semelhante à do *website Learn Portuguese with Rafa*, não apenas por utilizar a língua inglesa, mas também por proporcionar a venda de materiais para o usuário/aprendente.

Na primeira página do *site*, o usuário toma conhecimento do nome completo da mentora do projeto: Sonia Celegatti Althoff. Já na guia “*About Me*”, é possível acessar as informações sobre a professora. Entretanto, não temos dados sobre sua formação ou atuação profissional de modo preciso. Nesse sentido, as informações se resumem ao fato de “Sonia” ser “uma professora qualificada e certificada que tem ensinado português brasileiro há mais de vinte anos”³². Assim, as categorias correspondentes à “identidade” (CARVALHO, 2006) ou “autoridade” (MARDIS; URY, 2003) não são contempladas de modo exato.

Os diferentes tipos de exercícios gramaticais/estruturais disponíveis no *website Learn Brazilian Portuguese with Sonia* são: preenchimento de lacunas, múltipla escolha, palavras-cruzadas e exercícios de combinação.

Além dos exercícios citados, o *website* também disponibiliza OAs como “*Pronunciation*” (com vídeo demonstrativo), “*Slang*” e “*Proverbs*”, importantes elementos na aquisição de uma língua estrangeira. É possível também obter informações de cunho cultural, como informações sobre costumes, expressões e comidas do Brasil, disponibilizados na guia “*Blog*” do *site*, além de letras de música de artistas brasileiros, na guia “*Songs*”.

Conforme os critérios de Tillman (2003), observamos um formato apropriado, mas não tão atrativo ou interativo, ainda que as explicações gramaticais ou as apresentações dos conteúdos sejam objetivas.

³² “A fully qualified and certified language teacher who has been teaching Brazilian Portuguese for more than 20 years”. Disponível em <<http://www.sonia-portuguese.com/about-me/>>. Acesso em: 26 mar. 2017.

2.5.3 Website Estante Da Denise

Já o *site Estante da Denise* funciona como um repositório de textos para uso de alunos e bolsistas dos projetos orientados pela professora Denise Weiss, da Universidade Federal de Juiz de Fora. Os materiais são de acesso públicos e foram produzidos pela UFJF, pensando nos alunos estrangeiros daquela IES.

Na disposição do menu, encontramos materiais voltados tanto para aprendentes de PLA, quanto para professores do campo, além da guia *Global July 2017*, que corresponde ao material didático utilizado em um curso intensivo de português da UFJF.

O *site* descarrega rapidamente, tem interface de fácil compreensão, mas não apresenta uma interface de estética atrativa (CHEN; BROWN, 2000), talvez por se propor apenas a fornecer materiais no formato de *blog*. Tais materiais podem ser acessados gratuitamente, nos formatos *Word* e PDF. Acerca desse aspecto, notamos que o *site* cumpre seu papel com objetividade, conforme aponta Kapoun (1998).

O usuário também pode fazer o *download* de apresentações em *Power Point* referentes às atividades propostas ou, ainda, ouvir as músicas usadas nas atividades, acessando *links* para o *Youtube*.

Há também o direcionamento para o *site “contexto Brasil”*, que, segundo a descrição do espaço, corresponde a um *blog* de grupo de professores de português em formação na Faculdade de Letras da UFJF. Sobre esse aspecto, classificamos o *Estante da Denise* como um *site* do tipo misto (ARAÚJO, 2009), pois este possui *links* internos e externos em sua interface.

Apesar de apresentar uma Arquitetura da Informação aos moldes estáticos da *Web 1.0*, aspectos das dimensões de Carvalho (2006), como a disponibilidade de conteúdo em vários formatos midiáticos e o fomento à aprendizagem individual e colaborativa, são atendidos pelo *Website Estante da Denise*.

Destacamos também que as categorias “identidade” (CARVALHO, 2006) e “autoridade” (MARDIS; URY, 2003) são devidamente contempladas na guia “apresentação” do *site*, já que o usuário/aprendente pode verificar qual instituição e quais pesquisadores ou desenvolvedores são responsáveis pelo espaço (GRASSIAN, 1995).

2.5.4 Website Learn Portuguese Now – Com Charlles Nunes

O site *Learn Portuguese Now* é desenvolvido pelo professor graduado em Inglês e Português Charlles Nunes, o qual, em parceria com sua esposa, coordena uma escola de idiomas no Rio de Janeiro. Todas as guias do menu e as explicações sobre o que o espaço oferece ao aprendente estão escritas em língua inglesa, o que restringe o uso do *site* apenas aos aprendentes que já dominam esse idioma.

De acordo com os critérios de usabilidade apontados por Grassian (1995), o *site* oferece vários recursos para a aprendizagem, a saber: um *e-book* gratuito, disponibilizado para *download* a partir de uma inscrição de *e-mail* do usuário; quinze vídeos na guia “*lessons*”, em um formato que combina áudio e imagens sobre a lição; e, ainda, jogos com *flashcards*, que possibilitam ao usuário aprender a partir de traduções e áudios de pronúncia.

O referido *Website* também oferece *podcasts* intitulados de *audio books* aos seus usuários, os quais podem ser ouvidos tanto na plataforma *Soundcloud* quanto no canal do *Youtube*, sem necessariamente conduzir a *links* externos, o que pode vir a facilitar a navegabilidade em seu espaço, além de motivar o usuário a experimentar mais de seus conteúdos e de suas ferramentas internas.

O *Website* apresenta uma interface colorida e a mobilidade de quem o acessa não é bloqueada por *links* “quebrados”, mas há um elemento que pode desestimular alguns usuários, ou, talvez, gerar uma má experiência nesse sentido: todas as vezes que o usuário desejar acessar o menu principal, é preciso retornar à *homepage* do *site*, pois não há “caminhos” entre as páginas, não permitindo que haja uma transição fluida entre as seções.

Não há também um *link* para entrarmos em contato direto com o desenvolvedor do ambiente, o que compromete as categorias de “comunicação” e “níveis de interatividade” do ambiente (CARVALHO, 2006).

Sobre a autoridade de quem desenvolveu o espaço (MARDIS; URY, 2003; TILLMAN, 2003), a verificação das informações descritas na guia “*About Us*” ficará a critério do próprio usuário, caso este deseje buscar informações sobre o autor fora do *site*. É possível acessar, porém, amostras grátis de livros escritos pelo autor - o que atende parcialmente a categoria de “cobertura” descrita por Kapoun (1998) - e promove o que Grassian (1995) chama de combinação entre informação de pesquisa e produtos ou serviços de *marketing*.

2.5.5 Website ELO – Línguas On-line

O repositório Ensino de Línguas On-line – ELO é um sistema para desenvolvimento de Objetos de Aprendizagem (OAs), voltado ao ensino de línguas, coordenado pelo professor Vilson Leffa, da Universidade Católica de Pelotas (UCPEL).

No ELO, é possível acessar OAs tanto para fins de estudo, quanto para fins de produção de recursos, a partir do conceito de reusabilidade. O acesso é livre para professores, alunos e escolas, e a sugestão para a criação de materiais é a de que os temas sejam bem definidos, além de abranger tópicos que não expirem imediatamente, salientando a necessidade de se atentar à perenidade desses OAs.

É possível acessar a plataforma a partir de duas opções em termos de organização de atividades: *New Cloud Version* e *Old Desktop Version*.

A partir das escolhas do usuário, uma lista de atividades é disponibilizada na *New Cloud Version*. Já na versão *Old Desktop*, o acesso às atividades do repositório se dá de modo direto, além de também ser possível visualizar tutoriais em português e em inglês para utilização da plataforma, ou até mesmo instalar o ELO no computador.

Talvez por funcionar como um repositório de atividades, de modo semelhante ao *Estante da Denise*, o ambiente não disponha de muitos atrativos em sua interface, a não ser a mera listagem de *hyperlinks* para as tarefas propostas. Desse modo, ainda que a interface seja facilmente compreendida e que seus textos sejam lidos facilmente, o *website* não apresenta um *design* de estética envolvente (CHEN; BROWN, 2000).

Encontramos onze OAs do campo de Português Língua Adicional no repositório ELO. As atividades observadas envolvem, em sua maioria, jogos e músicas. Observamos, no entanto, que as categorias listadas por Kapoun (1998), tais como “precisão”, “autoridade” e “atualidade” não são contempladas pelo *site* devidamente, já que nem sempre é possível checar as informações sobre os autores dos OAs.

Importante ressaltar, contudo, que os critérios “autoridade” e “confiabilidade” são atendidos com excelência, se considerarmos o valor do repositório como um todo, já que este é vinculado à Universidade Católica de Pelotas (UCPEL) e tem coordenação do Professor Vilson Leffa.

O quesito “cobertura” é limitado em certo sentido, pois, dependendo do objeto de aprendizagem a ser acessado, algumas atividades demandam a instalação do *Adobe Flash Player* para que o usuário execute a tarefa. Além disso, é perceptível que não há uma atualização regular dos objetos disponíveis.

2.5.6 Website Clica Brasil

O *website Clica Brasil* é desenvolvido pelo Departamento de Português e Espanhol da Universidade do Texas (UT), nos EUA. O projeto, de acordo com a descrição encontrada no próprio *site*, foi desenvolvido pela Professora Coordenadora de Língua Portuguesa da UT, Vivian Flanzer.

De acordo com a seção “créditos” do *ClicaBrasil*, a professora Vivian Flanzer é brasileira, nascida no estado do Rio de Janeiro, graduada em Comunicação com mestrado em Antropologia. Conforme os critérios relacionados a conteúdo e avaliação de *websites* de Grassian (1995), podemos afirmar que o *site ClicaBrasil* representa uma instituição – a Universidade do Texas e seu Departamento de Português e Espanhol - além de oferecer vários recursos para aprendentes de Português como Língua Estrangeira, fixados como Objetos de Aprendizagem em cinco *links* específicos, a saber: *Who’s Who*, *Lesson Index*, *Video Index*, *Grammar Bank* e *Brasil Photos*.

O *link “Who’s who”* apresenta as pessoas dos vídeos do *site*, as quais falam sobre tópicos diversos em português brasileiro. Cada vídeo acompanha uma transcrição em português e sua tradução em inglês. Para acessá-los, basta ter o *Adobe Flash Player* instalado no computador.

Já o *link Lesson Index*” é sobre as lições apresentadas pelo *Website*. O usuário, ao clicar no referido objeto, será direcionado aos temas das lições, como “Rio, de Norte a Sul”, “Trajetórias”, “Fim de semana”, “Na Internet” etc. Cada lição, por sua vez, é organizada com arquivos em PDF – lidos com o programa *Adobe Acrobat Reader*, o que possibilita ao usuário, se for o caso, imprimir cada lição de modo prático. Assim, o requisito mínimo para acessar os OAs do *website* é possuir os programas *Adobe Flash Player* e o *Adobe Acrobat Reader* instalados

A seção “*Video Index*” corresponde ao *hyperlink* para os vídeos do *site*. Porém, notamos que este direciona o usuário a apenas um dos vídeos disponíveis, cuja temática se refere a “cotidiano”. Para que o usuário acesse o restante do acervo de vídeos, precisará retornar ao OA intitulado “*Lesson Index*”, o que representa um dos poucos problemas na Arquitetura da Informação do *website ClicaBrasil*.

As seções “*Grammar Bank*” e “*Brasil Photos*” apresentam, respectivamente, listas de conjugações verbais – as quais são acessadas via *Adobe Acrobat Reader* – e fotos de objetos e lugares do Brasil, como frutas e praias. Porém, não há legendas nas fotografias

disponibilizadas, o que classificamos como outra lacuna do *website*, já que esse recurso poderia ser melhor explorado pelos usuários do ambiente.

Em relação à categoria de fontes e dados, percebemos que é possível verificar as qualificações dos organizadores do projeto do *site* e também enviar alguma sugestão ou comentário via *e-mail* para a mentora do *ClicaBrasil*. Não há, entretanto, lista de discussões de fóruns ou comunicação via *chat*.

Sobre a atualização do *site*, atentamos para o fato de todas as lições serem atemporais, já que, ainda que tenham sido desenvolvidas no ano de 2010, conforme informação do próprio *site*, podem ser utilizadas até os dias de hoje sem nenhum entrave ao processo de aprendizagem dos usuários do *ClicaBrasil*.

Segundo os critérios de Mardis e Ury (2003), acreditamos que o propósito do *site* se cumpre perfeitamente, por meio de vídeos e lições com os mais variados temas para os aprendentes do português brasileiro. A confiabilidade das informações é alta e a autoridade da mentora do projeto, conforme mencionado aqui, pode ser checada.

2.5.7 Website Rede Brasil Cultural – Ministério Das Relações Exteriores

A Rede Brasil Cultural pertence ao Ministério das Relações Exteriores para a promoção da língua portuguesa e da cultura brasileira no exterior. O *site* tem por objetivo a promoção da língua portuguesa no mundo.

As lições de português estão organizadas em três níveis, com estruturas simples para que o aprendente possa interagir em situações diárias, até a produção de forma mais fluente do PLA, com temas diversos. Os materiais disponibilizados, segundo informação do *site*, foram produzidos por um grupo de professores de universidades brasileiras, e depois cedidos ao acervo do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP). É, portanto, um *Website* institucional e instrucional simultaneamente.

O *site* tem um menu bem organizado, com *hiperlinks* que indicam o acesso a OAs como vídeos e arquivos em *Word*. Há uma parte dedicada exclusivamente a curtas, baseados, por exemplo, na literatura brasileira. Há também uma seção que explora bastante o Português como Língua de Herança. Todos esses elementos são acessados a partir da guia “*Materiais Didáticos*”.

Acerca do formato do *website*, nota-se que sua interface é de compreensão fácil, a julgar pela organização do menu em categorias bastante específicas, como por exemplo

“*Português para Russos*”, “*Lições Brasileiras*” ou “*Só verbos*” (arquivos no formato PDF). Os textos são simples de ler, e o carregamento das páginas não apresenta problemas.

Os quesitos “identidade” e “atividades propostas”, presentes nas dimensões descritas por Carvalho (2006), são atendidos de modo claro e eficiente pelo ambiente, bem como as categorias de conteúdo e avaliação, de Grassian (1995), considerando que o *website* representa um determinado grupo ou uma instituição de autoridade (MARDIS; URY, 2003; KAPOUN, 1998), além de oferecer vários recursos da área de PLA.

Sobre os aspectos de “objetividade” e “atualidade” (KAPOUN, 1998), a propaganda é limitada no ambiente, e as informações sobre a aprendizagem de PLA são bastante objetivas, mas não notamos regular atualização dos recursos.

O que se percebe também em relação às atividades, é que estas foram projetadas para uso em sala de aula, muito mais do que para um estudo unicamente autônomo. Uma lacuna do projeto é justamente a ausência de um *feedback* sobre possíveis respostas aos exercícios.

2.5.8 Website BrazilPod - Conversa Brasileira

O BrazilPod - Conversa Brasileira é um dos projetos desenvolvidos pelo Departamento de Português e Espanhol da Universidade do Texas. O *site* apresenta trinta e cinco categorias temáticas para que aprendentes possam acessar vídeos legendados a partir de seus respectivos *hiperlinks*.

Os vídeos são em formato *Adobe Flash*, com legendas em português e inglês, e lições no formato “*pop-up*” – em que se clica em uma das expressões abordadas na cena e se tem acesso a um *podcast* entre professores da língua-alvo, comentando sobre as expressões de maneira descontraída.

O *site* é bem organizado, as temáticas são relevantes para a aprendizagem e os diálogos são muito bem apresentados, pois mostram situações do cotidiano. Ademais, cada vídeo também traz um *script* em PDF para guiar o usuário do *site*, caso este queira acompanhar as falas dos personagens.

A parte tecnológica, entretanto, tende a pecar um pouco, já que os arquivos em *flash* já não são mais tão utilizados atualmente, justamente pela dificuldade de carregamento desses arquivos, comprometendo a categoria “cobertura” descrita por Kapoun (1998), e também a rapidez de acesso, listada por Carvalho (2006) como um importante indicador de qualidade de *websites*.

Apesar da apresentação um tanto estática da página principal, cuja descrição se dá totalmente em língua inglesa, o espaço contempla seu objetivo principal, que é o de dar ênfase a situações de conversação em PLA.

Aspectos listados por Grassian (1995), como “*fontes e dados*” são contemplados com excelência, já que é totalmente possível checar nomes, qualificações, instituição e até mesmo endereços de *e-mail* dos desenvolvedores do *site Conversa Brasileira*.

Ademais, o *site* ainda oferece materiais de apoio de modo gratuito aos seus usuários.

2.5.9 Website LAPREN – PUCRS

O Laboratório de Aprendizagem (LAPREN) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) é um projeto desenvolvido a partir do segundo semestre de 2013, com vistas a auxiliar a aprendizagem de alunos intercambistas daquela instituição. É um *site* de recursos variados, os quais servem de apoio ao processo de adaptação dos estrangeiros ao seu novo contexto.

Segundo Raymundo *et al.* (2014), “A escolha dos objetos leva em consideração a pertinência do assunto e a viabilidade de remodelação dos exercícios” (RAYMUNDO *et al.* 2014, p. 655).

Em termos técnicos, consideramos a navegabilidade e a usabilidade do ambiente de fácil utilização, pois as informações são fáceis de se localizar e ordenadas de maneira sequencial. O quesito “cobertura” de Kapoun (1998) ou a dimensão “rapidez de acesso”, de Carvalho (2006), podem ser afetados de alguma forma, caso o usuário não consiga efetuar o *download* do *Adobe Flash Player*.

Seguindo critérios estabelecidos por Schrock (2002), consideramos o ambiente legível aos seus usuários, sem painéis publicitários que por ventura venham a poluir a interface, o que poderia, conseqüentemente, transmitir conforto ao longo da navegação.

Para acessar os Objetos de Aprendizagem do LAPREN, é preciso clicar na guia “*Materiais*”, para então poder visualizar o menu de disciplinas. Na seção “*Letras*”, encontramos o *hiperlink* “*Português para falantes internacionais*”.

Já que as principais funcionalidades do *website* são percebidas nos próprios OAs disponíveis, em especial, no objeto escolhido pela presente pesquisa, ressaltamos, mais uma vez, que os detalhes dessa observação serão descritos em nosso capítulo de análise de dados.

2.5.10 Website Só Português

Segundo descrição encontrada no *website*, este é um espaço educacional de credibilidade, pertencente à rede educacional *Virtuous*, sendo acessado por milhões de usuários desde a sua criação, em 2007.

Seguindo os critérios de Grassian (1995), o *site* representa então uma instituição, mas as informações fornecidas não podem ser checadas no próprio ambiente, comprometendo assim, em parte, critérios como o de “autoridade” ou de “confiabilidade” (MARDIS; URY, 2003; TILLMAN, 2003). Em parte, porque é possível, caso o usuário assim o deseje, acessar o site da rede *Virtuous*, a partir de um *hiperlink* disponibilizado pelo *Só Português*. Não há, contudo, precisão dos dados sobre os responsáveis pelo ambiente (KAPOUN, 1998).

O *website* apresenta uma interface simples e de carregamento estável, mas um ponto negativo é o excesso de propagandas do ambiente, pois tal fator dificulta um pouco a navegabilidade, afetando a visão e a logística do usuário.

Há várias seções e subseções de estudos, como por exemplo, “*Material de Apoio*”, “*Expressões idiomáticas*” e “*Entretenimento*”. Para cada categoria do menu, a maioria dos principais *hiperlinks* apresentam um bom funcionamento. O *site* utiliza fotos, jogos de trava-língua e até humor em suas atividades, além de oferecer ao aprendente materiais do campo semântico, ortográfico e fonético.

Em relação aos níveis de interatividade (CARVALHO, 2006), o ambiente atende a esse aspecto de uma maneira interessante, pois apresenta a seção “*Exercícios Resolvidos*”, disponível na guia “*Pratique*”, o que pode colaborar efetivamente para uma aprendizagem autônoma.

Ainda nesse contexto, o *site* estabelece interação assíncrona entre usuário e moderadores, na seção “*Fórum de discussão*”, uma ferramenta útil para esclarecer dúvidas sobre pontos gramaticais e afins.

Percebemos, porém, que este recurso parece ser mais utilizado por aprendentes brasileiros do que por aprendentes estrangeiros. Uma outra particularidade relevante, é que o fórum segue atualizado até a finalização desta pesquisa (GRASSIAN, 1995; KAPOUN, 2003; CARVALHO, 2006).

Acerca da categoria de Grassian (1995) sobre serviço de *marketing*, o *website* disponibiliza produtos que podem ser adquiridos em um *link* externo – dentro da plataforma

educacional *Virtuous*. Ainda que esta seja uma via de utilidade ao aprendente, é válido ressaltar que o ambiente fornece muitos recursos gratuitos ao usuário, o que o torna acessível, prático, e até mesmo de caráter motivador.

Além das categorias de análise dos OAs encontrados nos *websites*, aspectos relativos à Competência Interacional (CI) também serão avaliados em nosso capítulo de análise de dados. Portanto, é pertinente que dediquemos um capítulo teórico inteiramente aos componentes da CI, parte essencial do processo de aquisição e de aprendizagem de uma língua-alvo.

3. DA COMPETÊNCIA LINGÜÍSTICA À COMPETÊNCIA INTERACIONAL

Este capítulo apresenta algumas considerações sobre competência comunicativa e competência interacional, a partir de modelos significativos que ampliaram as noções do primeiro termo, e dos estudos de He e Young (1998), Young (2013), Kramsch (1986), Walsh, (2012), Markee (2008), debruçados sobre o segundo termo.

Brown (2006) afirma que a competência comunicativa tem sido redefinida de várias formas no campo da pesquisa sobre aquisição de línguas, mas destaca duas referências significativas, a saber: Canale e Swain (1980) e Bachman (1990).

Já a competência interacional, um dos elementos da Pragmática, é aquela reconhecida como a habilidade de gerenciar conversações.

Para esclarecermos questões sobre essas definições, iniciamos o presente capítulo descrevendo o percurso da competência comunicativa desde as ideias de Chomsky até o modelo de Celce-Murcia *et al.*, para, então, adentrarmos o campo da competência interacional no ensino de línguas e em objetos de aprendizagem *on-line*.

3.1 A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA E SEUS MODELOS PRINCIPAIS

O conceito de competência proposto por Noam Chomsky é o de competência linguística – isto é, o conhecimento que temos sobre as regras de uma determinada língua. A materialização ou manifestação concreta desse conhecimento se dá por meio do discurso, classificado por Chomsky como nosso “desempenho”.

Chomsky descreve em seu “*Aspectos da Teoria da Sintaxe*”, de 1965, a dicotomia **Competência x Desempenho**. Segundo o autor, a competência diz respeito ao conhecimento que o falante-ouvinte ideal tem da língua, ao passo que o desempenho diz respeito ao uso real (e até mesmo imperfeito) da língua em situações concretas.

Assim, Chomsky atribui ao conceito de competência a noção de “gramaticalidade” e ao conceito de desempenho, a noção de “aceitabilidade”. Nas palavras de Oliveira (2014), Chomsky

excluiu o desempenho da pesquisa linguística alegando que o uso que o falante-ouvinte faz da língua é um retrato imperfeito da sua competência devido à interferência de fatores psicológicos e físicos, como o cansaço, a irritação e o sono, que fazem com que os falantes se esqueçam de uma ou outra palavra, repitam palavras, não façam concordâncias e não completem sentenças. Chomsky estabeleceu como objeto de estudo da linguística o falante-ouvinte ideal que vive numa comunidade linguística completamente homogênea, realizando uma assepsia linguística

justificável, talvez, para seus propósitos, porém nefasta para o ensino de línguas (OLIVEIRA, 2004, p. 35, 36).

Uma das questões relevantes do trabalho de Chomsky seria, então, determinar, a partir dos dados observados no desempenho, qual seria o sistema de regras existente sob a produção realizada pelo falante-ouvinte.

Isso posto, a teoria linguística mentalista chomskyniana estava diretamente ligada à descoberta de uma realidade mental subjacente a um comportamento humano – contrapondo-se ao Behaviorismo – mas, ainda assim, persistindo na visão estruturalista da língua.

Chomsky apresenta a língua como um complexo sistema de regras internalizado pelo falante/ouvinte. A criança formula hipóteses sobre a língua a partir de sua exposição à fala das pessoas que a circundam. Esse processo de extrair regras a partir da fala dos adultos, para Chomsky, não poderia ser fundamentado na teoria behaviorista de formação de hábitos.

Desse modo, todos nós nascemos com uma predisposição para a aquisição de uma língua e essa predisposição inata é classificada por Chomsky como um **Dispositivo de Aquisição de Língua** (*Language Acquisition Device* – LAD), o qual

contém algumas das características ditas ‘universais’ que são encontradas em todas as línguas conhecidas, tais como a ordem das palavras em uma sentença, ou relações gramaticais básicas como [...] sujeito e objeto (FIGUEIREDO, 1997, p.18).

Daí a noção de **Gramática Universal**.

O Behaviorismo e o Inatismo não trabalhavam com a noção de fala (*parole*) ou de língua em contextos sociais, porém, de modo um tanto paradoxal, foi apontando a autonomia da sistemicidade da linguagem que a abordagem estrutural e a visão estática de língua (*langue*) dos trabalhos de Chomsky acabaram por abrir caminho para a urgência de se estudar dada língua, juntamente com os fatores sociais que a circundam. A partir de então, surgem os estudos sociolinguísticos.

Tanto a linguística estrutural quanto a gerativa, portanto, procuravam descrever a língua em abstrato, fora de qualquer contexto de uso. Muitos linguístas, contudo, especialmente em países europeus (tome-se como exemplo a França, a Alemanha, a Inglaterra), passaram a voltar sua atenção para a *linguagem enquanto atividade*, para as relações entre língua e seus usuários e, portanto, para a ação que se realiza *na* e *pela* linguagem: vai ganhando terreno, aos poucos, a linguística *pragmática*. É então que se criam as condições propícias para o surgimento de uma *linguística do discurso*, isto é, uma linguística que se ocupa das manifestações linguísticas produzidas por indivíduos concretos em situações concretas, sob determinadas condições de produção [...] (KOCH, 2008, p. 09).

O que se via era o início de um movimento denominado “virada pragmática” (OLIVEIRA, 2014), com contribuições de estudos sociolinguísticos, pragmáticos, dialógicos, e também voltados à chamada Análise do Discurso.

A visão estruturalista da língua dava espaço, no início dos anos 1960 e na década seguinte, às propostas interacionistas, fundamentadas, principalmente, na compreensão de que o sistema estrutural linguístico veiculava não apenas sons e frases, mas, essencialmente, valores e significados.

A concepção de língua como interação social colocava em evidência “o sujeito que fala ou escreve, o sujeito que ouve ou lê, as especificidades culturais desses sujeitos, os contextos de produção e da recepção dos textos” (OLIVEIRA, 2014, p. 36).

Labov é um dos representantes mais exponenciais dos estudos sociolinguísticos, adotando questões ligadas à variedade linguística como categoria de análise, como foi o caso do /r/ pós-vocálico, do inglês falado em Nova York.

Os estudos labovnianos solidificaram as questões de ordem variacionista no campo de investigação dos fenômenos da linguagem; já os estudos sociolinguísticos do antropólogo Dell Hymes, impactaram bastante a área de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras. Embora seu artigo *On Communicative Competence*, de 1972, não tenha sido escrito direcionado àquele campo (SENE, 2016), o trabalho “[...] terminou por lançar a semente da abordagem comunicativa no movimento nacional proposto por Wilkins (1976) (FONTÃO DO PATROCÍNIO, 1993, p. 13)

Entretanto, ainda que emergisse ali uma nova visão sobre os estudos da linguagem, não parecia ainda apontar para uma mudança pedagógica real, já que a teoria sobre conduta social apresentada por Dell Hymes foi interpretada por vários linguistas, em aspectos gerais, como um simples “repasso de regras culturais” – o que se reflete até hoje nas salas de aula de línguas adicionais. Indubitavelmente, porém, não deixa de ser um grande divisor de águas para os estudos linguísticos.

Para Hymes (1972), era impossível deixar aspectos socioculturais e/ou estados emocionais à parte das interações humanas. A exclusão de elementos pragmáticos de uma análise linguística não contemplaria, de modo algum, todos os aspectos inerentes da linguagem.

Assim, o autor elabora uma nova definição para a chamada competência comunicativa, em oposição à competência linguística de Chomsky, e que diz respeito à

habilidade de se aplicar determinadas regras gramaticais da maneira correta, sabendo quando, como, com quem, em que contextos e de que modo usar essas regras.

Para Hymes, o desempenho não poderia ser classificado como uma manifestação imperfeita da competência linguística, a qual, segundo Chomsky, era o mero conhecimento das regras estruturais de uma língua, enquanto Hymes entendia esse conhecimento como sendo parte da competência.

Acerca do termo desempenho (ou performance), Hymes nega que esse possa ser considerado sinônimo dos registros de comportamento de um indivíduo, ou, ainda, que tenha relação com “[...] a realização parcial ou imperfeita da competência individual [...]”³³(HYMES, 1972, p. 283). O desempenho teria relação com a interação estabelecida com o outro, além de envolver propriedades de eventos comunicativos ou sociais – eventos esses que são vistos pelo autor como unidades de análise. Daí a relevância crucial de estudarmos a fala dentro do contexto social de sua realização.

Para Hymes, os componentes constitutivos do contexto social não podem ser estudados de modo fragmentado. Esses componentes perfazem o chamado “Acrônimo de Hymes” (SPEAKING), apresentados em Silva (2011) da seguinte forma:

- **S** representa “*scene*” ou “*setting*”, cenário;
- **P** representa “*participants*”, participantes, falantes e ouvintes;
- **E** representa “*ends*”, fins ou objetivos dos interactantes;
- **A** representa “*act characteristics*”, forma e conteúdo dos atos de fala;
- **K** representa “*key*”, tonalidade ou tom, maneira;
- **I** representa “*instrumentalities*” – instrumentalidades – códigos verbais e não-verbais;
- **N** representa “*norms of interaction and interpretation*”, normas de interação e interpretação;
- **G** representa “*genres*” – gêneros (tipos de ato de fala e evento discursivo).

Por sua vez, a teoria funcional de Halliday, que também surge da década de 1970, dispõe sobre “aprender a significar” em uma língua, e se contrapõe à teoria inatista de Chomsky no sentido de não conceber a língua como um processo mental, a partir de uma perspectiva “intra-orgânica”; ademais, coaduna até determinado ponto com os estudos de Hymes, quando enfatiza que saber uma determinada língua não é apenas possuir

³³ “[...] the imperfect or partial realization of individual competence [...]” (HYMES, 1972, p. 283).

conhecimento de um sistema linguístico abstrato, mas, muito além disso, é saber como usar esse sistema nas situações comunicativas de forma apropriada.

Os campos da Semântica, Gramática e Fonologia formam o sistema linguístico da teoria funcional de Halliday. Nesse sistema, Gramática diz respeito ao que o indivíduo “pode dizer”, funcionando como a realização concreta da Semântica, que é o que o indivíduo “pode significar”, e que, por seu turno, também diz respeito ao que o indivíduo “pode fazer”, isto é, à maneira que pode se comportar nos eventos interacionais.

Para Halliday, a competência deveria ser vista como “potencial de significado”, dentro de uma visão cultural (e não puramente mental). Esse “potencial de significado” ditaria o que os falantes de uma língua “podem fazer” ou “podem significar”, e não se limitaria somente ao conhecimento desses indivíduos sobre seu sistema linguístico.

O contexto cultural do evento comunicativo definirá o “potencial” dos falantes – isto é, aquilo que o indivíduo “pode fazer” – diante de uma variedade de possibilidades. Já o contexto situacional determina o que ocorre como “real”, a escolha do falante que de fato se realiza. “Assim, ‘poder fazer’, ‘poder significar’ e ‘poder dizer’ se relacionam com a língua como um sistema, [já] a ocorrência real dela é o ‘faz’”³⁴ (SARWADE, 2013, p. 57).

As ideias da teoria funcional de Halliday influenciaram um dos modelos de competência comunicativa mais importantes da década de 1980 – o de Canale e Swain (1980, 1983).

Os estudos de Widdowson (1978) consideram a competência comunicativa como a habilidade de ajustar a fala ou discurso às exigências do contexto, apontando muito mais para uma questão de adaptação da língua, do que para uma questão de “saber usar” essa língua.

Para Widdowson (1978), habilidades linguísticas (*skills*) se distinguem de capacidades comunicativas (*abilities*), haja vista que as primeiras são formas de se manifestar o sistema estrutural da língua, ao passo que as segundas são formas de manifestar esse mesmo sistema em um contexto específico.

Foi a partir da crítica de Hymes e Widdowson que o trabalho intitulado “*Theoretical Bases of Communicative Approachs to Second Language Teaching and Testing*”, de Canale e Swain (1980), emergiu no cenário das teorias linguísticas com uma definição muito melhor elaborada e mais operacional da competência comunicativa.

³⁴ “Thus, ‘can do’, ‘can mean’ and ‘can say’ relate to language as a system, its actual occurrence is ‘does’” (SARWADE, 2013, p. 57).

3.1.1 O modelo de Canale e Swain

Para Canale e Swain, a competência comunicativa tem relação tanto com conhecimento, quanto com habilidade. O conhecimento envolve tudo que o indivíduo sabe sobre a língua e seus aspectos comunicativos; e a habilidade, por sua vez, diz respeito à capacidade desse indivíduo de colocar em prática o conhecimento na comunicação da vida real.

Diferentemente dos modelos de Hymes e Halliday, Canale e Swain (1980) estão basicamente preocupados em preparar e aplicar seu modelo ao ensino de uma segunda língua e a contextos de avaliação. Esse modelo de Canale e Swain é especificamente importante e influente na literatura de ensino de segunda língua, testes e elaboração de *syllabus*³⁵ (SARWADE, 2013, p. 62).

A contribuição relevante do trabalho dos canadenses Canale e Swain sobre competência comunicativa está relacionada com o fato de, pela primeira vez, ser possível observar a distinção entre “teoria de habilidades de comunicação”, “perspectivas sociolinguísticas da Competência Comunicativa” e “esqueleto/estrutura integrativo (a) da Competência Comunicativa” – sendo esse último termo próprio da teoria dos autores canadenses.

O modelo integrativo de Canale e Swain foi amplamente aceito pelos teóricos que elaborariam trabalhos subsequentes sobre competência comunicativa. A teoria integrativa dos autores diz respeito à combinação conjunta de conhecimento gramatical, conhecimento de como a língua é usada em contextos sociais por meio de funções comunicativas e conhecimento de como essas funções comunicativas podem ser organizadas, com base em princípios do discursivos.

Canale e Swain agregaram valor semelhante às competências classificadas como gramatical e sociocultural. Os autores afirmam que, assim como Hymes defendia a existência de regras gramaticais que seriam totalmente inúteis sem as regras de uso da língua, há regras de uso da língua que seriam totalmente inúteis sem as regras gramaticais.

Além da influência direta do trabalho de Hymes, o modelo de Canale e Swain toma emprestado da teoria funcional de Halliday a noção de “potencial de significado” para o

³⁵ Unlike the models of Hymes and Halliday, Canale and Swain (1980) are basically concerned to prepare and apply their model to second language teaching and testing contexts. This model of Canale and Swain is specifically important and influential in the literature of second language teaching, testing and syllabus designing (SARWADE, 2013, p. 62).

contexto de aquisição de segunda língua. Os autores, inclusive, acrescentam que esse “potencial” da teoria de Halliday não é diferente da noção de competência comunicativa de Hymes.

A partir dessas suposições e ideias, Canale e Swain desenvolveram o seu quadro teórico. Para os autores, aprendentes de uma determina língua estrangeira deveriam ser expostos às competências descritas em seu modelo, para que pudessem adquirir e desenvolver a competência comunicativa.

Assim, o arcabouço teórico elaborado por Canale e Swain (1980 apud SILVA, 2004), devidamente revisto por Canale, em 1983, inclui então quatro tipos de competência, quais sejam:

- competência gramatical,
- competência sociolinguística,
- competência estratégica e
- competência discursiva.

Um falante competente gramaticalmente terá conhecimento do código linguístico e de todas as regras da língua-alvo – sintáticas, morfológicas, fonológicas – além de possuir amplo vocabulário e de dominar bem a ortografia. A competência gramatical (correspondente ao que Hymes chamou de Parâmetro da Possibilidade ou “possibilidade formal”) também remete à capacidade que o aprendente terá de utilizar esse conhecimento estrutural na compreensão e produção de enunciados.

A competência sociolinguística está relacionada ao conhecimento e à habilidade do aprendente de uma LE sobre as regras socioculturais que regem essa língua. É essa competência que “permite o julgamento da adequação do qual nos fala Hymes” (SILVA, 2004, p. 08).

O conhecimento linguístico é importante, porém não é o suficiente para que se entenda uma mensagem com base apenas no léxico e na sintaxe, pois existem outros valores implícitos que são sociais e culturais. Por isso, a competência sociolinguística considera o papel do falante no contexto da situação e a sua escolha de estilo e registro. Essa competência vai ajudar o aprendiz a saber como fazer perguntas e respondê-las apropriadamente durante a interação, porque, além das relações entre forma (enunciado linguístico) e função (a língua em uso), a linguagem é principalmente um ato social pelo qual as pessoas de uma comunidade interagem [...] (BERNABÉ, 2017, p. 07).

A competência sociolinguística, apresentada por Canale e Swain, no modelo de 1980, incluiria não só as regras socioculturais, mas também as regras do discurso.

A revisão de Canale, de 1983, considera apenas as regras socioculturais, as quais estão relacionadas à adequabilidade do sentido (atitudes e ideias apropriadas) e forma (realização dessas atitudes e ideias em um contexto específico), o que nos remete ao conhecimento de aspecto pragmático do indivíduo sobre a língua.

Regras socioculturais de uso: essas regras decidem sobre a adequação de enunciados com referência aos componentes do Evento Discursivo de Hymes (1967, 1968). O foco primário é a adequação das funções comunicativas e proposicionais, dentro de um contexto sociocultural dado. O foco secundário é a atitude apropriada e registro ou estilo [...] ³⁶ (SARWADE, 2013, p. 65).

Já a competência discursiva, parte da revisão teórica de Canale (1983), está relacionada às regras de construção textual. A coesão e a coerência desempenham papel relevantes na construção do discurso de variados gêneros textuais, quer sejam falados ou escritos. Em suma, “nossos textos precisam ter unidade, alcançada principalmente por meio da coesão, no nível linguístico, e por meio da coerência, no nível semântico” (OLIVEIRA, 2014, p. 56). Nossos textos ou enunciados dependerão dos conhecimentos do interlocutor, nessa relação dialógica da interação.

E, finalmente, a competência estratégica seria classificada como “compensatória”, por servir ao falante como um suporte às falhas da linguagem, podendo ocorrer por meio de estratégias verbais e não verbais. Essas falhas ocorrem em função de problemas de ordem psicológica ou física, de algum lapso de memória ou da falta de conhecimento de um determinado vocábulo.

Exemplos dessas estratégias de compensação são as paráfrases, as definições, o uso de sinônimos, o uso de dicionários, os gestos e os desenhos. Uma evidência concreta do funcionamento dessa competência surge quando ocorre uma lacuna funcional, que é a falta de uma palavra na nossa mente para expressarmos exatamente o que queremos falar: em inglês, quando esquecemos de uma palavra, lançamos mão e um arquilexema universal como *stuff*, *thingummy* e *whatchamacallit* (OLIVEIRA, 2014, p. 57).

A competência estratégica oferece ao indivíduo determinadas “estratégias de enfrentamento” (SILVA, 2004), para que as imperfeições sobre o conhecimento da língua possam ser ajustadas ao longo da interação.

³⁶ Socio-cultural rules of use: These rules decide the appropriateness of utterances with reference to the components of Speech Event specified by Hymes (1967, 1968). The primary focus here is the appropriateness of proposition and communicative functions within a given socio-cultural context. The secondary focus is on the appropriate attitude and register or style [...] (SARWADE, 2013, p. 65).

Dentre os vários estudos influenciados pelos modelos teóricos dos canadenses Canale e Swain (1980 apud CELCE-MURCIA *et al.*, 1995), destacamos como alguns dos principais os de Bachman (1990) e Bachman e Palmer (1997 apud CELCE-MURCIA *et al.*, 1995).

3.1.2 O modelo de Bachman e Palmer

Lyle F. Bachman elabora, em 1990, o quadro teórico sobre competência comunicativa intitulado de “*Communicative Language Ability*” (Habilidade de Linguagem Comunicativa), o qual está diretamente relacionado aos estudos do autor acerca de testes e avaliações.

O arcabouço teórico de CC desenvolvido por Bachman (1990), que o chamou de habilidade de linguagem comunicativa ou “competência de linguagem”, consiste em conhecimento, competência e capacidade de implementar ou executar essa competência apropriadamente em uso comunicativo de língua em contexto específico, foi usado como base para testes de linguagem (FRANCO; ALMEIDA FILHO, 2009 p. 09).

O modelo de Bachman, elaborado dez anos depois do quadro teórico de Canale e Swain, amplia as ideias dos autores canadenses ao considerar que os vários componentes da competência comunicativa interagem não somente entre si, mas também com o próprio contexto em que a comunicação real ocorre.

Entre as novas concepções apresentadas por Bachman, podemos apontar como principais as seguintes:

- A competência linguística deve ser subdividida em **organizacional** e **pragmática**;
- A competência estratégica está relacionada com o conhecimento empírico e com o conhecimento sociocultural;
- Há de se considerar os **mecanismos psicofisiológicos** enquanto fenômeno físico na produção real da língua, os quais envolvem processos neurológicos e psicológicos do indivíduo.

Ademais, os componentes de seu modelo apontam que:

- A competência linguística é o conhecimento da língua propriamente dito;
- A competência estratégica é a capacidade de pôr em prática esse conhecimento em situações contextualizadas;
- A competência estratégica é afetada pelo conhecimento de estruturas do mundo.

Em uma revisão de 1991, o autor substituiu o termo “competência” por “conhecimento”, argumentando que “o termo *competência* traz consigo uma grande e desnecessária bagagem semântica, e por isso não é mais tão útil como conceito” (SILVA, 2004, p. 11).

A competência organizacional de Bachman tem a ver com a produção e a compreensão de estruturas linguísticas, considerando seus aspectos de conteúdo e gramaticalidade principalmente. O autor subdivide ainda a competência organizacional em competência gramatical e competência textual.

A competência gramatical engloba conhecimentos morfológicos, sintáticos, fonológicos e de vocabulário. É a competência responsável por definir as escolhas de palavras dos indivíduos, em termos gerais.

A competência textual, por sua vez, diz respeito às convenções combinatórias de enunciados em conjunto, para que um dado texto seja formado, o qual é considerado uma unidade da língua, seja oral ou escrito. Diz respeito aos elementos de coesão – referência, substituição, elipse – e à organização retórica em processos de narração, descrição, comparação e classificação., processos também percebidos em eventos conversacionais.

A competência pragmática está ligada diretamente a atos e funções presentes na fala e na escrita, os quais os indivíduos pretendem realizar por meio de seus enunciados. Para Bachman, a competência pragmática vai envolver tanto a competência ilocucionária, quanto a competência sociolinguística.

A primeira corresponde ao conhecimento das convenções pragmáticas de uma língua, já a segunda diz respeito ao conhecimento das convenções sociolinguísticas. O termo *Ilocucionária*, obviamente, é tomado da Teoria dos Atos de Fala, de Austin e Searle (1962, 1969 apud SILVA, 2011).

De significativa importância para a Pragmática é a Teoria dos Atos de Fala. Como o nome já sugere, essa teoria considera as frases da língua como ações sobre o real, de onde advém a concepção de “atos de fala”, na perspectiva atribuída pelo seu precursor, o filósofo inglês John Austin, em seu livro “*Quando dizer é fazer*” [...]. A Teoria dos Atos de Fala, proposta por Austin, abriu novos caminhos para a reflexão do papel das convenções e práticas sociais [...]. (WILSON, 2008, p. 92-93).

Na revisão do modelo de Bachman, em 1997, feita em colaboração com Palmer, há a adição de um novo elemento, classificado pelos autores como “esquema afetivo”. Esse elemento estabelece relação com experiências passadas dos indivíduos que determinarão

se esses irão se envolver em uma tarefa específica e, caso isso ocorra, qual será o nível de flexibilidade linguística implementada por esses indivíduos naquele contexto.

Bachman argumenta que, em certas culturas, não haverá interesse dos interactantes em discutir questões ou tópicos ditos “polêmicos” ou, ainda, que possam ser considerados “desafiadores”. Assim, o esquema afetivo correlaciona-se diretamente às estruturas de conhecimento do mundo.

Esse elemento está relacionado à “interatividade”, apontada por Bachman e Palmer como uma das qualidades mais importantes que um teste de línguas deve apresentar (HE; YOUNG, 1998). Para os autores, há diferentes tipos de conhecimento que podem interagir no desempenho do aprendente diante de um teste de línguas: conhecimento de segunda língua, domínio de competência estratégica e de estratégias metacognitivas, conhecimento sobre o tópico conversacional e reações emocionais do aprendente a tópicos específicos, isto é, o seu esquema afetivo.

Outro trabalho influenciado por Canale e Swain, também de relevância indiscutível aos estudos sobre competência comunicativa e competência interacional, são as pesquisas desenvolvidas por Celce-Murcia *et al.* (1995) e Celce-Murcia (2007).

3.1.3 O modelo de Celce-Murcia

Um dos elogios feitos por Celce-Murcia *et al.* (1995) ao modelo teórico de Canale e Swain é a inclusão da competência sociolinguística, salientando que um ensino comunicativo demanda fundamentações detalhadas sobre o conceito de competência comunicativa, para que esses elementos descritos em pormenores possam ser considerados no planejamento do curso.

Baseados nessa noção, elaboraram uma proposta a partir do trabalho de Canale e Swain, a qual inclui, além das competências linguística, estratégica, discursiva, as competências acional e sociocultural, que faziam parte da então competência sociolinguística em estudos anteriores.

Eles explicam que os recursos de língua estão nos componentes linguístico, acional e discursivo, enquanto que o conhecimento sociocultural é necessário para se “remanejar apropriadamente” os recursos de outros componentes. A Competência Acional é a habilidade de produzir e compreender os atos de fala. Podemos encontrar semelhança dessa competência com a Ilocucionária, de Bachman (op. cit.). Na verdade, podemos perceber que ela tenta reduzir ao máximo o modelo de Bachman, com a criação de um modelo mais conciso, que nos remete novamente a Canale (1983) (FRANCO; ALMEIDA FILHO, 2009, p. 10).

A perspectiva de Bachman, direcionando seu modelo de competência comunicativa à área de estudos sobre testes de língua, foi criticada por Celce-Murcia *et al.* (1995), sendo classificada como reducionista. Os autores apostaram na elaboração de um modelo de competência comunicativa que desse conta de aspectos de competência de um modo mais amplo e que pudesse servir de base, inclusive, para a elaboração de um programa de estudo (*syllabus*) comunicativo.

Para Celce-Murcia *et al.*, alguns dos componentes de seu modelo podem ter maior relevância em determinadas situações da área de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais do que em outras e, por isso, sugerem que, ao longo da implementação de um “*Needs Analysis*” (Análise de Necessidades) com uma turma ou aprendente, possa haver adaptações do modelo, de acordo com as necessidades comunicativas que o contexto demande.

A taxionomia detalhada apresentada por Celce-Murcia, Dornýei e Thurrel (1995) inclui:

Competência discursiva – competência vista como a principal do modelo dos autores. Diferentemente de Bachman e Palmer, os autores não separam coesão e coerência nessa competência.

