UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

GERSON BRUNO FORGIARINI DE QUADROS

COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM.COM/LIVEMOCHA: UM JEITO SOCIAL DE APRENDER IDIOMAS

Pelotas/RS
2011

GERSON BRUNO FORGIARINI DE QUADROS

COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM.COM/LIVEMOCHA: UM JEITO SOCIAL DE APRENDER IDIOMAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguística Aplicada – Aquisição, Variação e Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Vilson José Leffa

Pelotas/RS

2011

À tia Marli, à minha esposa Jenyffer e aos meus pais, que deram muito de si para me ajudar a transformar um sonho em realidade: ser Mestre em Letras.

AGRADECIMENTOS

Gratidão, uma simples palavra que pode dizer muito ou pouco. Muito, pelo reconhecimento da enorme satisfação que tenho por ser aluno do PPGL da UCPel e tudo o que de mais valioso me foi proporcionado durante esses dois anos: conhecimento. Pouco, é o tamanho das dificuldades perto da grande ajuda que recebi de todos dessa Universidade.

Antes dos agradecimentos específicos, eu gostaria de mencionar que a força que me moveu para chegar até aqui é divina. Por isso, o meu primeiro agradecimento é para Deus por tudo a que me foi abençoado até agora, pois só ele sabe o peso do fardo que carreguei nessa longa estrada da vida.

Então, seguem os meus agradecimentos:

À professora Dra. Carmen Lúcia Barreto Matzenauer, coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas, a quem devo muito pelos seus ensinamentos e exemplo de profissionalismo. Sempre muito atenciosa me orientou em todas as etapas presenciais do mestrado e dessa forma pude aprender muito sobre a variação e aquisição da linguagem;

Ao meu orientador, professor Dr. Vilson José Leffa, pois foi um dos personagens que mais me fizeram admirar as tecnologias no ensino de idiomas. Serei muito grato por todas as oportunidades de aprendizagens, conselhos e trocas de ideias. Agradeço também por toda a atenção dispensada para mim nessa etapa final da dissertação, o que foi fundamental para que ela se tornasse realidade.

Ao professor Dr. Adail Ubirajara Sobral pelas longas conversas sobre tradução e semiótica, o que ampliou literalmente a minha visão acerca desse universo tão complexo, mas interessante.

Ao professor Dr. Hilário Inácio Bohn, meu primeiro professor no mestrado, e com ele aprendi muito sobre a pesquisa em sala de aula e colaborou muito sobre forma de me posicionar criticamente como pós-graduando.

À professora Dra. Raquel Recuero, por toda a colaboração com as temáticas e discussões sobre a linguagem e redes sociais. E isso, de certa

forma, contribuiu muito para a minha percepção da aprendizagem em comunidades virtuais;

À professora Dra. Aracy Ernst Pereira, por proporcionar várias reflexões na disciplina de “Texto e Discurso” em que pude aprimorar o modo como eu interpreto as informações e o cuidado com as palavras, pois tudo tem um sentido. E afinal, o que é sentido, texto, discurso, enunciado?Para quem? Só saberá responder quem estudar com a professora Aracy.

À professora Dra. Eliane Terezinha do Amaral Campello, por toda a compreensão acerca do que é uma dissertação, e foi com ela o tiro inicial com os projetos que acabou resultando nesta pesquisa. Agradeço por toda a contribuição.

À equipe diretiva da Escola Estadual de Ensino Médio Mário Quintana por me apoiar e apostar nessa pesquisa. Aos professores Ressi e Alex, deixo meu mais sincero agradecimento pela compreensão da importância que esse estudo tem para a comunidade escolar e para o ensino da língua espanhola na cidade.

Aos meus alunos, sujeitos participantes do trabalho desta pesquisa: Eduardo, Filipe e Lucas, agradeço pela dedicação, colaboração e voluntariedade para com todo o processo de investigação. Tenho a esperança que essa ideia seja compartilhada para os outros turnos da escola e que todos tenhas a possibilidade de experimentar um novo meio para aprender idiomas.

Ao meu grande amigo e colega de mestrado Ildimar Viana. Uma pessoa simples, mas com um enorme coração. A contribuição dele foi um das mais significativas dentre as pessoas que conheço. Poucas e insuficientes são as palavras para agradecer a esse nobre colega que, se não fosse a sua ajuda incondicional, talvez não fosse possível concluir este trabalho. Muito obrigado meu amigo!

À minha tia Marli Forgiarini, a quem devo eternamente a minha gratidão. Se há alguém que mereça um troféu, essa pessoa é ela. Ao longo da minha vida esteve muito presente, assumindo por muitas vezes o papel de mãe. Só mesmo uma mãe faria o que ela fez por mim. O meu muito obrigado é muito pouco comparado a dedicação dessa guerreira, Tia Marli. Que Deus continue iluminando e abençoando a pessoa maravilhosa que ela é.

E o meu último agradecimento vai para uma mulher muito especial em minha vida: Jenyffer, minha esposa. Só mesmo o amor dela me fez sentir que a vida tem um sentido especial. Esse sentimento tão lindo que nos uniu, também mostrou ter solidez nos momentos em que deixei de estar com ela para escrever esta dissertação. A ela dedico muito mais que meu muito obrigado, dedico o meu enorme amor e o reconhecimento pela fiel companheira de todos os momentos desde que nos unimos com a benção de Deus.

À todos, o meu muito obrigado!

“O Livemocha proporciona aos estudantes uma aventura emocionante no aprendizado de idioma na forma de uma comunidade.”
Mark Warschauer

RESUMO

Na era da Internet e das Redes Sociais, a aprendizagem de idiomas se remodela e modela a atividade humana. Cada vez mais, surgem mobilizações virtuais em busca do conhecimento. Essas mobilizações acabam por se configurar em redes do conhecimento ou Comunidades Virtuais de Aprendizagem. Estudiosos como Lave e Wenger (1991; 1998; 2010) as consideram como grupos de indivíduos que compartilham suas histórias de vida, suas experiências, interesses e assuntos em comum, mantendo uma interação entre si com certa regularidade. Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo mostrar os aspectos que envolvem a aprendizagem de língua espanhola em uma comunidade virtual de aprendizagem de idiomas conhecida como Livemocha. O propósito dessa comunidade é dar aos aprendizes a possibilidade de compartilhar interesses em comum, como aprender o espanhol, conhecer pessoas e suas culturas. Desse modo, o estudo de caso realizado nesta investigação, considerada netnográfica, busca compreender, sob a ótica da Teoria da Atividade (TA) e das Comunidades de Aprendizagem, o modo como os membros do Livemocha se mobilizam para construir seus conhecimentos em relação a um idioma estrangeiro em um ambiente virtual de aprendizagem. Os dados mostraram que o sistema da atividade de aprendizagem de espanhol, mediado pelo Livemocha é organizado e regido por regras e divisão de tarefas, onde o sujeito ora é aluno, ora professor. O Livemocha é validado pela teoria de Lave e Wenger por apresentar os elementos requeridos para a constituição de uma Comunidade de Aprendizagem. O aspecto relacionado à Usabilidade de Design e à Usabilidade Pedagógica descreve uma plataforma virtual que não ofereceu dificuldades quanto ao uso e ao entendimento das atividades. Pelo uso dos elementos da Grounded Theory foi possível interpretar que os sujeitos se mantiveram motivados para a sua aprendizagem por conta dos sistemas de pontos (mochapoints) e outros recursos e estratégias disponibilizadas no Livemocha. Esse aspecto motivacional é considerado por Keller como um fator relevante para manter o aluno envolvido na sua aprendizagem. No entanto, percebeu-se que à medida que atividades se repetiam, também resultava em desinteresse dos sujeitos. Mas foi ao final das observações presenciais que se constatou

uma perda de estímulo. Esse fator se explica, pela noção de Sustentação e Ciclos Solidários que por conta da diminuição gradual dos encontros presenciais, resultou também na diminuição da energia da interatividade na comunidade virtual (Entropia Sociointerativa), o que segundo Vetromille-Castro, é fundamental para que uma comunidade virtual se sustente.

ABSTRACT

In the era of Internet and Social Networking, language learning reshapes itself and shapes human activity. Increasingly, virtual mobilizations emerge in pursuit of knowledge. These mobilizations configure themselves in knowledge networks or Virtual Learning Communities. Researchers such as Lave and Wenger (1991; 1998; 2010) consider them as groups of individuals who share their life stories, experiences, interests, and common themes, interacting with some regularity. Thus, this study aims at showing what involves the learning of Spanish in a virtual learning community of languages known as Livemocha. The purpose of this community is to give learners the opportunity to share common interests, like learning Spanish, meet people and their cultures. The case study conducted in this investigation, described as netnography, seeks to understand, from the perspective of Activity Theory and Learning Communities, how Livemocha members mobilize themselves to build their knowledge of a foreign language in a virtual learning environment. The data showed that the learning system mediated by Livemocha is organized and governed by rules and division of tasks, where the subject is sometimes a student, sometimes a teacher. Livemocha is validated by Lave and Wenger for presenting the elements required for the establishment of a Learning Community. The aspect of Design Usability and Pedagogical Usability describes a virtual platform which offered no difficulties regarding the use and understanding of the activities. By use of the elements of Grounded Theory it was possible to interpret that the subjects remained motivated for learning on behalf of the points system (Mochapoints) and other resources and strategies available on Livemocha. This motivational aspect is considered by Keller as a relevant factor to keep the student engaged in their learning. However, it was noted that as the activities are repeated, also resulted in lack of interest on the part of the subjects. But it was at the end of the face-to-face encounters that a loss of motivation was found. This factor is explained by the notion of Support and Solidarity Cycles, owing to the gradual reduction of face-to-face meetings, which resulted in a decreasing of interactional energy in the virtual community (Socio-interactive Entropy), which, according to Vetromille-Castro, is essential for a virtual community to sustain itself.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estágios de Desenvolvimento das CAs: adaptada de Wenger, McDermott e Snyder (2002) 42
Figura 2 – Representação da ZDP por meio da Interação Social 57
Figura 3 – Representação dos Níveis da Atividade proposto por Leontiev (adaptado) 60
Figura 4 – Modelo adaptado de Engeström (1999) 61
Figura 5 – Gravação do Vídeo da Tela Inicial do Livemocha 76
Figura 6 – Tela de Abertura de um Projeto no Camtasia Studio 77
Figura 7 – Tela Inicial do Camtasia Studio 78
Figura 8 – Painel de Configuração de Gravação de Vídeo 78
Figura 9 – Análise Qualitativa com o Programa Nvivo 8 (vista geral) 79
Figura 10 – Visão Geral das *Sources* do Nvivo8 80
Figura 11 – Visão Geral dos *Nodes* no Nvivo8 81
Figura 12 – Imagem da Tela Inicial do Livemocha. 89
Figura 13 – Imagem da Guia “início” do Livemocha 90
Figura 14 – Visão Geral das Unidades do Curso de Espanhol 90
Figura 15 – Atividade de Leitura e Compreensão Auditiva no Livemocha. 91
Figura 16 – Visualização dos “Amigos” e “Sugeridos Parceiros de Idiomas” ... 92
Figura 17 – Abertura do Livemocha 95
Figura 18 – Tela de Exibição dos Amigos e Sugeridos Parceiros 95
Figura 19 – Atividades de Leitura, Escrita e Compreensão Auditiva no Curso Básico de Espanhol no Livemocha 97
Figura 20 – Possibilidades de contato com outros membros do Livemocha 99
Figura 21 – Guia “Ajudar os outros” 99
Figura 22 – Imagem capturada do perfil de um dos sujeitos da pesquisa apresentando algumas funcionalidades e parceiros para aprendizagem 102
Figura 23 – Atividade de Produção Escrita do Curso de Espanhol no Livemocha 104
Figura 24 – Imagem do bate-papo entre Filipe e seu amigo falante nativo da língua espanhola 105
Figura 25 – Revisão Oral em Português 108
Figura 26 – Tela “Explorar Culturas” 109

Figura 27 – Termos de Serviço do Livemocha 110
Figura 28 – Sistema da Atividade de Aprendizagem de Espanhol no Livemocha, ... 113
Figura 29 – Atividade de Relacionar Imagens com a Pronúncia 118
Figura 30 – Atividade de Produção Oral Gravada pelo Aluno 119
Figura 31 – Produção Escrita no Livemocha 120
Figura 32 – Explorando Culturas no Livemocha 122
Figura 33 – Chat com Ferramenta Online de Tradução 123
Figura 34 – Perfil de Filipe: 3294 Mochapoints Obtidos no Curso de Espanhol 125
Figura 35 – Destravamento dos Recursos Adicionais no Livemocha 126
Figura 36 – Página Inicial do Livemocha em Maio de 2010 130
Figura 37 – Página Inicial do Livemocha em Novembro de 2010 130
Figura 38 – Página Inicial do Livemocha em Abril de 2011 131
Figura 39 – Display do Menu do Livemocha em Maio de 2010 132
Figura 40 – Display do Menu do Livemocha em Outubro de 2010 132
Figura 41 – Display do Menu do Livemocha em Fevereiro de 2011 133
Figura 42 – Display do Menu do Livemocha em Março de 2011 133
Figura 43 – Exercícios de “Aprender” – Substantivos 136
Figura 44 – Revisão de Filipe avaliada como “Muito Útil” 144
Figura 45 – Avaliação da Pronúncia feita por Filipe 144
Figura 46 – Visualização dos Amigos e Sugeridos Parceiros de Idiomas de um dos sujeitos da pesquisa 147
Figura 47 – Visualização da Página “Oportunidades” 150
Figura 48 – Mensagem de Congratulação por Atividades Realizadas no Livemocha 152
Figura 49 – Nível e Pontos Exigidos para a Obtenção da Medalhas 153
Figura 50 – Medalhas Conquistadas por Eduardo como Estudante e Professor da Semana 154

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tipologia e Caracterização das CAs: adaptado de Wenger, McDermott e Snyder (2002) 36
Quadro 2 – Adaptação de Christopoulos sobre os Tipos de Comunidades de Aprendizagem segundo Saint-Onge e Wallace (2003) 37
Quadro 3 – Características das CAs: adaptado de Christopoulos (2008) 38
Quadro 4 – Características Específicas de algumas CAs: adaptado de Christopoulos (2008) 39
Quadro 5 – Aspectos da Comunicação nas CVAs 41
Quadro 6 – Estágios de Desenvolvimento: adaptado de Christopoulos (2008) com Base no Modelo de Wenger, McDermott e Snyder 43
Quadro 7 – Papéis dos Membros da Comunidade e suas Classificações: adaptado de Nichani (2011) 43
Quadro 8 - Funções dos Participantes da Comunidade e suas Respectivas Descrições..... 44
Quadro 9 - Elementos como Suporte de Aprendizagem e Provimento na CA: adaptado de Saint-Onge e Wallace (apud Christopoulos, 2010)..... 45
Quadro 10 – Representação dos Níveis da ZDP 56
Quadro 11 – Estrutura das *Sources* no Sistema de Organização dos Dados .. 80
Quadro 12 - Etapas da Codificação: adaptado de Strauss e Corbin (1990)..... 85

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 16
CAPÍTULO 1 – BASES TEÓRICAS 18
1.1 O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MEDIADA NA VIRTUALIDADE 20
1.1.1 A Internet como Suporte Midiático e Interativo no Aprendizado de LE 22
1.1.2 Ambientes Virtuais de Aprendizagem e as Formas de Comunicação Mediada por Computador (CMC) na Aprendizagem de LE 24
1.2 COMUNIDADES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM: BUSCANDO DEFINIÇÕES 26
1.2.1 Elementos Estruturais de uma Comunidade de Aprendizagem 28
1.2.1.1 O Domínio 29
1.2.1.2 A Comunidade 30
1.2.1.3 A Prática 30
1.2.2 A Aprendizagem na Comunidade Virtual 31
1.2.2.1 Aprendizagem de Idiomas *In Tandem* 32
1.2.2.2 Os Modos de Pertencimento e o Desenho da Aprendizagem na Comunidade Virtual 34
1.2.3 Caracterização das Comunidades de Aprendizagem 35
1.2.3.1 Tipologia e Caracterização 35
1.2.3.2 Classificação da Comunidade (Virtual) de Aprendizagem 37
1.2.3.3 Características das Comunidades de Aprendizagem 37
1.2.3.4 Aspectos da Comunicação Presencial e Virtual na CVA 39
1.2.4 Desenvolvimento das Comunidades Virtuais de Aprendizagem e seus mecanismos de sustentabilidade 41
1.2.4.1 Atribuições dos Membros da CA e Elementos de Suporte 43
1.2.4.2 Condições de Sustentabilidade de uma CA 45
1.2.4.3 Noções de Sustentação Solidária e Entropia Sociointerativa para a Manutenção da CVA 47
1.2.4.3.1 Sustentação e Ciclo Solidário 48
1.2.4.3.2 Entropia Sociointerativa 49

1.2.4.3 Aspectos de Usabilidade na CVA 50
1.2.4.3.1 Usabilidade de Design 51
1.2.4.3.2 Usabilidade Pedagógica..... 52
1.2.4.4 Aspectos Motivacionais da Aprendizagem: O Modelo ARCS 52
1.2.4.4.1 Princípio da Atenção 53
1.2.4.4.2 Princípio da Relevância 53
1.2.4.4.3 Princípio da Confiança 54
1.2.4.4.4 Princípio da Satisfação 54
1.2.4.4.5 Princípio da Persistência e Auto-regulação..... 55
1.3 ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL (ZDP) 55
1.4 INTRODUÇÃO À TEORIA DA ATIVIDADE (TA) 57
1.4.1 As Gerações da TA 58
1.4.2 Características da TA..... 59
1.4.3 Engeström e o Modelo Triangular Expandido 59
1.4.2.1 Sujeito..... 61
1.4.2.2 Instrumento / Artefato / Ferramenta..... 62
1.4.2.3 Objeto (e Motivo) 63
1.4.2.4 Regras 64
1.4.2.5 Comunidade 64
1.4.2.6 Divisão de Trabalho..... 65
1.5 INTENÇÕES DE ESTUDO COM A TA..... 65
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA 67
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA QUANTO À ABORDAGEM E AO MÉTODO 69
2.1.1 Abordagem Qualitativa 69
2.1.2 Etnografia Online ou Netnografia 70
2.1.3 Estudo de Caso 72
2.1.4 Observação Participante 73
2.2 OS SUJEITOS E O CONTEXTO DA PESQUISA..... 73
2.3 PROCEDIMENTOS, ORGANIZAÇÃO E COLETA DOS DADOS..... 74
2.3.1 O Uso do Camtasia Studio 7 para a Coleta de Dados Digitais ... 76
2.3.2 Uso de CAQDAS na Organização e Análise dos Dados (Nivivo8) 79
2.4 A GROUNDED THEORY (GT) COMO SUPORTE METODOLÓGICO .. 82

2.4.1 A Seleção dos Elementos da GT para a Pesquisa 83
2.4.1.1 Categorias 84
2.4.1.2 Codificação 84
2.4.1.2.1 Codificação Aberta 85
2.4.1.2.2 Codificação Axial 86
2.4.1.2.3 Codificação Seletiva 87
2.4.1.3 Memorandos (*memos*) 87
2.4.1.4 Sensibilidade Teórica no Processo de Análises dos Dados 88
2.5 LIVEMOCHA: UMA COMUNIDADE VIRTUAL PARA O APRENDIZADO DE IDIOMAS 88
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DOS DADOS 93
3.1 ANÁLISE DESCRITIVA DOS ELEMENTOS ESTRUTURAIS, TIPOLOGIA E CARACTERÍSTICAS DA CVA 94
3.1.1 Tipologia e Caracterização da CVA Livemocha 94
3.1.2 Classificação da CVA Livemocha 96
3.1.3 A Consolidação da CVA e o Domínio na Aprendizagem Virtual 98
3.1.4 A Comunidade e a Aprendizagem no Livemocha 100
3.2 ANÁLISE DESCRITIVA DA APRENDIZAGEM SOB A ÓTICA DA TEORIA DA ATIVIDADE 100
3.2.1 Quem são os sujeitos da atividade? 101
3.2.2 A Atividade Mediada por um Artefato Cultural e o Domínio 103
3.2.3 Os Objetos/Motivos da Aprendizagem 105
3.2.4 A Comunidade e Distribuição de Tarefas na CVA Livemocha . 107
3.2.5 As Regras e Normas para CVA Livemocha 109
3.2.6 O Sistema da Atividade no Livemocha 113
3.3 ELEMENTOS DA GROUNDED THEORY USADOS NA ANÁLISE DOS DADOS 114
3.3.1 Aspectos Estruturais da CVA Livemocha 115
3.3.1.1 Usabilidade 115
3.3.1.1.1 Usabilidade Pedagógica (UP) 116
3.3.1.1.2 Usabilidade de Design (UD) 119
3.3.1.2 Sistema de Pontos da Avaliação Pedagógica no Livemocha .. 123
3.3.1.2.1 Os Mochapoints 124
3.3.1.2.2 Pontos da Atuação como Professor 125

3.3.1.3 Recursos de Ensino da CVA Livemocha 127
3.3.1.4 Mutações Estruturais no Livemocha 129
3.3.1.4.1 Acesso ao Livemocha 129
3.3.1.4.2 – Exibição dos Menus 131
3.3.2 Aspectos Relacionados aos Sujeitos da Comunidade Virtual Livemocha 134
3.3.2.1 Atenção e Motivação para a Aprendizagem 135
3.3.2.2 Confiança e Domínio sobre a Ferramenta 138
3.3.2.3 Relevância do Espanhol para os Aprendizes no Livemocha ... 140
3.3.2.4 Aprendizagem *In Tandem* 142
3.3.2.5 Interesses Relacionados à Aprendizagem 147
3.3.2.6 Satisfação de Ensinar Motivada pela Aprendizagem 151
3.3.2.7 Fator de Desinteresse e Desmotivação na Aprendizagem 155
CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS 159
REFERÊNCIAS 168
ANEXOS 175
Anexo A - Roteiro para Entrevista com os Alunos **175**
Anexo B – Orientações iniciais para a participação da pesquisa **179**
Anexo C – Orientações Online **181**
Anexo D – Tabela dos Elementos da *Grounded Theory* **182**

INTRODUÇÃO

A informática ao longo dos últimos dez anos vem servindo de suporte para diversas áreas do conhecimento. Na educação, em especial, se percebe a multiplicidade de aplicações específicas em prol da construção do conhecimento. Com o computador as pessoas fazem pesquisas, trabalhos, arte, etc. Nesse sentindo, a sociedade acompanha a evolução tecnológica consoante suas necessidades, objetivos e interesses.

Hoje, há a percepção de algumas tendências relativas aos novos modelos de ensino e aprendizagem de idiomas mediados por computador. Uma dessas tendências é a aprendizagem por meio de Redes Sociais ou Comunidades Virtuais de Aprendizagem. Os círculos de relações/amizades que normalmente se constroem pela Internet, como por exemplo, no Orkut, Facebook ou Twitter, vem refletindo também na questão da aprendizagem via computador.

Desde que ingressei na Graduação em Letras, em 2001, meu interesse sempre esteve voltado em compreender o modo como o computador pode ser usado no ensino e aprendizagem de idiomas. Os meus primeiros passos foram com estudos sobre os usos do computador no ensino de idiomas durante meu primeiro estágio de prática pedagógica no ensino da Língua Espanhola em 2003. Além disso, no período de 2001 a 2004 conheci alguns sites na Internet com conteúdos mais voltados para a estrutura gramatical da língua e vocabulário.

Voltando para 2003, conheci o programa ELO (Ensino de Línguas Online) desenvolvido pelo professor Vilson José Leffa da Universidade Católica de Pelotas, que usa de diversas estratégias didático-pedagógicas que contribuem no desenvolvimento das habilidades comunicativas do aprendiz. E foi a partir daí, que fui me interessando cada vez mais por essas tecnologias no Ensino de Línguas. Depois, passei a conhecer alguns Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) como o TelEduc, desenvolvido na UNICAMP, o MOODLE, elaborado por Martin Dougiamas e alguns projetos educacionais desenvolvidos no CINTED (Centro de Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Desde então, ao longo desses 10 anos, venho estudando os processos de ensino e aprendizagem em meio virtual com auxílio das novas TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) e chego até aqui com a presente investigação sobre a aprendizagem em uma Comunidade Virtual conhecida como Livemocha. Trata-se de um ambiente virtual que busca promover a aprendizagem de idiomas de forma colaborativa, uma vez que o aprendiz de língua estrangeira no Livemocha também passa a ser professor de sua língua materna. Segundo informações do próprio site, a comunidade possui mais de 9,5 milhões de membros espalhados ao redor do mundo, aprendendo mais de 35 idiomas.

Dada a relevância dessa demanda de pessoas buscando aprender idiomas em redes sociais mediadas por computador, este estudo tem por objetivo geral descrever o processo de ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (E\LE) em uma comunidade virtual de aprendizagem, buscando compreender o modo como se estabelecem as relações entre os sujeitos, a comunidade e a aprendizagem colaborativa.

Para que o propósito deste estudo seja alcançado, senti necessidade de implementar três objetivos específicos, de modo que se possa chegar, de maneira efetiva, a resultados relevantes para a compreensão final desta investigação:

1. Analisar e descrever a estrutura e as características da Comunidade Virtual de Aprendizagem Livemocha à luz dos conceitos da Teoria das Comunidades de Aprendizagem;
2. Apresentar uma análise descritiva do processo de aprendizagem de idiomas no Livemocha sob a ótica da Teoria da Atividade, adotando o Modelo Triangular Expandido de Engeström;
3. Descrever, com elementos metodológicos da Grounded Theory, o modo como os membros da CVA Livemocha aprendem E\LE, buscando entender os aspectos estruturais da plataforma virtual, assim como os aspectos relacionados ao sujeito e ao modo como reagem diante das atividades de aprendizagem.

Para apresentar o modo como ocorreu toda esta investigação estruturei o estudo em quatro capítulos. No primeiro, Bases Teóricas, serão apresentadas as discussões sobre ensino e aprendizagem de idiomas em

ambientes virtuais mediados por computador, ressaltando a Internet como suporte midiático e interativo. Na sequência, discorro sobre as Comunidades de Aprendizagem, acrescentando a noção de Comunidade Virtual e os elementos estruturais, aprendizagem e caracterização da CVA, além de seus mecanismos de sustentabilidade. Para compreender a atividade de aprendizagem de idiomas trago para o referencial teórico à Teoria da Atividade (TA) ressaltando o Modelo Triangular Expandido e os seus elementos constituintes.

No Capítulo 2, Metodologia, será apresentada a postura epistemológica que fundamenta a opção metodológica adotada nesta investigação. Ressalto a abordagem deste estudo, apresentando os procedimentos utilizados para a coleta, organização e análise dos dados. Nas subseções seguintes, discorro sobre a Teoria Fundamentada nos Dados ou *Grounded Theory* (GT) e os elementos e aspectos metodológicos selecionados neste estudo. E na última seção desse capítulo, apresento algumas das funcionalidades do curso de espanhol no ambiente virtual do Livemocha.

Já no Capítulo 3, Análise dos Dados, apresento as análises à luz do quadro teórico apresentado previamente no capítulo inicial. Esse capítulo está dividido em três seções. Na primeira, apresento a análise descritiva dos elementos estruturais da Comunidade Virtual de Aprendizagem no Livemocha. A segunda seção tratará da análise sob a ótica da Teoria da Atividade para descrever como os sujeitos transformam um objeto em resultado, as regras construídas e institucionalizadas pelos membros da comunidade Livemocha, os motivos da aprendizagem e a distribuição de tarefas para os indivíduos da CVA. Passando para a terceira seção do capítulo 3, apresentarei as análises com elementos da *Grounded Theory* usados nesta pesquisa.

Partindo para o encerramento do estudo, apresento as considerações finais onde faço as minhas observações sobre esta investigação científica resgatando os meus objetivos propostos e estabelecendo a relação com as análises das informações emergidas dos dados oriundos de todo processo da aprendizagem no Livemocha. Com este trabalho espero promover reflexões e futuras discussões sobre a aprendizagem em CVA, não só a respeito do Livemocha, mas com outros ambientes virtuais voltados para o ensino de idiomas.

CAPÍTULO 1 – BASES TEÓRICAS

Este estudo busca alicerçar as bases teóricas no campo do ensino de língua estrangeira (Ally, 2008; Leffa 2005, 2006; Palloff e Pratt, 2002; 2004; 2007; Warschauer e Kern, 2000, Warschauer, 2006; 2010; entre outros), onde contemplam, essencialmente, as Comunidades Virtuais de Aprendizagem (CVA), teorizadas por Lave e Wenger (1991), Wenger (1998; 2010), Snyder, McDermott (2002) e outros colaboradores.

O presente referencial está organizado em quatro seções. Na primeira (item 1.1), busco apresentar as discussões e reflexões acerca do ensino e aprendizagem de LE em ambientes virtuais, mediados por computador ressaltando a Internet como suporte midiático e interativo no aprendizado de LE.

Na sequência desse capítulo (item 1.2), apresento algumas noções do que chamamos de Comunidades de Aprendizagem, perpassando pela noção de Comunidade Virtual, doravante (CV). Além desses conceitos, procuro discorrer sobre os elementos estruturais, aprendizagem, caracterização e desenvolvimento da CVA, além de seus mecanismos de sustentabilidade.

Na terceira seção (item 1.3), será apresentada a Introdução à Teoria da Atividade (TA), encabeçada por Vygotsky e seguidores. Em seguida, mostro de forma sintetizadas as três gerações da TA e suas características enquanto modelo teórico. Com vistas a explicar os detalhes sobre os aspectos sócio-culturais da atividade humana, em especial, a construção de saberes nos contextos de ensino e aprendizagem de idiomas em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Como suporte de análise de dados, dou destaque ao Modelo Triangular Expandido e os seus elementos constituintes. Nesse item, serão apresentadas as noções de Sujeito, Instrumento, Objeto, Regras, Comunidade e a Divisão de Tarefas.

Concluindo este capítulo (item 1.4), ressalto as intenções de estudo para a concepção da TA nesse trabalho.

1.1 O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MEDIADA NA VIRTUALIDADE

O advento das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) reduz as distâncias geográficas, oportunizando o contato regular entre pessoas de distintos locais e línguas do mundo. A evolução dos artefatos tecnológicos causa um grande impacto para a humanidade, tendo na linguagem seu principal suporte.

As novas relações de espaço e língua cruzam novas fronteiras culturais. Geller (2004) também assevera que a *telemática* (produto compartilhado pelo desenvolvimento das telecomunicações e da informática) vem se ampliando cada vez mais, possibilitando que as distâncias e o tempo sejam superados por meio de seus mecanismos de comunicação e de seus sistemas de redes.

Assim, contextualizando a realidade do aprendizado de um idioma estrangeiro, a tecnologia tem implicações diretas nesse processo. Nessa mesma ideia, McGreal e Elliott (2008) acreditam que

> a Internet com telefonia irá adicionar uma oportunidade para os alunos para falar com outras pessoas em sua faixa etária, praticamente em qualquer lugar do mundo. Será, portanto, facilitada a comunicação mais fluida e natural entre os diferentes grupos culturais, e será especialmente útil para a exposição de línguas estrangeiras e prática. [tradução minha] (MCGREAL e ELLIOTT, 2008, p. 149).[1]

Nesse viés, Warschauer e Kern (2000) comentam que o computador, desde a década de 60, vem sendo utilizado no ensino de línguas e que décadas depois se configurou numa ferramenta significativa no campo do ensino de línguas estrangeiras. Com o computador, a informatização ampliou as possibilidades de ensino-aprendizagem de idiomas.

Por meio da rede mundial de computadores (web) é possível construir o conhecimento da língua e da cultura estrangeira. Considerando a tecnologia no ensino de línguas como fundamental por seu ineditismo, ela é um terreno amplamente explorado por muitos linguístas aplicados e estudiosos como

[1] Internet telephony will add an opportunity for students to speak to others in their age group, almost anywhere in the world. It will therefore facilitate more fluid and natural communication between different cultural groups, and will be especially useful for foreign language exposure and practice.

Warschauer (2006; 2010), Tavares (2000), Paiva (2001a; 2001b), Leffa (2005; 2009), Fontana (2009), Vetromille-Castro (2007) e outros.

De acordo com Bonk e Reynolds (apud Ally, 2008) para promover o conhecimento na Web, a aprendizagem online deve oportunizar atividades desafiadoras que possa permitir aos alunos relacionar novas e velhas informações, objetivando a aquisição de conhecimentos significativos. Os autores acreditam que o uso das habilidades metacognitivas é uma estratégia instrucional e não uma forma tecnológica, que influencia a qualidade da aprendizagem.

A inserção da tecnologia no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras tem contribuído para uma mudança na vida dos agentes de aprendizagem. Eles sempre foram facilitadores e hoje já se ensaiam no mundo virtual, visando a troca de informações e incentivando a construção do próprio conhecimento ao realizar atividades online. Dessa forma, Fahi (2008) acredita que o impacto da mídia se tornou dominante nesse processo ensino e aprendizagem.

Enquanto ferramenta de ensino e aprendizagem, o computador pode oportunizar para professores e alunos uma maior autonomia. Moisey e Hughes (2008) destacam que a criação de um ambiente de aprendizagem online para os alunos é crucial para garantir o sucesso, a promoção de persistência, evitando que o aprendiz desista de estudar. Nesse mesmo sentido, dou destaque a um conceito bem conhecido pela academia: CALL (Aprendizagem de Línguas Mediada por Computador). Esse termo vem do inglês - *Computer-Assisted Language Learning*. Segundo Warschauer e Kern (2000), o computador pode assumir vários papéis no ensino de línguas. O autor argumenta que o computador pode assumir a função de tutor como responsável por distribuir as atividades ou exercícios de prática para os aprendizes. Além disso, o desenvolvimento das redes de computadores faz com que estes sirvam de meio de comunicação local e global. Os autores acrescentam que a multiplicidade de funções que a CALL pode assumir fará com que se cresçam as oportunidades no ensino de línguas estrangeiras.

O computador, de certa forma, oferece um ambiente ideal de aprendizagem, visando desenvolver a independência do aluno e facilitar o processo de aprendizagem e fornecendo suporte acessível que são flexíveis e

prontamente disponíveis quando necessários. Para Tavares (2000), Braga e Costa (2000), Leffa (2005), Moran (2006), Paiva (2001a; 2001b; 2005) o computador tem um grande valor educacional. No entanto, segundo eles, existe a necessidade de que haja uma ampla formação para todos e em todos os segmentos da educação.

Coelho (2010) destaca que o ensino em ambientes de aprendizagem mediados na virtualidade vem crescendo rapidamente. Logo, tem-se uma alternativa para resolução de dificuldades na formação ou qualificação em serviço, onde as grandes distâncias e a falta de tempo são, para muitos, ainda hoje, barreiras para o desenvolvimento e aproveitamento de estudantes que trabalham em um turno e estudam no outro.

1.1.1 A Internet como Suporte Midiático e Interativo no Aprendizado de LE

Paiva (2001a) diz que a Internet na aprendizagem de um idioma estrangeiro propicia um ambiente rico para construção de conhecimento, sendo próspero para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a Internet dá ao aprendiz uma gama de oportunidades para a interatividade, possibilitando a inserção dele em uma comunidade mundial de outros tantos aprendizes e falantes de outras línguas, na qual há a possibilidade de comunicação em contextos reais.

Seguindo nesse mesmo viés, Warschauer e Kern (2000) se referem à Internet como sendo mecanismos de

> hipertexto e hipermídia globais interligadas, integradas na World Wide Web, representando um novo e revolucionário meio para a organização, conexão e acesso à informação. Entre as suas características mais importantes são a representação informacional através de vertentes multilineares ligados eletronicamente, a integração de informação gráfica, áudio e audiovisual, juntamente com textos, acesso global rápido, e facilidade e baixo custo de publicação internacional. [tradução minha] (WARSCHAUER e KERN, 2000, P.12).[2]

[2] Globally linked hypertext and hypermedia, as represented in the World Wide Web, represents a revolutionary new medium for organizing, linking, and accessing information. Among its important features are informational representation through multilinear strands linked electronically, integration of graphic, audio, and audiovisual information together with texts, rapid global access, and ease and low cost of international publication. Texto extraído do livro

Neste sentido, Felix (2003), Soto e Mayrink (2009) consideram que a Internet tem por principal função fornecer informações de forma rápida e acessível. Além disso, ela diz que o papel da Internet na educação é apenas um dos diversos elementos dentro de um amplo espectro de possibilidades. Com um posicionamento similar, Moran (2010) argumenta que a Internet possibilita a abertura de um leque de opções para a instauração de cursos virtuais e flexibilização dos presenciais. Para o autor, a Internet permite que sejam disponibilizadas e organizadas em uma página conteúdos interligados por palavras-chave, links, sons e imagens, além de ofertar ferramentas de colaboração como o e-mail, fóruns de discussão e outras mídias promovem a construção de comunidades virtuais de aprendizagem. Com um raciocínio semelhante, Mohedano (2004) diz que:

> um computador com conexão à Internet se converte em lápis, papel, vídeo, gravadora, dicionário, enciclopédia e manual de exercícios, isto é, todas as destrezas poderiam ser trabalhadas com apenas um clique. [tradução minha] (MOHEDANO, 2004, p. 19).[3]

A Internet está revolucionando a questão sociocultural das pessoas e, atualmente, os indivíduos têm o compromisso de se familiarizar com essa ferramenta, já que é cobrado esse tipo de conhecimento imprescindível para qualquer área. Para Kurtz (2010) as novas TICs fazem com que a sociedade entre em mutação constantemente e os processos educativos mediados pelo computador e pela rede mundial cresceram em variedade de meios e discursos da era digital.

Então, todo e qualquer ser humano deve ter o entendimento de que essa multiplicidade de artefatos culturais inclui o aprendiz em uma nova ordem global, para que possa entender e produzir os diversos discursos que existem no meio virtual. Huett et. al. (2007) explica que os estudantes a distância podem ser capazes de desenvolver relacionamentos significativos com os professores e outros alunos quando se envolvem em comunidades de aprendizagem onde não existem barreiras de tempo e lugar. Os autores

---

Network-based language teaching: Concepts and practice. Cambridge: Cambridge University Press Applied Linguistics Series, 2000.

[3] Un ordenador con conexión a Internet ha de convertirse en lápiz, papel, video, casete, grabadora, diccionario, enciclopedia y manual de ejercicios, esto es, todas las destrezas podrían ser trabajadas a “golpe de clic”.

salientam que esses ambientes de comunicação online apresentam números benefícios para os aprendizes como o senso de expansão da visão de mundo, aumentando a sensibilização multicultural (quando se tem a oportunidade de interagir com pessoas de diversas culturas e experiências).

Marshall (2010) tece a ideia de que quando há uma grande promoção na comunicação interativa, hipertextual e virtual, a Internet se configura em um ambiente amistoso para o desenvolvimento do aprendizado de uma LE. Segundo a autora, a comunicação entre indivíduos no meio eletrônico possibilita que a abordagem comunicativa se torne efetiva na ação pedagógica, ainda a ser consolidada efetivamente na escola. Para tanto, o estudante de uma LE precisa se envolver em situações, contextos sociais e culturais autênticos na língua-alvo. É importante que ele realmente produza sentidos de forma colaborativa com seus interlocutores, buscando agir socialmente.

Antes do surgimento da Internet no contexto educacional, eram escassas as oportunidades de interação com falantes da língua-alvo. Paiva (2001a) ressalta que quando o aprendiz se comunica usando um determinado programa de computador ele faz o uso da sua língua para “significar” e assim estabelecer uma interação mais próxima com de falantes da LE em que o mesmo deseja aprender.

Ally (2008) percebe que os alunos podem usar a Internet para acessar materiais de aprendizagem atualizados, podendo se comunicar com especialistas na área em que estão estudando. Para o autor, a aplicação de conhecimentos e competências em contextos específicos é facilitada, uma vez que os alunos podem completar os cursos online durante o trabalho no seu próprio espaço e, dessa forma, contextualizar o aprendizado.

1.1.2 Ambientes Virtuais de Aprendizagem e as Formas de Comunicação Mediada por Computador (CMC) na Aprendizagem de LE

As novas Tecnologias de Informação e Comunicação (doravante TIC) em especial dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), insere-se nesse novo cenário e caracteriza-se pela interconexão, pluralidade de recursos e serviços disponibilizados. A partir daí, segundo Kurtz, Silva e Mello (2010),

nascem esses ambientes que emergem como soluções computacionais ousadas, oferecendo múltiplas funcionalidades relacionadas à comunicação e compartilhamento de dados, de forma flexível nos espaços e nos momentos de aprendizagem.

Para fins de noção conceitual, os AVAs são considerados Plataformas de Gestão da Aprendizagem, do inglês Learning Management Systems (LMS). Dentre as mais variadas definições, os ambientes virtuais, em geral, têm características e funcionalidades semelhantes. No contexto educativo, conforme Kurtz, Silva e Mello, a informática contribui para a construção de novos locais que promovam a interatividade entre professores e alunos entre si. Uma aprendizagem mediada em ambientes virtuais oportuniza novas possibilidades para que o aprendiz possa se integralizar efetivamente dentro de um processo de ensino e aprendizagem. Segundo Dias (apud Kurtz, Silva e Mello, 2010) por essa razão, tais ambientes precisam ser vistos como suporte com capacidade de promover a interação e a experimentação através de recursos tecnológicos.

Outro aspecto a considerar nesse processo de aprendizagem é a Comunicação Mediada por Computador (CMC) do inglês *Computer-Mediated Communication*. Nesse sistema de interação, a comunicação pode ser direta e praticamente sem custos para os aprendizes da língua-alvo. Warschauer e Kern (2000) destacam que os aprendizes de uma língua-alvo podem se comunicar em qualquer lugar e a qualquer hora. Ele ainda classifica a CMC em dois tipos: comunicação assíncrona e comunicação síncrona. Para o autor, a comunicação assíncrona não ocorre simultaneamente, ou seja, a comunicação se dá por meio de mensagens escritas ou faladas, mas que são respondidas por outros posteriormente.

Este tipo de interação promove a criação de mensagens mais elaboradas. Um dos tipos mais conhecidos é o e-mail. Listas de discussão também ilustram uma forma assíncrona de compartilhar informação com outros indivíduos. Já a comunicação síncrona, por sua vez, ocorre em tempo real, podendo um aluno comunicar-se não só com outro aluno ou professor ao mesmo tempo, mas também com várias pessoas. Ally (2008) complementa que na aprendizagem online assíncrona, os alunos podem acessar o material online

a qualquer momento, enquanto na aprendizagem online síncrona permite a interação ao vivo entre alunos e instrutores.

Nesse sentido, a comunicação na "língua-alvo" com falantes nativos promove ativamente o seu processo de aprendizagem, onde o aprendiz se insere em situações reais e contextos sociais, representando um grande desafio e oportunidade de agir coletivamente. Para Marshal (2010), essas mídias digitais comunicativas contribuem para o surgimento de novos ambientes de aprendizagem, novas metodologias e práticas de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

1.2 COMUNIDADES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM: BUSCANDO DEFINIÇÕES

Inicialmente Lave e Wenger (1991), conceberam uma Comunidade de Prática como um agrupamento de relações entre indivíduos, ações e mundo, no transcorrer do tempo e em relação com outras comunidades tangenciais ou justapostas. Posteriormente em 2002, Wenger, McDermott e Snyder (apud Christopoulos e Diniz, 2008) refletem sobre uma nova definição. Para eles, as Comunidades de Prática são

> grupos de pessoas que compartilham um conjunto de problemas, preocupações ou uma paixão sobre algum tópico de conhecimento e que aprofundam esse conhecimento interagindo em uma base regular. (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER apud CHRISTOPOULOS E DINIZ, 2008, p. 77).

Ao longo dos anos, diversas definições apareceram desde que Lave e Wenger (1991) propuseram inicialmente o termo "Comunidades de Prática". Por entender que a maioria dessas definições faz referência à importância de se compartilhar um determinado assunto dentro de um grupo, como meio para construir um aprendizado informal, utilizo para este estudo a definição de "Comunidades de Aprendizagem" e posteriormente agrego o aspecto virtual da mesma, seguindo a definição '*Online Learning Community*'[4] (Comunidade de Aprendizagem Online) proposta por Paloff e Pratt (2007).

[4] Pallof e Pratt concebem essa definição em seu artigo *Online Learning Communities in Perspective, 2007,* onde afirmam que o conceito tem sido extensivamente pesquisado nos últimos dez anos, com amplo crescimento no campo da educação.

No prospecto da aprendizagem de idiomas nos mais diversos meios, ressalto aqui os de cunho virtual. Procuro, inicialmente, me apoiar na compreensão das Comunidades de Aprendizagem (CA). Essas CAs são definidas, segundo Wenger (2010) e Primo (2010), como grupos de indivíduos que compartilham informações mutuamente. Eles se envolvem num aprendizado coletivo/interativo sobre um determinado tema e aprofundam seus conhecimentos sobre assunto, interagindo com freqüência e regularidade. Para Beltrán Llera (2007) uma comunidade de aprendizagem é formada por grupos de indivíduos que interagem entre si, compartilhando vivências e assuntos afins, além de promover uma mobilização para atingir metas e interesses em comum.

A relação do conceito de Comunidade de Aprendizagem (CA) e Comunidade Virtual de Aprendizagem (CVA) passa pela noção de ”Comunidade Virtual" que, consoante Recuero (2004; 2009a; 2009b; 2009c), seria o termo utilizado para os agrupamentos humanos que surgem no ciberespaço, através da comunicação mediada pelas redes de computadores. Consoante Palloff e Pratt (2004), a formação de uma comunidade virtual parte das afinidades, interesses e conhecimentos em comum de forma cooperativa.

Wenger, McDermott e Snyder (2002) incluem na definição de Comunidades de Aprendizagem o aspecto da virtualidade. Para os autores, a noção de Comunidade Virtual de Aprendizagem significa muito mais do que um grupo trabalhando à distância, devendo ser entendida como um grupo que possui um objetivo em comum, baseado a sua atividade em trocas regulares e mútuas de informação.

Já para Rheingold (1996, p5) “as comunidades virtuais são como conjuntos sociais que aparecem na rede e possuem sentimentos suficientes para estreitarem os laços pessoais no ciberespaço” [tradução minha][5]. De acordo com Lévy (1999) uma comunidade virtual trata de uma associação de indivíduos interagindo mutuamente por meio de computadores interconectados. Assim, os indivíduos dessa associação consolidam seus laços sociais por compartilhar afinidades de interesses de determinados temas, por intermédio

[5] Tradução minha. Virtual communities are social aggregations that emerge from the Net when enough people carry on those public discussions long enough, with sufficient human feeling, to form webs of personal relationships in the cyberspace.

da cooperação mútua, independentemente dos aspectos geográficos e suas possíveis filiações institucionais.

Tratando da noção de comunidade virtual de aprendizagem, Beltrán Llera (2007) as concebe como sendo organizações sociais criadas por aprendizes que desejam compartilhar objetivos e práticas sobre a experiência do processo de aprendizagem. Sua compreensão se dá a partir dos elementos essenciais das comunidades fazendo referência à Teoria da Atividade, seguindo o modelo de Engeström – sujeito, comunidade, objetivo, instrumentos, divisão de tarefas e regras – e dos seus desafios: eleger os elementos adequados para trabalhar em comunidade e para cada tarefa, conciliar os objetivos pessoais e comunitários, dividir as tarefas em função das capacidades pessoais e objetivos almejados, e estabelecer regras adequadas para manter um clima favorável.

Sob um outro ponto de vista, Lévy (1999) entende que o ciberespaço influencia a reunião de indivíduos, logo, potencializando o aparecimento de comunidades virtuais. Para o autor, estar imerso em um ambiente que trata do ciberespaço significa que o virtual vem a ser uma dimensão da realidade onde o virtual não se opõe ao real, mas ao atual.

Rheingold (1996) destaca que quando a CMC se torna disponível surgem associações virtuais. Para o autor a explicação para esse acontecimento se dá pelo interesse das pessoas de viver em comunidade, permitindo a interação de maneira inovadora.

Penso que no processo de aprendizagem de uma LE os laços sociais se constroem na mídia digital por intermédio das comunidades virtuais, de maneira distinta das relações que são vivenciadas na escola ou em qualquer outro lugar. Concordo com Rheingold, para quem esses laços se consolidam no momento em que há contínuos câmbios de mensagens entre os sujeitos dessa comunidade, mantendo a sintonia nos interesses e motivações em comum, de modo não-sistemático.

1.2.1 Elementos Estruturais de uma Comunidade de Aprendizagem

Uma comunidade de aprendizagem é como um sistema estruturado que possui vários mecanismos organizacionais. No entanto, segundo Beltrán Llera (2007) e Rettori e Guimarães (2004), não há um padrão definido para explanar a atividade das comunidades virtuais e reconhecer que alguns são traços comuns. Elas apresentam flexibilidade nos posicionamentos de opinião dos participantes, havendo troca de dados entre si.

A utilização de diversos artefatos tecnológicos como correio eletrônico e bate-papo promove o uso das linguagens e desejos em sintonia. Para Matos (2010), a interação é um tipo comunicação multidirecional e mais regular que do contato presencial. Segundo Rodríguez Illera (2007), quando há a ausência de elementos não-verbais da comunicação presencial, reforça-se o valor de pertencimento a uma comunidade de aprendizagem.

Nesse sentido, Lave e Wenger (1991) ponderam que as aprendizagens dessas comunidades são componentes que integram as práticas sociais. Para os autores, a aprendizagem se constrói na participação em comunidades de prática. Wenger (1998) argumenta que essas comunidades são relacionadas, por exemplo, ao conteúdo e não com a forma das atividades. Para melhor compreender como uma comunidade de aprendizagem se estrutura, Wenger, McDermott & Snyder (2002) descortinam sobre três elementos essenciais: o domínio, a comunidade e a prática.

1.2.1.1 O Domínio

Uma comunidade não se restringe em um agregado de pessoas ou uma rede de conexões entre os indivíduos. Para o autor, existe uma similitude determinada por um domínio compartilhado de interesses. Para Wenger (apud Matos, 2010) o domínio

> é aquilo que ajuda a criar uma base comum e um sentido de desenvolvimento de uma identidade, legitimando a existência da comunidade através da afirmação dos seus propósitos e valor aos membros dessa comunidade. Trata-se do elemento principal de inspiração dos membros para contribuírem e para participarem de modo a fazerem sentido dos significados das suas acções e das suas iniciativas. (MATOS, 2010, p. 14).

O domínio segue a evolução das redes sociais e da própria comunidade. O uso de uma plataforma para aprender uma LE, como Livemocha, por exemplo, amplia a representação e a comunicação entre os aprendizes. Entendo por domínio como não sendo a tecnologia em si mesma, mas as indagações e questinamentos em comum que os intregantes de uma comunidade virtual abordam e discutem.

1.2.1.2 A Comunidade

Wenger, McDermott & Snyder (2002) entendem que os integrantes de uma comunidade, seja ela presencial ou virtual, se envolvem em ações conjuntas, visando a partilha de informações com a construção de laços sociais que os permitam construir o conhecimento uns com os outros.

Consoante os autores, a aprendizagem é um elemento que caracteriza essencialmente o pertencimento e participação do aprendiz na comunidade que ele se insere. Assim, esses integrantes da comunidade virtual de aprendizagem de idiomas, por exemplo, interagem, aprendem conjuntamente, construindo laços entre si. Dessa forma, desenvolvem um sentido de engajamento e de pertencimento.

Outra questão a destacar é que o tempo de pertencimento de uma determinada comunidade de aprendizagem influencia na diferenciação entre os papéis e funções que os aprendizes assumem. Eles criam, dessa forma, as suas diversas especialidades e estilos. Wenger, McDermott & Snyder salientam que conforme a comunidade vai evoluindo, a natureza dela muda e é nesse momento que os indivíduos passam refletir e abarcar as questões de liderança deles entre si e em seus grupos de trabalho.

1.2.1.3 A Prática

Trata-se de um conjunto de atividades que podem engendrar vários elementos como experiências, histórias, ferramentas, modos de resolução de problemas e etc. Wenger, McDermott & Snyder(2002) salientam que a prática é

caracterizada por um agregado de planos de trabalho, dados, estilos, ações de linguagem que são compartilhados pelos membros da comunidade. Enquanto o domínio indica o tema em que a comunidade tem por foco, a prática é o conhecimento específico que a comunidade desenvolve, partilha e mantém. A tendência da prática é evoluir dentro de um processo de trabalho dos integrantes dessa comunidade, visando a organização do saber de modo que os membros possam se utilizar de suas próprias vivências, realidades.

Nessa relação entre pessoas e seus interesses individuais e coletivos, Wenger (2010) comenta que é a combinação destes três elementos que constitui uma comunidade de aprendizagem.

1.2.2 A Aprendizagem na Comunidade Virtual

Consoante Paloff e Pratt (2002), a comunidade é o meio pelo qual a aprendizagem online se constrói. A participação e pertencimento de uma comunidade virtual de aprendizagem de LE específica, por exemplo, tem uma grande importância para que os objetivos sejam atingidos. Os autores acreditam que os aprendizes de uma comunidade virtual podem consolidar seus conhecimentos com o uso da tecnologia na Educação. E é, a partir das necessidades humanas, a principal razão pela qual fazem surgir as comunidades próprias.

A aprendizagem compartilhada na comunidade pode apresentar características específicas. Wenger (2010) ressalta que, ao estudar os laços sociais nas comunidades, desenvolveu uma nova ótica da aprendizagem. Para o autor essas comunidades não precisam, necessariamente, estar ligadas às instituições de ensino.

A construção de saberes se dá por meio de ações que nem sempre têm objetivos educacionais. Para Carvalho (2010), o conhecimento se edifica pelas trocas de dados nas comunidades, organizados por um membro. A autora destaca que esses dados/informações resultam de uma elaboração individual, mas engendrada no pensamento coletivo calcado na vivência em comunidade. As comunidades virtuais de aprendizagem são dinâmicas. Isso significa que os aprendizes podem ter várias oportunidades para construírem o saber que

buscam, estando alicerçados em um ambiente virtual propício para esta construção. Carvalho (2010) destaca que as comunidades virtuais de aprendizagem podem ser as que possuem um objetivo claro de levar seus integrantes a construírem conhecimento.

1.2.2.1 Aprendizagem de Idiomas *In Tandem*

A aprendizagem de uma LE oportuniza ao aprendiz uma experiência muito rica. Segundo Ramos e Barboza (2009), o indivíduo que aprende um novo idioma não só está em contado com uma nova estrutura linguística como também acaba por se envolver em um aprendizado cultural do povo da língua que está aprendendo.

Para Souza (2003a) e Cândido (2010) em uma de suas pesquisas bem define a palavra *tandem*. Segundo eles, o termo é de origem latina, sendo também empregado na língua inglesa (*tandem bicycle*). Para Souza (2003b), a expressão inglesa *tandem bicycle* é usada para designar um tipo de bicicleta que tem dois assentos e os pedais em sequência, um atrás do outro. A palavra em questão caracteriza uma condição de dependência e de colaboração. Esta, por sua vez, passa a representar uma ação conjunta tanto de indivíduos, como artefatos, animais etc.

Consoante Macaire (Apud Candido, 2010), *tandem* representa um momento de aprendizagem onde duas pessoas se configuram em uma posição de partilhamento de informações. Para Candido e Brammerts (2002), o termo *tandem* pode ser localizado em diversos campos do conhecimento nos quais os aprendizes estabelecem um vínculo igualitário de colaboração e dependência entre si.

Ramos e Barboza (2009) consideram o ambiente de aprendizagem *tandem* diferente do da sala de aula convencional. Para os autores, esse ambiente de aprendizagem *in tandem* permite que os aprendizes de uma LE vivenciem a cultura um do outro por intermédio da comunicação bilíngüe. Segundo Salomão (2011), destaca-se que esses membros trocam de papéis nesse processo, ora atuando como falante nativo ou proficiente, ora atuando como aprendiz da língua do outro.

Nesse sentido, a aprendizagem de línguas nessa modalidade representa uma alternativa para complementar as aulas convencionais de língua estrangeira em escolas, escolas de idiomas e universidades conforme afirmam Vassalo e Telles (2006).

Cada participante envolvido nesse processo de aprendizagem de LE auxilia o seu par a construir o conhecimento acerca sua língua materna ou um que se considere proficiente. É importante destacar o respeito aos princípios do bilingüismo, da reciprocidade e da autonomia. Para Barboza e Ramos, tais princípios estão interligados de forma colaborativa, uma vez que os participantes partilham o tempo de comunicação entre as duas línguas, cada um pondo em uso a língua que se quer aprender e praticar. Outro ponto fundamental da aprendizagem *in tandem* é a forma como um irá ajudar o outro. Segundo Telles (2001b), deve se levar em conta o tempo de duração da comunicação, a adaptação para que o outro aprenda a sua língua, dando um suporte/feedback apropriado.

Segundo Ramos e Barboza, a autonomia dos aprendizes pode se desenvolver no momento em que os mesmo assumem a responsabilidade de seu próprio aprendizado. Cada sujeito deve procurar testar as melhores estratégias de aprendizagem, objetivando encontrar mecanismos que o faça explicar, de forma didática, sobre informações acerca de sua língua materna para o próximo.

A Internet, por meio de comunidades virtuais de aprendizagem serve de suporte com diversos recursos que podem ser eficientes nesse aprendizado colaborativo. Os recursos de comunicação, como comunicadores instantâneos podem ser usados pelos aprendizes para entrarem em contato com falantes nativos da língua-alvo.

Para Telles (2011a) e Salomão (2011), essas comunicações podem ser autênticas, uma vez que ocorrem no ambiente de aprendizagem *tandem* provendo ao aluno uma quantidade de *input* diversificada que vem a facilitar sua aprendizagem da LE. Quanto mais diversificados forem os recursos interativos melhor será a comunicação com falantes de diferentes idiomas com o mesmo interesse.

1.2.2.2 Os Modos de Pertencimento e o Desenho da Aprendizagem na Comunidade Virtual

O desenho de aprendizagem de uma comunidade tem como papel fundamental dar suporte a modos de pertencimento. Wenger (apud Christopoulos, 2008) compreende que as Comunidades de Aprendizagem são constituídas por três modos de pertencimento: engajamento, imaginação e alinhamento.

Por engajamento, Wenger defende que é a participação ativa do aprendiz ou membro da comunidade nos processos de negociação de significados entre si, mediados por passagens compartilhadas de aprendizagem, laços sociais, interações e atividades comuns. A noção de engajamento para o autor advém de um processo que coloca a negociação de significados de forma contínua, juntamente com a formação de caminhos e desvelamentos de histórias da prática/aprendizagem.

Wenger discorre sobre a imaginação como sendo um mecanismo que cria as imagens de mundo, procurando relacionar com as noções de tempo e espaço, indo além da própria experiência. E é pela imaginação que os seres humanos se situam num determinado contexto, incluindo significados adentre outras possibilidades.

Sabre o conceito de alinhamento, Christopoulos (2008) interpreta que Wenger, o entende como

> a coordenação da energia e das atividades de um grupo de pessoas, de modo que se coadunem nas estruturas mais amplas, contribuindo com a amplitude dos empreendimentos, e ocorre por meio dos discursos, coordenação de empreendimentos, por estilos próprios e pela submissão. (CHRISTOPOULOS, 2008, p.42).

Para a autora, em um empreendimento, o alinhamento tem uma relação direta com o direcionamento e o controle da energia, estando relacionado ao poder e como condição para a possibilidade de ocorrer uma ação social organizada.

Wenger (apud Christopoulos, 2008) compreendeu que os modos de pertencimento têm grande importância para estrutura e para o projeto/desenho de aprendizagem das Comunidades Virtuais.

1.2.3 Caracterização das Comunidades de Aprendizagem

A comunidade que aqui será estudada e analisada só poderá ser caracterizada como Comunidades de Aprendizagem após a compreensão dos vários tipos de comunidades que existem e suas características comuns e particularidades. Assim, esta seção apresenta algumas caracterizações existentes e o que é comum sobre os tipos existentes, até mesmo, para que se possa compreender melhor o objeto deste estudo.

As Comunidades de Aprendizagem se configuram, segundo Christopoulos (2008)

> sob diferentes denominações e estilos, dependendo do tipo de relacionamento que mantêm com as instituições. Conhecer essas variações permite reconhecer a presença de Comunidades de Prática, mesmo em seus estágios potenciais, independentemente dos nomes que recebem. (CRISTOPOULOS, 2008, p.34).

1.2.3.1 Tipologia e Caracterização

As Comunidades de Aprendizagem segundo Wenger, McDermott e Snyder (2002), são muito distintas em relação às situações que as criam e as pessoas que fazem parte dela. Assim, Comunidades de Aprendizagem são tipificadas sob diversos aspectos conforme desenvolve Christopoulos (2008) com base em Wenger, McDermott e Snyder (2002):

Tipologia	Caracterização
Pequenas ou grandes	O tamanho da comunidade interfere na sua estrutura. Grandes comunidades são, em geral, subdivididas por região ou por subtópico, com o objetivo de encorajar todos os membros a participar.
Longa ou curta duração	Algumas duram séculos como as comunidades de artesãos, que transferem sua prática de geração a geração. Outras, como as comunidades de programadores, podem permanecer ativas por alguns anos para, em seguida se dispersarem e se tornarem apenas memoráveis.

Presencial ou distribuída	A presença física dos membros não é necessária para sua evolução, pois o conhecimento é compartilhado por meio de uma prática compartilhada. Exemplo disso é a comunidade de cientistas, que compartilhavam sua prática por meio de cartas e hoje utilizam a Internet.
Homogênea Ou heterogênea	As comunidades homogêneas são formadas por pessoas de áreas ou funções semelhantes, ao contrário das heterogêneas. Apesar de a homogeneidade favorecer o início de novas Comunidades de Prática, a heterogeneidade não é um empecilho. Uma das formas eficientes de unir membros com perfis e experiências distintas é a resolução de um problema comum.
Dentro e através de fronteiras	Podem existir dentro das organizações, através de suas fronteiras internas (unidades de negócios) ou de suas fronteiras externas (com outras organizações): - Dentro das organizações: são grupos de pessoas que compartilham constantemente a mesma prática e resolvem constantemente o mesmo tipo de problema, em grupo. - Através das fronteiras internas: são grupos de pessoas que se unem na busca do conhecimento, distribuídas em unidades da organização. - Através das fronteiras externas: típicas de organizações que são altamente competitivas, necessitando do conhecimento para se mover rapidamente.
Espontânea ou intencional	Podem se iniciar com ou sem a intervenção da organização e o nível de formalidade não tem relação com o fato de sua criação ser intencional. Muitas se apresentam altamente estruturadas, com agendas, reuniões e artefatos como Web sites ou bases de conhecimento.
Não reconhecidas ou institucionalizadas	O grau de institucionalização das comunidades varia, determinando a legitimidade e os recursos que recebem das organizações.

Quadro 1 – Tipologia e Caracterização das CAs: adaptado de Wenger, McDermott e Snyder (2002)

1.2.3.2 Classificação da Comunidade (Virtual) de Aprendizagem

Segundo Saint-Onge e Wallace (apud Christopoulos, 2008, p.35) as comunidades de aprendizagem são definidas “como grupos de indivíduos que fazem esforços colaborativos para melhorarem sua prática”. Para os autores essas comunidades são classificadas conforme quadro 2:

Classificação	Característica
Informais	Estruturas pouco organizadas e formadas por pessoas que têm a necessidade comum de discutir tópicos relacionados ao trabalho.
Suportadas ou apoiadas	Com fomento em algum nível dentro da organização e um foco mais direcionado para desenvolver conhecimentos que contribuam para a sua capacidade dentro da prática.
Estruturadas	Altamente motivadas pela organização, alinhadas com imperativos estratégicos que significativamente contribuem para o desempenho da mesma. Elas utilizam novas capacidades que têm sido propositalmente geradas dentro da comunidade, através de colaboração, cooperação e aprendizado, que são focados nas necessidades da sua prática.

Quadro 2 – Adaptação de Christopoulos sobre os Tipos de Comunidades de Aprendizagem segundo Saint-Onge e Wallace (2003)

1.2.3.3 Características das Comunidades de Aprendizagem

O que se pode compreender até o momento é que existem características comuns a quase todas as Comunidades de Aprendizagem. No entanto, há a necessidade de se destacar que essas características específicas nem sempre estão presentes em todas as CAs.

Nesse ponto, busca-se identificar como se caracteriza a comunidade estudada nesse trabalho e de que forma tais características interferem para que elas se mantenham e evoluam. No quadro abaixo, são destacadas as características que aparecem em grande número de CAs:

Característica	Descritor
Condição de existência das CAs	Existência de um empreendimento comum entre os membros da Comunidade de Aprendizagem.
Temporalidade	As CAs passam por várias fases, desde a sua origem, atingindo maturidade podendo, inclusive, perecer.
Grupo de trabalho	As CAs apresentam características diferentes dos grupos convencionais como projetos, por exemplo, pois não estão sujeitas a cronogramas e objetivos tão rígidos como os primeiros.
Trabalho em grupo	A condição para o trabalho em grupo é a existência de confiança entre seus membros. Essa confiança irá permitir a realização de um empreendimento comum na CA. Há também responsabilidade por apoio mútuo.
Cultivo do capital social	A convivência entre os integrantes de uma comunidade, inclusive o estabelecimento de laços de afinidade, é definida a partir de pactos sociais ou padrões de relacionamento, que são construídos e aprofundados pelo capital social. O papel do capital social na transferência do conhecimento é extremamente importante para delimitar a natureza, o grau, as barreiras e o papel dos prêmios recebidos para o incremento da troca de conhecimento.
Utilização de questionamento produtivo	As CAs geram questionamentos que estimulam a produção e a transformação do conhecimento que suporta a prática. O compromisso com o aprendizado gera novas capacidades e necessidade de encontrar uma solução para questões ou problemas, relacionados à sua área de prática.
Autoadministração	Através de uma estrutura de governança, princípios e convenções consensuados, há liderança compartilhada entre os membros e alguma forma de facilitação.

Quadro 3 – Características das CAs: adaptado de Christopoulos (2008)

Para as características específicas, apresento um outro quadro com itens não presentes na maioria das CAs.

Características específicas de algumas CAS	Descritor
Comunidades em Rede	Os modos de pertencimento às CAs determinam posições mais centrais ou mais periféricas dentro da rede.
Definição a partir da origem	As CAs definem-se como tal por sua origem informal, a partir do interesse de um grupo, que inicia a dinâmica de troca de informações e contribuições, por iniciativa ou por interesse.
Comunidades de Prática	As Comunidades de Prática só podem ser analisadas como Comunidades de Aprendizagem, desde que a aprendizagem seja viabilizada na comunidade.
Situadas em um contexto estratégico	São comunidades construídas para atender a um determinado objetivo estratégico. Apresentam as mesmas características das comunidades formais e são altamente estruturadas, ou seja: • Apoiadas por recursos corporativos. • Encorajadas por patrocinadores que reconhecem os esforços dos membros.

Quadro 4 – Características Específicas de algumas CAs: adaptado de Christopoulos (2008)

1.2.3.4 Aspectos da Comunicação Presencial e Virtual na CVA

Complementando ao que foi abordado por Warschauer (2010), na seção 1.1.2, sobre a comunicação assíncrona e comunicação síncrona, Schwier (2007), discute esses tipos de comunicação, além ressaltar os aspectos da comunicação virtual e interpessoal da comunidade virtual de aprendizagem. Sobre esses aspectos, o autor assevera que

> a participação mais identificável em qualquer comunidade é a comunicação interpessoal, então quando impusemos a noção idealizada de comunidade em um ambiente virtual de aprendizagem,

> muitos de nós comparamos a ideia de comunicação virtual com um ideal perceptível de comunicação face a face ou comunicação interpessoal. [tradução minha] (SCHWIER, 2007, p.24).[6]

A tentativa de elaborar sistemas de comunicação mediada por computador resulta na proximidade da comunicação em que os membros interagem presencialmente. O autor justifica, destacando a suposição sobre a comunicação face a face deve ser superior a comunicação mediada de alguma forma.

A comparação entre as características da comunicação virtual e presencial revela que muitas delas são compartilhadas por ambos tipos de comunicação. Mas isso não implica a qualidade da experiência dos mesmos. Schwier (2007) argumenta que a tecnologia atualmente disponível tem condições de se aproximar às características da comunicação interpessoal, ou pelo menos para superar a maioria das deficiências associadas com a comunicação virtual. Para o autor, “essa tecnologia não é onipresente, ou mesmo típica da maioria dos sistemas virtuais de comunicação utilizados pelos alunos” (SCHWIER, 2007, p.24). O autor entende que estimular a comunicação em uma comunidade virtual de aprendizagem não é meramente uma questão de uma comunicação virtual, tornando-se tão boa como a comunicação face-a-face. A comunicação presencial não é suficiente para algumas coisas, apesar de sua reputação como uma forma de comunicação ideal.

Por exemplo, em configurações que são altamente carregadas emocionalmente, a barreira de um meio virtual pode servir como tela de proteção para aqueles que tentam se comunicar. Dessa forma, essas duas categorias “presencial” e “virtual” apresentam peculiaridades que estão descritas no quadro abaixo.

Itens	Comunicação Presencial	Comunicação Virtual
Imediatismo	Síncrona	Síncrona e Assíncrona
Habilidades necessárias	• Habilidades interpessoais	• Habilidades interpessoais • Habilidades sociais

[6] The most identifiable of participation in any community is interpersonal communication, so when we imposed idealized notion of community on a virtual learning environment, many of us compare the idea of virtual communication with a perceived ideal of "face-to-face", or interpersonal communication.

	• Habilidades sociais	• Habilidades tecnológicas
Media	• Multisensorial • Multidimensional	• Limitação sensorial • Eletrônica • Unidimensional ou multidimensional
Flexibilidade	• Fluida	• Variável • Tecnologicamente restrita
Protocolos	• Estabelecida • Conectada culturalmente • Altamente contextualizada	• Emergentes • Contextualizada
Custo	• Essencialmente gratuito	• Custo relativo
Nível de Intimidade	• Potencialmente alta e não anônima	• Intimidade muito variável em direção ao anonimato

Quadro 5 – Aspectos da Comunicação nas CVAs

1.2.4 Desenvolvimento das Comunidades Virtuais de Aprendizagem e seus mecanismos de sustentabilidade

Segundo Chritopoulos (2008), é clara a possibilidade da existência de um conjunto de mecanismos de sustentabilidade para manter uma comunidade permitindo que ela se desenvolva dentro de seus princípios e características de seus membros. Para autora, há um período de desenvolvimento em que a comunidade pode sofrer mutações “à medida que atinge os sucessivos estágios de seu ciclo de vida” (CHRISTOPOULOS, 2008, p. 36).

Nesse sentido, Wenger, McDermott e Snyder (2002) apresentam os estágios de desenvolvimento das comunidades que compõem seu ciclo de vida, conforme figura 1:

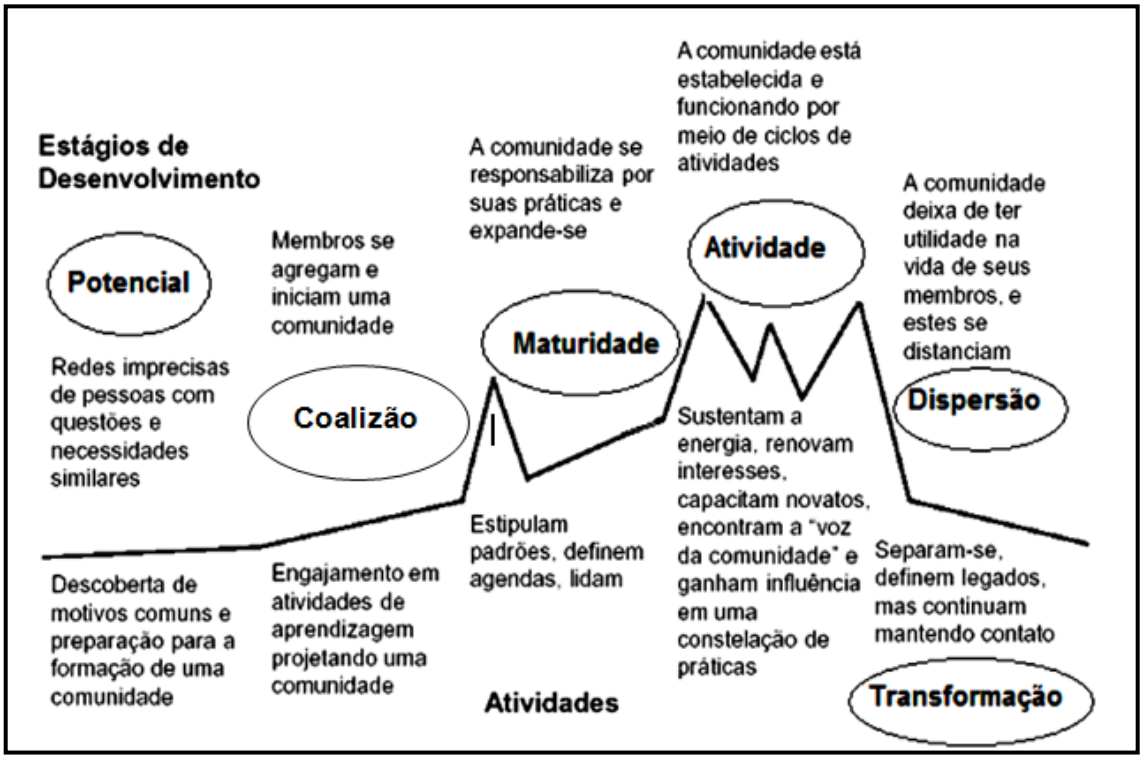


Figura 1 – Estágios de Desenvolvimento das CAs: adaptada de Wenger, McDermott e Snyder (2002)

Para cada nível ou estágios seguem exemplos conforme quadro a seguir:

Estágio de Desenvolvimento	Exemplificação/Descrição
Potencial	Pessoas que investem no aprendizado de uma língua estrangeira e se encontram "virtualmente" para interagir e construir o conhecimento.
Em coalizão	Pessoas que investem no aprendizado de uma língua estrangeira passam a definir a agenda para estudar. Há uma prática a explorar, que é a formação de grupos de estudos.
Maturidade e Atividade	Algumas das pessoas que investem no aprendizado de uma língua estrangeira, e que se encontram com regularidade, formam a "Comunidade de aprendizagem de LE", e utilizam a comunidade o ambiente virtual Livemocha como artefato para facilitar a cooperação entre os membros e aprimorar seus conhecimentos acerca da

	língua que estudam / aprendem.
Dispersão	Os membros da “Comunidade de aprendizagem de LE” não se comunicam com freqüência, mas apenas quando há necessidades urgentes.
Transformação	A “Comunidade de aprendizagem de LE” não existe mais, pois muitos de seus membros pararam de participar.

Quadro 6 – Estágios de Desenvolvimento: adaptado de Christopoulos (2008) com Base no Modelo de Wenger, McDermott e Snyder

1.2.4.1 Atribuições dos Membros da CA e Elementos de Suporte

A sustentabilidade e a evolução da comunidade, nas suas várias etapas de desenvolvimento, segundo Christopoulos (2008), só se realizam por intermédio da interação, colaboração e trabalho cooperativo dos integrantes da comunidade que assumem papéis distintos. O quadro que segue é uma adaptação de Nichani (2011), destacando a classificação dos integrantes de uma comunidade de aprendizagem e sua respectiva classificação:

Papel assumido pelo integrante da comunidade	Classificação
Conectores	Pessoas que conhecem muitas outras e fazem conexões entre elas.
Transferidores	Pessoas que conectam pessoas com informações.
Vendedores	Eles alcançam os não convencidos, e os persuadem a aceitar as mudanças.

Quadro 7 – Papéis dos Membros da Comunidade e suas Classificações: adaptado de Nichani (2011)

No quadro a seguir, Saint-Onge e Wallace (2003) identificaram outras funções que os membros da Comunidade assumem em prol da aprendizagem colaborativa.

Funções dos participantes da comunidade	Descrição
Inicializadores	Identificam lacunas na prática, necessidades de novas

	competências ou enfoques a desenvolver.
Sintetizadores	Auxiliam a comunidade a criar significado. Eles criam e/ou estabelecem o contexto, e ressaltam sucessos e falhas anteriores.
Contribuidores individuais	Contribuem com seus pontos de vista sem tentar persuadir.
Testemunhas	Dão credibilidade a uma ideia, reforçam um ponto de vista com sua própria experiência.
Champions	Têm interesse no sucesso da comunidade e assumem o papel de líder.
Ocultos	Vêem, mas não ouvem. Visitam a comunidade regularmente, mas sua participação é limitada a ver as contribuições dos outros membros.
Grupo conselheiro e avaliadores	Têm papel de liderança, desenhando políticas, identificando procedimentos e encorajando o desenvolvimento da comunidade.
Facilitador	Membro que coordena atividades da comunidade e facilita a sua proposta. É o membro de ligação entre o patrocinador da comunidade e outros indivíduos que tenham interesses no negócio.

Quadro 8 - Funções dos Participantes da Comunidade e suas Respectivas Descrições

Mesmo que os indivíduos sejam componentes essenciais em uma comunidade, não se permite perder de vista que as ações e suporte tecnológico provêm insumos para sua conservação. Consoante Saint-Onge e Wallace (apud Christopoulos, 2010), toda aprendizagem em uma comunidade é baseada nesses elementos de suporte e infraestrutura:

Elementos como suporte de aprendizagem na comunidade	Provimento da Infraestrutura
• acesso ao conhecimento existente; • troca de conhecimento, que depende do processo de	• suporte para o questionamento produtivo de seus membros, desde a apresentação de questões, até o surgimento de possíveis soluções;

questionamento produtivo e da ferramenta de colaboração utilizada; • criação de novos conhecimentos: o real valor de uma comunidade é criado pela sua habilidade em inovar e mover a prática para frente.	• criação de desafios para respostas a um questionamento produtivo, com o objetivo de refinar o conhecimento existente na comunidade; • sustentação de um diálogo contínuo e não linear, permitindo discussões simultâneas; • facilitação e desenvolvimento de uma solução, permitindo que intermediários entrem na discussão, oferecendo opiniões e recursos externos; • manutenção da participação dos membros na conversação, por meio de um sistema de alerta de solicitações para que respondam com novos conhecimentos; • manutenção da conversação em uma variedade de caminhos, suportando conversações síncronas e assíncronas em múltiplos canais, como reuniões informais por ferramentas de bate-papo, por exemplo.

Quadro 9 - Elementos como Suporte de Aprendizagem e Provimento na CA: adaptado de Saint-Onge e Wallace (apud Christopoulos, 2010)

1.2.4.2 Condições de Sustentabilidade de uma CA

Consoante Wenger (1998), a sustentabilidade de uma Comunidade depende de condições próprias para se configurar em uma Comunidade de Aprendizagem e se interconectar com outras ampliando sua rede de relacionamentos. Nesse sentido, Christopoulos (2008) interpreta Wenger da seguinte maneira:

> uma das condições necessárias para que as Comunidades de Prática se configurem como Comunidades de Aprendizagem é garantir que o aprendizado ocorra conforme os membros adquiram a identidade do grupo e se engajem na prática, e o ensino não seja organizado formalmente. (CHRISTOPOULOS, 2008, p.46).

Para a autora a profunda dedicação do membro da comunidade na relação é resultado de uma aprendizagem em comunhão no constante

engajamento mútuo. A manutenção dessa intensidade na relação depende de dois aspectos que são importantes para:

1) permitir acesso dos novos membros à competência da Comunidade de Prática e convidá-los para que tragam sua experiência pessoal, a fim de que incorporem essa competência em suas identidades;

2) proporcionar um contexto para que novas ideias surjam, por meio de uma forte união entre experiências individuais e a competência comum.

Outro fator preponderante como condição de sustentabilidade de uma CVA é a comunicação, segundo Schwier (2007),

> a comunicação está no coração de toda a comunidade, mas especialmente nas comunidades virtuais. A comunicação age como o catalisador mais importante em comunidades virtuais de aprendizagem, onde se gera a consciência, interação, envolvimento e alinhamento entre os membros da comunidade [...] quando a comunicação termina em uma comunidade vitrual, aquela comunidade abruptamente termina. As comunidades virtuais são construídas a partir de palavras e linguagem, a comunicação literalmente anda junto com as comunidades virtuais. [tradução minha]. (SCHWIER, 2007, p.24).[7]

A preocupação com o distanciamento entre os membros e a desmotivação que deles advêm é um aspecto relevante para a sustentabilidade da comunidade virtual de aprendizagem. Huett et al.(2007) discorrem sobre a questão da motivação dentro de uma CVA. Segundo eles, a motivação é um elemento crítico para a aprendizagem, destacando que há grande quantidade de estudos abordando a importância da motivação em contextos de aprendizagem. Eles argumentam que a aprendizagem e a motivação não é apenas um produto do ambiente externo ou da liberdade individual, mas sim a combinação das duas. Além disso, de acordo com Keller (apud Huett et al. 2007, p.190) “a motivação fornece o ímpeto para aprender e para alcançar as próprias ambições e pode ser vista de acordo com o modo com que as pessoas fazem as escolhas, quais experiências ou objetivos que irão abordar ou evitar e o grau de esforço”. [tradução minha].[8]

---

[7] Communication is at the heart of any community, but specially virtual communities. Communication acts as the most important catalyst in virtual learning communities, where it spawns awareness, interation, engagement, and alignment among members of the community [...] when the communication ends in a virtual community, that community abruptly ends. Virtual communities are built out of words and language; communication literally holds virtual communities together.

[8] Motivation provides the impetus to learn and to achieve one's ambitions and can be seen as the choices people make as to what experiences or goals they will approach or avoid and the degree of effort.

Sobre esse tópico Vetromille-Castro (2003) acredita que precisa ser levada em conta a questão da ausência do professor e de outros colegas no ensino a distância, pois em e diversas vezes os aprendizes podem ter a sensação de desorientação e dificuldade na resolução de tarefas, em especial as atividades em língua estrangeira. O autor crê que a formação de um aprendiz precisa promover a autonomia do mesmo.

A atividade em grupo motiva a inter-relação entre os membros de uma comunidade virtual, visando a aprendizagem como mecanismos que intermedeiam a realização de conexões entre a aprendizagem e o aprendiz. A esse respeito, Gay e Lentini (1995), Moore e Kearsley (1996) referidos por Huett et. al. (2007) asseveram que a colaboração online, sob a forma de grupos de colegas de trabalho e comunidades de aprendizagem, aumenta o envolvimento nos processos de aprendizagem. No entanto, se não houver "a colaboração no ambiente de virtual de aprendizagem geralmente resulta em níveis mais baixos de participação". [tradução minha] (HUETT et. AL. 2007, p.192).

A atividade e a cooperação constituem um processo elementar das dinâmicas e formação das estruturas sociais. De acordo com Zago e Batista (2008), o trabalho em conjunto possibilita não apenas a necessidade de ações coletivas, mas também a busca por reputação e a amistosidade da vida em sociedade.

1.2.4.3 Noções de Sustentação Solidária e Entropia Sociointerativa para a Manutenção da CVA

Interessados pelas reflexões e discussões acerca da sustentação das comunidades de aprendizagem e questões relacionadas aos aspectos colaborativos pertinentes dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), Vetromille-Castro e Axt (2011) argúem que os elementos que compõem e mantêm essas comunidades se relacionam com os artefatos e mecanismos da proposta e prática pedagógica, envolvendo as atividades e utilização dos recursos que se dispõem.