Os componentes da Competência discursiva sugeridos pelo modelo dos três autores englobam, além de coesão (referenciação, substituição, elipse, cadeias lexicais) e coerência (expressões e interpretações de conteúdo e propósito, gerenciamento de informações, tematização, sequenciação, continuidade temporal), aspectos de estrutura de gênero (entrevista, narrativa, sermão, relatório de pesquisa.) e estrutura conversacional, considerando, no caso dessa última, o sistema de turnos de fala, além de uma variedade de gêneros orais.

A estrutura conversacional diz respeito também ao modo como o indivíduo inicia ou finaliza uma conversa, ao modo como interrompe o seu interlocutor, como colabora com esse, e também se refere ao estabelecimento e mudanças de tópicos dentro da conversação.

Competência acional – entendida como o conhecimento de atos de fala, necessária para que o interactante se engaje no evento comunicativo, expressando suas emoções e suas informações.

A competência acional estabelece relação íntima com a pragmática e é a competência responsável pela compreensão do intento comunicativo. Refere-se à “[...] combinação do intento acional com a forma linguística, baseada no conhecimento de um inventário de

esquemas verbais que carregam a força ilocucionária [...]”³⁷ (CELCE-MURCIA *et al.*, 1995, p. 17).

Para os autores, um indivíduo que tenha desenvolvido sua competência acional de modo eficiente, possui um vasto repertório de formas convencionalizadas, expressões formulaicas, e estratégias linguísticas na língua-alvo. Esses elementos cooperam para o uso combinado de regras que compõem os padrões acionais, os quais diferem totalmente do conhecimento de regras ou normas socioculturais.

Na sequência das competências agregadas ao modelo de Celce-Murcia *et al.*, temos, ainda:

Competência sociocultural – que diz respeito ao conhecimento acerca do contexto, para que seja possível decidir o que será dito e como será expresso. Engloba as variáveis contextuais e os participantes do evento, além de convenções de polidez linguística, variação estilística de registro e de formalidade, consciência de valores sociais e crenças da comunidade linguística em que o evento ocorre. Também considera os elementos proxêmicos, paralinguísticos, e até o fator silêncio das interações.

As variáveis da Competência sociocultural são agrupadas no modelo de Celce-Murcia *et al.*, levando em conta os fatores contextuais sociais, idade/gênero/profissão/status dos participantes da interação, além das relações e da distância social que envolvem seus interlocutores.

Variáveis situacionais também integram o modelo e agregam aspectos físicos e temporais, assim como a dimensão social da situação. Além disso, os fatores de adequação estilística são considerados relevantes, bem como as chamadas estratégias de polidez dos indivíduos.

Competência estratégica – para os autores, essa competência envolve todas as estratégias de automonitoramento, de “ganho de tempo”, de “evitamento” ou de “realização” de um indivíduo, além de suas estratégias interacionais, consideradas as principais dentro dessa competência.

Para Celce-Murcia *et al.*, a interação entre todas essas competências elencadas ocorre na competência estratégica. Ademais, os termos “conhecimento” e “habilidade de uso”, pertencentes à proposta de Dell Hymes, também fazem parte do modelo dos três autores.

³⁷ “[...] matching actional intent with linguistic form based on the knowledge of an inventory of verbal schemata that carry illocutionary force [...]” (CELCE-MURCIA, DÖRNYEI e THURREL, 1995, p. 17).

Em 2007, Celce-Murcia, argumentando que havia algumas lacunas no modelo de 1995, atualizou a proposta, acrescentando ao quadro a classificação de competência formulaica e interacional, incorporando a competência acional a essa última.

O papel formulaico da língua estaria em oposição ao seu papel sistemático, e a competência formulaica refere-se então aos “*chunks*” da língua, fixos e pré-fabricados, usados pelos indivíduos na interação diária.

Em inglês, seriam construções como “*How do you do?*”, “*Of course*”, “*All of a sudden*” etc., além de construções verbo-objeto, adjetivo-substantivo e advérbio-adjetivo, tais como “*Play the piano*”, “*Tall building*” e “*Mutually intelligible*”, respectivamente (CELCE-MURCIA, 2007, p. 48).

Dentro da chamada competência interacional de Celce-Murcia (2007), observamos a competência acional, já apresentada neste capítulo, bem como a competência conversacional e a competência paralinguística.

No âmbito da competência estratégica do modelo revisado por Celce-Murcia, encontramos as estratégias cognitivas, as quais dizem respeito ao método analítico no processo de aprendizagem ou aquisição de uma LE. Essas estratégias estão ligadas às estratégias de memória e de monitoramento que o aprendente desenvolve no decorrer de sua aprendizagem, chamadas também de estratégias metacognitivas.

A competência interacional no modelo de Celce-Murcia (2007) diz respeito “ao domínio das possibilidades de interação e negociação dos significados” (SENE, 2016, p. 60) e está relacionada com o gerenciamento por parte do aprendente de como se apresentar, como reclamar de algo, como pedir desculpas.

Ainda que muitos conceitos dos modelos elencados tenham colaborado para a construção do que chamamos de Competência Interacional (CI), para Young (2013), a noção de CI é bem mais ampla do que as ideias até então apresentadas.

3.2 ASPECTOS DA COMPETÊNCIA INTERACIONAL

A Análise do Discurso, a Linguística Aplicada, a Sociolinguística Interacional, a Etnografia da Comunicação e a Análise da Conversação são algumas das áreas que se ocupam em observar aspectos interacionais na relação entre linguagem e sociedade. A concepção de linguagem enquanto “representação do pensamento ou instrumento de comunicação” (OLIVEIRA; SANTOS, 2014) torna-se ampla, cedendo espaço à ideia de

linguagem como ato social, co-construído e modificado por seus participantes e pelo próprio contexto em que estão inseridos.

Desse modo, para Young (2011 apud CORRIAS, 2015), a CI é criada pelos próprios interactantes de um evento comunicativo, indo muito além de uma noção cognitivista da linguagem, e assumindo uma perspectiva sociointeracionista, tal como defendida por Kerbrat-Orecchioni (2005 apud OLIVEIRA; SANTOS, 2014, p. 04):

o posicionamento interacionista aponta para o fato de que, no desenrolar de uma troca comunicativa qualquer, os participantes exercem uns sobre os outros influências mútuas, sendo considerados *interatos* de linguagem ou [...] *interagentes* pelo discurso.

Assim, à luz dos modelos apresentados previamente, podemos dizer que a competência interacional aparece como uma elaboração subsequente às competências discursiva, pragmática e estratégica dos modelos de competência comunicativa que a precederam, as quais se preocupavam muito mais com a perspectiva individual da capacidade que um falante tem de “usar a língua” adequadamente, em contextos socioculturais diversos, de modo eficaz (TARVIN, 2014).

Já a competência interacional está relacionada com a construção colaborativa da interação por seus participantes, refletindo as noções de Cook-Gumperz e Gumperz (1984 apud MARCUSCHI, 1998) e de Goffman (2009 [1975]) sobre a atividade interacional, caracterizada pela influência recíproca dos indivíduos sobre as ações uns dos outros” (GOFFMAN, 2009 [1975], p. 24).

Essa ideia de ação recíproca é também defendida por Koch (2008), para quem a “inter-ação” é uma forma de ação social, e por Vion (1992 apud SILVA, 2011), para quem a interação é determinada pela existência de sujeitos socialmente estruturados, que se modificam e se redefinem no decorrer da interação (SILVA, 2011, p. 14).

Assim, compreendemos que os modelos apresentados até então neste trabalho não deixam de ter relevância para o campo de estudos da linguagem; todavia, o grande diferencial entre tais modelos e o que Young (2013) classifica como Competência Interacional (YOUNG, 2013; KRAMSCH, 1986) é que teorias sobre competência comunicativa apresentam somente o que um indivíduo, isoladamente, precisa adquirir para se comunicar, sem problemas na língua-alvo.

A CI enfatiza que as habilidades, ações e atividades no processo de assimilação de uma LE/LA não podem ser vistas dessa forma, já que precisam ser co-construídas entre os participantes de uma interação.

McNamara (1997) também aponta para a necessidade de se ampliar modelos prévios sobre a habilidade de uso da língua, considerando o fato de que o indivíduo não é responsável pelo desempenho sozinho. Na realidade, o desempenho depende de dois ou mais sujeitos, agindo em conjunto na construção da interação.

O mesmo conceito foi defendido por Jacoby e Ochs, os quais argumentam que a co-construção estaria relacionada com a criação conjunta de “uma forma, interpretação, posição, ação, atividade, identidade, instituição, habilidade, ideologia, emoção ou outra realidade culturalmente significativa³⁸” (JACOBY; OCHS, 1995 apud HE; YOUNG, 1998, p. 05).

Outra visão que assume a atividade comunicativa como prática interacional co-construída é a de Hall (1995), que, ao discorrer sobre “práticas interativas”, enfatiza a ação simultânea dos indivíduos em se posicionar como afiliados aos grupos sociais relevantes às suas realizações diárias (em casa, no trabalho, na escola etc.), ao mesmo tempo em que desenvolvem uma posição única diante de seus papéis e dos papéis sociais das outras pessoas.

Essa participação, complementa Hall, depende da articulação coletiva entre interactantes, considerando o que denomina de recursos interacionais, as expectativas de uso desses recursos, as identidades sociais dos interagentes e as condições de tempo e espaço do contexto.

Hall (1995) cita os estudos de Bakhtin ao argumentar que os recursos interacionais são utilizados pelos falantes a partir de uma perspectiva formal e de uma perspectiva sociocultural, considerando especialmente os estudos sobre as conversas do dia a dia.

Na perspectiva formal, a linguagem apresenta modelos ideais e fixos, em que aspectos da interação são sistematizados e as situações locais ou contextuais são desconsideradas. Já na perspectiva sociocultural, o uso da linguagem e seu significado ganham uma visão mais ampla, sob a ótica de pesquisas como a da Etnografia da Comunicação, em que questões políticas e socio-históricas emergem das práticas interativas. Cada participante contribui de uma forma, seja linguística ou pragmaticamente, para a co-construção dessas práticas.

Portanto, os estudos de He e Young (1998) expandem as noções de Kramsch (1986) sobre competência interacional, as ideias de Jacoby e Ochs (1995 apud HE; YOUNG, 1998) sobre co-construção na atividade interacional e, por fim, as concepções de Hall (1995) sobre

³⁸ “[...] of a form, interpretation, stance, action, activity, identity, institution, skill, ideology, emotion, or other culturally meaningful reality” (JACOBY; OCHS, 1995 apud HE; YOUNG, 1998, p. 05).

práticas interativa, além de apresentar algumas das principais características da competência interacional: foco no contexto, foco na co-construção do evento comunicativo e também nas “circunstâncias sociais, institucionais, políticas e históricas” (CORRIAS, 2015, p. 43). Além disso, os autores também consideram que os falantes utilizam determinados recursos interacionais, para que haja a co-construção da interação.

A noção de construção mútua libera o indivíduo de responsabilidade exclusiva pela realização de uma interação bem-sucedida e adequada para determinado contexto social, assim a responsabilidade pela interação é dividida entre todos os participantes (TAVARES, 2013, p. 24).

Assim, nas práticas interativas co-construídas pelos interactantes, cada um desses sujeitos é capaz de trazer diferentes recursos para o evento interacional.

3.2.1 Os recursos interacionais

He e Young (1998) afirmam que a competência interacional acrescenta componentes às teorias de competência comunicativa que as antecedem. Esses componentes, segundo os autores, são recursos de caráter linguístico e pragmático, os quais incluem:

- conhecimento sobre padrões/roteiros retóricos;
- conhecimento de registros variados;
- conhecimento sobre *turn-taking* ao longo da conversação;
- conhecimento sobre tópico organizacional;
- conhecimento sobre estruturas de participação apropriada;
- conhecimento sobre como sinalizar limites entre práticas e transições (HE; YOUNG, 1998, p. 05).

Os padrões/roteiros de retóricos estão relacionados com atos discursivos convencionalmente utilizados em uma prática específica, isto é, o que se faz com a língua em determinados contextos.

Os registros variados estão relacionados à variação linguística determinada pelo contexto de uso; o *turn-taking* refere-se ao conhecimento de estratégias de trocas ou tomadas de turno; o conhecimento de tópico organizacional, por sua vez, refere-se às mudanças de tópico conduzidas pelos interactantes.

Já a estrutura de participação é caracterizada pelo padrão estipulado por uma determinada prática interacional, o qual determinará quais papéis cada sujeito interactante vai interpretar.

E, por fim, a sinalização de limites refere-se às ferramentas que o interactante deve selecionar para procedimentos de abertura, transição e fechamento (TAVARES, 2013). Essa sinalização ocorre por meio do que Gumperz (2002) classifica como “pistas de contextualização” e o conhecimento dessas pistas, por parte do aprendente, será determinado pelo nível de conhecimento da cultura-alvo, o qual pode ser exercitado por meio da competência interacional.

Em 2008, Young acrescentou mais sete recursos à lista elencada acima (YOUNG, 2011, p. 429), os quais se subdividem em três categorias: recursos identitários, recursos linguísticos e recursos interacionais:

Na categoria de recursos identitários, Young incluiu a arquitetura de participação, ou “quadro participativo” (GOFFMAN, 1979). Desse modo, as identidades de todos os participantes da interação (oficiais ou não oficiais, ratificados ou não ratificados), bem como seus respectivos alinhamentos (GOFFMAN, 1979) devem ser considerados como elementos importantes.

Na categoria de recursos linguísticos, Young incluiu o registro (aspectos de pronúncia, vocabulário etc.) e os “modos de significado”, isto é, “[...] as formas como os participantes constroem significados textuais, experimentais e interpessoais em uma prática”³⁹ (YOUNG, 2011, p. 429).

E, por fim, na categoria de recursos interacionais, Young (2011) enquadrou os atos de fala (bem como sua sequência organizacional), as estratégias de *turn-taking*, as estratégias de reparo (a forma como os interagentes reagem a entraves interacionais) e a categoria “limites”, que correspondem aos “atos de abertura e fechamento de uma prática que servem para distinguir uma dada prática de uma fala adjacente” (CORRIAS, 2015, p. 45).

Young complementou afirmando que o domínio sobre a competência interacional está diretamente relacionado ao uso de todos esses recursos em contextos sociais, que são “distribuídos” entre os interactantes e variam entre as diferentes práticas interacionais.

Os recursos interacionais (ou componentes da CI) (YOUNG, 2011; 2013) mencionados nesta seção são relevantes para a nossa categorização de objetos de aprendizagem dos *websites* pesquisados.

Consideramos também os aspectos não-verbais da língua falada, apontados por Young (2011) como importantes em suas investigações sobre futuros direcionamentos nos estudos sobre competência interacional.

³⁹ “[...] the ways in which participants construct interpersonal, experiential, and textual meanings in a practice” (YOUNG, 2011, p. 429).

Ademais, assumimos a posição de Young (2013) quando defende a ideia de que indivíduos não adquirem uma competência comunicativa “geral”, fora de um contexto de prática com outros interactantes, mas antes, desenvolvem a competência interacional mediante práticas específicas, que demandam uma participação em conjunto, inclusive com indivíduos mais experientes.

Os aprendentes empregam os componentes interacionais listados pelo autor nessas práticas específicas, que, a nosso ver, podem ser trabalhadas no contexto de sala de aula, ou podem ser viabilizadas por meio de materiais didáticos construídos especialmente com o intuito de destacar a relevância dos recursos interacionais da CI.

3.3 O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA INTERACIONAL NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

É fato que a competência interacional (ou CI) tem sido considerada em estudos da Análise da Conversação, mas nas pesquisas sobre Aquisição de Segunda Língua (ou LE/LA), segundo Barraja-Rohan (2011), esse caminho tem sido percorrido lentamente, especialmente quando se trata de ensino de habilidades conversacionais.

Foi Kramsch, em 1986, a primeira pesquisadora a tratar de ensino de CI, partindo do pressuposto de que a língua não deve ser vista somente como uma ferramenta funcional, mas sim como um processo dinâmico de colaboração e negociação entre os seus interactantes (BARRAJA-ROHAN, 2011).

Savignon (1972 apud SAVIGNON, 1991), “procurando dar um cunho menos teórico, mais pedagógico e mais aplicado ao conceito” (SILVA, 2004, p. 08) de competência comunicativa, utilizou o referido termo em um projeto de pesquisa desenvolvido na Universidade de Illinois (EUA), no início da década de 1970.

Para a autora, a competência comunicativa seria sinônimo da habilidade que os aprendentes de línguas adicionais possuem para interagir ou para “fazer sentido”, em oposição à habilidade desses em realizar performances satisfatórias em testes de conhecimento gramatical.

Para a época, um estudo que investigasse o uso real de estratégias de comunicação de aprendentes de uma LE iria de encontro aos padrões de prática de sala de aula baseados em *drills* herdados do Audiolingualismo de cunho behaviorista, bem como à visão de que erros deveriam ser evitados, a todo custo, no processo de aquisição da língua-alvo.

A pesquisa encorajou aprendentes adultos de uma turma de língua francesa a interagir de modo espontâneo em atividades de sala de aula, como solicitar esclarecimentos, pedir informações específicas, utilizar estratégias de circunlocução, entre outros recursos linguísticos e não linguísticos que pudessem auxiliar na negociação de significado da tarefa comunicativa.

Esse estudo influenciou o desenvolvimento do material didático para aprendizagem de língua francesa intitulado *Voix et Visages de La France* (SAVIGNON *et al.* 1974 apud SAVIGNON, 1991), o qual incluía uma coletânea de jogos, simulações de diálogos (ou dramatizações), exercícios em duplas ou em pequenos grupos, além de outras atividades de cunho comunicativo.

O guia descrevia que o propósito do material era o de envolver os alunos em experiências de comunicação real, com foco na autonomia do aprendente e no processo de ensino e aprendizagem de LE em sala de aula, características básicas da chamada Abordagem Comunicativa.

De acordo com Savignon (1972 apud SILVA, 2004), a competência comunicativa de um falante de língua estrangeira será determinada pelo seu conhecimento sintático e lexical, além de seu domínio sobre aspectos paralinguísticos da língua-alvo.

Ainda no campo de ensino de línguas estrangeiras, a pesquisa de Widdowson (1978) foi também de importância fundamental, justamente por relacionar o conceito de competência comunicativa aos fenômenos discursivos da linguagem em situações diversas. As regras gramaticais são classificadas pelo autor como “*usage*”, enquanto a habilidade de comunicação por meio dessas regras seria chamada de “*use*”, especificamente.

Para Widdowson, a mera aquisição de frases corretas não corresponde à aquisição real de uma língua, especialmente se essas frases não ocorrerem da “maneira correta”, de modo a se conseguir alcançar um efeito comunicativo pertinente.

Assim, o autor estabelece que habilidades linguísticas (*skills*) se distinguem de capacidades comunicativas (*abilities*), haja vista que as primeiras são formas de se manifestar o sistema estrutural da língua, ao passo que as segundas são formas de manifestar esse mesmo sistema, em um contexto específico.

Para Young (2013), as principais teorias sobre aprendizagem de línguas estrangeiras são a teoria estruturalista de Lado e o modelo de competências de Canale e Swain. A teoria de Lado serviu de base para o desenvolvimento do currículo de ensino de línguas, contemplando as chamadas “quatro habilidades” – ouvir, falar, ler e escrever. Uma quinta

habilidade – compreensão da cultura-alvo – estaria na divisão feita por Lado, mas, segundo Young, sempre foi ignorada.

Já o modelo de competência comunicativa de Canale e Swain, cuja perspectiva pragmática mostra-se mais ampla do que a noção estrutural de termos morfológicos, fonológicos, lexicais e sintáticos de Lado, agora considera a competência do aprendente de uma língua adicional, a partir de características discursivas e estratégicas, para que haja uma comunicação efetiva na língua-alvo.

Em situações de sala de aula de línguas adicionais, portanto, é plausível que o professor fomente não apenas o desenvolvimento das habilidades de escrita, leitura, fala e audição na língua-alvo. A capacidade comunicativa não é garantida apenas por meio de exercícios que envolvam aquelas habilidades, pois somente práticas do uso real ou, pelo menos, mais próximas do uso real da língua, podem colaborar no desenvolvimento das capacidades comunicativas do aprendente.

Indo além da competência comunicativa, a competência interacional não é um traço ou um conjunto de características adquiridas por um indivíduo, mas uma ação colaborativa entre os sujeitos interactantes, o que, segundo Young, a difere totalmente da competência comunicativa. Assim,

de acordo com essa visão, então, os indivíduos não adquirem uma competência comunicativa geral e independente da prática, mas sim uma competência interacional de prática específica, participando dessas práticas interativas específicas com sujeitos experientes [...]. A competência interacional não é um atributo de um participante individual, e assim nós não podemos dizer que um indivíduo é competente interacionalmente, mas falamos de competência interacional como algo que é construído em conjunto por todos os participantes [...] (YOUNG, 2013, p. 20)⁴⁰.

É pertinente afirmar que, mesmo em materiais didáticos destinados ao ensino de línguas adicionais, tais como livro-texto ou áudios que os acompanham, muitas características naturais da fala são desconsideradas, como, por exemplo, a utilização de determinados marcadores conversacionais denominados *fillers* (ex.: hummm, uuuh etc.), a questão dos turnos de fala na estrutura de participação ou até mesmo os conceitos sobre preservação de faces (BROWN; LEVINSON, 1978; KERBRAT-ORECCHIONI, 2006).

⁴⁰ According to this view, then, individuals do not acquire a general, practice-independent communicative competence, rather they acquire a practice-specific interactional competence by participating with more experienced others in specific interactive practices [...] Interactional competence is not an attribute of an individual participant, and thus we cannot say that an individual is interactionally competent, rather we talk of interactional competence as something that is jointly constructed by all participants (including an analyst if the interaction is subjected to analysis) (YOUNG, 2013, p. 20).

Goh e Burns (2012) defendem a necessidade de se trabalhar os traços distintivos da língua falada em atividades de produção oral da língua-alvo de uma maneira menos artificial, dando oportunidades aos aprendentes de compreender melhor como se “comportar linguisticamente”.

Nesse contexto, Walsh (2012) ressalta que professores de língua estão sempre preocupados em avaliar a performance individual dos aprendentes, voltando sua atenção à fluência, às formas linguísticas ou às regras gramaticais, sem enfatizar a prática de estratégias de negociação de significado ou de esclarecimento de ideias, por exemplo. O autor complementa afirmando que uma das razões para que isso aconteça pode ser o fato de que ensinar “*performances solo*” seja mais viável do que testar o coletivo.

Produzir materiais e elaborar tarefas cujo foco seja a interação é muito mais difícil do que elaborar materiais e atividades que treinam performances individuais. Embora materiais contemporâneos alegam adotar uma abordagem baseada na tarefa para ensino e aprendizagem, eles não [...] treinam aprendentes para se tornar melhores interactants. Toda a atenção é direcionada para a habilidade de se produzir enunciados fluentes, apropriados e corretos. Fora da sala de aula, obviamente, a comunicação efetiva repousa na habilidade de interagir com outros e de alcançar entendimento compreensível coletivamente. A competência interacional, portanto, é a necessária para se “sobreviver” em eventos comunicativos (WALSH, 2012, p. 02)⁴¹.

Para McNamara (1997), “*performances solo*” não são possíveis sob uma concepção interacional, haja vista que o próprio tipo de interlocutor é variável e, assim, suas performances também tendem a variar.

Ainda para Walsh (2012), algumas das estratégias relacionadas à Competência Interacional com as quais aprendentes de línguas deveriam se preocupar incluem: prestar atenção ao contexto local, ouvir e demonstrar que compreendeu o que foi dito, esclarecer significados, consertar “quebras” na comunicação etc.

Partindo da ideia de Kramsch (1986) de que é preciso se afastar do modelo “superior” de falante nativo, para então promover uma aprendizagem que coopere com a compreensão em conjunto dos aprendentes, McCarthy (2005 apud WALSH, 2012) sugere que o termo

⁴¹ To produce materials and devise tasks which focus on interaction is far more difficult than to devise materials and activities which train individual performance. Although contemporary materials claim to adopt a task-based approach to teaching and learning, they do not, I suggest, train learners to become better interactants. All attention is directed towards the individual’s ability to produce accurate, appropriate and fluent utterances. Outside the classroom, of course, effective communication rests on an ability to interact with others and to collectively reach understandings. Interactional competence, then, is what is needed in order to ‘survive’ most communicative encounters [...]. (WALSH, 2012, p.02).

“confluência” seja mais apropriado para esse contexto de ensino de línguas adicionais, já que diz respeito à ação de se tornar fluente em colaboração com o outro.

A “confluência” leva em consideração a forma como os aprendentes gerenciam as contribuições de fala de seus interactantes e engloba o processo de se “fazer sentido coletivo”, por meio de assistências como explicações, solicitações e negociações, ações já presentes no contexto de sala de aula.

Destarte, por não se configurar como um conjunto de propriedades a ser adquirido pelo sujeito aprendente de modo isolado, não há como o professor “fornecer” um quadro de premissas da Competência Interacional para que o aprendente possa “adquiri-las” passivamente. Talvez fosse importante partir de transformações sobre a visão de língua em sala de aula, saindo do nível da sentença ou do nível normativo para o nível da co-construção de sentido.

De fato, internalizar aspectos da Competência Interacional envolve a compreensão de que tal competência está relacionada com as especificidades do contexto, com o objetivo do falante e com os modos de interação realizada de maneira colaborativa. Cada situação exige um determinado nível de envolvimento do falante, além de diferentes recursos conversacionais, para que esse possa interagir com sucesso.

Como já mencionado neste capítulo, na busca de uma forma de identificar características específicas da Competência Interacional, Young (2013) elabora uma descrição de recursos interacionais que incluem conhecimento sobre padrões de retórica, conhecimento de registros variados, conhecimento sobre *turn-taking* ao longo da conversação, conhecimento sobre tópico organizacional, conhecimento sobre estruturas de participação e conhecimento sobre como sinalizar limites entre práticas e transições. Markee (2008 apud WALSH, 2012) também aponta três componentes importantes da Competência Interacional: língua como um sistema formal (incluindo gramática, vocabulário e pronúncia), língua como um sistema semiótico (incluindo turnos, reparações e organização sequencial) e elementos paralinguísticos.

Todos esses elementos - observados em interações da vida real - quando apresentados em contextos didáticos, podem ser melhor investigados em gravações de vídeo, especialmente os que compõem a comunicação não verbal, cuja estrutura é organizada, segundo Oliveira e Santos (2014), da seguinte forma:

- Paralinguagem – diz respeito a todo comportamento não verbal de uma atividade conversacional;

- Cinésica – diz respeito aos gestos e aos movimentos corporais de uma atividade conversacional;
- Proxêmica – diz respeito ao uso do espaço em uma atividade conversacional.

Pesquisas como as de Cheng (2016) apontam que nos anos de 1960, quando estudos da Análise da Conversação ganharam força, a metodologia disponível mais utilizada para investigar as interações era a gravação em áudio. As gravações em vídeo, por sua vez, possibilitaram “[...] a inclusão de detalhes vocais e não vocais em transcrições [...]”⁴² (CHENG, 2016, p. 32), já que a Análise da Conversação sustenta que todo e qualquer elemento interacional tem relevância nas observações.

Heath (1986 apud CHENG, 2016) defende a tese de que movimentos ganham sentido ao se combinarem com a progressão do momento, da ação, ou da atividade de fala. A perspectiva multimodal – considerando a fala, os gestos, as expressões faciais etc., articulados de maneira conjunta – coopera para uma compreensão mais abrangente do que está ocorrendo e “co-ocorrendo” ao longo da interação.

Acerca de outros elementos importantes para o desenvolvimento da Competência Interacional em contextos de ensino e aprendizagem de línguas, Cabrero (2013) destaca estratégias de tomadas de turno (SACKS *et al.*, 1974), reparação (SCHEGLOFF *et al.*, 1977) e alinhamento (STIVERS, 2008; DINGS, 2014; ATKINSON *et al.*, 2007).

Sobre a primeira categoria, a autora indica que aprendentes de línguas adicionais expostos somente a interações com seus respectivos instrutores ou professores podem ser impedidos de desenvolver a Competência Interacional. Esse tipo de interação faz parte do grupo de trocas discursivas desiguais (no caso, a hierarquia ratifica quem tem o poder de “falar mais”) e, desse modo, os turnos são controlados pelos professores.

O mesmo pode ocorrer em interações de aprendentes de nível básico e de falantes mais avançados ou, ainda, de falantes nativos. O aprendente de nível básico, por não apresentar ainda um sistema de controle de tomada de turno bem desenvolvido, pode restringir sua participação no evento comunicativo a respostas simples, curtas, ou até mesmo a diversos momentos de silêncio, caso não compreenda como o sistema funciona.

Para tentar amenizar essas dificuldades no contexto de sala de aula, estudos como o de Carroll (2000), apoiados na Análise da Conversação, examinaram amostras de conversas para ajudar aprendentes a empregar estratégias de *turn-taking* em suas interações.

42 [...] include vocal as well as nonvocal details in transcripts [...]” (CHENG, 2016, p. 32).

Carroll (2000) examinou conversas entre alunos japoneses aprendentes de inglês de nível básico-intermediário, atestando que os sujeitos precisam desenvolver a capacidade de identificar o chamado *lugar relevante de transição*, isto é, um “ponto possível de finalização do turno” (DIVAN; WEISS, 2005), sinalizado, em termos gerais, por meio de finalização sintática, finalização prosódica ou finalização pragmática.

As UCTs [Unidades de Construção de Turno] apresentam três critérios básicos de finalização, são eles: (1) finalização sintática (quando a frase ou sintagma está incompleto); (2) finalização prosódica (o contorno final da UCT, que pode ser de três tipos: ascendente, marcado com um ponto de interrogação (?); descendente, marcado com um ponto final (.) e de continuação, marcado com uma vírgula (,)); (3) finalização pragmática (ação reconhecida no mundo, em uma dada cultura) (DIVAN. WEISS, 2005, p. 02).

Já em relação à categoria de estratégias de reparação no contexto de ensino de aprendizagem de línguas, Schwartz (1980 apud CABRERO, 2013) aponta que aprendentes de nível básico e intermediário de língua inglesa geralmente usam elementos não lexicais como pausas ou palavras de hesitação, ou, ainda, elementos extralinguísticos (expressões ou gestos), para sinalizar o início de uma ação de reparação.

Aprendentes mais avançados, por seu turno, preferem utilizar marcadores como “*I mean*” ou “*You know*” em suas estratégias de reparação. No mesmo estudo, o autor demonstra que as principais estratégias de reparação desses aprendentes envolvem substituição de palavras, reordenação de sentenças ou exemplificações.

Importante ressaltarmos que as estratégias de reparação podem ser afetadas pelo próprio contexto da interação e por fatores como nível de proficiência, ou nível de proximidade/intimidade dos interagentes, por exemplo.

Sobre a categoria “Alinhamento”, definido aqui como um “sistema de elementos conversacionais utilizado pelos interactantes para se posicionarem em relação à mensagem de seu interlocutor⁴³” (TECEDOR, 2016, p. 25), o estudo de Ohta (2001) apresenta determinadas características de desenvolvimento da Competência Interacional de aprendentes iniciantes de japonês. A autora propõe uma sequência de desenvolvimento de expressões de alinhamento, a partir de suas observações em sala de aula, dividida em seis estágios.

⁴³ “[...] set of conversational devices that interactants use to position themselves with respect to their interlocutor’s message” (TECEDOR, 2013, p. 25).

No primeiro estágio, o aprendente não manifesta nenhum tipo de sinal de que está compreendendo a mensagem de fato; no segundo estágio, há expressões de compreensão por meio de repetições ou de risadas; no terceiro estágio, o aprendente amplia seu repertório de expressões, de acordo com o que o interactante solicita, incluindo expressões de alinhamento; no quarto estágio, há novamente uma tendência a ampliar o repertório de expressões, porém, dessa vez, de modo espontâneo; no quinto estágio, já se observa também o uso espontâneo de expressões de alinhamento, ainda que limitadas e sem tanta criatividade. E, finalmente, no sexto e último estágio, há o domínio de expressões de alinhamento utilizadas de modo adequado, espontaneamente e com criatividade

Estudos como o de Ohta (2001) atestam que é preciso expor os aprendentes a determinados componentes do processo interacional, seja de modo natural ou instrucional (com atividades direcionadas). Exercícios em pares, com *scripts*, por exemplo, podem fomentar nos aprendentes o domínio sobre esses tipos de enunciados, os quais podem funcionar como estratégias “[...] para mostrar atenção e empatia, incluindo perguntas de confirmação, verificação, iniciação de reparo, respostas antecipadas ou respostas para ‘checar o canal’ [...]”⁴⁴ (OHTA, 2001, p. 104).

A história nos mostra que a orientação cognitivista do campo de pesquisas em Aquisição de Segunda Língua (*Second Language Acquisition - SLA*) enfatiza a necessidade de se investigar a mente dos aprendentes, muito mais do que seu comportamento. O trabalho seminal de Firth e Wagner (1997; 2007), porém, critica veementemente essa visão mentalista e de cunho individualista, a qual descarta a integração de uma abordagem sociodiscursiva com a dimensão cognitiva.

Entre outras inovações, os autores também propõem uma nova concepção sobre a dicotomia aquisição/uso, acrescentando que o aprendente adquire uma língua enquanto a utiliza em diversos contextos sociais, por meio da interação; além disso, determinam que a perspectiva de análise deveria partir do ponto de vista do aprendente (abordagem êmica), para melhorar a compreensão sobre como esses aprendentes interagem na co-construção e negociação do significado

FeW de fato aplicam metodologias da Análise da Conversação a dados de Aquisição de Segunda Língua para explicar seus argumentos sobre a aprendizagem de línguas se configurar como uma realização social estruturada por aprendentes em micromomentos da interação. Seus dados de aprendizagem-na-ação consistem de transcrições de gravações de interações em L2 ocorrendo de modo natural, a maioria com exemplos de

⁴⁴ “[...] to show attention and empathy, including confirmation questions, assessments, repair initiations, anticipatory responses, and the back-channel responses [...]” (OHTA, 2001, p. 104).

inglês sendo usado como língua franca em vários ambientes internacionais⁴⁵ (LAFFORD, 2007, p. 738).

Interessante notarmos que, no trabalho de 2007 dos mesmos autores, a avaliação sobre as propostas de redefinições no campo de Aquisição de Segunda Língua não parece muito otimista. Ainda que considerem o impacto do número significativo de trabalhos com viés sociocultural ou contextual-interacional na agenda de SLA, Firth e Wagner (2007) citam alguns problemas que persistem em bloquear essa corrente social do campo de Aquisição de Segunda Língua. Entre os principais entraves apresentados pelos autores, temos:

- A figura do falante nativo continua sendo predominante, influenciando a performance e o objetivo dos aprendentes;
- A aprendizagem ainda é concebida como um processo meramente cognitivo;
- A competência é algo definido como domínio gramatical do indivíduo;
- As salas de aula ainda permanecem como ambientes de dados “padrão”.

Essa lista não parece tão diferente da lista dos dias atuais, já que, mesmo em contextos em que a tecnologia assume papel significativo, ainda é possível observar que as características acima elencadas perduram no contexto de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais.

Corrias (2015) nos alerta para o fato de que, implementar uma abordagem de ensino de línguas com enfoque nas habilidades de comunicação do aprendente, implica estudar a complexidade do fenômeno da interação e “as consequências práticas de adotá-la como um objetivo de ensino” (CORRIAS, 2015, p. 39). O autor sugere que haja um aprofundamento nos estudos sobre conversação, visão que coaduna com a da presente pesquisa.

Campbell-Larsen (2014), por sua vez, apresenta alguns princípios básicos da competência interacional no âmbito de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Listamos aqui algumas dessas premissas:

- A fala é a habilidade com maior destaque;
- A interação é a forma mais importante de prática da fala (e não os monólogos, por exemplo);

⁴⁵ FeW (this issue) actually apply CA methodologies to naturalistic SLA data to explicate their assertion that language learning is a social accomplishment structured by learners in micromoments of interaction. Their learning-in-action data consist of transcripts of recordings of naturally occurring L2 interactions, most of which contain examples of English being used successfully as a lingua franca in various international settings (LAFFORD, 2007, p. 738).

- Conversas do cotidiano são as atividades de fala mais relevantes; discursos, apresentações, entrevistas etc. são secundárias;
- As conversas não são ensaiadas. São emergentes e são co-construídas;
- A correção gramatical não é o foco da linguagem conversacional;
- A unidade básica da linguagem na interação não é a sentença, mas sim o turno de fala;
- As conversas não são versões caóticas da língua escrita.

A partir desses pontos, é possível então elaborar um plano de ensino voltado a uma perspectiva menos formalizada e menos individualista, mesmo que vá na direção contrária das experiências prévias dos aprendentes (como por exemplo: aulas de língua materna).

O fato é que a competência interacional não pode ser simplesmente transferida da língua materna para a língua adicional. O aprendente desenvolve essa e outras competências na prática, na interação com seus professores, com seus colegas e com outros interagentes (BROWN, 2006). É importante então abrir espaço para que o aprendente participe de fato de conversas na língua-alvo, saindo da posição de mero falante “solitário” ou de mero ouvinte “que responde” somente quando solicitado.

Acreditamos que a competência interacional e seus componentes devam ser destacados, não somente em discussões de sala de aula, mas também em materiais disponibilizados no meio *on-line*.

3.4 A COMPETÊNCIA INTERACIONAL FOMENTADA POR RECURSOS *ON-LINE* - É POSSÍVEL?

É fato que os recursos tecnológicos têm se configurado como um grande suporte para professores e aprendentes de LE desde a Segunda Guerra Mundial, cenário do surgimento do “*Army Method*” ou Método Audiolingual. Desde o uso de fitas K-7 até os *apps* para *Android* e *Iphone* dos dias de hoje, passando pelo retroprojeto, até o *datashow* e, ainda, chegando à possível realidade da *Web 3.0*, os artefatos da tecnologia avançada trazem maior produtividade, integratividade e interatividade à área de estudos de LE, se utilizados da forma apropriada. A questão para pensarmos é: como esses recursos têm sido usados atualmente?

Um aspecto a ser considerado seria, por exemplo, a questão da autenticidade desses materiais digitais. Até que ponto aplicativos, jogos eletrônicos, *sites* e plataformas de

aprendizagem de línguas estrangeiras conseguem aproximar o aprendente de um contexto mais real e menos mecanicista?

Se partirmos da noção de que “[...] aprender tem duas acepções principais: a primeira é adquirir um conhecimento que não se tem; a segunda é adquirir uma habilidade que se deseja possuir” (LEFFA, 2014, p. 01), podemos afirmar que, de algum modo, quaisquer objetos de aprendizagem (ver capítulo 2) podem exercer essa função – a de fomentar a aquisição de conhecimento e habilidade em LE/LA. Mesmo os exercícios de métodos estruturais, tais como o *Grammar-Translation*, ou os *drills* do Audiolingualismo, desempenhavam seu papel com louvor, cada um em um dado momento histórico em que aquele tipo de atividade pareceu ser suficiente e eficaz.

Um dos mais famosos aplicativos/*websites* de aprendizagem de línguas é o *Duolingo*, “com mais de 10 milhões de usuários, de acordo com dados oficiais de seu *blog*, em outubro de 2013” (LEFFA, 2014, p. 02). O recurso apresenta a chamada aprendizagem por “gamificação” – que, em termos gerais, além de instruir o aprendente, é o tipo de aprendizagem que “diverte”, por ter caráter lúdico tal qual um jogo, oferecendo recompensas e novas fases a cada operação bem-sucedida do usuário.

Há vários desafios a serem vencidos, incluindo os corações que o usuário não pode perder, os lingotes que ganha se ajudar um colega com alguma dificuldade na língua alvo e as competições com outros colegas ou, na falta desses, com o Duobot, o robzinho do Duolingo, programado para ganhar e perder (LEFFA, 2014, p. 02).

O que notamos, porém, é o fato de o programa ser basicamente composto por atividades de tradução e ditado, sem qualquer perspectiva de comunicação em diálogos reais, nem mesmo de atividades de leitura, com interpretação ou produção textuais.

Entre as principais críticas que podem ser feitas ao Duolingo em relação ao ensino da língua podemos destacar: (1) a fragmentação da língua alvo, que nunca é apresentada como texto, mas sempre segmentada em palavras e frases; (2) uso do mesmo corpus (mesmas palavras e frases) para todas as línguas que ensina; (3) ênfase na tradução como metodologia de ensino, fazendo o ensino de línguas recuar aos seus primórdios (LEFFA, 2014, p. 04).

O aplicativo/*website* Busuu, por sua vez, além de apresentar exercícios estruturais de múltipla escolha, exercícios de *listening*, *speaking*, *writing* e *reading*, funciona como uma rede social, na qual os usuários podem estabelecer contato via *chat* ou via áudio.

A proposta é que os aprendentes possam corrigir uns aos outros, em uma troca real, colaborativa e comunicativa. Resta-nos saber se há uma participação massiva dos usuários

da comunidade, para que as oportunidades de interação na língua-alvo sejam devidamente aproveitadas.

No *Busuu*, há uma convergência multimodal de mídias e procura-se usar os recursos *on-* e *off-line* dos computadores para engajar os alunos em atividades colaborativas, significativas e de grande alcance, como, por exemplo, criar uma página multimídia que terá como interlocutores não somente o professor, mas o vasto público da Internet. Em suas atividades, o *Busuu* também propõe a leitura e a compreensão de textos, solicitando ao aprendiz que compartilhe sua opinião sobre o que entende a partir da leitura, ou seja, possibilidades de diferentes visões de interpretação são abertas com esse tipo de proposta (SABOTA; PEIXOTO, 2015, p. 181).

O estudo de Fonseca (2002) atribui aos *chats* da Internet (textuais ou em áudio e em vídeo) um papel relevante no campo de ensino e de aprendizagem de línguas, afirmando que esses ambientes colocam os aprendentes em contato direto com um nativo da língua-alvo, e que esse tipo de interação atende às expectativas da Abordagem Comunicativa.

Fonseca (2002) alega, ainda, que a naturalidade inerente das conversações autênticas é encontrada nos *chats* e, por isso, serve como fomento para o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendente, aproximando os participantes do “ideal do mundo real”, muito mais do que os diálogos e simulações do material didático da sala de aula.

Precisamos pensar sobre as propostas tecnológicas apresentadas ao aprendente de línguas adicionais nos dias atuais – será que essas ferramentas integram todas as habilidades e competências necessárias ao processo de aprendizagem de uma língua, haja vista os diferentes estilos, contextos e propósitos de aprendizagem? Ainda que funcionem como uma aprendizagem complementar à sala de aula e à figura do professor, urge salientarmos a responsabilidade tamanha desses ambientes e de seus desenvolvedores.

Não é intuito do presente estudo anular a relevância de sistemas tecnológicos que prezam pelo *input* linguístico de caráter primordialmente lexical, fonético ou gramatical, por exemplo, assim como também não é prudente afirmarmos de maneira categórica, que todo e qualquer aplicativo, rede social, *website* etc. que agregue uma comunidade “com propósitos interacionais”, de fato, atinja essa meta.

Acerca dos *websites* pesquisados, consideramos que seus objetos de aprendizagem se encaixem tanto na classificação dita estrutural, quanto na comunicativa/integrativa. Alguns, ressaltamos, prezam pelo aspecto interacional, mas acreditamos ser a competência “menos frequente”.

A reflexão proposta por este trabalho, como já mencionamos, debruça-se justamente no seguinte questionamento: o desenvolvimento da competência interacional é fomentado por esses objetos de aprendizagem disponíveis nos *websites* voltados ao ensino de PLA?

Mas se a competência interacional é construída somente a partir de ações em conjunto ao longo das práticas interacionais, como é possível tentar desenvolvê-la por meio de *websites* instrucionais de língua?

Partindo do que é proposto por Hall (1995), é plausível afirmarmos que o conteúdo de *websites* instrucionais de PLA venha a funcionar como dispositivo conscientizador da existência da competência interacional.

A descoberta de certos padrões da interação, com a observação de tais padrões e dos possíveis comportamentos acionados a partir desses, podem ser, sim, fomentados pelos *websites* instrucionais de línguas, com o uso de OAs que estimulem o aprendente a reconhecer o funcionamento da interação.

Porém, para cumprir esse propósito, é necessário que esses objetos sejam claros, precisos e autênticos – aspectos que são contemplados por instrumentos de avaliação de OAs como o LORI (ver capítulo 2). Nesse instrumento, os traços técnicos e pedagógicos podem ser verificados, de acordo com cada contexto de aprendizagem.

Em termos gerais, apresentar modelos interacionais (especialmente por meio de objetos como vídeos, dada a relevância de aspectos paralinguísticos), apontando as principais marcas interacionais da língua-alvo em explicações ou em atividades, seria bastante útil à aprendizagem do usuário desses recursos. Acreditamos que essa perspectiva seja muito mais atrativa do que meramente oferecer traduções eletrônicas ou exercícios de memorização de vocabulário, por exemplo.

O ideal é que, em um processo de aquisição de uma língua adicional, os aprendentes possam ir além dos diálogos e vocabulário memorizados a partir do livro-texto, sem qualquer interpretação ou reflexão sobre o uso daquelas estruturas repetidas inúmeras vezes em sala de aula, ainda que o insumo da aula de língua estrangeira seja “fornecido” de modo estrutural.

Para Fonseca (2002), as simulações de conversas do dia a dia entre professor-aluno e também entre aluno-aluno não são suficientemente satisfatórias para o desenvolvimento da competência comunicativa. Destarte, a autora afirma que uma alternativa para que o aprendente possa ir além dos limites da sala de aula tradicional é a via do ambiente digital. Acreditamos que o mesmo pode ocorrer com a competência interacional.

A exposição do aprendente de uma LA a falantes nativos, a textos autênticos na língua-alvo, a diversos registros e variedades, e ao uso real das regras concebidas pelo ensino formal pode ser, sem dúvida, viabilizada pela *Internet*. É o caso, por exemplo, de aprendizagem de línguas em tandem ou em salas de bate-papo (*chats*).

Young (2013) afirma que, ao longo das últimas duas décadas, as pesquisas relacionadas ao campo de aquisição de segunda língua têm trabalhado à luz das teorias de competência comunicativa, fato comprovado pelo que reportamos no presente capítulo. O percurso da competência comunicativa até a competência interacional serviu para compreendermos a necessidade do uso contextualizado da língua-alvo. Em contrapartida, Young defende a ideia de que essa compreensão poderia ser bem mais ampla, se o enfoque de ensino de línguas adicionais pudesse ser mudado, incluindo as práticas interativas e a co-construção da interação.

Assim como o estudo de Fonseca (2002), o presente trabalho defende a ideia de que o ambiente digital pode ser fomentador do desenvolvimento dessas práticas interativas e dos recursos da competência interacional, no caso em específico, no contexto de PLA.

Procedemos à categorização dos objetos de aprendizagem de PLA dos *websites* selecionados por meio de fichas classificatórias. Essas fichas foram formuladas a partir de nossa fundamentação teórica exposta nos capítulos 2 e 3 desta pesquisa. Os procedimentos de categorização serão expostos no próximo capítulo.

4. METODOLOGIA

O presente capítulo mostra os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa.

A primeira parte apresenta o contexto da pesquisa, englobando o levantamento bibliográfico e a listagem de *websites* investigados dentro desse contexto.

A segunda parte diz respeito ao instrumento utilizado para a categorização dos *websites* investigados e de seus recursos de aprendizagem, considerando elementos da arquitetura da informação dos *sites*, características dos OAs e presença de componentes fomentadores da competência comunicativa.

A terceira parte apresenta os sujeitos de pesquisa, bem como os instrumentos para coleta de dados junto a esses participantes.

A quarta parte, por fim, descreve as etapas dos procedimentos para análise dos dados obtidos nos *websites* e com os sujeitos de pesquisa.