Nesse sentido, as Comunidades Virtuais de Aprendizagem não devem ser vistas como simples redes sociais, mas também como redes tecnossociais que se caracterizam por todos os tipos de inscrições e relações existentes que se utilizam de diversos mecanismos para a manutenção e sustentação dos membros que a elas são partícipes.

Para melhor compreender os aspectos da atividade humana que mantém uma CVA dentro de um padrão de funcionamento, darei destaque ao estudo investigativo de Rafael Vetromille-Castro (2007) em sua tese de doutorado, levantando conceitos sobre a sustentação solidária, ciclos solidários e a questão da entropia em ambientes virtuais de aprendizagem.

1.2.4.3.1 Sustentação e Ciclo Solidário

A sustentação solidária, segundo Estrázulas (apud Vetromille-Castro, 2007, pagina 68)

> consiste numa concentração espontânea de esforços de caráter desinteressado em trocas interindividuais que visam dar suporte ao processo de construir e manter uma ordem funcional e estrutural num sistema aberto, durante os sucessivos estados de que caracterizam um processo de complexificação, ou auto-organização sistêmica. (ESTRÁZULAS apud VETROMILLE-CASTRO, 2007, p. 68).

Trata-se de um tipo de ajuda mútua, sem expectativa de recebimento de recompensa ou algo do gênero por parte de quem presta a assistência, dando todo o apoio necessário para que as atividades de um determinado grupo sejam mantidas e construídas dentro de suas funções e estruturas no decorrer de seus estados (equilíbrio-desequilíbrio-reequilíbrio).

Nesse sentido, o conceito sustentação solidária, aborda as ações desinteressadas. Vetromille-Castro crê que essas ações são responsáveis por prover ciclos solidários, desencadeando ciclos cooperativos, onde há um tipo de câmbio interpessoal, resultando na manutenção do grupo. Essa noção permite ao pesquisador a compreensão significativa das funções desses elementos “na origem e na sustentação de um sistema emergente em comunidades virtuais de aprendizagem” (Vetromille-Castro, 2007, p.70).

Estrázulas (apud Vetromille-Castro, 2007) afirma que um “ciclo solidário”, é um processo resultante de uma sequência equilibrada de trocas

interindividuais, tendo a garantia mútua do outro membro, mesmo que um deles não esteja moral e intelectualmente de acordo.

Para o autor, essa noção de ciclo solidário, permite a compreensão de uma atividade colaborativa, mediada pela interação, onde um sujeito ou grupo dispensa de alguns valores e metas próprias para os outros integrantes, estimulando a continuidade ou o cessar das interações, automaticamente relacionado ao trabalho em grupo. Vetromille-Castro, referindo-se a Estrázulas sobre a questão das reciprocidades em um ciclo de cooperação, assevera que é preciso que haja reciprocidade para que se estabeleça um ciclo cooperativo com reciprocidade mútua entre parceiros. Se um grupo não é recíproco com o outro, depois de passar por um ciclo solidário que o ciclo cooperativo ocorre. Para os autores, localizar esse ponto de equilíbrio e reciprocidade contribui para a manutenção do grupo.

1.2.4.3.2 Entropia Sociointerativa

A noção de entropia perpassa inicialmente, segundo Vetromille-Castro (2007) pela noção relacionada à Segunda Lei da Termodinâmica, que aborda a transformação de energia, onde o calor se transfere do corpo mais quente para o mais frio. No entanto, o autor salienta que “em determinada especificidade, todas têm como conceito central a perda de energia e o aumento da desordem” (Vetromille-Castro 2007, p.92). Consoante o autor, a entropia tem a possibilidade de aumentar, fazendo com que o sistema se termine em função da perda total de energia útil que pode ser transformada em trabalho.

Nesse mesmo sentido, Vetromille-Castro acredita numa “entropia própria” relacionada aos AVAs, classificando-a como *Entropia Sociointerativa*. Para o autor, a interação interindividual tem uma função primordial na formação e na manutenção dos grupos em AVA. Em sua tese de doutoramento, o autor trata as mensagens, resultantes dos processos interacionais de seus sujeitos de pesquisa enquanto “combustível”, considerando-o como energia de cada grupo dentro de um Ambiente Virtual de Aprendizagem. Havendo as trocas de mensagens entre os membros do AVA significa que existe energia. O autor considera a entropia sociointerativa quando há a diminuição das interações,

mediadas por mensagens ou outro tipo de interatividade, os sujeitos tendem a se dispersar e acabar com a existência do sistema.

Esses conceitos de sustentação solidária e entropia sociointerativa, provêm insumos para a análise dos dados provenientes desta ação investigativa que procura entender as questões referentes à sustentabilidade de uma comunidade virtual de aprendizagem de língua espanhola e suas características em um AVA.

1.2.4.3 Aspectos de Usabilidade na CVA

Martins (2006) e Vetromille-Castro (2003) ponderam que os recursos computacionais disponíveis e o modo como a Internet vem crescendo promove a implementação de novos meios de ensino e aprendizagem na modalidade a distância. No entanto, percebe-se que muitos alunos que utilizam esses recursos passam dificuldades de compreensão no uso de determinados mecanismos em ambientes virtuais educacionais, não importando a sua formação acadêmica, idade e/ou nível social.

O que se quis destacar no que foi citado anteriormente é a importância de se planejar ou adequar uma proposta de atividade via computador que facilite a aprendizagem do mesmo. Deve-se levar em consideração, segundo Martins (2006) a adequabilidade do sistema para que o aluno possa obter êxito em sua aprendizagem. Vetromille-Castro (2003) destaca que o sucesso e a satisfação da aprendizagem um ambiente virtual pode ser verificada através da mensuração do seu nível de usabilidade, que pode ser realizada por meio da observação do aprendiz no momento em que ele faz as suas respectivas atividades, observando as questões da usabilidade.

Para o autor, dois tipos de avaliação podem ser executados a fim de verificar se o ambiente virtual permitirá que o aprendiz obtenha o sucesso almejado: o primeiro é a avaliação de Usabilidade de Design (UD), que investiga as opções e a qualidade tecnológica dos ambientes virtuais, e a segunda é a avaliação de Usabilidade Pedagógica (UP) que verifica as questões didáticas e o modo como os conteúdos estão dispostos pelos

desenvolvedores para a atuação do aprendiz em suas tarefas e se essas favorecem a aprendizagem.

Consoante Martins (2006) e Vetromille-Castro (2003) essas mensurações podem ser realizadas por especialistas, educadores e desenvolvedores instrucionais de ambientes educacionais online, onde essas informações geradas pelos processos de mensuração de usabilidade podem explicar, descrever o modo como as tarefas podem ser bem mais aproveitadas pelos alunos e realizar os devidos ajustes nas opções tecnológicas e pedagógicas.

1.2.4.3.1 Usabilidade de Design

Martins cita a norma ISO 9241-1:1998 que orienta a mensuração da usabilidade para o software (UD). Segundo a autora, refere-se à capacidade de um produto ser usado por usuários específicos para atingir objetivos específicos com eficácia, eficiência e satisfação em um contexto específico de uso.

A autora destaca que o conceito da ISO 9241-11 possui três pontos essenciais: Eficácia, Eficiência e Satisfação. Por eficácia, entende-se como a capacidade que os aprendizes têm para conseguir o que precisam usando o produto. Martins destaca que para se mensurar a eficácia é comum investigar se os aprendizes concluíram a tarefa proposta. A Eficiência, segundo o conceito proposto na ISSO, refere-se à habilidade com a qual o estudante depreende na execução de uma determinada tarefa com menor esforço. Para a autora, essa verificação faz-se empregando uma escala fixa para se calcular o tempo gasto pelo aluno para realizar uma atividade. E o último elemento citado, a satisfação, diz respeito ao rendimento satisfatório do aprendiz e a bem-estar após usar um determinado programa de computador. Martins salienta que essa satisfação se identifica por meio das atitudes físicas ou subjetivas do aluno pelo contato com a atividade virtual. Segundo a autora, a satisfação de um aprendiz está expressa nas suas atitudes positivas ou não.

1.2.4.3.2 Usabilidade Pedagógica

Vetromille-Castro (2003) propõe a usabilidade pedagógica como um aspecto relevante para o bom desempenho das atividades mediadas pelo computador. Ele salienta que a baixa Usabilidade Pedagógica influencia negativamente sobre a aprendizagem. Segundo o autor, a proposta pedagógica de um determinado ambiente virtual deve estar provida de estratégias e propostas metodológicas adequadas/apropriadas, visando o atendimento das necessidades educacionais específicas para quem que usa esse tipo de recurso.

Consequentemente, os princípios teóricos de design que organizam o conteúdo no ambiente deverão estar em total consonância com as propostas didático/metodológicas nele contidas. Os recursos técnicos do site deverão facilitar sua navegação e permitir que o aluno encontre rapidamente o que ele deseja e identifique as proposições do ambiente educacional. Todas as ferramentas devem estar prontamente acessíveis e adequadas aos propósitos e objetivos pedagógicos do ambiente.

Martins (2006) pondera que sem a articulação da Usabilidade de Design com a Usabilidade Pedagógica, a aprendizagem pode não ocorrer satisfatoriamente num ambiente educacional que usa a Internet como suporte. No entanto, a autora destaca que é a alta Usabilidade de Design articulada à alta Usabilidade Pedagógica que leva o aprendiz ao sucesso em sua aprendizagem virtual.

1.2.4.4 Aspectos Motivacionais da Aprendizagem: O Modelo ARCS

Interessado em estudos sobre a influência motivacional no campo do design instrucional, John Keller, Professor da Universidade Estadual da Flórida tratou de criar um modelo teórico de *design* motivacional, composto de um conjunto de categorias de conceitos sobre motivação humana em processos de aprendizagem. A teoria de Keller (1987a; 1987b; 1999; 2008) é representada por aquilo que se tornou conhecida como o modelo ARCS (atenção, relevância, confiança e satisfação).

Keller (2008) diz que o ensino deve ser percebido como relevante para os valores pessoais ou instrumentais para alcançar os objetivos almejados, e que o estudante deve ter a convicção pessoal de que ele será capaz obter sucesso no desenvolvimento de suas atividades de aprendizagem e as consequências dessa experiência devem estar contextualizadas à sua realidade.

Em 2008, Keller ampliou seu modelo teórico para incluir a noção de volição ou vontade (Kuhl, 1987) e auto-regulação (Corno, 2001; Zimmerman, 1998). O autor pondera que esses conceitos de motivação suplementar, explicando as atitudes e comportamentos ajudam o aprendiz a superar obstáculos e persistir em direção à realização de seus ideais. Ele acrescenta que para manter os aprendizes motivados, sua curiosidade deve ser despertada e sustentada.

Na sequência dessa seção, busco apresentar uma síntese dos 5 princípios do modelo teórico proposto por Keller.

1.2.4.4.1 Princípio da Atenção

Esse princípio se refere a ganhar a “atenção” do aprendiz, onde a construção de curiosidade e sustentação da participação ativa na atividade de aprendizagem seja efetiva. O autor ilustra a importância de usar uma variedade de abordagens para ganhar a atenção do aluno, usando coisas como gráficos interessantes, animação. A atenção ou curiosidade é despertada através de um mistério, ou uso de técnicas que estimulem o senso de instrução do aluno.

Keller (2008) pondera que o desafio é manter o aluno atento, o que pode ser feito através da aplicação do princípio da variabilidade. O autor destaca que as pessoas se adaptam aos estímulos de rotina não importando o grau de interesse por uma determinada técnica ou estratégia, eles irão perder os estímulos para realizarem atividades de aprendizagem ao longo do tempo. Segundo o autor, é importante variar as estratégias, buscando introduzir mudanças na rotina da aprendizagem em ambientes virtuais.

1.2.4.4.2 Princípio da Relevância

A motivação para a aprendizagem é promovida quando o conhecimento a ser aprendido está significativamente relacionado aos objetivos do aluno. Consoante Keller, trata-se da “relevância” que a aprendizagem terá para o aluno. Isso inclui conceitos e estratégias que estabelecem ligações entre o ambiente de ensino e os estilos e objetivos de aprendizagem do sujeito.

1.2.4.4.3 Princípio da Confiança

Quando os alunos acreditam que podem conseguir dominar a tarefa de aprendizagem significa que estão estimulados para construir o conhecimento. Esse princípio é o da “confiança”. Segundo o autor, trata-se de aspectos relacionados aos sentimentos dos alunos de controle pessoal e expectativa para o sucesso. A confiança é alcançada quando um ambiente de aprendizagem ajuda os aprendizes a criarem expectativas positivas para o sucesso e, em seguida, a experiência de sucesso se dá em condições nas quais eles atribuem o seu êxito ao uso das próprias habilidades e esforços ao invés contar com fatores externos como a sorte ou o grau de dificuldade da tarefa.

1.2.4.4.4 Princípio da Satisfação

Esse princípio aborda a motivação para a aprendizagem como resultado de uma tarefa de aprendizagem exitosa. Os três primeiros princípios dizem respeito às condições que são necessárias para estabelecer a motivação do aluno para aprender. E o quarto princípio é representado pela “satisfação”, onde Keller ressalta a importância de os alunos terem sentimentos positivos sobre suas experiências de aprendizagem e desenvolver a motivação continuada.

Segundo o autor, deve-se proporcionar aos alunos oportunidades de aplicar o que aprenderam aliadas ao reconhecimento pessoal, buscando promover a satisfação pelo próprio aprendizado por meio de incentivos,

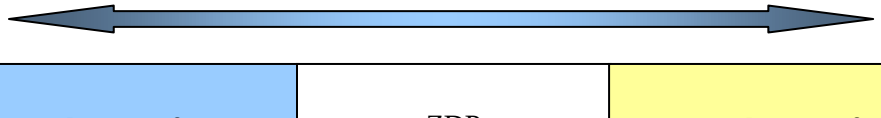
recompensas, reconhecimento de mérito. Keller acrescenta que os estudantes devem sentir que o volume de trabalho exigido nas atividades em um determinado curso seja adequado.

1.2.4.4.5 Princípio da Persistência e Auto-regulação

Para Keller, a motivação para aprender é promovida e mantida quando os alunos utilizam estratégias voluntárias (auto-regulação). Segundo o autor, o indivíduo para tornar-se motivado é necessário persistir e se esforçar para alcançar o seu objetivo. O autor argumenta que essas estratégias de controle pessoal ou autorregulação são necessárias para que os sujeitos sejam capazes de superar esses obstáculos da aprendizagem em ambientes de ensino a distância e os ajudem a permanecer na tarefa.

1.3 ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL (ZDP)

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP é definido pela distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. Esse conceito não dá conta apenas do produto final da aprendizagem, mas também do processo, uma vez que a aprendizagem de um indivíduo na superação das dificuldades ou resolução de problemas/tarefas dependa da mediação de uma outra pessoa com mais conhecimento ou experiência em determinado plano. Essa noção tem origem nos estudos de Vygotsky (2003). Para o autor, a aprendizagem tem seu início no plano social e se consolida, posteriormente, no plano individual. No começo do aprendizado de uma LE geralmente se recebe uma orientação/auxílio para a realização de uma determinada atividade. Na medida em que se vai construindo os saberes na língua-meta, esse auxílio vai diminuindo. E, como produto disso, o sujeito vai se tornando capaz de executar tais tarefas sozinho. No quadro 10 está a representação que sintetiza a noção de ZDP.



Realiza tarefas sem ajuda dos outros	ZDP Conhecimento construído com a ajuda de alguém mais experiente	Não realiza tarefas sem a ajuda de alguém mais experiente

Quadro 10 – Representação dos Níveis da ZDP

A diferença entre o que um aprendiz pode fazer com auxílio de uma pessoa mais experiente e o que poder ser feito sem ajuda, ou seja, sozinho, é conceituado por Vygotsky como:

> (...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais eficazes. (VYGOTSKY, 1998, p. 112).

Vygotsky (apud Candido, 2010) destaca que o professor muda o seu papel de apenas compartilhar o conhecimento, passando a instigar o aprendiz a ir mais além da busca pelo conhecimento. Segundo o autor, o professor passa a ser um mediador de conflitos e, a partir de experiências sociais, ensina e aprende ao mesmo tempo. A aprendizagem se constrói por intermédio da interação social mediada pela linguagem.

Engeström (1999) vê a ZDP sob um outro ponto de vista. Para ele a ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento real e potencial. No nível de desenvolvimento real o aprendiz consegue a solução para um determinado desafio. Já o nível de desenvolvimento potencial o aprendiz só consegue resolver uma tarefa quando é orientado por um ou mais companheiros mais capazes. Em outras palavras, a ZDP vem a ser a distância entre as ações cotidianas dos indivíduos e a forma historicamente nova da atividade social que pode ser historicamente gerada.

Fazendo a leitura desses conceitos, posso interpretar a ZDP dentro de uma comunidade virtual de aprendizagem de uma LE, como um aspecto relevante, considerando o que o aprendiz de uma língua meta busca, em um falante nativo ou proficiente no idioma, aprender alguns esquemas lingüísticos que ele não teria condições de aprender sozinho. E, na medida em que há as

orientações, esse aluno passa a resolver atividades sem o auxílio de um outro sujeito.(figura 2).

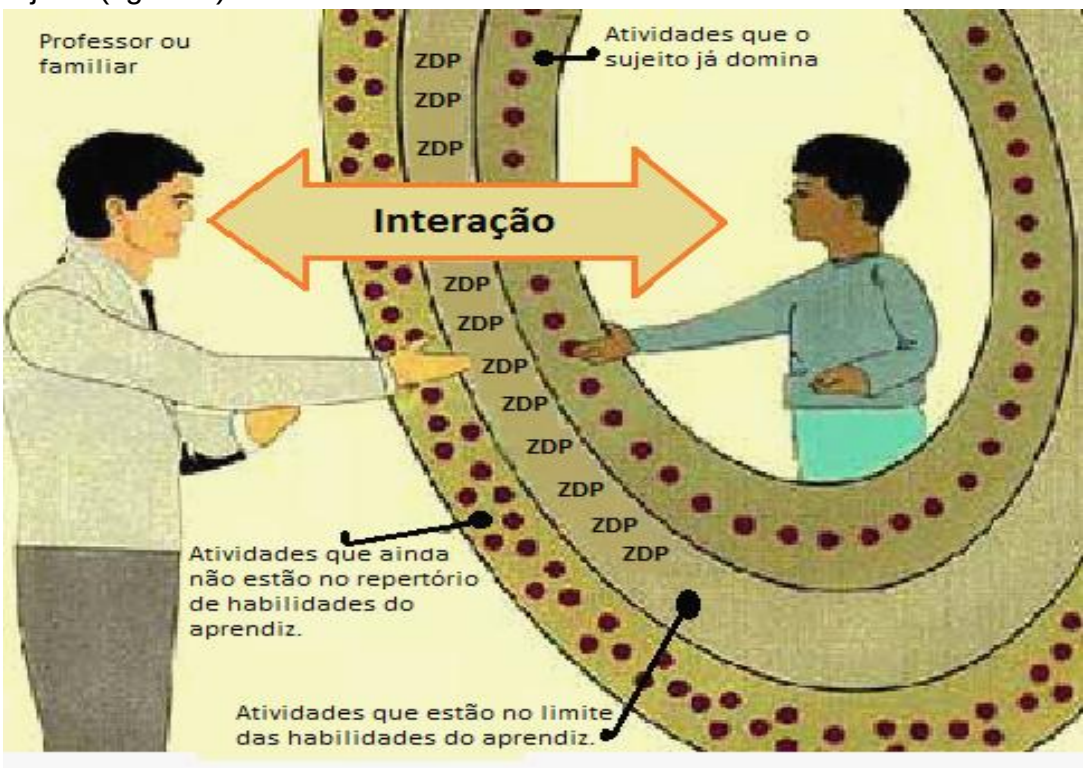


Figura 2 – Representação da ZDP por meio da Interação Social

Nesse sentido, as comunidades de aprendizagem colaborativa fazem com que os aprendizes de diferentes níveis de aprendizagem desenvolvam o conhecimento acerca de uma LE pela mediação com o uso da linguagem e do contexto cultural.

1.4 INTRODUÇÃO À TEORIA DA ATIVIDADE (TA)

O entendimento da TA perpassa pela compreensão da vertente de pensamento marxista. Vygotsky, precursor dessa teoria, quis incorporar o projeto da dialética de Marx à sua psicologia, negando a dicotomia biológico x social. Marx, ao discriminar as características gerais da atividade humana, explana que a ação do indivíduo causa alterações na natureza ao utilizar artefatos para atuar sobre outros objetos. Nesse contato, o sujeito ao manipular uma ferramenta passa por uma transformação decorrente dessa ação. Na medida em que se transforma/muda ele também transforma o objeto. Para

Vygotsky, a noção de ferramenta passou a ser entendido na psicologia como elemento responsável pela mediação entre sujeito e objeto, considerando as funções mentais superiores, características da espécie humana.

Assim, a TA é um modelo teórico e interdisciplinar voltado a entender as diferentes ações humanas em contextos sociais e individuais dentro de seus processos de desenvolvimento. Heemann (2010) aborda a noção de atividade como sendo um modo de atividade dirigida a um objeto. Para a autora, as atividades humanas se localizam sempre em um contexto e não há como compreender essas ações sem relacionar ao contexto da TA. Para Kuutti (apud Heemann, 2010), a transformação do objeto em um determinado resultado sinaliza que existe uma atividade. Dessa forma, as ações de um aprendiz existem para “transformar objetos em resultados” segundo o autor.

A relação entre os elementos que compõe a atividade é mediada por ferramentas/objetos que se criam e se transformam no decorrer dessa atividade. Por artefato, entende-se como sendo instrumentos, máquinas (computador) e até a forma de organização de trabalho, consoante Heemann (2010). Para a autora, a ferramenta intermedeia a ação entre o sujeito e o objeto numa atividade. Um objeto qualquer pode ser uma ferramenta em que o sujeito possa empregar no processo de transformar o objeto em resultado. Um computador para aprender uma LE ou a linguagem é um exemplo dessa transformação. É pela ferramenta que o ser humano desenvolve aptidões e adquire experiência/conhecimento.

1.4.1 As Gerações da TA

Engeström (apud Fontana, 2009), destaca que Vygotsky foi quem possibilitou o estudo da TA, sendo posteriormente aprimorado por outros pesquisadores. O autor ressalta que a Teoria da Atividade passou por três gerações. Segundo Fontana, Vygotsky deu início a primeira geração que desenvolveu o conceito de mediação, onde a atividade humana é mediada por um artefato. Para o autor o conceito de ação mediada perdura até a atualidade e é considerado um dos pressupostos básicos da TA.

Os seguidores de Vygotsky, Leontiev e Engeström, deram seguimento a Segunda Geração que desenvolveu a estrutura hierárquica no qual se voltou para o entendimento dos diferentes níveis da atividade humana. Engeström, Cole e Wertsch compõem a Terceira Geração da TA, onde o foco de estudo está na forma como as redes de atividades interagem entre si. Segundo Fontana (2009), compreende-se que duas ações distintas e mesmo com objetos diferentes do ponto de vista de seus sujeitos, poderiam dividir determinadas ações e interagir. O autor destaca que essa geração tende a verificar como se estabelecem as redes de atividades, identificando os momentos em que existe a interatividade entre esses sistemas e de que forma ocorre.

1.4.2 Características da TA

Para Engeström (apud Daniels, 2001), a teoria da atividade reúne as seguintes características:

a) A teoria é contextual e orientada para a compreensão de práticas locais historicamente específicas, seus objetos, artefatos mediadores e organização social;

b) A TA é baseada numa teoria dialética do conhecimento e do pensamento, focada no potencial criativo da cognição humana;

c) É considerada uma teoria desenvolvimental que busca explicar e influenciar mudanças qualitativas nas práticas humanas ao longo do tempo.

1.4.3 Engeström e o Modelo Triangular Expandido

Leontiev, um dos principais colaboradores de Vygotsky, ao longo de seus estudos sobre a TA, buscou compreender como os laços sociais ocorrem em coletividade, sistematizando seus componentes com a finalidade de trazer à “atividade” um status de Teoria. Ele elaborou a distinção entre atividade coletiva e ação individual, surgindo o modelo hierárquico da atividade humana.

Nesse sentido, ele estruturou a atividade em três níveis, conforme representada na figura 2.

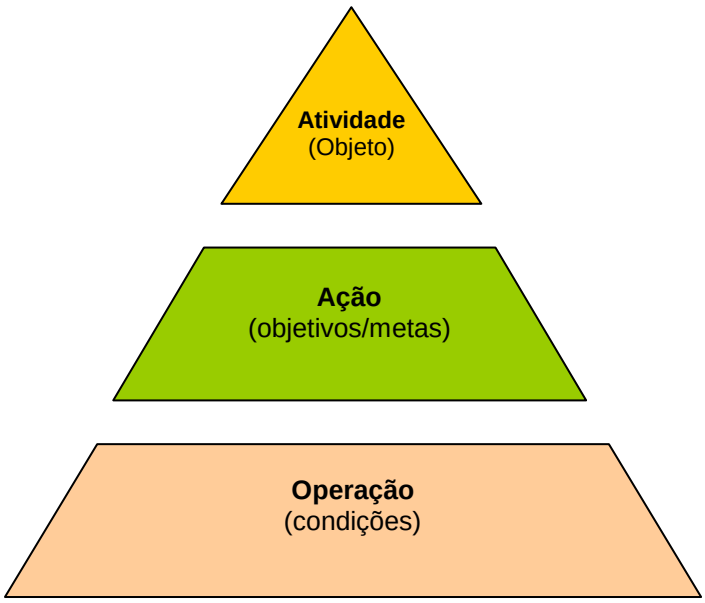


Figura 3 – Representação dos Níveis da Atividade proposto por Leontiev (adaptado)

Para o autor, a atividade surge a partir de uma necessidade e, por meio de um motivo, surge uma necessidade. A necessidade cognitiva é acionada por um motivo para executar uma determinada atividade (leitura, resolução de um cálculo, etc.). Para dar conta desse motivo, é preciso que o sujeito realize diversas ações. Cada ação é norteada pelo seu objetivo. Logo, o objetivo e o motivo devem estar de acordo com as condições nas quais se desenvolve a atividade, assim determinadas pelas estruturas de operações em que serão realizadas as ações.

O entendimento das noções de ações e operações trouxe contribuições para compreensão da atividade de ensino e aprendizagem. Partindo do conceito original de Vygotsky para a relação mediada entre o sujeito e o objeto, Leontiev deixou uma vasta contribuição de seus estudos sobre a TA para um novo colaborador: Engeström. Este, por sua vez, deu início a uma nova versão, introduzindo novos elementos no Modelo Triangular Expandido, que incorpora os aspectos socioculturais. Heemann (2010) salienta que Engeström pensou em um modelo que tivesse condições de retratar realidade da natureza das ações humanas nos aspectos coletivos e colaborativos. Para a autora,

Engeström também aprimorou os estudos de Leontiev pela inserção do sujeito, ou seja, todos envolvidos na realização da atividade e da divisão do trabalho (responsabilidades, atribuições).

Engeström incluiu os seguintes itens: os sujeitos, o objeto, a comunidade com os seus mediadores, as ferramentas, as regras e a divisão do trabalho dentro de um todo. Assim, o autor implementa o Modelo Triangular Expandido ou o Sistema da Atividade Humana (Figura 4).

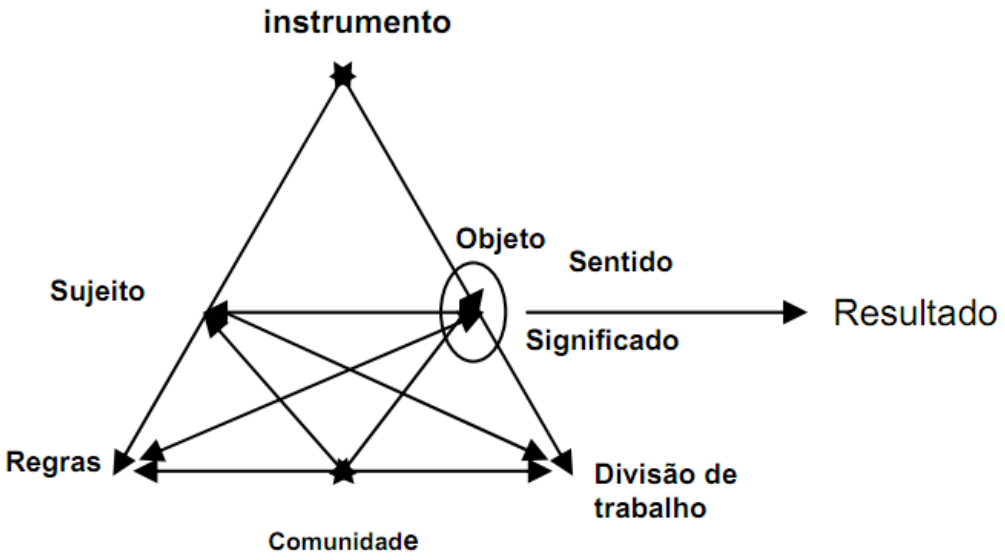


Figura 4 – Modelo adaptado de Engeström (1999)

A seguir descrevo, de forma detalhada, cada um desses componentes do Modelo Triangular Expandido proposto por Engeström.

1.4.2.1 Sujeito

Segundo Heemann, o “sujeito” significa o aspecto coletivo e individual da atividade humana que, ao saciar os objetivos desejados, faz uso de ferramentas dentro de um ambiente social. Para a autora, “a relação entre os sujeitos com o objeto ou objetivo da atividade é mediado pelo uso de uma ferramenta” (HEEMANN, 2010, p.5).

A noção de sujeito pode ser entendida sob dois aspectos. Primeiro, trata do aspecto individual que, em uma atividade coletiva, pratica uma ação

mediada por um artefato direcionado a um objeto. O segundo aspecto abarca o sujeito como o grupo de indivíduos que compartilham compreensões compatíveis de objeto. Para a TA, o segundo aspecto tende a ser considerado, destacando que o coletivo não pode ser visto de forma fixa, o que, segundo Daniels (2003),

> poderia dar um falso sentimento de unanimidade quanto ao objeto e aos motivos: a construção de objeto mediada por artefatos (...) é um processo colaborativo e dialógico, em que diferentes perspectivas (...) e vozes (...) se encontram, colidem e de fundem. (DANIELS, 2003, p.120).

Daniels ressalta que as diferentes perspectivas para Engeström "estão enraizadas em diferentes comunidades e práticas, que continuam a coexistir no mesmíssimo sistema de atividade coletivo". (DANIELS, 2003, p.120).

1.4.2.2 Instrumento / Artefato / Ferramenta

A concepção de ferramenta, artefato ou instrumento remete ao aspecto da mediação de uma determinada atividade humana com o uso da matéria física e psicológica. Heemann acredita que um artefato vem a ser algo físico como, por exemplo, um martelo ou um computador. Ela salienta que este instrumento também pode ser "algo abstrato", como a linguagem. Segundo a autora, os artefatos físicos e psicológicos têm funções específicas:

> [...] as ferramentas físicas são usadas para manipular o objeto, enquanto que as psicológicas são usadas para influenciar o comportamento. As ferramentas físicas podem ampliar as habilidades do ser humano para atingir uma meta, ou mesmo limitá-las. Por exemplo, o computador pode permitir que o sujeito desenvolva outras habilidades (cognitivas, afetivas, motoras), mas ao mesmo tempo pode ser um entrave para aquele que não souber manuseá-lo e utilizar suas ferramentas. (HEEMANN, 2010, p. 5).

O conceito de instrumento ou artefato remonta à concepção inicial de mediação proposta por Vygotsky, onde entende que a remodelação dos artefatos mediadores da atividade se torna o principal objetivo da metodologia expansiva. Engeström (1999) argumenta que o papel do artefato é o poder que

ele atribui aos integrantes de uma cultura, permitindo o controle, principalmente, conforme Vygotsky, acerca do próprio comportamento, a partir do exterior, o que permitiria superar a dicotomia social x biológico.

O artefato é responsável pela mediação entre o sujeito e o objeto. Logo, o domínio de suas propriedades é fundamental para a construção do objeto. No sistema de atividade formado por ocasião da comunidade virtual de aprendizagem de LE no ambiente virtual Livemocha - foco desta investigação - os aprendizes dependem dos artefatos, ou seja, o computador e a Internet para acessar o curso e fazer as tarefas.

1.4.2.3 Objeto (e Motivo)

O objeto faz referência aos motivos da atividade humana, fazendo com que as pessoas “controlem seus próprios motivos e comportamento ao realizar a atividade” (Heemann, 2010, p.5). Essa atividade está orientada a alcançar os objetivos. Nesse sentido, o termo objetivo pode substituir a noção de objeto, antes abordado por Leontiev.

No entanto, esses dois conceitos apresentam-se entrelaçados, pois o objeto final da atividade é resultado do conflito e da convergência dos motivos dos participantes. Assim, Engeström (1999) ressalta que a atividade é atingida pela negociação constante nos mais diferentes interesses e motivos de seus participantes. Na atividade coletiva, o objeto e o motivo estão em constante evolução que nunca se acaba.

Lantolf (2000) assevera que aprendizes com interesses/motivos diferentes, com frequência apresentam objetivos distintos como objeto de suas ações, apesar das intenções do professor. Para o autor,

> os alunos têm um papel fundamental na formatação dos objetivos e resultados finais das tarefas propostas a eles por seus professores. Assim, da perspectiva da teoria da atividade, embora a instrução baseada em tarefas (task-based instruction) possa trazer resultados positivos para a aprendizagem, não há garantias, pois o que realmente interessa é como cada aluno decidiu se engajar na tarefa como uma atividade (LANTOLF, 2000, p.13).

Engeström entende que é impossível estipular os objetivos de um ambiente de aprendizagem sem considerar os motivos dos participantes de determinada atividade.

1.4.2.4 Regras

Na coletividade existem regras que orientam o trabalho em grupo. Isso intervém no modo como a atividade vai se desenvolver. Heemann (2010, p.5) salienta que “as regras podem ser explícitas (leis, normas) ou implícitas (costumes), como também as relações sociais dentro da comunidade (relações de amizade e poder)”.

As regras têm o papel de mediar as relações entre o sujeito e a comunidade. Elas são resultantes do processo sociohistórico de formação de uma determinada comunidade. Murphy, Mahoney e Harvell (apud Heemann, 2010) discutem a necessidade da criação de regras explícitas e consensuais para a participação em cursos online. Os autores destacam o aspecto positivo da aplicação de regras, resultando numa maior participação dos aprendizes e, respectivamente, o cumprimento das regras por eles propostas. É importante também salientar que as regras devem ser consensualmente estabelecidas.

A reflexão sobre as regras é o principal instrumento para a criação do senso de comunidade, conforme afirmam Pallof e Pratt (2002). Para eles, a forma acordada sobre o modo como o coletivo vai se relacionar e seus objetivos possibilitam que o grupo a siga adiante.

1.4.2.5 Comunidade

Engeström entendeu a “comunidade” como sendo todos aqueles indivíduos que se relacionam indiretamente na construção do objeto. Arruda (2006) cita como exemplo a comunidade escolar, onde professores, direção, coordenação, funcionários, alunos, pais são sujeitos que a constitui. Heemann salienta que,

> a comunidade situa a atividade em estudo dentro do contexto sócio-cultural daqueles sujeitos que compartilham o mesmo objeto da

> atividade. O relacionamento entre os sujeitos e a comunidade é mediado por regras. (HEEMANN, 2010, p.5).

Arruda (2006) também argumenta que a comunidade elabora as regras, principalmente aquelas pré-estabelecidas como costumes particulares ou das formalmente estabelecidas.

1.4.2.6 Divisão de Trabalho

Trata-se da função de cada sujeito na atividade. Consoante Engeström (1999), as ações caracterizam a relação de poder com o objeto da atividade, podendo verificar os papéis dos sujeitos e ocupação hierárquica na elaboração do objeto. Dessa forma, a divisão de trabalho tem implicação social. Por meio do mapeamento da divisão de trabalho e das regras que se verifica se o conhecimento é formatado em conjunto ou de forma individualizada. Citando a sala de aula como exemplo, a divisão de trabalho geralmente é feita por quem ensina, aprende. Heemann ressalta que a divisão do trabalho faz a mediação entre a comunidade e o objeto, e este último em resultado.

Essa divisão de trabalhos/tarefas tem por finalidade organizar o modo como o objeto/objetivo da atividade vai ser alcançado. Conforme diz Engeström, o trabalho é distribuído aos participantes da comunidade conforme as suas habilidades e características.

1.5 INTENÇÕES DE ESTUDO COM A TA

A teoria da atividade pode ser utilizada em qualquer campo da atuação humana, tanto com o objetivo de fornecer uma compreensão abrangente de suas relações internas, como, principalmente, para fornecer subsídios para a intervenção voltada à construção de novas ferramentas e formas de atividade. Essa teoria não se preocupa apenas em descrever o mundo como ele é, mas também em descrever como ele deveria ser.

O interesse nesse modelo está em descrever as comunidades virtuais de aprendizagem no Livemocha e a forma como articulam as

atividades/conhecimentos. A escolha pela TA parte da intenção de realizar um estudo que possa proporcionar uma descrição rica o suficiente para capturar os aspectos importantes relacionados ao uso de artefatos culturais e a relação dos usuários com os mesmos, conforme afirmam Kaptelinin e Nardi (apud NETO; GOMES; OLIVEIRA, 2010).

O referencial teórico aqui apresentado visa fundamentar o presente estudo. Trata-se de princípios, categorias e conceitos que possibilitam o pesquisador desenvolver e fundamentar o seu trabalho (QUEIRÓS, 2005). A literatura escolhida para dar base a esta dissertação aborda quatro tópicos: O ensino de idiomas na Internet; as comunidades virtuais de aprendizagem; a ZDP e a Teoria da Atividade.

A abordagem do primeiro tópico tem relevância para esta investigação uma vez que os avanços das TICs influenciam cada vez mais nos processos de ensino e aprendizagem de idiomas na Internet. Essas reflexões acerca do tema viabilizam uma compreensão maior sobre essa construção do conhecimento em meio digital.

Embora haja estudos sobre Comunidades Virtuais de Aprendizagem, o presente referencial visa buscar na Teoria das Comunidades de Aprendizagem defendida por Wenger e Lave (1991), Wenger, McDermott e Snyder (2002), Wenger (2010) uma compreensão mais detalhada dos elementos que envolvem os processos de formação, caracterização de uma CA. No entanto, ainda são poucas as pesquisas na área da linguística aplicada que descrevem os processos de aprendizagem de idiomas em CVAs, como o caso desta que investiga o Livemocha.

O terceiro tópico deste referencial é a ZDP. A compreensão desse conceito para o entendimento da forma como ocorre a aprendizagem dos sujeitos em um ambiente virtual ocupa a sua importância neste estudo. A ZDP ajudar o pesquisar a compreender que quem sabe mais ou possui mais experiência ajuda quem sabe menos. No caso desta pesquisa, um membro da comunidade virtual Livemocha domina o idioma que o outro quer aprender.

Para concluir o presente capítulo, destaco a importância da Teoria da Atividade, propostas por Vygotsky e prosseguida por Leontiev e Engeström para descrever a atividades humanas sob o Modelo Triangular Expandido. Esse modelo permite ao investigador, analisar uma determina atividade seja

individual ou coletiva, onde se busca compreender o modo como os sujeitos desta investigação usam a Internet como ferramenta para converter a aprendizagem de idiomas em um determinado resultado, ou seja, o desenvolvimento de habilidades comunicativas como ler, escrever, escutar e falar em língua estrangeira.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

O crescimento global das redes de computadores tem estimulado um enorme aumento na aprendizagem de línguas estrangeiras online (Levy e Stockwell, 2006; Recker, Dorward e Nelson, 2004; Warschauer e Grimes, 2011). No entanto, o uso de sites de comunidades virtuais para aprender uma língua estrangeira tem sido pouco investigado, e os pressupostos pedagógicos atrás de seus usos têm sido questionados. Não obstante, Paiva (2005), já destaca que o interesse dos pesquisadores pela interação e a aprendizagem de línguas mediadas em ambientes virtuais vem crescendo. Segundo a autora, isso se percebe pela crescente produção de dissertações e teses nos programas de pós-graduação, tanto em estudos lingüísticos quanto em linguística aplicada.

Nesse estudo, parto para descrever e analisar como a comunidade virtual de aprendizagem de espanhol como língua estrangeira conhecida por Livemocha pode ser utilizada para aprender uma língua, seguindo os pressupostos teóricos abarcados nesse trabalho. Considerada a maior e mais popular dessa categoria em rápida expansão, o Livemocha é um site de rede social que se anuncia como a maior comunidade mundial de aprendizagem de idiomas, onde a proposta principal é que uns aprendam com os outros de forma colaborativa.

Esse capítulo apresenta a postura epistemológica que fundamenta a opção metodológica adotada frente ao objeto de pesquisa. As seções estão organizadas em seis partes. A primeira seção apresenta a minha preocupação em caracterizar a abordagem desse estudo como qualitativa, seguindo os pressupostos de Bogdan e Biklen (1996) e Denzin e Lincoln (1998; 2007). A seguir, elejo o método que foi empregado na pesquisa - Estudo de Caso - conforme teorizado Yin (2001). Na seção 2.2, abordo os procedimentos utilizados para a coleta, organização e análise dos dados, destacando os instrumentos e softwares utilizados nesse processo. A terceira seção trata dos sujeitos e o contexto onde se realizou a presente pesquisa. Em seguida, na seção 2.4, discorro sobre a Teoria Fundamentada nos Dados ou *Grounded*

Theory (GT) com os seus elementos e aspectos metodológicos selecionados nesse estudo.