4.1 SOBRE O CONTEXTO DA PESQUISA

Este estudo priorizou a chamada abordagem qualitativa em sua metodologia, tendo em vista seu “processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo [...]” (OLIVEIRA, 2016, p. 37). Nossa pesquisa também se ampara em Souza (2011 apud TUZZO; BRAGA, 2016), quando classifica a análise técnica de *websites* como um método de pesquisa empírica qualitativa.

A pesquisa descritiva atende apropriadamente a demanda do presente estudo, por colaborar na exposição das características de um determinado fenômeno. Seguindo a linha descritiva, todos os *sites* e seus objetos de aprendizagem foram observados, analisados, categorizados e interpretados sem que houvesse interferência da pesquisadora (MENDONÇA, 2003).

O método da pesquisa foi o indutivo, já que coube à pesquisadora a análise e a interpretação das informações coletadas dos *websites* e, em um segundo momento, daquelas obtidas com os sujeitos participantes da pesquisa. A triangulação dos dados foi necessária, já que esses são provenientes de diferentes fontes, elicitados a partir de diferentes métodos de coleta.

Acerca do processo de etapas inerentes à pesquisa qualitativa, seguimos os passos descritos por Oliveira (2016),

1. Levantamento bibliográfico referente ao tema de estudo, em especial, ao tripé que sustenta nossa pesquisa: Português Língua Adicional, conceitos sobre arquitetura da informação/objetos de aprendizagem e competência interacional;
2. Observações sistemáticas dos *sites* e elaboração de fichas de avaliação com perguntas e eixos temáticos, para procedimentos de categorização;
3. Aplicação de questionários/entrevistas aos sujeitos de pesquisa, no caso, aprendentes de PLA com os quais tivemos contato ao longo da escrita do trabalho. Os dados fornecidos por esses aprendentes serviram como complemento às nossas observações;
4. Análise de dados coletados dos *websites* e por meio de questionários e entrevista com aprendentes de PLA para triangulação dos dados.

Seguindo, portanto, o trabalho desenvolvido por Bottentuit Junior (2010), nossa primeira ação foi a listagem de *websites* que, sobretudo, disponibilizassem recursos *on-line* de PLA. Os *sites* de instituições cuja configuração unicamente consistisse em apresentar a estrutura do curso de PLA, informando, por exemplo, sobre sua grade curricular ou detalhes afins, não foram relevantes para a presente pesquisa.

Ressaltamos, porém, que *sites* como o “*Foco no Português para Estrangeiros*⁴⁶”, vinculado à Unicamp ou, ainda, o “*Portal do Professor de Português Língua Estrangeira / Língua Não Materna*⁴⁷”, citado no capítulo 2, por exemplo, foram descartados de nossa avaliação, por observarmos que eram direcionados essencialmente à pesquisa e aos professores da área, e não necessariamente à aprendizagem de PLA.

Decidimos pesquisar também acerca de recursos *on-line* ofertados por *websites* de professores de PLA - com ou sem vínculo a uma instituição de ensino – em função do crescente número de profissionais da área que têm desenvolvido materiais didáticos em ambientes digitais, contemplando o ensino e aprendizagem de Português como Língua Adicional.

Assim, iniciamos o nosso levantamento utilizando o buscador *Google* em 10 de setembro de 2016, priorizando os resultados principais da pesquisa. A partir desse levantamento, selecionamos dez *websites* para nossa investigação.

⁴⁶ <http://www2.iel.unicamp.br/matilde/>

⁴⁷ <http://www.ppple.org/>

Conforme já mencionado nesta pesquisa, fez-se necessária a subdivisão de duas categorias para a observação dos *websites*:

- *websites* educacionais/instrucionais (ARAÚJO, 2009; CARVALHO, 2006) e
- *websites* educacionais/institucionais (MARTINS, 2000 apud LUVIZOTTO *et al.*, 2010).

Após finalizarmos a etapa de escolha e categorização dos *websites*, partimos então para a observação da arquitetura da informação e dos objetos de aprendizagem desses ambientes digitais, além de considerarmos, essencialmente, aspectos relacionados à competência interacional, ao analisarmos as atividades e recursos disponibilizados.

Para efeitos de comparação de nossa análise, decidimos buscar aprendentes de PLA na região onde atuamos, a fim de confirmarmos ou não nossas observações sobre os *sites* e seus OAs.

4.2 SOBRE OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os aprendentes de PLA foram convidados a emitir seu parecer acerca dos *sites* investigados, a partir da exposição desses aos *sites* e às suas respectivas atividades. Ressaltamos que os dois grupos de sujeitos desta pesquisa foram convidados a colaborar com o estudo por constituírem, naquele momento, os únicos grupos de alunos de PLA, em nível institucional, de fácil acesso para esta pesquisadora.

Em um primeiro momento, solicitamos a aprendentes de PLA de uma turma do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) da Universidade Federal do Pará (UFPA) que comentassem sobre três atividades retiradas de três *websites* investigados, sendo um considerado educacional/institucional e os outros dois, classificados como educacionais/instrucionais

As três atividades foram selecionadas para serem apresentadas à turma PEC-G em uma oficina complementar às suas aulas na UFPA. Assim, o *workshop* “*O uso de sites na aprendizagem de língua portuguesa*” foi realizado em 12 de maio de 2017, com duração de quatro horas, aplicado no Laboratório de Informática do Departamento de Filosofia da UFPA, com a participação de dezessete alunos aprendentes de PLA daquele contexto.

Esses estudantes residiam em Belém do Pará há cerca de cinco meses. Eram alunos oriundos de países como Gana, Senegal, Benim e República do Congo, apresentando domínio, portanto, em língua inglesa e língua francesa. A idade desses aprendentes variava

entre dezoito e vinte e seis anos e, entre os cursos pretendidos após a certificação no exame Celpe-Bras, estavam: Medicina, Farmácia, Agronomia, Relações Internacionais, Arquitetura e Urbanismo, Engenharia, Biomedicina e Ciências da Computação.

Em um segundo momento, convidamos quatro aprendentes norte-americanos de PLA vinculados ao programa ETA (*English Teaching Assistants*) da Fundação *Fulbright*, que atuaram ao longo do ano de 2018 na Universidade do Estado do Pará - UEPA.

Esses aprendentes tinham o compromisso de auxiliar discentes e docentes do Curso Letras – Inglês da IES citada no período de nove meses, imersos na cultura-alvo, aprendendo o português não só com alunos ou moradores da cidade de Belém do Pará, mas também desenvolvendo suas habilidades e competências em outras regiões do país, já que o programa prevê deslocamentos desses assistentes intercambistas pelo Brasil, seja em função de reuniões da *Fulbright*, seja como fomento a viagens turísticas/culturais.

Alguns professores da UEPA tiveram a oportunidade de ministrar aulas de PLA a esses assistentes (incluindo a pesquisadora deste estudo) e, assim, em 24 de maio de 2018, solicitamos a colaboração dos quatro ETAs para a presente investigação.

As atividades escolhidas para esses aprendentes foram retiradas também de três *sites* diferentes – dois considerados educacionais/institucionais e um considerado educacional/instrucional.

Na ocasião, o tempo de estadia no Brasil de um dos ETAs era de um ano e quatro meses, e dos outros três participantes, de dois meses a dois meses e meio. A idade dos aprendentes ETAs variava entre vinte e quatro e vinte oito anos. Todos os aprendentes ETAs apresentavam domínio da língua espanhola, conforme informado em um dos questionários.

Os professores-assistentes eram oriundos das seguintes localidades dos Estados Unidos: Minnesota, New York, Pennsylvania e Indiana. Um deles já dominava o Português em nível intermediário-avançado. Os outros três aprendentes ETAs apresentavam, à época, conhecimento básico do português.

Para a coleta de dados dos *websites*, usamos fichas avaliativas (BOTTENTUIT JUNIOR, 2010), elaboradas com base em categorias apresentadas por nossa revisão bibliográfica. Já para a coleta de dados com os aprendentes PEC-G e com os aprendentes ETAs, utilizamos questionários e uma entrevista. Os pormenores acerca do uso desses instrumentos são apresentados a seguir.

4.3 SOBRE OS INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA PESQUISA

Pensamos na categorização de alguns itens importantes para a investigação dos *websites* selecionados, considerando elementos inerentes à sua arquitetura da informação, objetos de aprendizagem e componentes fomentadores da competência interacional.

A partir do estudo realizado por Bottentuit Junior (2010), no qual procedemos à elaboração de uma ficha de avaliação para a análise de portais e *sites* educativos, definimos para este estudo procedimento metodológico semelhante.

Havemos de considerar que “o desenvolvimento dos itens para a ficha foi inspirado em diversos estudos realizados na área da aferição da qualidade de *sites* [...]” (BOTTENTUIT JUNIOR, 2010, p. 5) e também pautado na revisão bibliográfica desta pesquisa.

A quantidade cada vez maior de *sites* – dos mais variados tipos, disponíveis na *Web* – requer uma categorização adequada para que usuários possam identificar os propósitos de cada um desses ambientes (BOTTENTUIT JUNIOR, 2010) no ciberespaço.

Os conteúdos diversificados e as mais variadas mídias que compõem as páginas dos *websites* apontam para a necessidade de uma organização sistemática desses, conforme as classificações concebidas por Carvalho (2006) e Martins (2000 apud LUVIZOTTO *et al.*, 2010), as quais elencam as categorias *websites* educativos/instrucionais e institucionais, ou, ainda, a desenvolvida por Gonçalves (2002 apud BOTTENTUIT JUNIOR, 2010), que ao considerar *websites* como sistemas de informação, os classifica como *sites* de notícias, negócios, educacionais, institucionais, pessoais, motores de busca etc.

No nível educacional, por exemplo, seria possível enumerar uma vasta gama de exemplares, tais como: sites de escolas, sites de associações de pais e professores, sites de softwares e recursos educativos, sites de projetos, redes telemáticas, blogs educativos, entre outros. Este conjunto de categorias cresce a cada ano, pois, com a evolução da *Web*, novos recursos são integrados, havendo a necessidade de novas classificações (BOTTENTUIT JUNIOR, 2010, p. 3)

Por considerarmos a categorização e sistematização de *websites* de PLA fundamental para os estudos na área de Linguística Aplicada e de Tecnologias Digitais no Ensino e Aprendizagem de Línguas, bem como para a análise de nossos dados, adotamos esses procedimentos na observação dos *websites* mapeados, por meio de fichas avaliativas.

4.3.1 Fichas de avaliação dos *websites* selecionados

É plausível afirmar que os princípios da Arquitetura da Informação (ROSENFELD; MORVILLE, 1998) estabelecem uma relação direta com Objetos de Aprendizagem (OAs), tais como padronização, *design* gráfico atrativo, navegação, e, principalmente, com sua eficiência pedagógica (MORENO, 2002; WILLEY, 2000 apud LIMA *et al.*, 2013).

Nesse sentido, observamos se elementos, como rotulagem, busca ou navegação, funcionam perfeitamente nos *sites* analisados, mas também se elementos, como contexto, conteúdo e usuário (ROSENFELD; MORVILLE, 1998), são, de fato, considerados pelos desenvolvedores dos *websites*.

Destarte, à presente pesquisa importou também avaliar as características dos OAs dispostos nos *websites* escolhidos, como eles funcionam dentro do ambiente digital sob análise, se operam segundo as orientações do instrumento avaliativo LORI (ver capítulo 2) e, obviamente, se são desenvolvidos com o intuito de promover a competência interacional do aprendente de PLA.

As fichas de avaliação dos *websites* foram organizadas, portanto, em diferentes eixos relacionados à bibliografia pesquisada. A seguir, apresentamos as categorias presentes em cada ficha avaliativa:

- FICHA 1: **Classificação dos *websites*** (ARAÚJO, 2009; CARVALHO, 2006; MARTINS, 2000 apud LUVIZOTTO *et al.*, 2010);
- FICHA 2: **Princípios da arquitetura da informação observados nesses espaços** (ROSENFELD; MORVILLE, 1998; NIELSEN e LORANGER, 2006; GRASSIAN, 1995; MARDIS e URY, 2003; TILLMAN, 2003; KAPOUN, 1998; ARAÚJO, 2009; CARVALHO, 2006);
- FICHA 3: **CrITÉrios técnico-pedagógicos dos objetos de aprendizagem disponibilizados nos *sites*** (considerando especialmente o instrumento LORI, conforme mencionado no capítulo 2) (KOPER, 2003; LEFFA, 2006; BRAGA *et al.*, 2014; MENDES *et al.*, 2004);
- FICHA 4: **Elementos fomentadores da competência interacional**, considerando aspectos relevantes da Análise da Conversação (YOUNG, 2013; KRAMSCH, 1986; HALL, 1995 apud TAVARES, 2013; HE; YOUNG, 1998; WALSH, 2012;

MARKEE, 2008; MCNAMARA, 1997; SACKS *et al.*, 1974; SCHEGLOFF *et al.*, 1977; STIVERS, 2008; TANAKA, 2016; DINGS, 2014; ATKINSON *et al.*, 2007) e,

- **FICHA 5: Recursos interacionais (ou componentes da CI) presentes nos OAs** (YOUNG, 2011; 2013).

Além das fichas de categorização dos *websites* e seus elementos, os outros instrumentos de pesquisa adotados por este estudo foram:

- Um questionário de sete questões abertas sobre a aprendizagem de PLA e uso de *sites* para aprendentes PEC-G da Universidade Federal do Pará;
- Uma entrevista focalizada de três perguntas sobre os OAs apresentados para aprendentes PEC-G da Universidade Federal do Pará;
- Um questionário *Google Form* de sete questões abertas sobre a aprendizagem de PLA e uso de *sites* para aprendentes ETAs da Universidade do Estado do Pará;
- Um questionário de seis perguntas abertas relacionadas aos OAs dos *websites* apresentados na aula aos ETAs.

4.3.2 Questionários e entrevistas a aprendentes de PLA

A utilização desses instrumentos foi relevante para garantir a triangulação dos dados obtidos pela pesquisadora, haja vista que questionários e entrevistas atuam como técnicas de obtenção de descrições detalhadas sobre o que está sendo pesquisado, além de colaborar na averiguação de expectativas, sentimentos, situações vivenciadas etc. dos sujeitos pesquisados (OLIVEIRA, 2016) em relação ao objeto de estudo.

Desse modo, optamos pelo uso de questionários e de uma entrevista com grupos de aprendentes de PLA, a fim de garantirmos que os principais usuários desses ambientes digitais pudessem expor suas expectativas e suas impressões sobre os objetos de aprendizagem com os quais tiveram contato.

Acreditamos que essa etapa poderia ter sido mais produtiva se fosse possível aplicar as atividades dos *sites* com um número maior de aprendentes estrangeiros. Entretanto, considerando que a Universidade Federal do Pará (UFPA) é praticamente o único espaço de

aprendizagem formal de PLA da cidade de Belém/PA, já que participa ativamente de vários acordos de mobilidade estudantil (incluindo PEC-G), pareceu inviável abarcar outros públicos.

Felizmente, no ano de 2018, a UEPA – IES na qual atuamos – recebeu professores assistentes intercambistas do programa *Fulbright*, fato que proporcionou à nossa pesquisa um segundo momento de coleta de dados com aprendentes de PLA.

Decidimos aplicar questionários com perguntas abertas por saber que esse instrumento permite que os sujeitos possam escrever de forma livre, usando linguagem própria, sem influência do pesquisador (CHAER *et al.*, 2011).

Itens, como especificidade, brevidade, clareza e vocabulário adequado, foram priorizados na elaboração dos questionários e da entrevista, bem como a necessidade de pautarmos as perguntas, de modo coerente, a partir dos propósitos da pesquisa.

Conceitos relacionados à configuração (princípios da Arquitetura da Informação) dos ambientes digitais e às atividades linguísticas (objetos de aprendizagem e fomento da CI) por eles ofertadas, foram componentes prestigiados na estruturação de nossos questionários, ainda que não apareçam de forma explícita.

Tópicos relacionados à facilidade de navegação, à possibilidade de *download* dos materiais, à interface de *design* atrativo ou não, e ao uso da língua-alvo na descrição e atividades do ambiente foram alguns dos pontos apresentados nos questionários.

4.3.2.1 Questionário e entrevista para os aprendentes da turma PEC-G

O questionário para coleta de informações sobre os *websites* utilizados foi minuciosamente explicado no início do *workshop* ministrado por esta pesquisadora à turma PEC-G da Universidade Federal do Pará.

As sete perguntas abertas do questionário foram as seguintes:

1. Você acessa ou já acessou *sites* em sua aprendizagem de português como língua estrangeira? Se sim, quais são os *sites* e com que frequência os acessa?
2. Você prefere *sites* de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa que apresentem seu conteúdo em português ou em outro idioma? Por quê?
3. Sobre os *sites* apresentados no *workshop*, qual deles possui o *layout/design* mais atrativo em sua opinião? Justifique sua resposta.

4. Qual sua opinião a respeito das lições *on-line* apresentadas nos *sites* observados?
5. Você conseguiu navegar com facilidade no *site*, acessando seus *links*, lições, vídeos etc., sem nenhum problema?
6. Sobre as atividades apresentadas nos *sites* observados, quais, em sua opinião, foram as mais interessantes para sua aprendizagem de português? Justifique sua resposta.
7. Qual sua opinião sobre os materiais disponibilizados nos *sites* (vídeos, áudios, figuras, textos, arquivos para *download* etc.)?

Após explanação do questionário, os três *sites* escolhidos para se trabalhar, a saber, *Clica Brasil*, *Learn Brazilian Portuguese with Sonia* e *Learn Portuguese with Rafa*, foram apresentados à turma, para que os aprendentes pudessem navegar, primeiramente, sozinhos ou em pares, em um período de tempo de trinta a quarenta minutos.

Pensamos que esse seria um momento necessário à familiarização do aluno com o ambiente digital, para que o aprendente se habituasse à interface dos referidos *sites*, assimilando seus componentes gerais, desde a arquitetura da informação até seus objetos de aprendizagem.

Após o estágio inicial de reconhecimento e navegação livre, iniciou-se então a etapa das atividades específicas.

Apenas um exercício de cada umas das lições propostas dos três ambientes digitais foi escolhido para o *workshop*. Todos os comandos das lições foram lidos pela pesquisadora junto com a turma e, em caso de dúvidas, os alunos recebiam as devidas orientações.

Os OAs de cada ambiente foram os seguintes:

- **Site Clica Brasil!** – *Na Internet*
- **Site Learn Brazilian Portuguese with Sonia** – *Interactive Exercises*
- **Site Learn Portuguese with Rafa** - *Learn these Brazilian Portuguese phrases now and start speaking to Brazilians straight away!*

Os detalhes dos objetos de aprendizagem acima elencados serão mostrados no capítulo seguinte.

Após a execução das atividades propostas, a pesquisadora aplicou os questionários para coleta de dados e, finalmente, após a finalização desse estágio, entrevistas com três perguntas foram concedidas por alguns dos sujeitos participantes, haja vista que um grupo de seis aprendentes argumentou que precisava se deslocar para outro departamento naquele momento.

4.3.2.2 Questionários para os aprendentes da turma de ETAs

A colaboração dos ETAs consistiu em três etapas: responder a um questionário via *Google Form*; realizar atividades de três *websites* em aula com a pesquisadora/professora; e, por fim, responder a um questionário presencialmente.

O questionário solicitado via *Google Form* teve a função de facilitar o processo com os ETAs, tentando engajá-los antes da aula de PLA.

Ainda que o encontro com os ETAs tenha sido realizado também durante o período de quatro horas, o número de atividades apresentadas a esse segundo grupo foi bem maior.

A proximidade com os aprendentes ETAs e a frequência de encontros determinadas pelas aulas de PLA na UEPA facilitou, de certo modo, uma elaboração mais concisa dos instrumentos aplicados neste segundo momento. Isto é, com os aprendentes do PEC-G, o tempo era restrito a um encontro, a um *workshop*; já com os assistentes da UEPA, foi possível explorar a análise de materiais dos *websites* de forma mais detalhada, pois questões relacionadas à interação desses aprendentes na situação de intercambistas já haviam sido tratadas em aulas prévias.

Apresentamos a proposta aos ETAs por *e-mail* e, felizmente, todos demonstraram interesse imediato em participar. Assim, o primeiro questionário de cinco questões abertas foi enviado. As perguntas são as elencadas a seguir:

1. Há quanto tempo você estuda português?
2. Como foi seu primeiro contato com a língua?
3. Quais são seus principais objetivos de aprendizagem?
4. Quais são as suas maiores dificuldades na aprendizagem da língua-alvo?
5. Você já vivenciou alguma dificuldade de comunicação na interação com os falantes do país da língua-alvo? Como você resolveu o problema?
6. Antes de vir ao Brasil, você acessava *sites* que proporcionassem a aprendizagem do português?

7. Se sim, quais *sites*? E hoje, morando no Brasil, você tem acessado *sites* de aprendizagem do Português?

Após a entrega das respostas (também via *Google Form*), marcamos o dia da aula com a turma de ETAs. Os *sites* selecionados para essa etapa foram: *LAPREN* da PUC-RS, *Conversa Brasileira*, da Universidade do Texas e, finalmente, o *ELO – Línguas On-line*.

Os OAs de cada ambiente foram os seguintes:

- **Site LAPREN** – *Fala e escrita: como empregar essas modalidades adequadamente?*
- **Site Conversa Brasileira** – *Shopping 1: They'll love this with a passion!*
- **Site ELO – Línguas On-line** - *Português para estrangeiros – MPB/Português para estrangeiros: sons e música*

Os detalhes de cada OA podem ser visualizados na análise de dados.

Cada um dos OAs listados acima trazia mais de uma atividade, não apenas em materiais escritos, mas também em áudio e em vídeo, fato que demandou bastante tempo da aula.

As atividades foram apresentadas aos ETAs respeitando o limite de cada um para realizá-las, permitindo a troca de ideias entre os participantes e colaborando para a compreensão do vocabulário, inclusive traduzindo algumas partes quando necessário.

Após a finalização das atividades com os OAs dos *sites* mencionados, apresentamos um questionário com seis perguntas abertas aos aprendentes ETAs:

1. Você prefere *sites* de aprendizagem de Língua Portuguesa que apresentem seu conteúdo somente em português ou também em outro idioma? Por quê?
2. Sobre os *sites* apresentados, qual deles possui o *layout/design* que mais lhe agrada? Justifique sua resposta.
3. Qual sua opinião a respeito das atividades de cada um dos *sites* observados?
4. A navegabilidade no *site* apresentou algum problema? (acesso aos *links*, vídeos, exercícios etc).
5. Sobre as atividades apresentadas nos *sites* observados, quais, em sua opinião, foram mais relevantes para sua aprendizagem do português? Justifique sua resposta.
6. Como o *website* visitado lhe forneceu *feedback* sobre a atividade realizada?

Ainda que a explanação e as atividades em si tenham ocupado bastante tempo da aula, é importante lembrarmos mais uma vez que o número de participantes era menor (três alunos ETAs), se comparado ao número de participantes do primeiro grupo pesquisado (dezessete alunos PEC-G), o que facilitou uma observação mais minuciosa dos *sites* e seus OAs.

Para consolidar os dados obtidos com os alunos do primeiro grupo com os quais não tivemos tempo de explorar atividades de maneira mais aprofundada, decidimos aplicar, além do questionário aberto, uma entrevista focalizada gravada após a finalização do *workshop*.

4.3.2.3 Entrevista focalizada com os aprendentes da turma PEC-G

A entrevista utilizada neste estudo com o grupo de sujeitos do PEC-G é classificada como focalizada. Tal classificação se dá em função de priorizar um tema específico, em uma situação experimental, além de ser permitido aos sujeitos entrevistados “falar livremente sobre o assunto, mas com o esforço do entrevistador para retomar o mesmo foco quando ele começa a desviar-se” (JÚNIOR; JÚNIOR, 2011, p. 240).

O impacto de uma experiência específica vivenciada pelos sujeitos entrevistados é avaliado pela entrevista focalizada, a partir de um guia ou roteiro, o qual, segundo Flick (2009 apud OLIVEIRA *et al.*, 2012), é desenvolvido a partir de várias formas de perguntas. Essas perguntas devem ter relação direta com os elementos ou com o significado do evento do qual os entrevistados participaram.

Ainda de acordo com Flick, a entrevista focalizada prioriza a especificidade e a profundidade do evento, a fim de obter comentários “autoreveladores no que se refere à forma como material de estímulo foi experienciado” (OLIVEIRA, 2012, p. 07).

Esse tipo de instrumento nos pareceu o apropriado para o estudo em questão, considerando que os aprendentes/entrevistados seriam submetidos à coleta de informações logo após serem expostos aos *websites* avaliados em nossa investigação.

A pesquisadora entrevistou os aprendentes de PLA da turma PEC-G logo após o *workshop*, utilizando o gravador de um *smartphone*. Os áudios foram devidamente transcritos e podem ser verificados no capítulo de análise de dados. A transcrição na íntegra pode ser visualizada na seção de Anexos.

O roteiro das perguntas feitas aos aprendentes da turma PEC-G foi o seguinte:

- De que modo as atividades realizadas nos *websites* ajudaram ou ajudarão você em seu processo de aprendizagem do português?
- Dentre as atividades realizadas, qual é a que você considera mais produtiva e eficiente para sua aprendizagem do português? Por quê?
- Se você tivesse que escolher um dos *sites* como complemento aos seus estudos para praticar o português, qual escolheria? Justifique.

Definimos que o instrumento entrevista focalizada possibilitaria o esclarecimento das respostas fornecidas ao longo do *workshop* pelos aprendentes PEC-G (sobre os *sites* e seus respectivos OAs), haja vista que nosso contato com essa turma só seria possível naquela ocasião.

No caso dos aprendentes ETAs, não achamos necessário aplicar o instrumento entrevista para fins de consolidação, pois entendemos que os dois questionários (um aplicado via *Google Form*, antes do encontro, e o outro aplicado ao final da aula, sobre as atividades dos *sites*) atenderiam as demandas da nossa investigação com aqueles participantes.

4.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS NOS *WEBSITES*

Para cada categoria das fichas avaliativas de análise dos *sites*, elaboramos algumas questões pertinentes ao respectivo eixo temático.

Na ficha 1, que trata da classificação dos sítios, temos a seguinte pergunta:

1. O *site* é classificado como educacional/instrucional (ARAÚJO, 2009; CARVALHO, 2006) ou como educacional/institucional? (MARTINS, 2000 apud LUVIZOTTO *et al.*, 2010).

Os estudos de Grassian (1995), Mardis e Ury (2003), Tillman (2003) e Kapoun (1998), Araújo (2009) e Carvalho (2006) fundamentam nossa investigação no intuito de perceber como as informações dispostas nos *websites* satisfazem as necessidades dos usuários/aprendentes de modo eficaz.

Na ficha 2, que trata da arquitetura da informação e qualidade dos *sites* - destacamos:

1. Quais as informações de identidade do *site*? (nomes dos desenvolvedores, propósito do *site* etc.)
2. Os pesquisadores, grupos, organizadores, instituições, corporações etc. listados como autores do *site* podem ser verificados? Quais são as suas qualificações?
3. A interface é facilmente compreendida?

4. É um *site* com *links* internos, externos ou com os dois tipos de *links*?
5. O carregamento do *site* é rápido? Há *links* “quebrados”?
6. O texto é fácil de ler?
7. O *site* é esteticamente atraente?
8. O conteúdo é útil para o campo (PLA)?
9. O *site* desafia o aprendente a pensar, refletir, discutir, comparar etc.?
10. Há *e-mails* de contato, fóruns de discussão, *chats* etc. disponíveis no *site*?
11. O conteúdo disponibilizado tem vários formatos midiáticos?

Ainda na ficha 2, as principais perguntas listadas acerca da usabilidade dos *websites* são as seguintes:

12. Há referências a materiais impressos ou somente a recursos *on-line*?
13. Há uma combinação de informação de pesquisa e educação com produtos comerciais?
14. Quão atualizado é o *site*?
15. Há limitações de taxas, navegador ou requisitos de *softwares*?

Na ficha 3, que trata de critérios técnico-pedagógicos dos objetos de aprendizagem, consideramos o *Learning Object Review Instrument* (LORI) como elemento norteador, que faz parte dos critérios estabelecidos por Mendes *et al.* (2004) e das características pedagógicas dos OAs, segundo Braga *et al.* (2014).

O LORI, conforme mencionado no capítulo 2 desta pesquisa, é um instrumento ou uma metodologia de avaliação, desenvolvido pela *E-Learning Research and Assessment Network* (eLera), para verificar se os OAs no âmbito internacional (SANTOS, 2011) atendem a nove demandas necessárias para o bom funcionamento e aproveitamento de um objeto de aprendizagem.

Segundo Lima *et al.* (2013), a avaliação de objetos de aprendizagem permite ao pesquisador analisar os aspectos pedagógicos desses objetos, de modo a ratificar ou não a relevância de seu uso em processos educativos.

Os instrumentos de avaliação auxiliam professores e alunos a selecionar os OAs (OAs) em função de sua qualidade e relevância, de acordo com o contexto em que estão inseridos (OTAMENDI *et al.*, 2003?). Na prática, são questionários (desenvolvidos em softwares ou em folhas de papel) a serem preenchidos por um especialista em OA, professor ou aluno (cada qual direcionado a um nível dentre esses três, normalmente) que, após utilização do OA registrarão suas experiências e/ou opiniões a respeito das

possibilidades pedagógicas e técnicas encontradas no uso do OA (LIMA *et al.*, 2013, p. 62).

Com base em Nesbit *et al.* (2003), Lima *et al.* (2013), Mendes *et al.* (2004) e Santos (2011), as nove demandas do LORI são elencadas e explanadas a seguir. Esses nove pontos são considerados na primeira parte da ficha avaliativa dos OAs e abrangem aspectos técnicos e pedagógicos.

1. **Qualidade de conteúdo** – se há equilíbrio e veracidade na apresentação das ideias do objeto, se o nível de detalhes está balanceado para a aprendizagem;
2. **Adequação dos objetivos de aprendizagem** – se há alinhamento entre objetivos, atividades, avaliação e características do aprendente; se o OA pode ajudar o aprendente a atingir seus objetivos de aprendizagem.
3. **Feedback e adaptação** – Se o objeto de aprendizagem é capaz de adaptar mensagens de instrução ou atividades de acordo com as necessidades do aprendente; se o *feedback* é direcionado de acordo com a resposta de cada aprendente.
4. **Usabilidade da interação** – se, no momento de utilização do AO, é possível navegar facilmente, com eficiência e de modo intuitivo, sem atrasos de respostas da interface. Esse ponto está ligado ao princípio de usabilidade de *sites* (ver capítulo 2).
5. **Apresentação e Design** – se o OA permite que o usuário o utilize de modo eficiente, com textos legíveis, gráficos claros, cores, música, áudios e vídeos esteticamente agradáveis etc.
6. **Motivação** – se os aprendentes são estimulados a utilizar o OA; se o ambiente de aprendizagem fomenta interesse nos aprendentes. É observado “se o OA oferece simulações baseadas em atualidades, multimídia, interatividade, drama, humor e/ou desafios através de jogos que estimulam o interesse dos alunos” (OTAMENDI *et al.*, 2003? apud LIMA *et al.*, 2013, p. 63).
7. **Acessibilidade** – Se o OA pode ser adequado para aprendentes com incapacidades sensoriais e motoras ou se pode se acessado por meio de dispositivos móveis. Esse último ponto está relacionado com a **interoperabilidade** vista em Mendes *et al.* (2004).
8. **Reusabilidade** – se o OA é “reutilizável diversas vezes em diversos ambientes de aprendizagem” (MENDES *et al.*, 2004, p. 05). Se o OA pode ser transferido para diferentes projetos de aprendizagem ou diferentes contextos e se pode ser usado por alunos com diferentes estilos de aprendizagem. Nesse sentido, observamos também

se o objeto apresenta a **granularidade** (MENDES *et al.*, 2004), já que essa característica tem a função de facilitar sua reusabilidade.

9. **Padrões de conformidade** – Se o OA atende a todos os padrões internacionais como os do *Institute of Electrical and Electronics Engineers* - IEEE ou como os das diretrizes técnicas desenvolvidas pelo IMS, IEEE, SCORM e W3C.

Sobre os padrões de conformidade, este estudo priorizou o padrão de metadados *Learning Object Metadata* – **LOM**, por se tratar de “um padrão amplamente aceito pelas comunidades envolvidas no processo de ensino e aprendizagem” (BORGES *et al.*, 2011, p. 403).

Os metadados têm a função de informar sobre a estrutura do OA, facilitando sua localização nos repositórios aos quais pertencem. Os metadados permitem a identificação das principais características de um objeto de aprendizagem, para fins de busca e reutilização.

A partir de uma adaptação do modelo MOA-EduES, desenvolvido por Borges *et al.* (2011), observamos se os OAs investigados nesta pesquisa são devidamente catalogados em seus respectivos *websites*, observando as seguintes categorias:

1. Título
2. Idioma
3. Área de conhecimento
4. Palavras-Chave
5. Versão
6. Formato
7. Nível
8. Tipo de Recurso
9. Custo
10. Direitos
11. Descrição

Na ficha 4, que trata de elementos fomentadores da competência interacional, consideramos o trabalho de Campbell-Larsen (2014), para verificarmos as seguintes questões:

1. Há destaque para a habilidade de fala no OA?
2. As conversas apresentadas pelos OAs são “ensaiadas” ou “naturais”?

3. A correção gramatical é o foco do OA?

Retomando Oliveira e Santos (2014), observamos:

4. É possível perceber nos OAs analisados aspectos voltados à Paralinguagem, à Cinésica ou à Proxêmica?

Na ficha 5, finalmente, a qual trata especificamente de recursos interacionais (YOUNG, 2011; 2013), consideramos:

1. Os OAs colaboram para a conscientização da existência de roteiros retóricos, turnos de fala ou tópico organizacional?
2. Os OAs apresentam registros variados?
3. Os OAs apresentam modelos de estrutura de participação?
4. Os OAs expõem os aprendentes a determinados componentes do processo interacional tais como: estratégias de tomadas de turno (SACKS *et al.*, 1974), de reparação (SCHEGLOFF *et al.*, 1977) e de alinhamento (STIVERS, 2008; TANAKA, 2016; DINGS, 2014; ATKINSON *et al.*, 2007)?

No capítulo de análise de *websites* e seus OAs, as cinco fichas serão apresentadas, bem como as respostas às perguntas de cada categoria. Para cada ficha, haverá a descrição de comentários logo abaixo.

Precisamos ressaltar que não seria possível avaliarmos todos os OAs dos dez *websites* analisados. Desse modo, a pesquisadora selecionou dois OAs de cada um dos *websites*, totalizando, portanto, vinte objetos de aprendizagem.

4.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS COM OS SUJEITOS DE PESQUISA

Acerca dos procedimentos de análise dos dados coletados com os sujeitos participantes, consideramos as seguintes etapas:

- Leitura das respostas obtidas com os questionários (via *Google Form* e presenciais),
- Leitura e transcrição da entrevista focalizada (COM BASE NO PROJETO NURC),

- Organização das respostas de acordo com as categorias das fichas avaliativas (itens técnicos, itens pedagógicos e itens relacionados à competência interacional) e, finalmente,
- comparação das informações fornecidas pelos sujeitos de pesquisa com a análise dos *websites* e seus respectivos OAs.

Desse modo, questões relacionadas ao *layout* dos *sites*, ao funcionamento das atividades disponibilizadas, à navegabilidade do ambiente e seus *links* e/ou mídias, aos elementos motivacionais, aos aspectos discursivos e pragmáticos da língua-alvo etc. são alguns dos pontos presentes nas perguntas dos questionários e da entrevista, os quais estão intrinsicamente ligados aos eixos das fichas avaliativas desenvolvidas para este estudo.

Para fins de análise, fez-se necessário destacar alguns excertos das respostas de participantes.

No capítulo seguinte, apresentamos a análise e a discussão referentes aos dados coletados.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO

Este capítulo se propõe a apresentar as cinco fichas avaliativas referentes aos *websites* pesquisados, bem como os dados obtidos com os aprendentes PEC-G (UFPA) e ETAs (UEPA) por meio de questionários presenciais, do questionário *Google form* e da entrevista focalizada.

É importante ressaltar que a técnica utilizada em nossa análise dos sítios eletrônicos tem base na observação e navegação nas páginas dos ambientes em sua versão *desktop*. Somente na análise específica de OAs, houve a necessidade de se testar as interfaces em outros dispositivos.

O instrumento “fichas avaliativas” funciona como uma espécie de *checklist* preenchido em nossa avaliação (NASCIMENTO; AMARAL, 2010).

Por fim, ressaltamos que a complexidade de nosso objeto de análise demanda uma observação detalhada apresentada por meio de figuras retiradas dos *sites*. Esse é um dos fatores que explica o número extenso de laudas do presente capítulo.

5.1 SOBRE OS DADOS DAS FICHAS DE AVALIAÇÃO DOS *WEBSITES* E DE SEUS RESPECTIVOS OBJETOS DE APRENDIZAGEM (OAs)

Conforme mencionado no capítulo anterior, não seria possível analisar todos os OAs encontrados nos *websites* pesquisados.

Desse modo, selecionamos dois OAs de cada sítio, procurando no *Menu* desses ambientes exemplos de lições ou propostas de ensino que estivessem relacionadas com diferentes contextos de interação em PLA, considerando o português brasileiro como língua-alvo.

Nossa busca foi pautada na definição de Koper (2003), apresentada no capítulo 2 deste estudo: a de que esses materiais são classificados como quaisquer recursos digitais que possam ser reproduzidos ou acessados, utilizados em atividades de aprendizagem e disponibilizados para que outras pessoas possam utilizá-los.

Assim, buscamos OAs de diferentes tipos: vídeos, jogos, áudio e exercícios *on-line*, ou em formato de arquivos .pdf e .doc, priorizando OAs disponibilizados de forma gratuita nesses *websites*.

A seguir, os dez *websites*⁴⁸ selecionados para nossa análise e os respectivos OAs escolhidos para nossa pesquisa:

1. Learn Portuguese with Rafa

Ordering food

Brazilian Portuguese phrases for second meeting

2. Learn Brazilian Portuguese with Sonia-Portuguese:

Interactive Exercises

Phrases – Polite Expressions

3. Estante da Denise

Graus de polidez

Cabeleireiro e Manicure

4. Learn Portuguese Now – com Charlles Nunes

Greetings e Introductions

Asking for directions

5. ELO – Línguas On-line

Os dicionários dos cariocas

Sinal Fechado

6. ClicaBrasil

Na Internet

Fim de semana

7. Rede Brasil Cultural

Interação em uma feira de rua no Brasil

Compra de alimentos e bebidas para organizar um churrasco

8. BrazilPod - Conversa Brasileira

Shopping 1: They'll love this with a passion!

Relationships 1: It's the same thing all over again

9. LAPREN – PUCRS

Fala e escrita: como empregar essas modalidades adequadamente? – Estudo

Orientado (parte 1) e Prática 4

10. Só Português

Jogos na Língua Portuguesa

Expressões Idiomáticas

⁴⁸ Foi preciso acessar outros objetos do sítio ELO ao longo do encontro com os aprendentes ETAs. Os detalhes são apresentados na seção em que falamos sobre os dados obtidos com esses sujeitos.

Apresentamos as fichas avaliativas elaboradas com base em nossa fundamentação teórica para a análise dos *websites* e de seus respectivos Objetos de Aprendizagem.

5.1.1 Ficha 1: Classificação dos *websites*

1. O site é classificado como educacional/instrucional (ARAÚJO, 2009; CARVALHO, 2006) ou como educacional/institucional? (MARTINS, 2000 apud LUVIZOTTO <i>et al.</i> , 2010).	
<u>Learn Portuguese with Rafa</u>	Educacional/instrucional
<u>Learn Brazilian Portuguese with Sonia</u>	Educacional/instrucional
<u>Estante da Denise</u>	Educacional/institucional
<u>Learn Portuguese Now</u>	Educacional/instrucional
<u>ELO – Línguas On-line</u>	Educacional/institucional
<u>ClicaBrasil</u>	Educacional/institucional
<u>Rede Brasil Cultural</u>	Educacional/institucional
<u>BrazilPod - Conversa Brasileira</u>	Educacional/institucional
<u>LAPREN – PUCRS</u>	Educacional/institucional
<u>Só Português</u>	Educacional/institucional

Websites educacionais, segundo Araújo (2009), são, em geral, páginas gratuitas ou pagas encontradas na *Internet*, as quais disponibilizam materiais para aprendentes ou para professores de determinada área. Essas atividades podem ser exploradas individualmente ou podem servir de apoio em contextos formais de aprendizagem. Partindo dessa concepção, consideramos que os dez *sites* analisados são, portanto, educacionais.

Ainda em Araújo (2009), encontramos a classificação “instrucional”, a qual considera que *sites* podem servir como espaços de “instrução de línguas”, o que, no caso, contempla perfeitamente o processo de aprendizagem de PLA.

Na classificação de Martins (2000 apud LUVIZOTTO *et al.*, 2010, p. 29), *websites* institucionais podem apresentar tanto informações dos cursos ou das disciplinas da instituição, quanto conteúdos educativos.

Em nossa pesquisa, como já mencionado previamente, priorizamos sítios que se propusessem a ir além de informações descritivas do curso ou da instituição. Compreendemos “*sites* institucionais”, portanto, como ambientes *on-line* que representassem ou que pertencessem a uma dada instituição.

Após a organização dos *sites* nas duas categorias⁴⁹ supramencionadas, passamos então às perguntas da ficha número 2.

5.1.2 Ficha 2: Princípios da Arquitetura da Informação e da usabilidade dos *websites*

Considerando o extenso número de questões da ficha 2, preferimos apresentar as respostas separadamente:

Sobre a Arquitetura da Informação, usabilidade e qualidade dos <i>websites</i>
<p>1. Quais as informações de identidade do <i>site</i>?</p> <ul style="list-style-type: none"> Os <i>websites Estante da Denise</i>, <i>ELO</i>, <i>Clica Brasil</i>, <i>BrazilPod-Conversa Brasileira</i> e <i>LAPREN</i>, são vinculados, respectivamente, à Universidade Federal de Juiz de Fora, à Universidade do Texas e à Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O <i>site Rede Brasil Cultural</i>, por sua vez, é vinculado ao Ministério das Relações Exteriores e, finalmente, o <i>site Só Português</i>, pertence à rede educacional Virtuous – uma empresa que atua no segmento educacional com a produção de materiais didáticos de várias áreas de conhecimento. Já os <i>websites Learning Portuguese with Rafa</i>, <i>Learn portuguese with Sonia</i> e o <i>Learn Portuguese Now</i>, conforme nossas observações, são espaços desenvolvidos por professores que não apresentam vínculo com nenhuma instituição.
<p>Propósito de cada <i>website</i>, conforme informações encontradas em suas páginas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Estante da Denise</i> – “Este blog é um repositório de textos para uso de alunos e bolsistas dos projetos orientados pela professora Denise Weiss na Universidade Federal de Juiz de Fora. Ele contém materiais didáticos produzidos no âmbito da UFJF, destinados ao uso de alunos estrangeiros de Português nessa instituição. Esse material tem sido usado nas aulas de PLE da UFJF e está disponível para quem quiser fazer uso dele”. <i>ELO</i> – “O <i>ELO (Electronic Learning Organizer)</i> é um sistema de autoria para a produção de atividades de aprendizagem, com ênfase no ensino de línguas”. <i>Clica Brasil</i> – “O <i>ClicaBrasil</i> foi desenvolvido para alunos de nível intermediário de português. As aulas do <i>ClicaBrasil</i> integram leitura, escrita, compreensão auditiva e de leitura, gramática, vocabulário, comunicação oral e atividades culturais”. <i>BrazilPod - Conversa Brasileira</i> – “(...) O objetivo da <i>Conversa Brasileira</i> é triplo: fornecer aos alunos intermediários e avançados de Português a chance de ouvir pessoas reais falarem de coisas reais em português (...). Em segundo lugar, os vídeos mostram as trocas entre duas pessoas (...). Em terceiro lugar, a <i>Conversa Brasileira</i> fornece uma análise de todos esses recursos, ajudando os alunos a perceberem esses aspectos do português brasileiro, coisas que podem passar despercebidas de outra forma”. <i>LAPREN</i> – “O material virtual objetiva levar o aprendiz a compreender as características da fala e da escrita, a relação entre o texto falado e o texto escrito e as situações de uso adequadas dessas duas modalidades. Além disso, pretende alertar o

⁴⁹ Para informações complementares sobre quesitos como autoridade ou identidade (ARAÚJO, 2009; CARVALHO, 2006; GRASSIAN, 1995; ARAÚJO, 2009; MARDIS; URY, 2003; KAPOUN, 1998) e sobre a utilização desses elementos para categorização dos sítios eletrônicos, ver capítulo 2.

aluno para situações em que a língua padrão é exigida sem a interferência da língua falada”.

- *Rede Brasil Cultural* – “promoção da língua portuguesa e da cultura brasileira no exterior”.
- *Só Português* – **Não encontramos nenhuma descrição específica de objetivos, missão ou propósito nas páginas do site em questão.**
- *Learning Portuguese with Rafa* – “Este site e os materiais sugeridos aqui visam ensiná-lo a aprender Português, o que ouvir e o que dizer em países de língua portuguesa, e entender o que os falantes nativos portugueses estão dizendo para você. Tudo isso combinado com dicas úteis para ajudá-lo a entender melhor a cultura local”.
- *Learn Brazilian portuguese with Soni-Portuguese* – “Este site visa ajudar qualquer pessoa que esteja aprendendo Português como Língua Estrangeira”.
- *Learn Portuguese Now – com Charlles Nunes* – **Não encontramos nenhuma descrição específica de objetivos, missão ou propósito nas páginas do site em questão.**

2. Os pesquisadores, grupos, organizadores, instituições ou corporações, listados como autores do site, podem ser verificados? Quais são as suas qualificações?

- *Estante da Denise* – é possível verificar autoria
- *ELO* - é possível verificar autoria parcialmente
- *Clica Brasil* – é possível verificar autoria
- *BrazilPod - Conversa Brasileira* – é possível verificar autoria
- *LAPREN* – é possível verificar autoria
- *Rede Brasil Cultural* – é possível verificar autoria
- *Só Português* – é possível verificar autoria parcialmente
- *Learning Portuguese with Rafa* – é possível verificar autoria parcialmente
- *Learn portuguese with Sonia-Portuguese* – é possível verificar autoria parcialmente
- *Learn Portuguese Now – com Charlles Nunes* – é possível verificar autoria parcialmente

Os elementos identidade, propósito e verificação são relevantes para que o público possa estabelecer uma relação de confiança com o ambiente. Como podemos observar, de acordo com as respostas elencadas no quadro acima, todos os *websites* apresentam vínculo com alguma instituição ou empresa, ou, ainda, são desenvolvidos por professores atuantes na área de PLA. Sobre o propósito, apenas os ambientes *Só Português* e *Learn Portuguese Now – com Charlles Nunes*, deixam de fornecer essa informação. A verificação, por sua vez, é possível de ser comprovada total ou parcialmente.

O domínio sobre conteúdo que desenvolvedores de *websites* apresentam, bem como seu propósito ou “missão” (ROSENFELD; MORVILLE, 1998), transmitem a credibilidade necessária ao público, e são, portanto, alguns dos critérios indispensáveis para

que usuários se assegurem de que aquele ambiente *on-line* seja, de fato, especializado na área que se dispõe a atender.

Sobre as qualificações dos responsáveis pelos ambientes, conforme nos mostra a ficha acima, os sites *Estante da Denise*, *Clica Brasil*, *BrazilPod - Conversa Brasileira*, *LAPREN* e *Rede Brasil Cultural* apresentam nomes dos desenvolvedores e de suas respectivas instituições. Listamos os nomes dos responsáveis a seguir:

- *Estante da Denise*: Professora Denise Weiss - Universidade Federal de Juiz de Fora
- *Clica Brasil*: Professora Vivian Flanzer – Universidade do Texas
- *BrazilPod - Conversa Brasileira*: Vivian Flanzer, Orlando Kelm, Michelle Lima, Denise Palmiere, João Alfredo, Daniel Heron e Michael Heidenreich. O usuário pode acessar um minicurriculo de cada um dos desenvolvedores, na aba “*About us*”, além de ter à sua disposição endereços e sites de projetos dos referidos professores.
- *LAPREN*: Gilberto Scarton, Jocelyne da Cunha Bocchese, Marisa Magnus Smith e Valéria Pinheiro Raymundo. Cada nome apresenta um *hiperlink* que direciona o usuário ao lattes dos professores.
- *Rede Brasil Cultural*: como instrumento do Ministério das Relações Exteriores, filiado ao governo federal, entende-se que a autoridade do *website* é garantida. Além disso, de acordo com informações do próprio ambiente, os materiais didáticos ali dispostos foram produzidos por professores de “universidades brasileiras e cedidos ao acervo do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP) como contribuição ao Portal do Professor⁵⁰”.

Já os sites *ELO*, *Só Português*, *Learning Portuguese with Rafa*, *Learn portuguese with Sonia-Portuguese*, *Learn Portuguese Now – com Charlles Nunes* apresentam parcialmente informações relacionadas à autoria e às atividades promovidas.

O *ELO*, por exemplo, garante autoridade no ensino e aprendizagem de línguas, se considerarmos que este é um projeto vinculado ao professor Vilson Leffa, da Universidade Católica de Pelotas (UCPEL) e que o site disponibiliza na aba “*Quem somos*” crédito às

⁵⁰ Disponível em: <<http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/material-didatico>>. Acesso em: 22 maio 2019.

entidades UCPEL, CNPq e FAPERGS, além de dispor do endereço da instituição e *e-mail* do coordenador.

Porém, ao clicar nos OAs de PLA, percebemos que há uma lacuna de informações sobre os profissionais que disponibilizaram tais materiais no repositório.

É o caso da página da professora Eliene Zlatkin, responsável por seis OAs. Há um endereço de *e-mail* na *homepage* das atividades⁵¹, mas poderia ser interessante fornecer também o currículo da professora, como vimos na lista anterior.

Em um outro exemplo do repositório *ELO*, só foi possível saber o nome de quem produziu as atividades por meio da própria URL. No caso, as atividades foram elaboradas pela professora Schirlei Eliana Schust, mas não consta nenhuma referência ao seu nome na página, conforme observamos na figura a seguir:

Fonte:

https://www.elo.pro.br/repositorio/portuguesa/iniciante/Schirlei_Eliana_Schuster/index.html

Sobre o site *Só Português*, podemos verificar a aba “*Quem somos*” apenas no rodapé, após rolar várias vezes a página para baixo, percorrendo uma gama de propagandas que pouco ou nada tem a ver com o conteúdo do ambiente.

A navegabilidade do site acaba sendo comprometida, já que, para uma busca eficiente dentro de um sistema de rotulagem adequado (ROSENFELD; MORVILLE, 1998), seria interessante se o usuário pudesse ter acesso às informações sobre os responsáveis pela página logo no menu inicial.

⁵¹ <https://www.elo.pro.br/repositorio/portuguesa/iniciante/Eliene/index.html>

Figura 7 - Site Só Português

Fonte: <https://www.soportugues.com.br/>

Além disso, ao clicar no *hiperlink* “*Sobre a Virtuosa*”, o usuário é meramente informado de que a rede educacional é responsável pelo *Só Português* e que este é “acessado por milhões de usuários desde a sua criação em 2007”. Não há referência aos nomes dos professores ou às suas certificações.

Na aba “*Fale Conosco*”, há um número de telefone fornecido pela página, mas acreditamos que poderia ser interessante aos usuários do *site* ter acesso a minicurrículos ou a dados sobre as especialidades dos responsáveis pelas atividades propostas, já que, a falta de precisão das informações afeta o grau de coesão de um *website*, prejudicando a distribuição informacional e, às vezes, gerando desconforto ao usuário (DE MARSICO; LEVIALDI, 2004).

Os *websites* *Learning Portuguese with Rafa*, *Learn portuguese with Sonia-Portuguese* e *Learn Portuguese Now – com Charlles Nunes* também respondem parcialmente a segunda pergunta desta ficha avaliativa. Os referidos ambientes apresentam informações relevantes acerca de seus desenvolvedores, mas não permitem ao usuário a checagem desses dados dentro do próprio espaço.

Prosseguimos com as demais perguntas da ficha avaliativa número 2:

3. A interface é facilmente compreendida?

Estante da Denise – Sim

ELO - Sim

Clica Brasil – Sim

<p><i>Conversa Brasileira</i> – Sim</p> <p><i>LAPREN</i> – Sim</p> <p><i>Rede Brasil Cultural</i> – Sim</p> <p><i>Só Português</i> – Parcialmente</p> <p><i>Learning Portuguese with Rafa</i> – Parcialmente</p> <p><i>Learn portuguese with Sonia-Portuguese</i> – Sim</p> <p><i>Learn Portuguese Now – com Charlles Nunes</i> – Parcialmente</p>
<p>4. É um <i>site</i> com <i>links</i> internos, externos ou com os dois tipos de <i>links</i>?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Todos os ambientes apresentaram <i>links</i> internos e externos.
<p>5. O carregamento do <i>site</i> é rápido? Há <i>links</i> “quebrados”?</p> <ul style="list-style-type: none"> • O carregamento das páginas dos <i>sites</i> se deu de forma rápida. • <i>Rede Brasil Cultural</i>, <i>ELO</i>, <i>Estante da Denise</i>, <i>Learn Portuguese with Rafa</i> e <i>Learn Portuguese Now – com Charlles Nunes</i> apresentaram <i>links</i> “quebrados”.
<p>6. O texto é fácil de ler?</p> <ul style="list-style-type: none"> • A poluição visual derivada de um agrupamento exagerado de propagandas do <i>Só Português</i> ou da redundância estrutural do <i>Learn Portuguese Now – com Charlles Nunes</i>, além dos possíveis entraves que o tamanho da fonte do <i>Learning Portuguese with Rafa</i> poderiam gerar, são alguns exemplos de leitura difícil. Não encontramos problemas semelhantes ou mais graves nos outros sítios eletrônicos analisados.
<p>7. O <i>site</i> é esteticamente atraente?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os sítios menos atraentes seriam <i>Learn Portuguese Now – com Charlles Nunes</i>, <i>Learning Portuguese with Rafa</i> e <i>Só Português</i>, considerando suas infrações às heurísticas de Nielsen e Molich (1990).
<p>8. O conteúdo é útil para o campo (PLA)?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreendemos que todos os conteúdos disponíveis nos sítios eletrônicos podem ser úteis à aprendizagem de PLA, dependendo, entretanto, do objetivo do aprendente. Alguns ambientes reforçam estudos gramaticais, enquanto outros se predispõem a explorar nuances interacionais. Falaremos desses pormenores quando apresentarmos as fichas avaliativas voltadas à competência interacional.
<p>9. O <i>site</i> desafia o aprendente a pensar, refletir, discutir, comparar etc.?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreendemos que todos os <i>sites</i> apresentam atividades que motivam o aprendente a pensar ou refletir, dependendo, mais uma vez, do propósito de cada um.
<p>10. Há <i>e-mails</i> de contato, fóruns de discussão, <i>chats</i> etc. disponíveis no <i>site</i>?</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Estante da Denise</i> – Não encontramos • <i>ELO</i> – Sim. Encontramos o <i>e-mail</i> do coordenador do projeto. • <i>Clica Brasil</i> – Sim. Encontramos o <i>e-mail</i> do coordenador do projeto. • <i>Conversa Brasileira</i> – Sim. Encontramos a guia “<i>contact us</i>” • <i>LAPREN</i> – Sim. Encontramos a guia “<i>contato</i>” • <i>Rede Brasil Cultural</i> – Não encontramos • <i>Só Português</i> – Sim. Encontramos a guia “<i>fale conosco</i>” e também um fórum de discussão • <i>Learning Portuguese with Rafa</i> – Sim. Encontramos a guia “<i>contact me</i>”

<ul style="list-style-type: none"> • <i>Learn portuguese with Sonia-Portuguese</i> – Sim. Encontramos a guia “<i>contact</i>” • <i>Learn Portuguese Now – com Charlles Nunes</i> – Não encontramos
<p>11. O conteúdo disponibilizado tem vários formatos midiáticos?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Em termos gerais, todos os sítios apresentaram conteúdos de diferentes formatos midiáticos. Entretanto, em determinados <i>sites</i>, um formato se destacou mais do que outros, por exemplo: <i>Learning Portuguese with Rafa</i>, <i>Learn portuguese with Sonia-Portuguese</i>, <i>Rede Brasil Cultural</i>, <i>Estante da Denise</i> e <i>Só Português</i> são ambientes predominantemente textuais.

Acerca do quesito interface, De Marsico e Levialdi (2004) destacam a importância de se desenvolver *websites* que apresentem um *design* capaz de captar a atenção do usuário, facilitando seu contato com a informação. O *design* do ambiente está, portanto, diretamente relacionado com sua estrutura informativa, pois espera-se que os seus conteúdos sejam completos e estejam adequadamente organizados, atendendo, assim, as demandas dos usuários.

Nessa perspectiva, a apresentação visual das páginas afetará negativamente ou positivamente a sua comunicação com o público, o que é bem perigoso quando lembramos que um *website* é, de fato, uma ferramenta desenvolvida essencialmente para comunicar (RAMOS, 2015).

Alguns dos *websites* investigados apresentam uma interface um tanto confusa, seja em função de suas páginas estáticas, de uma vastidão de textos e *hiperlinks* ou de uma quantidade enorme de propagandas. É o caso, por exemplo, dos sítios *Learn Portuguese with Rafa*, *Só Português* e *Learn Portuguese Now – com Charlles Nunes*.

O *layout* do *Learn Portuguese with Rafa* é característico do que conhecemos como Web 1.0, cujos textos longos contribuem para pouca ou quase nula interatividade no ambiente de navegação, tornando-o menos atraente esteticamente. Observamos que algumas páginas do *Learn Portuguese Now – com Charlles Nunes* também seguem a mesma estrutura, especialmente quando algum ponto gramatical é explicado.

Figura 8 – Site Learn Portuguese with Rafa

Faster.

You may have come to this site because you want to learn Portuguese.

Or you may be searching for a specific topic relating to Portuguese culture or perhaps just a useful Portuguese phrase.

Maybe you are looking for a [Portuguese Teacher](#), or for advice about how to [do, set up and expand your business](#) in Brazil, Portugal, Angola or any other Portuguese speaking country.

You may also have come to this site because you realize that when you arrive in Portugal, Brazil, Angola, Mozambique, A Guiné, S. Tomé, Cape Verde, East Timor, Madeira or the Azores, you will need to speak the local language. You may also need to know about the people and their culture.

This site and the materials suggested here aim to teach you how to learn Portuguese, what to listen for, and what to say in Portuguese speaking countries, and to understand what Portuguese native speakers are saying to you. All this combined with useful tips to help you better understand the locals' culture too.

By using these ideas and by being aware of what to remember when you want to speak Portuguese, you will learn to control and manage everyday situations with such ease that the locals will be impressed with how well a foreigner is able to communicate with them.

With just a few words of Portuguese you will open the doors of communication and establish rapport.

In this site, your opinion is important. So you can vote and/or suggest a topic that you'd like to learn by [clicking here](#). Now and then, I'll suggest 4 topics and the one that wins will be added to the site.

Did you know that you will only need to learn about 300 words to sustain a conversation? Obviously combined with a good method? Those Portuguese words and that method are here for you.

If you follow my recommendations you'll be learning each item in a way that you'll hardly forget again.

You have chosen the right way to make your visit go smoothly. Every technique, word or expression you learn relates to real situations in Portuguese speaking countries.

I know this site will change your mind about learning how to speak Portuguese and, armed with the confidence you will gain, you might choose to learn more and more. And, I'll be here looking forward to that day. I will be here to help you too!

By the way, if you sign up for my newsletter in the box on the top right hand column, I will be in touch with you with the hottest explanations about

[Check it out here!](#)

And Have You Signed Up For My Free Newsletter Yet?

Enter your E-mail Address

Enter your Name

Then

[Subscribe](#)

Don't worry — your e-mail address is totally secure. I promise to use it **only** to send you Learn Portuguese with Rafa Newsletter.

Subscribe above Right Now!

[Click here to learn more about Rafa's Newsletter.](#)

Fonte: <https://www.learn-portuguese-with-rafa.com/>

O tamanho da fonte pode incomodar usuários com limitações visuais ou simplesmente desmotivar aprendentes que achem exaustivo ler textos muito longos na tela. Além disso, esse aspecto compromete as heurísticas “*design* estético e minimalista” e “reconhecimento preferível à memorização”, de Nielsen e Molich (1990), já que é possível que a quantidade enorme de informação traga dados irrelevantes, a ponto de exaurir a mente do usuário e de fazer com que este sinta dificuldade de lembrar ou recuperar certas partes do sistema.

O excesso de informações de um *site* pode também desencadear um problema na “rota” que o usuário deve percorrer enquanto navega. Destarte, prover simplicidade à navegabilidade a partir de menus descomplicados ou de filtros de busca, melhora a ergonomia do *site* e colabora para a conexão do usuário à quantidade de informação que o ambiente fornece (NASCIMENTO; AMARAL, 2010).

A interface dos *websites* *Só Português* e *Learn Portuguese Now* – com *Charlles Nunes* promove uma navegação um tanto pesada (DE MARSICO; LEVIALDI, 2004) pois peca no exagero de elementos agrupados, desconsiderando os propósitos funcionais e cognitivos do ambiente educacional. Esse aspecto poderia comprometer o carregamento das páginas, por exemplo, além de causar efeitos de poluição visual, confundindo o público.

A organização espacial dessas páginas não obedece a critérios como uniformidade ou equilíbrio, sugerindo certa complexidade e dificuldade de compreensão do usuário.

Figura 9 – Interface *Só Português*

Fonte: <https://www.soportugues.com.br/>

Ainda que a divisão em áreas temáticas seja relevante para a identificação visual, conforme apontam De Marsico e Levialdi (2004), não percebemos uma regularidade na disposição dos elementos da página inicial do *Learn Portuguese Now – com Charllles Nunes*:

Figura 10 – Interface *Learn Portuguese Now – com Charllles Nunes*

Fonte: <http://www.learn-portuguese-now.com/>

Por exemplo, as guias “*phrases*”, “*lessons*”, “*cognates*” e “*listen to*”, são repetidas logo abaixo das guias coloridas, na forma de hiperlinks – quais sejam: “*Portuguese Phrases*”, “*Portuguese Lessons*”, “*Portuguese Cognates*” e “*Brazilian Anthem*”. Se as cores verde, azul e amarelo (além das letras maiúsculas) foram escolhidas para chamar a atenção do usuário, não parece necessário repetir essa informação na mesma página. Tal redundância deve ser evitada, já que os gráficos autodescritivos são elementos que podem substituir *links* textuais sem causar nenhum problema.

Esse tipo de entrave infringe as heurísticas (ou princípios) de Nielsen e Molich (1990), especificamente, os quesitos “consistência e padrões” e “*design* estético e minimalista”, os quais defendem que a interface não deve dispor de diferentes palavras, ou

ações que representam a mesma coisa, e que os sistemas devem ser criados com simplicidade, com economia de textos, cores e com *layouts* organizados de forma compreensível.

Profissionais da área de *design* (como por exemplo, John Maeda) argumentam que este campo serve para resolver problemas do mundo real, e, portanto, deve se centrar nas necessidades do usuário. Para Nascimento e Amaral (2010), é de extrema importância que desenvolvedores fortaleçam “suas interfaces em termos de design, navegação e visibilidade da informação” (NASCIMENTO; AMARAL 2010, p. 91).

Acerca das mídias disponibilizadas nos *sites*, percebemos que os formatos midiáticos não são muito variáveis nos espaços *Estante da Denise*, *Learn Portuguese with Rafa* e *Learn Brazilian Portuguese with Sonia*. Isto é, há mais textos do que vídeos ou áudios, o que implica um enfoque maior na habilidade de leitura.

Esse é um dos aspectos mais inquietantes de nossa investigação, pois, conforme destacamos no capítulo 2, a década de 1990 deu entrada ao CALL integrativo. Como o próprio nome sugere, essa fase da aprendizagem via computador integra elementos como multimídia, *Internet*, conteúdo etc. às quatro habilidades principais na aprendizagem de uma língua estrangeira – leitura, escrita, fala e escuta.

A possibilidade de unir diferentes mídias em sítios eletrônicos, no intuito de promover uma aprendizagem mais criativa ao usuário é, deveras, um dos privilégios trazidos pela Web 2.0. Porém, muitos *sites* persistem na configuração da Web 1.0, a qual, segundo Carvalho (2006), permite que textos ocupem quase que totalmente a tela, fazendo da leitura do ambiente algo “corrido”, onde a informação não é distribuída de maneira sucinta.

O conteúdo do *site Learn Brazilian Portuguese with Sonia* é útil, de acordo com os indicadores de qualidade de Chen e Brown (2000), mas não parece ser apresentado de modo eficaz, por observarmos guias ou *links* que não direcionam imediatamente o usuário aos itens que se propõem - como a guia “*Grammar*” - a qual conduz o aprendente à seguinte mensagem: “*Esta é uma breve introdução do meu livro de gramática portuguesa, ilustrado e muito mais detalhado e completo que o material disponível em meu site. Se você está aprendendo português como uma segunda língua e precisa de uma referência prática e concisa, você pode comprar o curso em CD-ROM e o livro de gramática*”.

Ao lado direito da mensagem, estão elencados vários *links* com categorias gramaticais – adjetivos, artigos, conjunções – o que pode passar despercebido para algum

usuário menos atento. O uso de fontes maiores ou de ícones no lugar dos *hiperlinks* listados poderia sanar essa questão.

Figura 11 – *Links Learn Brazilian Portuguese with Sonia*

Fonte: <http://www.sonia-portuguese.com/language/grammar/>

Já com base nos testes que realizamos no *website Clica Brasil*, podemos afirmar que seu sistema de navegação é totalmente satisfatório, sem nenhum registro de *links* inválidos no menu das lições apresentadas. O formato do *website* é adequado a um estudo prático e eficiente. As lições e os vídeos são apresentados de modo objetivo, e o ambiente é marcado por um *layout* bem organizado, com navegabilidade condizente com as necessidades do usuário e atividades de fácil acesso.

Figura 12 – *Site Clica Brasil*

Fonte: <http://laits.utexas.edu/clicabrasil/index.html>

Segundo as dimensões propostas por Carvalho (2006), o *site* tem estrutura consistente, sem *links* “quebrados”, com nível de interatividade 3 – que possibilita ao usuário enviar mensagens ao desenvolvedor, além de ser possível ouvir, ler, clicar em vários *links* do ambiente, e de explorar de modo eficaz os OAs disponibilizados (abrir vídeos, abrir arquivos em .pdf, imprimir as lições, ler os *scripts* e as traduções etc.). Além disso, é possível também obter as respostas dos exercícios, aspecto importante para a aprendizagem autônoma.

Figura 13 – Atividades Site *Clica Brasil*

Fonte: <http://laits.utexas.edu/clicabrasil/lesson/fim-de-semana/pano-de-fundo.html>

Sobre *links* quebrados, verificamos tal ocorrência nos sítios eletrônicos *Rede Brasil Cultural*, *ELO*, *Estante da Denise*, *Learn Portuguese with Rafa* e *Learn Portuguese Now – com Charlles Nunes*. No primeiro ambiente, o hiperlink “*Curtas em Sala de Aula*” não direciona o usuário aos filmes, pois, aparentemente, os *links* para o *site Youtube* não estão funcionando.

Figura 14 – Link “*Curtas em sala de aula*”

Fonte: <http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/material-didatico/festival-de-curtas>

O mesmo ocorre com alguns OAs disponibilizados no repositório *ELO*, como podemos observar nas figuras a seguir.

Figura 15 – Vídeo indisponível *Site ELO*

Fonte: https://www.elo.pro.br/repositorio/portuguesa/iniciante/Schirlei_Eliana_Schuster/aqurelaseq.htm

Figura 16 – Vídeo indisponível *Site ELO*

Fonte: https://www.elo.pro.br/repositorio/portuguesa/iniciante/Schirlei_Eliana_Schuster/familia.htm

A existência de *links* ditos “quebrados” interfere diretamente na usabilidade de interação, atrasando a aprendizagem e o próprio uso do ambiente em si (BRAGA *et al.*, 2014), desmotivando, assim, o aprendente a navegar naquele ambiente em específico.

A possibilidade de acesso a *links* externos que estejam funcionando normalmente, por outro lado, pode ser de grande utilidade à aprendizagem autônoma e mesmo à formal, já que o indivíduo tem a chance de coletar materiais de outras fontes, ou praticar a língua-alvo a partir do uso de diferentes mídias, por exemplo.

Nesse sentido, o site *BrazilPod – Conversa Brasileira* oferece aos seus usuários *links* que os conduzem aos diversos projetos de ensino de PLA da Universidade do Texas - entre eles, inclusive, está o site *Clica Brasil*.

Figura 17 – *Links Site BRAZILPOD*

Fonte: <http://coerll.utexas.edu/brazilpod/cob/index.php>

Os sites *Estante da Denise* e *Learn Portuguese with Rafa* também atuam da mesma forma, elencando *links* externos que possam ser úteis à aprendizagem de seus usuários. O problema é que alguns desses *links* simplesmente não funcionaram em nossos testes, algo que poderia ser frustrante para qualquer aprendiz.

Figura 18 – *Links externos Estante da Denise*

Fonte: <https://oportuguesdobrasil.wordpress.com/musicas-apresentadas-na-sala-de-aula/outras-iniciativas-ple/>

Figura 19 – Link “quebrado”

Fonte: https://www.facebook.com/ProjetoSiYoPuedo/?fref=nfe_rdc=1e_rdr

Figura 20 – Link “Brazilian Portuguese Sites”

Contact Me	<p>A lively introduction to the language in ten short parts with slide shows and video clips set in Portugal and Brazil, useful phrases with sound and quizzes.</p> <p>3. Brazilian Portuguese Site.</p> <p>A site with grammar and everyday phrases. A handy site that also includes reading resources, sound files, and useful media links.</p> <p>4. European Portuguese Idioms.</p> <p>This site has lots of funny and useful idioms and popular saying literally translated and explained in English. I recommend it for</p>	<p>Check it out here!</p> <p>And Have You Signed Up For My Free</p>
About Me		
Portuguese Business		
Disclaimer, Terms and		
Resources for Learning		
Video-Lessons		

Fonte: <https://www.learn-portuguese-with-rafa.com/resources-for-portuguese-learning.html>

Figura 21 – Link “quebrado”

← → ↻ ⓘ Não seguro | www.saunalahti.fi/~huuhilo/portuguese/index.htm

Objeto não encontrado!

A URL requisitada não foi encontrada neste servidor. Se você digitou o endereço (URL) manualmente, por favor verifique novamente a sintaxe do endereço.

Se você acredita ter encontrado um problema no servidor, por favor entre em contato com o [webmaster](#).

Error 404

www.saunalahti.fi
Wed Jun 19 17:33:59 2019
Apache

Fonte: <http://www.saunalahti.fi/~huuhilo/portuguese/index.htm>

O mesmo ocorreu com alguns vídeos da seção “Brazil Video News” do site *Learn Portuguese Now – com Charles Nunes*: não funcionaram no *Google Chrome*, comprometendo a navegabilidade e a usabilidade do ambiente.

Figura 22 - Seção “Brazil Video News” do site *Learn Portuguese Now* – com Charlles Nunes

Fonte: <http://www.learn-portuguese-now.com/brazil-video-news.html>

Sobre a informação de contato dos desenvolvedores de um *site*, Kapoun (1998) classifica tal demanda como “*Precisão*” e Carvalho (2006) chama de interatividade, pois esse suporte permite ao usuário o envio de questões, além do aguarado de *feedback*.

Para a autora, as ferramentas de comunicação disponíveis em um *site*, tais como *e-mails* ou fóruns, conduzem ao surgimento de comunidades de aprendizagem – algo que encontramos no sítio eletrônico *Só Português*.

Figura 23 – Fórum *Só Português*

por soensino » Terça Set 08, 2009 7:13 pm				0	132216	por soensino » Terça Set 08, 2009 7:13 pm
TÓPICOS	RESPOSTAS	EXIBIÇÕES	ÚLTIMA MENSAGEM			
Conjunção aditiva "e" por joaosousa_s » Sexta Maio 24, 2019 9:49 am	0	2	por joaosousa_s » Sexta Maio 24, 2019 9:49 am			
Na frase em questão vai crase? por lelygba » Segunda Maio 20, 2019 9:17 pm	0	18	por lelygba » Segunda Maio 20, 2019 9:17 pm			
Sintaxe por Matthews » Quarta Maio 15, 2019 1:02 pm	0	9	por Matthews » Quarta Maio 15, 2019 1:02 pm			
Questão sobre Virgula em um Texto por Matfutura » Segunda Maio 06, 2019 2:10 pm	0	76	por Matfutura » Segunda Maio 06, 2019 2:10 pm			
Questão de Texto por Matfutura » Segunda Maio 06, 2019 2:04 pm	0	9	por Matfutura » Segunda Maio 06, 2019 2:04 pm			
Voz passiva analítica para a voz passiva sintética por David&Legal » Domingo Abr 21, 2019 9:04 pm	0	91	por David&Legal » Domingo Abr 21, 2019 9:04 pm			
Orações Subordinadas Adverbiais por ronildoandrade » Terça Abr 09, 2019 10:08 pm	1	109	por Gustavo_HSAI » Domingo Abr 14, 2019 3:32 am			
Sujeito oracional por Thiago Costa » Sexta Abr 12, 2019 8:27 pm	0	29	por Thiago Costa » Sexta Abr 12, 2019 8:27 pm			
Locução Interjetiva por Português&Legal » Quinta Abr 04, 2019 10:12 pm	0	69	por Português&Legal » Quinta Abr 04, 2019 10:12 pm			
Questão sobre Crase por lote14 » Segunda Mar 25, 2019 5:43 pm	0	114	por lote14 » Segunda Mar 25, 2019 5:43 pm			
Ver ao vivo por Nara Soares » Quinta Mar 21, 2019 7:53 pm	0	74	por Nara Soares » Quinta Mar 21, 2019 7:53 pm			
Plural e apostro por Lecamollica » Quarta Mar 13, 2019 11:22 am	0	133	por Lecamollica » Quarta Mar 13, 2019 11:22 am			
Semântica e Pragmática por klaumonteiro » Segunda Fev 25, 2019 11:25 am	0	89	por klaumonteiro » Segunda Fev 25, 2019 11:25 am			
Colocação pronominal por Felipe1996 » Terça Jan 29, 2019 5:18 pm	0	244	por Felipe1996 » Terça Jan 29, 2019 5:18 pm			
dúvida análise Sintática !!!!!11						

Fonte: <http://www.soensino.com.br/foruns/viewforum.php?f=10>

Por fim, respondemos às últimas perguntas da ficha avaliativa 2:

<p>12. Há referências a materiais impressos ou somente a recursos <i>on-line</i>?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Todos os sítios analisados fornecem materiais <i>on-line</i> que podem ser impressos (arquivos em formato .doc e .pdf como <i>e-books</i> ou exercícios). • Há também a possibilidade de se comprar produtos de alguns dos <i>sites</i>, recebendo o arquivo para <i>download</i> ou o material impresso em casa. É o caso dos ambientes <i>Learn portuguese with Sonia-Portuguese</i>, <i>Learning Portuguese with Rafa</i> e <i>Só Português</i>.
<p>13. Há uma combinação de informação de pesquisa e educação com produtos comerciais?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acredita-se que essa combinação pode ser verificada nos <i>sites</i> <i>Conversa Brasileira</i>, <i>Só Português</i>, <i>Learning Portuguese with Rafa</i>, <i>Learn portuguese with Sonia-Portuguese</i> e <i>Learn Portuguese Now – com Charlles Nunes</i>
<p>14. Quão atualizado é o <i>site</i>?⁵²</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Estante da Denise</i> – última atualização: fevereiro de 2018 • <i>ELO</i> – não foi possível averiguar a data da última atualização • <i>Clica Brasil</i> – não foi possível averiguar a data da última atualização • <i>Conversa Brasileira</i> – não foi possível averiguar a data da última atualização • <i>LAPREN</i> – não foi possível averiguar a data da última atualização • <i>Rede Brasil Cultural</i> – não foi possível averiguar a data da última atualização • <i>Só Português</i> – Não foi possível averiguar as datas das publicações, mas o fórum de discussão é atualizado (a última atualização é de 17 de junho de 2019). • <i>Learning Portuguese with Rafa</i> – não foi possível averiguar a data da última atualização • <i>Learn portuguese with Sonia-Portuguese</i> – última atualização: março de 2019 • <i>Learn Portuguese Now – com Charlles Nunes</i> – não foi possível averiguar a data da última atualização
<p>15. Há limitações de taxas, navegador ou requisitos de <i>softwares</i>?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os ambientes que oferecem produtos para compra limitam, obviamente, o acesso livre a alguns de seus materiais. É o caso dos <i>sites</i> <i>Learn portuguese with Sonia-Portuguese</i>, <i>Learning Portuguese with Rafa</i>, <i>Só Português</i> e <i>Learn Portuguese Now – com Charlles Nunes</i>. • Os <i>sites</i> <i>BrazilPod</i> – <i>Conversa Brasileira</i> e algumas atividades do <i>ELO</i> e <i>LAPREN</i> exigem a instalação do <i>plug-in</i> do programa <i>Adobe Flash Player</i>.

A disponibilidade de arquivos em .pdf ou .doc permite não apenas a impressão destes, mas também oferece a comodidade de se fazer *download* dos OAs, o que pode ser útil para estudos futuros.

Já os problemas de usabilidade apontados previamente estão diretamente relacionados com a manutenção esporádica (e às vezes inexistente, conforme observados no

⁵² Até a conclusão deste capítulo.

quadro acima) de alguns ambientes, o que pode afetar não apenas as funcionalidades de *hiperlinks*, mas também o próprio conteúdo do *site*.

Sobre taxas, requisitos, materiais *on-line* e impressos, acreditamos que contextos de aprendizagem autônoma ou formal são favorecidos quando, em um primeiro contato com as ferramentas digitais escolhidas, é permitido ao aprendente acessá-las gratuitamente ou, no mínimo, salvá-las em seus dispositivos para acesso contínuo.

5.1.3 Ficha 3: Critérios técnico-pedagógicos dos OAs disponibilizados nos *websites*

A seguir, nossa análise dos Objetos de Aprendizagem investigados nos sítios eletrônicos, com base nos critérios técnico-pedagógicos do *Learning Object Review Instrument* (LORI) e nas pesquisas de Nesbit *et al.* (2003), Lima *et al.* (2013), Mendes *et al.* (2004) e Santos (2011).

5.1.3.1 OAs “*Ordering food*” e “*Brazilian Portuguese phrases for second meeting*” do *website Learn Portuguese with Rafa*

O OA “*ordering food*” tem por objetivo ensinar o aprendente a fazer um pedido em um restaurante ou a interagir com o garçom nesse contexto. O conteúdo é útil em termos de vocabulário e apresenta algumas frases para a prática do usuário do *site*, além de um exemplo de cardápio e da transcrição de vocábulos para auxiliar no exercício de pronúncia.

Figura 24 – Exemplo de cardápio do site *Learn Portuguese with Rafa*

Item	Price
Molho	1,50
Pão	4,00
Pão de presunto	3,00
Queijo assado	3,00
Pão de batata frita	2,20
Pão de bat. frito molhada	3,00
Pão de caracóis	3,00
Pão de caracóis à Ramar	4,00
Tremções	0,60

Item	Price
Testa mista	1,50
Terrado	1,10
Pão	0,20

Item	Price
Rissóis	0,65
Bolinhas de bacalhau	0,65

Item	Price
Alum	3,00
Frango	3,50
Delícias do mar	5,00
Misto	3,50
Queijo	3,00

Item	Price
Francesinha	5,00
Francesinha com ovo	5,25
Francesinha especial	6,25

Item	Price
Cachorro especial	4,50
Testa mista molhada	2,30
Hambúrguer	3,00
Hambúrguer molhada	3,25
Hambúrguer especial	3,00
Omeleta simples	4,00
Omeleta do queijo	4,25
Omeleta do Bembé	4,25
Omeleta mista	4,00
Omeleta do bacon	5,00
Omeleta do camarão	5,00
Omeleta à Ramar	5,00
Frango	5,00
Frango	5,00
Combinação de molhos	5,00

Item	Price
Sopa de legumes	1,50
Caldo verde	1,50

So, when the waiter approaches you it will be very likely hearing him saying something like:

Já pediu? [djah pay-dee-oo?] - Have you ordered? or

Já pediram? [djah pay-dee-roong?] - Have you (guys) ordered?

The way you must reply is

Já [djah] - if you have ordered, or

Ainda não? [aen-dah naoong] - Not yet.

Then you'd be ordering your food. Say you want "uma tosta de queijo" - a cheese toast - and "uma sopa de legumes". so the conversation would be like this:

You = Y Water = W

W: - Bom dia. Já pediu?

Y: - Ainda não.

W: - Então, o que deseja?

Y: - Queria uma tosta de queijo e uma sopa de legumes.

W: - E para beber?

Y: - Uma cerveja, por favor.

W: - Mais alguma coisa?

Y: - Não. É tudo.

And that's it. In 5 minutes you'll have your food ready.

Fonte: <https://www.learn-portuguese-with-rafa.com/ordering-food-in-portuguese.html>

No entanto, a qualidade e a veracidade do que é apresentado podem ser comprometidas, se considerarmos as generalizações que são feitas ao longo das explicações.

Em um dos trechos, lemos que em Portugal, Brasil, Angola, Moçambique ou em qualquer país lusófono, os pedidos feitos em restaurantes utilizam basicamente as mesmas palavras. Essa afirmativa é bastante controversa se pensarmos que, mesmo no Brasil, a forma de chamar a atenção dos garçons pode variar de região para região (ex.: “amigo!”, “psiu!”, em contextos informais; “com licença” e “por favor” em contextos formais).

Outro ponto discutível é a afirmação “*in 5 minutes you'll have your food ready*”⁵³, implicando uma convicção que poderá ser contestada em uma interação do mundo real. Ademais, mais uma vez, não há nenhuma referência a possíveis diferenças culturais no contexto apresentado.

Em termos estruturais, a forma do Pretérito Imperfeito – “queria” – é apresentada de modo coerente, mas ocorre que aparece como a única forma de uso. Talvez seja uma questão de praticidade, para que aprendentes iniciantes não precisem memorizar muitos modelos ao mesmo tempo. No entanto, acaba, mais uma vez, caindo no risco de generalizações.

Sobre a adequação dos objetivos de aprendizagem, podemos dizer que estes se fazem claros e que há relação entre o conteúdo dado e a atividade proposta (prática de um diálogo com o garçom). Porém, caso fosse possível acrescentar um áudio ou um vídeo à atividade, talvez o OA pudesse ajudar o aprendente a atingir seus objetivos com maior eficiência.

Acerca do aspecto “*feedback*”, não há nenhum retorno ao usuário no presente objeto. Não é possível observar interatividade, já que não há solicitação de resposta do aprendente à atividade.

O objeto não exige tanto da navegabilidade ou usabilidade. Isto é, por ser um OA estático, com enfoque maior na habilidade de leitura, não há necessidade de se preocupar com atrasos da interface ou algo semelhante.

Sobre o elemento “apresentação e *design*”, o texto é legível ao usuário, mas, assim como ocorreu na avaliação da ficha número 2, é possível que a fonte canse os olhos de quem está lendo. O gráfico é claro, mas também mostrado em tamanho pequeno. O que parece agradável é o negrito de algumas frases, de modo a destacar o insumo linguístico fornecido em PLA.

Acerca da motivação do aprendente, podemos dizer que esta vem a ser fomentada pelo comando “*try to repeat this pattern with the other foods of this menu. Fake it until*

⁵³ “em cinco minutos, você terá sua refeição pronta”.

*you make it. ;-)*⁵⁴”, mas não podemos considerar quão atraente é o desafio, já que não há critérios de análise de performance ao longo da atividade, por exemplo (posto que não há nenhuma espécie de *feedback*).

Em termos de acessibilidade, observamos que não há nenhum recurso de adaptação a aprendentes com limitações visuais, como audiodescrição, por exemplo.

O segundo AO do *site Learn Portuguese with Rafa* trata de como conversar com alguém que você encontra pela segunda vez. As generalizações continuam quando verificamos orientações como “*obviously you need to show enthusiasm because you are seeing that person again*”⁵⁵.

Dados desse tipo sugerem que o objeto não tem base em regras pragmáticas ou socioculturais de situações diversas, pois é possível que a demonstração de um entusiasmo elevado leve a desentendimentos ou frustrações em alguns eventos interacionais.

O próprio uso do modal “*must*”, no comando “*so you must get to them and say some Brazilian Portuguese phrases like*”⁵⁶, indica que essas frases são obrigatoriamente as melhores ou talvez as únicas alternativas para o aprendente.

Figura 25 – Frases do *site Learn Portuguese with Rafa*

Brazilian Culture	This page will teach you how to get you to talk to people.
Portuguese grammar	So imagine you are meeting someone you have met before and obviously you need to show enthusiasm because you are seeing that person again.
Portuguese word order	So, you must get to them and say some Brazilian Portuguese phrases like:
Resources	Não acredito! <i>I can't believe it!</i>
Portuguese Dictionary	Nossa, há quanto tempo! <i>Long time no see, hein...</i>
Traditional Recipes	Tudo isso? <i>Has it been that long?</i>
Updates	Seis meses, né? <i>It's been 6 months, right?</i>
Free Lessons	O tempo voa, né! <i>Time flies, doesn't it?</i>
Coming soon - Vote!	Você continua ótimo/ótima! <i>You still look great!</i>
Contact Me	They might start telling you a story about something. Yes, Brazilians love long talks!
About Me	Unless your Portuguese is already good to sustain a long conversation in Portuguese, you may want to keep them talking while you listen. Yes, fake it until you make it! ;-)
Portuguese Business	If the conversation goes silent, you may spark it again by saying:
Disclaimer, Terms and	Então, o que você tem feito? <i>So, what have you been up to?</i>
Resources for Learning	Como vão as coisas? <i>How's everything going?</i>
Portuguese Present	Você ainda trabalha no mesmo lugar? <i>Are you still working at the same place?</i>
Buying Train Tickets	Como está o pessoal lá em casa? <i>How's everyone at home?</i>
Video-Lessons	A gente precisa de se ver mais vezes. <i>We need to get in touch more often!</i>
Privacy Policy	

Fonte: <https://www.learn-portuguese-with-rafa.com/brazilian-portuguese-phrases.html>

Conforme podemos observar, as frases são apresentadas sem nenhum tipo de contextualização – somente com suas respectivas traduções. Outro possível problema está relacionado com uma imagem preconcebida e até um tanto estereotipada do povo

⁵⁴ “tente repetir esse padrão com outros alimentos desse menu. Faça de conta até dar certo”.

⁵⁵ “obviamente você precisa mostrar entusiasmo porque você está vendo aquela pessoa novamente”.

⁵⁶ “então você deve se aproximar deles e dizer algumas dessas frases do português brasileiro”.

brasileiro, atestada no comentário “yes, *Brazilians love long talks!*”⁵⁷. Certamente essa assertiva pode gerar juízos de valor perigosos, já que nem todos os brasileiros gostam de conversar por horas e horas.

O objeto também indica que “se a conversa silenciar”, é possível despertar o interesse do interactante a partir do uso de outras frases. Talvez isso pudesse ser orientado de uma outra forma, agregando dados relacionados às variações de comportamento de região para região do país, pois “o silêncio, que, para uma cultura pode ser considerado um incômodo na conversação, para outras culturas pode ter significados diferentes, ou até significados opostos” (FRANCESCHINI, 2016, p. 139).

Esses entraves, portanto, afetam a qualidade do conteúdo e a veracidade das informações do objeto.

Os objetivos são claros – ensinar o aluno a interagir com falantes da língua-alvo quando se encontram pela segunda vez. As frases elencadas estão relacionadas com o objetivo, mas, novamente, não há nenhum tipo de *feedback* para que o aprendente possa checar se está no caminho certo e, conseqüentemente, não há como manter um registro de suas respostas.

Não há problemas na navegabilidade, não só porque os *hyperlinks* estão funcionando corretamente, mas principalmente porque o objeto tem caráter estático. Percebe-se então que a eficiência do objeto se encerra no mero fornecimento de informações escritas, em um formato semelhante a livros didáticos.

Os três tipos de orientação, a saber: 1. Como abordar pessoas pela segunda vez, 2. Como manter a interação e 3. Como se despedir, são descritas sem o suporte de mídias (áudio, simulações em vídeo). Isso pode indicar pouca motivação dos aprendentes, mas não deixa de ser um conteúdo relevante para os estudos. A questão é - como contextualizar a informação?

A depender do estilo de aprendizagem, pode ser que determinados indivíduos se sintam desorientados. Outros, por sua vez, podem se sentir motivados a anotar as frases e tentar colocá-las em prática em suas interações reais.

Acerca do quesito acessibilidade, este não parece ter sido considerado, já que não há recursos de tecnologia assistiva. É preciso ressaltar que a interoperabilidade dos dois objetos fica comprometida, haja vista que o acesso via *tablet* ou *mobile* acaba “cortando”

⁵⁷ “sim, brasileiros adoram conversas longas!”.

a página, não permitindo que sua visualização seja completa. Isso ocorre em função da configuração de fonte ou de espaçamento.

No que diz respeito à reusabilidade, os dois OAs do sítio eletrônico em questão, a nosso ver, podem ser integrados a um novo contexto de aprendizagem, servindo ao mesmo propósito, mas adaptado – seja por meio de acréscimo de dados, de exercícios interativos ou de suportes midiáticos (ex.: interações em vídeo para demonstrar em quais contextos as frases poderiam funcionar bem, com informações de cunho sociocultural).

Esse procedimento poderia ser útil a alunos cujas preferências de aprendizagem envolvam muito mais do que a leitura passiva de determinado conteúdo.

Por fim, sobre os padrões de conformidade, estes não se aplicam aos OAs analisados, talvez porque não estejam catalogados em um repositório de recursos *on-line* ou dentro de um sistema de busca.

5.1.3.2. OAs “Interactive Exercises Phrases” e “Polite Expressions” do website *Learn Brazilian Portuguese with Sonia-Portuguese*

O primeiro objeto do site *Learn Brazilian Portuguese with Sonia-Portuguese* mostra uma lista de expressões em PLA classificadas como polidas. Além de ler as frases e suas traduções em língua inglesa, o aprendente pode ouvir cada uma das expressões pronunciadas por uma voz feminina.

Figura 26 – OA *Learn Brazilian Portuguese with Sonia-Portuguese*

The screenshot shows a web page titled "Polite expressions". It contains a table with two columns: the Portuguese phrase and its English translation. Below the table is an audio player with a play button, a progress bar, and a volume icon. To the right of the table is a sidebar with a list of categories under the heading "Phrases".

Polite expressions	
Obrigado/Obrigada.	Thank you. (male/female person)
De nada.	You are welcome.
Por favor.	Please/Excuse me (by asking information)
Desculpe.	Sorry. (by apologizing)
Dá licença.	Excuse me. (by making way/coming in)
Não tem problema.	No problem/It doesn't matter.
Não faz mal.	No problem/It doesn't matter.

Phrases

- Phrases
- Greetings
- Saying goodbye
- Polite expressions
- Introduction
- Meeting someone
- Saying you did not understand
- Asking and giving information
- Dealing with money
- On the phone
- In the hotel
- At the bus station/airport
- Eating out
- Useful sentences
- Question words
- Good wishes

Audio player: 00:00 / 00:00

Fonte: <http://www.sonia-portuguese.com/language/phrases/polite-expressions/>

O referido OA repete o que observamos no site anterior: não há contextualização do uso das frases e isso pode dificultar o entendimento do aprendente, fato que

compromete a qualidade do conteúdo do objeto. Ademais, a ausência de um comando específico deixa uma lacuna intrigante, demonstrando que o nível de detalhes do objeto em questão não está balanceado.

Sem nenhum tipo de orientação, o objetivo do OA não fica muito claro ao aprendente. Talvez ele possa apenas anotar e repetir as frases, mas sem uma situação de uso real da língua-alvo, as expressões polidas podem não ser assimiladas corretamente.

O suporte de áudio é um fator interessante, já que permite a prática de *drills* ao usuário. Entretanto, não há *feedback*. O aprendente não poderá checar se sua pronúncia está correta.

Sobre o quesito usabilidade, cremos que o OA respondeu de maneira totalmente eficiente. O *design* oferece ao aprendente um destaque para o áudio, para as diferenças entre “obrigado/obrigada” (com as letras “o” e “a” realçadas na cor vermelha) e uma organização razoável, com a exposição dos elementos em tabela. Não podemos afirmar que este formato é esteticamente agradável a todos os tipos de aprendentes, mas talvez os motive a repetir os sons apresentados.

O áudio fornecido colabora para a acessibilidade de alguns usuários, mas, novamente, sem o contexto de uso, as frases correm o risco de se tornarem meros sons avulsos, especialmente porque não há nenhuma explicação antes da apresentação do OA.

Acreditamos que o objeto possa ser transferido para outros projetos de aprendizagem, de modo que outras nuances do tópico “polidez” sejam abordadas com maior produtividade, a partir de uma fundamentação pragmática.

Aspectos pragmáticos são de total relevância para aprendentes de uma língua adicional, mas é preciso explorar essa via de modo contextualizado, no intuito de sanar dúvidas relacionadas a comportamentos, a graus de (in)formalidade, a escolhas lexicais e a papéis dos interactantes, mediante relações hierárquicas ou a contextos locais.

Sobre o segundo objeto do sítio eletrônico em análise, o que nos chamou a atenção foi o termo “*interactive*”:

Figura 27 – Exercícios *Learn Brazilian Portuguese with Sonia-Portuguese*

Fonte: <http://www.sonia-portuguese.com/language/interactive-exercises/>

A interatividade observada diz respeito à configuração do sistema escolhido para se elaborar as atividades e apresentá-las ao usuário. Conforme visto no capítulo 2, esse sistema é um programa *freeware* chamado “*Hot Potatoes*”, o qual dispõe de cinco ferramentas que possibilitam a construção de exercícios considerados interativos na zona de contato “homem-máquina”, que, em tese, permite ao usuário atuar de modo mais ativo (LEMONS, 1997 apud PRIMO; CASSOL, 2006).

A respeito dessa teórica “não-passividade” do usuário, concordamos com a discussão promovida por Primo e Cassol (2006):

Entretanto, da maneira como o autor expõe sua classificação, fica ainda a dúvida se não se está considerando tão somente reações da máquina frente a inputs validados. Se esse for o caso, fica difícil enxergar uma conversação de fato, tendo em vista que a relação mais uma vez fica na reatividade. Sendo assim, se continuaria no terreno da representação e o dito “usuário” ficaria restrito a agir nos parâmetros exigidos pela máquina. Seria isso ainda uma forma de passividade? (PRIMO; CASSOL, 2006, p. 04).