Na última seção desse capítulo, faço um passeio virtual pelo curso de espanhol, detalhando os principais itens que compõe o ambiente virtual, descrevendo, assim, o objeto de estudo para posterior análise dos dados e levantamento das categorias e conceitos (elementos da GT) que emergiram durante a investigação.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA QUANTO À ABORDAGEM E AO MÉTODO

A noção de pesquisa passa basicamente pelo procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico que permite descobrir novos fatos ou leis, em qualquer campo de conhecimento. Em outras palavras, a pesquisa é um agregado de ações, com a finalidade de localizar a solução para um problema, estando alicerçada por procedimentos racionais e sistemáticos. A seguir, apresento a abordagem, a epistemologia e os métodos utilizados nessa dissertação.

2.1.1 Abordagem Qualitativa

A preocupação inicial é caracterizar o tipo de estudo que é realizado. As palavras de Bogdan e Biklen melhor retratam a identidade e a abordagem metodológica dessa pesquisa:

> Um campo que era anteriormente dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, testes de hipóteses e estatística alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Designamos esta abordagem por Investigação Qualitativa. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.11).

A abordagem qualitativa vem sendo empregada em várias pesquisas direcionadas ao estudo das ações humanas em grupos dentro da área das ciências sociais. Segundo Denzin e Lincoln (2007), o trato qualitativo vem evoluindo de acordo com pensar científico, constituindo-se numa visão interpretativa da realidade.

Para os autores, a abordagem qualitativa envolve um expressivo número de mecanismos empíricos, que podem ser estudos de caso e de experiências pessoais, visando a descrição da rotina e dos significados das ações dos indivíduos em grupos. No meu caso, busco descrever a rotina de três alunos de uma escola pública, participantes do curso de espanhol do Livemocha, analisando os contextos e aspectos sociais da aprendizagem em ambiente virtual.

2.1.2 Etnografia Online ou Netnografia

O foco desse estudo está voltado ao contexto de um grupo de alunos que utilizam a Internet como um dispositivo de construção de saberes em coletividade, o que denota a formação de culturas e comunidades online. Quando se tem em mente que esse estudo investiga, interpreta e analisa fatos específicos e costumeiros de uma determinada realidade presencial tende-se fortemente a classificá-lo como de cunho etnográfico. No entanto, novas concepções de etnografia vêm surgindo. Uma delas é a Etnografia online ou Netnografia que Kozinets (2010) denominou como estudo, análise da realidade e foco de investigação a partir das narrativas reflexivas que os indivíduos publicam na Internet. Segundo o autor, esses textos e mensagens digitais na web constituem culturas e comunidades online que agora são assuntos de extrema relevância para os cientistas sociais. A esse respeito Kozinets comenta que

> nossos mundos sociais estão se tornando digitais. Como consequência os cientistas sociais de todo o mundo estão descobrindo que para compreender a sociedade deve-se acompanhar as atividades sociais das pessoas e os encontros pela Internet e através de outros meios de comunicação mediada tecnologicamente. A netnografia é uma forma especializada de etnografia adaptada às contingências únicas mediadas por

> computador no mundo social contenporaneo.[Tradução minha] (KOZINETS, 2010, p.1).[9]

Kozinets (apud Santos Costa, 2010) destaca que as pesquisas feitas em ambientes virtuais traziam muita desconfiança por tratar-se de que tais narrativas eram interações impessoais ou antissociais. A comunicação mediada por computador (CMC) passou a ter relevância em pesquisas qualitativas, segundo o autor. Esses estudos no universo da Internet apresentam-se na forma de netnografia ou investigação etnográfica em formato online. Santos Costa (2010) ao fazer a releitura de Kozinets, salienta dois aspectos da Netnografia: um como ‘Produto’ e o outro como ‘Processo’.

Enquanto produto, a netnografia é "um relato através de textos escritos, imagens, sons e vídeos da cibercultura online, que informa através dos métodos da antropologia cultural" (KOZINETS apud SANTOS COSTA, 2010, p. 2 e 3). Por processo, a pesquisa netnográfica adota uma metodologia de investigação qualitativa que se ajusta “a novas técnicas de pesquisa etnográfica para o estudo das culturas e comunidades que estão surgindo através da comunicação mediada por computador" (KOZINETS, 2010, p. 62). Santos Costa destaca que, segundo Steffen e Ruppert (2009).

> existem algumas diferenças significativas em relação ao processo de investigação entre netnografia e etnografia. Ao contrário da etnografia, netnografia incide apenas sobre os grupos sociais representados na Internet, tais como fóruns, blogs, salas de conversação, portais de consumidores, grupos de notícias e plataformas de conteúdo gerado pelo usuário. Além disso, download de comunicação de dados a partir de uma comunidade online torna-o padrão de métodos netnográficos para a coleta de dados. (STEFFEN e RUPPERT apud SANTOS COSTA, 2010, p.3).

Santos Costa comenta que grande parte dos pesquisadores etnógrafos continua a realizar pesquisas no mundo social "offline". A autora acrescenta que Garcia et al. (2010) afirmam que quem se concentrar exclusivamente no mundo socialmente "offline" nega os acontecimentos da contemporaneidade,

[9] Our social worlds are going digital. As a consequence social scientists around the world are finding that to understand society they must follow people's social activities and encounters onto the Internet and through other technologically-mediated communications. Netnography is a specialized form of ethnography adapted to the unique computer-mediated contingencies of today social's worlds.

onde cada vez mais se ressaltam as atividades humanas nos espaços virtuais e geográficos.

Nesse sentido, o que se quer aqui é salientar a importância de se compreender melhor um método de pesquisa que dá ao pesquisador qualitativo suporte para com as ferramentas necessárias para realizar uma etnografia na era do e-mail e da Internet. Esse estudo apresenta um modo de investigação que ressalta a forma como as tecnologias digitais interferem nos procedimentos metodológicos usuais. Procuro esclarecer ao leitor desta pesquisa que a netnografia é um método emergente onde utiliza-se novas tecnologias e procedimentos que influenciam diretamente na coleta e análise de dados provenientes da web.

2.1.3 Estudo de Caso

Conforme destaquei na introdução desse trabalho, minha intenção é compreender como são estabelecidos os laços sociais nesse ambiente virtual de aprendizagem. Logo, decidi pelo método de Estudo de Caso por representar uma forma se investigar com muita propriedade a comunidade do Livemocha seguindo conjunto de procedimentos pré-especificados (Yin, 2001). Para o autor, esse estudo representa uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo no seu contexto real, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não se encontram nitidamente definidas e em que diversas fontes de informação são utilizadas. O estudo de caso, consoante Leffa (2006), enfatiza a descrição detalhada de uma determinada atividade sem a preocupação de encontrar uma verdade universal e generalizável.

Desse modo, estou de acordo com os autores, pois busco investigar o modo como os sujeitos aprendem na comunidade virtual de idiomas conhecida como Livemocha, descrevendo as situações de aprendizagem e a interação entre dos membros no ambiente virtual. No entanto, Yin destaca que o Estudo de Caso conta com muitas das técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidências que usualmente não são incluídas no repertório de um historiador: observação direta e série sistêmica de entrevistas.

Nesse sentido, descrevo o Livemocha sob a ótica da Teoria das Comunidades de Aprendizagem e à luz da Teoria da Atividade, me permitindo investigar os impactos desses contextos de aprendizagem virtual dentro da comunidade do Livemocha na Internet.

2.1.4 Observação Participante

A observação participante, ao longo da minha jornada investigativa, constitui-se em um dos elementos fundamentais do processo de Estudo de Caso. Nesse sentido, estive presente durante todos os encontros para a realização do curso virtual de espanhol no Livemocha. Assim, pude observar os acontecimentos em tempo real, bem como entender melhor a contextualização dos eventos, atividades. Foi possível perceber determinados comportamentos e razões interpessoais dos sujeitos (YIN, 2001).

Esse tipo de observação pode ser considerada participante, pois durante a realização da pesquisa estive também envolvido como tutor, a fim de orientar os sujeitos na realização das atividades. Todas as observações foram devidamente registradas de modo informal por meio de notas de campo em folha de papel, gravação de áudio em entrevistas com os sujeitos e a transcrição desses dados com o programa Nvivo8.

2.2 OS SUJEITOS E O CONTEXTO DA PESQUISA

Os sujeitos desta pesquisa são quatro alunos com idades entre 15 e 17 anos, da Escola Estadual de Ensino Médio Mário Quintana, na cidade de Bagé-RS. A pesquisa ocorreu no período de 24 de maio de 2010 a 15 de março de 2011. Eles realizaram um curso de espanhol pela Internet, mais especificamente no Livemocha (www.Livemocha.com) e, a partir daí, transcorreu toda a ação investigativa.

O presente estudo seguiu o seguinte design (delineamento):

1ª etapa – Apresentação do Curso de espanhol no Livemocha para os sujeitos. Aqui eles foram orientados a explorarem o site e a fazerem a inscrição no curso de espanhol.

2ª etapa – Execução do trabalho de pesquisa. Inicialmente, consistiu em uma “observação participante”, onde estive presente com os alunos no decorrer do curso. Esse estudo teve a duração de aproximadamente dez meses e as observações foram realizadas no laboratório de informática da escola, com um encontro por semana. Os alunos realizavam parte do curso em casa e no horário que cada um dispunha. Nessa etapa, também foram feitas entrevistas, questionários, preenchimento de diários de bordo, tendo a máxima coleta de dados e informações para o aumento da confiabilidade dessa pesquisa.

3ª etapa - Esta é a parte das análises dos dados, onde são apresentadas, a partir da seção 3.1, as filtragens dos dados, interpretação, comparação, classificação, codificação, categorização consoante os objetivos propostos por esta investigação.

4ª etapa – Elaboração das Considerações Finais, após a análise e interpretação dos dados obtidos com a proposta de trabalho.

O propósito principal deste estudo é apresentar uma experiência na compreensão do processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras mediado pelas redes sociais, visando a reflexão das possíveis contribuições/efeitos que se exercem nas comunidades virtuais de aprendizagens em cursos de idiomas na Internet.

2.3 PROCEDIMENTOS, ORGANIZAÇÃO E COLETA DOS DADOS

A operacionalização da pesquisa se deu inicialmente pelo trabalho de campo, onde fiz o convite aos sujeitos para participarem desse estudo. Dentre os meus procedimentos, a observação participante foi o meu principal campo de atuação, tendo em vista dois aspectos: observação presencial e virtual.

Nas observações presenciais, assumi o papel de tutor no curso de espanhol do Livemocha. Minhas orientações marcaram o início da atividade no

curso. Desde a inscrição até a realização das atividades interativas, busquei coletar todas as informações acerca dos elementos que envolvem a atividade humana e os aspectos que posteriormente serão apresentados na seção de análise dos dados.

Com um bloco de papel e um gravador em mãos, tomei diversas notas de campo além de realizar entrevistas individuais com os alunos. Essas notas de campo se caracterizam, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 150), por serem relatos escritos pelo pesquisador de tudo se vê, ouve, vivencia e reflete durante a coleta dos dados de um estudo qualitativo. Os questionários, diário de bordo ou bloco de notas, entrevistas semi-estruturadas foram os elementos fundamentais para a realização da recolha e codificação de dados.

Na observação virtual, fiz inúmeras capturas de imagens, focalizando os aspectos pedagógicos e interacionais do curso. Quero acrescentar que essa experiência me envolveu no aprendizado colaborativo, uma vez em que um aprendiz descobria algo de novo no curso, repassava para os outros e esses relatos foram devidamente documentados nas minhas notas de campo conforme recomenda Straub et al. (2011).

Essas técnicas de coleta foram selecionadas em função de características esperadas dos dados. Paiva (2005) comenta que esses dados provenientes da comunicação mediada por computador possibilitam coleta de dados de forma rápida e econômica, agrupando uma grande quantidade de informações.

Em algumas situações usei um roteiro semi-estruturado para a realização de entrevistas, com questões abertas, conforme recomendado para estudos etnográficos objetivando compreensão autêntica das experiências dos alunos no Livemocha. Creswell (apud Christopoulos, 2008) ressalta a importância do uso desse tipo de instrumento, pois permite um amplo levantamento de informações, por meio dos depoimentos dos entrevistados.

A seleção dos sujeitos dessa pesquisa levou em conta os diversos papéis que os usuários assumem nas comunidades, detalhados no relato do caso. A análise dos dados compreende as falas dos alunos, a tomada de notas de campo que se destacam em função de sua capacidade de revelar as práticas locais. As notas de campo foram organizadas em duas partes: descritiva e reflexiva. A parte descritiva incluiu: retratos dos sujeitos,

reconstrução de diálogos, descrição dos espaços, relatos de acontecimentos particulares, descrição de atividades e dos comportamentos do observador. A parte reflexiva inclui a análise sob o ponto de vista do observador, refletindo sobre as bases teóricas do presente trabalho.

Na próxima seção, vou comentar mais detalhadamente sobre o uso de dois programas de computador que me auxiliaram na coleta e organização dos dados da pesquisa.

2.3.1 O Uso do Camtasia Studio 7 para a Coleta de Dados Digitais

Segundo Degenhardt (2006), o Camtasia é um programa de gravação de tela que cria um filme de qualquer ação em uma área de trabalho do Microsoft Windows. Ele roda em segundo plano depois de ter sido iniciado e, se o programa for utilizado corretamente, ele não interfere com o processo de escrita em si ou qualquer outra atividade que se faça no computador (ver Figura 8)

Figura 5 – Gravação do Vídeo da Tela Inicial do Livemocha

Camtasia é um produto comercial da TechSmith, e não era originalmente destinado para fins de pesquisa qualitativa. De acordo com a TechSmith, esse

programa é apropriado para muitos usos diferentes como a gravação de demonstrações de software, gravação de palestras, criação de tutoriais online, gravação de seminários em um CD-ROM, e assim por diante.

A minha intenção era compreender em tempo real os movimentos dos sujeitos no curso de espanhol com o objetivo de ver que categorias de dados poderiam emergir dessas atividades online. Assim, o programa me possibilitou analisar os dados com maior propriedade e fazer comparações entre eles e suas tarefas.

Mesmo o Camtasia não sendo explicitamente desenvolvido para fins de pesquisa, Degenhardt (2006) salienta que o programa oferece muitos recursos úteis para a mesma. A pequena lista abaixo apenas incide sobre os recursos que são importantes para observar os processos de escrita e outras ações como, no caso deste estudo, acompanhar as atividades e o movimento dos sujeitos dessa pesquisa dentro do Livemocha:

- A região na tela, que tem de ser gravado pode ser definida facilmente. As opções são: tela cheia, apenas uma janela, ou uma região fixa retangular.
- A taxa de quadro de vídeo é ajustável, com um máximo de frames por segundo tiva.
- Os dados de áudio podem ser integrados, tanto durante o processo de produção escrita ou oral. É possível reproduzir os filmes, vozes gravadas em velocidades diferentes.

Ao abrir o programa, um projeto já existente aparece (Figura 9):

Figura 6 – Tela de Abertura de um Projeto no Camtasia Studio

Na abertura são oferecidas quatro opções: gravação apenas de voz, gravação da tela, gravação para Microsoft PowerPoint e importar mídia. Após escolhe-se uma das opções, onde abrirá o programa e suas diversas ferramentas auxiliares para edição de vídeos e sons conforme figura 10:

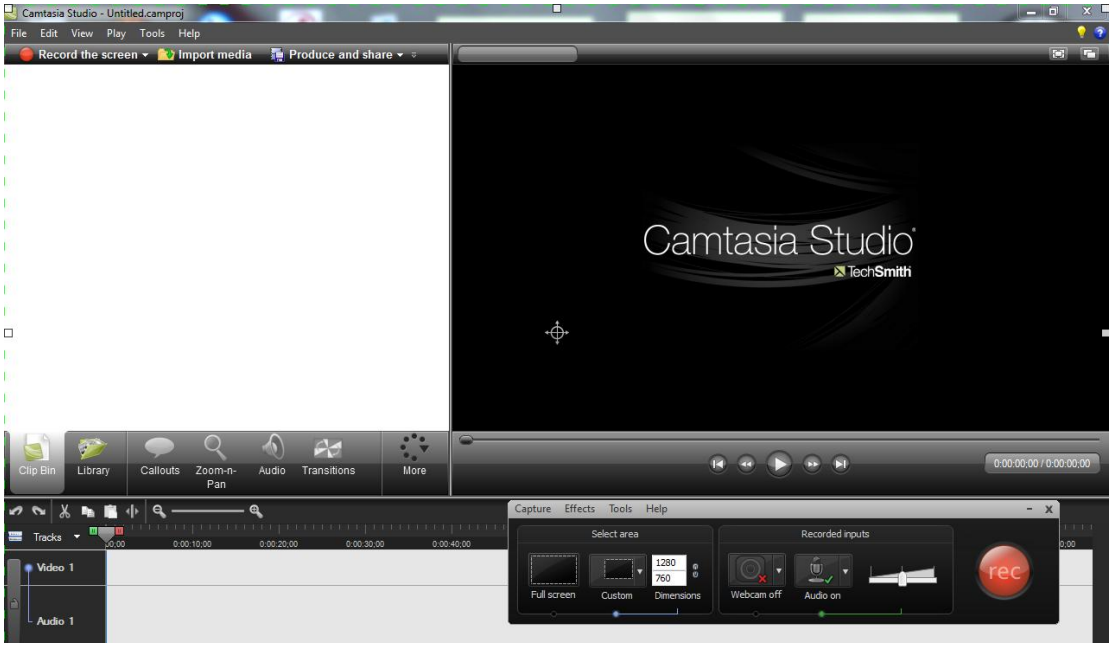


Figura 7 – Tela Inicial do Camtasia Studio

Os vídeos coletados para esse trabalho foram extraídos das atividades dos alunos no curso de espanhol nível básico no Livemocha.com. Com o programa Camtasia foi possível capturar tudo o que aparece na tela por meio da função "*Record the Screen*" (Gravar a tela). Ao fazer isso, um painel (Figura 8) é aberto com todas as opções para gravação. Em "*Select Area*" pode ser definido se quer capturar toda a tela ("*Full Screen*") ou um tamanho personalizado ("*Custom*"). Logo ao lado, em "*Recorded Inputs*" é possível selecionar quais dispositivos devem ser utilizados durante a captura, como a webcam e o som. Quando a função "*Rec*" é acionada imediatamente inicia-se a gravação.

Figura 8 – Painel de Configuração de Gravação de Vídeo

Dependendo do tamanho que você escolheu, uma janela para a escolha das dimensões do vídeo pode aparecer na tela. Se você planeja uma resolução específica, preencha em "*Width*" (largura) e "*Height*" (altura) e pressione "Ok". Dessa maneira, no momento das observações presenciais eu utilizei um notebook próprio para realizar as gravações das atividades. Isso me permitiu analisar com mais detalhes as ações de cada um dos participantes.

2.3.2 Uso de CAQDAS na Organização e Análise dos Dados (Nivivo8)

Outro importante recurso que foi empregado para esse fim é o programa de computador *Nvivo* (Figura 9). Trata-se de um CAQDAS sigla em inglês (*Computer-aided qualitative data analysis software*) que define os programas de computador orientados para o auxílio na análise de qualitativa. Esse software serviu para ajudar o pesquisador no gerenciamento das informações dessa investigação.

O Nvivo me permitiu, ao longo deste estudo, criar categorias, codificar, filtrar, questionar os dados para responder as questões levantadas para a compreensão da temática estudada.

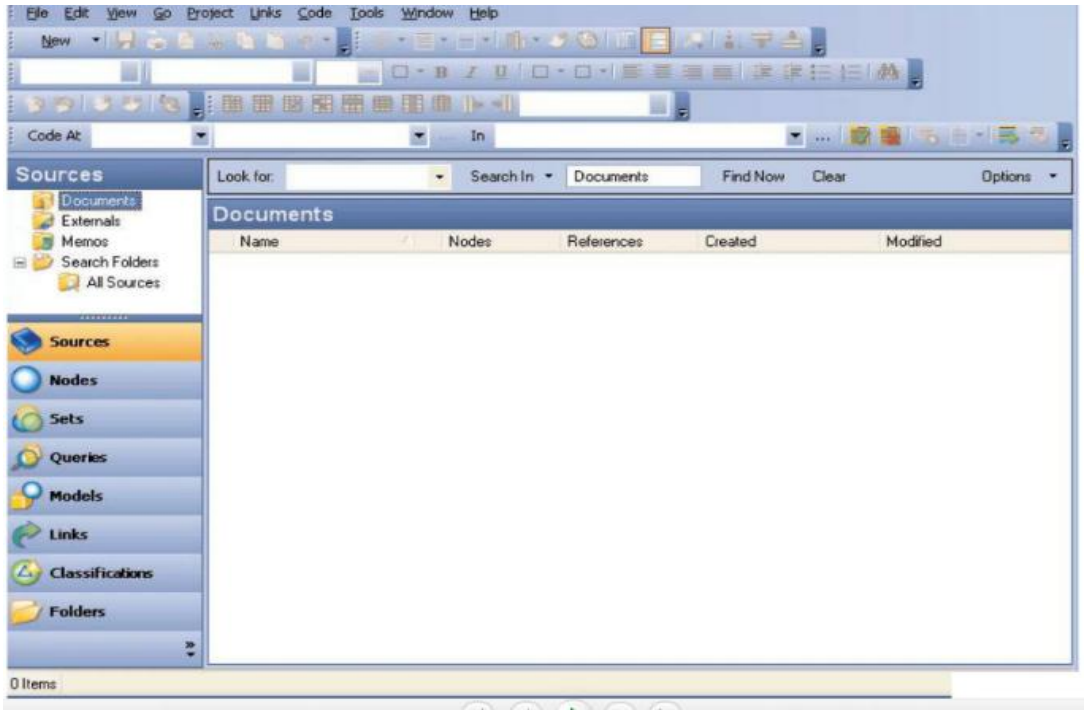


Figura 9 – Análise Qualitativa com o Programa Nvivo 8 (vista geral)

Resumidamente, apresento alguns dos recursos do Nvivo que me auxiliaram na organização das notas de campo, transcrições de entrevistas, categorização dos dados e atribuição de conceitos e memorandos. A guia *sources* (recursos/fontes) trata dos sistemas de dados da pesquisa, sendo estruturada em três tópicos. (ver quadro 10):

Sources	Função
Internals (Internas)	• São dados centrais para analisar. • Inclui documentos, vídeos, áudio e imagem. • Os dados podem ser inseridos diretamente ou importados.
Externals (Externas)	• Funcionam como links para um material que não pode ser importado. Inclui sites, apresentações PowerPoint, recortes em papel, livros, manuscritos. • Podem ser inseridos resumos do conteúdo destas *sources*.
Memos (Memorandos)	• Comentários e notas pessoais que podem ser associadas aos *sources* ou aos *nodes* (nós)

Quadro 11 – Estrutura das *Sources* no Sistema de Organização dos Dados

Na guia *Internals*, todos os meus dados documentais (arquivos digitados no editor de texto Word), imagens de *screens* do curso de espanhol, vídeos gravados das atividades online, arquivos de áudio das entrevistas e transcrição das mesmas foram armazenados. Em *Externals*, estão todos os links de sites de estudos qualitativos, o que me permitiu relacionar as informações e buscar fontes bibliográficas. Os *memos* são resultantes das minhas observações participantes e notas de campo feitas com os sujeitos da pesquisa (Figura 11):

Figura 10 – Visão Geral das *Sources* do Nvivo8

Para Guizzo, Krziminski e Oliveira (2010), o Nvivo administra uma gama de dados que tenham algo em comum. De acordo com a experiência dos autores, essas informações podem ser diários de campo, transcrições, documentos copiados, observações, entrevistas, análise de documento, revisão de literatura, etc. Há a possibilidade de fazer ligações e cruzamento de dados, tomada de notas sobre ideias na forma de memorandos.

Nessa investigação, o programa é explorado para fazer a codificação, organização, análise comparativa e detalhada dos dados o que auxiliou na atribuição de conceitos que significam ideias oriundas dos textos informados pelos investigados, buscando dar uma explicação ou resposta sobre o que foi tratado ou referenciado (Dick, 2010).

Além da função sources utilizei os *nodes* (nós). Nessa função, pude categorizar e codificar as informações para análise de acordo com alguns elementos da *Grounded Theory* (ver seção 2.4). Os *Free Nodes* (nós livres) se equiparam a codificação aberta, onde os dados pertencem a categorias independentes, podendo se relacionar com outros dados. Já os *Tree nodes* (nós hierárquicos) diz respeito aos dados codificados que possuem uma relação de hierarquia entre si, correspondendo na GT como “Codificação Axial” (figura 11):

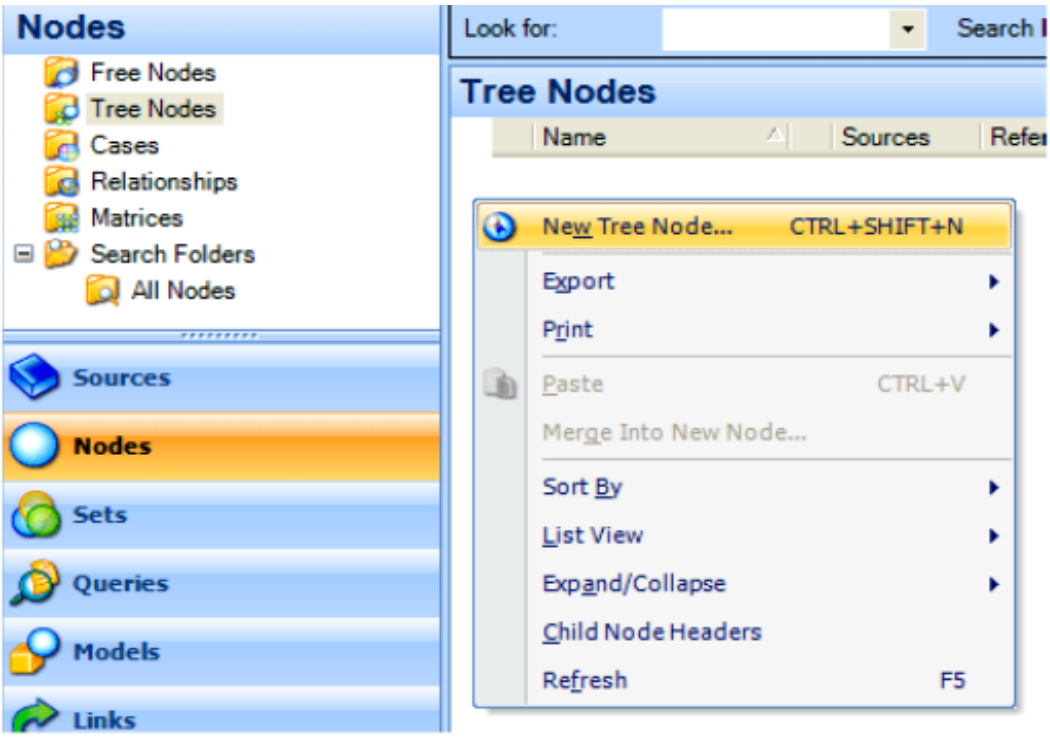


Figura 11 – Visão Geral dos *Nodes* no Nvivo8

Os *Cases* (casos) são atributos para vários casos. Esses casos são dados categorizados de cada sujeito ao longo da pesquisa, mais especificamente de algum fato emergente e relevante ao contexto da pesquisa. O último recurso trata dos *Models* (Modelos) onde, a partir do cruzamento dos dados codificados, gera-se um mapa conceitual referente às categorias e conceitos de dados que emergiram durante a pesquisa.

Assim, Cação (2010) pondera que o Nvivo se configura em uma ferramenta auxiliar nessa ordenação dos dados para a análise de acordo com os elementos da GT que serão a seguir apresentadas.

2.4 A *GROUNDED THEORY* (GT) COMO SUPORTE METODOLÓGICO

A técnica da *Grounded Theory* (Teoria Fundamentada nos Dados) é, consoante Glaser; Strauss, (1967) Strauss e Corbin, (1990; 1994), Walker & Myrick (2006) e Dick (2010), um método indutivo com base nos dados para formulação de teorias, ou explanações, sobre os fenômenos, buscando elucidar variáveis que podem ser divididas em três tópicos: categorias, conceitos e propriedades. A ideia básica da GT é ler (e re-ler) um banco de dados textuais e digitais (tais como, notas de observações de campo e/ou transcrições de entrevistas, imagens extraídas da web, gravações em áudio e vídeo) para “descobrir” ou nomear variáveis (chamadas categorias, conceitos e propriedades) e seus relacionamentos. Nesse viés, a análise dos dados está provida de elementos selecionados da GT e com esses subsídios tornou-se possível elaborar a codificação dos dados, a partir do levantamento dos conceitos que dão base às categorias.

Considerando algumas das premissas desse método, então de cunho qualitativo e netnográfico, pretendi a realização de um Estudo de Caso Explanatório, que tem por objetivo não apenas descrever uma determinada realidade, mas também explicá-la em termos de causa e efeito (Leffa, 2006).

Para manter a sensibilidade aos dados usando a Teoria da Atividade tratei de usar uma codificação inicialmente aberta aos dados. A codificação aberta, segundo Christopoulos (2008), é a atribuição de conceitos para o fenômeno de interesse, onde esses conceitos significam ideias que emergem

do texto. Para a autora, cada item do texto é explorado na intenção de compreender e interpretar o que dizem essas informações, ou seja, o que está sendo abordado ou referenciado no texto e que explicações podemos dar daquela informação.

Como objetivo de investigar essas questões e detalhes dos dados, busco categorias junto as suas propriedades e atributos que possam explicar ou entender o que os dados informam. Essas categorias, inicialmente, são colocadas livremente e de forma informal, ou seja, não são usados conceitos da Teoria da Atividade nesta etapa.

Os programas de computador usados nesse processo metodológico deram suporte para que as linhas ou trechos de entrevistas fossem relacionados às categorias, criando ao final uma árvore hierárquica de conceitos, que no programa Nvivo chama-se *Tree Nodes*. Nesse processo fui induzido a analisar cada linha do texto, imagem, áudio, vídeo, transcrição, permitindo o entendimento do que está além desses dos dados.

Dessa forma, segundo Calloway (2010), Dantas (2011) e Kinach (2010), o método da Teoria Fundamentada busca explicar ou entender o que os dados informam do sujeito e a comunidade de aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Livemocha. A intenção sobre o uso dessa metodologia é coletar todos os dados possíveis. Essas informações fazem referências aos comportamentos/atitudes dos sujeitos em relação as suas participações em uma rede social na mediação da aprendizagem da LE. As informações sobre a participação dos sujeitos nas interações que ocorrerem nessa comunidade virtual, a realização das tarefas do curso online, as regras e a divisão de trabalhos também foram dados relevantes para a análise.

2.4.1 A Seleção dos Elementos da GT para a Pesquisa

A GT é um processo dinâmico de coleta e análise de dados, onde a codificação pode ser realizada sobre as notas de campo, transcrições, como também sobre vídeos, imagens e outros documentos coletados. Neste estudo, empregou-se o método de codificação baseado na categorização e no relacionamento entre as categorias, extraído dessa teoria, para analisar

material gerado de entrevistas transcritas, notas de campo e diálogos presentes nos canais interacionais do ambiente virtual Livemocha.

A etapa da análise de dados da GT toma por método a comparação constante, onde cada parte de um determinado dado é comparada com conceitos existentes, objetivando tornar uma categoria existente mais rica ou permitir que as categorias se relacionem entre si. (GLASER; STRAUSS, 1967). Dessa forma, foi elaborada a codificação, conforme explicitado na seção das análises.

A partir das entrevistas feitas com os alunos no laboratório de informática da escola, da observação participante e da leitura dos diálogos nas redes de amigos e colaboradores do Livemocha, os dados foram lidos e categorizados em conceitos que emergiram desses dados. Essa etapa de análise é a codificação aberta que consistiu em identificar possíveis categorias, suas propriedades e seus relacionamentos. Nessa etapa os dados são fragmentados em partes menores, sendo feitas comparações pelas similaridades e diferenças.

2.4.1.1 Categorias

Um exemplo da elaboração das conexões nessa etapa pode ser fornecido a partir da análise da categoria “Aspectos estruturais” abordada na seção 3.3.1. Os sujeitos que se tornaram membros da comunidade Livemocha tão logo ingressaram no ambiente virtual já queriam conhecer os “sugeridos amigos” pelo Livemocha. Busquei compreender os tipos de membros da comunidade que cada sujeito queria conhecer. Dessa maneira foram analisados como subcategorias distintas e foram relacionados a categorias distintas. As categorias que serão exploradas nos dados tratam de dois aspectos: o primeiro está relacionado à estrutura da CVA Livemocha e segundo aos membros/ sujeitos.

2.4.1.2 Codificação

A codificação dos dados foi executada simultaneamente ao trabalho de recolha de dados, com a utilização de refinamentos de codificação apresentados pela GT. Neste estudo, a categorização de dados foi alicerçada nas evidências observadas e no relacionamento entre os aspectos apresentados. Embora a finalidade da *Grounded Theory* seja a construção de teorias, sua utilização não precisa se restringir aos pesquisadores que têm esse objetivo de pesquisa. No propósito desta investigação não necessariamente utilizarei todos os elementos da GT. A esse respeito Strauss e Corbin (1990), destacam que o pesquisador pode utilizar alguns, mas não todos os procedimentos para satisfazer os seus objetivos de pesquisa. Aqui fiz apenas o uso das técnicas de codificação da GT para desenvolver a análise dos dados. Para os autores, a GT utiliza cinco etapas de codificação, mostradas no quadro abaixo (quadro 8):

Etapa	Atividade
Codificação aberta	Desenvolve conceitos, categorias, propriedades e dimensões.
Codificação axial	Desenvolve conexões entre uma categoria e suas subcategorias
Codificação seletiva	Integra as categorias para construir a teoria.
Memorandos (*memos*)	São apontamentos significativos provenientes de alguma observação ou reflexão do pesquisador.
Sensibilidade teórica	Compara e integra teoria e experiências prévias à pesquisa com as categorias obtidas

Quadro 12 - Etapas da Codificação: adaptado de Strauss e Corbin (1990)

2.4.1.2.1 Codificação Aberta

Esse tipo de codificação é primeira fase do processo de análise dos dados, onde esse processo dá-se por meio de leituras das entrevistas, codificando detalhe a detalhe das falas dos informantes. É um tipo de leitura

das palavras, frases, parágrafos e/ou gestos, oriundos das entrevistas, em que o pesquisador faz as comparações e atribui os conceitos. Para cada informação extraída da entrevista, de uma imagem, atribui-se vocábulos/palavras, formando os códigos preliminares. Desse modo, o pesquisador exerce uma interação mais efetiva com os dados.

2.4.1.2.2 Codificação Axial

Na segunda fase, depois de ser feita a codificação aberta, os códigos provenientes dessa são reorganizados em novas formas, se configurando em códigos conceituais. O objetivo é reorganizar os códigos, em nível maior de abstração. Assim, novas combinações são novamente estabelecidas de modo a formar as subcategorias que, por sua vez, serão organizadas compondo categorias de tal forma que se inicia o delineamento de conexões, primando por explicações precisas dos fatos da cena social.

Nesse processo, em especial no que concerne ao movimento circular dos dados, um código preliminar pode se tornar código conceitual e esses, por sua vez, categorias e subcategorias, de acordo com a representatividade e ocorrência na amostra.

Para criar as categorias é importante ter em mente as seguintes indagações: quando ocorre, onde ocorre, motivo pelo qual ocorre, quem provoca, com quais consequências. Essas questões fomentam o processo de construção de categorias e fenômenos. Na medida em que essas categorias são elaboradas (códigos conceituais), passam a ser comparadas, relacionadas e interconectadas para novas reflexões e verificações.

Nesse modelo da GT, os elementos são definidos da seguinte maneira:
a) O fenômeno - trata-se de um evento central onde a atividade humana e suas interações estão relacionadas;
b) Os efeitos de causa ou condições causais - referem-se a fatos que provem o nascimento de um fenômeno;
c) O contexto - trata-se da caracterização de um fenômeno e o que condiciona a ação/interação;

d) Condições externas - considera-se tudo que estiver relacionado tempo, espaço, cultura e tecnologia, etc.;
e) As estratégias de ação/interação - trata-se do processo comunicativo que envolve uma atividade e interação humana;
f) As consequências - diz-se que são as respostas decorrentes da interação, sendo elas positivas ou não.

2.4.1.2.3 Codificação Seletiva

Essa etapa tem o propósito de refinar e integrar categorias, destacando uma categoria central que permeie todas as demais, resultando na teoria do estudo. Nessa codificação seletiva se exige muito esforço para, a partir dos dados investigados/codificados, surgir a teoria da pesquisa.

Nesse sentido as categorias, são analisadas, refletidas, sistematizadas, para que o investigador localize o fenômeno central, que se tornará a categoria central, compondo a teoria fundamentada. É preciso destacar que o processo de codificação se ajusta a todos os códigos, categorias e subcategorias emergidas, configurando a teoria explícita relacionada à experiência vivenciada pelos sujeitos da pesquisa no que se refere à construção do modelo conceitual/teoria substantiva. Os dados categorizados podem ser apresentados por meio de diagramas e quadros, facilitando a reflexão sobre os mesmos.

2.4.1.3 Memorandos (*memos*)

Os memorandos são documentos curtos que o pesquisador escreve como um produto da observação e análise de um determinado corpus de dados. A nota teórica é qualquer apontamento sobre uma reflexão de texto ou códigos desenvolvendo as implicações teóricas de categoria. A teoria é o produto final da integração de vários memorandos com as análises dos dados. Escrever memorandos corrobora para a organização do pensamento do pesquisador frente ao *corpus* de análise.

2.4.1.4 Sensibilidade Teórica no Processo de Análises dos Dados

A etapa da análise envolve a ação reflexiva do pesquisador diante dos dados, elencando o evento e a sua natureza pela anotação, apontando porque e como as ações e interações ocorrem dentro da comunidade virtual do Livemocha e o que estabelece continuidade numa linha de ação e quais são os resultados gerados na aprendizagem de um idioma.

A sensibilidade teórica do pesquisador lhe permite atribuir significado aos dados, manifestada pela capacidade compreender os elementos que são preponderantes na pesquisa. É essa sensibilidade que possibilita o desenvolvimento de uma GT a partir da codificação. Consoante Strauss e Corbin (1990), a sensibilidade teórica remete a uma qualidade do investigador em ir além do significado dos dados.

As categorias e subcategorias que emergiram nesta pesquisa permitiram uma abordagem dos aspectos estruturais e o contexto que envolve a atividade humana na comunidade virtual de aprendizagem do Livemocha

2.5 LIVEMOCHA: UMA COMUNIDADE VIRTUAL PARA O APRENDIZADO DE IDIOMAS

Já não é de agora que alguns modelos de ensino de idiomas apresentam recursos oriundos da informática. O computador assume o papel de ferramenta/artefato cultural no processo de mediação e construção de aprendizagens. A Internet e seus múltiplos recursos de multimídia chamam cada vez mais a atenção das pessoas. Atualmente, o grande destaque da Internet é a possibilidade de diminuir distâncias entre os indivíduos por meio da comunicação virtual. Neste sentido, a relação interativa entre esses sujeitos via Internet constituem as redes sociais. Para Recuero (2009a), elas são compostas de pessoas com interesses próprios e coletivos. A autora complementa que as redes na Internet permitem o trabalho em grupo. Tais sistemas conectam indivíduos e proporcionam sua comunicação, podendo ser usados para estabelecer laços sociais. (RECUERO, 2004.p 3).

Nesse sentido, trato de apresentar um dos principais objetos desse estudo: A comunidade virtual de aprendizagem de idiomas do Livemocha. Trata-se de um serviço de aprendizado de línguas estrangeiras (LE) organizado como uma rede social semelhante ao Orkut, Facebook ou Twitter (Figura 12). Lançado em 2007, quatros anos após seu lançamento, a comunidade virtual ou rede social Livemocha já arrebanhou mais de 9,5 milhões de participantes em aproximadamente 200 países.

Figura 12 – Imagem da Tela Inicial do Livemocha.

A etimologia da palavra Livemocha vem do casamento entre duas palavras: *Live* e *Mochaccino*. A palavra "*Live*" é referida como todo o tipo de comunicação em tempo real do site, em que os sujeitos da comunidade interagem através de *chat*s, mensagens e correções de lições feitas por um membro ao mesmo tempo. Já a palavra "*Mocha*" tem origem italiana (*mochaccino)* e denota um tipo de café com chocolate.

A justificativa dada pelos fundadores do ambiente virtual para a escolha do nome Livemocha trata de salientar que a empresa que presta esse serviço está situada nos Estados Unidos, na cidade de Seattle, conhecida pelo seu café tradicional. Outra referência é dada ao prazer que as pessoas dessa cidade têm em se encontrar para beber um café e assim fazem uma analogia ao prazer de se encontrar virtualmente para aprender um idioma.

O funcionamento do serviço se dá após o aluno inserir o seu *login* e senha ele acessa a sua página inicial no curso. (Figura 13) O Livemocha tem quatro guias, uma para cada atividade do aluno.

Figura 13 – Imagem da Guia “início” do Livemocha

Os alunos têm a possibilidade de aprender novos idiomas e ensinar o próprio idioma materno. O serviço possui diferentes métodos de aprendizado (Figura 14) como lições em áudio e texto, ferramentas de revisão, acompanhamento de desenvolvimento e correção.

Figura 14 – Visão Geral das Unidades do Curso de Espanhol

O site oferece recursos para iniciar conversas ao vivo em texto ou áudio com outros estudantes. A própria rede de pessoas no curso oportuniza opções de revisão de textos e conversas.