Ou seja, a nosso ver, os exercícios propostos não apresentam um real fomento à interação, mas buscam, muito mais, uma reação do aprendente, dentro dos limites daquela programação – é o caso, por exemplo, da amostra abaixo: uma atividade de “*filling the gaps*”.

Figura 28 - Atividade *filling the gaps*

Quando você terminar todos os exercícios, aperte o botão "checkar" (no final da página) para checar suas respostas.
(When you finish all exercises, press "check" (at the bottom of the page) to check your answers.)

Complete as lacunas com o artigo definido (o, a, os, as).
Fill in the gaps with definite article (the):

01.	<input type="text"/>	telefone
02.	<input type="text"/>	bolsa
03.	<input type="text"/>	óculos
04.	<input type="text"/>	calpirinha
05.	<input type="text"/>	jornal
06.	<input type="text"/>	mesa
07.	<input type="text"/>	sorvete
08.	<input type="text"/>	cartas
09.	<input type="text"/>	mão

Fonte: <http://sonia-portuguese.com/Interactive/adeft.htm>

Os exercícios giram em torno de vocabulário (frutas, bebidas) ou exemplos de estrutura gramatical (artigos, verbo ser/estar), mas isso não fica exposto claramente ao aprendente. Não há um comando que reporte do que trata exatamente cada um dos exercícios do OA, fato que não favorece o alinhamento dos objetivos do aluno com o propósito da atividade.

Sobre a usabilidade, nota-se que a interface responde de maneira satisfatória, sem atrasos de resposta. A apresentação se dá especialmente em tom amarelo, cor utilizada em *design* de websites para o chamado “*call-to-action*” e que, segundo alguns especialistas, funciona estimulando o raciocínio. No caso em específico, as cores escolhidas também remetem ao português brasileiro – o que pode ser significativo e marcante para o aprendente.

Ainda que discordemos da noção apresentada ao termo “interativo” no OA em análise, acreditamos que para o público em geral, interessado em aprender uma língua-alvo de forma lúdica, os exercícios do OA podem motivar, ou até mesmo desafiar aprendentes iniciantes, curiosos em testar seu conhecimento em PLA.

Observa-se que o *feedback* é instantâneo, pois o aprendente pode checar se suas respostas estão corretas logo que termina a tarefa.

Figura 29 - *Feedback*

1) Ligue as colunas. (Match the words. Note: Use your mouse to drag and drop.)

Tente de novo! (Try again!)
Você acertou (Your score is) -10%.

OK

coconut water
water
mate tea
wine
Brazilian national alcoholic drink
Brazilian national soft drink
orange juice
draught beer
beer

Fonte: <http://sonia-portuguese.com/Interactive/voc1.htm>

Nesse sentido, de acordo com um dos exemplos do *LORI*, pode-se afirmar que o objeto indica se as respostas estão certas, demonstra um *score*, mas não oferece as respostas certas sem que o aprendente faça suas tentativas. Ademais, parece não manter um registro para adaptações futuras.

O objeto é passível de reutilização, mas não observamos o quesito granularidade. Não há módulos de aprendizagem para se verificar, por exemplo, qual seria o nível de conhecimento exigido para cada atividade.

A interoperabilidade é ratificada (nos dois OAs), mas a acessibilidade, a nosso ver, poderia ser ampliada. Os padrões de conformidade, por sua vez, não se aplicam, haja vista que os referidos objetos não estão catalogados em um sistema de busca.

5.1.3.3. OAs “*Graus de polidez*” e “*Cabeleireiro e Manicure*” do website *Estante da Denise*

Os OAs “*Graus de polidez*” e “*Cabeleireiro e Manicure*”, ambos do website *Estante da Denise*, são arquivos no formato .doc, que fazem parte da categoria “*Cultura do Brasil para estrangeiros*”.

Ao clicar nos *hiperlinks* de cada OA, o *download* dos documentos é realizado automaticamente. Ao abrir o primeiro documento, o usuário visualiza um texto intitulado “*Comportamento e linguagem*”. O texto fala de dois tipos de linguagem – a direta e a sutil, funcionando como um instrumento de contextualização para se tratar de formas polidas ou não tão polidas de se interagir com alguém.

O material apresenta, além do texto, três situações, instruindo o aprendente a como agir, dependendo de seu objetivo dentro daquele determinado contexto – ser direto ou ser sutil.

Figura 30 – Texto do website *Estante da Denise*

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS

Comportamento e linguagem
Fonte: Bizon e Fontão, Estação Brasil. P. 14 a 17.

Talvez você já tenha observado que, em algumas culturas, como na oriental, não é aceitável ser muito direto; pode ser rude.
Uma das características atribuídas ao brasileiro é a de ser cordial. Talvez essa atribuição se justifique, em parte, pelo uso freqüente de expressões não diretivas, como se faz quando se evita o não.
Entretanto, esse é um estereótipo que não pode ser tomado como regra geral. Dependendo da situação, as pessoas podem utilizar uma linguagem menos ou mais direta. Veja alguns exemplos:

Situação 1
Um brasileiro convida você para um almoço e insiste que experimente um prato baiano, muito apimentado. Você odeia pimenta...

Linguagem direta
1. Não, eu não como pimenta, obrigado.
2. Com pimenta? De jeito nenhum, eu odeio pimenta.

Linguagem sutil
1. Obrigado, Estou satisfeito(a)
2. Nossa, está com a cara ótima, mas vou deixar pra outra vez. Já exagerei...

Situação 2
Você está levando alguns amigos a uma festa. No meio do caminho, um deles pergunta se você não se importa em apanhar mais alguém. Você está com pressa e, além de tudo, esse alguém não lhe agrada muito...

Linguagem direta
1. Ah, só me faltava essa!
2. O que? Cé tá brincando!
3. Ah, desculpa, mas eu acho essa pessoa insuportável, um chato.

Linguagem sutil
1. Nenhum problema se a gente não estivesse tão atrasado. Melhor deixar pra próxima...
2. Agora já ficou fora de mão. Que pena!
3. Será que não tem outro jeito? É que não queria me atrasar ainda mais...

Situação 3
No restaurante, você pede a conta e percebe um engano na soma...

Linguagem direta
1. Garçon, há um erro na conta.
2. Garçon, tem algo errado aqui. Refaça, por favor!
3. Garçon, essa conta não confere.

Linguagem sutil
1. Garçon, será que não houve algum engano?
2. Garçon, parece que houve um engano. Dá pra somar de novo?

Fonte: <https://oportuguesdobrasil.wordpress.com/musicas-apresentadas-na-sala-de-aula/cultura-do-brasil-para-estrangeiros/>

O segundo OA, por sua vez, mostra quais as possíveis frases utilizadas na interação dentro de um salão de beleza:

Figura 31 - Texto do *website Estante da Denise*

Cabeleireiro e Manicure - Hairdresser and Manicurist

Cabelereiro = hairdresser
Salão de beleza = Beauty Parlor / Beauty Salon
Manicure = Manicurist

Marcando horário

Português	Inglês
Gostaria/Quero marcar um horário...	I'd like to/I want to make an appointment...
para sábado às 10h	for Saturday at 10 o'clock a.m.
Tem muita gente na minha frente?	Are there many people ahead of me?

Procedimentos - Cabeleireiro

Quero mudar o corte/penteado	I'd like to change my hairstyle
Quero cortar o cabelo	I'd like to have my hair cut
Quero fazer uma permanente	I want a perm
Quero tingir meu cabelo	I want my hair dyed
Quero meu cabelo...	I want my hair...
...mais claro	...lighter
...mais escuro	...darker
...do mesmo jeito	...the same
...mais curto	...shorter
...mais comprido	...longer
Gostaria de lavar o cabelo	I'd like to have my hair shampooed

Procedimentos - Manicure

Quero fazer as mãos	I'll have a manicure
Quero as unhas mais curtas	I'd like my nails shorter
Quero-as no formato quadrado/redondo	I'd like them square/round
Apenas lixe as unhas, por favor	Just file the nails, please

Você pode ouvir

Would you like a haircut?	Yes, please / No, I'd like to have my hair done.
Gostaria de cortar o cabelo?	Sim, por favor / Não, quero apenas fazer o cabelo
How do you want your hair?	The same hairdo / A fashionable hairstyle...
Como você quer o seu cabelo?	

E pode precisar responder

Do you like it this way?	O mesmo penteado / Um estilo da moda
Você gostou desse jeito?	It's nice / No. I want it shorter, please.
Would you like your nails shorter?	Está bem / Não. Mais curto, por favor
Gostaria das unhas mais curtas?	Yes, please / No. Just file them.
What color do you prefer?	Sim, por favor. / Não, apenas lixe-as.
	A light color. / A light pink nail enamel.

Fonte: <https://oportuguesdobrasil.wordpress.com/musicas-apresentadas-na-sala-de-aula/cultura-do-brasil-para-estrangeiros/>

Nota-se que não há explicações detalhadas sobre as frases apresentadas - ex.: se as frases podem ser utilizadas da mesma forma com pessoas de diferentes faixas etárias ou se o grau de formalidade/informalidade das elocuições propostas é o mesmo em todas as situações de uso.

Além disso, algumas vezes o insumo é fornecido primeiramente em português e logo depois em inglês, comprometendo a padronização do objeto.

Compreendemos, porém, que os OAs oferecem um conteúdo de qualidade, no sentido de utilidade prática, mesmo sem agregar às sentenças nenhum suporte de vídeo ou áudio, os quais poderiam servir como modelos de entonação, ou até de gesticulação ao aprendente de PLA.

Acredita-se na possibilidade de alinhamento dos objetivos do aprendente com os objetivos dos objetos em análise, mesmo que não haja nenhum tipo de avaliação de performance, por exemplo, ponto este que também compromete o quesito “*feedback*”.

Já em relação à usabilidade, a interface respondeu normalmente ao se clicar nos *hyperlinks* dos objetos – mas esse seria o único elemento interativo de fato. Talvez fosse interessante fazer com que os documentos abrissem em novas janelas, sem a necessidade de se automatizar o *download*. Ou, ainda, se possível, as atividades poderiam ficar na tela de fato, isto é, funcionando como páginas da *Web*. Entretanto, entende-se que a configuração do *site*, hospedado como um *blog* na Internet, acabaria dificultando tal processo.

Não há muito o que se destacar em relação ao *design* e apresentação, haja vista que os objetos são documentos de texto a serem visualizados no *Word* (remetendo às formas de livros didáticos). Todavia, salientamos que o texto do OA “*Graus de polidez*” é escrito de modo organizado, com a utilização de itálico e partes enumeradas na apresentação do conteúdo. Avaliamos que talvez fosse útil demonstrar as situações também por meio de figuras, a fim de não se restringir o objeto a um texto corrido, sem tantos atrativos estéticos.

O objeto “*Cabeleireiro e Manicure*”, por seu turno, já oferece, além das frases e das suas respectivas traduções, algumas figuras relacionadas ao tema. Ainda que essas ilustrações pudessem funcionar melhor dentro do ambiente da *Web 2.0*, não invalidamos a configuração do objeto.

Sem interatividade ou elementos midiáticos, não se sabe ao certo qual seria o nível de motivação dos OAs sob análise na aprendizagem de alunos iniciantes, por exemplo. Aprendentes considerados avançados talvez pudessem extrair mais dos materiais, se considerarmos a relevância do conteúdo proposto e também a atividade sugerida pelos autores do OA “*Graus de polidez*”:

Figura 32 - OA “*Graus de polidez*”

Atividade

Entreviste seu colega a respeito das situações apresentadas abaixo. Observe as soluções que ele daria para cada um dos casos e anote suas respostas, que poderão ser menos ou mais sutis. Suponha que:

- a. Sua casa é seu local de trabalho e seu vizinho é um músico aposentado que toca piano dia e noite. Isso o desconcentra e prejudica a produção.
- b. Sua secretária tem se vestido inadequadamente: saias curtas demais e decotes insinuantes.
- c. Você e alguns amigos decidem viajar em férias. O roteiro decidido não o agrada.
- d. Você está presidindo uma reunião e um dos membros atende o celular pela segunda vez.
- e. Seu carro “pifou” na rua e você teve que chamar um serviço de emergência. A conta apresentada, ao final, foi absurda.
- f. No restaurante, você pediu carne bem passada. Ao cortá-la, percebe que ela está sangrando.
- g. Você é bastante exigente com o cuidado de suas roupas. Sua empregada anda passando mal suas calças compridas.
- h. Você está prestes a sair para o teatro e o telefone toca. É um amigo que o cumprimenta e, imediatamente, começa a contar uma longa história.

Fonte: <https://oportuguesdobrasil.wordpress.com/musicas-apresentadas-na-sala-de-aula/cultura-do-brasil-para-estrangeiros/>

A reusabilidade é aplicável, pois, indubitavelmente, o uso desses objetos em contextos de aprendizagem que operassem com outros suportes ou metodologias específicas (considerando as necessidades locais dos aprendentes), poderia criar oportunidades de se desenvolver tarefas voltadas a aspectos pragmáticos ou socioculturais da língua-alvo.

O quesito interoperabilidade pode ser comprometido de alguma forma, caso o aprendente/usuário não tenha como acessar documentos no formato .doc em aparelhos de celular ou em *tablets*. Já os itens acessibilidade e padrões de conformidade não se aplicam aos dois objetos.

5.1.3.4 OAs “Greetings e Introductions” e “Asking for directions” do website *Learn Portuguese Now – com Charlles Nunes*

Sobre os Objetos de Aprendizagem analisados no website *Learn Portuguese Now – com Charlles Nunes*, observamos que ambos funcionam da mesma forma – apresentam o conteúdo por meio de *boxes* que atuam como reprodutores de áudio, o qual é fornecido junto com frases escritas, além de ser possível acessar na mesma caixa outros estilos de atividades, como podemos notar na figura a seguir:

Figura 33 – Atividades *Learn Portuguese Now – com Charlles Nunes*

Fonte: <http://www.learn-portuguese-now.com/portuguese-phrases4.html>

Não há, contudo, um comando de introdução às atividades. A única instrução é a seguinte: “*Besides the basic Portuguese phrases, here you will find flashcards and a game*

to play... *Have fun!* =D”⁵⁸, fato que pode vir a interferir no alinhamento do objetivo do OA com o do aprendente.

As frases são exibidas sem nenhum tipo de contextualização, desempenhando a função de um tradutor eletrônico. Ainda que sejam elocuições interessantes e claras dentro das propostas temáticas (saudações e informações sobre direções), acabam operando de modo irreal, especialmente a aprendentes iniciantes, já que a forma pode ser assimilada a partir dos exercícios de repetição, mas talvez seja difícil compreender como utilizar tais frases sem exemplos de situações de uso.

Nos dois OAs, algo que pode ser notado ao se escutar algumas frases em português é uma entonação dúbia, bem distante do que ouvimos no mundo real, semelhante à performance de alguns assistentes de voz como *Siri* ou *Google Assistant*. Percebe-se então que a qualidade dos OAs pode ser contestada, pois esse tipo de mecanismo, a saber, voz sintetizada, atua como um *chatbot*⁵⁹ e deve “garantir boa qualidade em entonação, ritmo e padrões de tonicidade” (ARAÚJO, 2010, p. 10), já que o insumo fornecido não pode conduzir o aprendente a práticas incorretas da língua-alvo.

Sobre *feedback*, é possível observar este quesito em tarefas que combinam questões de múltipla escolha, respostas escritas, frases associadas etc. dentro das *boxes*. A partir da finalização, o aprendente pode checar seu rendimento, como ilustrado na imagem abaixo.

Figura 34 – *Feedback Learn Portuguese Now – com Charllés Nunes*

Fonte: <http://www.learn-portuguese-now.com/portuguese-phrases1.html>

⁵⁸ “Além das frases básicas em Português, aqui você vai encontrar flashcards e um jogo...Divirta-se”.

⁵⁹ “programa de computador capaz de interagir em linguagem natural” (ARAÚJO, 2010, p. 02).

Outra possibilidade é o teste “combinar”, em que frases em inglês e português podem ser arrastadas umas às outras. O teste é cronometrado e o aprendiz recebe uma mensagem ao finalizar a tarefa.

Acredita-se que esse tipo de jogo registra o desempenho do aprendiz e colabora para a motivação deste em tentar realizar a atividade novamente. Parece funcionar bem para aqueles interessados em testar seu progresso na língua-alvo de forma lúdica.

Ao longo dos testes, a interface apresentou dois problemas – o primeiro deles na função “atalhos de teclado”, pois quando tentou-se clicar em uma das guias elencadas em cascata, nenhuma delas funcionou.

Figura 35 – Interface *Learn Portuguese Now* – com *Charles Nunes*

Fonte: <http://www.learn-portuguese-now.com/portuguese-phrases4.html>

Já o segundo problema está relacionado à categoria “*feedback e adaptação*” (ou adaptabilidade), pois esse quesito prevê a possibilidade de se manter um registro das respostas dos aprendizes.

Ao finalizar a atividade, o indivíduo lê a mensagem “salvar o seu progresso quando você se inscrever (é de graça)” – ressalta-se: não se sabe exatamente em que sistema o usuário poderia se inscrever. A seguir, ao tentar clicar no botão “inscrever-se”, nenhuma janela é aberta.

Figura 36 - Atividade *Learn Portuguese Now* – com *Charles Nunes*

Fonte: <http://www.learn-portuguese-now.com/portuguese-phrases1.html>

Consideramos que os textos das caixas de frases e áudios aparecem legíveis, bem como seus botões e os hiperlinks da página em questão. Porém, achamos que o *site* poderia facilitar a busca do aprendente por frases específicas se posicionasse o menu abaixo na parte superior, antes de exibir os *boxes*.

Essa lacuna na organização pode interferir negativamente na usabilidade do ambiente e também comprometer, de certo modo, a motivação do usuário do *site*.

Foi possível atestar a interoperabilidade dos OAs na versão *mobile* do sítio eletrônico. Os áudios e as caixas com frases funcionaram sem problemas. A acessibilidade é atestada na utilização de texto escrito combinado com áudios, fato que pode vir a atender algumas demandas nesse sentido.

Acreditamos que o quesito reusabilidade foi atendido, já que é totalmente possível utilizar os OAs analisados em contextos de aprendizagem de PLA que contemplem as frases apresentadas. A ideia principal seria trazer contextualização às atividades propostas, tentando, inclusive, fazer com que a granularidade pudesse ser utilizada (apresentação via módulos, passo a passo, por exemplo).

Mais uma vez, os padrões de conformidade não se aplicaram aos OAs investigados.

5.1.3.5 OAs “*Os dicionários dos cariocas*” e “*Sinal Fechado*” do website *ELO – Línguas On-line*

Os OAs analisados do repositório ELO, produzidos pela professora Eliene Zlatkin, estão na chamada *Old Desktop Version* da plataforma e podem ser encontrados a partir dos hiperlinks *tópicos - Português para estrangeiros – MPB*. Na parte superior da página, é possível verificar a descrição dos objetivos das atividades, quais sejam: aumentar o

vocabulário do aprendente e aperfeiçoar seu domínio de estruturas gramaticas na língua-alvo. Nesse sentido, acreditamos que o OA cumpre o que se propõe fazer e apresenta um equilíbrio entre as ideias do objeto de aprendizagem e o objetivo anunciado ao aprendente.

O OA “*Os dicionários dos cariocas*” integra a letra “Cariocas” da cantora brasileira Adriana Calcanhoto a uma sequência de perguntas sobre a cantora e sobre o povo carioca. O comando da atividade diz: “*Clique para ouvir a música. Caso tenha dúvida quanto ao vocabulário, passe o mouse e veja o significado*”, direcionando o usuário da interface a clicar em um vídeo da artista e a colocar o cursor sobre cada palavra da composição. Ao fazer isso, o aprendente pode visualizar o significado de cada vocábulo, com exceção dos termos “sotaque” e “sexys”

Figura 37 - OA “*Os dicionários dos cariocas*”

Fonte: <https://www.elo.pro.br/repositorio/portuguesa/iniciante/Eliene/cariocas/cariocas2.htm>

Testamos a atividade em dois navegadores: *Google Chrome* e *Internet Explorer*. No *Google Chrome*, em um dos testes, não foi possível visualizar o vídeo. Já no teste do *Internet Explorer*, o sistema solicitou uma permissão para utilizar o *Adobe Flash Player*, como podemos atestar nas imagens a seguir. Todavia, também não conseguimos acessar o material audiovisual.

Figura 38 - Teste no *Internet Explorer*

Fonte: <https://www.elo.pro.br/repositorio/portuguesa/iniciante/Eliene/cariocas/cariocas2.htm>

Já nos testes com o segundo OA, intitulado “*Sinal Fechado*”, houve um bloqueio do vídeo por parte do navegador *Google Chrome* e, novamente, uma solicitação para utilização do *Adobe Flash Player* no *Internet Explorer*.

Figura 39 - Teste no *Google Chrome*

Fonte: <https://www.elo.pro.br/repositorio/portuguesa/iniciante/Eliene/sinalfechado/seq2.htm>

Figura 40 - Teste no *Internet Explorer*

Fonte: <https://www.elo.pro.br/repositorio/portuguesa/iniciante/Eliene/sinalfechado/seq2.htm>

Entende-se que tais ocorrências têm relação com as configurações dos navegadores utilizados. No caso do *Google Chrome*, por exemplo, o bloqueio a *sites* que não sejam entendidos como seguros (classificados como *phishing* e *malware*) é ativado no modo padrão. Entretanto, cremos que seria interessante apresentar uma espécie de “guia” ou “manual” para que o aprendente que acessar o ambiente pela primeira vez, consiga prever possíveis entraves ao longo de sua navegação. Essa ação poderia contribuir para a melhoria dos quesitos como usabilidade, interoperabilidade e até mesmo motivação do usuário do *site* – aspectos que poderiam ser afetados negativamente, diante do observado.

Sobre o conteúdo das atividades, acredita-se na produtividade de se trabalhar a partir do uso de canções na língua-alvo, já que a música, além de servir como instrumento lúdico e motivador, engloba questões culturais e também auxilia na memorização de estruturas e na aquisição de vocabulário (BEASLEY; CHUANG, 2008).

Contudo, talvez fosse interessante descrever para qual nível as atividades dos objetos são direcionadas, especialmente a do OA “*Sinal Fechado*”, cuja instrução é mais longa e a atividade requer que o aprendente organize a letra da canção de modo sequencial, como se fosse uma rápida conversa entre pessoas que se encontram quando o semáforo está no vermelho. Tal tarefa demanda conhecimento mínimo de determinadas expressões como “*Qual!*” e “*não tem de quê!*”, por exemplo.

O aspecto *Feedback* parece ser direcionado de acordo com as respostas dadas ao sistema. Verificamos a possibilidade de impressão do relatório de desempenho do aprendente ou de envio via *e-mail*.

Considerando a categoria apresentação e *design*, observamos que os objetos têm textos concisos e legíveis, além de cores agradáveis. O áudio do objeto “*Sinal Fechado*”,

com vídeo da artista Elis Regina, funcionou perfeitamente. Não conseguimos, porém, verificar a qualidade do vídeo da música de Adriana Calcanhoto, pois o vídeo não apareceu.

O fator reusabilidade pode ser ratificado, pois as atividades de cada OA podem ser editadas e transferidas para outros contextos de aprendizagem de PLA.

A acessibilidade e a interoperabilidade dos objetos mostraram-se insuficientes, já que os OAs não podem ser adaptados nem para aprendentes com determinadas limitações e nem para dispositivos móveis – isto é, foi possível abrir as páginas das atividades, mas os vídeos não funcionaram novamente.

E, finalmente, alguns pontos do quesito “padrões de conformidade” foram observados a partir de hiperlinks na página. As guias “Autores” e “Tópicos” comprovam a catalogação dos OAs no *site* ELO. Assim, dentre os onze elementos previstos, observamos que “título”, “idioma”, “área de conhecimento” e “direitos” (nome da autora) foram contemplados devidamente.

5.1.3.6. OAs “*Na Internet*” e “*Fim de semana*” do *website Clica Brasil*

Os OAs “*Na Internet*” e “*Fim de semana*” do *site Clica Brasil* estão organizados em quatro categorias: Pano de Fundo, Leitura, Gramática e Aproximando o Foco. À exceção da categoria “Leitura”, todas as outras apresentam vídeos com depoimentos de falantes brasileiros sobre os temas propostos.

O “Pano de Fundo” é a contextualização do objeto ao aprendente e fornece arquivos no formato .pdf com atividades com base nos vídeos apresentados. As atividades incluem algumas questões objetivas (múltipla escolha), mas parecem priorizar questões discursivas (ex.: perguntas abertas, produção de textos como “envie uma mensagem ao seu amigo” etc.), além de oferecer algumas tarefas de pesquisa (ex.: procurar na *Internet* informações sobre cidades brasileiras ou sobre pratos típicos de uma região). Todos os exercícios estão conectados com os temas de seus respectivos OAs.

Na categoria “Leitura”, o *site* proporciona ao aprendente o contato com artigos de cunho jornalístico. Por fim, o “Aproximando o Foco” consolida a aprendizagem por meio de outros exercícios e mais depoimentos em vídeos, os quais são sempre acompanhados de legendas em inglês e em português. É possível fazer o *download* de todos os materiais dos OAs do *Clica Brasil*.

Figura 41 – Site *Clica Brasil*

Fonte: <http://laits.utexas.edu/clicabrasil/lesson/na-Internet/pano-de-fundo.html>

Sobre as temáticas, o OA “*Na Internet*”, como o próprio nome revela, fala da evolução tecnológica, de sua importância para diversos campos profissionais e de como as pessoas permanecem conectadas atualmente, seja por meio de aplicativos de mensagens ou em salas de bate-papo virtual. O objeto traz ainda a discussão sobre a influência da *Internet* na vida amorosa das pessoas e mostra brasileiros comentando a respeito de relacionamentos que se iniciaram na *Web*. Alguns dos vídeos dos depoimentos são intitulados “A baiana e o americano”, “O francês e a carioca” e “Do Acre para Ouro Preto”.

Já o objeto “*Fim de semana*” traz a ideia de que sábado e domingo são dias para se programar com a família, namorado (a), amigos etc. e de que todas as pessoas procuram se divertir aos fins de semana – seja em festas ou em cultos religiosos – mostrando que há diversidade de gostos pessoais, sem ideias estereotipadas sobre o lazer do povo brasileiro. Alguns dos vídeos dessa unidade são: “Passeio no shopping”, “Churrasco e cerveja”, “Fim de semana caseiro”, “Na missa”, “Na cidade natal”, “Trabalho, televisão e cama” e “Sem compromisso”.

Expressões como “jogar conversa fora”, “deixa acontecer” e “fazer um programa” ou itens lexicais como “PF”, “botequim” e “barzinho” são ensinados de forma contextualizada para fins de comunicação, levando em consideração a realidade do aluno,

ao se solicitar por exemplo, que seja feita uma associação ou comparação com termos conhecidos pelo aprendente.

Figura 42 – Exercício *Clica Brasil*

- 3. Com base nos depoimentos de Lúdia, Marcelo e Lúcio, relacione cada item a botequim/boteco ou a barzinho:**
- A)** Um lugar muito informal, você pode até usar Havaianas e roupa de praia: *(botequim) – (barzinho)*
 - B)** Um lugar charmoso e arrumadinho: *(botequim) – (barzinho)*
 - C)** Serve chope e drinques, só mais recentemente passou a servir cachaça: *(botequim) – (barzinho)*
 - D)** Serve cachaça e cerveja de garrafa: *(botequim) – (barzinho)*
 - E)** A pessoa pode comer ou beber de pé: *(botequim) – (barzinho)*

Content © Vivian Flanzer and licensed through Creative Commons:
CC BY-NC-ND 3.0 <<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>>

- 4. Explique, com suas palavras, o que é boteco, botequim e barzinho. Você pode encontrar ambientes semelhantes na sua cidade?**

Fonte: http://www.laits.utexas.edu/clicabrasil/sites/laits.utexas.edu.clicabrasil/files/FDS_AF_ACTI_V_0.pdf

A prática das estruturas gramaticais, muitas vezes, ocorre de forma personalizada, fazendo com que a aprendizagem se torne significativa e não se restrinja a exercícios de memorização, como podemos observar nos exemplos a seguir, em que o aprendente deve conjugar verbos no presente, no presente do subjuntivo e também no pretérito perfeito (indicativo e composto), descrevendo atividades passadas e completando um anúncio para um *site* de namoro:

Figura 43 – Exercício *Clica Brasil*

- B) Agora escreva um e-mail para o seus pais contando tudo o que você fez no fim de semana passado. Use as respostas acima e comece assim:**

Queridos pais,

Sinto muitas saudades de vocês e de nossa casa, mas confesso que estou adorando a minha temporada aqui no Brasil. Tenho feito muitos programas interessantes toda sexta, sábado e domingo! Por exemplo, no fim de semana passado eu...

Fonte: http://www.laits.utexas.edu/clicabrasil/sites/laits.utexas.edu.clicabrasil/files/FDS_GRAM_ACTIV_0.pdf

Figura 44 – Exercício *Clica Brasil*

CLICABRASIL Portuguese Language & Culture for Intermediate Students

3. Complete o anúncio abaixo para publicar em um site de namoro:

Nome: _____ Idade: _____

MEU PERFIL

Eu (ser) _____ e
(ter) _____
Sempre (ler) _____,
(preferir) _____,
(ouvir) _____ e
(dizer) _____.

Nunca (perder) _____.

Ontem, eu (ver) _____ esse site e (ler) _____ anúncios interessantes.

Eu (poder) _____ perceber que, com sorte, talvez (poder) _____ encontrar meu par perfeito!!!!!!!

PROCURO UMA PESSOA PARA DIVIDIR A MINHA VIDA!

É importante que você _____

Tomara que _____

Basta que _____

Você vai gostar de mim, a não ser que _____

Fonte: http://www.laits.utexas.edu/clicabrasil/sites/laits.utexas.edu.clicabrasil/files/RPI_GRAM_ACTIV_0.pdf

A variedade de depoimentos em vídeo é um dos aspectos interessantes dos OAs, pois permite ao aprendente ouvir falantes brasileiros opinando de um modo bastante natural sobre os conteúdos. Esse discurso espontâneo, além de se diferenciar do insumo promovido por vozes sintetizadas ou de práticas mais controladas, pode funcionar muito bem como modelo de padrões linguísticos que não são encontrados em textos escritos, já que vai além da mera assimilação/repetição de pronúncia. Acredita-se que essa configuração pode motivar a aprendizagem expressivamente.

Os próprios temas abordados parecem cumprir um papel relevante no contato com qualquer língua adicional: o de se trazer elementos do mundo real (questões cotidianas ou atuais, por exemplo) para o espaço de aprendizagem.

De acordo com a professora Vivian Flanzer, desenvolvedora do *site*, o *Clica Brasil* foi projetado para alunos de nível intermediário e o objetivo das atividades seria: integrar as habilidades, de leitura, escrita, fala, escuta e compreensão textual, além de fornecer explicações sobre estruturas gramaticais, colaborar com o desenvolvimento lexical do aprendente e apresentar atividades de cunho sociocultural.

Nesse sentido, os OAs sob análise se alinham perfeitamente aos aprendentes para os quais foram produzidos e podem ser adaptados a outros contextos (e a outros aprendentes) sem problema algum, em função da sua utilidade e de sua organização modular (contextualização, vídeos/áudios, textos, exercícios escritos, consolidação do tema), o que confere granularidade aos OAs observados.

O *feedback* é de utilidade fulcral para a aprendizagem autônoma, caso essa seja a opção do usuário do *site* e, isto posto, os arquivos contendo as respostas aos exercícios exercem uma função assistiva bastante significativa, tal qual os glossários que são apresentados em alguns dos materiais.

Os vídeos testados funcionaram muito bem em diferentes navegadores e dispositivos, ratificando a eficiência da interface do *Clica Brasil*. O *design* dos materiais é agradável, com fontes legíveis, vídeos e áudios dispostos de forma organizada, sem hiperlinks “quebrados”. Não há *downloads* automáticos de vídeos ou arquivos, o que pode ser interessante ao aprendente que deseje primeiramente visualizar a atividade para depois decidir se pretende salvá-la ou não no computador.

As legendas colaboram para que a acessibilidade seja exequível a alunos com limitações auditivas e os depoimentos em vídeo podem ser interessantes a alunos que apresentem deficiência visual – mas, neste caso, seria necessário que a aprendizagem ocorresse em contextos formais, com auxílio de um professor.

Os padrões de conformidade não se aplicam, considerando que o *site* não opera como repositório de OAs. Entretanto, dentre os elementos dessa categoria, cabe destacar que o *site* apresenta as seguintes características: título, nível e descrição dos objetos produzidos.

5.1.3.7 OAs “*Interação em uma feira de rua no Brasil*” e “*Compra de alimentos e bebidas para organizar um churrasco*” do *website Rede Brasil Cultural*

Os OAs analisados do *site Rede Brasil Cultural* se encontram na página “material didático”, organizados no formato de lista de *hiperlinks*. Não há vídeos e nem áudios ou outro recurso midiático agregado aos materiais observados. Ao clicar em um hiperlink, o *download* do arquivo em formato .doc é feito automaticamente.

Segundo informações da página, os objetos “foram produzidos por um grupo de professores de universidades brasileiras e cedidos ao acervo do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP) como contribuição ao Portal do Professor”.

O primeiro objeto pertence ao nível 1 da lista e tem por tema “*vamos à feira*”. Seu propósito é levar o aprendente a conhecer expressões de negociação (compra e venda) a serem utilizadas em diálogos entre feirantes e consumidores, além de solicitar a produção escrita de uma lista de compras e de um *e-mail* que relate a um amigo como foi a visita a uma feira brasileira.

A atividade se inicia com um texto intitulado “Feira da Lua” e serve como uma atividade prévia para os blocos de exercícios que virão a seguir, apresentando três perguntas sobre o breve texto de abertura.

Figura 45 – Atividade *Rede Brasil Cultural*

FEIRA DA LUA - Experimente a culinária de outras culturas e estados num ambiente agradável para sua família. Locais: TERÇA: Mercado Municipal Quebec (R. Humaitá); QUARTA: Estacionamento do Moringão; QUINTA: Av. Inglaterra; SEXTA: Praça Avelino Vieira (Armazém da Moda); SÁBADO: Av. Anália Franco (Lar Anália Franco)

- Por meio da imagem, é possível compreender por que a feira se chama “Feira da Lua”?
- O que é possível experimentar nessa feira?
- Você já visitou uma feira? Conhece tipos diferentes de feira? Fale sobre isso.

Fonte: <http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/material-didatico>

A partir de então o objeto apresenta questões objetivas e discursivas que possibilitam ao aprendente praticar seu conhecimento sobre a moeda brasileira (preços, escrita por extenso etc.) e sobre alguns alimentos como “tábua de frios” e “salada colorida”, além de permitir a realização de alguns exercícios em dupla, como podemos verificar na imagem abaixo.

Figura 46 – Atividade *Rede Brasil Cultural*

EXTENSÃO DA UNIDADE
<p>Sabendo em que categoria cada item se insere, você deverá comprar alimentos na feira.</p> <p>Estabeleça, com seu colega, um diálogo em que um é o feirante e o outro é o comprador.</p> <p>Escolha 8 alimentos da refeição que irá fazer para comprar na feira. Coloque preços.</p> <p>Lembre-se de escolher as barracas adequadas para cada alimento.</p> <p>Produção escrita: Faça uma lista de compras com dez ingredientes cada, para as seguintes barracas de feira: Barraca de verduras, Barraca de Frutas, Barraca de Frios e Barraca de Carnes.</p>
ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO
<p>Você visitou uma feira, com toda sua diversidade. Escreva um e-mail a um amigo relatando o que viu (quantidade de barracas), o que comprou, o que comeu etc.</p>

Fonte: <http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/material-didatico>

Atestamos que o nível de detalhes do objeto, concernente ao tópico “qualidade e veracidade”, poderia ser expandido, dada a ausência de recursos midiáticos que auxiliariam na compreensão do conteúdo do OA.

De acordo com a apresentação descrita na página, os materiais do Nível 1 propõem ao aluno a aprendizagem de estruturas simples, com vocabulário reduzido, para que este interaja em situações do dia-a-dia. Nesse sentido, achamos que o uso de glossários seria de grande utilidade no contexto de aprendizagem autônoma, já que talvez nem todos os aprendentes de nível iniciante reconheceriam estruturas ou itens lexicais como “Você faria as quatro por dez reais?” ou “Assado com ervas e especiarias”.

O segundo objeto de aprendizagem do *Rede Brasil Cultural* também pertence ao Nível 1 da lista apresentada e traz como título “*Vamos queimar uma carnhinha?*”, referindo-se à organização de um churrasco a partir do convite de um amigo.

Figura 47 – Atividade *Rede Brasil Cultural*

ATIVIDADE DE PREPARAÇÃO
Escolha a alternativa mais apropriada.

Um amigo telefona para você e diz: “Oi. Nós vamos “queimar uma carnhinha” aqui em casa amanhã e queremos muito que você venha, que tal?” O que ele está querendo?

- a) Convidar você para acender uma fogueira.
- b) Convidar você para um churrasco.
- c) Convidar você para um café.

Nesse convite, ele completa: “Cada um traz o que for beber, beleza?” Com isso, ele está:

- a) Pedindo que você leve bebida para todos na festa.
- b) Pedindo que você leve bebida para você.
- c) Pedindo que você não leve bebida.

E ele termina com “Vai rolar um som. Vamos amanhecer!”. Com isso, você entende que:

- a) A festa será permeada de música baixa e suave, com as pessoas apenas conversando.
- b) A festa será permeada de música animada e envolvente, com todos dançando e cantando.
- c) A festa não terá música.

Fonte: <http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/material-didatico>

Um ponto interessante do OA é a utilização de um material autêntico a ser trabalhado na atividade 2, qual seja: um encarte de supermercado com preços. O referido encarte deve ser analisado pelo aprendente, de modo que este aponte, entre outras coisas, quais itens podem ser adquiridos para o churrasco.

Figura 48 – OA Rede Brasil Cultural

Atividade 2: Agora, analise as ofertas nos encartes e responda.

Fonte: <http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/material-didatico>

O OA também permite que algumas atividades sejam feitas em dupla, como por exemplo a simulação de uma conversa em que um dos aprendentes fará o papel de comprador e o outro de atendente do supermercado. Esse aspecto será melhor explorado em nossa análise sobre competência interacional.

Algumas características de ordem sociocultural são apontadas pelos OAs, como é o caso do texto sobre a Feira da Lua de Londrina e da questão que mostra a diferença entre churrasco “Costela Fogo de Chão” (a carne é assada por meio de fogueiras postas ao seu redor) e o churrasco comum de churrasqueiras móveis.

O que nos chamou a atenção foi a última questão do OA “título “*Vamos queimar uma carninha?*”, pois esta solicita a postagem em rede social de uma lista de ingredientes com preços que o aprendente deve formular após ida a um supermercado e de suas impressões sobre o estabelecimento. Esse tipo de tarefa assemelha-se às avaliações dadas em espaços colaborativos da *Web* e também em alguns aplicativos voltados ao atendimento público. Nesse sentido, pode funcionar como exercício funcional de relevância.

Por outro lado, caso não haja uma instrução formal, pode colocar o aprendente em situações um tanto desconfortáveis, especialmente se a postagem for publicada sem restrições de visualizações (como em grupos fechados das redes sociais, por exemplo).

A apresentação dos OAs é interessante se considerarmos que suas figuras são vívidas e que a divisão dos blocos de atividades é bem organizada.

Figura 49 – OA *Rede Brasil Cultural*

1. ()	2. ()	3. ()

<p>b) A barraca 1 vende sopas, pamonhas, bolos, curau. Uma pamonha custa R\$ 2,80. Você tem R\$ 10,00 e pretende comprar quatro pamonhas. Qual, entre as situações abaixo, você deveria utilizar com o vendedor para tentar negociar o preço?</p> <p>() Boa-noite. Queria levar quatro pamonhas. Faça por dez reais!</p> <p>() Boa-noite. Queria levar quatro pamonhas. Você faria as quatro por dez reais?</p> <p>() Boa-noite. Queria levar quatro pamonhas. Você deve fazer por dez reais!</p>		
<p>c) Você quer presentear seu amigo. Vai à barraca 3 e vê afixado em um boné R\$ 20,50. Quanto custa a mercadoria?</p> <p>() Vinte reais e trinta centavos.</p> <p>() Vinte reais.</p> <p>() Vinte reais e cinquenta centavos.</p>		
<p>Veja!</p> <p>MOEDA BRASILEIRA: REAL (R\$). A moeda entrou em circulação em 1º de julho de 1994, e circula até hoje. Há notas de dois, cinco, dez, vinte, cinquenta e cem reais. As moedas são de cinco, dez, vinte e cinco, cinquenta centavos e um real.</p>		
<p>Atividade 2</p> <p>Em casa, você decide cozinhar para alguns amigos. Como entrada, servirá uma tábua de frios. O prato principal será um assado com ervas e especiarias e uma salada colorida. A sobremesa, um bom pudim de leite.</p>		

Fonte: <http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/material-didatico>

Em nenhum dos OAs analisados encontramos *feedback* ao aprendente, nem em formato de arquivos com respostas aos exercícios e nem na própria página, com envio de formulários - fato que pode afetar negativamente a usabilidade e a motivação de seus usuários.

Há a possibilidade de reusabilidade dos OAs analisados, especialmente em contextos que possam adaptá-los com materiais complementares. Já em relação aos padrões de conformidade, percebemos que não se aplicam aos OAs em questão.

5.1.3.8 OAs “*They’ll love this with a passion!*” e “*It’s the same thing all over again*” do website *BrazilPod - Conversa Brasileira*

O site *BrazilPod - Conversa Brasileira* disponibiliza Objetos de Aprendizagem no formato de vídeos em *flash*. Para tanto, é preciso que o usuário autorize o *download* do *Flash Player*. Em nossos testes, a mensagem de solicitação de download ocorreu em dois navegadores – *Internet Explorer* e *Google Chrome*.

Figura 50 – OAs Brazilpod

Fonte: <http://coerll.utexas.edu/brazilpod/cob/lesson.php?p=21>

Os vídeos ficam listados à esquerda da página e é possível salvá-los ao clicar no hiperlink “Download Video (m4v)”, conforme destacado na figura acima. Cada vídeo também apresenta um link para suas respectivas legendas em inglês e português, à disposição para o aprendente na guia “PDF: Notes, Transcripts, Translations” e reunidas em um artigo no formato .pdf: As legendas também podem ser visualizadas ao longo dos vídeos (seja em inglês ou em português ou nos dois idiomas, simultaneamente) ou o aprendente pode, ainda, desligá-las na opção “off”. Também é possível ler e ouvir comentários dos professores sobre algumas expressões ou vocábulos da interação, bem como desativá-los na opção “Turn off pop up commentary”.

Figura 51 – OA Brazilpod

Fonte: <http://coerll.utexas.edu/brazilpod/cob/lesson.php?p=21>

Abaixo, temos o exemplo de comentários *pop-up* do item “Presentinhos”:

Figura 52 – *Pop-up Brazilpod*

Fonte: <http://coerll.utexas.edu/brazilpod/cob/lesson.php?p=21>

Esse recurso é interessante porque apresenta explicações e exemplos em vídeo e também em áudio (mais uma vez, em inglês e em português,) no formato de conversa informal entre professores desenvolvedores do projeto. Desse modo, o usuário pode pausar as interações do *site* para se certificar de que compreendeu determinados trechos ou para esclarecer suas dúvidas. A interatividade permite que o aprendente escolha qual o melhor caminho – assistir ao vídeo por inteiro ou pausá-lo para ter acesso às explicações.

Acerca do conteúdo apresentado, percebe-se que as temáticas giram em torno de conversas cotidianas (*hobbies*, compras, relacionamentos, no parque, na academia etc.).

O objetivo é promover a alunos de níveis intermediário e avançado a oportunidade de escutar falantes reais de PLA conversando naturalmente sobre tópicos corriqueiros e, a partir do que observamos, entende-se que esse propósito é alcançado de modo satisfatório, com qualidade e veracidade nos dois OAs.

O primeiro deles, ““*They’ll love this with a passion!*” retrata a compradora Denise (interpretada por uma das professoras participantes do projeto do *site*) em uma loja no Brasil, buscando presentes para levar a amigos nos Estados Unidos.

Algumas das sugestões da vendedora Ana incluem uma peça de artesanato paraibano chamada de “escama de peixe” e um colar de couro “última moda no Rio”. A interação prioriza não só alguns aspectos culturais do Brasil como também a troca de turnos fluida, bem próxima das situações reais de uso da língua-alvo.

Notamos somente um desvio na conversa, quando a vendedora tenta explicar de onde a peça “escama de peixe” se origina. O verbo em inglês “*provide*” aparece na interação em PLA. O fato não parece atrapalhar a fluidez da conversa, mas poderia ser editado, talvez, para não gerar confusão entre aprendentes do português.

Figura 53 – OA *Brazilpod*

Fonte: <http://coerll.utexas.edu/brazilpod/cob/lesson.php?p=21>

O segundo OA, por sua vez, intitulado “*It’s the same thing all over again*” é a conversa entre Michelle e um amigo a respeito de uma carta enviada pela prima de Michelle.

O assunto da carta é sobre a dificuldade da prima de se manter em um relacionamento estável. Mais uma vez, a conversa traz nuances bastante autênticas, já que podemos perceber interrupções ou respostas de “*backchannel*” (para demonstrar que os interactantes estão acompanhando o que está sendo dito), os quais são fatores comuns dentro da dinâmica de conversas reais.

Figura 54 – OA *Brazilpod*

Fonte: <http://coerll.utexas.edu/brazilpod/cob/lesson.php?p=07>

Sobre o aspecto “*Feedback*”, há um *hiperlink* no *site* próprio para comentários e perguntas dos aprendentes em cada objeto apresentado. Percebe-se, contudo, que os questionamentos dos alunos não são respondidos na discussão, conforme a figura abaixo pode atestar:

Figura 55 – *Site Brazilpod*

2. Se “...um cafezinho.” significasse “...some coffee.”, como é que vc diria “...one coffee.”?

Comment by Bryan Lee — March 4, 2012 @ 6:03 pm

3. A Ana falou “A comunidade...o pescador... é... provides...dá esse...” Esse “provides” foi um erro ou é uma dessas palavras do ingles que já forma parte do português brasileiro?

Comment by Erick Rodriguez — March 4, 2012 @ 10:07 pm

4. Eu não sabia que a ultima moda é tão importante no Brasil. De verdade, você pode ver a importância da moda quando viaja ao Brasil? Eu gosto muito que os presentes são importantes para os brasileiros dar aos seus amigos. Parece que as relações e a comunidade são mais importantes aos brasileiros enquanto o estilo americano é mais individualista.

Comment by Taryn Davis — March 4, 2012 @ 10:08 pm

5. No clipe falando sobre a criatividade do Brasil, alguém disse “garrafa pet” como um exemplo. O que é um garrafa pet exatamente? Também, achei interessante a frase “pode ter a ver com” porque antes eu só ouvia essa frase usada com a palavra algo. Assim, “pode ter algo a ver com”. Pode usar as duas formas então?

Comment by Megan Logan — March 4, 2012 @ 10:11 pm

6. Achei muito legal que falaram sobre o cafézinho. Lembro muito que quando estava no Brasil e era depois do almoço, todos sempre tomavam cafezinho. Também eu não tinha percebido que no Brasil se usa um café para dizer “some coffee” em Ingles é mais geral a palavra e não um só.

Comment by Marely Zamarron — March 4, 2012 @ 10:38 pm

7. Nos vídeos falam muito do diminutivo mais tem muitos significados diferentes como uma coisa pequena, uma coisa bonita e um apelido. Podemos falar o diminutivo tem significados diferentes?

Comment by Wade Tomlinson — March 4, 2012 @ 11:46 pm

Fonte: http://sites.la.utexas.edu/conversa_brasileira/2012/01/03/video-21/

Não sabemos apontar, porém, se fora daquela comunidade de aprendizagem *on-line*, os questionamentos dos alunos puderam ser respondidos, já que o projeto *Conversa Brasileira* faz parte do Departamento de Espanhol e Português da Universidade do Texas.

Sobre o quesito usabilidade, os testes da versão *desktop* demonstraram que os OAs funcionaram de modo estável e sem atraso de resposta da interface. Na versão *mobile*, no entanto, o mesmo não ocorreu, já que não houve suporte ao *Adobe Flash Player*, necessário para que os vídeos pudessem ser abertos. Nesse sentido, a interoperabilidade é comprometida.

Entende-se que a apresentação e o *design* dos OAs atendem a demandas multifuncionais de aprendentes da *Web 2.0*, pois é possível que o usuário acesse aos textos (legendas), aos vídeos, aos comentários dos professores em modo *pop-up* simultaneamente ou não, de acordo com suas necessidades e estilos. Os vídeos têm boa qualidade de imagem e de som e podem ser vistos, inclusive, em formato *full screen*. Aprendentes de PLA podem se sentir motivados a utilizar os objetos do *site Conversa Brasileira* não somente pelo teor conversacional do ambiente de aprendizagem, mas também em função dos recursos midiáticos apresentados.

Acreditamos que a acessibilidade é garantida em partes, já que as legendas podem ser úteis em determinados contextos. A reusabilidade, porém, nos parece plenamente possível, especialmente se for possível agregar aos conteúdos dos OAs exercícios escritos semelhantes do *site Clica Brasil* ou atividades de prática oral (que utilizem os vídeos como modelos de *role-play*, por exemplo), guiadas por um professor.

Os padrões de conformidade não se aplicam, já que o *site* não funciona como um repositório. Porém, por meio das informações encontradas nas páginas, verifica-se que as categorias Título, Nível, Formato e Direitos podem ser observadas nos OAs sob análise.

5.1.3.9 OAs “Fala e escrita: como empregar essas modalidades adequadamente? – Estudo Orientado” e “Fala e escrita: como empregar essas modalidades adequadamente? – Prática 4” do website LAPREN – PUCRS

Os OAs do *LAPREN - PUCRS* aqui analisados têm por objetivo, segundo o próprio repositório institucional, levar o aprendente a compreender as características principais da fala e da escrita, bem como as situações de uso adequadas a cada uma dessas modalidades.

O OA é dividido em seis partes – seis módulos – os quais indicam uma aprendizagem de conteúdo “em pedaços” (MENDES *et al.*, 2004), garantindo o quesito granularidade e facilitando a aplicação da reusabilidade. Ressaltamos que a avaliação de todas as partes do OA demandaria muito tempo e, dessa forma, preferiu-se investigar apenas uma parte do Estudo Orientado e a Prática 4.

Na apresentação do material, visualiza-se uma paleta de cores e algumas instruções sobre como utilizar o objeto. Cada cor da paleta corresponde a um módulo do OA.

Figura 56 – Apresentação OA LAPREN – PUCRS

Fonte: <http://www.pucrs.br/logos/lapren/areas/letras/fala-e-escrita-como-empregar-essas-modalidades-adequadamente/>

A organização do OA, a nosso ver, traz praticidade e facilita a utilização do recurso. Ademais, o *design* atrativo parece promover ludicidade e, assim, pode vir a motivar o aprendente a utilizá-lo em seus estudos autônomos de PLA.

A primeira parte do Estudo Orientado, mostra um exercício adaptado de Fraco e Tezza (1992), no qual quatro figuras estão posicionadas ao lado de um símbolo de áudio.

Ao clicar em cada uma das figuras, o aprendente ouve o que os personagens falam e deve então escrever aquilo que compreendeu. Após essa etapa, é possível checar com uma lupa se as frases foram redigidas corretamente.

Figura 57 – OA LAPREN - PUCRS

Fonte: <http://www.pucrs.br/logos/lapren/areas/letras/fala-e-escrita-como-empregar-essas-modalidades-adequadamente/>

A possibilidade de se escrever na própria plataforma e de se receber o *feedback* instantâneo parece interessante ao aprendente, já que este não precisaria fazer o *download* de arquivos e enviá-los para correção posteriormente. Nesse sentido, de acordo com as dimensões de Carvalho (2006), o OA tem nível 4 de interatividade (pois as respostas são imediatas).

A próxima questão solicita ao aprendente que este reflita e discuta com um colega qual melhor situação de uso das sentenças apresentadas previamente. A atividade, embora demande um trabalho colaborativo, poderia ser realizada perfeitamente de forma independente. A temática de formalidade e informalidade, bem como os exemplos fornecidos pelo OA, são elementos que comprovam a utilidade e a qualidade do conteúdo proposto.

Figura 58 – OA LAPREN - PUCRS

Reflita, discuta com um colega e selecione as frases para responder às questões!

Estudo Orientado

Qual ou quais ocorrências você, que é estudante universitário, usaria em uma situação informal, em uma conversa com um amigo, por exemplo?

A) Nós vamos agora e voltamos depois.
B) Nós vamo agora e voltamo depois.
C) Nós vai agora e vorta dispois.
D) Vamos voltamos depois agora nós e.

Resposta Próxima Questão

← Fonte: <http://www.pucrs.br/logos/lapren/areas/letras/fala-e-escrita-como-empregar-essas-modalidades-adequadamente/> →

Já o material do módulo Prática 4 estimula o aprendente de PLA a pensar sobre a influência da língua inglesa sobre o português brasileiro. A questão incentiva o desenvolvimento de uma consciência crítica e também coopera para que o aprendente atente aos “elementos típicos de uma fala sem planejamento”, conforme mostra a figura a seguir.

Figura 59 - OA LAPREN - PUCRS

Clique nas palavras do texto e identifique elementos típicos de uma fala sem planejamento.

Prática 4

Texto Oral:

bom...eu acho que a cultura americana principalmente ela exerce muita influência na cultura brasileira por causa do cinema da música...e...então consequentemente a língua inglesa acaba sendo...fazendo parte também né? da do dia-a-dia das pessoas né? e além disso também ...ah... falar inglês no Brasil significa status né? então muita gente procura curso de inglês pra aprender né? e com isso também a língua vai se tomando mais frequente mais usada né? e um fator também que acho que influencia bastante é a introdução de termos da informática na língua portuguesa que ... por causa da internet do uso do computador acabou sendo...fazendo com que esses termos fossem introduzidos.

← Fonte: <http://www.pucrs.br/logos/lapren/areas/letras/fala-e-escrita-como-empregar-essas-modalidades-adequadamente/> →

Importante ressaltar que tanto os áudios do Estudo Orientado quanto da Prática 4 são produzidos por falantes reais e gravados com boa qualidade.

Após ouvir o depoimento da atividade mostrada na figura acima, o aprendente deve responder à pergunta “o que caracteriza um texto oral” e, logo a seguir, reescrever o texto do áudio com suas palavras, utilizando “a língua padrão”:

Acreditamos que os módulos do OA “*Fala e escrita: como empregar essas modalidades adequadamente?*” alinham-se aos objetivos do aprendente de PLA que deseja interagir na língua-alvo com desenvoltura em situações de nível formal e informal.

A usabilidade pode ser atestada na versão *desktop* sem problemas, mas algumas vezes os testes demonstraram a necessidade de se fazer o *download* ou de se permitir o plug-in do *Adobe Flash Player*. Na versão *mobile* o objeto não funciona e, portanto, a interoperabilidade não é admitida neste caso.

A acessibilidade, a exemplo de outros OAs avaliados, é ser observada em partes, já que os áudios poderiam colaborar na aprendizagem de indivíduos com limitações visuais, por exemplo. E, por fim, mesmo sem a catalogação esperada dos padrões de conformidade, foi possível observar as categorias Título, Idioma, Área de Conhecimento, Nível, Direitos e Descrição nos módulos do OA em questão.

5.1.3.10 OAs “*Jogos na Língua Portuguesa*” e “*Expressões Idiomática*” do website *Só Português*

É importante salientar que nossa inspeção inicial no *site* supracitado nos indicou que ali não haveria, especificamente, uma abordagem voltada a aprendentes estrangeiros do português brasileiro – ainda que uma das guias do menu, intitulada “português no mundo”⁶⁰, falasse do tema de modo mais genérico.

No entanto, achamos que seria válido verificar como se dava o ensino de português no ambiente, considerando não apenas os mais de 130.000 usuários da página *Virtuous* na rede social *Facebook*, mas também o fato de que, em nossa busca via *Google*, o *site* apareceu como um dos principais.

O primeiro objeto analisado do *Só Português* – “Jogos na Língua Portuguesa” – tem por objetivo principal, segundo o próprio *site*, o de apresentar um aprendizado “descontraído, estimulando a capacidade de interpretação do conteúdo a partir de jogos”. A ideia, segundo o *site*, é fazer com que o usuário do ambiente aprenda a língua-alvo brincando.

Verificamos na seção referente ao OA a possibilidade de acesso a doze jogos. Ao abrir cada jogo, nota-se que a apresentação e o *design* são atrativos, com uso de fontes e cores que permitem uma leitura clara e confortável ao aprendente/jogador.

⁶⁰ <https://www.soportugues.com.br/secoes/portuguesMundo.php>

Do ponto de vista de uma abordagem voltada ao ensino da estrutura da língua, acredita-se que o conteúdo do OA cumpre seu propósito e que a veracidade deste é ratificada. Entretanto, cabe ressaltar que determinadas classificações solicitadas em alguns materiais podem demandar uma instrução formal prévia ou, ainda, um trabalho de pesquisa, como no caso dos exemplos abaixo:

Figura 60 – OA *Só Português*

Fonte: <https://www.soportugues.com.br/secoes/jogos/jogo.php?jogo=2>

Figura 61 - OA *Só Português*

Fonte: <https://www.soportugues.com.br/secoes/jogos/jogo.php?jogo=11>

Classificações tais como “substantivo coletivo”, “substantivo abstrato” - ou mesmo exercícios de cunho lexical - podem exigir do aprendente um domínio amplo de regras sobre a língua estudada e, por esse motivo, avalia-se que seria conveniente indicar qual o nível das atividades propostas, de modo a promover maior motivação ao aprendente, além de uma utilização mais direcionada do sítio eletrônico. Esse fator também colaboraria para um alinhamento mais apropriado entre objetivos do OA e objetivos do aluno.

O *feedback* do objeto é instantâneo, pois o aprendiz pode clicar no ícone “conferir” em alguns exercícios ou, ainda, no ícone “resolver jogo”. Esse aspecto positivo atribui ao *site*, segundo Carvalho (2006), uma interatividade de nível 4 (ver capítulo 2).

Figura 62 – *Feedback Só Português*

Fonte: <https://www.soportugues.com.br/secoes/jogos/jogo.php?jogo=15>

Figura 63 - *Feedback Só Português*

Fonte: <https://www.soportugues.com.br/secoes/jogos/CacaPalavras/index.php>

A interface do OA não demonstrou atrasos ao longo de nossos testes, conferindo aos jogos uma usabilidade eficiente. Para alguns exercícios apenas nos foi solicitado o *plug-in* do *Adobe Flash Player*, como em alguns outros objetos já analisados neste trabalho. Em função da utilização do *plug-in* citado, não conseguimos testar o OA na versão *mobile*, afetando, assim, o quesito da interoperabilidade.

Outro elemento relevante em nossa observação foi o ícone “instruções” ou o comando “como jogar” que aparecem em algumas atividades. De fato, um guia ao aprendiz pode contribuir enormemente para a sua navegação na plataforma, especialmente em modelos de aprendizagem autônoma. Não atestamos, entretanto, recursos suplementares que garantissem acessibilidade inclusiva.

O outro objeto analisado no *site Só Português* refere-se ao item “expressões idiomáticas” encontrado na aba “diversos” do menu. Acreditamos que seria interessante

observar como o ambiente retratava o uso de expressões tão próprias da linguagem informal, utilizadas, especialmente, em interações de conversas cotidianas.

Figura 64 – OA *Só Português*

Amarrar o burro	Ficar em descanso, folgar, repousar.
Amigo da onça	Falso amigo, amigo interesseiro ou traidor.
Andar na linha	Estar elegante ou agir corretamente (ver também "perder a linha").
Andar nas nuvens	Estar desatento, distraído.
Ao deus dará	Abandonado, sem rumo.
Ao pé da letra	Literalmente.
Aos trancos e barrancos	De forma atabalhoada, desajeitada, improvisada.
Armado até os dentes	Exageradamente armado, preparado para uma situação.
Armar um barraco	Criar confusão em público, discutindo ou brigando com alguém.
Arrancar os cabelos	Entrar em desespero.
Arrastar as asas (para alguém)	Enamorar-se, insinuar-se romanticamente para alguém.
Arregaçar as mangas	Dar início a um trabalho ou atividade.
Arroz de festa	Pessoa que vai a todas as festas e eventos.
Arrumar sarna para se coçar	Procurar por problemas.
Até debaixo d'água	Em todas as circunstâncias.
Babar ovo	Puxar-saco, idolatrar incondicionalmente.
Banho de água fria	Romper as expectativas de alguém.
Banho de gato	Decepcionar, desludir.
Barata tonta	Lavar superficialmente as partes do corpo.
	Perdido, desorientado, sem saber o que fazer.

Fonte: <https://www.soportugues.com.br/secoes/expressoesIdiomaticas/>

A lista é longa e dividida em cinco partes – quatro dedicadas às expressões e seus significados e uma dedicada à atividade “Desafio”, cujo objetivo é fazer com que o aprendente tente adivinhar o sentido das frases. O mesmo jogo apresenta as expressões idiomáticas com figuras, conforme observamos a seguir.

Figura 65 – Site *Só Português*

Você está em Entretenimento > Qual é a Expressão?

Cair de paraquedas

Surgir de forma inesperada, iniciar determinada atividade sem a mínima habilitação ou preparação prévia.

Outras expressões

Fonte: https://www.soportugues.com.br/secoes/expid/expressao_ver.php?idE=51

Foi possível acessar o referido OA por meio de celular e *tablet* e, desse modo, a interoperabilidade do objeto se confirma. O OA tem organização em sua apresentação e respondeu com eficácia aos testes no sentido de não haver *links* quebrados ou figuras/fontes ilegíveis, permitindo que a navegabilidade fluísse normalmente.

Observamos, todavia, que o a amostra das expressões se faz sem a sua devida contextualização, o que pode dificultar a interpretação do aprendente de certo modo, dependendo do seu nível de conhecimento da língua-alvo.

Talvez fosse conveniente apresentar as frases a partir de exemplos práticos – diálogos autênticos em vídeo ou em áudio, ou até mesmo por meio das figuras apresentadas, combinadas com conversas do dia a dia.

Acredita-se que a reusabilidade de ambos OAs é viável, pois a utilidade dos materiais, seja em contexto de aprendizagem de língua materna ou de PLA não pode ser refutada. Entretanto, a revisão de alguns detalhes sobre níveis de domínio da língua e circunstâncias de uso do insumo linguístico fornecido poderia aprimorar a qualidade e veracidade dos recursos analisados.

E, por fim, os padrões de conformidade não se aplicam aos Objetos de Aprendizagem em questão.

5.1.4 Ficha 4: OAs e elementos fomentadores da competência interacional

Apresentamos novamente as quatro perguntas da ficha 4 e então passamos aos comentários sobre os OAs analisados.

1. Há destaque para a habilidade de fala no OA?
2. As conversas apresentadas pelos OAs são “ensaiadas” ou “naturais”?
3. A correção gramatical é o foco do OA?
4. É possível perceber nos OAs analisados aspectos voltados à Paralinguagem, à Cinésica ou à Proxêmica?

Nos compete lembrar o disposto no capítulo 1 deste trabalho a respeito de como se dava o ensino de línguas no Brasil Império, segundo Leffa (1999): a metodologia da época era baseada em tradução de textos e análise gramatical.

No capítulo 2, o mesmo autor enfatiza que nos anos de 1960, em tempos de aprendizagem mediada por computador, a abordagem estruturalista, “com muitos exercícios de manipulação das estruturas básicas da língua” (LEFFA, 2006, p. 13) ainda era predominante.

Esses dois modelos parecem se repetir ainda nos dias atuais, conforme observamos em alguns OAs dos *sites* analisados, como por exemplo, “*Jogos na Língua Portuguesa*”, do

Só Português ou “*Interactive Exercises Phrases*”, do website *Learn Brazilian Portuguese with Sonia-Portuguese* em que se observa claramente o foco na correção gramatical.

Ademais, por mais que haja algum destaque para a habilidade de fala em um dado objeto de aprendizagem, não necessariamente esse destaque orienta a abordagem para uma linha conversacional ou interacionista, mas, novamente, a correção gramatical ganha evidência.

É o caso dos OAs “*Ordering food*”, “*Asking for directions*” e “*Polite Expressions*”, em que se observa certa inclinação ao aspecto de fala a partir da apresentação de “frases básicas” ou expressões polidas ao aprendente – tendência esta que consideramos válida, indubitavelmente.

Porém, a exposição do aluno ao insumo linguístico sem a compreensão de como esse insumo “adquire um valor específico, relativo ao contexto” em que é usado (LEFFA, 1988, p. 04), sem a noção do papel dos participantes da situação comunicativa ou da relação entre eles, acaba enquadrando a habilidade de fala nos moldes estruturais passados.

Outrossim, um problema verificado em OAs dos sítios eletrônicos *Learn Brazilian Portuguese with Sonia-Portuguese* e *Learn Portuguese Now – com Charlles Nunes* é o uso de áudio um tanto similar ao que vimos no período do CALL Behaviorista, fazendo do objeto um “tutor mecânico” (FRANCO, 2010, p. 05), como já mencionado neste trabalho. As frases apresentadas em áudio nos objetos “*Polite Expressions*⁶¹” e “*Asking for Directions*⁶²” são gramaticalmente corretas, mas, sem a contextualização requerida, acabam sendo repassadas de modo aleatório, indicando um propósito de repetição e memorização, sem demonstrar, inclusive, um cuidado específico e necessário à prosódia da língua-alvo.

Nesse sentido, partindo da ideia de que os diálogos são responsáveis por apresentar não apenas a estrutura e o léxico concernente à língua-alvo, mas também formatos de interação que tentam se aproximar da autenticidade da fala na língua estudada (RICHARDS, 1980), entende-se que exemplos como o do OA “*Ordering Food*⁶³” do site *Learn Portuguese with Rafa* não priorizam uma linguagem natural, mas uma linguagem ensaiada, já que não aborda pontos como diversidade de registros, troca de turnos ou estratégias de reparação no diálogo proposto.

⁶¹ <http://www.sonia-portuguese.com/language/phrases/polite-expressions/>

⁶² <http://www.learn-portuguese-now.com/portuguese-phrases4.html>

⁶³ <https://www.learn-portuguese-with-rafa.com/ordering-food-in-portuguese.html>

A ênfase dada à pronúncia e ao uso de frases funcionais não deixa de ser pertinente na aprendizagem de uma língua adicional. O grande entrave é quando somente esses aspectos são levados em consideração, fazendo do gênero diálogo um instrumento didático que não abre espaço a marcadores típicos da conversa natural, como é o caso também de algumas partes do OA “*Cabeleireiro e Manicure*” do site “*Estante da Denise*”.

O ensino de estruturas isoladas, perfeitamente corretas, pode ser útil à expansão do léxico do aprendente, mas pode induzi-lo também à ideia errônea de que a fala não se difere da escrita e, conseqüentemente, de que a conversação é feita tipicamente de sentenças gramaticalmente completas (RICHARDS, 1980), sem a ocorrência de procedimentos típicos da oralidade, como por exemplo - repetições, paráfrases, descontinuidades e correções (FONSECA, 2004).

Outras características essenciais da fluência conversacional são as pausas e hesitações – observadas somente nos OAs dos sites *Clica Brasil*, *LAPREN* e *BrazilPod – Conversa Brasileira*. Ademais, observamos que os referidos OAs admitem também momentos de interrupções, uso de *fillers* (“preenchedores” como *ah*, *uh*, *hum*) entre as cláusulas, bem como amostras de uso de marcadores discursivos.

Há de se acentuar que quaisquer atividades propostas por Objetos de Aprendizagem cujo intuito seja o de promover o uso da língua-alvo em conversações, requer que o aprendente tenha acesso a modelos para sua prática e, nessa lógica, o OA “*Interação em uma feira de rua no Brasil*” do site *Rede Brasil Cultural* acaba operando sem atentar a esse detalhe.

A atividade que solicita produção de diálogo entre as figuras de feirante e comprador, a partir da escolha de preços, de alimentos a serem comprados e de barracas adequadas a cada alimento escolhido, vislumbra apenas o vocabulário fornecido (ponto imprescindível, sem dúvida). Porém, considerando contextos de aprendizagem autônoma complementar, possibilitados pela realidade da *Web 2.0*, talvez fosse interessante acrescentar também exemplos desse formato conversacional ao usuário do material. Uma solução viável seria o uso de vídeos legendados.

Nessa perspectiva, os objetos analisados no *BrazilPod - Conversa Brasileira* oferecem a possibilidade ao aprendente de visualizar gestos, expressões faciais e olhares entre os interactantes – sinais paralinguísticos que dão suporte importante às conversações e que tornam o contato com o insumo linguístico mais abrangente.

Em um contexto de aprendizagem independente, acreditamos na capacidade de fomento à competência interacional dos objetos analisados pertencentes aos *sites Clica Brasil, LAPREN e BrazilPod – Conversa Brasileira*, não significando, porém, que a utilização desses OAs em uma aprendizagem formal deva ser descartada.

Entende-se, portanto, que o material em vídeo é essencial para que a cinésica e a proxêmica possam ser melhor exploradas, como Cheng (2016) e Heath (1986 apud CHENG, 2016) sublinham (ver capítulo 3). A nosso ver, esse registro em audiovisual é mais necessário ainda quando se trata de situações de aprendizagem no âmbito *on-line* – isto é, fora de um contexto de vivência com falantes da língua-alvo. Assim, interações gravadas podem contribuir bastante para um entendimento maior de práticas sociais de uma língua adicional.

Conforme nos apontam Lebedeff e Santos (2014), em sua experiência com o ensino de Libras por meio de curtas-metragens, a imersão do aprendente nessas práticas sociais ocorre a partir do momento em que ele assiste ao vídeo na língua que estuda (e não somente a partir do momento em que interage).

Adotar a multimodalidade (áudio, imagem, texto) em Objetos de Aprendizagem não só permite a integração das habilidades de uma língua, conforme prevê o CALL integrativo, mas também salienta os detalhes da atividade de fala ao aprendente.

5.1.5 Ficha 5: Recursos interacionais (ou componentes da CI) presentes nos OAs

As perguntas que nos orientaram na construção da ficha 5 são as dispostas a seguir:

1. Os OAs colaboram para a conscientização da existência de roteiros retóricos, turnos de fala ou condução de tópico?
2. Os OAs apresentam registros variados
3. Os OAs apresentam modelos de estrutura de participação?
4. Os OAs expõem os aprendentes a determinados componentes do processo interacional tais como: estratégias de tomadas de turno (SACKS <i>et al.</i> , 1974), de reparação (SCHEGLOFF <i>et al.</i> , 1977) e de alinhamento (STIVERS, 2008; DINGS, 2014; ATKINSON <i>et al.</i> , 2007)?

Acredita-se que os OAs mais colaborativos para uma conscientização da existência de roteiros retóricos (ou *scripts* de retórica) foram, mais uma vez, os dos *sites LAPREN, BrazilPod - Conversa Brasileira e Clica Brasil*.

Compreendendo os *scripts* de retórica como o domínio da competência discursiva ou como “aquilo que se faz com a língua em determinados contextos”, o objeto “*Fala e escrita: como empregar essas modalidades adequadamente?*” do site *LAPREN – PUCRS* é um dos principais fomentadores desse aspecto interacional, pois viabiliza uma reflexão sobre contextos de uso de determinados enunciados, destacando a importância de se examinar níveis de formalidade ou informalidade, especialmente na seção do estudo orientado, em que solicita ao aprendente selecionar qual/quais ocorrência(s) seriam apropriadas em uma conversa com um amigo e em uma situação do contexto acadêmico.

O OA “*Graus de polidez*” do website *Estante da Denise* também corrobora para uma conscientização da existência de roteiros retóricos quando aponta, por meio de uma diferenciação didática, exemplos de linguagem sutil e linguagem direta – ainda que o faça sem suportes midiáticos úteis a uma visualização mais completa da interação e possíveis de serem apresentados por meio de um website.

Outro objeto que se debruça sobre certos aspectos de *scripts* de retórica, é o “*Polite Expressions*” do website *Learn Brazilian Portuguese with Sonia-Portuguese*, mas ocorre que, frases como “dá licença” ou “não faz mal” fora de contexto não colaboram para uma compreensão detalhada daquilo que é convencional a um determinado tipo de prática (TAVARES, 2013).

Acerca dos objetos dos websites *BrazilPod - Conversa Brasileira* e *Clica Brasil*, nota-se que apresentam modelos de trocas de turno e de estrutura participativa bem diferentes entre si. Observamos que a maioria dos vídeos do primeiro sítio eletrônico são de pessoas respondendo perguntas de alguém, indicando, portanto, o gênero entrevista; à exceção do vídeo “*Trabalho, família e diversão (Letícia e Fernando⁶⁴)*” – presente no OA “*Fim de semana*”, em que podemos ver um casal interagindo brevemente, falando sobre o que ambos têm feito ultimamente.

O modelo de estrutura participativa apresentado engloba três participantes – dois conversando entre si e com um entrevistador. Em uma aprendizagem autônoma, talvez essa questão não viesse à tona, mas em uma aprendizagem de sala de aula, tal característica poderia ser explorada, especialmente se comparada a outros tipos de entrevista. Não deixa de ser, todavia, um ponto expressivo do objeto em termos interacionais.

No vídeo citado, tanto o pronome de tratamento “você” quanto sua forma abreviada “cê” aparecem, demonstrando a proximidade entre os interactantes (relação marido/esposa)

⁶⁴ <http://laits.utexas.edu/clicabrasil/lesson/fim-de-semana/gram%C3%A1tica.html>

e apontando que os marcadores verbais podem estabelecer o grau de formalidade/informalidade da dinâmica da interação.

Além da forma abreviada – “cê” - o uso do sintagma nominal “a gente”, para expressar primeira pessoa do plural, também aponta que registros variados são admitidos pelo objeto.

Considerando outros componentes do processo interacional, o aprendente pode perceber a cooperação entre os falantes mesmo quando há interrupção, não só notada quando Heloísa complementa a fala do esposo – “*cê tem ido à piscina...a gente tem ido à piscina*” – mas também por meio dos olhares e gesticulação positiva da cabeça, estabelecendo uma anuência entre os dois participantes. O marcado conversacional “né” também permite esse entendimento.

Entretanto, os olhares e as falas do casal também são influenciados pela presença do entrevistador e talvez essa estrutura de participação não possibilite que a interação entre Heloísa e o esposo se dê de forma mais despojada, pois é possível que ambos esperem a intervenção ou o assentimento do terceiro participante a qualquer momento.

Já os OAs “*They’ll love this with a passion!*”⁶⁵ e “*It’s the same thing all over again*”⁶⁶ do *website BrazilPod - Conversa Brasileira* mostram como se dá a troca de turnos em conversas entre pares de um modo mais “relaxado”, menos controlado, mesmo que sejam simulações ou amostras de “*role play*” que atendam a demanda de um terceiro participante – no caso, o público usuário do *site*.

Marcas de conversas autênticas são previstas pelos próprios desenvolvedores do ambiente, já que, mostrar como as pessoas alternam turnos enquanto conversam ou como permitem que seus pares saibam que estão acompanhando a interação são alguns dos objetivos listados na página.

A competição pelo piso conversacional (YOUNG, 1998) é mais evidente na arquitetura de participação das conversas do *BrazilPod*, operada com maior flexibilidade, em função da proximidade demonstrada entre os interagentes.

A proximidade é atestada por enunciados como “*Ô, Ana, me ajuda aqui*” ou “*tá boa, querida?*” presentes na interação entre a vendedora da loja (Ana) e a compradora (Denise) e também por interrupções e falas simultâneas entre Michelle e seu amigo Valdo, enquanto conversam sobre a prima de Michelle.

⁶⁵ <http://coerll.utexas.edu/brazilpod/cob/lesson.php?p=21>

⁶⁶ <http://coerll.utexas.edu/brazilpod/cob/lesson.php?p=07>

Somado a isso, dados proxêmicos podem ser observados, já que vendedora e compradora se abraçam como velhas conhecidas ao se cumprimentarem no primeiro vídeo e, no segundo vídeo, o amigo Valdo toca na mão da amiga enquanto comenta seu relato. O contato físico é um elemento de ordem sociocultural, mas também diz respeito aos papéis desempenhados pelos interactantes na estrutura participativa e aos seus alinhamentos ao longo da interação.

Fornecer esses elementos em “modelos” ao aprendente de PLA é bastante significativo, especialmente aos que estão em fases iniciais de aprendizagem, para que possam perceber desde o primeiro contato com a língua-alvo como a interação se dá em situações reais de uso, considerando dimensões linguísticas e não linguísticas, socioculturais e pragmáticas, envolvendo papéis diversos dos participantes e até mesmo comportamentos “permitidos” dentro do evento comunicativo.

Além de promover a necessária exposição do aprendente a modelos diferentes de *scripts* de retórica, o OA *Fala e escrita: como empregar essas modalidades adequadamente?* do *website LAPREN – PUCRS*, também contribui para a conscientização do aprendente sobre a variedade de registros ao apresentar enunciados como “*nóis vai agora e vorta depois*” ou “*nós vamo agora e voltamo depois*” na primeira parte do objeto.

Na “prática 4” do referido OA, a versão falada e a versão escrita de um mesmo texto são trabalhadas, a partir de uma amostra que contém repetições, alongamentos vocálicos e frases inacabadas – movimentos importantes da oralidade que devem ser realçados em materiais voltados para a aprendizagem de qualquer língua.

De acordo com Duarte (2015) “fala melhor quem está mais exposto a produtos orais variados na língua que aprende” (p. 58) e o OA em questão abrange aspectos inerentes dos discursos formal e informal na sua apresentação granular (estudo orientado, prática 1, prática 2, prática 3, prática 4 e prática 5). A cada módulo, é solicitado ao aprendente não só identificar diferenças entre o texto falado e o texto escrito, mas também produzir seus próprios textos, considerando as duas modalidades.

Acerca das estratégias de *turn-taking*, acreditamos que as interações presentes nos OAs do *site BrazilPod - Conversa Brasileira* podem fomentar o desenvolvimento desses componentes da CI, por apresentarem, entre outros mecanismos, pontos possíveis de finalização do turno (DIVAN; WEISS, 2005), sinalizados por elementos sintáticos, prosódicos e pragmáticos.

No caso do excerto a seguir, parte da conversa entre Michelle e Valdo, somente o suporte audiovisual pode confirmar o fenômeno, já que o turno inserido do participante Valdo ocorre em função da ideia de que Michelle havia finalizado seu enunciado – mas, como pode-se perceber, ela continuaria a desenvolver sua fala posteriormente.

MICHELLE: Não, mas você não sabe o que me aconteceu de novo...!

VALDO: O que...

*MICHELLE: ... essa semana. ...*⁶⁷

Essa intervenção de Valdo não gera efeito de sentido de polidez em função da proximidade entre os interactantes e opera como sinal de que o interlocutor está “seguindo” o que está sendo dito, além de evidenciar que Valdo provavelmente concluiu que o turno de Michelle permitia uma inserção naquele momento.

O mesmo pode ser atestado no OA “*They’ll love with a passion*”, já que a intervenção de Denise à fala de Ana ocorre também como turno inserido, com entoação interrogativa, mas o assalto ao turno não é interpretado como impolido.

ANA: Deixa eu te falar. Isso que você pegou...

DENISE: O que que é isso aqui, ó?

*ANA: ... é uma das coisas melhores pra você levar,
que as pessoas amam. Cê não vai acreditar!*

Todas essas ocorrências podem servir de modelos interacionais ao aprendente de PLA, pois trazem as particularidades das conversas autênticas. Seria interessante apenas destacar nos OAs mencionados que esse tipo de dinâmica é permitido em contextos de informalidade, pois essa informação colabora para a compreensão do posicionamento (ou alinhamento) dos falantes “em relação à mensagem de seu interlocutor⁶⁸” (TECEDOR, 2016, p. 25).

É possível perceber também exemplos de manutenção de turno em determinados momentos das interações, por meio de marcadores de aprovação discursiva (ex.: “né”), de elementos como pausa e hesitação, bem como de repetição antes da formulação adequada durante processamento da fala de Michelle:

MICHELLE: O problema...com os namorados...isso

⁶⁷ <http://coerll.utexas.edu/brazilpod/cob/lesson.php?p=07>

⁶⁸ “[...] set of conversational devices that interactants use to position themselves with respect to their interlocutor’s message” (TECEDOR, 2016, p. 25).

VALDO: *uh*

MICHELLE: *que ela num/não consegue... né...eh...*

VALDO: *uh*

MICHELLE: *manter um namorado por muito tempo*

Procedimentos que interrompem o curso sintático da fala, retardando, assim, a produção do indivíduo, classificam-se como reparos, os quais se configuram como práticas concretas da descontinuidade e do não planejamento da oralidade. Nesse sentido, tanto os vídeos do *BrazilPod* quanto um dos OAs (em áudio) do *LAPREN*⁶⁹ apresentam-se como exemplos de componentes do processo interacional

ANA: *E é legal porque eh...faz parte da comunidade. A comunidade... o pescador... é... provides... dá esse, a, a escama, e elas desenvolveram*

Esses aspectos deveriam ser apontados em contextos de ensino formal ou, minimamente, priorizados ao se pensar na produção de materiais de qualquer língua adicional – seja no formato impresso ou *on-line*. Não se pode afirmar categoricamente que tais materiais vão garantir a internalização dos componentes da CI por parte do aprendente, mas hão de possibilitar, pelo menos, a identificação de nuances importantes da oralidade.

Não significa que esses recursos “ensinam a falar”, mas podem, sem sombra de dúvidas, apontar para “uma perspectiva mais ampla do que a simples observação do código linguístico” (MARCUSCHI, 1997, p. 42). Assim, concordamos mais uma vez com Ohta (2001) a respeito da urgência de se expor os aprendentes aos componentes do processo interacional por meio de situações de uso real da língua-alvo, como é o caso dos OAs encontrados no *BrazilPod – Conversa Brasileira*.

5.2 SOBRE OS DADOS COLETADOS COM OS SUJEITOS DE PESQUISA

Nesta seção tratamos das informações obtidas com os sujeitos de pesquisa – aprendentes PEC-G e aprendentes ETAs – acerca dos Objetos de Aprendizagem e dos *websites* analisados.

Conforme mostramos previamente, os OAs e *sites* apresentados aos alunos PEC-G – já descritos e analisados neste trabalho – foram os seguintes:

⁶⁹ O OA em questão já foi apresentado anteriormente neste capítulo e está disponível no endereço <http://www.pucrs.br/logos/lapren/areas/letras/fala-e-escrita-como-empregar-essas-modalidades-adequadamente/>

- *Site Clica Brasil! – Na Internet*
- *Site Learn Brazilian Portuguese with Sonia-Portuguese – Interactive Exercises*
- *Site Learn Portuguese with Rafa - Brazilian Portuguese phrases for second meeting*

Já os objetos e *sites* apresentados aos alunos ETAs foram:

- *Site LAPREN – Fala e escrita: como empregar essas modalidades adequadamente?*
- *Site Conversa Brasileira – Shopping 1: They'll love this with a passion!*
- *Site ELO – Línguas On-line - Português para estrangeiros – MPB - O dicionário dos cariocas*

Considerando que os procedimentos metodológicos realizados nos dois encontros já foram relatados no capítulo anterior, passamos para os dados dos questionários e entrevista coletados em nossas intervenções.

Acredita-se ser de suma importância coletar depoimentos e impressões de aprendentes de PLA acerca de algumas atividades e Objetos de Aprendizagem disponibilizados nos ambientes digitais pesquisados, haja vista que a avaliação dos usuários pode ratificar a qualidade dos materiais ou, ainda, contribuir para possíveis melhorias destes.

5.2.1 Dados do questionário dos aprendentes PEC-G

Considerando a pergunta “*Você acessa ou já acessou sites em sua aprendizagem de português como língua estrangeira? Se sim, quais são os sites e com que frequência os acessa?*”, as ferramentas mais citadas nas respostas dos dezessete aprendentes foram *Duolingo* e *Youtube*. Apenas um respondente relatou nunca ter acessado nenhum *site* ou aplicativo para aprender português.

Ressaltamos que alguns respondentes escreveram ter acesso aos *sites* que apresentamos no *workshop*, mas acreditamos que suas respostas tenham sido derivadas de uma má compreensão da pergunta (em função do pouco domínio da língua-alvo ou do pouco tempo que tivemos no encontro), haja vista que, ao iniciar o *workshop*, a turma não demonstrou ter familiaridade com os sítios eletrônicos em questão.

Em uma das respostas, observamos que a rede social *Facebook* é citada como ambiente favorável à aprendizagem de PLA. Esse dado coaduna com o estudo de Fonseca (2002), apresentado no capítulo 3 desta pesquisa. As redes sociais, assim como *chats* da *Internet* – guardadas as devidas ressalvas que envolvem riscos de exposição ou afins -

permitem que os sujeitos tenham contato com amostras autênticas da língua adicional, o que pode ser interessante para a assimilação de aspectos interacionais.

Uma das aprendentes respondeu que, quando estava se preparando para a sua viagem ao Brasil, procurou no *Youtube* vídeos sobre como cumprimentar pessoas na língua portuguesa. Tal atitude, a nosso ver, reflete uma preocupação que vai além do domínio da gramática normativa.

Outro aluno sugeriu que, no *Youtube*, é possível procurar vídeos úteis à aprendizagem do português, mas não especifica se esses vídeos têm caráter pedagógico ou se são apenas exemplos de conversas. Houve também menção a “assistir filmes” em uma das respostas.

É interessante notar que um *site/app* como o *Duolingo*, em que a fragmentação da língua-alvo e a ênfase na tradução como método de ensino (LEFFA, 2014) – pontos já elencados no capítulo 3 – seja tão utilizado quanto um *site* de vídeos entre os sujeitos pesquisados.

Esse dado tende a comprovar a relação concreta entre a necessidade de se dominar estruturas e léxico em combinação com a visualização do contexto e de elementos interacionais e socioculturais presentes no audiovisual, como já defendido por esta pesquisa.

Ao perguntarmos “*Você prefere sites de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa que apresentem seu conteúdo em português ou em outro idioma? Por quê?*”, seis aprendentes afirmaram que preferem *sites* com conteúdos em português e em outro idioma, argumentando que este formato permite uma melhor compreensão do que está sendo estudado.

Sete aprendentes apontaram preferência por *sites* que oferecessem materiais apenas na língua-alvo, seja porque se encontravam em situação de imersão ou porque consideravam que assim aprenderiam mais rápido. Quatro respondentes não souberam especificar suas preferências.

Considerando a questão “*Sobre os sites apresentados no workshop, qual deles possui o layout/design mais atrativo em sua opinião? Justifique sua resposta*”, os *sites* mais citados foram o *Clica Brasil* e o *Learn Brazilian Portuguese with Sonia-Portuguese*, os quais, de acordo com os comentários dos aprendentes “tem muitos vídeos, áudios e figuras” ou porque “a gente acha facilmente o que está procurando” e “são simples de navegar”.

Tal avaliação está diretamente relacionada com a usabilidade dos *sites* e comprova a tese de que desenvolvedores de ambientes instrucionais e de Objetos de Aprendizagem

devem ir além do âmbito de textos “corridos”, transferidos à tela, conforme as orientações de Carvalho (2006). Ademais, Matera *et al.* (2006) também nos aponta que aprendentes aceitam melhor ambientes da *Web* cuja navegação ou busca por informações ocorram sem grandes complicações.

Ainda nessa perspectiva, as respostas à pergunta “*Você conseguiu navegar com facilidade no site, acessando seus links, lições, vídeos etc., sem nenhum problema?*” indicaram que não houve nenhum problema na utilização dos materiais apresentados e que alguns atrasos na navegação ocorreram em função da *Internet* instável do laboratório.

Já as reações à “*Qual sua opinião sobre os materiais disponibilizados nos sites (vídeos, áudios, figuras, textos, arquivos para download etc.)?*” nos direcionaram a uma preferência, mais uma vez, pelos objetos com vídeos/áudios.

Um dos aprendentes afirma que “ouvir o vídeo e ler a mesma coisa” é um ponto positivo – provavelmente se referindo às legendas do material. Outro aluno disse que “vídeos são muito importantes” pois ajudam a melhorar a pronúncia, por exemplo.

Esses dados ratificam a ideia de que OAs que priorizam repetições de vocábulos, por exemplo, não necessariamente precisam apresentar o insumo linguístico fora de contextos de uso, pois são capazes de integrar diferentes habilidades, alinhando-se a diferentes objetivos de aprendizagem.

E, finalmente, as perguntas “*Qual sua opinião a respeito das lições on-line apresentadas nos sites observados?*” e “*Sobre as atividades apresentadas nos sites observados, quais, em sua opinião, foram as mais interessantes para sua aprendizagem de português?*”, os aprendentes avaliaram os materiais positivamente por diversas razões.

Alguns destacaram a “rapidez” da *Internet* – talvez referindo-se à facilidade de acesso a conteúdos diversos a partir de um “clique”. Outros alunos afirmaram que é possível “encontrar bastante coisa” ou que os *sites* apresentam “muitos exercícios” e isso “ajuda bastante” na aprendizagem. Houve também referência à importância e necessidade de se ter contato com esses recursos e à sua gratuidade. Um dos sujeitos mencionou que não havia tido contato com aqueles tipos de ferramentas dentro de sala de aula.

Sobre as atividades mais interessantes, os sujeitos se pronunciaram positivamente a respeito do *feedback* instantâneo oferecido pelo *Learn Brazilian Portuguese with Sonia-Portuguese*, dos vídeos e áudios do *Clica Brasil* e do vocabulário extenso encontrado no *Learn Portuguese with Rafa*. Em algumas respostas, tanto a combinação de idiomas (inglês

e português) disponibilizadas em alguns dos exercícios e comandos, quanto o uso somente da língua-alvo em outras atividades foram destacados.

Frente ao exposto, o uso de *sites* na instrução de línguas não deve ser encarado somente como um elemento lúdico complementar, haja vista as potencialidades de Objetos de Aprendizagem, as quais podem incluir variedade de materiais que não implicam pagamento algum, acervo amplo, flexibilidade ou personalização no acesso e, em alguns casos, ineditismo ou singularidade na aprendizagem.

Muitas pessoas que buscam aprender uma língua adicional acabam adentrando o espaço da *Web*, dada a popularidade de alguns canais como *Youtube* ou de redes sociais como *Facebook*. Esse dado é também comprovado quando consideramos que, dentre dezessete aprendentes PEC-G, apenas um disse nunca ter utilizado um *site* para aprender português.

Para ratificar determinadas interpretações da análise, buscamos entrevistar os sujeitos PEC-G - conforme apontamos na descrição dos procedimentos metodológicos. Resolvemos destacar os excertos que reforçassem aspectos já descritos nesta pesquisa.

5.2.2 Dados da entrevista dos aprendentes PEC-G

Os *sites* preferidos pelos alunos PEC-G, de acordo com as informações da entrevista focalizada, foram *Learn Brazilian Portuguese with Sonia-Portuguese* e *Clica Brasil*.

Segundo os sujeitos de pesquisa, os OAs do *Learn Brazilian Portuguese with Sonia-Portuguese* colaboram de modo divertido para a aprendizagem de gramática e de aquisição de vocabulário,

com a disponibilização de muitos exercícios e da combinação da língua-alvo com a língua inglesa, de modo a facilitar a compreensão do que é proposto. A usabilidade também é um fator considerado relevante.

PEC-G 3: *eu acho que o site sonia português é o melhor porque a gente consegue brincar com as palavras, achar os sinônimos em inglês e isso de conhecer novas palavras eu prefiro...sonia português né...porque primeiro o design...muito simples...a gente consegue achar o que está procurando mais facilmente e tem um pouco de english.*

PEC-G 4: *Acho que na sonia nós aprende gramática como falar melhor.*

PEC-G 10: *eu acho que no sítio... este sítio vão nos ajudar... porque tem muitas coisas... muitas palavras e se você quer treinar seu português, você pode (incompreensível) pra lá pra fazer os exercícios...pra aprende*

conjugação... gramática... vocabulário...no site sonia tem muitas exercício pra se treinar a melhorar também.

Outro ponto confirmado é a necessidade de se oferecer *feedback* ao aprendente quando este finaliza uma atividade. Para um dos alunos PEC-G, esse é mais um aspecto positivo do *Learn Brazilian Portuguese with Sonia-Portuguese*.

PEC-G 11: *Acho a atividade do site de learn portuguese with sonia que é muito legal porque ele tem as respostas que...quando você acaba de fazer exercício você pode ver pra saber onde ficaram onde você age errado pra corrigir*

Já as principais vantagens dos OAs do *site Clica Brasil* aparecem nos dados de maneira interessante.

Um dos participantes classifica o material do referido *site* como “mais cultural”:

PEC-G 1: *Clica Brasil é mais de Brasil ou cultura e (sonia e rafa) eles são mais de aprendizagem e ensino de português.*

A nosso ver, esse fato está intrinsecamente relacionado com a competência interacional, já que para Hymes (1972), aspectos socioculturais não podem ficar à parte das interações humanas. Ademais, Hall (1995) também declara que os recursos interacionais são utilizados pelos indivíduos a partir de uma perspectiva sociocultural.

Não significa dizer que o *site* não tem preocupação em tratar de regras estruturais, já que, conforme os seus materiais comprovam, há explicações gramaticais nos arquivos em .pdf, além de uma seção (hiperlink) dedicada somente à gramática. Dados coletados na entrevista indicam essa questão:

PEC-G 2: *então...este, estas sites pode me ajudar a pra bem...a bem...fazer a conjugação de verbos...porque eu tenho muita dificuldade pra fazer a conjugação...depois...a gramatical também...eu vou ouvir as vídeo e depois ver as escrita...para ver onde eu não consegui entender... eu vou escolher Clica Brasil...porque ele tem tudo em português. Ele tem as conjugação das verbo e quanto tempo você vai usar este verbo, como você vai falar no presente, no passado e também no futuro.*

Ainda que os vídeos do *Clica Brasil* não sejam voltados somente à repetição e fixação de pronúncia, sua contribuição nesse sentido não deixa de ser citada em alguns trechos coletados:

PEC-G 4: *atividade vai melhorar muito o português de escrever e falar e de ouvir melhor português. Eu acho que atividade de hoje que foi mais legal é a de sites...a primeira...vídeo. Eu acho que essa é melhor porque é uma maneira que nós pode aprender o português quando as pessoas que*

já fala português... nós podemos prestar atenção para entende melhor...de conhecer como eles pronúncia a palavra.

PEC-G 10...*porque no site Clica Brasil tem vídeos e áudios que são muito importantes para pronúnciação*

PEC-G 11: *acho bem que esse site pode me ajudar pra fazer a leitura... pra ouvir... pra ver também os vídeos... pra me ajudar a praticar a pronúnciação... onde fica a entonação dentro, no uma palavra ou em dentro uma frase.*

As legendas nos vídeos são apontadas como interessantes à aprendizagem, além das temáticas motivadoras, que, em alguns casos, se aproximam bastante da realidade do aluno:

PEC-G 8: *as aulas não falam dos assuntos que o jovem gosta. Entendeu? Nos sites vê o meu namorar... paquerar pela Internet...Esses assuntos são assuntos que chama a atenção dos jovens. Então qualquer coisa, mesmo se nós temos a dificuldade de compreender a língua, nós somos interessado a compreender...a entender o que...do que eles estão falando...*

A utilização de vídeos como Objetos de Aprendizagem promove a compreensão mais abrangente do que se passa no evento interativo, em função da presença de elementos de ordem cinésica ou paralinguística.