Considera-se o Livemocha como uma espécie de Orkut onde se aprendem idiomas na Internet. Nele, as lições são divididas em quatro partes:

a) Aprender – Nesse item, o aluno tem mais de 30 lições para ler e ouvir o texto e o áudio correspondente (Figura 15);

b) Revisão – Aqui o aprendiz tem uma aleatória série de exercícios de leitura, compreensão oral, visando reforçar o que foi desenvolvido no curso;

c) Escrever – A partir da compreensão da escrita das palavras com a compreensão do vocabulário aprendido, o indivíduo fará suas primeiras produções de texto, sendo para realizar descrições ou especificações de um determinado item;

d) Falar – Nessa lição o aluno pode gravar uma mensagem para praticar suas habilidades de expressão oral e recebe dicas da comunidade do Livemocha.

Há uma forma de avaliação de desempenho no aprendizado de um idioma entre os usuários ocorre através de um sistema de pontos, chamados mochapoints, um recurso que determina o desenvolvimento do aprendiz, cujo acúmulo permite aos associados avaliar as contribuições entre si e monitorarem a proficiência linguística.

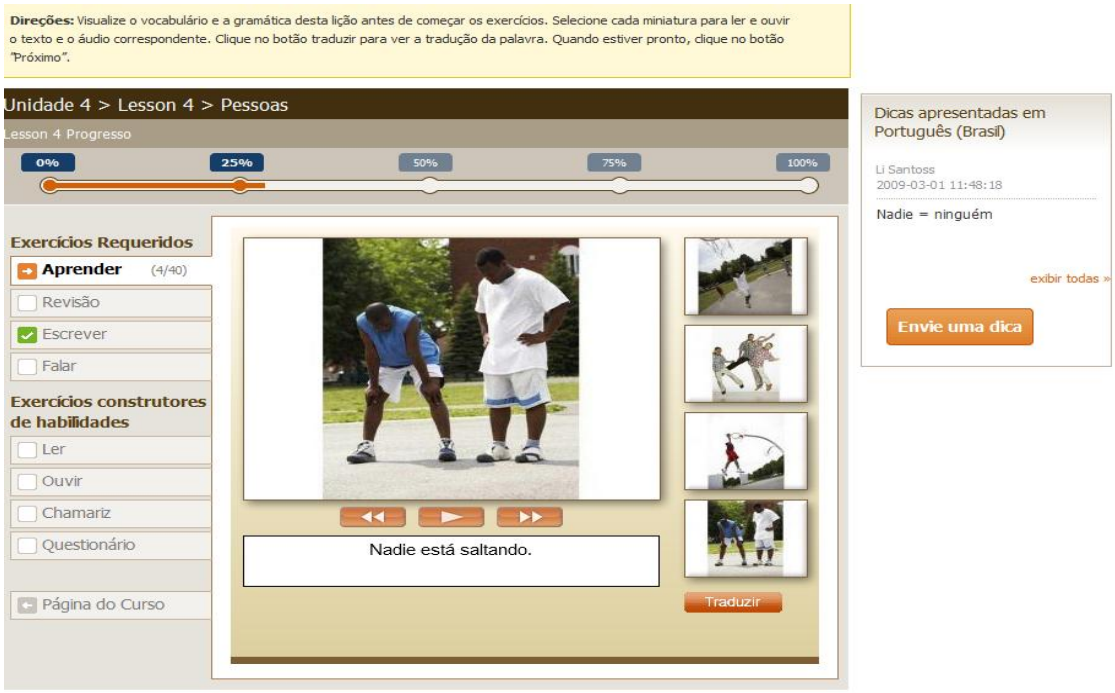


Figura 15 – Atividade de Leitura e Compreensão Auditiva no Livemocha.

O curso oferece inúmeros recursos de aprendizagem e que, na proposta dessa dissertação, serão descritos com maiores detalhes na seção de Análise dos Dados citando, por exemplo, a organização das comunidades dentro do Livemocha e o modo como os membros da comunidade interagem virtualmente (Figura 16).

Figura 16 – Visualização dos “Amigos” e “Sugeridos Parceiros de Idiomas”

O Livemocha é uma comunidade virtual que promove a aprendizagem online de idiomas com falantes nativos de vários idiomas, onde as pessoas ensinam e aprendem umas com as outras. É possível, através da comunidade, acessar idiomas além do inglês, por exemplo, e dicas culturais. O Livemocha oferece ensino gratuito de idiomas online em 38 idiomas com níveis que variam entre o básico e o intermediário.

Os cursos promovem o desenvolvimento de habilidades comunicativas como a compreensão e produção escrita (ler e escrever) e a compreensão e produção oral (ouvir e falar). Na próxima seção, apresentarei a análise dos dados com os elementos da GT, descrevendo com maiores detalhes outras funções e recursos comunicativos da comunidade virtual Livemocha.

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DOS DADOS

O objetivo deste capítulo é fazer uma análise dos dados encontrados à luz do quadro teórico apresentado previamente no Capítulo 1, para examinar os aspectos da atividade de aprendizagem da língua espanhola numa comunidade virtual conhecida como Livemocha.

Os dados do presente estudo serão analisados conforme os elementos metodológicos da Teoria da Atividade e das Comunidades de Aprendizagem. Neste estudo, também busco fazer uma análise descritiva sob a ótica da *Grounded Theory* com detalhes das categorias e subcategorias, relacionando essas informações oriundas dos dados com a finalidade de descrever a realidade e os fenômenos que envolvem a aprendizagem da língua espanhola na comunidade virtual do Livemocha.

O presente capítulo está estruturado em 3 seções. Na primeira, dou ênfase na análise descritiva dos elementos estruturais da Comunidade Virtual de Aprendizagem, observando os aspectos referentes à consolidação e domínio na aprendizagem da Comunidade no Livemocha.

Na segunda seção desse capítulo, parto para a análise sob a ótica da Teoria da Atividade, cujo modelo de Leontiev e Engeström enfatiza as atividades humanas mediadas por artefatos (no caso desse estudo o computador/*Internet*) para a transformação de um objeto em resultado, as regras construídas e institucionalizadas pelos membros da comunidade Livemocha, os motivos da aprendizagem e a distribuição de tarefas para os indivíduos da CVA.

Na última seção das análises, apresento os elementos da *Grounded Theory* usados na Análise dos Dados, destacando as categorias, subcategorias e conceitos que emergiram após as observações presenciais e análise dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa.

Ainda na mesma seção, apresento as análises feitas de duas categorias: “Aspectos Estruturais” e “Aspectos Relacionados aos Sujeitos da Comunidade Livemocha”. A categoria “Aspectos Estruturais” se refere aos elementos emergidos dos dados que tratam da estrutura virtual da comunidade Livemocha

como a usabilidade, sistema de pontuação e *updates* (atualizações) da página web.

Na subseção que trata da categoria “Aspectos Relacionados aos Sujeitos” procuro analisar os dados que originaram as subcategorias como a atenção na participação ativa das atividades de aprendizagem, a confiança e domínio sobre a ferramenta como condição de sucesso na aprendizagem, a relevância do aprendizado do espanhol para os objetivos pessoais dos sujeitos. Ainda nessa mesma subseção, trato de analisar a aprendizagem *In Tandem*, os interesses dos sujeitos no Livemocha, a satisfação de ensinar/aprender sendo condicionada pela motivação e, por fim, apresento os fatores que contribuíram para o desinteresse e desmotivação na aprendizagem do espanhol.

3.1 ANÁLISE DESCRITIVA DOS ELEMENTOS ESTRUTURAIS, TIPOLOGIA E CARACTERÍSTICAS DA CVA

Nesta seção, pretendo apresentar uma descrição dos elementos que compuseram a comunidade virtual Livemocha. O que Wenger, Snyder e McDermott (2002) concebem por comunidade de prática ou aprendizagem é que os membros que se inserem em uma CVA, como o caso do Livemocha, têm o compartilhamento de interesses em comum e a regularidade na comunicação entre si.

Nesse estudo, promovi a integração de três colegas de escola no processo de aprendizagem da língua espanhola no Ambiente Virtual Livemocha (www.Livemocha.com), sendo dois da mesma turma de 1º ano e um do 2º ano do ensino Médio de uma escola de Bagé-RS no ano de 2010 e 2011. Esses sujeitos têm idades entre 15 e 17 anos, todos do sexo masculino.

3.1.1 Tipologia e Caracterização da CVA Livemocha

Para começar essa análise, vou tipificar as Comunidades Virtuais de Aprendizagem do Livemocha. Segundo a teoria de Wenger; McDermott e

Snyder (2002), as comunidades virtuais de aprendizagem do Livemocha podem ser classificadas como: grandes, distribuídas através das fronteiras internas, heterogêneas, intencionais e institucionalizadas.

A comunidade estudada pode ser considerada “grande”, pois há uma ampla diversidade de subtópicos (atividades de curso, revisão de envios, guia “ajudar os outros”, membros de tradução, etc.) que os membros podem explorar juntamente com suas redes de amigos e sugerido parceiros de aprendizagens (Figura 17).

Figura 17 – Abertura do Livemocha

Segundo a tipologia e caracterização proposta por Wenger, McDermott e Snyder (2002), o Livemocha é uma comunidade virtual, heterogênea e distribuída, pois os membros estão em diversas localidades, e em função das tecnologias empreendidas nesse processo de aprendizagem a presença física dos membros não é necessária para sua evolução, porque a aprendizagem da língua meta é partilhada por meio de uma prática compartilhada (Figura 18).

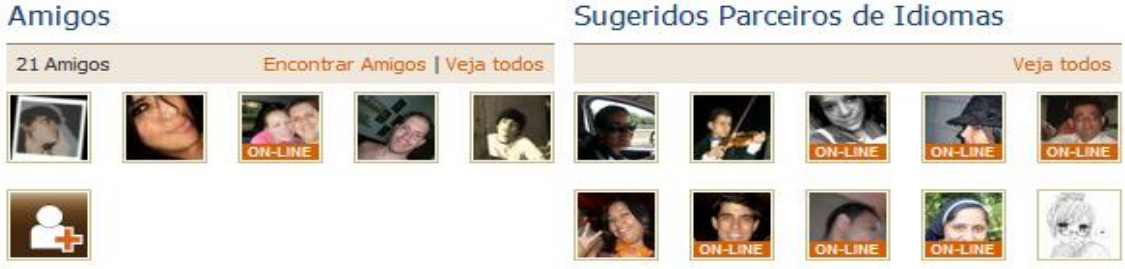


Figura 18 – Tela de Exibição dos Amigos e Sugeridos Parceiros

Essas sub-redes/comunidades são formadas por pessoas de áreas ou funções semelhantes, ou seja, tanto os sujeitos investigados nesse estudo como outros membros ou parceiros de aprendizagem estão aprendendo o mesmo idioma (espanhol) com falantes nativos dessa língua. Segundo Wenger, McDermott e Snyder (2002), o Livemocha é, de fato, uma comunidade heterogênea, pois há mais de 35 idiomas, configurando a mesma área de aprendizagem de idiomas, mas com conhecimentos específicos por conta de haverem determinados alunos aprendendo um ou mais idiomas, mas com professores trabalhando com o ensino de idiomas diferentes.

O Livemocha é, consoante os autores, uma rede intencional, pois há apenas um convite informal sem a intervenção institucional da escola para sujeitos participarem do curso virtual de espanhol. Isso é percebido pela espontaneidade dos convidados em participar dessa pesquisa sem qualquer obrigação imposta pela instituição escola. Por outro lado, essa comunidade virtual é institucionalizada porque, por trás dela, há empresas de desenvolvimento e design pedagógico e instrucional, estando espalhadas em praticamente todos os continentes. Segundo informa o próprio site, as empresas Collins e Pearson investem mais de 50 bilhões de dólares em recursos educacionais para o Livemocha, disponibilizando uma rede de professores e colaboradores para atenderem os membros da comunidade. Embora o Livemocha ofereça recursos gratuitos para a aprendizagem de idiomas, ele explora a oferta de cursos pagos, tendo um diferencial em relação às atividades oferecidas gratuitamente.

3.1.2 Classificação da CVA Livemocha

Segundo a proposta de classificação de comunidades de aprendizagem de Saint-Onge e Wallace (apud Christopoulos, 2008), o Livemocha é uma comunidade estruturada, informal e apoiada. Considera-se “comunidade estruturada” uma vez que se configura dentro uma estrutura altamente motivada pela organização, com propósitos que contribuem para o desempenho, desenvolvimento e motivação da aprendizagem de línguas estrangeiras, utilizando novas capacidades geradas dentro da comunidade.

Esses elementos são externados pelos recursos de aprendizagens, sistemas de pontos, rede de colaboradores e mecanismos avaliativos e reguladores motivacionais como jogos, conquista de premiações e outros elementos que visam tornar a aprendizagem mais interessante e motivadora.

O Livemocha também pode ser uma comunidade informal, uma vez que ela é pouco organizada para discussão de questões profissionais ou para o tratamento formal. Outro ponto a considerar é que a comunidade sirva essencialmente para estabelecer laços de amizade e proximidade entre os membros, uma vez que a aprendizagem informal oportuniza uma postura mais coloquial.

Essa comunidade é considerada apoiada, pois os sujeitos buscam, a todo o momento, desenvolver, por meio dos recursos de aprendizagem oferecidos no Livemocha, conhecimentos que contribuam para a sua capacidade de aprendizagem e que lhes deem condições de fomentar os processos comunicativos em língua estrangeira.

Na figura 19, apresenta-se um exemplo de recursos de aprendizagem conhecida como *role-play* ou *flashcards*, subdivididas em atividades de prática da leitura, escrita, fala e compreensão auditiva.

Figura 19 – Atividades de Leitura, Escrita e Compreensão Auditiva no Curso Básico de Espanhol no Livemocha

Na atividade acima, o aluno Filipe está aprendendo “los números” e “los meses del año”. A atividade apresenta os números em espanhol por meio de um calendário e à medida que o aluno vai passando os números, ao mesmo tempo, vai relacionando as imagens com a escrita e compreende a forma como é pronunciado cada número. Ao final da atividade, o aluno é submetido a uma atividade de produção escrita e oral sobre a atividade estudada, na qual o aluno escuta o áudio e após regula a sua pronúncia conforme aprendeu e cria uma frase em espanhol. Caso o aluno tenha dúvidas ele ainda recebe dicas em português de outros membros da comunidade além de ter a disposição uma ferramenta de tradução no próprio site.

Na sequência dessa análise, pretendo esclarecer o que vem a ser o termo “domínio” e, analisando sob a ótica de Wenger, McDermott e Snyder (2002), o contexto de aprendizagem do Livemocha. Em seguida, mostro como os sujeitos assumem essa aprendizagem no ambiente virtual e a consolidam, segundo os autores, como sendo uma Comunidade Virtual de aprendizagem. Posteriormente, procuro descrever alguns processos de aprendizagem do espanhol e os recursos oferecidos nessa comunidade.

3.1.3 A Consolidação da CVA e o Domínio na Aprendizagem Virtual

Wenger (2010) entende por “domínio” como a evolução da própria comunidade em que os membros se envolvem em uma determinada atividade em comum. Assim, o uso do Livemocha para aprender uma LE amplia a representação e a comunicação entre os aprendizes. Logo, após observar longos períodos de atividades virtuais, percebi um espírito de coalizão entre os sujeitos da pesquisa, uma vez que o Livemocha tem características de uma rede social como o orkut. A comunidade possui vários membros e, desse modo, os sujeitos da pesquisa se tornaram amigos além da vida estudantil, onde um adicionou ao o outro em seus perfis no Livemocha.

As observações acerca do site de aprendizagem virtual de idiomas me fizeram entender que o Livemocha possui todas as características que Wenger e colaboradores pensam fazer parte de uma CVA (Figura 20):

Figura 20 – Possibilidades de contato com outros membros do Livemocha

A proposta pedagógica do site é que os aprendizes de língua estrangeira busquem ou adicionem pessoas que sejam falantes nativas ou que possuam conhecimentos avançados na língua meta. Por outro lado, a comunidade exige como pré-requisito para seguir estudando virtualmente que o mesmo auxilie na aprendizagem da própria língua, orientando e corrigindo textos e produções orais de aprendizes não nativos da Língua Portuguesa (Figura 21).

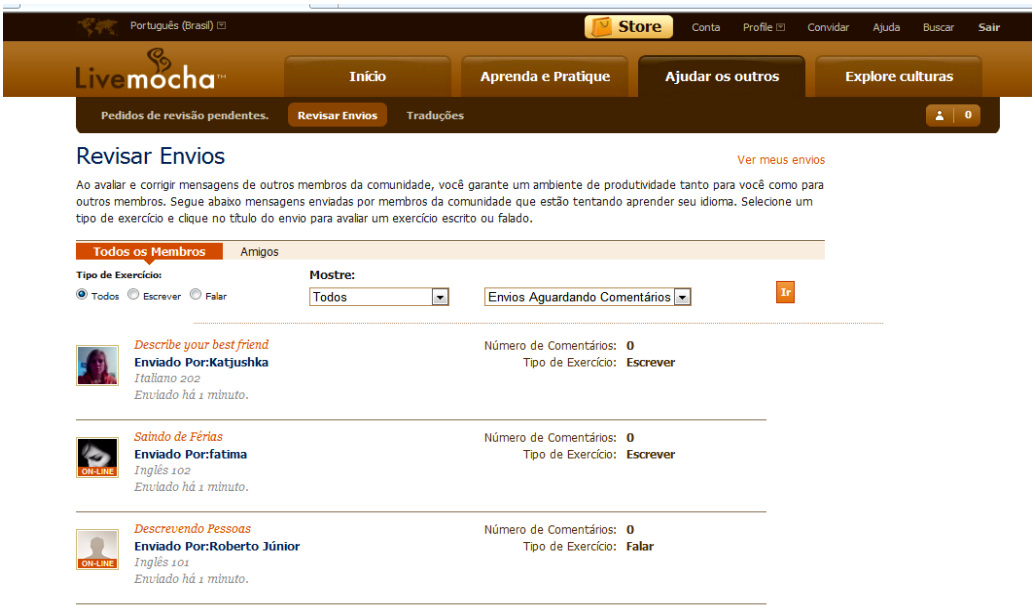


Figura 21 – Guia “Ajudar os outros”

Desse modo, todos os sujeitos que interagem uns com os outros conforme seus interesses demonstram conhecimentos sobre os recursos de aprendizagem do site e logo promovem a construção de seus conhecimentos de forma coletiva. Isso configura o que Wenger (2010) entende como domínio, onde pessoas de um mesmo grupo ou comunidade se identificam por um

domínio distribuído de interesses: na aprendizagem de idiomas, uma pessoa domina o idioma meta que a outra quer aprender.

Cada um nessa comunidade virtual assume o compromisso com esse domínio, partilhando essa competência que a distingue de outras pessoas ou outros grupos. Em todos os encontros na pesquisa os alunos se envolveram em atividades em que a comunidade do Livemocha promovia essa integração. E por meio dos mecanismos de comunicação (*Chat*, mensagens, etc.) percebi esse envolvimento deles com as atividades de colaboração para com a aprendizagem de seus parceiros de aprendizagem, constituindo, desse modo, o que Vygotsky (2003) entende por ZDP, onde quem sabe mais ou possui mais experiência ensina quem sabe menos.

3.1.4 A Comunidade e a Aprendizagem no Livemocha

Como falei anteriormente os sujeitos se integraram formando a sua própria comunidade de aprendizagem dentro de um suporte maior que é o Livemocha. E por terem quase os mesmos propósitos eles se engajaram em atividades conjuntas, sejam elas de aprendizagem do espanhol, seja ajudando outros membros a aprenderem a língua portuguesa. Na figura 22, é possível verificar que o site do Livemocha promove essa possibilidade de partilhar um domínio em comum, oportunizando o contato entre aprendizes de espanhol e aprendizes de português.

Como a comunidade propunha que o aprendizado de espanhol teria como pré-requisito a colaboração para com a aprendizagem de falantes não nativos do português, os investigados construíram relacionamentos que lhes permitiram aprender e colaborar com a aprendizagem própria e a dos outros.

3.2 ANÁLISE DESCRITIVA DA APRENDIZAGEM SOB A ÓTICA DA TEORIA DA ATIVIDADE

Quando pensei em realizar este estudo sobre comunidades virtuais de aprendizagem de idiomas, procurei por uma teoria que pudesse me dar uma

base para as minhas ideias, métodos e que outras teorias pudessem emergir para compreender os fenômenos dessas práticas virtuais, em especial as que estão voltadas para a aprendizagem na virtualidade.

Então optei por estudar a TA onde as vertentes epistemológicas de Vygotsky, retomadas por Leontiev e Engeström me levaram ao Modelo Triangular Expandido. É, evidentemente, correto pensar que esse modelo não sugere técnicas ou esquemas metodológicos acabados para a pesquisa, mas me interessei pelas ferramentas conceituais que, como mostrarei a seguir, são aplicadas de acordo com os aspectos e características da atividade de aprendizagem da língua espanhola na comunidade virtual Livemocha.

A seguir, apresento em detalhes as análises sobre as atividades dos sujeitos nesse processo de aprendizagem virtual e todos os elementos envolvidos sob a ótica do Modelo proposto por Engeström (1999).

3.2.1 Quem são os sujeitos da atividade?

Após a conclusão do projeto de dissertação, pensei em realizar este estudo numa escola em que eu pudesse ter acesso a todos os locais e principalmente a estrutura de informática que me permitisse promover os encontros e a pesquisa em si. Assim, elegi a Escola Estadual de Ensino Médio Mário Quintana pelo fato de eu já ser professor de inglês dessa escola desde 2009 e já conhecer todos os alunos. A direção me deu todo o respaldo para o desenvolvimento da pesquisa e isso me deu muita tranquilidade e segurança para o desenvolvimento do trabalho.

Em maio de 2010 iniciei efetivamente a pesquisa e, desde então, parti para a seleção dos meus sujeitos. Inicialmente selecionei 5 alunos para o estudo de caso, mas depois dois alunos saíram da pesquisa por transferência de turno já que os encontros eram realizados pela manhã. Ficaram assim três sujeitos para a investigação: Filipe, 17 anos, Eduardo, 16 anos e Lucas 15 anos.

Voltando a ótica da TA, seguindo o modelo de Engeström, é importante destacar que os sujeitos a quem me refiro são todos os envolvidos presencialmente e virtualmente na comunidade do Livemocha. Penso que a

atividade, independentemente do status de presença física ou virtual, é efetiva e se realiza por meio de um artefato cultural ou instrumento que medeia a aprendizagem que aqui é estudada: o computador.

Por conta das longas observações e encontros no laboratório de informática, pude observar que os sujeitos, antes apenas colegas de escola, se tornaram parceiros virtuais de aprendizagem de espanhol. Na pesquisa escolhi esse idioma por entender a importância do mesmo na região, que faz fronteira com o Uruguai.

Esses sujeitos, então, fazem parte de uma comunidade com mais de 9 milhões de membros de várias partes do mundo, estudando mais de 35 idiomas. Evidentemente que esses sujeitos virtuais-presenciais fazem parte de uma grande comunidade, mas pertencendo a uma subcomunidade, específica para o aprendizado do espanhol e de acordo com os interesses em comum (Figura 22).

Figura 22 – Imagem capturada do perfil de um dos sujeitos da pesquisa apresentando algumas funcionalidades e parceiros para aprendizagem

Segundo o Modelo Triangular Expandido, cada um dos sujeitos da pesquisa, no Livemocha, formou sua rede de parceiros de aprendizagem, inclusive com possibilidade de agregar outras redes sociais como o Orkut, Facebook, Twitter, de acordo com critérios específicos que serão descritos com maiores detalhes na seção 3.3.2.

3.2.2 A Atividade Mediada por um Artefato Cultural e o Domínio

Primeiramente para esta análise, considero como atividade toda a prática e aprendizagem da língua espanhola no ambiente virtual Livemocha. Nesta seção, quero destacar que essas atividades são mediadas por artefato cultural como é tratado pela TA. Conforme mencionei no Capítulo 1, a concepção de ferramenta, artefato ou instrumento remete ao aspecto da mediação de uma determinada atividade humana com o uso das ferramentas físicas e psicológicas. A atividade de aprendizagem no Livemocha é considerada uma forma de ação direcionada à aquisição do E\LE. Essa aquisição ou aprendizagem do espanhol é, segundo Engeström, o objeto.

Toda atividade, segundo o autor, é uma transformação do objeto, no caso deste estudo, a aprendizagem do espanhol na CVA Livemocha, em um resultado. Segundo a TA, o resultado aqui será o desenvolvimento e a capacidade que o aluno terá de se expressar em espanhol e usar o idioma para suprir seus interesses. Desse modo, as atividades executadas pelos sujeitos da pesquisa transformaram objetos (aprendizagens acerca do idioma espanhol) em resultados (habilidade para se comunicar em língua estrangeira).

O domínio do artefato ou dos recursos da Internet para o aprendizado dos sujeitos, segundo as observações presenciais feitas por mim, foi acontecendo pela experimentação, erro e regulação no uso da ferramenta. Todos os sujeitos demonstraram bom domínio sobre o computador, mesmo se tratando de um sistema operacional relativamente novo para eles como foi o Linux. No entanto, os navegadores da Internet já eram conhecidos, na prática, pelos sujeitos que não tiveram dificuldades para realizar as atividades de aprendizagem no Livemocha.

Para nós, pesquisador e sujeitos, todo o processo de conhecimento do ambiente virtual a qual a CVA do Livemocha pertence, refletiu o aspecto mediacional da atividade humana, onde nos apropriamos das ferramentas físicas (computador e todos os seus periféricos) e psicológicas (a linguagem). A figura 23 apresenta um exemplo de produção escrita do aluno Filipe, onde ele medeia a sua aprendizagem, manipulando a ferramenta computador/Internet, além das funções de clicar em links e saber digitar seus textos no Livemocha:

Figura 23 – Atividade de Produção Escrita do Curso de Espanhol no Livemocha

As ferramentas físicas foram usadas para manipular o objeto, ou seja, a construção de conhecimentos acerca do espanhol e as psicológicas para manipular dar um sentido e significado para a conduta frente ao uso da língua estrangeira. Na verdade, esse sentido e significado serão a resultante desse processo de transformação do objeto em resultado, segundo as vertentes do Modelo Triangular Expandido. O Livemocha, enquanto ferramenta física, promoveu a ampliação das habilidades comunicativas do sujeito permitindo que o mesmo pudesse aprimorar a sua articulação e expressão escrita e oral.

O uso de outros recursos de aprendizagem como o correio eletrônico e bate-papo também foram empreendidos nesse processo de aprendizagem na CVA. Na figura a seguir é mostrada uma interação entre aluno Filipe e um parceiro de aprendizagem falante nativo do espanhol, adicionado a sua rede de amigos.

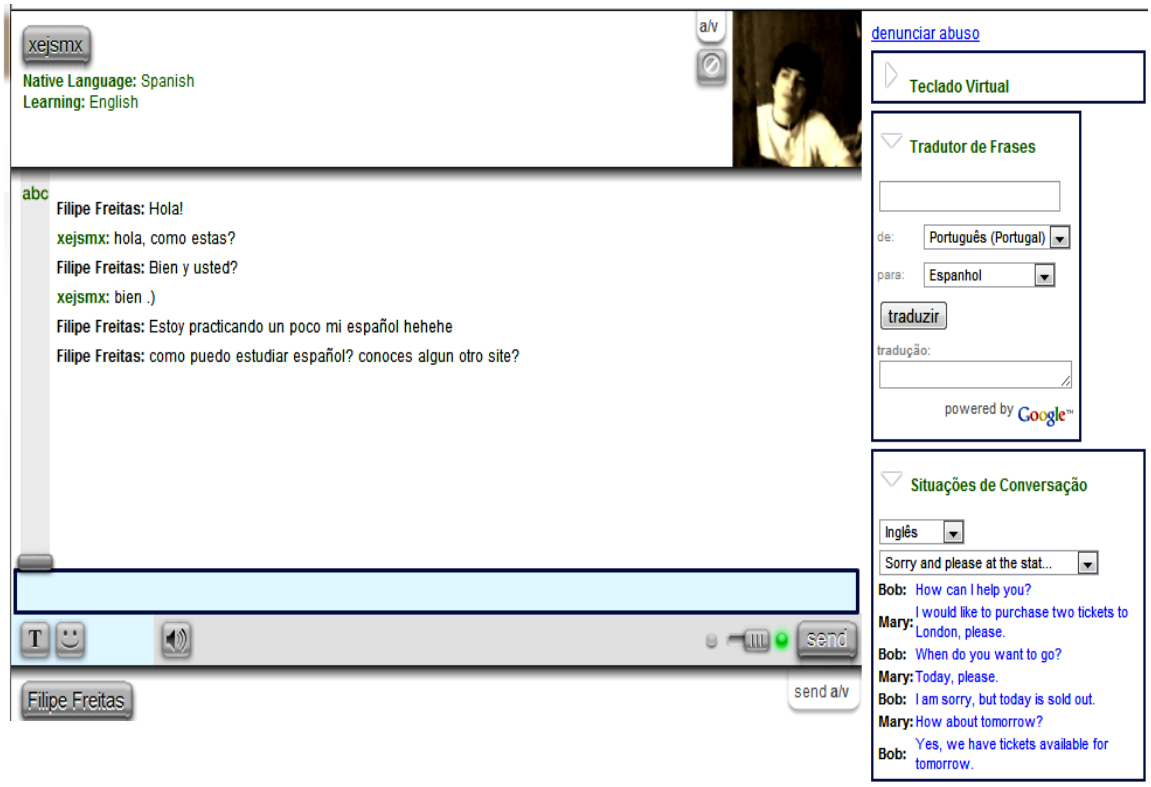


Figura 24 – Imagem do bate-papo entre Filipe e seu amigo falante nativo da língua espanhola

Nessa conversação, os sujeitos interagiram em espanhol e o Filipe também demonstrou domínio sobre a ferramenta de tradução que auxiliou a alcançar seus objetivos na comunicação com o seu parceiro de aprendizagem no Livemocha. Na seção 3.3 que trata dos recursos de aprendizagem serão descritos mais detalhes dessas atividades.

3.2.3 Os Objetos/Motivos da Aprendizagem

Pela linha conceitual da TA, proposta por Engeström, todo o indivíduo pratica uma determinada atividade por conta de uma necessidade pessoal ou coletiva tendo assim um ou mais objetivos para essa prática. Leffa (2005) complementa que é a partir da percepção do objetivo que se constitui o significado à ação. Neste estudo, colhi alguns depoimentos que retratam essa consciência na aprendizagem do idioma.

Em uma entrevista informal com os sujeitos dessa investigação coletei algumas informações que ilustram quais seriam esses objetivos para aprender uma língua estrangeira como o espanhol numa comunidade virtual como o

Livemocha. A seguir, veremos alguns depoimentos em resposta a pergunta sobre que motivos os levaram a participar do curso de espanhol pela Internet quatro meses após o início do mesmo:

> Eduardo (outubro, 2010) – o que me motivou mesmo é tu aprender um idioma que é importante pra vida profissional no futuro, né? Gostei desse curso! Quero fazer depois o curso de inglês, pra melhorar o meu inglês junto com o que aprendi até agora no colégio.

Para esse sujeito, o aprendizado de espanhol esteve condicionado pelo objetivo de crescimento pessoal e não como mais uma disciplina obrigatória oferecida pela escola. Além disso, o aluno expõe a sua preocupação em melhorar seu desempenho na escola relacionado a vontade de aprender outro idioma no Livemocha além do espanhol. Abaixo segue o depoimento do Lucas sobre os motivos dele acerca da aprendizagem do espanhol:

> Filipe (outubro, 2010) – acho que o que motivou a aprender espanhol é que no terceiro ano vamos ter espanhol, daí vai ser bom. Quero também aprender a falar com as pessoas em espanhol.

No depoimento do Filipe o principal motivo em aprender espanhol está em se preparar para o próximo ano, já que será o primeiro ano letivo em que a sua escola ofertará obrigatoriamente a língua espanhola no 3º ano do Ensino Médio. Além disso, ele expressa a vontade de poder conversar com as pessoas na língua que está aprendendo no curso. A esse respeito, Leffa (2005) salienta que os aspectos relativos à natureza humana permitem aos sujeitos controlarem seus próprios motivos e comportamento ao realizar a atividade. Para o autor, a atividade é direcionada à satisfação de determinados objetivos/motivos, ou seja, nesse caso, a aprendizagem do espanhol como língua estrangeira.

3.2.4 A Comunidade e Distribuição de Tarefas na CVA Livemocha

Um dos elementos que compõem o modelo da atividade humana de Engeström, a comunidade, é uma rede de membros com laços de afinidades que se relacionam indiretamente na construção do objeto, ou seja, a aprendizagem de E\LE na CVA.

O Livemocha, com seus mais de 35 idiomas ofertados e com quase 9 milhões de membros espalhados por mais de 195 países em todo o mundo, segundo dados do próprio site, é considerado a maior comunidade de aprendizado de idiomas online do mundo. O interesse na aprendizagem de línguas nesses ambientes ganha cada vez mais adeptos. Os sujeitos da pesquisa ao serem questionados sobre a aprendizagem virtual e em uma grande comunidade responderam o seguinte:

> Filipe (Dezembro, 2010) – é muito legal aprender com as pessoas no Livemocha, porque tu podes trocar umas ideias e tal, daí eles te ajudam a aprender e ganham pontos por me ensinar espanhol.
>
> Lucas (Dezembro, 2010) – é massa ajudar os outros a aprender a tua língua e isso da uma motivação a mais, sendo que a gente ajudar e daí a gente ganha pontos que dá pra fazer mais atividades de espanhol...
>
> Eduardo (Dezembro, 2010) – tipo assim... aprender na *Internet* era meio entranho, difícil, mas depois que vi, bah... Legal que tu vai aprendendo a cultura dos outros e tal...

Na ótica da TA, a comunidade passa a ser fundamental uma vez reconhecida pelos membros/sujeitos desse estudo como relevante para a sua própria aprendizagem. Na concepção da comunidade Livemocha, os membros que são aprendizes de espanhol, caso dessa pesquisa, os falantes nativos de espanhol passam a ser professores e, por outro lado, os aprendizes de

espanhol passam a ser professores de língua portuguesa ajudando não-nativos da mesma (Figura 25).

Figura 25 – Revisão Oral em Português

No Livemocha esse papel de dar um “auxílio” na aprendizagem dos outros é realizada na guia “Ajudar os outros” onde os membros revisam produções orais e escritas dos aprendizes da língua portuguesa, em especial o caso dos sujeitos aqui investigados. A tarefa primordial a ser executada pelos membros do Livemocha é colaborar para com a aprendizagem de línguas dos outros dando oportunidades para aprender e praticar novos idiomas juntos. No site, o sujeito revisa as produções escritas e orais dos aprendizes da língua meta e ainda pode criar atividades em forma de *flashcards*, um tipo de jogo de memória para aprender o vocabulário do idioma que está aprendendo além de ter a possibilidade de postar fotos e comentários dos lugares onde vive e

comentar também as postagens dos outros. Esta última atividade pode ser verificada na guia “Explorar” (Figura 26).

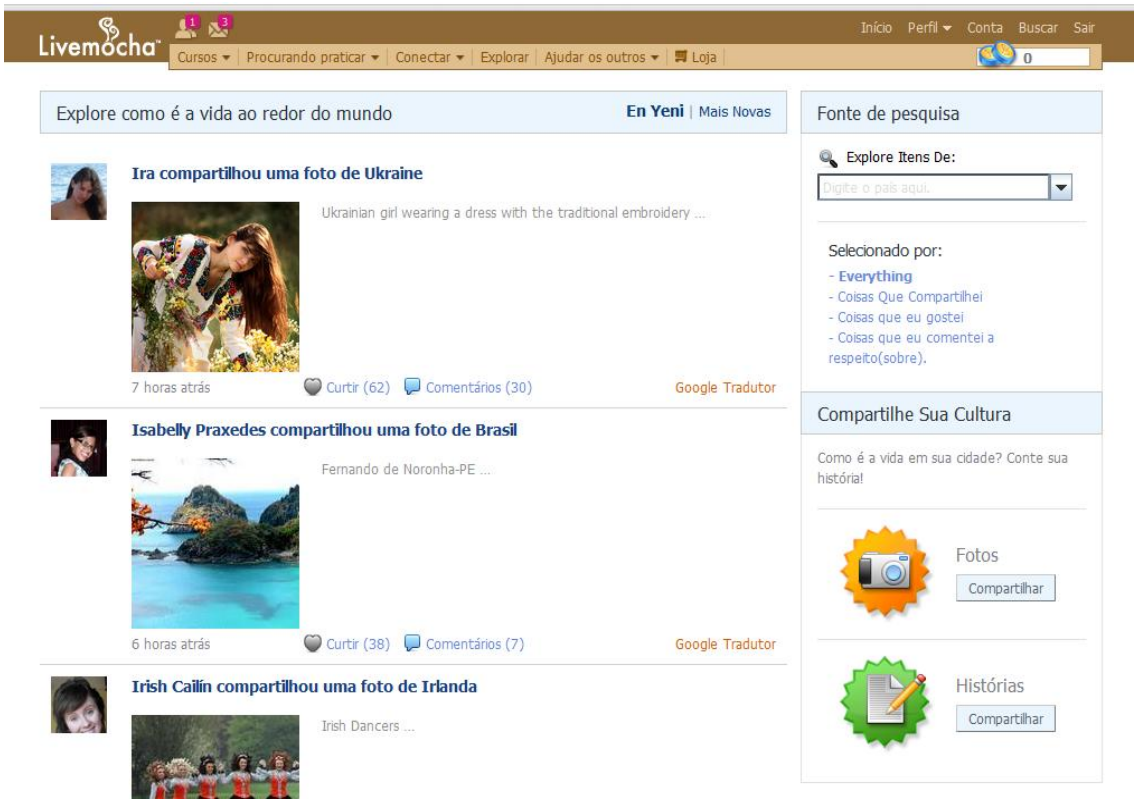


Figura 26 – Tela “Explorar Culturas”

O resultado dessa organização do Livemocha é convertido num grande interesse compartilhado por indivíduos de todo o mundo em se comunicar uns com os outros e compreender as diferentes culturas. Desse modo, ora o sujeito assume o papel de professor de português, ora de aluno de espanhol, tendo essa divisão de trabalho uma implicação social. Segundo Engeström, por meio do mapeamento da divisão de trabalho e das regras que é possível verificar se o conhecimento é formatado em conjunto ou de forma individualizada. Para Heemann (2010), uma comunidade posiciona a aprendizagem dentro da realidade sócio-cultural daqueles sujeitos que compartilham o mesmo objeto da atividade. Segundo a autora, essa relação entre os sujeitos e a comunidade é mediada por regras, item que será abordado na próxima seção.

3.2.5 As Regras e Normas para CVA Livemocha

As regras, sob a ótica da TA, tem o papel de organizar a atividade de trabalho em grupo. No Livemocha existem regras que orientam os processos

de ensino e aprendizagem dos sujeitos na comunidade virtual. Com o interesse em intervir no modo como a atividade se desenvolve o Livemocha estabelece algumas regras para os seus membros.

A esse respeito, Heemann (2010, p.5) salienta que “as regras podem ser explícitas (leis, normas) ou implícitas (costumes), como também as relações sociais dentro da comunidade (relações de amizade e poder)”. As regras aparecem já na página de entrada do Livemocha (Figura 27) que podem ser vistas em “Termos de Serviço” no momento da inscrição ou acesso do curso que o indivíduo pretende ingressar:

Figura 27 – Termos de Serviço do Livemocha

Como via de regra, todo e qualquer futuro usuário deve obrigatoriamente possuir uma conta de e-mail e preencher os dados sobre a sua língua nativa, fluência em outro idioma e a língua que deseja aprender. Antes de ingressar, o próprio site salienta que ao clicar em “Dê início” a pessoa concorda os termos de serviço que regem, desde 01 de agosto de 2007, o acesso e uso do Livemocha. Abaixo apresento um resumo das regras do Livemocha:

1) Este site é destinado exclusivamente para os usuários que possuem 13 (treze) anos de idade ou mais;

2) O uso do site é para seu uso pessoal e não comercial;

3) Para se tornar um membro Livemocha.com, você precisa se registrar no Livemocha.com. Ao se cadastrar, você deve preencher todos os campos obrigatórios com informações verdadeiras, exatas, atuais e completas sobre si mesmo;

4) Você é responsável por manter a confidencialidade da senha e nome de usuário fornecido durante o processo de registro, e você é totalmente responsável por todas as atividades que ocorram sob sua senha ou conta;

5) O uso indevido dessas marcas ou qualquer material, exceto quando permitido, é expressamente proibido;

6) É proibido usar o Serviço ou o Site para qualquer forma ilegal ou qualquer outra forma que possa danificar, desativar, sobrecarregar ou prejudicar o Site;

7) É proibido fazer *upload*, publicar, transmitir, compartilhar, armazenar ou disponibilizar qualquer conteúdo que julgam ser prejudicial, ameaçador, ilegal, difamatório, transgressor, abusivo, incitante, perturbador, vulgar, obsceno, fraudulento, invasivo da privacidade ou direitos de publicidade, odioso, ou racial, étnico ou censurável;

8) É proibido se inscrever em mais de uma conta de usuário, ou com nome de um outro indivíduo, ou se registrar para uma conta de usuário em nome de qualquer grupo ou entidade;

9) É vetado declarar-se falsamente ou falsificar a sua identidade, sua idade ou sua afiliação com qualquer pessoa ou entidade;

10) É proibido solicitar informações pessoais de alguém ou solicitar senhas ou informações de identificação pessoal para fins comerciais ou ilegais;

11) É proibido publicar, transmitir, compartilhar ou disponibilizar qualquer material que contenha vírus de software ou qualquer outro código informático, ficheiros ou programas desenhados para interromper, destruir ou limitar a funcionalidade de qualquer software, hardware ou equipamento de telecomunicações;

12) É proibido intimidar ou molestar outros membros;

13) É proibido publicar, transmitir, compartilhar, armazenar ou disponibilizar conteúdo que possa constituir, encorajar ou prover instruções para uma ofensa criminal, violar os direitos de quaisquer terceiros, ou que de outra forma criar responsabilidade civil ou violar qualquer lei local, estadual, nacional ou direito internacional;

14) É vetado ao usuário publicar, transmitir, compartilhar, armazenar ou disponibilizar conteúdos que, a critério exclusivo da Companhia, seja censurável, ou que restrinja ou iniba qualquer outra pessoa de usar ou desfrutar do Site, ou que possa expor a empresa ou seus usuários a qualquer dano ou responsabilidade de qualquer tipo.

15) É obrigatório realizar as atividades e avaliações para obtenção da aprovação ou certificado comprobatório que realizou o curso;

16) Para progredir nas atividades do curso é preciso colaborar (por meio de revisão oral e escrita, produção de *flashcards* e/ou outras atividades) com a aprendizagem de outros membros que estejam aprendendo a língua portuguesa, visando à obtenção da pontuação como professor suficiente para a liberação de novas atividades do curso de espanhol.

17) Para realizar determinadas atividades no Livemocha só serão possíveis mediante pagamento ou aquisição de “*tokens*” (fichas, um tipo de moeda virtual).

Nesse sentido, a comunidade orienta os seus membros, por meio dessas regras, regulamentando toda atividade dentro da comunidade

virtual, permitindo assim que a aprendizagem se realize de forma organizada e efetiva no Livemocha.

3.2.6 O Sistema da Atividade no Livemocha

Para encerrar a análise da atividade de aprendizagem de E\LE na Comunidade Virtual do Livemocha apresento a representação gráfica da atividade (Figura 28), seguindo o Modelo Triangular Expandido de Engeström.

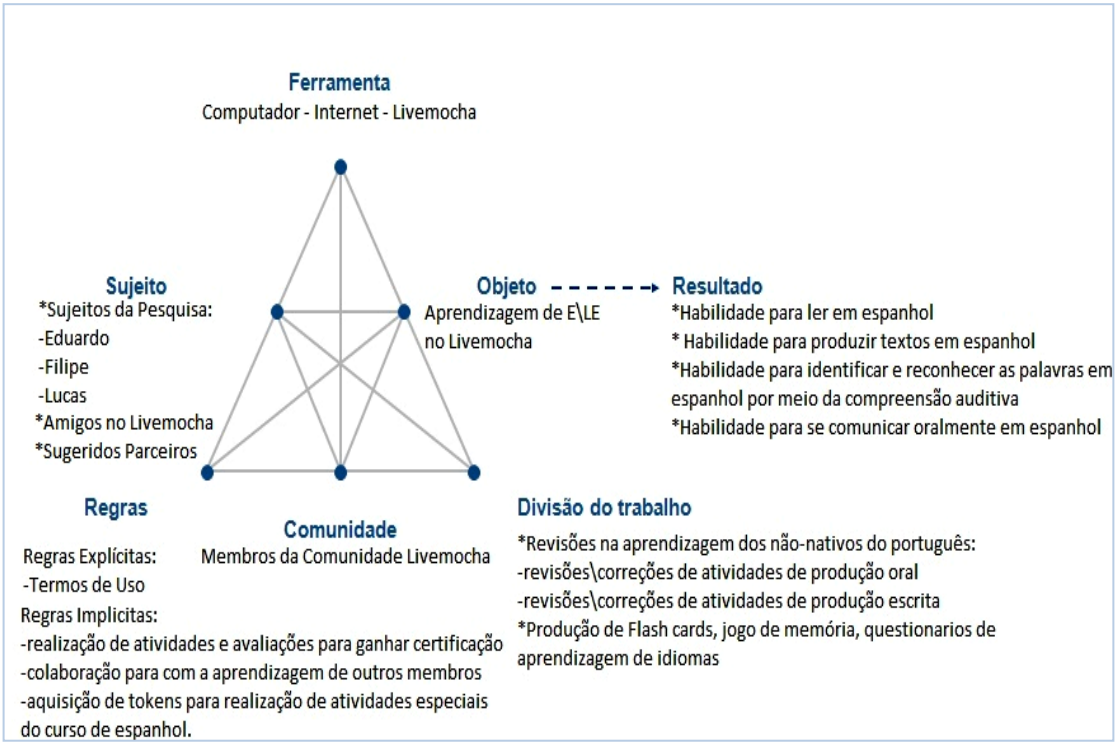


Figura 28 – Sistema da Atividade de Aprendizagem de Espanhol no Livemocha,

A figura 28 ilustra a descrição a atividade humana à luz da TA. A aprendizagem do espanhol no Livemocha é interpretada na teoria como o objeto/motivo. Os sujeitos motivados a aprender o idioma estrangeiro buscam transformar esse objeto em resultado.

Essa transformação só foi possível por conta do domínio oriundo da prática com acertos e erros que os sujeitos tiveram sobre o computador e todas as possibilidades tecnológicas. A Internet, em especial, o site do Livemocha, é vista na TA como a ferramenta de mediação.

Dessa forma, a comunidade, que é composta pelos sujeitos e regida por regras, determina a divisão de tarefas para seus membros, onde o objetivo foi

transformar o objeto em resultado, o que na teoria é compreendida como o desenvolvimento das habilidades comunicativas no E\LE.

3.3 ELEMENTOS DA *GROUNDED THEORY* USADOS NA ANÁLISE DOS DADOS

No início deste estudo, tive muitos receios quanto ao uso de uma metodologia de análise de dados baseada na construção de uma teoria substantiva. Mas após ler alguns estudos de Barney Glaser sobre a GT compreendi que poderia usar alguns elementos dessa teoria, não enquanto método, mas como um modo de análise, conforme cita Mayers (apud Christopoulos, 2008).

Para começar a falar sobre o uso de elementos da GT nessa seção, ressalto alguns propósitos desse estudo. Desde o momento que me interessei em investigar a aprendizagem de espanhol em uma comunidade virtual, sempre tive o desejo de entender determinadas situações de aprendizagem mediada por computador, compreender como e porque seus participantes agem de determinada maneira e porque determinado fenômeno ou situação se desdobra em um ambiente virtual numa CA.

Nesse sentido, por meio de métodos variados de coletas de dados, reuni um volume de informações sobre o fenômeno observado. A seguir, apresento o modo como codifiquei e categorizei esses dados. A GT representa um conjunto de procedimentos de investigação rigorosa, ao qual me levou à identificação de categorias conceituais.

Para Glaser (2011) essas categorias e conceitos estão engendrados entre si e permite o pesquisador poder analisar e integrar a literatura existente em seu referencial teórico, relevante para ele, na intenção explicar a ação ou fenômeno em questão.

A seguir apresento as duas principais categorias conceituais que emergiram dos dados coletados da observação presencial e entrevistas com os sujeitos. A categoria “Aspectos Estruturais da CVA Livemocha” é o retrato dos elementos que dizem respeito à estrutura da aprendizagem no ambiente virtual.

Os aspectos relacionados à usabilidade, sistemas de pontos, recursos de aprendizagem e as transformações do Livemocha durante o período da pesquisa serão mostrados na seção 3.3.1.

A segunda categoria a ser tratada diz respeito aos “Aspectos Relacionados aos Sujeitos da Comunidade Virtual Livemocha” onde os dados são descritos com a finalidade de compreender o modo como são realizadas as atividades de aprendizagem no curso de espanhol em meio virtual e todas as suas implicações relacionadas aos sujeitos da pesquisa.

3.3.1 Aspectos Estruturais da CVA Livemocha

As informações tratadas nessa seção estão relacionadas aos elementos estruturais que fazem parte do Livemocha enquanto plataforma virtual de aprendizagem. Essa categoria conceitual, que emergiu dos dados coletados, dá conta do modo como os sujeitos interagem com a ferramenta. A seguir, trato de descrever a subcategoria “Usabilidade” analisando a capacidade que os sujeitos têm ou não de usar o Livemocha para aprender espanhol. Também busco verfificar se a forma como o conteúdo está disposto no ambiente virtual promove efetivamente essa aprendizagem. Na sequência da seção, mostro como o sistema de pontos é visto pelos membros da comunidade.

Os “Recursos de Aprendizagem“ é uma subcategoria conceitual onde procuro investigar a maneira como as ferramentas e o sistema de atividades online funcionam nesse processo de aprendizagem virtual. Na última parte dessa seção, trato de apresentar as mudanças que a plataforma virtual do Livemocha sofreu durante a realização da pesquisa e a percepção dos sujeitos a esse respeito.

3.3.1.1 Usabilidade

A preocupação inicial ao conceber essa subcategoria era a de verificar se o layout/estrutura do site era adequada para um ambiente de aprendizagem virtual como é o Livemocha. Segundo Vetromille-Castro (2003), o design e a

proposta pedagógica são elementos fundamentais para que qualquer curso possa tratar a aprendizagem do sujeito com qualidade.

Nesse estudo não se realizou um teste específico para mensurar a usabilidade e a adequabilidade do sistema. Os dados que aqui serão descritos apenas tratam de observações feitas pelo pesquisador durante as observações presenciais. Também serão analisados os relatos colhidos em entrevistas sobre as impressões dos alunos durante a realização de suas atividades de aprendizagem do espanhol.

Nessas observações e entrevistas eu solicitei que eles me descrevessem as ações no curso, todos os passos e as suas impressões sobre tudo o que chamasse a atenção. Após, recebi estes escritos sobre o que cada aluno realizou no Livemocha. Pela necessidade de compreender melhor cada situação, selecionei os depoimentos, subcategorizei em dois tipos de usabilidade: a Pedagógica e a de Design.

3.3.1.1.1 Usabilidade Pedagógica (UP)

Nessa subcategoria considero “alta UP” quando o sujeito demonstra facilidade/praticidade no uso de uma ferramenta pedagógica para construir o conhecimento acerca da língua espanhola no Livemocha. O processo contrário ao que foi dito anteriormente será considerado como “baixa UP”. Para fins de análise, essa subcategoria foi codificada como “cód.01a”. Para verificar essa UP fiz duas entrevistas aleatórias com os sujeitos, sendo uma no começo do curso (maio de 2010) e a outra no final (março de 2011). Para essa análise selecionei as seguintes:

> Eduardo (Maio, 2010) - Comecei a lição 3 hoje "adjetivos", é muito fácil. Fiz a revisão sem a menor dificuldade. (cód.01a).

No começo, se percebe que Eduardo não tem maiores dificuldades na resolução das atividades iniciais. Mas logo após, manifestou sentir um grau de dificuldade maior na atividade posterior:

> Eduardo (Maio, 2010) - fiz a revisão da lição 2 "negativas" tive algumas dificuldades, mas nada de mais :D, ainda mais que a *Internet* tava lenta --' (cód.01a).

No final, busquei saber se ao longo do curso Eduardo teve dificuldades na aprendizagem por conta de algum item que pudesse estar mal elaborado ou de difícil compreensão e a resposta foi a seguinte:

> Eduardo (Março, 2011) - Bah, esse curso é bom de fazer e o computador é uma coisa que todo mundo gosta de usar e tu aprendes fazendo o curso e não fica naquela *chat*ice da aula e da pra fazer as aulas aqui. Não teve uma coisa que não gostei, acho só com relação aos pontos só que achei assim, porque tu tens que corrigir um monte de textos p ganhar um pouco de mochapoints, acho só aquela pontuação poderia mudar tipo aumentar para 20 pontos as revisões, não to dizendo que isso é ruim, mas poderia melhorar porque para ganhar uma medalha cara precisa de 1000 mochapoints, mas no mais o curso é muito bom de fazer. (cód.01a).

Para Eduardo o ambiente do curso de espanhol foi considerado bom, uma vez que ele expressa o seu sentimento positivo com relação ao uso do computador para a sua aprendizagem. No entanto, o aluno faz uma crítica com relação ao sistema de pontos do Livemocha. Ressalta que a grande quantidade de revisões (ajudar os outros membros do Livemocha) é extensa demais para pouca aquisição de pontos como professor. No entanto, pelas observações presenciais que fiz, não vejo problemas pedagógicos com esse item, pois o ambiente virtual não apresentou baixa UP por quaisquer problemas de compreensão, nem quanto à prática de envios de revisões escritas e orais.

No depoimento a seguir, Filipe destaca uma atividade de aprendizagem do espanhol que foi bem aproveitada por ele:

> Felipe (Março, 2011) - Achei os exercícios de relacionar com as imagens bem legal. Daí tu pode escutar o áudio com a frase e depois tu podes traduzir, tinha um monte de coisas ali pra ti aprender. Ali na parte de pronúncia mesmo tinha umas lições de som de ll e o de j que tu erravas e tentava fazer o mais próximo e daí eles gravavam a pronúncia deles e era legal dava para aprender bastante. Assim deu dava uma boa avaliação das correções deles e assim a gente trocava esforços. (cód.01a).

Pelo relato, percebe-se que as atividades em que é possível o aluno relacionar, usar de diferentes estratégias para a construção de sentidos na sua aprendizagem é considerada como de alta UP. A figura 29 mostra um exemplo de atividade que o Filipe considera positiva:

Figura 29 – Atividade de Relacionar Imagens com a Pronúncia

Percebe-se que o Filipe não teve dificuldades para resolver essas atividades. Ele destaca que esse tipo de atividade de expressão oral exigiu mais tentativas até regular a sua pronúncia como a que é ensinada na atividade, mas não relatou problemas com o áudio, o que poderia dificultar a compreensão (Figura 30).

Figura 30 – Atividade de Produção Oral Gravada pelo Aluno

Ao longo das minhas observações presenciais percebi que os alunos se mostraram familiares com o Livemocha e não apresentaram maiores dúvidas ou dificuldades nas atividades virtuais. Dessa forma, posso considerar que o Livemocha apresentou, segundo Vetromille-Castro (2003) e Martins (2006), uma “alta” usabilidade pedagógica.

3.3.1.1.2 Usabilidade de Design (UD)

Considerarei alta Usabilidade de Design (UD) quando o sistema virtual que suporta as atividades pedagógicas apresentar qualidade tecnológica,

respeitando os princípios da eficácia, eficiência, promovendo a satisfação do aprendiz no progresso da realização das atividades/tarefas do curso de espanhol no Livemocha. Essa subcategoria foi codificada como cód.01b. O mesmo processo de análise feito com relação à UP será aplicado aqui. A seguir seguem as análises dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa:

> Filipe (Maio, 2010) - O curso está sendo muito bom, ele possui ótimo visual para a leitura e interpretação. Sem falar que eu posso corrigir exercícios e interagir com varias pessoas do mundo. (cód.01b)

Nesse depoimento, o sujeito expõe a sua observação com relação ao layout da plataforma virtual, destacando a facilidade com que ele tem de realizar suas tarefas. Abaixo segue uma imagem capturada nas observações presenciais, mostrando o aluno escrevendo um texto para os outros membros da comunidade revisar (Figura 31):

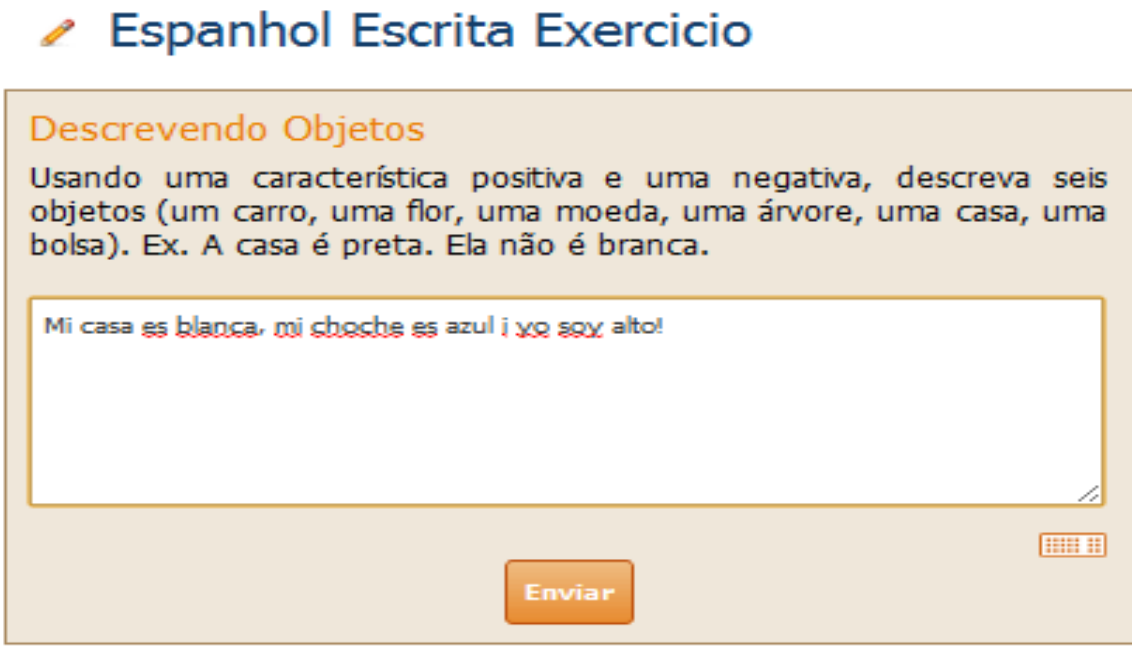


Figura 31 – Produção Escrita no Livemocha

No Livemocha, em geral, as atividades virtuais apresentam as orientações de forma clara e compreensível. O design das atividades também pareceu atrativo e nos momentos em que estive presente pude perceber o modo como os alunos resolviam as tarefas sem maiores problemas técnicos. A

satisfação e eficiência no uso da ferramenta são perceptíveis pelos relatos de Lucas em Maio e Junho de 2010, ao navegar pelos "*chats*" e na visualização de perfis dos "Sugeridos Parceiros":

> Lucas (Maio, 2010) - Gostei muito do Livemocha, por ser muito pratico, é bom pra quem tem dificuldade de ir a locais de cursos, e enquanto agente aprende, podemos fazer amizades de vários locais. (cód.01b).

> Lucas (Junho, 2010) - O design do Livemocha é muito parecido com o do Orkut então eu me adaptei muito bem com o curso. (Cód.01b).

O aluno destaca o fato de poder acessar de forma prática os recursos do Livemocha e poder conhecer outras pessoas para estabelecer novas amizades.

Nos depoimentos de Eduardo, Lucas e Filipe em Março de 2011, percebe-se a satisfação deles com o visual atrativo do ambiente virtual, onde os mesmos têm a possibilidade de compartilhar fotos e escrever mensagens para os membros da comunidade:

> Eduardo (Março, 2011) – Achei legal o visor inicial e as opções que tem ali, agora dá pra colocar as fotos e escrever mensagem para outras pessoas do mundo. Achei massa! (cód.01b).
> Lucas (Março, 2011) – [...] gostei da parte de explorar as culturas, agora dá p colocar as fotos de suas cidades, contar as histórias, assim como os outros alunos fizeram, antes não tinha isso. (cód.01b).

> Filipe (Março, 2011) - O que chamou a atenção é que agora da pra botar foto e tinha umas novas abas com nomes e mais links pra fazer atividades, pareceu mais

> organizado. Acho que isso quer dar um atrativo para as pessoas, parece mais real a aprendizagem. (cód.01b).

Filipe destaca a organização do site, com recursos mais atrativos dando um aspecto mais real, segundo ele. A imagem que segue, ilustra o aluno Eduardo explorando as fotos postadas por membros de diferentes países como Paquistão e Japão (Figura 32).

Figura 32 – Explorando Culturas no Livemocha

Os recursos como o bate-papo (*Chat*) também foram utilizados pelos sujeitos, sendo possível perceber uma alta UD pela oferta de recursos que promovem a interação entre membros de diferentes idiomas.

> Filipe - [...] tentei um contato com uma outra menina da Espanha que tinha MSN e Orkut e o legal que, tipo, no MSN tu não tem um tradutor e no Livemocha tu pode conversar com uma pessoa e só vai ali traduzindo e assim tu te comunica. (cód.01b).

Nesse depoimento o sujeito faz referencia a usabilidade da ferramenta de tradução que se localiza do lado direito da caixa de envio de mensagens no *chat* (Figura 33).

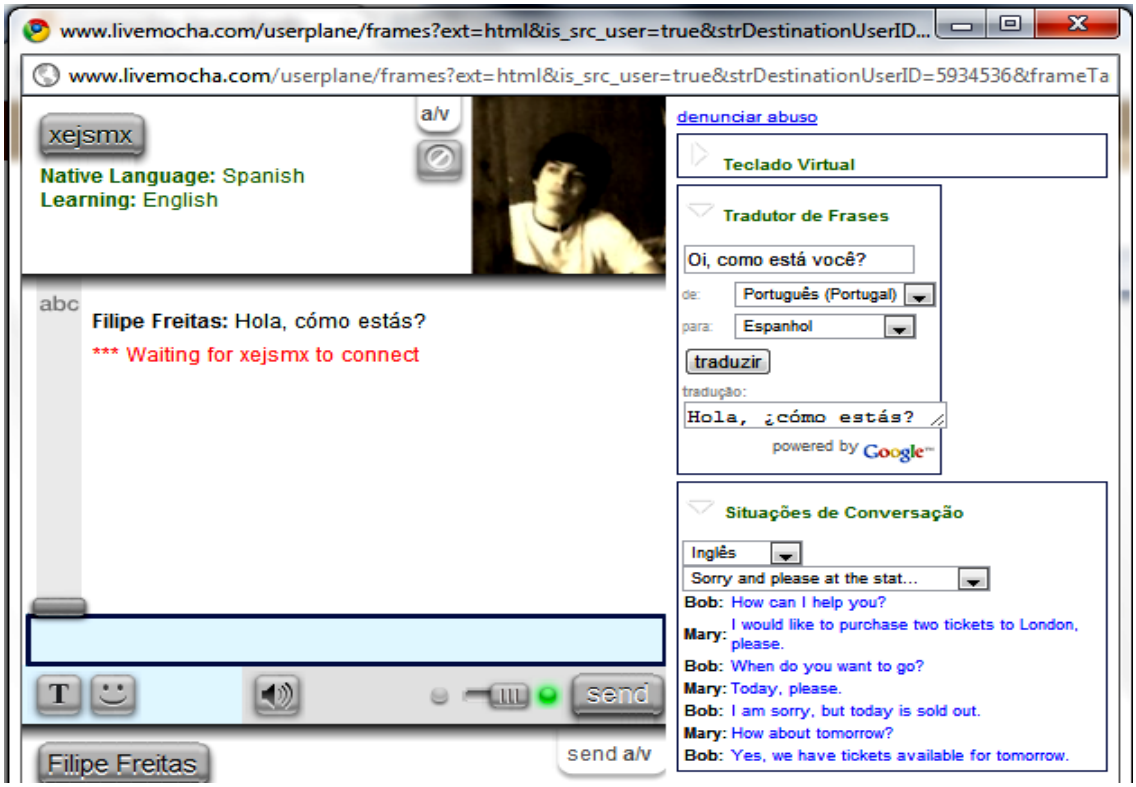


Figura 33 – *Chat* com Ferramenta Online de Tradução

A meu ver, a usabilidade de design (UD) nesse site é considerada alta, uma vez vista pelos depoimentos dos sujeitos e observações presenciais feitas pelo pesquisador. Segundo Martins (2006) e Vetromille-Castro (2003), é possível ver que os alunos realizaram suas atividades com eficiência, sendo que a habilidade requerida do sujeito na utilização do Livemocha para aprender espanhol não exigiu maiores esforços.

3.3.1.2 Sistema de Pontos da Avaliação Pedagógica no Livemocha

A pontuação da aprendizagem no Livemocha é um dos elementos de atribuição de valor pedagógico com grande visibilidade e aceitação pelos membros da comunidade virtual. É o produto de todas as ações de ensino e aprendizagem realizadas no curso, seja colaborando para a própria aprendizagem ou para a de outrem. Aqui os sujeitos relatam os seus pontos de

vista frente aos mochapoints ou pontos oriundos de suas atuações como professor, destacando os procedimentos realizados no Livemocha.

3.3.1.2.1 Os Mochapoints

Os pontos obtidos por meio da realização de quaisquer exercícios de aprendizagem nos cursos de idiomas são conhecidos na comunidade Livemocha como mochapoints. Pelo número de pontos é possível perceber se um membro já possui conhecimentos avançados ou básicos acerca do idioma que está aprendendo. Codificada como “cód.02a", essa subcategoria emergiu da percepção dos sujeitos com relação à importância que esse sistema de pontos representa para os membros da CVA.

No relato abaixo, Marcus explica que os pontos obtidos das atividades representam o nível de conhecimento adquirido:

> Marcus (Maio, 2010) - o negócio dos mochapoints que a meu ver é que quanto mais mochapoints tu tens mais tu sabe sobre cada coisa. (cód.02a)

Para Filipe, fica explicito que quanto mais mochapoints um membro possui mais significante para ele a pessoa fica. Ele acredita que esses pontos influenciam no aspecto de competição, como se a aprendizagem fosse um jogo ou um torneio:

> Filipe (Março, 2011) - É sem dúvida, foi o que mais me chamou a atenção. Achei bem interessante como te disse, quanto mais tu faz mais tu quer, e aí tu já adiciona que tem mais pontos. Os pontos têm uma coisa de competição assim, tipo, tu tentar ter a mesma coisa, quanto mais aprende idiomas, mais pontos o cara ganha. (cód.02a).

A imagem a seguir foi extraída do perfil de Filipe, ao final da pesquisa, mostrando os mochapoints obtidos ao longo do curso (Figura 34):

Figura 34 – Perfil de Filipe: 3294 Mochapoints Obtidos no Curso de Espanhol

O Lucas também comenta sobre a questão da competição por conta dos mochapoints, destacando a relação entre quantidade de pontos e o aumento no conhecimento:

> Lucas (Março, 2011) – Ah! Daí tinha aquele negócio de competir com o Eduardo por causa dos pontos. Ele sempre agitava comigo que tinha mais pontos do que eu e, tipo, eu ficava de cara e fazia as atividades pra alcançar ele. Acho que quanto mais tu faz os exercícios do curso, mais pontos tu ganha e mais tu aprende. Já o Felipe não me dizia nada. (cód.02a).

É importante destacar que os três sujeitos se adicionaram também como amigos no Livemocha e dessa forma se explica a questão da competição entre si. Além disso, o Livemocha usa esse sistema de pontos para incentivar seus membros a progredirem na própria aprendizagem e na colaboração para com os seus parceiros de aprendizagem.

3.3.1.2.2 Pontos da Atuação como Professor

Uma das filosofias implantadas pela comunidade Livemocha é a possibilidade de aprender com membros da comunidade. Assim como um sujeito é aprendiz de um idioma estrangeiro ele também passa a ser professor de sua própria língua materna, ou seja, o português. E foi nesse ponto que os

sujeitos dessa pesquisa passaram a ajudar os outros membros aprendizes do da língua portuguesa. À medida que esses sujeitos ajudavam esses aprendizes por meio de revisões orais e escritas iam adquirindo pontos como professor (ver figura 34). Essa pontuação oriunda dessas colaborações é um tipo de requisito para o progresso na própria aprendizagem de espanhol no Livemocha. Com a codificação "cód.02b" apresento as análises dos depoimentos que seguem, observando as questões referentes à pontuação como professor adquirida pelos sujeitos Filipe e Eduardo e como eles perceberam esse requisito para avançarem em suas atividades:

> Filipe (Junho, 2010) - Fiz todas as lições do curso e tem uma atividade que tu não consegue avançar por diz ali que tu tem que ter trezentos mochapoints como professor. Acho que isso é uma regra porque depois que eu corrigi os textos dos outros da comunidade daí liberou as outras lições de espanhol. (cód.02b).

No depoimento acima, Filipe relata a situação em que ele passou, explicando a quantidade de pontos que era necessária para progredir na sua aprendizagem. Para ilustrar esse depoimento, capturei a imagem que mostra o momento em que o aluno destrava as demais lições de aprendizagem em espanhol (Figura 35):

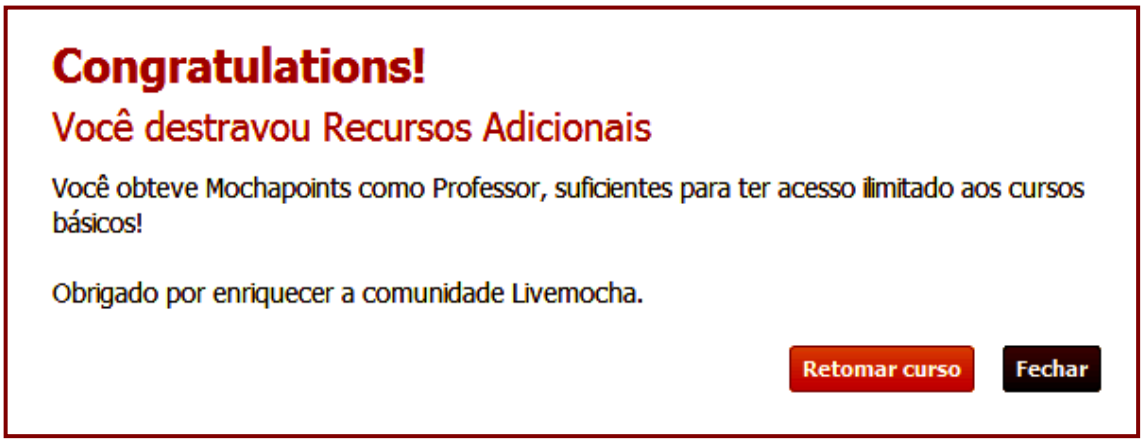


Figura 35 – Destravamento dos Recursos Adicionais no Livemocha

Eduardo ressalta a importância desses pontos para a sua aprendizagem no curso e ponderou sobre as conquistas de medalhas virtuais que o Livemocha dá ao membro que atingir os mil mochapoints:

> Eduardo (Março, 2011) – [...] e a pontuação é como te disse eu queria ganhar medalha mais porque quando eu entrava no perfil dos outros pra olhar via aquele monte de pontos eu nada bah ficava de cara e daí eu queria fazer as atividades só que tinha que fazer um monte de correções porque pra ganhar 100 pontos como professor e daí tu tinha que corrigir 10 textos. (cód.02b).

Dessa maneira, os sujeitos que colaboram com a aprendizagem dos outros e realizam frequentemente as suas tarefas do curso são premiados com medalhas virtuais e tem o seu perfil divulgado como destaques da semana, ou como aprendizes de espanhol e / ou como professores de português.

3.3.1.3 Recursos de Ensino da CVA Livemocha

Os dados que emergiram dessa subcategoria retratam como os sistemas virtuais do Livemocha são utilizados pelos sujeitos para realizar as atividades do curso e quais dispositivos usam para ajudar os outros membros da comunidade virtual. Esses recursos são conjuntos de elementos e procedimentos que são empreendidos na aprendizagem como o *chat*, e-mail, *flashcards*, atividade *role play*, etc.

Lucas relata o uso das atividades *role play* (o aluno grava a voz de um personagem em uma atividade de conversação) e destaca o uso do mensageiro eletrônico para se comunicar com seu colega de curso:

> Lucas (Maio, 2010) - Já aprendi “primeiros nomes”, e agora estou passando para “sentenças negativas”. Eu já adicionei o Eduardo e estamos trocando correções e e-mail.

Já Eduardo, destaca a conquista de mais mochapoints realizando as atividades de aprendizagem de espanhol em que o aluno relaciona uma imagem com uma frase e com a pronúncia da mesma:

> Eduardo (Agosto, 2010) - Hoje o que mais me dei foi nos mochapoints. Eu to fazendo aqueles exercícios de relacionar as imagens, muito bom.

Pude perceber a comunicação entre eles, em uma das minhas observações presenciais, onde os alunos Eduardo e Lucas interagem usando o bate-papo para trocar ideias e dicas de atividades do curso:

> Eduardo (Março, 2011) - Eu o Lucas, a gente se ajudou bastante no curso até usamos um bate-papo que tem ali no curso. O bate-papo é legal porque dá pra tu traduzir o que a pessoas fala na língua dela e tipo tu também vai aprendendo novas palavras como falar tal coisa em espanhol.

No relato de Filipe, fica claro o uso dos diversos recursos tecnológicos para alcançar a aprendizagem de forma efetiva. O aluno destaca os recursos de comunicação existentes no Livemocha que permitiram essa conversação com outras pessoas da CVA.

> Filipe (Março, 2011) - Acho legal, um dia eu posso estar aprendendo a língua dele e ele me ensinado. Tu faz os exercícios, tu corrige escrevendo o texto correto ou grava um áudio. Tu corrige gravando áudio ou digitando. Usei também o bate-papo, mas só uma pessoa que veio no bate-papo, uma argentina. Daí eu conversava com ela em espanhol e eu usava um tradutor que tem ali do lado, no próprio Livemocha e ia me comunicando com ela achei muito legal.

O Livemocha é um sistema virtual que promove a aprendizagem de seus membros sempre enfatizando a possibilidade de comunicação de todos os membros entre si. Na seção seguinte, apresento alguns desses recursos e as

mutações sofridas durante os dez meses de pesquisa e observações presenciais usando o Livemocha como ferramenta de mediação da aprendizagem de E\LE.

3.3.1.4 Mutações Estruturais no Livemocha

Essa subcategoria emergiu a partir da percepção dos sujeitos da pesquisa dias após eu dar início às observações presenciais. De maio de 2010 até março de 2011 essas mutações representaram interferências significativas nos aspectos de usabilidade em algumas atividades no Livemocha. Essas alterações, segundo os administradores da comunidade, são feitas com o objetivo de melhorar o layout das atividades, visando torná-las mais atrativas e acessíveis para os aprendizes desenvolverem suas habilidades comunicativas com qualidade e aproveitamento melhores. Aqui pretendo mostrar algumas dessas mudanças e o que representou de significativo para a aprendizagem dos alunos.

3.3.1.4.1 Acesso ao Livemocha

A primeira mudança estrutural foi percebida dois meses após o início das observações presenciais no momento em que eu realizava o acesso à página inicial do Livemocha para acompanhar as atividades de espanhol que estavam sendo feitas pelos sujeitos. Esse acompanhamento era necessário para ter a clareza exata da localização do aluno no curso e estar à disposição para qualquer dúvida ou algo que pudesse ser relevante para a pesquisa, como as análises das usabilidades.

O acesso ao site no começo da pesquisa, em maio de 2010, era visivelmente bem explicativo e convidativo. Na página inicial, percebe-se a ênfase dada às atividades que estão à disposição dos membros da comunidade, destacando o jeito social de aprender idiomas com pessoas ao redor do mundo em caráter gratuito (Figura 36).

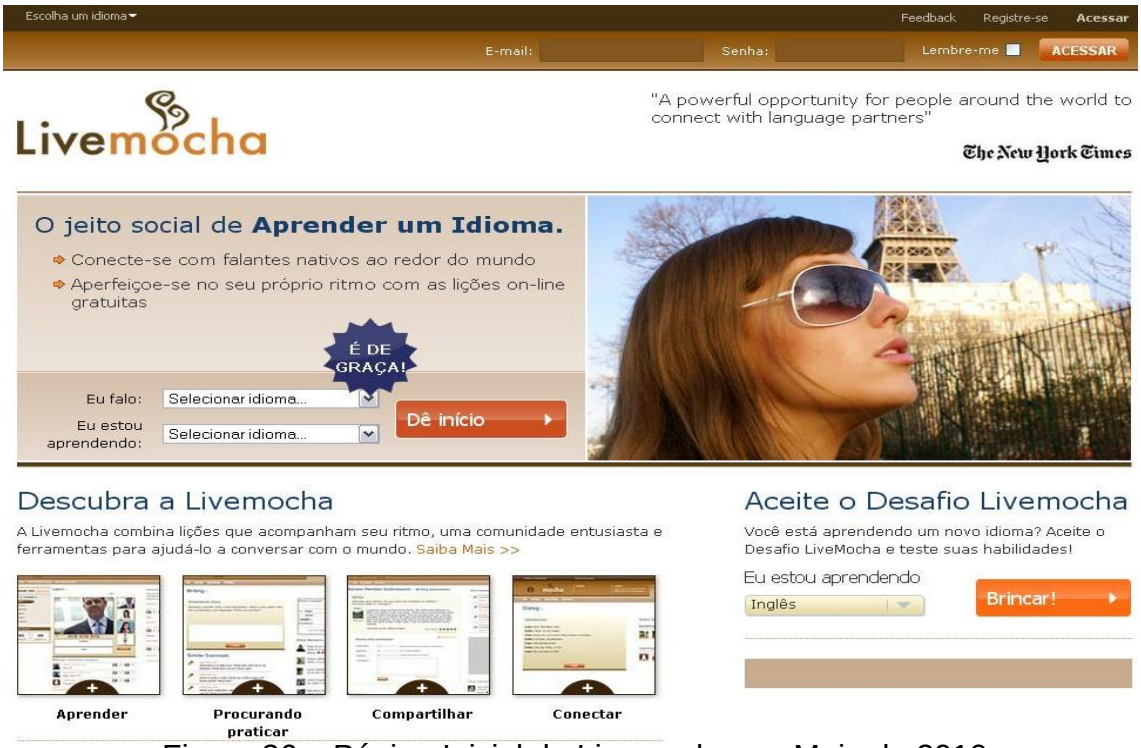


Figura 36 – Página Inicial do Livemocha em Maio de 2010

A figura 36 retrata exatamente a página inicial à época que apresentei o Livemocha aos sujeitos da pesquisa. Em novembro de 2010, a página inicial passou a destacar o crescimento da comunidade classificando-se como a maior comunidade mundial de aprendizagem online de idiomas (Figura 37):

Figura 37 – Página Inicial do Livemocha em Novembro de 2010

A visualização da tela inicial do Livemocha em Abril de 2011 apresenta poucas alterações de design em relação a 2010 (Figura 38):

Figura 38 – Página Inicial do Livemocha em Abril de 2011

O destaque das mudanças está nas cores, reedição das boas-vindas ao site e maior ênfase nos links da parte inferior da página, além do destaque dos mais de 9,5 milhões de membros que compõem a comunidade Livemocha.

3.3.1.4.2 – Exibição dos Menus

Após a inscrição no Livemocha em maio de 2010, os sujeitos puderam começar suas atividades inserindo o *login* (registro de entrada) e em seguida acessando a página de início (ver figura 34). É nessa página que os membros da comunidade virtual têm acesso a um menu com links sobre configurações de contas e perfil do usuário, além dos menus para inscrição em cursos de idiomas, realização de atividades de aprendizagem. Inicialmente, o menu tinha as seguintes guias: Início, Aprender, Compartilhe e Ensinar (Figura 39):

Figura 39 – Display do Menu do Livemocha em Maio de 2010

Na guia “início” estão disponíveis as informações pessoais e status da aprendizagem no curso de espanhol. Em “Aprender” tem-se acesso às atividades de aprendizagem de leitura, produção escrita e oral além de recursos de compreensão auditiva. Na guia “Compartilhe” os membros da comunidade ajudam os aprendizes de sua língua materna, no caso dos sujeitos da pesquisa a língua portuguesa. Em “ensinar” era possível o envio de um currículo para trabalhar no Livemocha como professor de idiomas. O aluno poderia trabalhar e receber um salário ou ter acesso alguns dos recursos que o Livemocha só disponibiliza mediante a compra.

Em Outubro de 2010, houve uma mudança nos itens e nomes do menu, logo percebida no perfil de Filipe (Figura 40). Onde dizia “Início”, passou a ser vista como “Meu Perfil”, em “Aprender” mudou para “Aprenda e Pratique”, na guiar “compartilhar” alterou para “Ajudar os Outros” e onde era o menu “Ensinar” apareceu “Loja”.

Figura 40 – Display do Menu do Livemocha em Outubro de 2010

Observa-se a preocupação dos administradores em aprimorar o site, tornando os recursos disponíveis melhor visualizados para as suas respectivas localizações.

Em Fevereiro de 2011, mais mudanças percebidas no menu. É a inserção de mais um recurso para complementar e contextualizar a aprendizagem de idiomas. No lugar da guia “Loja” (ver figura 40) entra “Explore Culturas” onde os membros podem acessar imagens de outras pessoas situadas em diferentes regiões do mundo que retratam um pouco de si, sua cultura, onde vivem. No menu “Meu Perfil” muda novamente para “Início”. O perfil (*profile)* passa a ser visto na parte superior à esquerda da página e a guia “Loja” também foi para a parte superior com o nome “*Store*” ao lado do item “conta” (Figura 41):

Figura 41 – Display do Menu do Livemocha em Fevereiro de 2011

Mas as principais mudanças viriam em Março de 2011, praticamente no término das observações presenciais e encerramento das atividades e coletas de dados com os sujeitos na escola. Houve modificações em nomes e localizações de alguns recursos, mas não representou em dificuldades para os alunos. Durante as observações finais os alunos se mostraram curiosos sobre as novidades e seguiram normalmente as atividades (Figura 42).