PEC-G 3: *...e também a atividade com vídeo. Eu gosto de vídeo porque isso treina a gente pra ver, aprender, ouvir e entender os gestos também...*

Algumas das informações obtidas com os aprendentes PEC-G mostraram-se compatíveis com as dos aprendentes ETAs.

5.2.3 Dados do questionário *Google Form* dos aprendentes ETAs

Os quatro aprendentes ETAs citaram também o *Duolingo* e o *Youtube* como principais ferramentas de suporte tecnológico à sua aprendizagem de português. Associamos o uso do *site* e *app Duolingo* a alguns pontos informados no *Google Form*, em resposta às questões “*Quais são seus principais objetivos de aprendizagem?*” e “*Quais são as suas maiores dificuldades na aprendizagem da língua-alvo?*”.

Ler, escrever e traduzir são habilidades almejadas, mencionadas por três ETAs - um deles acrescenta a utilização do *Google tradutor* em suas tentativas de comunicação.

Falta de domínio de gramática aparece como uma das principais dificuldades em dois depoimentos. Nessa lógica, compreende-se que *sites* de cunho mais estrutural possam atender a essas demandas com eficiência.

Entretanto, observamos que o propósito de interagir é preponderante nas respostas dos ETAs:

ETA 1: “improve in my speaking skills in order to communicate more effectively here while immerse⁷⁰”. “falar”

ETA 2: Falar, escrever, ler, traduzir.

ETA 3: falar, escutar, conversar com brasileiros.

ETA 4: Falar muito boa, entender tudo, ler, escrever, assistir coisas no português.

Um dos alunos, inclusive, cita a plataforma de séries e filmes *Netflix* como um de seus *sites* favoritos – o que nos confirma, novamente, a procura por recursos audiovisuais no processo de aprendizagem de línguas, já que tais recursos podem funcionar como exemplos concretos de práticas sociais da língua-alvo.

Um dos ETAs relata que, para resolver problemas de ordem interacional, sempre pede aos interlocutores que repitam ou que expliquem o que foi dito e, mesmo quando não há clareza na comunicação, procura agir de acordo com suas inferências.

ETA 1: I ask the speaker to repeat what they said, I ask them to explain what they said or to use different words (...). Sometimes I don't solve the problem but continue to act according to what I guess the speakers mean.

Outro aluno refere-se à simpatia dos brasileiros como fator favorável aos seus movimentos de “tentar de novo”.

ETA 4: Tive muitos problemas de conjugação e quando devo usar masculino ou feminino mas felizmente as pessoas no Brazil estão muito simpático e me deixa tentar de novo.

Tais elementos revelam a importância de se dominar a competência estratégica e as pistas contextuais, por exemplo. Evidencia-se também o que Campbell-Larsen (2014) nos apresenta: os monólogos não são a forma mais relevante de prática de fala (se pensarmos nos exercícios de repetição promovidos por ferramentas que segmentam a língua estudada), e as conversas são atividades co-construídas, isto é, práticas individuais não fomentam a competência interacional.

⁷⁰ “melhorar as minhas habilidades de oralidade para me comunicar de maneira efetiva enquanto estiver em imersão”.

5.2.4 Dados do questionário presencial dos aprendentes ETAs

O questionário dos aprendentes ETAs traz perguntas acerca dos Objetos de Aprendizagem a eles apresentados, como já mencionado neste trabalho.

Sobre a pergunta “*Você prefere sites de aprendizagem de Língua Portuguesa que apresentem seu conteúdo somente em português ou também em outro idioma? Por quê?*”, três ETAs disseram que preferem *sites* que combinem dois idiomas, porque proporcionam um complemento à aprendizagem e esclarecem dúvidas, quando necessário.

Segundo os sujeitos colaboradores, os *sites* com *layout/design* mais agradáveis são o *LAPREN* e o *BrazilPod – Conversa Brasileira*. A justificativa é a de que essas interfaces são as mais organizadas e coloridas. O ambiente *LAPREN* foi classificado como “mais intuitivo” e “mais moderno”. Outra vantagem do *BrazilPod* mencionada foi o fato de os seus OAs combinarem som (vídeos) e escrita (legendas em inglês e português).

Conforme previamente descrito nesta pesquisa, o OA “*O dicionário dos cariocas*” não foi acessado por completo, tendo em vista que o vídeo da cantora Adriana Calcanhoto não funcionou em nenhum navegador utilizado. É preciso informar também que na aula com os ETAs, o carregamento das páginas do *BrazilPod* foi um tanto demorado.

Diante desse imprevisto no encontro com os aprendentes ETAs, decidimos apresentar outros objetos do *hiperlink Português para estrangeiros – MPB*, a saber: “*Sinal Fechado*”⁷¹, “*Quando o Carnaval Chegar*” e “*Os instrumentos do Chorinho*”. Como o tempo da aula era longo, foi possível demonstrar como utilizar esses objetos.

O OA “*Quando o carnaval chegar*” consistia em completar a letra da música do compositor Chico Buarque. Para tanto, os verbos precisavam ser conjugados gerúndio.

Figura 66 – OA “*Quando o carnaval chegar*”

Após ouvir a música, complete o texto, digitando as formas verbais de gerúndio*, no quadro abaixo e clique "Enter".
*gostando, lendo, dormindo

Chico Buarque - Quan...

Quando O Carnaval Chegar
(Chico Buarque)

Quem me vê sempre parado, distante garante que eu não sei
samar
Tô me **** pra quando o carnaval chegar
Eu tô só ----, ----, ----, ---- não posso falar
Tô me ---- pra quando o carnaval chegar
Eu vejo as pernas de louça da moça que passa e não posso pegar
Tô me ---- pra quando o carnaval chegar
Há quanto tempo desejo seu beijo molhado de maracujá
Tô me ---- pra quando o carnaval chegar
E quem me ofende, ----, ----, ---- que eu vou aturar
Tô me ---- pra quando o carnaval chegar
E quem me vê ---- da vida duvida que eu vá revidar
Tô me ---- pra quando o carnaval chegar
Eu vejo a barra do dia ---- pra gente cantar
Tô me ---- pra quando o carnaval chegar
Eu tenho tanta alegria adiada, abafada, quem dera gritar
Tô me ---- pra quando o carnaval chegar

Fonte: <https://www.elo.pro.br/repositorio/portuguesa/iniciante/Eliene/carnaval/cloze2.htm>

⁷¹ Apresentado neste capítulo

Já o OA “*Os instrumentos do Chorinho*” solicitava ao aprendente que fizesse a correspondência entre instrumentos do gênero musical choro e seus respectivos nomes.

Figura 67 - OA “*Os instrumentos do Chorinho*”

Fonte: <https://www.elo.pro.br/repositorio/portuguesa/iniciante/Eliene/choro/choro2.htm>

Sobre as atividades elencadas acima, a mais criticada pelos ETAs foi a do jogo das cartas. Dois aprendentes argumentaram que a atividade não ensinava nada significativo, mesmo que a música seja uma boa ferramenta à aprendizagem de línguas.

Já o objeto “*Quando o carnaval chegar*” foi citado por um aprendente como uma atividade interessante, mas o volume da música não ajudou na compreensão. Não houve comentários específicos sobre “*Sinal Fechado*”.

Acerca da demora de resposta do *BrazilPod*, no dia da aula com os ETAs, um dos sujeitos comentou em seu questionário que os vídeos pareciam “*unreliable*”, evidenciando uma frustração compreensível e comum entre usuários de *sites* em geral.

Outra crítica feita ao ambiente em questão foi o fato deste não fornecer nenhum tipo de *feedback*.

Os conteúdos dos *sites* *LAPREN* e *BrazilPod – Conversa Brasileira*, por sua vez, foram descritos como relevantes em função de vários fatores: aproximavam-se de situações do mundo real, mostravam o contexto das interações e apresentavam estímulos visuais que fazem do processo de aprendizagem algo mais envolvente.

O OA “*Fala e escrita: como empregar essas modalidades adequadamente*” foi apresentado por completo aos ETAs. Os sujeitos participantes destacaram o fato de que as atividades permitiam uma boa compreensão do discurso formal e informal, e que também promoviam a prática dessas modalidades. A variedade de registros do objeto foi mencionada como fator positivo por um dos aprendentes.

Uma das críticas ao OA foi o fato deste parecer ser um pouco difícil para aprendentes iniciantes, já que não havia a opção de tradução português-inglês. Já outro aprendente

ênfatiçou que o objeto foi o seu favorito, pois “*é um contexto assim que vamos experimentar em nossas vidas*”.

Os objetos classificados como mais relevantes para os aprendentes ETAs foram, novamente, os dos *sites LAPREN e BrazilPod- Conversa Brasileira*. Um dos aprendentes ressalta a importância de “conversas naturais” como exemplos a aprendentes de uma dada língua-alvo. Outra resposta ressalta que esses objetos “*explicam frases e palavras que aparecem em conversas úteis do dia a dia*”.

A possibilidade de integração das habilidades de fala, escuta, leitura e escrita foi também relatada como importante por um dos ETAs e, segundo sua resposta, vídeos e canções acabam sendo ferramentas interessantes nesse sentido.

5.3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Estamos vivendo, segundo Carvalho (2006), a terceira fase da evolução de *websites*. Porém, continuamos, algumas vezes, seguindo conceitos das fases anteriores, com ênfase na simples transferência do texto para a tela, desperdiçando benefícios que a *Web 2.0* é capaz de nos oferecer. A nosso ver, uma dessas vantagens indispensáveis é a junção de elementos multimidiáticos às habilidades de uma língua-alvo, trabalhadas de modo integrado.

Assim sendo, concordamos com Di Raimo e Burach (2016) ao defenderem que o ensino de línguas ainda se encontra preso “a uma corrente teórica tradicional que prioriza aspectos formais em detrimento dos usos, fazendo com que a gramática continue sendo o foco das aulas em relação às demais habilidades” (p. 176).

Com relação à competência interacional, é inadmissível desconsiderar a importância do fomento a esses aspectos, principalmente porque é preciso ir além de práticas individuais. Atividades que explorem a dinâmica conversacional certamente abrirão portas para se analisar níveis de uso e formas de realização da língua-alvo, além “de aspectos pragmáticos em geral pouco enfatizados” (MARCHUSCHI, 1997, p. 43).

Duarte (2015) complementa nossa avaliação de forma ímpar sobre o disposto nesta pesquisa até então:

No percurso de um estudante que aprende Português como língua estrangeira, deverão estar presentes, com frequência, momentos de exposição a produções orais reais em língua portuguesa [...]. Como Johnen (2012) defende, não há materiais de muita qualidade acessíveis para o treino da competência comunicativa em PLE, pelo menos a julgar pelos manuais existentes e as gravações que os acompanham. Precisa de uma revisão urgente a forma como os materiais didáticos disponíveis propõem

que se ensine a compreender e a produzir textos orais, sobretudo em interação (DUARTE, 2015, p. 58).

Por considerarmos que a exposição a situações de uso real de PLA é de fundamental importância para tornar o aprendente consciente de aspectos interacionais da língua-alvo, e também por compreendermos que esses contextos devem ser apresentados em formatos midiáticos de qualidade, com suporte de legendas, exercícios e *feedback*, desenvolvemos um protótipo de *website/OA* de PLA que considera não só nosso parecer sobre os OAs analisados, mas também alguns dos pontos assinalados pelos aprendentes PEG-C e ETAs nesta pesquisa.

6. PROPOSTA DE OAs *ON-LINE* PARA UM *WEBSITES* DE PLA QUE FOMENTE A COMPETÊNCIA INTERACIONAL

O presente capítulo tem por objetivo sugerir um protótipo de *website* que agregue, entre outros materiais, produzidos nas disciplinas ministradas por esta pesquisadora na Universidade do Estado do Pará, OAs fomentadores da competência interacional do aprendente de PLA.

O formato dos OAs focados na área de PLA fundamenta-se em nossa análise de objetos apresentados nesta tese, bem como nos comentários dos sujeitos participantes de nossa pesquisa.

Isto é, a combinação de idiomas (inglês e português, por exemplo), a organização do ambiente, o uso de vídeo com legendas, a possibilidade de se responder aos exercícios em forma de *quiz* ou de se fazer o *download* das questões – todos esses elementos foram levados em consideração, a partir das respostas dos alunos PEC-G e ETAs aos nossos questionários.

Os OAs do referido protótipo foram produzidos por alunos do curso de Letras-Língua Inglesa da Universidade do Estado do Pará e pela pesquisadora deste estudo, de modo semelhante aos vídeos e áudios produzidos para o *websites Clica Brasil*, cujo menu dispõe de eixos temáticos variados, além dos arquivos de *script* e exercícios em formato de *Quiz* e em arquivo .doc (*Word*).

O protótipo desenvolvido é parte de nosso projeto de pesquisa na UEPA intitulado “Desenvolvimento de Objetos de Aprendizagem *on-line* para aprendentes de PLE/PLA”, vinculado ao Núcleo de Pesquisa Culturas e Memórias Amazônicas – CUMA, da UEPA.

A ideia seria então construir Objetos de Aprendizagem no formato de vídeos e exercícios sobre esses vídeos, os quais tenham por foco a competência interacional do aprendente, promovendo a aquisição da língua-alvo, fora de uma perspectiva fragmentada da língua, como tem sido observado em muitos ambientes virtuais dos dias atuais (LEFFA, 2014).

A proposta foi levada aos alunos do terceiro ano do curso de Letras - Licenciatura em Língua Inglesa, considerando sua experiência nas disciplinas Recursos Tecnológicos para o ensino do inglês como LE e Linguística Aplicada, com a mentora do projeto, pesquisadora desta investigação.

Esses OAs foram pensados para serem utilizados na aprendizagem complementar dos alunos ETAs, visitantes da UEPA. Tal decisão está fundamentada na avaliação que

tivemos sobre os objetos analisados nesta pesquisa e também na experiência de ensino de PLA a esses visitantes.

O ambiente foi nomeado de “projeto línguas estrangeiras”, cuja URL é <http://projetolinguaestrangeiras.weebly.com/>. A justificativa da escolha do nome se dá em função da abrangência do *site* – isto é, o protótipo agrega produções variadas dos graduandos do curso de Letras-Inglês da UEPA. Ressaltamos, inclusive, que algumas dessas produções estão ainda em processo de construção.

Essa foi a primeira experiência dos graduandos no âmbito do ensino de PLA e também na área de OAs. Para tanto, leituras obrigatórias foram distribuídas aos discentes, de modo que estes se familiarizassem com os tópicos a serem trabalhados.

O projeto buscou contemplar também as noções de Arquitetura da Informação e de usabilidade (ROSENFELD; MORVILLE, 1998; NIELSEN e LORANGER, 2006; GRASSIAN, 1995; MARDIS e URY, 2003; TILLMAN, 2003; KAPOUN, 1998; ARAÚJO, 2009; CARVALHO, 2006) para *sites* educacionais, tentando unir ferramentas que colaborem de modo funcional na logística do espaço digital para o aprendente de PLA (ex.: evitando *links* quebrados, poluição visual ou explicações muito longas no formato da *Web* 1.0 etc.).

Escolhemos a plataforma *Weebly* para organização do protótipo, pois achamos suas funcionalidades muito simples de se gerenciar, sem a necessidade de domínio da linguagem de programadores.

O *Weebly* funciona muito bem no campo de *e-commerce* e já atende a mais de 45 milhões de clientes ao redor do mundo. Seu sistema fornece *templates* variados e ícones fáceis de se trabalhar, conforme observamos abaixo:

Figura 68 – *Template Weebly*

Fonte: *Weebly*

Ainda que nosso objetivo não fosse a criação de um *site* de comércio, compreendemos que a praticidade ofertada pela plataforma *Weebly* serviria para o

desenvolvimento de nosso protótipo e para testagem deste na *Web*. Futuramente, talvez, o sítio poderia ser transferido para outro ambiente de hospedagem, vindo a se tornar um *site* também institucional, a depender de trâmites burocráticos dentro da IES em que atuamos.

Levando em consideração aspectos relacionados à autoridade, precisão e propósito (ARAÚJO, 2009; CARVALHO, 2006; GRASSIAN, 1995; ARAÚJO, 2009; MARDIS; URY, 2003; KAPOUN, 1998), priorizamos conteúdos que mostrassem quem desenvolveu o *site*, quais suas qualificações e qual a missão deste, conforme observado na imagem abaixo:

Figura 69 – Página do protótipo

The image shows a website prototype with a navigation bar at the top containing links: HOME, ABOUT, CONTACT, and UPCOMING EVENTS. Below the navigation bar, there are three main sections: 'PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS', 'PROJETO RÁDIO REC TEC', and 'PROJETO SALA 10'. A central text block reads: 'RESPONSÁVEL PELO SITE: PROFESSORA ME. ERIKA SILVA'. To the left, a paragraph describes the site's purpose: 'Desde que assumiu as disciplinas Recursos Tecnológicos e Linguística Aplicada no curso de Letras/Inglês da Universidade do Estado do Pará - UEPA, a professora Erika Silva tem desenvolvido, junto com os professores em formação, alguns projetos no âmbito da Tecnologia Educacional. Este site reúne alguns desses trabalhos e tem por objetivo não apenas compartilhar as produções criativas desses discentes, como também contribuir para a expansão cada vez maior do campo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.' Below this text is a small photo of a woman (Erika Silva) and a button labeled 'LINK PARA O CURRÍCULO LATTES'. To the right, there is a contact form titled 'Sugestões ou perguntas? Escreva para a professora:'. The form includes fields for 'NOME' (with a sub-label '* INDICA CAMPO OBRIGATÓRIO'), 'E-MAIL', and 'COMENTÁRIO'. There are also buttons for 'Primeiro' and 'Último' next to the name field.

Fonte: <http://projetoinguasestrangeiras.weebly.com/about.html>

A imagem também destaca a possibilidade de contato entre usuário (aprendente) e desenvolvedor do ambiente, para que a comunicação entre essas partes possa ser imediata, caso o aprendente ou usuário sinta essa necessidade.

Para as edições dos vídeos, escolhemos o *software FilmoraGo* e para a criação de legendas, utilizamos o programa *Aegisub*. Os alunos colaboradores do projeto trabalharam em equipes, contribuindo em tarefas diversas, especialmente na construção dos roteiros e legendas dos vídeos, além de auxiliar a professora no desenvolvimento de questões que pudessem explorar o aspecto interacional da linguagem.

Para este trabalho em específico, apresentamos apenas a atividade que envolve Objetos de Aprendizagem dentro da temática “*falantes de Belém do Pará conversando*”. Os outros materiais, como previamente explicado, estão ainda em fase de desenvolvimento e farão parte dos cronogramas futuros do projeto.

Acreditamos que seja totalmente possível, caso o protótipo venha a ser de fato concretizado, alcançar aprendentes de português no espaço vasto da *Internet*.

6.1 CRITÉRIOS PARA O PROJETO DO *WEBSITES*

Um dos pontos essenciais a se considerar nos projetos da Arquitetura da Informação de *websites* é a proposição destes centrada totalmente no usuário. O ambiente eletrônico deve atender às demandas de seu público de forma plena, conforme nos aponta Reis (2007), ao afirmar que “quanto mais o conjunto de necessidades [...] o *website* suprir, maior será a fidelização de seus usuários” (REIS, 2007, p. 49)

Ademais, conforme enfatizado por De Marsico e Levialdi (2004), uma abordagem centrada no usuário (no caso específico, no aprendente de línguas), deve atender minimamente as seguintes demandas:

- Oferecer um *layout* que possa captar a atenção do usuário e facilitar sua navegabilidade;
- O acesso, a navegação e a organização devem ser condizentes com as necessidades do usuário;
- A informação deve ser distribuída entre os conteúdos do *website*.

Destarte, pensou-se, primeiramente, na necessidade de se configurar um espaço de fácil transição para o usuário, sem que muitos *links* precisassem ser clicados para se cumprir o objetivo da atividade. Também demos prioridade a um *design* minimalista, sem muitos ícones e sem muitos textos, de modo que o usuário pudesse encontrar de forma objetiva aquilo que se propusesse a buscar no ambiente.

Kartal e Uzun (2010 apud KIR; KAYAK, 2013) recomendam não só um *design* agradável para a projeção de *websites*, com cores não cansativas aos olhos do usuário, mas também uma fácil mobilidade ou transição entre as seções. Assim, a proposta do protótipo descarta um *layout* semelhante a um manual ou a uma guia explanatória própria de *homepages* no formato da *Web 1.0*, preferindo uma organização mais atrativa, em que os *links* sejam facilmente encontrados pelo usuário do ambiente, otimizando seu tempo para cumprir seus propósitos essenciais de aprendizagem.

Figura 70 – Menu Protótipo

Fonte: <http://projetolinguasestrangeiras.weebly.com/>

É possível notar que o menu do *website* aparece disposto de maneira simplificada e almeja atender tanto ao público do curso de graduação quanto ao público estrangeiro que vier a utilizar o ambiente de modo autônomo.

6.2 OBJETOS DE APRENDIZAGEM DO PROTÓTIPO

No menu da guia “Português para Estrangeiros”, disponibilizamos uma galeria de vídeos de falantes do português brasileiro de regiões variadas. Esses vídeos, em combinação com atividades em PLA, se configuram como os Objetos de Aprendizagem do *website* (protótipo).

Cada vídeo apresenta um tópico do cotidiano – conversa entre universitários, relatos sobre padaria, torcidas de futebol ou ida ao comércio de determinada cidade. A intenção é reunir no protótipo vários vídeos que sigam esse estilo, de modo a explorar nas atividades propostas elementos da competência interacional, além de aspectos socioculturais.

Até o momento, o único OA concluído é o “Falantes de Belém”. O OA foi priorizado em função das aulas de português destinadas aos ETAs visitantes da UEPA em 2018, além de tentar envolver alunos do curso de Letras-Inglês da IES em nosso projeto de pesquisa voltado a objetos digitais de PLA. Esse objeto de aprendizagem agrega os seguintes elementos:

- Vídeo legendado.

Figura 71 – Vídeo “Falantes de Belém”

Fonte: <http://projetolinguasestrangeiras.weebly.com/paraenses-1.html>

- *Scripts* do vídeo na língua-alvo – disponível para *download* (botão “*video script here*”);
- Exercício de consolidação – em formato .doc (*Word*) para *download* e também em formato de *Quiz on-line*;
- Exercício *on-line* sobre marcadores conversacionais específicos, tais como “tipo...”, “então...” ou “sabe”, além de marcas de hesitação observadas após alguns desses marcadores. A atividade também chama a atenção do aprendente para a variação do pronome de tratamento “você” (no caso, “cê”) e para o alongamento vocálico com elevação de tom de voz, sinalizando ênfase na expressão “siiiim, mana” de uma das interactantes.
- Vídeo do canal humorístico paraense “*Eu e o Fernandinho*”, como atividade complementar.

O OA “Falantes de Belém” também prioriza aspectos apontados por Mendes *et al.* (2004), como granularidade (conteúdo em módulos ou em atividades que seguem uma lógica ordenada), reusabilidade, adaptabilidade e durabilidade.

Procurando atender a uma demanda dos próprios aprendentes, atestada pelos comentários sobre os *websites* instrucionais dos grupos de alunos PEC-G e ETAs descritos nesta pesquisa, desenvolvemos um protótipo em inglês e em português. Entendemos que talvez pudéssemos melhorar as páginas, adicionando traduções em espanhol e francês, para contemplar outros públicos, mas não tivemos tempo hábil para tanto.

As atividades sobre o vídeo visam não privilegiar exclusivamente a gramática da língua-alvo, mas também seus aspectos pragmáticos e socioculturais, criando oportunidades para que o aprendente estrangeiro possa “compreender as diferenças entre a fala e a escrita, e a identificar as situações de uso adequadas a essas modalidades” (MORAES *et al.*, 2014, p. 655).

Com base nos estudos de Goh e Burns (2012), nas aulas com os ETAs, preferimos adotar a didática de não pausar ou interromper o vídeo, fato que está relacionado com a necessidade do aprendente de desenvolver sua “habilidade de processar o discurso falado rapidamente para aumentar a fluência”⁷² (GOH; BURNS, 2012, 167).

Também exploramos a questão de registros – formal e informal – no vídeo e nas aulas de conversação com os ETAs, atentando para aspectos socioculturais e aspectos da relação interpessoal dos interactantes.

[...] Para darmos conta das muitas situações sociais a que estamos expostos, utilizamos diferentes variedades linguísticas – regionais, socioculturais e individuais. Considerando o último aspecto [...], no convívio familiar, utilizamos o registro informal, falamos de forma mais espontânea, e, no contato com pessoas desconhecidas, tendemos a fazer uso do registro formal. Na verdade, um falante nativo, em geral, sabe escolher os recursos linguísticos adequados a essas situações. Observa-se, porém, que os estrangeiros, muitas vezes, têm dificuldades de compreender a relação entre uso e adequação, podendo comprometer seu desempenho quando a língua padrão, requerida em situações mais formais, é a exigência. Para além das estruturas linguísticas, aprender uma língua significa desenvolver a capacidade de compreender as situações discursivas, interagindo com os processos culturais [2]. Nesse sentido, para usar a língua-alvo adequadamente, é desejável que o aprendiz estrangeiro consiga identificar a modalidade de uso – oral ou escrita – o contexto, o propósito e o(s) interlocutor(es) envolvido(s) (MORAES *et al.*, 2014, p. 655, 656).

Entende-se, conforme atestado em Johnson (apud GOH; BURNS, 2012), que a fala é uma habilidade “combinatória”, a qual envolve várias ações, e não somente a simples emissão de sons, mas inclui também: conhecimento linguístico e discursivo, habilidades de fala e estratégias de comunicação (GOH; BURNS, 2012).

No que diz respeito ao conhecimento linguístico e discursivo, considera-se importante demonstrar nos vídeos os aspectos segmentais e suprasegmentais da língua-alvo, de modo que o aprendente possa assimilar a pronúncia inteligível dos sons, compreendendo como as estruturas faladas, o léxico e as características da gramática se organizam ou se interconectam no discurso.

⁷² “ability to process speech quickly to increase fluency” (GOH; BURNS, 2012, 167).

Ao clicar na guia “*Português para Estrangeiros*”, o usuário é direcionado à página seguinte:

Figura 72 – Hiperlink “*Português para Estrangeiros*”

Fonte: <http://projetolinguasestrangeiras.weebly.com/portuguecirs-para-estrangeiros.html>

Como podemos notar na imagem abaixo, o *site* preza pela objetividade ao fornecer uma breve atividade de “*warm-up*” intitulada “*Before watching the video*” (a qual poderá ser usada como exercício prático de conversação) e um pequeno glossário com termos que aparecem na interação das personagens do vídeo.

Figura 73 – OA “*Falantes de Belém*”

Activity 1 - The video presented below is a conversation of three young people from Belém: Carol, Aline and Marcelo. The two female speakers are close friends, but Marcelo is only friends with Aline. Try to notice the specific features of the spoken language event.

“Falantes de Belém”

Before watching the video:

How do you usually greet friends you haven't seen for a long time?

How do you usually greet people you are meeting for the first time?

Do you usually interrupt people during conversations?

How do you say goodbye in your language/culture to people you've just met?

VOCABULARY:

Mana: it means “friend”. It's used among close female friends, in general. Although it's been used among boys as well.

Veropa: it refers to Ver-o-Peso Market

Fonte: <http://projetolinguasestrangeiras.weebly.com/portuguecirs-para-estrangeiros.html>

O OA também vem acompanhado de uma descrição em inglês (considerando, em um primeiro momento, as aulas para o público ETA), que fala sobre a relação dos falantes daquela interação e que também solicita ao aprendente sua atenção às características da língua falada do evento comunicativo.

A descrição é um componente importante dos padrões de conformidade exigidos pelas diretrizes internacionais de OAs. Ela permite que o aprendente tenha uma noção

prévia do material e que desenvolva certa autonomia, caso encontre o material *on-line* por conta própria, por exemplo.

O *site* disponibiliza um *feedback* aos usuários de duas formas - é possível receber *feedback* instantâneo, por meio do *Quiz* encontrado no segundo módulo do objeto (após o vídeo legendado) ou enviar as respostas para os responsáveis pelo *site*.

A depender do navegador, o aprendente será orientado a fazer um cadastro na plataforma *Goconqr* para então responder às questões relacionadas ao vídeo. Serão apresentadas a resposta correta, as respostas incorretas e a explicação após a finalização da atividade, bastando ao aprendente clicar em “todas as respostas”.

Figura 74 – *Quiz* protótipo

HOME ABOUT CONTACT UPCOMING EVENTS

PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS PROJETO RÁDIO REC TEC PROJETO SALA 10

Falantes de Belém

PONTOS: 1

incorreto

Você respondeu
Você deixou este em branco.

✓ Resposta correta

Carol e Aline são amigas próximas. Carol e Marcelo não são.

✗ Respostas incorretas

Carol e Aline são amigas próximas. Carol e Marcelo também.

Carol, Aline e Marcelo são amigos próximos.

Explicação

Em Belém, amigos próximos geralmente se abraçam ou se beijam duas vezes no rosto ao se encontrarem. É comum pessoas que se encontram pela primeira vez também beijarem o rosto duas vezes ao dizer "prazer!", mas não é algo que aconteça sempre. No vídeo, por exemplo, Carol e Marcelo apenas "dão um aperto de mão".

Próximo

Voltar ao resumo de resultados

Fonte: <http://projetolinguaeestrangeiras.weebly.com/exerc1.html>

As explicações são úteis para o estudo autônomo, mas também funcionam como uma forma de conscientizar os aprendentes da existência de certas características do português falado em Belém. Para os ETAs, tais características se mostraram relevantes ao longo das aulas, já que, em várias situações, eles traziam para a professora dúvidas que surgiam em suas interações com os paraenses, fosse na universidade ou em qualquer outro ambiente que frequentassem.

As explicações mostradas após o término do *Quiz* foram as seguintes:

- Sobre relações interpessoais e *body language*: *Em Belém, amigos próximos geralmente se abraçam ou se beijam duas vezes no rosto ao se encontrarem. É comum pessoas que se encontram pela primeira vez também beijarem o rosto duas vezes ao dizer "prazer!", mas não é algo*

que aconteça sempre. No vídeo, por exemplo, Carol e Marcelo apenas "dão um aperto de mão".

- Sobre relações interpessoais, escolhas lexicais, expressões idiomáticas: *Entre amigos ou conhecidos próximos, é comum utilizar expressões de informalidade. As mesmas frases devem ser evitadas se você estiver conversando com seu professor ou com o reitor da universidade, por exemplo.*
- Sobre turnos de fala: *Observe apenas que essas ações de interrupções ou falas simultâneas são comuns entre as amigas Aline e Carol, pois elas já têm intimidade/proximidade.*
- Sobre escolhas lexicais e aspectos socioculturais: *importante ressaltar um aspecto cultural - paraenses geralmente utilizam "você" quando não conhecem muito bem a pessoa com quem estão falando.*

Como previamente dito, também é possível enviar as respostas dos exercícios aos professores responsáveis pelo *site* após o preenchimento do formulário abaixo.

Figura 75 – Formulário de envio de atividades

If you prefer to send us your answers,
just fill in the information below.

Copy and paste the answers in "MINHA ATIVIDADE".
If you'd rather send an attached file, write an e-mail to
erika.sue81@gmail.com.

* INDICA CAMPO OBRIGATÓRIO

NOME *

Primeiro Último

E-MAIL *

MINHA ATIVIDADE *

ENVIAR

Fonte: <http://projetolinguae estrangeiras.weebly.com/enviar-exerci.html>

Seria preferível poder apresentar uma caixa de anexo de arquivos, mas não conseguimos esse tipo de funcionalidade na plataforma. De todo modo, o aprendente pode copiar e colar seu exercício no espaço “suas respostas” e clicar no botão “enviar”. A mensagem será encaminhada ao *e-mail* dos responsáveis pelo sítio eletrônico, os quais, após corrigir a tarefa, devem encaminhá-la de volta aos aprendentes.

Esse tipo de interatividade (nível 3), proposto por Carvalho (2006), permite que haja um suporte à aprendizagem dos alunos, abrindo espaço também para uma comunidade de

aprendizagem. O usuário se sente assistido pelo ambiente e pode esclarecer suas dúvidas após a realização das atividades.

Acerca da produção de materiais próprios desenvolvidos pelos autores de um *website*, deve-se considerar que esse quesito é previsto por Davis (2002), para que não seja necessário recorrer a terceiros ou ao uso indevido de seus direitos autorais.

Entretanto, para complementar a atividade autoral, anexamos *links* externos (ARAÚJO, 2009) que estabelecessem relação com alguns pontos da atividade, já que tratavam de uma temática que desperta curiosidade em aprendentes de uma língua adicional: expressões idiomáticas.

O primeiro material externo é um vídeo do canal humorístico do Youtube - *Eu e o Fernandinho*, famoso portal de paródias entre os paraenses, tais como “*Star Wars versão paraense*” ou “*Titanic versão paraense*”, que já possui mais de 11 mil inscritos.

Figura 76 – canal humorístico do Youtube - *Eu e o Fernandinho*

Fonte: <https://www.youtube.com/user/byFernandoBrito/videos>

O vídeo escolhido do canal citado é “*Outros Lugares x No Pará*”, onde um falante compara como pessoas de outras localidades enunciam determinadas sentenças declarativas ou interrogativas do cotidiano e como essas mesmas sentenças são ditas no Pará.

Dentro da perspectiva da competência interacional, nos parece relevante observar como os falantes do primeiro vídeo e o falante do segundo vídeo combinam aspectos prosódicos, aspectos pragmáticos e aspectos paralinguísticos em seus enunciados, já que esses elementos são importantes para o desenrolar de qualquer interação.

Sobre aspectos prosódicos e pragmáticos, por exemplo, é relevante destacar que nada é dito de modo aleatório em uma interação social, já que as variações de entonação,

ritmo, uso de alongamentos vocálicos etc. não podem ser dissociados das relações interpessoais entre os interagentes ou do efeito de sentido que se deseja promover na atividade discursiva.

Nesse sentido, Rocha e Raso (2017) afirmam que

a interpretação ilocucionária em uma situação comunicativa é guiada não só pela prosódia, mas também por um pequeno conjunto de parâmetros pragmático-cognitivos ao qual se associa cada ilocução [8], [14]. Exemplos de parâmetros são [...] *a distância entre os falantes* (próximos/distantes), *a atenção dos falantes* (compartilhada/não compartilhada) e *o efeito da ilocução* (obtenção de informação, mudança de mundo, etc.) (ROCHA; RASO, 2017, p. 01).

No caso do vídeo de tom humorístico, fica muito claro ao aprendente que os chamados marcadores conversacionais paralinguísticos (MARCUSHI, 2003), os quais englobam, entre outros elementos, meneios de cabeça, risos, olhares, contatos táteis etc., têm valor significativo para os interactantes, pois podem indicar ações ou intenções que o outro talvez não soubesse interpretar partindo somente do material linguístico.

Entretanto, também é relevante acentuar que o caráter jocoso do vídeo em questão traz um tom propositadamente exagerado aos enunciados do falante, já que faz parte de um canal cômico. Desse modo, o vídeo funciona como uma forma lúdica de se apresentar o falar paraense, mas também de chamar atenção a questões de gênero e contexto.

Figura 77 – *link* externo do protótipo

You've learnt the meaning of "toró", "mana", "égua, pior" etc. But what other paraense expressions can you understand? Watch the video "COMO SE FALA - Outros lugares X no PARÁ" and check it out!

Fonte: <http://projetolinguasestrangeiras.weebly.com/extra1.html>

Para conscientizar o aprendente de uma língua adicional da existência da competência interacional, é preciso dar atenção aos aspectos de pausa ou velocidade da fala, marcadores do discurso, monitoramento da compreensão do interactante, *feedback*, reparações e também sinalização de intenções, turnos de fala, abertura ou fechamento das conversas, estratégias comunicativas etc. entre outros componentes próprios da Análise da Conversação.

Destarte, é imprescindível desenvolver Objetos de Aprendizagem *on-line* que privilegiem esses componentes da fala, proporcionando ao aprendente de línguas estrangeiras modelos que lhe sirva de base para desenvolver tais características do discurso, discurso este que não deve, de maneira alguma, ser apresentado de modo fragmentado.

É importante que os professores guiem os aprendentes sistematicamente, introduzindo atividades que sejam integradas e sequenciadas e que permitam que os aprendentes tenham consciência do conhecimento, das habilidades e das estratégias necessárias para os vários tipos de interação e discurso⁷³ (GOH; BURNS, 2012, 168).

Espera-se, de alguma forma, agregar mais Objetos de Aprendizagem fomentadores da competência interacional em nosso protótipo, e, talvez, utilizar o modelo em atividades acadêmicas ou de treinamento para professores em formação.

A intenção é a de utilizar o protótipo com alunos da turma PEC-G (UFPA) e ETAs visitantes da UEPA continuamente, para que melhorias possam ser feitas e novos OAs possam ser desenvolvidos, conforme a necessidade dos aprendentes.

⁷³ It is important that teachers guide learners systematically, introducing activities that are integrated and sequenced and that allow students to raise their awareness of the knowledge, skills and strategies needed for various types of interaction and discourse (GOH; BURNS, 2012, 168).

CONCLUSÃO

É mister reconhecer a reconfiguração de processos de ensino e aprendizagem dos mais diversos âmbitos no meio digital, a qual, proporcionada pelos avanços tecnológicos, resultou na necessária reorganização da didática e das estratégias de aprendizagem dos sujeitos envolvidos.

Um dos inúmeros exemplos dessa transição pode ser observado na sistematização de Objetos de Aprendizagem virtuais, alocados em repositórios gigantescos e acessados por professores e aprendentes do mundo inteiro.

Entretanto, a vastidão de recursos educacionais disponibilizados em repositórios ou bibliotecas digitais não garante que esses Objetos de Aprendizagem sejam compreendidos e utilizados de forma eficaz, muito menos que estejam estruturados e sistematizados em uma “logística virtual” concisa, cuja Arquitetura da Informação tenha sido pensada a partir dos propósitos do aprendente/usuário.

Ao observarmos as configurações de *websites* institucionais e educacionais de Português como Língua Adicional (PLA), notamos determinadas lacunas de cunho tecnológico e pedagógico, as quais nos conduziram a classificações e regularizações importantes, bem como nos incentivaram a construir alternativas, a saber: um modelo de OA dentro de um protótipo de *website* instrucional independente.

Primeiramente, fez-se necessário a distinção entre ambientes institucionais e instrucionais/educacionais, partindo-se do pressuposto de que *websites* pertencentes a instituições que oferecem cursos de PLA, não necessariamente disponibilizam recursos educativos na área. Além disso, nem todos os ambientes ditos instrucionais são, de fato, desenvolvidos por profissionais creditados a atuar na área de ensino e aprendizagem de línguas.

A partir dessa organização, buscou-se observar espaços que alocassem em seus sistemas OAs de Português Língua Adicional, cujos desenvolvedores fossem profissionais do campo, ainda que não estivessem vinculados a alguma instituição de ensino.

Alguns dos espaços virtuais ofertam *links* de *sites* para que o usuário possa ser direcionado a OAs externos, o que, deveras, parece ser uma escolha “menos trabalhosa” do que optar pela própria construção de materiais e recursos digitais.

A concepção fragmentada de língua que alguns *websites* apresentaram - crítica notória a muitos instrumentos populares de ordem digital, tais como aplicativos ou tradutores eletrônicos dos dias atuais, também se configura como uma das lacunas observadas em nossa

pesquisa. O que nos chamou a atenção, porém, é o fato de esses espaços serem construídos, conforme nossa premissa, por professores atuantes no campo do PLA, isto é, por sujeitos com autoridade na área.

Em alguns dos ambientes observados, percebemos que a aprendizagem da língua-alvo ocorre de modo totalmente segmentado, com ênfase na tradução ou na mera associação de palavras e frases fora de contexto, sem a preocupação de estimular o aprendente a construir seu discurso fora de uma instrumentalização mecânica e, conseqüentemente, conduzindo este a não conceber a língua como elemento de interação.

Considerando nossas perguntas de pesquisa, quais sejam:

- De acordo com os critérios de avaliação de *websites* educacionais (ex.: conceitos da Competência Interacional e Análise da Conversação), observados a partir das leituras das referências bibliográficas, os *sites* sob análise e seus respectivos materiais contribuem para o desenvolvimento da competência interacional de seus usuários?
- A Arquitetura da Informação desses *websites* coaduna com a configuração de um *website* educacional/instrucional?
- Os OAs disponibilizados nesses *websites* apresentam as características necessárias a todo e qualquer OA (ex.: reusabilidade, adaptabilidade, acessibilidade, interoperabilidade)?

Entendemos que apenas alguns dos *sites* analisados contribuem efetivamente para o desenvolvimento da competência interacional de seus usuários, com destaque, primeiramente, para os espaços *BrazilPod - Conversa Brasileira* e *Clica Brasil* - projetos pertencentes ao Departamento de Espanhol e Português da Universidade de Austin, no Texas.

A competência interacional faz-se presente nos referidos ambientes por meio de OAs com lições baseadas em eixos temáticos variados, que instigam o aprendente a refletir sobre questões relativas ao dia a dia da cultura-alvo.

Além disso, as informações culturais não são fornecidas considerando apenas as produções artísticas ou significados folclóricos do Brasil, mas principalmente as formas de interação linguística, a partir da perspectiva de uma cultura subjetiva (BENNET, 1998 apud SILVA *et al.*, 2017), isto é, comportamentos, valores de grupos que interagem entre si, padrões de crenças etc.

Além disso, a possibilidade de “variadas culturas” dentro de uma cultura maior também é respeitada pelos ambientes citados, já que, por exemplo, amostras dos vídeos do *Clica Brasil* apresentam falantes brasileiros de várias regiões do país, fato que coopera para um entendimento mais amplo da língua-alvo.

O uso contextualizado da gramática, com a apresentação de explicações e vídeos, também colabora para uma apresentação funcional da língua. Os vídeos, a propósito, são OAs de evidente aceitação por aprendentes de línguas (excertos de aprendentes PEC-G e ETAs apresentados no capítulo de análise de dados comprovam tal assertiva), haja vista a possibilidade de se integrar as competências gramatical, sociolinguística, pragmática etc. em situações de conversação ou simulações filmadas, funcionando como um modelo significativo aos aprendentes, aproximando estes de um uso mais autêntico da língua estudada.

Pode-se afirmar, portanto, que a usabilidade tecnológica e pedagógica dos vídeos do *BrazilPod - Conversa Brasileira* e do *Clica Brasil* é, de fato, múltipla.

Percebe-se que o *site LAPREN – PUCRS* também se preocupa em apresentar OAs com enfoque discursivo, priorizando aspectos conversacionais e que podem promover uma conscientização dos aprendentes de PLA a respeito da necessidade de adequação à fala e à escrita, com base nos objetivos de cada interação.

A organização dos OAs em seis módulos demonstra um cuidado importante com a maneira de levar o insumo linguístico ao aprendente, mas também aponta para uma Arquitetura da Informação ajustada – especialmente porque o usuário do ambiente não se perde na logística do *site*. Tal fato, agregado à configuração de cores, setas e comandos de questões, também atesta uma combinação de usabilidade tecnológica e pedagógica coerente.

Websites como *Learning Brazilian Portuguese with Sonia* e *Learn Portuguese with Rafa*, por sua vez, ora aparentam ser norteados ainda seguindo as orientações da *Web 1.0* (por ex.: o usuário é exposto a leituras longas, equivalentes a manuais ou catálogos), ora parecem pautados nas configurações da *CALL* Behaviorista (com atividades classificadas como “interativas”, mas que se limitam a uma espécie de gamificação *on-line*), o que acaba prejudicando a Arquitetura da Informação desses ambientes.

Uma opção relevante no que diz respeito à Arquitetura da Informação dos *websites* investigados é a lista infinita de *links* externos – os quais incluem *sites* específicos de *podcasts* em português brasileiro, por exemplo, ainda que o *Learn Portuguese with Rafa* priorize em sua lista de *links* o português europeu.

O conteúdo dos dois espaços supracitados não é, porém, obsoleto, ainda que partes deste precise ser revisado - justamente por desconsiderar certos aspectos da competência interacional, como é o caso, por exemplo, de generalizações estereotipadas arriscadas, que podem comprometer a credibilidade desses espaços.

De forma semelhante aos ambientes *Learning Brazilian Portuguese with Sonia* e *Learn Portuguese with Rafa*, percebe-se que as atividades promovidas pelo site *Só Português* são também elaboradas de acordo com uma abordagem estruturalista, com enfoque gramatical evidenciado em listas de conjugações verbais ou jogos que destacam conhecimento estrutural, além de glossários de situações específicas, mas que apresentam expressões descontextualizadas.

É razoável, porém, apontar que tais configurações se baseiam nos propósitos de cada espaço *on-line* analisado. Assim, cremos ser necessário salientar o mérito desses ambientes, por colaborarem, cada um à sua maneira, na expansão crescente do campo de PLA no meio tecnológico, considerando o ainda limitado número de OAs em português brasileiro para estrangeiros disponibilizado na *Web* (SILVEIRA, 2008).

A pesquisa mostrou que ambientes midiáticos de PLA, cujos propósitos atentem para aspectos interacionais e conversacionais, tais como: planejamento ou replanejamento da fala, enquadres e alinhamentos, papéis dos participantes da interação, formas de tratamento e escolhas lexicais pautadas pelos objetivos interacionais, marcadores discursivos, amostras de registros variados, ênfase em elementos paralinguísticos, tomadas de turno etc. existem em menor número ainda.

Assim, dos vinte OAs analisados, apenas os objetos *Na Internet* e *Fim de semana do Clica Brasil*; *Shopping 1: They'll love this with a passion!*, *Relationships 1: It's the same thing all over again* do *BrazilPod* - *Conversa Brasileira* e *Fala e escrita: como empregar essas modalidades adequadamente?* – *Estudo Orientado (parte 1)* e *Prática 4* do *LAPREN* – *PUCRS* apresentaram atividades que priorizam a competência interacional.

De todo modo, é possível classificar os espaços pesquisados como *websites* educacionais (ARAÚJO, 2009), conforme apontamos no Quadro 6, do capítulo 2 desta pesquisa, já que todos disponibilizam em suas páginas materiais de aprendizagem (ou OAs). O que nos propomos a analisar com maior profundidade, entretanto, foram os indicativos de qualidade desses ambientes, a partir de normas e diretrizes técnico-pedagógicas.

Nesse sentido, ao retomar nossa terceira pergunta de pesquisa, percebemos que nem todos os OAs dos *websites* investigados seguiram os critérios estabelecidos pelas referências

consultadas (MENDES *et al.*, 2004; BRAGA *et al.*, 2014) ou pelo instrumento *Learning Object Review Instrument* (LORI), conforme apontamos em nossas fichas avaliativas do capítulo de análise, as quais também apontam que os padrões de conformidade, a interoperabilidade e a acessibilidade, são os itens menos contemplados pelos ambientes investigados.

Acreditamos na possibilidade de que espaços não analisados por este trabalho possam trabalhar com nuances interacionais e técnicas de outras formas, mas diante de critérios estabelecidos no início da pesquisa, nossa visão sobre o material avaliado destaca o que Araújo (2010) defende de maneira primordial: a confecção de OAs é um fenômeno recente e talvez a falta de modelos adequados ou de experiência de profissionais do campo educacional possa dificultar ainda mais a realização de tal tarefa.

Para atender algumas dessas demandas, a sugestão de criação de equipes multidisciplinares, as quais envolvam profissionais que dominem tecnologia e ensino (no caso em específico, ensino de línguas adicionais) pode ser uma alternativa capaz de aprimorar o desenvolvimento de OAs digitais.

Nossa pesquisa retrata então a necessidade de se expandir o ensino de PLA no âmbito do ciberespaço, a partir da combinação de aspectos técnicos e pedagógicos com metodologias atuais, que já não cabem confortavelmente em abordagens de cunho meramente estrutural, pois se importam com um ensino de base mais pragmática e sociocultural.

É preciso priorizar a construção de OAs que assegurem qualidade técnica (em termos midiáticos e de navegabilidade) e relevância de uso autêntico da língua-alvo, como bem destacado por aprendentes de PLA entrevistados nesta investigação.

Sobre os OAs construídos colaborativamente com alunos do Curso de Letras/Língua Inglesa da UEPA, cremos que os *sites* de cunho interacional já mencionados foram extremamente importantes para o desenvolvimento desses professores em formação, considerando não só o ineditismo do projeto na região em que atuamos, mas também o intuito de auxiliar os alunos ETAs visitantes da instituição. É nosso objetivo dar continuidade ao trabalho com o grupo de pesquisa responsável pelos OAs do protótipo proposto.

Por fim, espera-se que este estudo possa ser útil a pesquisas futuras do campo de Tecnologia Educacional e ensino de PLA - com ênfase em aspectos interacionais, e que a região Norte, onde atuamos, possa ser campo produtivo de pesquisas afins. Desse modo,

áreas de Linguística Aplicada, Estudos Pragmáticos e Recursos Tecnológicos só tendem a enriquecer.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. L. **O ensino de português para crianças estrangeiras:** reflexões sobre o fazer docente. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, RN, 2009.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. A Implantação do PLE nas Instituições. **Revista SIPLE**. Ano 3, n. 1 Brasília, 2012. Disponível em: < https://75594e48-8adc-4b90-bea7-68134515f6e2.filesusr.com/ugd/aa72b0_3f56d3f8deb94eb78af8be1b192edb34.pdf>. Acesso em 20 jan. 2017.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Ensino de português língua estrangeira/ EPLE: a emergência de uma área. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de Outras Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O ensino de português como língua não-nativa. In: **Biblioteca Virtual do Museu da Língua Portuguesa**. São Paulo, 2006. Disponível em: <www.estacaodaluz.org.br>. Acesso em: 13 dez. 2016.

ARAÚJO, A. D. Computadores e ensino de línguas estrangeiras: Uma análise de sites instrucionais. *Linguagem em (Dis)curso*, **Palhoça**, SC, v. 9, n. 3, p. 441-461, set./dez. 2009.

ARAÚJO, N. M. S. Objetos de aprendizagem de língua portuguesa. In: ARAÚJO, J.; LIMA, S.C.; DIEB, M. **Línguas na Web:** links entre ensino e aprendizagem. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010. p.155-176.

ATKINSON, D.; CHURCHILL, E.; NISHINO, T.; OKADA, H. Alignment and interaction in a sociocognitive approach in second language acquisition. **Modern Language Journal**, 91, 2, 169–88, 2007.

BAALBAKI, A. C. F. A formação de professores de português na Argentina: a configuração de um espaço de enunciação transnacional. **Anais do SIELP**, v. 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

BACHMAN, L. **Fundamental Considerations in Language Testing**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

BAGNO, M.; CARVALHO, O. S. O potencial do português brasileiro como língua internacional. **Interdisciplinar**. Ano X, v.22, jan./jun. 2015.

BARRAJA-ROHAN, A.M. Using conversation analysis in the second language classroom to teach interactional competence. **Language Teaching Research**, 15(4), 479–507, 2011.

BATISTA, M. C.; ALARCÓN, Y. G. L Especificidades do Ensino de PLE. **Revista SIPLE**. Ano 3, n. 1. Brasília, 2012. Disponível em:< http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=235:6especificidades-do-ensino-de-ple&catid=64:edicao-4&Itemid=109>. Acesso em 21 jan. 2017.

BAX S. CALL - past, present and future. **System**, 31(1), p.13-28, 2003.

BERNABÉ, F. H. L. A competência comunicativa no ensino de línguas estrangeiras. **Revista CBTecLE**. v. 1, n. 1. Centro Paula Souza. São Paulo, 2017.

BEZERRA, J. T. G. M. **Objetos de aprendizagem para o ensino de língua portuguesa em repositórios brasileiros**. Tese (Tese de Doutorado) – UFPB/CCHLA: João Pessoa, 2018.

BORGES, H. S.; SANTOS, R. P.; COSTA, H. A. X; WERNER, C. M. L. Um Modelo de Metadados de Objetos de Aprendizagem no Contexto do Ensino de Engenharia de Software. **Anais do XXII SBIE - XVII WIE**. Aracaju, 2011.

BORUCHOWSKI, I. D. Diretrizes e princípios norteadores para um currículo de língua de herança. In: JENNINGS-WINTERLE, F.; LIMA-HERNANDES, M. C. **Português como língua de herança: A filosofia do começo, meio e fim**. Nova York: Brasil em Mente, 2015. Cap. 7, p. 160-173.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. Análise da qualidade e usabilidade dos sites e portais das instituições de ensino superior da cidade de São Luís – MA. **Hipertextus**, n.5, 2010.

BRAGA, J. C. **Objetos de aprendizagem: metodologia de desenvolvimento**. Volume 2, Santo André: Editora da UFABC, 2015.

BRANDÃO, C. Educação para a diversidade: variação linguística no ensino de português como LE. **Gazeta Brazilian News**. 2016. Disponível em: <<https://gazanews.com/educacao-para-diversidade-variacao-linguistica-no-ensino-de-portugues-como-le/>>. Acesso em 20 fev. 2018

BRANDÃO, C. Educação para a diversidade: variação linguística no ensino de português como língua adicional (LA). In: SILVA, F. C.; VILARINHO, M. M. O. (Orgs). **Diálogos no português brasileiro como língua adicional**. O que a distância revela, vol.4, Brasília: UAB, UnB, 2017, pp.231-243

BRASIL. **Decreto n. 20.158, de 30 de junho de 1931**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20833-21-dezembro-1931-508467-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 12 jan. 2017.

BROWN, A. R.; VOLTZ, B. D. Elements of Effective e-Learning Design. **International Review of Research in Open and Distance Learning**. ISSN: 1492-3831. Volume 6, Number 1. March – 2005.

CABRERO, M. T. **Developing interactional competence through video-based computer-mediated conversations: Beginning learners of Spanish**. Tese (Tese de Doutorado em Filosofia de Aquisição de Segunda Língua) University of Iowa, 2013.

CALVET, L. J. **Sociolinguística** – uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2002.

CAMPBELL-LARSEN, J. Interactional Competence in Second Language Acquisition. **Humanities Review**. Vol.19, Nishinomiya, Japan, 2014.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing, **Applied Linguistics**, 1, 1980.

CARROLL, D. Precision timing in novice-to-novice L2 conversations. **Issues in Applied Linguistics**, 11(1), 67–110, 2000.

CARVALHO, A. A. A. Indicadores de Qualidade de Sites Educativos. **Cadernos. SACAUSEF – Sistema de Avaliação, Certificação e Apoio à Utilização de Software para a Educação e a Formação**. Ministério da Educação, 2, p. 55-78. 2006.

CARVALHO, S. da C. Políticas de promoção internacional da língua portuguesa: ações na América Latina. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 51, n. 2, p. 459-484, jul./dez., 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v51n2/a10v51n2.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2020.

CELCE-MURCIA, M. Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. In: SOLER, E. A.; JORDÀ, M. P. S. (eds.). **Intercultural Language Use and Language Learning**, Springer, p. 41–57, 2007.

CELCE-MURCIA, M.; DORNYEI, Z.; THURREL, S. Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. **Issues in Applied Linguistics**. Vol 6. n. 2. Regents of the University of California, 1995.

CHAER, G.; DINIZ, R. R. P.; RIBEIRO, E. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

CHEN, L.; BROWN, R. Web Site Evaluation Rubrics for K-12 Educators [microform]: An On-Line Literature Review. In: CRAWFORD et al. (Eds.), **Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference**. Chesapeake, VA ERIC Clearinghouse [Washington, D.C.], 2000. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444584.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2020.

CHIEW, T. K.; SALIM, S. S. Webuse: websites usability evaluation tool. **Malaysian Journal of Computer Science**, Vol. 16 No. 1, June, 2003.

CORRIAS, V. **A competência interacional de aprendizes de língua estrangeira (italiano) durante a produção oral espontânea em sala de aula: uma análise da conversa**. 2015. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Italiana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

COSTA, G. S. **Mobile learning**: explorando potencialidades com o uso do celular no ensino-aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira com alunos da escola pública. Tese (Tese de Doutorado em Letras). UFPE: Recife, 2013.

COUTO, D. O papel dos intérpretes ou línguas no Império Português do século XVI. **HELB**. Ano 5, n. 5, 2011. <Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-5-no-5-12011/189-o-papel-dos-interpretes-ou-linguas-no-imperio-portugues-do-seculo-xvi->>. Acesso em: 12 jan. 2017.

CRUZ, E. F. V. **As Políticas de Divulgação e Internacionalização da Língua Portuguesa – O Exemplo do Mercosul**. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade de Lisboa. Lisboa, 2013.

CUNHA, M. J. C. O português para falantes de outras línguas: redefinindo tipos e conceitos. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; CUNHA, M. J. C. **Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P. Perspectivas contemporâneas na formação de professores de Português Língua Estrangeira. In: CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P. (Org.). **Tópicos em Português Língua Estrangeira**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002.

CUSIN, C. A.; VIDOTTI, S. A. B. G. Inclusão digital via acessibilidade Web. **Liinc em Revista**, v.5, n.1, março, 2009, Rio de Janeiro.

DALLABRIDA, N. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

DAROS, R. P. O Ensino de Línguas Estrangeiras no Segundo Reinado. In-**Traduções – Revista do Programa de Pós-Graduação em estudos da Tradução da UFSC**.

DAVIS, R. How to build a multimedia website for language study. **The Internet TESL Journal**, 2002. Disponível em: <<http://iteslj.org/Techniques/Davis-MultimediaSite/>>. Acesso em: 18 jul. 2019.

DE MARSICO, M.; LEVIALDI, S. Evaluating Web sites: exploiting user's expectations **Int. J. Hum.-Comput. Stud.** 60, 3, 381-416, 2004.

DI RAIMO, L. C. F. F.; BURACH, C. A. D. Oralidade ou oralização da escrita? Uma análise do livro didático letramento e alfabetização. **Caderno seminal digital**. v. 26, n. 26, 2016.

DINGS, A. Interactional competence and the development of alignment activity. **Modern Language Journal**, 98, 742–756, 2014.

DIVAN., L. M. F.; WEISS, V. F.; A organização sequencial da conversa. **Revista Gatilho** (PPGL/ UFJF. On-line), v. 01, p. 01-09, 2005.

DUARTE, I. Textos orais: análise da conversa informal e ensino do português língua estrangeira. **TODAS AS LETRAS Y**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 56-72, jan./abr. 2015. v. 26, n. 26, p. 175-201, 2016.

FALCO, A. et al. **O ensino do português para estrangeiros na Unicamp**. 2006. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/~matilde/entrevista2006.html>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

FERRAÇO, L.; BONFIM, B. B. O ensino e a aprendizagem de línguas nos primeiros tempos do Brasil. **HELB**. Ano 1, n. 1, 1/2007. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=95:oensino-e-a-aprendizagem-de-linguas-nos-primeiros-tempos-do-brasil&catid=1022:ano-1-no-01-12007-issn-1981-6677&Itemid=12>. Acesso em: 13 jan. 2017.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Aprendendo com os erros**: Uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas. 2.ed. Goiânia: Editora da UFG, 1997.

FINARDI, K. R.; PORCINO, M. C. Tecnologia e metodologia no ensino de inglês: impactos da globalização e da internacionalização. **Ilha Desterro**, Florianópolis, n. 66, p. 239-283, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217580262014000100239&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 jul. 2019.

FIRTH, A.; WAGNER, J. On discourse, communication and (some) fundamental concepts in SLA research. **Modern Language Journal**, 81(3), 285– 300, 1997.

FIRTH, A.; WAGNER, J. Second/foreign language learning as a social accomplishment: Elaborations on a reconceptualized SLA. **Modern Language Journal**, 91, 798–817, 2007.

FONSECA, L. O uso de chats na aprendizagem de línguas estrangeiras. **CALIGRAMA**, Belo Horizonte, 7:1 03-121, julho 2002.

FONSECA, M. C. A. P. Procedimentos de reformulação do texto oral. **Revista do Gelne**. Vol. 6 - No. 1 – 2004.

FONTÃO DO PATROCÍNIO, E. M. **Repensando o conceito de competência comunicativa no “aquecimento” da aula de Português – Língua Estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Campinas, 1993.

FORTE, G. N. **O mundo do PLE**. s. d. Disponível em: <https://www.academia.edu/7564521/O_Mundo_do_PLE_Portugu%C3%AAs_L%C3%ADngua_Estrangeira_>. Acesso em: 12 jan. 2017.

FRANCESCHINI, L. T. A referência semântica dos pronomes pessoais nós/a gente no falar de Concórdia (Santa Catarina). **Domínios de Linguagem**, v. 9, n. 5, p. 216-230, 28 ago. 2015.

FRANCO, C. P. A tecnologia no ensino de línguas: Do século XVI ao XXII. **Letra Magna**. Ano 06 n.12 - 1º Semestre de 2010.

FRANCO, M. M. S.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. O conceito de competência comunicativa em retrospectiva e perspectiva. **Revista Desempenho**, v. 10, n.1, jun/2009.

FURTOSO, V. B. Onde estamos? Para onde vamos? A pesquisa em português para falantes de outras línguas nas universidades brasileiras. In: LUCAS, P. O.; RODRIGUES, R. F. L. **Temas e rumos nas pesquisas em Linguística (Aplicada)**: questões empíricas, éticas e práticas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

FURTOSO, V. B.; RIVERA, S. J. Ensino de Português nos Estados Unidos: uma compilação. **Revista Multidisciplinar Acadêmica Vozes dos Vales** – UFVJM – MG – Brasil – Nº 04 – Ano II – 10/2013.

GABARDO, P.; QUEVEDO, S.; ULBRICHT, V. Estudo Comparativo das Plataformas de Ensino-Aprendizagem. **Enc. Bibli. R. Eletr. Bibliotecon.** Ci. Inf., Florianópolis, n. esp., 2º sem. 2010.

GOFFMAN, E. **A Representação do Eu na Vida Cotidiana**. Trad. M. C. S. Raposo. 17ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

GOH, C. C. M.; BURNS, A. **Teaching speaking: A holistic approach**. New York: Cambridge University Press. 2012.

GONZALEZ, V. A. Análise de abordagem de material didático para o ensino de línguas (PLE/PL2). / Dissertação de Mestrado (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

GRASSIAN, E. **Thinking critically about World Wide Web Resources**. Los Angeles: UCLA College Library, 1995. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/teachinfolit/find-evaluate-Web-sites-blogs-wikismore/thinking-critically-about-world-wide-Web-resources>>. Acesso em: 21 dez. 2016.

HALL, K. J. Kelly. “Aw, Man Where You Goin’?”: Classroom Interaction and the Development of L2 Interactional Competence. **Issues in Applied Linguistics**, vol 6, 1995.

HE, A.; YOUNG, R. Language proficiency interviews: A discourse approach. In: HE, A.; YOUNG, R. **Talking and testing: Discourse approaches to the assessment of oral proficiency**, p. 1-28, 1998. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/280720236_Language_proficiency_interviews_A_discourse_approach>. Acesso em: 10 fev. 2018.

HYMES, D. H. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. **Sociolinguistics**. Selected Readings. Harmondsworth: Penguin, 1972, p. 269-293.

JOKELA, T.; LIVARI, N.; MATERO, J.; KARUKKA, M. The standard of user-centered design and the standard definition of usability: analyzing ISO 13407 against ISO 9241-11. In: **CLIHIC**, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <<https://dl.acm.org/doi/10.1145/944519.944525>>. Acesso em: 28 mar. 2020.

JÚNIOR, A. F. de B.; JÚNIOR, N. F. A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 237-250, 2011.

KAPOUN, J. Teaching undergrads WEB evaluation: A guide for library instruction. **C&RL News** (July/August), 1998.

KIR, E; KAYAK. S. The evaluation of websites teaching english as a foreign language. 4th International Conference on New Horizons in Education. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**. Turkey: Elsevier, 2013. p. 2788 – 2795.

KOCH, I. V. **A Inter-ação pela linguagem**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KRAMSCH, C. From Language Proficiency to Interactional Competence. **The Modern Language Journal**, vol. 70, no. 4, 366–372, 1986.

LAFFORD, B. Second Language Acquisition Reconceptualized? The Impact of Firth and Wagner (1997). **The Modern Language Journal**. 91. 735 – 756, 2007.

LEE, S-H.; TANAKA, H. Affiliation and alignment in responding actions. **Journal of Pragmatics**. Volume 100, 2016.

LEFFA, V. J. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: LEFFA, V. J. (Org.). **Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos**. Pelotas: Educat, 2006. p. 11-36.

LEFFA, V. J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012.

LEFFA, V. J. Gamificação adaptativa para o ensino de línguas. In: **Congresso Ibero Americano de Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação**. Buenos Aires. Anais, 2014, p. 1-12.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LIMA, A. N. F. **Recursos linguísticos e paralinguísticos na clínica fonoaudiológica do autismo**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Pernambuco. Pró-reitoria Acadêmica, 2007.

LIMA, L. A. F.; ALONSO, K. M.; MACIEL, C. Análise da qualidade em objetos de aprendizagem: reflexão sobre aspectos pedagógicos. **Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação**. 2013.

LUVIZOTTO, C.K.; FUSCO, E.; SCANAVACCA, A.C. websites educacionais: considerações acerca da arquitetura da informação no processo de ensino-aprendizagem. **Educação em Revista**, Marília, 2010.

MACHADO, R.; CAMPOS, T. R.; SAUNDERS, M. C. História do ensino de línguas no Brasil: avanços e retrocessos. **HELB**. Ano 1, n. 1, 1/2007. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=98:historia-do-ensino-de-linguas-no-brasil-avancos-e-retrocessos&Itemid=12>. Acesso em: 20 jan. 2017.

MARCUSCHI, L. A. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. **Trab.Ling.Apl., Campinas, (30):39-79, Jul/Dez. 1997**

MARCUSCHI, L. A. Atividades de compreensão na interação verbal. In: PRETI, D. (Org.). **Estudos de Língua Falada - Variações e Confrontos**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1998.

MARDIS, L.; URY, C. Evaluating websites: Part of the Research Process. **Northwest Missouri State University, Owens Library**. 2003. Disponível em: <<http://www.nwmissouri.edu/library/courses/evaluation/edeval.htm>>. Acesso em: 21 Dez. 2016.

MARQUES, C. G. **Desenvolvimento e implementação de um modelo de blended-learning com objectos de aprendizagem no ensino superior**. Tese (Tese de Doutorado. em Ciências da Educação). Braga: Universidade do Minho, 2011.

MATERA, M., RIZZO, F. & TOFFETTI, G. **Web Usability: Principles and Evaluation Methods**. Dipartimento di Elettronica e Informazione, Politecnico di Milano Piazza Leonardo da Vinci, 32 – 20133 – Milano – Italy, 2006. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.462.3115&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em: 26 dez. 2016.

MCNAMARA, T. F. 'Interaction' in second language performance assessment: Whose performance? **Applied Linguistics**, Vol 18, No 4, Oxford University Press, 1997.

MENDES, R. M.; SOUZA, V. I.; CAREGNATO, S. E. A propriedade intelectual na elaboração de objetos de aprendizagem. In: **Encontro Nacional de Ciência da Informação**. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

MORAES, M.; BOCCHESI, J.; SILVEIRA, S.; RAYMUNDO, V. Speaking and Writing: Objeto de Aprendizagem de Português para Estrangeiros. **Conferência Latino-Americana de Objetos e Tecnologias de Aprendizagem**. 2014.

MOTA, R. R. **Blog como ferramenta de relacionamento e posicionamento de marca como mercado consumidor: um estudo de caso do blog “Energia Eficiente” da Philips**. Monografia (Graduação em Publicidade e Propaganda) –Faculdade 7 de Setembro. Fortaleza, 2010. Disponível em:<<http://www.fa7.edu.br/recursos/imagens/File/publicidade/monografia/2010/Rafaela%20Mota.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

MULON, K. B. G.; VARGAS, S. L. Materiais didáticos na Internet para ensino de português como língua estrangeira. **Revista Ao Pé da Letra**. Volume 16.1. 2014.

NASCIMENTO, J. A. M; AMARAL, S. A. **Avaliação de usabilidade na Internet**. Brasília, DF: Thesaurus, 2010.

NETO, A. S.; MACIEL, L. S. B. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008.

NIELSEN, J.; LORANGER, H. **Prioritizing Web Usability**. Berkeley, California. New Riders, 2006.

NIELSEN, J.; MOLICH, R. Heuristic evaluation of user interfaces. **Proc. ACM CHI'90 Conf.**, Seattle, EUA, 1-5 abril, p. 249-256, 1990.

NISKIER, A. **Educação Brasileira: 500 anos de História**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2001.

NÓBREGA, M. H. Ensino de português para nativos e estrangeiros: na prática, a teoria é outra. **Linha d'Água**, v. 23, p. 20-33, 2010.

NÓBREGA, M. H. Políticas linguísticas e internacionalização da língua portuguesa: desafios para a inovação. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 417-445, 2016.

OHTA, A. A longitudinal study of the development of expression of alignment in Japanese as a foreign language. In: ROSE, K.; KASPER, G. (Eds.), **Pragmatics in Language Teaching**. Cambridge Applied Linguistics, 103-120, 2001.

O'REILLY, T. **O que é Web 2.0: Padrões de design e modelos de negócios para a nova geração de software**. Publicado em O'Reilly (<http://www.oreilly.com/>) Copyright 2006 O'Reilly Media, Inc., 2006. Disponível em: <http://www.oreilly.com>. Acesso em: 20 dez. 2016.

OLIVEIRA, A. M. B. Ação educacional jesuítica no Brasil Colonial. Anais do III Encontro Nacional do GT História das Religiões e das Religiosidades – ANPUH – Questões teórico-metodológicas no estudo das religiões e religiosidades. In: **Revista Brasileira de História das Religiões**. Maringá, v. III, n. 9, jan/2011.

OLIVEIRA, C. L.; SANTOS, M. F. O. Uma análise pragmático-conversacional em sala de aula: a construção conjunta de significados. **Anais da XXV Jornada Nacional do GELNE**. EDUFRRN, 1298-1299, 2014.

OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de inglês – teorias, práticas, ideologias**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, V. M. de; MARTINS, M. de F; VASCONCELOS, A. C. F. Entrevistas “em profundidade” na pesquisa qualitativa em administração: pistas teóricas e metodológicas. **Simpósio de administração da produção, logística e operações internacionais**. 2012.

PACHECO, D. G. L. C. **Português para estrangeiros e os materiais didáticos: um olhar discursivo**. Tese (Tese de Doutorado em Letras). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Letras, 2006.

PAIVA, V. M. O. A WWW e o Ensino de Inglês. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, 93-116, 2001.

PANTERA Negra. Direção de Ryan Cloogler. Produção de Kevin Feige. Roteiro: Jack Kirby Joe, Robert Colesan Leeryan Coogler. S.i: **Disney**, 2018. Son., color.

PERNA, C. L.; SUN, Y. Aquisição de português como língua adicional (PLA): o uso de hedges em português por falantes nativos de mandarim. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 46, n. 3, p. 59-70, jul./set. 2011.

PRIMO, A. F. T.; CASSOL, M. B. F. Explorando o conceito de interatividade: definições e taxonomias. **Informática na Educação: teoria & prática**, v. 2, n. 2, p. 65-80, out. 1999.

RAMOS, F. **Websites do briefing ao produto final**. Alta Books Editora, 1ª ed., 2015.

RAMOS, W. C.; BARBOSA, M. S. P. R. A. Aprendizagem de línguas in-tandem: quando o aprendiz exerce o papel de mediador. **Estudos linguísticos**, São Paulo, 38 (2): 183-195, maio-ago. 2009.

REIS, G. A. dos. **Centrando a arquitetura de informação no usuário**. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação). Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2007.

ROCHA, B. N.; RASO, T. A interação entre pistas prosódicas e pragmáticas para a interpretação ilocucionária de um enunciado. **Anais do VI Colóquio Brasileiro de Prosódia da Fala**, v.4, p. 99-102 / 2017

RONSANI, L. V. **Os efeitos de sentido da política linguística da Era Vargas: os sujeitos e as línguas**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, RS, 2015.

ROSENFELD, L.; MORVILLE, P. **Information architecture for the world wide Web**. [s. l.]: O'reilly & Associates, 1998.

ROTTAVA, L.; SILVA, A. M. Influência interlinguística no processo de escrita em português LE-adcional. In: SILVA, K. A.; SANTOS, D. T. **Português como língua (inter) nacional: faces e interfaces**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

SABOTA, B.; PEIXOTO, S. M. Busuu e Babel: reflexões acerca do potencial de contribuição de aplicativos para o processo de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira. **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 14, n. 2, 2015.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. A Simple Systematic for the Organization of Turn Taking in Conversation. **Language**. 50. 696-735, 1974.

SANTOS, E. O. Ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias livre, plurais e gratuitas. In: **Revista FAEBA**, v.12, no. 18. 2003.

SANTOS, G. N.; RIBEIRO, M. A. Como aprimorar o aprendizado de português língua estrangeira na Internet? Análise da contribuição das ferramentas tecnológicas. **Revista Anagrama: Revista Científica Interdisciplinar da Graduação**. Ano 5. No 3, p. 2-12, 2012.

SANTOS, C. S. F. Avaliação de materiais virtuais interativos para o ensino de matemática na educação básica.

SARWADE, A. M. **Communicative competence and communicative performance: a case study of the post-graduate students of Shivaji University**. Tese (Tese de Doutorado em Inglês). Kolhapur. Dezembro, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10603/9901>>. Acesso em: 05 maio 2017.

SAVEDRA, M. M. G. O português no Mercosul. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Difusão da língua portuguesa**, n. 39, p. 175-184, 2009.

SAVIGNON, S. J. Communicative Language Teaching: State of the Art. **TESOL Quarterly**, Vol. 25, No. 2., p. 261-277, 1991.

SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G.; SACKS, H. The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation. **Language**, 53, 1977.

SHIELD, L.; KUKULSKA-HULME, A. Are Language learning websites special? Towards a research agenda for discipline-specific usability. **Journal of Educational Multimedia and Hypermedia**, 15(3) pp. 349–369, 2006.

SCHROCK, K. **Web site evaluation & Internet lesson plan guide. 2002**. Disponível em: <<http://kathyschrock.net/abceval/teacherWebeval.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2020.

SENE, L. S. Evidências de competência comunicativa na produção de uma aprendente iniciante em PLE. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **Competências por dentro – Estrutura e funcionamento das competências de professores e aprendizes de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. 56-69.

SILVA, A. M. O ensino de português como língua adicional: Especificidades e prática do contexto universitário inglês. **Revista SIPLE**, ano 4, nº 1, 2013. Disponível em: <http://siple1.tempsite.ws/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=69&Itemid=112>. Acesso em: 22 jan.2017

SILVA, D. B. De flor do lácio à língua global: uma análise da política linguística para a difusão do português no mundo globalizado. **XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais – Diversidades e (Des)igualdades**. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2011.

SILVA, E. S. C. da. **A interação e a (im)polidez nos fóruns da comunidade orkuteana “Belém”**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras. Belém, 2011.

SILVA, M. E. M. **Interfaces entre ações oficiais e as políticas linguísticas para a promoção internacional do português.** Tese (Tese de Doutorado em Linguística), Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística. Fortaleza, 2015.

SILVA, V. L. T. Competência comunicativa em língua estrangeira (Que conceito é esse?). **SOLETRAS**, Ano IV, N° 08. São Gonçalo: UERJ, jul./dez.2004.

SILVEIRA, I. F. Objetos de aprendizagem para ensino de Línguas. In: MARQUESI et al. (Org.). **Interações virtuais: perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa a distância.** São Carlos: Claraluz, p. 43-56, 2008.

SOUTO, M. V. L.; ALÉM, A. O. F. G.; BRITO, A. M. S. Conceitos de Língua Estrangeira, Língua Segunda, Língua Adicional, Língua de Herança, Língua Franca e Língua Transnacional. **Revista Philologus**, Ano 20, N° 60 Supl. 1: Anais da IX JNLFLP. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2014.

SPINASSÉ, K. P. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Revista Contingentia**, Vol. 1, p. 01-10, 2006.

STIVERS, T. Stance, Alignment, and Affiliation During Storytelling: When Nodding Is a Token of Affiliation. **Research on Language and Social Interaction**, 41:1, 31-57, 2008.

TAKAHASHI, N. T. O emprego de textos literários no ensino de português para estrangeiros. In: GIL, B. D.; AMADO, R. S. (Org.). **Reflexões sobre o ensino de português para falantes de outras línguas.** São Paulo: Paulistana, 2012.

TARVIN, L. **Communicative Competence: Its Definition, Connection to Teaching, and Relationship with Interactional Competence.** University of Missouri. 2014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/283711223_Communicative_Competence_Its_Definition_Connection_to_Teaching_and_Relationship_with_Interactional_Competence>. Acesso em: 01 maio 2017.

TECEDOR, M. Beginning Learners' Development of Interactional Competence: Alignment Activity. **Foreign Language Annals**, Vol. 49, Iss. 1, pp. 23–41, 2016

TEIXEIRA, V. G. Ensino de Português como Segunda Língua no Brasil: uma perspectiva histórica. **Revista Philologus**, Ano 22, N° 64 Supl.: Anais do VIII SINEFIL. Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./abr.2016.

TILLMAN, H. N. **Evaluating Quality on the Net.** 1995-2003. Disponível em: < <http://www.hopetillman.com/findqual.html>>. Acesso em: 21 dez. 2016.

TUZZO, S. A.; BRAGA, C. F. O Processo de Triangulação da Pesquisa Qualitativa: o metafenômeno como gênese. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 4, n. 5, p. 140-158, 2016.

VALADARES, S. M. B. Brazilian Portuguese Language in the United States: Teaching Portuguese as a Foreign Language in Response to Students' Language Background. **Revista Multidisciplinar Acadêmica Vozes dos Vales** – UFVJM – MG – Brasil – Nº 04 – Ano II – 10/2011.

VAZ, D; ZANELLA, R.; ANDRADE, S. Ambientes Virtuais: Uma Nova Ferramenta de Ensino. **Revista iTEC** – Vol. I, Nº 1, dez. 2010.

VIDOTTI, J. J. V.; DORNELAS, R. O ensino de línguas estrangeiras no Brasil – período de 1808 – 1930. **HELB**. Ano 1, n. 1, 1/2007. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/94-o-ensino-de-linguas-estrangeiras-no-brasil-periodo-de-1808-1930>>. Acesso em: 13 jan. 2017.

VILAÇA, M. L. C. Web 2.0 e materiais didáticos de línguas – reflexões necessárias. Anais do XV Congresso Nacional de Linguística e Filologia. **Cadernos do CNLF**, Vol. XV, Nº 5, t. 1. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011.

WALSH, S. Conceptualising classroom interactional competence. **Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)**, 6 (1), 1-14, 2012.

WIDDOWSON, H.G. **Teaching Language as Communication**. Oxford: OUP, 1978.

WILSON, V. Motivações Pragmáticas. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.

YOUNG, R. F. Interactional competence in language learning, teaching, and testing. In: HINKLE, E. (Ed.), **Handbook of research in second language teaching and learning** (Vol. 2), 426-443. New York: Routledge, 2011.

YOUNG, R. F. Learning to talk the talk and walk the walk: Interactional competence in academic spoken English. **Iberica**. 25. 15-38, 2013.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido destinado aos aprendentes
PEC-G/UFPA

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada: ANÁLISE DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM EM *WEBSITES* DE PORTUGUÊS LÍNGUA ADICIONAL: FOCO NA COMPETÊNCIA INTERACIONAL conduzida pela Profª Me. Erika Suellem Castro da Silva. A pesquisa faz parte do Programa de Doutorado Interinstitucional (DINTER) entre a Universidade do Estado do Pará (UEPA) e a Universidade de São Paulo (USP), dentro do Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa, sob orientação da Profª Dra. Maria Helena da Nóbrega.

A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo. A participação não é remunerada.

Sua participação consistirá em: assistir ao *workshop* “uso de *websites* na aprendizagem do Português como Língua Estrangeira”, promovido pela pesquisadora, na Universidade Federal do Pará, em 12 de maio de 2017, no período de 14h às 18h; acessar os *websites* apresentados, bem com suas respectivas atividades; responder a um questionário a respeito dos *websites* e conceder uma entrevista à pesquisadora acerca das atividades que você realizou nos referidos *sites*.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual. A pesquisadora responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de participantes.

Caso você aceite, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, da professora-supervisora e pesquisadora. Seguem os telefones e o endereço institucional da pesquisadora responsável.

Contatos da pesquisadora responsável: Erika Suellem Castro da Silva – Professora Assistente do curso de Letras – Língua Inglesa, da Universidade do Estado do Pará. Endereço institucional: Tv. Djalma Dutra, 156 - Telégrafo, Belém - PA, 66050-540 | Telefone:(91) 4009-9520. E-mail: erika.sue81@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

_____, ____ de _____ de ____.

Assinatura do(a) participante:

Assinatura do(a) pesquisador(a):

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido destinado aos aprendentes ETAs/UEPA

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada: ANÁLISE DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM EM *WEBSITES* DE PORTUGUÊS LÍNGUA ADICIONAL: FOCO NA COMPETÊNCIA INTERACIONAL conduzida pela Profª Me. Erika Suellem Castro da Silva. A pesquisa faz parte do Programa de Doutorado Interinstitucional (DINTER) entre a Universidade do Estado do Pará (UEPA) e a Universidade de São Paulo (USP), dentro do Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa, sob orientação da Profª Dra. Maria Helena da Nóbrega.

A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo. A participação não é remunerada.

Sua participação consistirá em: observar os *websites* apresentados na aula de português, participar das atividades dos *sites* e dos materiais trazidos pela professora e responder a 2 questionários – uma via *Google Form* e o outro, presencialmente.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual. A pesquisadora responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, da professora-supervisora e pesquisadora. Seguem os telefones e o endereço institucional da pesquisadora responsável.

Contatos da pesquisadora responsável: Erika Suellem Castro da Silva – Professora Assistente I do curso de Letras – Língua Inglesa, da Universidade do Estado do Pará. Endereço institucional: Tv. Djalma Dutra, 156 - Telégrafo, Belém - PA, 66050-540 | Telefone:(91) 4009-9520. Celular: (91) 98348-9966. E-mail: erika.sue81@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

_____, ____ de _____ de ____.

Assinatura do(a) participante:

Assinatura do(a) pesquisador(a):

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido destinado aos participantes dos vídeos

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada: ANÁLISE DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM EM *WEBSITES* DE PORTUGUÊS LÍNGUA ADICIONAL: FOCO NA COMPETÊNCIA INTERACIONAL conduzida pela Profª Me. Erika Suellem Castro da Silva. A pesquisa faz parte do Programa de Doutorado Interinstitucional (DINTER) entre a Universidade do Estado do Pará (UEPA) e a Universidade de São Paulo (USP), dentro do Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa, sob orientação da Profª Dra. Maria Helena da Nóbrega.

Este estudo tem por objetivo verificar o estímulo ao desenvolvimento da competência comunicativa de aprendentes do português como língua estrangeira promovido pelos recursos *on-line* de *websites* e examinar como se organizam as configurações das plataformas digitais desses *websites* dentro do contexto de PLA. Ademais, no último capítulo da tese, a autora propõe um protótipo de *website* instrucional para aprendentes de PLA. Sua colaboração consiste em gravar um vídeo com base em um roteiro elaborado pela pesquisadora e permitir que o material audiovisual seja utilizado no meio acadêmico, bem como em aulas para aprendentes de PLA. A participação não é remunerada.

A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, da professora-supervisora e pesquisadora. Seguem os telefones e o endereço institucional da pesquisadora responsável.

Contatos da pesquisadora responsável: Erika Suellem Castro da Silva – Professora Assistente I do curso de Letras – Língua Inglesa, da Universidade do Estado do Pará. Endereço institucional: Tv. Djalma Dutra, 156 - Telégrafo, Belém - PA, 66050-540 | Telefone:(91) 4009-9520. Celular: (91) 98348-9966. E-mail: erika.sue81@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e que concordo em participar.

_____, ____ de _____ de ____.

Assinatura do(a) participante:

Assinatura do(a) pesquisador(a):

ANEXO A - Transcrição das respostas à entrevista focalizada – Aprendentes PEC-G

PEC-G 1: *eu acho que eh...se atividades têm minha língua que é inglês e...português também...ele... ele vai ajudar muito o português no escrever...falar...você tem que...assistir os vídeos e músicas...escrita...você vai...você pode ler algumas articles (...) artigos...textos de Internet pra falar...tem muitos vídeos. Nesses sites de hoje tem também os vídeos que você pode usar praticar porque eles têm...eles usam o english e português para ensinar e assim que eu quero...muito importante...não não pode escolher...todos são bons...por exemplo...Clica Brasil é mais de Brasil ou cultura e (sonia e rafa) eles são mais de aprendizagem e ensino de português.*

PEC-G 2: *então...este, estas sites pode me ajudar a pra bem...a bem...fazer a conjugação de verbos...porque eu tenho muita dificuldade pra fazer a conjugação...depois...a gramatical também...eu vou ouvir as vídeo e depois ver as escrita...para ver onde eu não consegui entender...e....qual coisa eu não consegui entender na vídeo...eu vou procurar na áudio...então eu acho que tudo é mais eficiente...tudo...eu vou escolher Clica Brasil...porque ele tem tudo em português. Ele tem as conjugação das verbo e quanto tempo você vai usar este verbo, como você vai falar no presente, no passado e também no futuro.*

PEC-G 3: *eu acho que o site sonia português é o melhor porque a gente consegue brincar com as palavras, achar os sinônimos em inglês e isso de conhecer novas palavras eu prefiro...essas atividade de sinônimos...e também a atividade com vídeo. Eu gosto de vídeo porque isso treina a gente pra ver, aprender, ouvir e entender os gestos também...sonia português né...porque primeiro o design...muito simples...a gente consegue achar o que está procurando mais facilmente e tem um pouco de english.*

PEC-G 4: *eu acho que tudo isso...atividade vai melhorar muito o português de escrever e falar e de ouvir melhor português. Eu acho que atividade de hoje que foi mais legal é a de sites... a primeira... vídeo. Eu acho que essa é melhor porque é uma maneira que nós pode aprender o português quando as pessoas que já fala português... nós podemos prestar atenção para entende melhor...de conhecer como eles pronúncia a palavra. Acho que na sonia nós aprende gramática como falar melhor.*

PEC-G 5: *sites de hoje tudo me ajudar porque eu aprender como brasileiro se fala...escrita, vocabulário e ouvir...muito bom. Bom... Clica Brasil tem vídeo gramática e (inaudível) texto...você vai ler ver a gramática como escrever, ouvir como a pessoa fala... me ajuda muito...A Clica Brasil porque é muito legal...ele me ajuda falar, ouvir.*

PEC-G 6: *os sites hoje nós temos pra melhorar nosso português porque nós somos novo aqui... já fizemos só três meses e todas as brasileiros diz que nós só entendemos que nós ouvimos bem o que ele diz, porque nós estamos todos os dias no laboratório para olhar o vídeo da notícia...nós fomos para youtube para informações. Hoje eu preferi muito...hoje Clica Brasil porque eu gosto muito meu... minha língua portuguesa para olhar vídeo...Quando eu vi Clica Brasil eu vou até lá pesquisar sobre Clica Brasil... muito legal.*

PEC-G 7: *eu acho que essas atividade podem ajudar meu português em caso por exemplo...os áudios, os vídeos vai vão ajudar meu entendimento da língua portuguesa no caso do Celpe-bras...eu treino muitos com os áudios os vídeos. Eu vou me melhorar na parte oral. E a atividade com vocabulário e as frases vão ampliar meu português para a parte escrita. Para mim todas as atividades são muitas, muito importantes porque todas elas têm uma um resultado definido...eu gosto muito dos vídeos. Eu acho que o site Clica Brasil é melhor. Tudo lá neste nesse site é em português e lá tem muita variedades de atividade. Tem oral... vídeo e escrita também.*

PEC-G 8: *bom... primeiro os sites vão ajudar porque na aula nós não vimos todas coisas... nós não temos o tempo pra ver todas as coisas todas as lições e: as aulas não falam dos assuntos que o jovem gosta. Entendeu? Nos sites vê o meu namorar... paquerar pela Internet...Esses assuntos são assuntos que chama a atenção dos jovens. Então qualquer coisa mesmo se nós temos a dificuldade de compreender a língua... nós somos interessado a compreender... a entender o que... do que eles estão falando...Clica Brasil porque eu gosto a parte onde nós (incompreensível) nós preenchemos o texto, porque isso vai trabalhar sobre nossa capacidade de guardar as coisas que nós vimos.*

PEC-G 9: *ele pode me ajudar pra falar português... conjuguer verbo... escrever porque com, na Celpe-bras você vai escrever uma tese e falar...sim... ele pode me ajudar pra conjugação e escrever tese...a atividade 1...Clica Brasil porque você pode ouvir e pode ler mesmo... você pode junto...Eu pode escolher Clica Brasil.*

PEC-G 10: *eu acho que no sítio... este sítio vão nos ajudar... porque tem muitas coisas... muitas palavras e se você quer treinar seu português, você pode (incompreensível) pra lá pra fazer os exercícios... pra aprende conjugação... gramática... vocabulário...Eu prefiro dois sites porque no site Clica Brasil tem vídeos e áudios que são muito importantes para pronúnciação e no site sonia tem muitas exercício pra se treinar a melhorar também. Sim... eu vou escolher Clica Brasil e Sonia.*

PEC-G 11: *acho bem que esse site pode me ajudar pra fazer a leitura... pra ouvir... pra ver também os vídeos... pra me ajudar a praticar a pronúnciação... onde fica a entonação dentro, no uma palavra ou em dentro uma frase. Acho a atividade do site de learn portuguese with sonia que é muito legal porque ele tem as respostas que...quando você acaba de fazer exercício você pode ver pra saber onde ficaram onde você age errado pra corrigir. Escolher Clica Brasil que é muito legal pra mim. Acho que é legal porque ali gente vê o vídeo e tem também as palavras que as pessoas estão falando... aí você pode...estou ouvindo e pra ver também as palavras pra saber como arrumar.*

ANEXO B – Respostas dos ETAs às perguntas do questionário *Google Form*

ETA 1

- Há quanto tempo você estuda português? *It has now been about 3 months.*
- Como foi seu primeiro contato com a língua? *I studied Portuguese for one semester in college about 4-5 years ago. This first contact was in an academic setting in a class of 4 total people with a textbook and a professor who was multilingual and had visited Brazil in the past.*
- Quais são seus principais objetivos de aprendizagem? *My principal objective is to get as far as I can in the levels of Portuguese proficiency in the language. Ideally, I would like to improve in all areas (reading, speaking, writing, listening, cultural knowledge, etc.) but practically, I most immediately need to improve in my speaking skills in order to communicate more effectively here while immersed in the country.*
- Quais são as suas maiores dificuldades na aprendizagem da língua-alvo? *The pronunciation of certain sounds/words are very difficult. Finding time to study independently and intentionally. The transfer from my first and second languages (English and Spanish) affecting how I produce and think about the target language. Being overwhelmed by the sheer number of things to learn*
- Você já vivenciou alguma dificuldade de comunicação na interação com os falantes do país da língua-alvo? Como você resolveu o problema? *Many, many times! I've solved the problem in different ways in each situation. For example: I ask the speaker to repeat what they said, I ask them to explain what they said or to use different words, I have looked up certain words in the dictionary/Internet, I have asked other native speakers (friends, professors, students) for clarification, and more. Sometimes I don't solve the problem but continue to act according to what I guess the speakers mean.*
- Antes de vir ao Brasil, você acessava sites que proporcionassem a aprendizagem do português? *Sim. Duolingo.*
- Se sim, quais sites? E hoje, morando no Brasil, você tem acessado sites de aprendizagem do Português? *I have access to a few sites for learning Portuguese (the ones you mentioned, like the one from a Texas school), but I haven't used any of them yet.*

ETA 2

- Há quanto tempo você estuda português? *Estudo por 4 anos, com prazos grandes de não estudar.*
- Como foi seu primeiro contato com a língua? *Meu primeiro contato foi lendo o poema, "No Meio do Caminho" por Carlos Drummond. Talvez, tinha escutado música antes.*
- Quais são seus principais objetivos de aprendizagem? *Falar, escrever, ler, traduzir.*
- Quais são as suas maiores dificuldades na aprendizagem da língua-alvo? *Gramática avançada.*
- Você já vivenciou alguma dificuldade de comunicação na interação com os falantes do país da língua-alvo? Como você resolveu o problema? *Muitos. Persistência e sorrisos.*
- Antes de vir ao Brasil, você acessava sites que proporcionassem a aprendizagem do português? *Sim.*

- Se sim, quais *sites*? E hoje, morando no Brasil, você tem acessado *sites* de aprendizagem do Português? *Antes que chegar: Babel, Duolingo, vídeos de Youtube, cifraclub.com, talvez outros. Agora: vídeos de Youtube, cifraclub.com.*

ETA 3

- Há quanto tempo você estuda português? *2,5 meses.*
- Como foi seu primeiro contato com a língua? *No Brasil, quando cheguei.*
- Quais são seus principais objetivos de aprendizagem? *falar, escutar, conversar com brasileiros.*
- Quais são as suas maiores dificuldades na aprendizagem da língua-alvo? *escutar e falar. Vocabulario e grammatica.*
- Você já vivenciou alguma dificuldade de comunicação na interação com os falantes do país da língua-alvo? Como você resolveu o problema? *Sim, quando eu cheguei, eu nao falava uma palavra de portugues. Eu usava traducir de google e outras pessoas que falaram ambos ingles e portugues me ajudaram*
- Antes de vir ao Brasil, você acessava *sites* que proporcionassem a aprendizagem do português? *Sim.*
- Se sim, quais *sites*? E hoje, morando no Brasil, você tem acessado *sites* de aprendizagem do Português? *Duolingo. Netflix.*

ETA 4

- Há quanto tempo você estuda português? *Dois meses.*
- Como foi seu primeiro contato com a língua? *Três meses atrás.*
- Quais são seus principais objetivos de aprendizagem? *Falar muito boa, entender tudo, ler, escrever, assistir coisas no português*
- Quais são as suas maiores dificuldades na aprendizagem da língua-alvo? *Não tem muitos tempo para practical quando as outras pessoas me disseram que eu estou errado.*
- Você já vivenciou alguma dificuldade de comunicação na interação com os falantes do país da língua-alvo? Como você resolveu o problema? *Claro! Tive muitos problemas de conjugação e quando devo usar masculino ou feminino mas felizmente as pessoas no Brazil estão muito simpático e me deixa tentar de novo.*
- Antes de vir ao Brasil, você acessava *sites* que proporcionassem a aprendizagem do português? *Sim.*
- Se sim, quais *sites*? E hoje, morando no Brasil, você tem acessado *sites* de aprendizagem do Português? *Duolingo, youtube, tandem.*