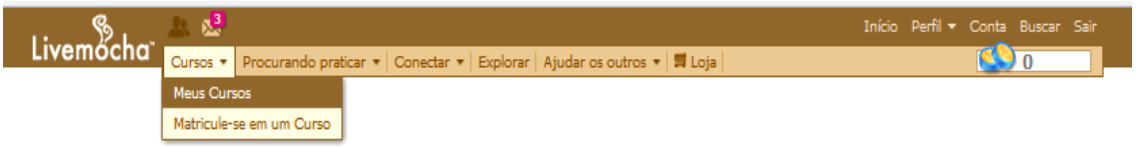


Figura 42 – Display do Menu do Livemocha em Março de 2011

Ao serem questionados sobre as mudanças os alunos relatam algumas observações:

> Eduardo (Março, 2011) – Gostei do novo visual, achei legal. Mas acho que não mudou muita coisa, porque... Tipo, o curso ficou a mesma imagem. Bah... Bem massa, tipo assim, ficou mais prático o curso agora.
>
> Lucas (Março, 2011) – Mudou os meus menus aqui... Parece que ficou mais moderno e agora tem até jogos. Ficou legal porque mudou alguma coisa, mas o curso segue igual, não modificou os exercícios... São os mesmos[...].
>
> Filipe (Março, 2011) – Legal ficou o Livemocha... diferente, diminuiu o tamanho do menu, mas tem mais coisas aqui que não tinha antes. Hum... massa.

Essas modificações foram sentidas de forma positiva pelo os alunos. Creio que as alterações no *design* dos menus seja uma nova proposta para os membros da comunidade Livemocha. Com um perfil, visto mais moderno, o menu promove mais praticidade no acesso às atividades pedagógicas, logo melhorando a qualidade no uso da plataforma para aprender idiomas.

Sobre essas questões, Martins (2006) destaca que o êxito dos alunos em cursos via web se dá pela combinação da alta UD e UP que são elementos estruturais que compõem a comunidade Livemocha. Nesse sentido, o ajuste do design ou da proposta pedagógica resultaram em benefícios para os aprendizes. No caso dessa pesquisa, os sujeitos puderam participar de um curso que está em constante mudança visando a qualidade da aprendizagem.

3.3.2 Aspectos Relacionados aos Sujeitos da Comunidade Virtual Livemocha

Nessa seção trato de apresentar as análises dos dados que constituíram essa categoria. As informações que emergiram dão conta de aspectos

relacionados aos sujeitos e ao modo como realizam suas atividades de aprendizagem da língua espanhola na comunidade virtual, bem como os fatores que influenciaram na mesma.

As subseções que seguem também abordam fatores internos aos sujeitos e aspectos relacionados à interação e relevância da aprendizagem para a sua vida pessoal, além dos fatores motivacionais que envolvem todo esse processo.

3.3.2.1 Atenção e Motivação para a Aprendizagem

Durante as observações presenciais percebi os alunos motivados a realizarem as suas atividades e verifiquei também que os recursos didáticos do ambiente virtual interferem nesse processo. Keller (2008) destaca que um nível elevado de atenção ou curiosidade é despertado por meio de problemas não resolvidos e outras técnicas para estimular um senso de instrução do aluno.

Nesse sentido, analisei por meio de observações presenciais que realizei durante a pesquisa o modo como eles se concentraram na realização de tarefas e a atenção dispensada para a própria aprendizagem.

Os sujeitos apresentaram um ritmo intenso de trabalho no laboratório de informática. Eles descrevem o modo como realizaram suas atividades, destacando a preocupação de estarem atentos aos detalhes e desafios dos exercícios do curso de espanhol, buscando estratégias próprias para terem sucesso na realização das tarefas do curso.

No depoimento a seguir, Filipe fala sobre manter-se atento às atividades que exigem mais esforço para compreender.

> Filipe (Agosto, 2010) - hmm... bah hoje fiz uns exercícios de reconhecimento de imagens tive bastante dificuldade em diferencia mujer das demais femininas tipo, tem mujer e niña e anciana, mas todas são mulher então eu me atrapalho um pouco, mas vou procurar prestar mais atenção. ;D

A atividade a que Filipe se refere faz parte do curso de Espanhol 101, do curso básico, orienta o aluno a visualizar o vocabulário apresentado e a gramática (substantivos) antes de realizar a tarefa propriamente dita. Depois há a instrução para o aluno selecionar a imagem ou miniatura para ler e ouvir o texto e o áudio sobre a mesma. O aluno ainda tem a disposição um botão para traduzir as sentenças e ver as traduções correspondentes a cada texto e imagem por ele selecionados. Assim o sujeito vai realizando as atividades de relacionar frases, áudio com imagens. Ao final de cada ação o aluno pressiona o botão “Próximo” e avança a sua aprendizagem.

Para Keller (2008) esse tipo de atividade prática desafia o aluno a interpretar as imagens, relacionando as frases em espanhol com a compreensão auditiva. À medida que o aluno avança no curso, o grau de complexidade das atividades aumenta e promove o desenvolvimento da compreensão leitora, visual e auditiva (Figura 43).

Figura 43 – Exercícios de “Aprender” – Substantivos

Outros depoimentos destacam o envolvimento para resolver as atividades propostas pelo curso de espanhol no Livemocha:

> Filipe (Maio, 2010) - Fiz todas as lições do curso e tem uma atividade que tu não consegue avançar porque diz ali que tu tem que ter trezentos mochapoints como professor. (cód.05a).

Filipe destaca sobre o bloqueio de atividades que dependem da realização de revisões orais e escritas de aprendizes da língua portuguesa. Logo, a comunidade virtual lança o desafio de conquistar mais pontos como professor, como se fosse um jogo, para atrair os alunos para esses tipos de atividade colaborativa e conquistar os pontos necessários para o destravamento de suas atividades de espanhol.

As atividades de produção oral e escrita no Livemocha empregam recursos que buscam manter os alunos interessados pelo curso. Eduardo expõe em seu depoimento o modo como teve uma de suas atividades revisadas por membros do Livemocha:

> Eduardo (Junho, 2010) - Hoje realizei mais uma atividade de produção oral e daí mandei pra comunidade do Livemocha e conclui a lição 1. Após isso apareceu uma caixa dizendo “bom trabalho” e tinha um negócio ali destacando a conclusão da tarefa e dizendo que dava pra compartilhar, tipo no Orkut. (cód.05a).

No depoimento de Eduardo, é observado o fato do *feedback* satisfatório, no qual o sujeito participa de uma atividade de produção oral e/ou escrita e as enviam para a comunidade. Geralmente são falantes nativos do espanhol ou pessoas que possuem um conhecimento avançado sobre o idioma. Tão logo são enviadas as atividades orais e escritas, esses membros têm o compromisso de dar esse retorno especializado, realizando intervenções na atividade produzida pelo aprendiz do espanhol e dando dicas e incentivo para aprimorar os seus estudos. Segundo Keller (2008) essas estratégias fazem

com que os alunos se mantenham envolvidos nas propostas de aprendizagem se mantendo atentos e espertos no Livemocha.

3.3.2.2 Confiança e Domínio sobre a Ferramenta

Essa subcategoria retrata o desempenho dos sujeitos na realização de suas atividades. Para essa parte das análises, eu trago à tona alguns depoimentos dos alunos destacando seus sentimentos sobre as expectativas de sucesso na aprendizagem. Os relatos abordam questões sobre atividades que conseguem ou não realizar sem se preocuparem com resultados, mas sim com o próprio rendimento.

> Eduardo (Maio, 2010) – [...] depois eu fui fazer o exercício "escrever" daí me deu preguiça e eu dormi um pouco, mas fiz depois, muito fácil, quando chegou na parte de falar eu travei ,é difícil falar. Mesmo com algumas dificuldades eu consegui fazer ;p após isso[...] (cód.05a).

Eduardo manifesta confiança ao realizar uma tarefa que por ele é considerada difícil. Mesmo tendo dificuldades, sua preocupação era a de superar aquela atividade oral e alcançar seu êxito ao concluir a mesma. Nos depoimentos a seguir, Eduardo e Filipe falam sobre suas desconfianças pela aprendizagem na *Internet*:

> Filipe (Maio, 2010) – Eu achava que cursos pela *Internet*, não rendiam tanto conhecimento, mas depois que entrei no Livemocha, realmente mudei de opinião. (cód.05c).

> Eduardo (Março, 2011) - ah sei lá, tipo, no começo era estranho porque era um troço na *Internet*, e na *Internet* é muito difícil de aprender (cód.05c), mas depois vi que tinha um monte de gente, tipo, de outros países também ficou mais fácil de aprender. Eles ajudam a gente, pensei que

> no começo era tudo estranho e fiquei preocupado porque eu pensava que a gente tinha que falar com as pessoas na língua delas porque se tu fosse falar em português elas não iam entender né? (cód.05c). [...] tipo, tu fazer o curso na escola é muito melhor do que fazer em casa, porque é divertido porque tu pode mostrar o que tu fez pro colega e tal. (cód.05c).

No depoimento acima, Eduardo expõe o seu ponto de vista sobre a aprendizagem na Internet, mas logo destaca a parceria da comunidade do Livemocha acompanhando a sua aprendizagem, Segundo ele, tanto as parcerias virtuais como a que tinha com seus colegas nessa investigação, são de grande importância. Nesse sentido, percebe-se que o sujeito teve maior envolvimento e foi mais participativo do que se estivesse sozinho no curso de espanhol. No entanto, Filipe já pensa um pouco diferente com relação à realização de atividades de expressão oral:

> Filipe (Março) - Às vezes a gente não se sente seguro, fica com vergonha, daí quando tu está sozinho tu te solta mais e isso representou muito pra mim porque eu não sabia nada de espanhol. Eu gostei de fazer o curso sozinho, me senti mais a vontade e acho que depende do aluno se interessar e tal. (cód.05c).

Independentemente de um sujeito realizar as atividades em grupo ou individualmente, vejo o Livemocha como um ambiente que proporciona as condições de aprendizagem e, a meu ver, respeita as individualidades de aprendizagem de seus membros e ao mesmo tempo oportunizando atividades que busquem atender às necessidades dos aprendizes na CVA.

Nesses casos, Keller (2008) reforça a minha compreensão sobre a “confiança” que o aprendiz adquire ao realizar uma determinada atividade. O autor destaca que ela é alcançada quando um sujeito cria expectativas positivas para o sucesso, passa por uma experiência em condições de

dificuldade, demonstrando todas as habilidades e esforços próprios ao invés de depender de fatores externos como a sorte ou a própria dificuldade da tarefa.

3.3.2.3 Relevância do Espanhol para os Aprendizes no Livemocha

Essa subcategoria trata da relação entre tudo o que o sujeito almeja com a aprendizagem, os objetivos e pretensões para o seu futuro e o que o Livemocha, com a sua comunidade virtual, tem a oferecer com os seus cursos de idiomas, estratégias de ensino e o modo como pretende alcançar suas expectativas.

No depoimento abaixo, Filipe fala dos benefícios de aprender espanhol na CVA e a relevância que isso tem para ele:

> Filipe (Março, 2011) [...] Acho que ajudou agora no último ano, eu tenho espanhol e agora ta ajudando bem mais. Eu não sabia nada de espanhol, sabia bem pouquinho. Agora mesmo eu to tendo aula de espanhol e algumas coisas que a professora ta ensinando eu já sabia. Com o que eu fiz no curso já tenho mais ou menos o básico.

Filipe destaca que o curso de espanhol no Livemocha o ajuda muito na escola, pois agora está estudando o idioma no ano letivo de 2011. As atividades do curso começaram em 2010, quando Filipe ainda estava no 2º ano do Ensino Médio. Segundo ele, as aulas de espanhol na escola estão de acordo com o que ele havia aprendido até momento no Livemocha.

Nos depoimentos seguintes, um no começo do curso e o outro no final, Eduardo diz o que é mais relevante para ele na aprendizagem com a CVA Livemocha:

> Eduardo (Agosto, 2010) - Ah, eu quero ser útil, tipo quero ter bastante ponto como professor. Tipo, eu quando acabar o espanhol quero fazer inglês.

Aqui o aluno expressa o seu objetivo de colaborar com a aprendizagem dos outros, obtendo os pontos que deseja como professor. O seu depoimento na fase final de pesquisa descreve a importância da aprendizagem em grupo e a relevância dela para a sua vida estudantil:

> Eduardo (2011) - Bah é massa, né? Porque, tipo, tu pode aprender na parceria, junto com os teus amigos é legal e também porque tem milhares de pessoas que podem te ajudar a aprender daí isso é massa. tipo, tu fazer o curso na escola é muito melhor do que fazer em casa, porque é divertido porque tu pode mostrar o que tu fez pro colega e tal.

O relato de Filipe registra a sua intenção de continuar os seus estudos e seguir aprendendo no Livemocha. Seu objetivo para o futuro é continuar estudando inglês para também melhorar a qualidade de seu aprendizado na escola do mesmo modo como foi nas aulas de espanhol:

> Filipe (Março, 2011) - É legal o curso tu fazer. Pelo curso mesmo tu tem um objetivo, mais que a escola aqui, acho que sei lá tu aprende mais sozinho porque tu não tem vergonha de falar. Quero depois fazer o curso de inglês, para eu ir melhorando meu aprendizado na aula como é agora nas aulas de espanhol.

Lucas, ao ser questionado sobre a relevância da CVA para a sua aprendizagem de espanhol, relata o seguinte:

> Lucas (Março, 2011) – O Livemocha representou muito! É importante para o meu aprendizado... como um grande impulso. [...] tipo teve uma pessoa que eu aprendia espanhol com ela e ela português comigo e isso foi bem bacana. Tinha uns textos que ela escrevia e eu corrigia e o

> mesmo ela fazia. Vale a pena fazer o curso. Tu aprende no curso e tu aprende com as outras pessoas.

Nesse relato, Lucas compartilha da mesma reflexão de Eduardo acerca da aprendizagem com a comunidade virtual. Ele ressalta a possibilidade de aprender diretamente com um falante nativo que também aprendia o português com ele.

Após analisar esses relatos, entendo que as atividades de aprendizagem de idiomas, seja na modalidade virtual ou presencial, devem estar contextualizadas com a realidade dos estudantes ou, pelo menos, segundo Keller (2008), criar uma proposta em que as experiências de aprendizagem sejam autênticas. Além disso, essa aprendizagem deve ir ao encontro dos objetivos e interesses das pessoas gerando uma motivação para estudar um idioma estrangeiro.

3.3.2.4 Aprendizagem *In Tandem*

Essa subcategoria emergiu dos dados coletados durante as observações presenciais. Trata-se da aprendizagem na CVA Livemocha de forma coletiva, onde uns aprendem com os outros. Cada membro do Livemocha envolvido nesse processo de aprendizagem de LE assume o compromisso de colaborar com o aprendizado dos seus parceiros de aprendizagem.

Retomando ao que foi tratado na seção 3.2.4, a aprendizagem colaborativa se dá no Livemocha quando uma pessoa é falante nativo de um determinado idioma, possuindo ou não conhecimentos avançados em uma língua estrangeira, passa a ser professor. Ou seja, todo aprendiz de uma língua estrangeira no Livemocha vem a ser também professor da sua língua nativa. No caso desse estudo, investigamos aprendizes de espanhol, sendo falantes nativos da língua portuguesa.

Para entender melhor cada processo, apresento as análises sob dois aspectos: ajudando o parceiro de aprendizagem e recebendo assistência de outro parceiro no Livemocha. Nos depoimentos a seguir, os sujeitos relatam

sobre como eles contribuíram para o aprendizado de alunos da língua portuguesa e o modo como receberam, da mesma forma, orientações, dicas e correções em seu aprendizado na língua espanhola.

> Eduardo (Maio, 2010) não conclui toda lição porque eu tava cansado ;p corrigi dois exercícios , um era muito engraçado, o cara escrevia tudo errado =x(cód.07a).

Nesse relato, Eduardo comenta o fato de ter corrigido um aprendiz do português. Por outro lado, Filipe não apenas faz suas atividades como também ajuda os outros membros da CVA:

> Filipe (Junho, 2010) Respondi também vários questionários, avaliei varias pessoas que corrigiram meus exercícios e fiz uns amigos também que tão me corrigindo (cód.07b).

No relato abaixo, Filipe descreve com detalhes o modo como os outros membros da comunidade buscaram colaborar com ele a forma como foi dado o *feedback*:

> Felipe (Março, 2011) [...] as pessoas colocavam as correções que era pra te ajudar. Acho que me esforcei pra ajudar eles, claro que eu queria ganhar os pontos de professor para seguir aprendendo, né? Mas achei que eles me avaliaram bem, por que tenho 100% de correções úteis diz ali no Livemocha então acho que ta legal. (cód.07a)

A porcentagem a que Filipe se refere (100%) trata de um sistema de avaliação de revisões que os falantes nativos recebem dos membros/aprendizes da língua meta no Livemocha. Ou seja, toda ajuda que um membro der, pode ser avaliada como: "bastante útil", “útil” e “não notificado” (quando um aprendiz não avalia a ajuda recebida) (Figura44).

Figura 44 – Revisão de Filipe avaliada como “Muito Útil”

Quando os sujeitos revisam as produções escritas dos aprendizes da língua portuguesa também avaliam a pronúncia, a ortografia, a proficiência e a gramática dos aprendizes da língua nativa dos colaboradores (Figura 45):

Figura 45 – Avaliação da Pronúncia feita por Filipe

Em outro depoimento, Lucas coloca como meta ajudar/colaborar com a aprendizagem dos outros, visando o aumento dos seus pontos como professor:

> Lucas (Março, 2011) - Vi como mais uma meta para conseguir medalhas. Ajudar os outros é bem legal, bah. E eu queria ajudar os outros a aprender o meu idioma, daí os argentinos iam escrever em português e misturavam tudo daí eu corrigia, tipo, destacando com um marcador colorido onde tava errado, é diferente. (cód.07a)

A colaboração não se deu apenas entre os sujeitos da pesquisa e os outros membros da comunidade virtual do Livemocha. No relato a seguir, Eduardo conta como ajudou o Lucas, seu colega de classe e também participante dessa pesquisa:

> Eduardo (Março, 2011) – [...] Além disso, tipo, eu e o Lucas somos colegas desde o ano passado e daí o Lucas me dava umas dicas ou na aula, por e-mail ou por texto que eu corrigia dele e ele corrigia o meu de coisas que eu não sabia e depois a gente passava conversando sobre o curso na aula. Tipo assim... o curso é muito bom!

Nesse depoimento, Lucas reforça o que foi dito por Eduardo com relação à ajuda que recebeu do colega de aula na escola:

> Lucas (Março, 2011) - Quando eu precisei de ajuda o Eduardo me ajudou porque eu tive problemas em uma parte do curso que eu não consegui avançar porque eu não tinha muitos pontos como professor, daí o Eduardo me falou que tinha que ajudar os outros corrigindo e revisando as atividades dos outros. Eles me corrigiam mostrando dois textos e colocavam o certo grafando onde tava errado e davam dicas na língua deles. (cód.07b).

Pode-se notar que os sujeitos percebem a representatividade da pontuação no ambiente virtual e assim buscam estabelecer contato com aqueles que têm mais pontos, resultando em mais conhecimentos:

> Filipe (Agosto, 2010) - Hoje fiz uma amizade com um carinha que tinha mais de 3mil mochapoints. É legal porque o cara sabe muito e vou fazer minhas atividades do espanhol para ele me dar umas dicas. (cód.07b).

No depoimento seguinte, Filipe ressalta a importância de aprender com um nativo que possui um amplo conhecimento da língua espanhola e ter a possibilidade de receber dicas que realmente contribuam para com a sua aprendizagem:

> Filipe (Março, 2011) - e tipo eu dava a avaliação de correção pra melhor que eu achasse a que na real me ajudasse. Porque tu aprende espanhol e pega as dicas com as pessoas que nasceram e aprenderam aquela língua desde pequenos e são falantes nativos e tem todo um conhecimento pra te ensinar e isso é bem legal. (cód.07b).

O Livemocha busca orientar a aprendizagem de idiomas, estabelecendo como regra para quem tem maior conhecimento da própria língua, assumir o compromisso de ensinar a quem está começando no aprendizado de um idioma estrangeiro ou que tem menos experiência. Vygotsky (2003) trataria esse processo de aprendizagem como ZDP, uma vez que o conceito não dá conta apenas do produto final da aprendizagem, mas também do processo, destacando que um indivíduo busca superar dificuldades sob a mediação/orientação de uma outra pessoa com mais conhecimento ou experiência, no caso dessa pesquisa, domínio da língua espanhola.

Autores como Ramos e Barboza (2009), Souza (2003a), Telles (2011a; 2011b) entendem que o sucesso da aprendizagem colaborativa ou *in tandem* depende de o sujeito assumir o compromisso com a própria aprendizagem e autonomia para empregar os mais diversos recursos para se desenvolver saberes acerca do idioma estudado.

3.3.2.5 Interesses Relacionados à Aprendizagem

No tratamento dos dados colhidos na última entrevista que realizei na escola pude perceber uma subcategoria muito próxima com a que foi abordada na seção 3.3.2.3 onde é tratada a relevância na aprendizagem de espanhol. O que diferencia essa categoria da outra são os detalhes informados pelos sujeitos da pesquisa. Os dados mostram um caráter mais social, em que quase os mesmos interesses passam a ser compartilhados pelos membros da comunidade.

Nos depoimentos que seguem, os sujeitos descrevem os critérios e interesses que levaram em conta na hora de adicionar outros membros do Livemocha, conhecido como “Sugeridos Parceiros de Idiomas” aos seus grupos de amigos (Figura 46):

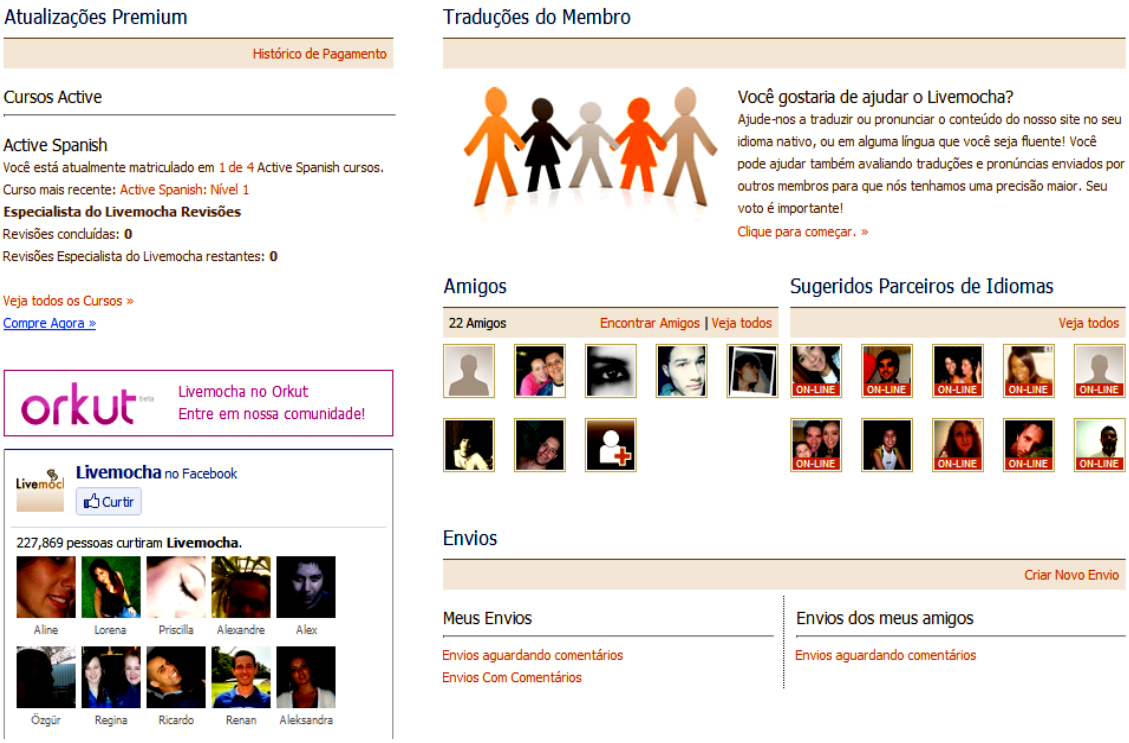


Figura 46 – Visualização dos Amigos e Sugeridos Parceiros de Idiomas de um dos sujeitos da pesquisa

No relato a seguir, Lucas fala sobre sua experiência no Livemocha e os critérios seguidos por ele para adicionar outras pessoas ao seu grupo de amigos e o modo como ele promove a CVA na rede social Orkut:

> Lucas (Junho, 2010) - Lucas (Junho, 2010) - Bah, na minha primeira experiência meu critério para adicionar as pessoas era o número de mochapoints, (cód.08b) naquele site ali o que mais me interesso é pelo aprendizado. [...] promovi o Livemocha no Orkut. Bah esse curso é muito bom, tipo, porque aonde eu melhoro meu espanhol eu faço muitas amizades, pode se observar que têm vários grupos de amigos, eu gosto bastante de fazer amizades com pessoas estrangeiras. Quantos as pessoas que adiciono, tanto faz o sexo a faixa de idade, depende da pessoa se ela é carismática, gente boa, eu adiciono etc. (cód.08b).
> Eu cliquei num link do Orkut daí tu coloca teu e-mail e senha do Orkut e depois aparece ali em cima de amigos no Orkut e todos conseguem ver que fui eu que promovi o curso de espanhol no Livemocha, daí quando abre o Orkut já ta promovendo, daí os meus amigos podem ver quando terminei ou avancei na atividade do Livemocha. (cód.08a).

Lucas destaca que o critério mais importante é o número de mochapoints que a pessoa tem, pois dessa forma ele tem condições de avaliar que é mais comprometido com a aprendizagem e logo poder contar com uma colaboração mais especializada. O aluno salientou que os seus amigos da rede social Orkut podem acompanhar o seu desempenho e resolução de tarefas. Na sequência, Filipe também expõe os seus critérios levados em conta para adicionar outros parceiros de aprendizagem de idiomas:

> Filipe (Março, 2011) - O que a gente se interessa é no aprendizado de espanhol e ganhar mochapoints, né? No começo, porque tudo é novidade e tu já quer ir ganhando pontos pra ficar igual aos outros que tem um monte de pontos. Também à medida que tu ia ganhando pontos tu ia liberando novas lições e assim eu ia ao curso. (cód.08a).

Filipe destaca a questão da pontuação no ambiente virtual. No entanto, seu interesse maior é se equiparar em número de mochapoints com os usuários mais avançados. No próximo relato, Eduardo manifesta suas intenções em expandir seu ciclo de amizades para além da comunidade Livemocha:

> Eduardo (Março, 2011) - Eu via as fotos e tentava pegar os MSN, porque o dos guris aqui do colégio eu já tinha e pra ganhar alguns amigos a mais. Cheguei a pedir um MSN p uma menina e tal e daí conversei com ela, não conversamos muito, mas foi legal. Ali no perfil tu podia colocar os links para o Orkut e MSN, daí as pessoas podem te conhecer melhor além daquilo ali e isso é massa [...] Eu queria adicionar tipo os que tinham um monte de mochapoints era os que tinham bastante medalhas... (cód.08b). Acho interessante aprender espanhol e fazer novos amigos, conhecer outras pessoas e culturas. [...] daí eu acho que adicionando eles iam poder me ajudar melhor. (cód.08b).

O aluno Eduardo compartilha os mesmos interesses de Filipe e Lucas com relação os pontos dos outros membros da CVA. Ele também destaca a importância de estabelecer novas amizades, além de poder aprender um pouco mais sobre a cultura de outros povos. E isso é considerado relevante para a sua aprendizagem. A seguir, Filipe expõe maiores detalhes do modo como ele seleciona suas possíveis e futuras amizades na CVA Livemocha:

> Filipe (Março, 2011) - No curso mesmo tu adiciona que tem mais mochapoints, quem tu acha legal, aprende mais línguas, acho que as pessoas têm um olhar especial pra quem tem mais mochapoints, que aprende um monte de línguas. Pelo perfil, pelos mochapoints, pelos pontos de professor, É... pela foto, tipo, lugar onde a pessoa mora. Tu via o perfil, o que tava fazendo, o que tava aprendendo, os

> pontos de professor e tem uma coisa que não disse que também tem os professores que se formaram só no Livemocha. Tinha um que sempre vinha corrigir as perguntas, atividades, daí vi que ele tinha um monte de mochapoints daí eu adicionei ele. Pô! E isso é legal porque tipo tu ta em casa ajudando os outros e tu ta ganhando. È bem tipo o Orkut, tu pode adicionar como no MSN e tal. (cód.08b).

Nesse relato, Filipe também ressalta a amizade que fez com uma pessoa que passou a ser seu professor no Livemocha. Ele relata sua admiração com a possibilidade que as pessoas têm em trabalhar em casa, aprender um idioma e ainda ganhar algum dinheiro por isso. Na barra de menus situada na parte de baixo da tela tem a opção “Oportunidades” (Figura 47).

Figura 47 – Visualização da Página “Oportunidades”

Os interesses dos alunos estão focados para a aprendizagem do espanhol. No entanto, pode-se perceber que a intenção que os sujeitos têm de aprender a língua espanhola também está intrinsecamente ligada ao fato de

poder fazer uma nova amizade, da mesma forma como é feita em uma rede social como o Orkut, Facebook ou MSN. Wenger, McDermott & Snyder (2002) destacam que a aprendizagem é um elemento que caracteriza essencialmente o pertencimento e participação do aprendiz na comunidade que ele se insere. Assim, esses integrantes da comunidade virtual de aprendizagem de idiomas, por exemplo, interagem, aprendem conjuntamente, construindo laços entre si.

3.3.2.6 Satisfação de Ensinar Motivada pela Aprendizagem

A questão motivacional para aprender um idioma no Livemocha é percebida quando os sujeitos declaram e demonstram uma grande vontade em realizar as lições e demais atividades no Livemocha. Essa motivação é sentida na forma de um efeito de estímulo, satisfação, prazer, na medida em que o processo da aprendizagem do sujeito se realiza. Eles descrevem seu bem-estar destacando alguns aspectos que os deixam confortáveis e estimulados a progredir com a sua aprendizagem:

No começo do curso, Filipe declarava que o sistema de pontos do Livemocha fazia com que ele quisesse aprender mais, aumentando os seus mochapoints:

> Filipe (Junho, 2010) - Hoje então eu fiquei bastante tempo no Livemocha, fiz vários exercícios, adicionei várias pessoas e ganhei bastante pontos como professor e mochapoints também, HAHAHHA E percebi o quanto mais tu meche e aprende mais tu quer que os teus *points* aumentem e mais tu aprende.

Dois Meses depois, verifico novamente o processo de aprendizagem e vejo que Filipe seguiu motivado na realização de suas atividades, a meu ver, com muito gosto:

> Filipe (Agosto, 2010) - Eu ganhei uma medalhinha depois ali nos mochapoints. Diz que é porque acho que atingi os mil mochapoints. Depois apareceu uma mensagem que eu tinha acesso como tradutor e apareceram mais lições no

> curso. Bah, quanto mais eu mexo, mais quero mexer. Bah, tipo, o cara se vicia, porque tu quer aumentar os teus pontos pra ganhar prestígio, mais bagagem, tipo, dentro da comunidade.

Filipe relata que à medida que vai realizado suas atividades ele vai aumentando seus mochapoints. Da mesma forma, quando ele realiza as revisões também vai adquirindo pontos como professor. Nesse caso, Filipe realizou várias atividades e depois foi premiado com um tipo de medalha virtual ao atingir 1000 mochapoints e ainda foi classificado pela comunidade como tradutor oficial. O Livemocha trata essa pontuação como um recurso para manter seus membros motivados a realizar as atividades de aprendizagem. No momento em que Filipe atingiu os mil pontos, pude capturar a imagem que apareceu para ele (Figura 48).

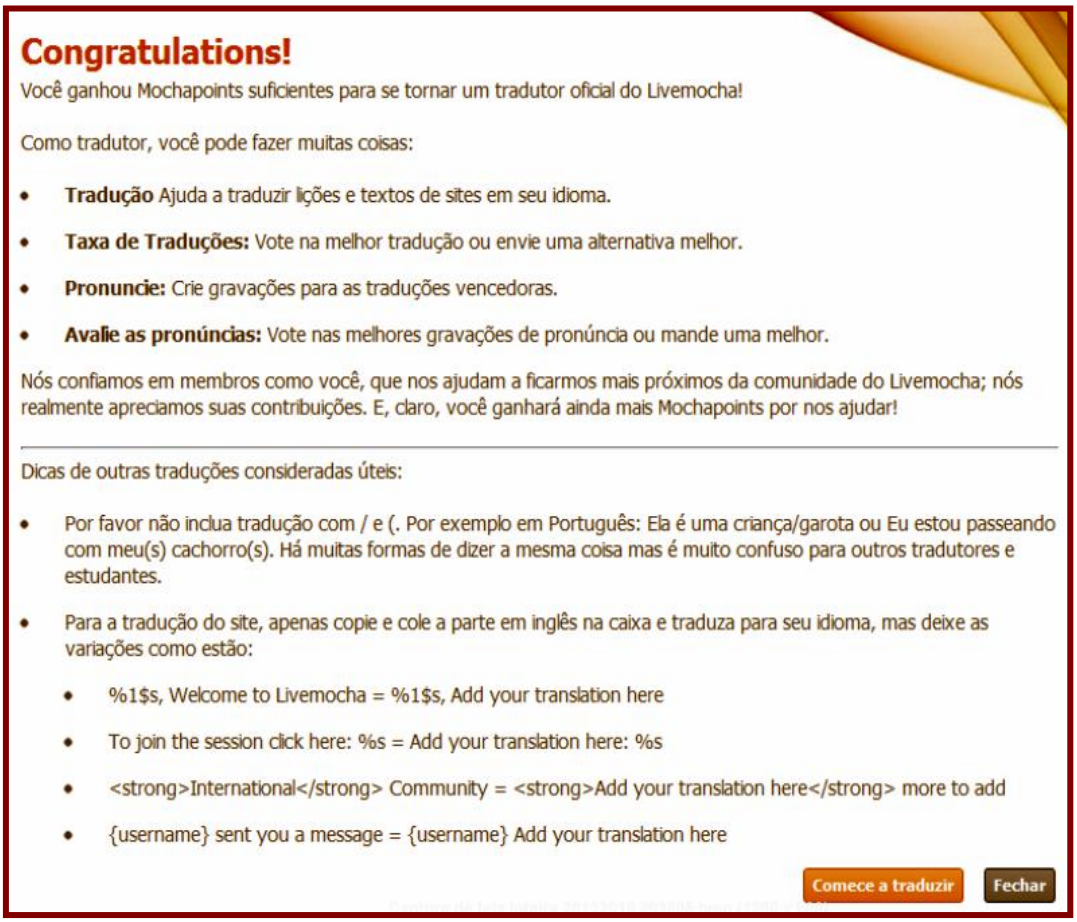


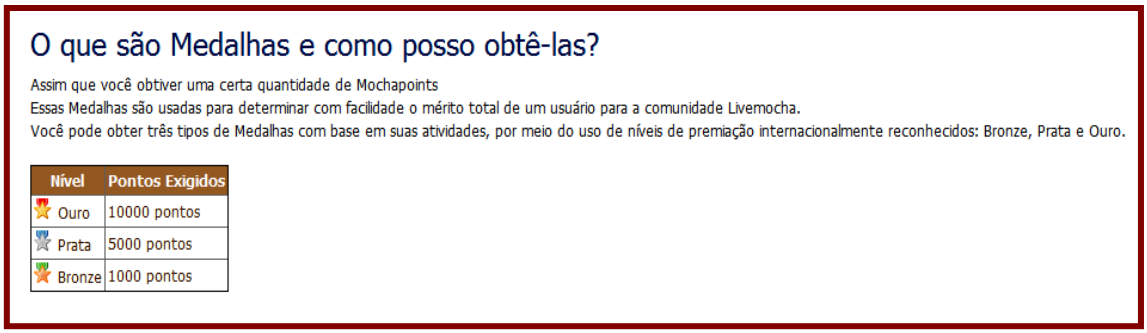
Figura 48 – Mensagem de Congratulação por Atividades Realizadas no Livemocha

Outro ponto a destacar é, que à medida que o sujeito vai somando pontos, o site passa a divulgar o nome dele como “Estudante da Semana” ou

conforme as revisões feitas, ser considerado também o “Professor da Semana”. No relato abaixo, Eduardo fala sobre sua motivação por conta dos mochapoints e possibilidade de aprender com outras pessoas falantes nativas do espanhol:

> Eduardo (Março, 2011) - Quando comecei o curso, na real, tipo, eu comecei motivado né? Pra fazer tudo e com aquele esquema dos mochapoints, bah eu queria ganhar cada vez mais. [...] mas antes era massa fazer é muito legal, tu corrigindo. E o esquema dos mochapoints te motivava a fazer o curso, bah tu ganhava uma medalhinha já ficava feliz, tipo, tu ganhava uma depois de três mil mochapoints e daí passava o dia inteiro corrigindo textos. [...] achei muito bom tu poder aprender com várias pessoas. O curso foi bom, não aprendi só a matéria, mas também por criar amizade. Não é um site completo pra isso, mas tu pode aprender várias culturas ali e conversar com essas pessoas e te dá uma motivação a mais, tipo tu ver as fotos das pessoas e conhecer a cultura delas e massa.

As pontuações, segundo o site, usadas para determinar o mérito total de um membro para a comunidade Livemocha. A figura abaixo mostra a pontuação que um membro da comunidade precisa atingir para ganhar as medalhas (Figura 49):


O que são Medalhas e como posso obtê-las?

Assim que você obtiver uma certa quantidade de Mochapoints
Essas Medalhas são usadas para determinar com facilidade o mérito total de um usuário para a comunidade Livemocha.
Você pode obter três tipos de Medalhas com base em suas atividades, por meio do uso de níveis de premiação internacionalmente reconhecidos: Bronze, Prata e Ouro.

Nível	Pontos Exigidos
Ouro	10000 pontos
Prata	5000 pontos
Bronze	1000 pontos

Figura 49 – Nível e Pontos Exigidos para a Obtenção da Medalhas

A figura a seguir, apresenta as medalhas de reconhecimento que Eduardo relatou no depoimento anterior:

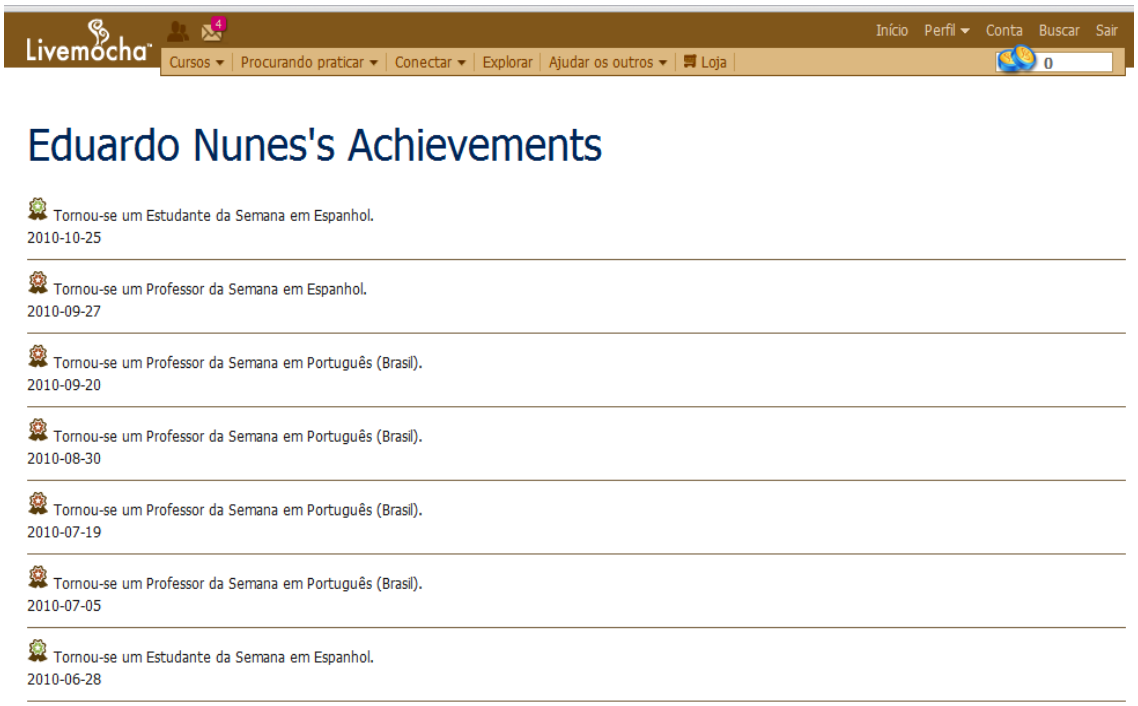


Figura 50 – Medalhas Conquistadas por Eduardo como Estudante e Professor da Semana

No relato abaixo, Felipe destaca que além de se sentir bem ajudando os outros membros da comunidade ele segue conquistando seus pontos com muita satisfação. Mesmo estando no final da pesquisa, o aluno ressalta que também busca motivar os seus parceiros de aprendizagem. No final ele faz a mesma referência que Eduardo no depoimento anterior sobre as conquistas da semana (Ver Figura 50):

> Filipe (Março, 2011) - acho que me senti bem, ai tu vai corrigindo o que ele errou, tipo, dando mais motivação para ele continuar, incentivar dizendo que ta bem. E assim tu vai querendo mais ajudar, vai ganhando os mochapoints. Essas medalhinhas que tu vai ganhando com o andar do curso, quanto mais atividades tu faz, tu te torna destaque da semana. Eu ganhei aquela medalha de tradutor eu ganhei quando fiz mil mochapoints e isso me deu muita motivação.

Lucas também relata sobre sua motivação na aprendizagem de espanhol no Livemocha e os mochapoints mais uma vez são referenciados:

> Lucas (Março, 2011) - Sim muito legal, motivou muito... tu ia fazendo as atividades e ia somando pontos e vai ganhando medalhas. Me motivava para continuar no curso, me sentia bem, sentia satisfação sempre em ajudar e contribuir, além de liberar os cursos.

A satisfação é um sentimento positivo que os sujeitos dessa pesquisa foram construindo ao longo dos 10 meses de pesquisas. Esse sentimento, segundo Keller (2008), é necessário para que os alunos em suas experiências de aprendizagem desenvolvam a motivação continuada. Para o autor, isso significa que os incentivos, tais como recompensas e reconhecimento, devem ser utilizados de acordo com os princípios estabelecidos de gestão do comportamento. É importante também reconhecer que os alunos. Os dados também mostraram que o volume de trabalho exigido dos estudantes pelo curso foi adequado e as pontuações foram realmente conquistadas com méritos próprios.

3.3.2.7 Fator de Desinteresse e Desmotivação na Aprendizagem

Após 10 meses de pesquisa, me chamaram a atenção algumas informações que deram origem a essa subcategoria. Mesmo os alunos relatando sobre o fato de se sentirem motivados na realização das atividades do curso, busquei saber se mantiveram motivados, após as férias, em especial no retorno às aulas. Analisando os relatos percebe-se que fatores internos e externos a CVA Livemocha que influenciaram o seguimento/progressão no curso de espanhol.

Os depoimentos que seguem tratam sobre elementos que incidiram / afetaram negativamente sobre a motivação e o interesse por seguir realizando as atividades do curso. No relato de Eduardo, fica expressa a desmotivação por conta do recesso de férias e término da das observações presenciais, onde os sujeitos eram reunidos, pelo menos, duas vezes por semana.

> Eduardo (Março, 2011) - E tipo, quando o cara ganhava a gente tinha que revisar e daí a gente já aprendia junto, mas tipo, depois das férias eu parei um pouco de fazer o curso. [...] não tenho mais a mesma motivação porque antes a gente tinha terça e quinta aqui no laboratório, mas depois nas férias tu tem um monte de coisas pra fazer e antes a gente tinha aqui no colégio com todo mundo junto. Aquela parada ali dos mochapoints nas revisões era pouco ponto pra muito trabalho. (cód.10a).

Eduardo ainda destaca um outro elemento relativo à pontuação que, de certa forma, o aluno tinha que realizar várias revisões para ganhar um número de pontos que, segundo ele, era pouco comparado a quantidade de trabalho. Dessa forma Eduardo destaca que esse fator e as férias contribuíram para o seu desinteresse no curso.

Filipe também manifestou desanimo frente às atividades do curso de espanhol. O aluno relembra os bons momentos no curso e salienta que seu desinteresse e desanimo se deram mais por fatores externos do que problemas com o site:

> Filipe (Março, 2011) - Desanimado! Desanimado mesmo. É tipo... não sei dizer bem, mas não foi problemas com o curso. Acho que tem umas coisas repetitivas e daí tu vai cansando. Tinha uns *flashcards* que a gente ia fazendo e depois quando virei tradutor não tinha textos eu não consegui de jeito nenhum realizar a atividade. O curso ofereceu pra tu traduzir, mas não dava e aí eu queria aumentar os meus pontos não dava. O Livemocha é como um jogo quanto mais tu faz o curso mais pontos tu ganha e quando trancou ali me desanimou, né? E as atividades do curso algumas ali eu achei meio repetitiva, porque era um monte de exercícios, até legais, mas repetitivos (cód.10a).

No entanto, Filipe relata o que poderiam ser problemas de usabilidade de design e pedagógica. Ele comenta que quando atingiu os mil pontos e se tornou tradutor oficial acabou não conseguindo realizar tais atividades, e consequentemente não pode somar mais pontos como gostaria resultando assim numa certa frustração. Lucas também relatou o mesmo problema e compartilhou da mesma situação:

> Lucas (Março, 2011) - Ah o Eduardo me pedia uma ajuda e eu também pedi umas dicas porque ele estava mais avançado que eu e daí, naquela parte que trancou o curso o Eduardo que me disse que eu tinha que ter mais pontos como professor, daí deu tudo certo. Ainda lembro que eu disse pra ele que eu ia desistir do curso e o Eduardo disse pra não desistir e me explicou o que o senhor tinha passado pra ele. (cód.10a).

Lucas destacou que Eduardo, seu colega de turma, o motivou para seguir fazendo o curso de espanhol. Ele justifica que fatores externos impactaram no desempenho na CVA. As práticas esportivas e o reforço escolar são os principais. No depoimento abaixo, Eduardo relata o seu sentimento sobre a ausência de colegas para fazer as atividades do curso espanhol no Livemocha:

> Eduardo (Março, 2011) - [...] Sabe eu só me interessei no curso porque vocês me mostraram e eu vi que os guris iam fazer também daí me motivei, mas fazer sozinho assim é *chat*o e as férias te tira o ritmo também (cód.10b).

No depoimento de Lucas, percebe-se o sentimento de desinteresse por conta de atividades que realiza durante o dia e que acabaram interferindo na produtividade e desempenho no curso do espanhol:

> Lucas (Março, 2011) – Hoje estou desinteressado, um pouco, um pouco... Gostei, gostei, mas parei um pouco por

> causa de pouco tempo e eu tinha treino de tarde e treino no futebol, daí tipo, eu chegava em casa cansado de noite, tomava um banho e já queria dormir. E no final eu fiquei em recuperação em matemática, daí complicou. [...] Faz falta trabalhar com uma pessoa do teu lado. É como tu entrar numa sala de aula e não conhecer ninguém, mesmo sabendo que tu tem um monte de amigos no Livemocha. (cód.10b).

Com a mesma opinião de Eduardo, Lucas ressaltou a necessidade de ter pessoas trabalhando em conjunto, independentemente de ser um curso situado em uma comunidade virtual de aprendizagem de idiomas como é o Livemocha.

Esses fenômenos podem ser explicados sob o que Vetromille-Castro (2007) entende como “Ciclos solidários”. Para o autor, essa noção de ciclo solidário diz respeito a uma atividade colaborativa, mediada pela interação, onde um sujeito ou grupo dispensa de alguns valores e metas próprias para os outros integrantes, estimulando a continuidade ou o cessar das interações, estando automaticamente relacionado ao trabalho em grupo. E dependendo do tipo de atividade colaborativa, Keller (2008) complementa que as pessoas se adaptam aos estímulos de rotina, não importando o quão interessante uma determinada técnica ou estratégia seja os aprendizes acabam por perder o interesse ao longo do tempo.

Nesse sentido, os fatores externos como a ausência de colegas, professores presenciais, falta de reciprocidade para a realização de uma determinada atividade incide diretamente no encerramento parcial ou total dessa atividade ou ciclo.

A “Entropia Sócio-interativa” é estudada por Vetromille-Castro (2007) em sua tese de doutorado que recorro para complementar o entendimento sobre os fatores que influenciam diretamente na “perda de energia”, na motivação dos sujeitos dessa pesquisa para a prática de atividades de aprendizagem do espanhol na CVA. Segundo o autor, a interação interindividual tem uma função primordial na formação e na manutenção dos grupos em AVA, logo na manutenção da CVA Livemocha.

CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como havia mencionado na introdução deste estudo, aprender um idioma por meio de uma rede social já é realidade. Segundo o site do Livemocha, mais de 9 milhões de pessoas são membros dessa comunidade, onde cerca de 3 milhões são brasileiros aprendendo uma nova língua por meio de recursos como bate-papo, recursos multimídia – como vídeos de aprendizado, *e-books*, *audio-books* e outros materiais de estudo.

Por conta de toda essa busca de cursos de idiomas na Internet, entendi que seria relevante fazer uma investigação de modo que pudesse compreender mais sobre esse fenômeno. Nesse sentido, procurei descrever todo o processo de ensino e aprendizagem de espanhol na CVA Livemocha com um estudo de caso com três alunos de uma escola estadual de Ensino Médio, na cidade de Bagé-RS. Busquei compreender o modo como se estabeleceram as relações entre os sujeitos, a comunidade e a aprendizagem colaborativa, além de tentar compreender melhor o que faz esse tipo de site se tornar tão acessado como é o Livemocha.

Dessa maneira, resgato aqui os três objetivos específicos propostos para esta investigação, relacionando com o que os dados informaram após as análises. A preocupação inicial era analisar e descrever a estrutura e as características da CVA Livemocha, sob a ótica da Teoria das Comunidades de Aprendizagem (Wenger, 2010), onde o domínio, a comunidade e a prática (aprendizagem de idiomas) são os elementos deste estudo.

Nesse sentido, os dados demonstraram que o Livemocha é uma comunidade virtual heterogênea, intencional, distribuída e institucionalizada. Ela é heterogênea porque os membros estão em diversas localidades e a aprendizagem é compartilhada tanto por aprendizes de espanhol como de português, além de ter, é claro, a possibilidade de poder estudar outras línguas. O Livemocha é uma rede intencional por convidar membros sem a influência externa e caráter obrigatório. Por outro lado, o Livemocha caracteriza-se por ser uma comunidade institucionalizada, onde a Collins e a Pearson são instituições de desenvolvimento de design pedagógico e instrucional que proveram toda a logística educacional e estrutural ao site.

Os dados também demonstraram, sob a ótica da Teoria das Comunidades de Aprendizagem, que o “Domínio” é a evolução da própria comunidade e, dessa maneira, os membros se envolveram em uma determinada atividade em comum, ou seja, a aprendizagem da língua espanhola. As informações extraídas dos dados mostraram os sujeitos com espírito de coalizão, uma vez que o Livemocha tem características de uma rede social como o Orkut ou Facebook.

Conforme foi apresentado nas análises, a comunidade possui vários membros e logo eles se tornaram amigos além da vida estudantil, onde um sujeito adicionou ao o outro em seus perfis no Livemocha. O segundo elemento dessa teoria, “a comunidade”**,** conforme demonstraram os dados, formou-se pelo envolvimento dos sujeitos que se engajaram em atividades conjuntas, sejam elas na aprendizagem do espanhol ou ajudando os outros membros a aprenderem a língua portuguesa. Dessa forma, a “prática”, terceiro elemento da TCA, promoveu o desenvolvimento aprendizagem de forma colaborativa, em que os sujeitos, membros da mesma comunidade e domínio comum, atuaram com o propósito de aprimorar suas habilidades comunicativas em LE.

Com relação ao segundo objetivo específico, fiz uma análise descritiva do processo de aprendizagem de idiomas no Livemocha sob a ótica da Teoria da Atividade, adotando o Modelo Triangular Expandido de Engeström (1999). A seguir apresento as minhas considerações sobre os elementos da teoria, destacados nas análises dos dados:

a) Sujeitos da atividade – Os alunos selecionados para este estudo formaram sua rede de parceiros na atividade da aprendizagem. No Livemocha, sem influência do pesquisador, os sujeitos que já eram colegas de escola, também se tornaram amigos virtuais.

b) Ferramentas - O Livemocha, segundo a teoria, foi a ferramenta física que promoveu a ampliação das habilidades comunicativas, promovendo a prática da expressão escrita e oral em língua espanhola. O uso de outros recursos de aprendizagem como o correio eletrônico e bate-papo também foram empreendidos nesse processo de aprendizagem na CVA.

c) Objetos/Motivos – O objeto é a aprendizagem de espanhol na CVA Livemocha. Segundo Engeström, é esse objeto foi convertido, com o auxílio da

ferramenta (Livemocha) num resultado, ou seja, em habilidades comunicativas em E\LE.

d) A Comunidade e a Divisão de Tarefas - A comunidade passa a ser fundamental uma vez reconhecida pelos membros/sujeitos desse estudo como relevante para a sua própria aprendizagem. A divisão de tarefas pelos membros do Livemocha foi a de colaborar para com a aprendizagem de línguas dos outros, onde os falantes nativos da língua espanhola foram professores, assim como os sujeitos da presente pesquisa passaram a ser professores de português, o que gerou oportunidades para aprender e praticar novos idiomas juntos. Nessas atividades, os sujeitos revisaram as produções escritas e orais dos aprendizes da língua meta e criaram atividades em forma de *flashcards*. Desse modo, ora o sujeito assumia o papel de professor de português, ora de aprendiz de espanhol.

e) Regras – Todas as ações individuais foram orientadas por regras. Ressalta-se a limitação da idade mínima de 13 anos para poder se tornar membro da comunidade. Outras regras relacionadas a conduta dos membros sobre o uso do site de forma a evitar prejuízos pessoais e para a própria CVA foram estabelecidas desde o momento de ingresso, por meio dos “Termos de Serviço”, no sentido de orientar e organizar todas as ações nesse ambiente.

Seguindo nesse viés, compartilho as palavras de Heemann (2010) e Leffa (2005; 2006) que ponderam sobre o uso da TA como um embasamento para o ensino de línguas mediado por tecnologias, onde se pode elaborar uma análise descritiva acerca do modo como o uso do computador, por meio da Internet, pode potencializar as formas de aprender. Neste estudo, a TA me ajudou a compreender que o sistema da aprendizagem no Livemocha é a ferramenta. E com ela, os sujeitos convertem o objeto, no caso a aprendizagem de espanhol, resultando, conforme foi dito anteriormente, em habilidades comunicativas. Todo esse processo, realizado dentro de uma comunidade, esteve sempre orientado por regras de conduta e de participação.

Na parte final das análises, fazendo menção ao terceiro objetivo específico, usei de elementos da *Grounded Theory* para descrever o modo como os membros da CVA Livemocha desenvolveram a sua aprendizagem de E\LE. Nesse sentido, procurei entender o que os dados informaram. Dois aspectos emergiram dos dados em forma de categorias. O primeiro está

relacionado aos elementos estruturais da plataforma virtual. Já o segundo aspecto, dá conta da relação entre sujeito e o modo como ele age diante das atividades de aprendizagem.

Dentro da categoria “Aspectos Estruturais” emergiram dos dados informados pelos sujeitos três subcategorias: usabilidade (UP e UD), sistema de pontos e modificações na plataforma Livemocha. Com relação à subcategoria usabilidade pedagógica (UP), pude perceber que os sujeitos realizaram suas atividades de aprendizagem, de certa forma, com êxito. Segundo Vetromille-Castro (2003) e Martins (2006) esse sucesso da aprendizagem no Livemocha se configura no que eles consideram como “alta” usabilidade pedagógica.

Os sujeitos destacam que as atividades dispostas no site apresentaram um visual atrativo. Esses dados mostraram que os alunos realizavam suas atividades com eficiência e sem maiores esforços. Nesse sentido, a UD do Livemocha é considerada alta.

A subcategoria “Sistema de Pontos” se refere a exercícios, testes de gramática, de áudio, produção escrita e oral que foram corrigidas por nativos do idioma de aprendizagem, o que resultou em pontuação tanto para aprendizes (Mochapoints) como para a atuação como professor. Dessa forma, os dados mostraram que esses pontos possuem um grande valor pedagógico, uma vez que o Livemocha promove competições visando a avaliação do conhecimento e o avanço do aprendizado por cada aluno. Com a aquisição dessa pontuação, os sujeitos são inseridos num ranking semanal que destaca os primeiros colocados, o que segundo Keller (2008) pode promover maior empenho dos alunos nos estudos.

Na subcategoria “Mutações Estruturais do Livemocha” dois itens foram destacados pelos sujeitos: Acesso ao Curso e os Menus. Conforme exposto nas análises, observei que os ajustes do design e da proposta pedagógica resultaram em benefícios para os aprendizes uma vez percebidos pela organização das atividades e o fácil entendimento das tarefas de aprendizagem.

A categoria “Aspectos Relacionados aos Sujeitos da CV Livemocha” retrata informações que descreveram o modo como sujeitos atuavam no ambiente virtual e os fatores que influenciaram os processos de aprendizagem.

Dessa categoria, surgiram sete subcategorias, abaixo enumeradas, seguidas de minhas considerações sobre as análises dos dados:

1) Atenção e Motivação para a Aprendizagem – os dados mostraram que os sujeitos se sentiram motivados durante a realização de suas atividades e a diversidade dos recursos didáticos do ambiente virtual interferiu nesse processo que, segundo propõe Keller (2008) a atenção ou curiosidade do aluno é despertada por meio de problemas não resolvidos e outras técnicas para estimular um senso de instrução, mantendo os sujeitos envolvidos nas propostas de aprendizagem.

2) Confiança e Domínio sobre a Ferramenta – nessa subcategoria, os sujeitos expressaram seus sentimentos sobre as expectativas de sucesso durante a realização de suas atividades de aprendizagem. Os dados retratam informações sobre atividades que os sujeitos conseguiram ou não realizar e os sujeitos demonstraram maior preocupação com o próprio rendimento do que com os resultados.

Conforme mencionei anteriormente, Keller (2008) com seu modelo teórico (ARCS) amplia a minha compreensão sobre a “confiança”, onde se entende que o aprendiz a adquire quando realiza uma determinada atividade. Os dados mostraram que os sujeitos desta pesquisa criaram expectativas positivas, ganharam confiança e assim resultou em êxito na própria aprendizagem.

3) Relevância do Espanhol para os Aprendizes no Livemocha - Essa subcategoria trata da relação entre tudo o que o sujeito almeja com a aprendizagem, os objetivos e as pretensões para o seu futuro e o que o Livemocha, por meio de sua comunidade virtual, tem a oferecer com os seus cursos de idiomas, estratégias de ensino e aprendizagem.

Após analisar esses relatos, entendo que as atividades desse curso de idiomas na modalidade virtual estiveram contextualizadas com a realidade dos estudantes o que, segundo Keller (2008), criou uma proposta em que as experiências de aprendizagem foram autênticas.

4) Aprendizagem *In Tandem* – o que os dados informam acerca dessa subcategoria é que a aprendizagem na CVA Livemocha ocorreu de forma coletiva, onde uns aprenderam com os outros. Cada membro do Livemocha envolvido nesse processo de aprendizagem de LE assumiu o compromisso de

colaborar com o aprendizado dos seus parceiros de aprendizagem. Nesse sentido, se percebeu que a plataforma virtual orientou, de forma efetiva aprendizado de idiomas e foi colocado pelo site que quem fosse falante nativo, ou seja, aquele que possui maior conhecimento do próprio idioma assumia o compromisso de ensinar a quem está começando no aprendizado de um idioma estrangeiro ou que tem menos experiência. Vygotsky (2003) trataria esse processo de aprendizagem como ZDP, onde quem sabe mais ajuda quem sabe menos. No caso desse estudo, os sujeitos receberam a ajuda de nativos ou experientes do espanhol, da mesma forma que esses sujeitos também assumiram o compromisso de ajudar aqueles que estavam aprendendo português.

5) Interesses Relacionados à Aprendizagem – nessa subcategoria os dados retrataram que aprendizagem da língua espanhola esteve intrinsecamente ligada ao fato de poder fazer uma nova amizade, da mesma forma como é feita em uma rede social como o Orkut, Facebook ou MSN. Os sujeitos expressaram que as amizades são fundamentais e a aprendizagem deles se tornou mais interessante pelo fato de poder conhecer pessoas de outras regiões do mundo além de estabelecer vínculos de amizade. Nesse sentido, Wenger, McDermott & Snyder (2002) destacam que a aprendizagem é um elemento que caracteriza essencialmente o pertencimento e participação do aprendiz na comunidade que ele se insere.

6) Satisfação de Ensinar Motivada pela Aprendizagem – Conforme exposto nas análise, as informações extraídas dos dados retrataram que a motivação é sentida na forma de um efeito de estímulo, satisfação em que no momento em que construíam suas aprendizagens e também ajudavam outros membros. Essa ajuda gerou um sentimento de bem-estar além de que isso representava recompensas, incentivos da CVA Livemocha para com a sua colaboração. Isso, segundo Keller (2008), é necessário para que os alunos em suas experiências de aprendizagem desenvolvam a motivação continuada dando os incentivos, tais como recompensas e premiações.

7) Fator de Desinteresse e Desmotivação na Aprendizagem – os dados dessa subcategoria mostraram que, mesmo que a plataforma virtual Livemocha mesmo apresentando uma alta usabilidade de design e pedagógica, os sujeitos perderam energia para a aprendizagem de idiomas. Os dados informam que

fatores de usabilidade de design e questões pessoais, externos ao Livemocha influenciaram diretamente na motivação ou estímulo para a aprendizagem. Para esse estudo, recorri aos conceitos de ciclos solidários e da entropia sociointerativa propostos por Vetromille-Castro (2007) para compreender esse fenômeno. Com relação aos Ciclos Solidários, os dados evidenciaram que atividades colaborativas diminuíram ao final do ano de 2010, o que resultou em diminuição estímulo para estudar, conforme depuseram os sujeitos.

As informações extraídas dos dados indicaram que dois fatores resultaram na diminuição da participação dos sujeitos nos processos de ensino e aprendizagem no Livemocha. Um desses fatores expressa impressões negativas dos sujeitos acerca da repetição de alguns modelos de atividade no curso de espanhol, mesmo sabendo que determinada proposta tivesse uma alta usabilidade de design e pedagógica. A esse respeito, Keller (2008) complementa que as pessoas se adaptam aos estímulos de rotina, não importando o quão interessante uma determinada técnica ou estratégia seja os aprendizes acabam por perder o interesse ao longo do tempo.

Outro fator, externo a CVA, diz respeito às tarefas concomitantes. Os dados mostraram que os sujeitos reduziram suas atividades/interações no Livemocha pela prioridade que outras atividades tiveram sobre o curso. As práticas esportivas, reforço escolar, término das observações presenciais com o pesquisador e o próprio período de férias fizeram com que as interações coletivas praticamente cessassem. A entropia sociointerativa, segundo Vetromille-Castro, salienta essa redução na interação interindividual e que, por consequência disso, teve influência direta na manutenção da aprendizagem dos sujeitos no Livemocha.

Os dados sugerem que, mesmo um ambiente virtual possuindo os melhores recursos disponíveis para a aprendizagem, é relevante a aprendizagem ser acompanhada por uma pessoa com mais experiência ou mesmo um professor. Esse fator é para a manutenção e sustentação dessa aprendizagem virtual. É evidente que essa realidade dependerá de uma iniciativa pessoal. Dessa forma, sugiro que novas discussões abordem essa manutenção ou sustentabilidade de uma aprendizagem mediada por comunidades virtuais.

Outro ponto que quero acrescentar é o aspecto social deste método de aprendizagem online, pois o sujeito está imerso em uma realidade de aprendizagem autêntica, com a possibilidade de estabelecer laços de amizade e parceria autênticos, podendo ser valiosos para o futuro desses aprendizes. Nesse sentido os nativos de uma determinada língua meta seriam capazes de dar aos sujeitos ajuda adicional fora da sala de aula.

Para concluir, ressalto a necessidade de maiores discussões sobre essa temática de investigação, uma vez que as tecnologias na educação e no ensino de idiomas já deixaram de ser assuntos emergentes, apesar da pouca utilização desses recursos tecnológicos pela própria escola. Nesse viés, o Livemocha pode servir de reforço de aprendizado para dentro e/ou fora da sala de aula servindo também de complemento do currículo.

A meu ver, a integração da tecnologia na aprendizagem de línguas pode potencializar a aprendizagem dos alunos. No entanto, o professor precisa manter um monitoramento efetivo a fim de verificar a eficiência dos alunos nesse ambiente virtual, buscando regular as estratégias e evitar que os alunos se dispersem ou se desinteressem pelo aprendizado online.

REFERÊNCIAS

ALLY, M. Foundations of educational theory for online learning. In: TERRY A. (org). *The theory and practice of online learning*. 2 ed. AU Press, Athabasca University, 2008.

BELTRÁN LLERA, J. Sociedade em rede e comunidades virtuais. *III Congresso Ibero-Americano EducaRede*: Educação, Internet e Oportunidades, São Paulo, 2007, p. 55-60. Disponível em: <http://projetos.educarede.info/iiicongresso/iiicongresso_livro.pdf>. Acesso em: 30 set. 2007.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1998.

BRAGA, D. B; COSTA, L. A. O computador como instrumento e meio para ensino e aprendizagem de línguas. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v. 36, n. Jul/Dez, 2000, p. 61-79.

BRAMMERTS, H. *Aprendizagem autônoma de línguas em Tandem*: desenvolvimento de um conceito. In: DELILLE, K. H.; FERREIRA, A. C. (Ed.) Apprendimento autonomo delle linue inTtandem. Traubem, p. 13-20, 2002.

CAÇÃO, R. *Análise qualitativa de dados com o NVIVO. Departamento de Engenharia Informática da Universidade de Coimbra*. Disponível em: < http://www.slideshare.net/rosariocacao/anlise-qualitativa-de-dados-com-o-nvivo-1334976>. Acesso em: 13 abr. 2010.

CANDIDO. J. *Teletandem*: sessões de orientação e suas perspectivas para o curso de Letras. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, 2010

CARVALHO, J. S. *Comunidades virtuais de aprendizagem*: em busca de uma definição. Disponível em: <www.educarede.org.br/educa/img_conteudo/file/.../_jaciara.doc>. Acesso em: 27 de nov. 2010.

CHRISTOPOULOS. T. P. *A sustentação das comunidades virtuais de aprendizagem e de prática*. 2008. Tese (Doutorado em Administração). Programa de Pós-Graduação da Escola de Administração de São Paulo – Fundação Getúlio Vargas, 2008.

_____; DINIZ, E. H. Sustentação das comunidades virtuais de aprendizagem e de prática. In: *Revista Organizações em Contexto*, Ano 4, n. 8, dezembro 2008.

COELHO, M.I.M. *Muito mais que 'apontar' e 'clicar o mouse'*: Promovendo educação a distância on-line em comunidade de aprendizagem colaborativa".

Disponível em: <http://netserv.em.com.br/teiaweb/iaoartigo.htm>. Acesso em: 05 mai. 2010.

Corno, L. Volitional aspects of self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement. Theoretical perspectives*. Mahwah, NJ: Erlbaum. (2001).

DANIELS, H. *Vygotsky e a Pedagogia*. São Paulo: Editora Loyola, 2001.

DANTAS, C. C. et. al. *Teoria Fundamentada nos Dados - aspectos conceituais e operacionais*: metodologia possível de ser aplicada na pesquisa em enfermagem. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rlae/v17n4/p t_21.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2011.

DEGENHARDT, M. "CAMTASIA and CATMOVIE: Two digital tools for observing, documenting and analysing writing processes of university students." In: Van Waes, L., Leijten, M. & Neuwirth, C.M. (eds). *Writing and Digital Media*. Oxford: Elsevier. 2006, 180-186.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. O *Planejamento da Pesquisa Qualitativa*: Teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2007

_____. *The Lanscape of Qualitative Research*: Theories and Issues. Thousand Oaks, Ca: Sage Publications, 1998.

DICK, B. *Grounded theory*: a thumbnail sketch. Disponível em: <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arp/grounded.html>. Acesso em: 10 mai. 2010.

ENGESTRÖM, Y. Aprendizagem por expansão na prática: em busca de uma reconceituação a partir da teoria da atividade. *Cadernos de Educação Universidade Federal de Pelotas*, ano 11, n.19:31-64, jul./dez. 2002.

_____. Activity theory and individual and social transformation. In: ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R. L. *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

FAHI, P. J. Characteristics of interactive online learning media. In: Terry Anderson (org). *The theory and practice of online learning.* 2 ed. AU Press, Athabasca University, 2008.

FELIX, U. *Language learning online:* towards best pratice. Lisse: The Netherlands, Swets & Zeitlinger Publishers, 2003.

FONTANA, M. V. L. *A língua que não se vê: O processo de ensino-aprendizagem de espanhol Mediado por computador para deficientes visuais*. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, 2009

GARCIA et al. *Ethnographic approaches to the Internet and computer-mediated communication*. Disponível em: <http://jce.sagepub.com/content/38/1.toc> Acesso em: 14 out. 2010.

GELLER, M. *Educação a distância e estilos cognitivos: construindo um novo olhar sobre os ambientes virtuais*. 2004. Tese (Doutorado em Informática na Educação). Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.
GLASER, B. *What's the Grounded Theory?* Disponível em: http://www.groundedtheory.com/what-is-gt.aspx>. Acesso em: 23 jan. 2011

_____; STRAUS, A. *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine, 1967.

GUIZZO B. S.; KRZIMINSKI C. O.; OLIVEIRA D. L. L. C. *O Software QSR NVIVO 2.0 na análise qualitativa de dados*: ferramenta para a pesquisa em ciências humanas e da saúde. Disponível em: < http://www.seer.ufrgs.br/index.php/RevistaGauchadeEnfermagem/article/viewFile/4437/2363>. Acesso em: 15 mai. 2010

HEEMANN, Christiane. A formação de uma comunidade virtual de aprendizagem sob a perspectiva da teoria da atividade. 2010 Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, 2010

HUETT, J. B. et al. Learning Communities to increase motivation. In: LUPICCINI R. *Online Learning Communities*: Perspectives in instructional technology and distance education series. Information Age Publishing inc, United States of America, 2007.

RODRÍGUEZ ILLERA, José L. Conferência: como as comunidades virtuais de prática e de aprendizagem podem transformar a nossa concepção de educação*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 3, mai / ago 07, p. 117-124. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo03PTConf.pdf> Acesso em 26 set. 2007.

LEFFA, V. J. Aprendizagem mediada por computador à luz da Teoria da Atividade. *Pesquisa em Linguística Aplicada*. Pelotas: Educat, 2006.

_____. Aprendizagem mediada por computador à luz da Teoria da Atividade. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 3, n. 1, p. 21-30, 2005

LEONTIEV, A.N. Activity, Consciousness, and Personality. Hillsdale: Prentice-Hall. Disponível em: http://marxists.anu.edu.au/archive/leontev/works/1978/index.htm>. Acesso em: 10 mai. 2010.

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

LEVY, M.; STOCKWELL, G. *CALL dimensions*. New York: Lawrence Erlbaum. 2006.

LÉVY, P. Cibercultura. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999.

KAPTELININ, V; NARDI, B. A. *Acting with Technology*: Activity Theory and Interaction Design. Cambridge: MIT Press, 2006.

KELLER, J. M. First principles of motivation to learn and e-learning. *Distance Education*, Vol. 29, nº 2, 2008. p.175 – 185.

_____. Motivation in Cyber Learning Environments. *International Journal of Education Technology*, vol.1, nº1, 1999, p.7-30.

_____. Development and Use of the ARCS Model of Motivational Design. Journal of Instructional Development, Vol. 10, nº3, , 1987a. p 1-10.

_____. Strategies for stimulating the motivation to learn. *Performance & Instruction*. October, 1987b.

KINACH, B. M. *Grounded theory as scientific method: Haig-inspired reflections on educational research methodology*. Disponível em: <http://www.ed.uiuc.edu/PES/95_docs/kinach.html>. Acesso em: 07 abr. 2010.

KOZINETS, R. *Netnography*: doing ethnographic research online. Sage, 2010

KURTZ F. D.; THIEL, K. C. N. TIC e ensino de línguas: o que dizem professores alunos. In: *Educação e ciberespaço: estudos, ropostas e desafios*. Org:, Glaucio José Couri Machado – Aracaju: Virtus, 2010.

_____; SILVA, D. R., MELLO, B. A. Ambientes virtuais de aprendizagem: uma discussão sobre concepções, funcionalidades e implicações didáticas In: *Educação e ciberespaço: estudos, ropostas e desafios*. Org: Glaucio José Couri Machado – Aracaju: Virtus, 2010.

MARSHALL, D. *Ciberespaço e cibergêneros discursivos: benesses e desafios para professores e alunos de línguas estrangeiras*. Disponível em <http://www.ufsm.br/lec/02_03/Debora.htm>. Acesso em: 23 dez. 2010.

MARTINS, M. L. O. *Usabilidade*: a importância de testar interfaces para o ensino a distância mediado pelo computador. Disponível em: <http://www.abed.org.br/seminario2006/pdf/tc031.pdf>. Acesso em 23 mar. 2011.

MATOS, J. F. Aprendizagem como participação em comunidades de prática mediada pelas TICs. Disponível em: <www.educ.fc.ul.pt/docentes/jfmatos>. Acesso em: 10 nov. 2010.

MCGREAL, R.; ELLIOTT, M. Technologies of Online Learning (E-learning) In: Terry Anderson (org). *The theory and practice of online learning*. 2 ed. AU Press, Athabasca University, 2008.

MOHEDANO, M. M. *La enseñanza del léxico español a través de Internet*: análisis y comentarios de páginas web: Editorial Edinumen, Madri, 2004.

MOISEY, S. D.; HUGHES, J. A. Supporting the online learner. In: TERRY A. (org). *The theory and practice of online learning*. 2 ed. AU Press, Athabasca University, 2008.

MORAN, J. M. *Pedagogia integradora do presencial-virtual*. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/pedagogia.htm>. Acesso em: 18 dez. 2010.

_____. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. In: MORAN, J. M. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. Campinas, Papirus Editora, 2000, p. 11 – 65

MOTTA-ROTH, D. De receptador de informação a construtor de conhecimento: o uso do *chat* no ensino de inglês para formandos de Letras. In: PAIVA, V.L.M.O. (ed.). *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: Poslin/FALE/UFMG, p. 230-247. 2001.

NETO, G. C.; GOMES, A.; OLIVEIRA, N. *Aliando Grounded Theory e re-formulações de conceitos da Teoria da Atividade para o melhor entendimento de práticas humanas*. Disponível em: <http://www.cin.ufpe.br/~asg/publications/files/GenesioCliHCFinal.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2010.

NICHANI, M. *Communities of practice at the core 4th October*, 2001 Disponível em: http://www.elearningpost.com/elthemes/kmcore.asp. Acesso em: 14 fev. 2011.

PAIVA, V. L. M. O. A pesquisa sobre interação e aprendizagem de línguas mediadas pelo computador. *Calidoscópio*. São Leopoldo. v. 3, n.1, p.5-12, jan/abr. 2005.

_____. Aprendendo inglês no ciberespaço. In: Paiva, V.L.M.O. (ed.) *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: Poslin/FALE/UFMG, 2001a.

_____. A. WWW e o ensino de inglês. Revista *Brasileira de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001b.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. Online Learning Communities in Perspective. In: LUPICCINI, R. *Online Learning Communities*: Perspectives in instructional technology and distance education series. Information Age Publishing inc, United States of America, 2007.

_____. *O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line*. São Paulo: artmed, 2004.

_____. *Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRIMO, A. F. T. *Interação Mútua e Interação Reativa*. Disponível em: <http://www.psico.ufrgs.br/aprimo/pb/intera.htm>. Acesso em: 10 mai. 2010.

QUEIRÓS, J. J. A importância e o lugar da teoria na pesquisa. *Cadernos de Pós-Graduação*, São Paulo, v.4, Educação, p. 13-17, 2005.

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, v. 38, nº 2, maio- ago, p. 183-195, 2009.

RECUERO, R. *Redes Sociais na Internet*. Porto Alegre: Sulina, 2009a.

_____. Adicionar um comentário: Mecanismos de conversação em Weblogs e Fotologs Brasileiros. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 9, 2009b.

_____. *Mídia social além do Hype*. Disponível em: <http://pontomidia.com.br/raquel/arquivos/midia_social_alem_do_hype.html>. Acesso em: 27 mai. 2009c.

_____. *Redes Sociais na Internet*: considerações iniciais. XXVII INTERCOM. Porto Alegre, 2004.

RECKER, M.; DORWARD, J.; NELSON, L. *Discovery and use of online learning resources*: Case study findings. Educational Technology & Society, nº7, 2004.

RETTORI, A.; GUIMARÃES, H. Comunidades Virtuais de Aprendizagens – CVAs: uma visão dos ambientes interativos de aprendizagem. *Revista da FAEEBA*: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v.13, n. 22, p. 305-312, jul/dez. 2004.

RHEINGOLD, H. A comunidade virtual. Lisboa: Gradiva, 1996.

SALOMÃO, A. C. B. *Gerenciamento e estratégias pedagógicas na mediação dos pares no teletandem e seus reflexos para as práticas pedagógicas dos interagentes*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos. UNESP – Universidade Estadual Paulista, 2008. Disponível em:<http://www.teletandembrasil.org/page.asp?Page=25>. Acesso em: 10 jan. 2011.

SANTOS COSTA, G. Netnografia e MROCs: análise e coleta de dados em pesquisas qualitativas na era das redes sociais. In: *3º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na educação*: redes sociais e aprendizagem. Anais Eletrônicos, Dezembro, 2010.

SOTO, U.; MAYRINK, M. F.; GREGOLIN, I. V. *Linguagem, educação e virtualidade*. — São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009

SOUZA, M. G. *Teletandem e seus processos*: uma negociação entre um par. Relatório de pesquisa de Iniciação Científica. UNESP, Faculdade de Ciências e Letras de Assis. Orientador: Dr. João Antonio Telles. Disponível em: <http://www.teletandembrasil.org/page.asp?Page=25>. Acesso em: 20 ago. 2010.

SOUZA, R. A. *A aprendizagem de línguas em tandem: Estudo da telecolaboração através da comunicação mediada pelo computador*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003a.

_____. Telecolaboração e divergência em uma experiência de aprendizagem de português e inglês como línguas estrangeiras. *Revista Brasileira de Linguística aplicada*, v. 3, n. 2, p. 73-96, 2003b.

_____. Telecolaboração na aprendizagem de línguas estrangeiras: Um estudo sobre o regime tandem. In: FIQUEIREDO, F. J. Q. (Org.) *A Aprendizagem Colaborativa de Línguas*. Goiânia: Editora da Universidade Federal de Goiânia, 2006.

STRAUB, D.; GEFEN, D.; BOUDREAU, M. C. *The world is quantitative, positivist research methods website*. Disponível em: <http://dstraub.cis.gsu.edu: 88/quant/>. Acesso em: 29 jan. 2011.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. 2. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 1990.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. Grounded Theory methodology: an overview. In: Denzin, N.; Lincoln, d. *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1994.

SCHWIER, R. A. A typology of catalysts, emphases, and elements of virtual learning communities. In: LUPICCINI, R. *Online Learning Communities*: Perspectives in instructional technology and distance education series. Information Age Publishing inc, United States of America, 2007.

TAVARES, K. O papel do professor – do context presencial para o ambiente online e vice-versa. *Revista Conecta*, nº3 – novembro, 2000.

TELLES, J. A. *Aprendendo línguas estrangeiras in-tandem*: histórias de identidades. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/rbla/revista2008_2.htm l>. Acesso em: 12 jan. 2011a

_____. Teletandem Brasil: *Línguas estrangeiras para todos*. Disponível em:<http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM_BRA SIL_completo.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2011b.

_____; VASSALLO, M. L. *Foreign Language Learning In-tandem*: Teletandem as an Alternative Proposal in CALL. The ESPecialist, 27(2), p.01-20, 2006.

VETROMILLE-CASTRO, R. *O papel da usabilidade no ensino de inglês para leitura media do por computador*. 2003. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, 2003.

_____. *A interação social e o benefício recíproco como elementos constituintes de um sistema complexo em ambientes virtuais de aprendizagem para professores de línguas*. 2007. Tese (Doutorado em Informática na Educação) Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, UFRGS, 2007. In LEFFA, Vilson J. (Compilador). *TELA* (Textos em Linguística Aplicada) [DVD]. 4. ed. Pelotas: Educat, 2009.

_____; AXT, Margarete . Emergência e a aprendizagem de (professores de) línguas em meio telemático. In: *XII Congreso de Informática Educativa*, 2007, Havana. Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones y su contribución a un Mundo Mejor, 2007. v. 1.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, L. S.; LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 7ed. São Paulo: Ícone, 2001.

ZAGO, G.; BATISTA, J. Manifestações Coletivas no Ciberespaço: Cooperação, Capital Social e Redes Sociais. In: *II Simpósio Nacional da Associação Brasileira de Cibercultura*. São Paulo, 2008.

WALKER. D.; MYRICK, F. *Grounded Theory*: an exploration of process and procedure. Qualitative Health Research, v. 16, n. 4, p. 547-559, 2006.

WARSCHAUER, M.; GRIMES, D. *Audience, authorship, and artifact*: The emergent semiotics of Web 2.0. Disponível em: <http://www.gse.uci.edu/person /warschauer_m/docs/aaa.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2011.

_____. *The death of cyberspace and the rebirth of CALL*. English Teachers‟ Journal, v. 53, p. 61-67, 2000. Disponível em: <http://www.gse.uci.edu/person/markw/cyberspace.html>. Acesso em: 27 jan. 2010.

_____. *Laptops and literacy*: Learning in the wireless classroom. New York: Teachers College Press, 2006.

_____; KERN, R. *Network-based language teaching*: Concepts and practice. Cambridge: Cambridge University Press Applied Linguistics Series, 2000

WENGER, E. *Communities of practice, a brief introduction*. Disponível em:< htt p://www.ewenger.com/theory/index.htm>. Acesso em: 07 abr. 2010.

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

_____.; MCDERMOTT, R.; SNYDER, W. M. *Cultivating communities of practice*. A guide to managing Knowledge. Boston: HBS Press, 2002.

YIN, Robert K. *Estudo de Caso*: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANEXOS

Anexo A - Roteiro para Entrevista com os Alunos

Caro aluno,

Após esse período realizando pesquisas e observando o seu aprendizado de Espanhol na Comunidade Virtual de Aprendizagem do Livemocha estou realizando essa entrevista com a finalidade de saber como o Livemocha contribuiu para o aprimoramento pessoal e entender a organização e a estrutura da aprendizagem dentro de uma comunidade virtual,compreendendo e analisando o modo como os membros trabalham, dividem tarefas, seguem regras, compartilham interesses e realizam suas atividades individuais e coletivas.

Nome:
Idade:
Série:

1) Como você viu o Livemocha no processo de aprendizagem da língua espanhola na sua vida escolar?

2) Como você se sente hoje em relação ao curso? (feliz, desanimado, desmotivado, desinteressado...) Por qual razão?

3) Quais mudanças você percebeu no decorrer do curso? O que você achou?

4) Como você viu o sistema de pontos (mochapoints) no curso? De que forma você acha que esse sistema influiu no seu aprendizado e na sua motivação?

5) Na função de ajudar/colaborar com o aprendizado de algum membro da comunidade, como você se sentiu ao dar tal colaboração. Quais foram os tipos de ajuda ou contribuição que você deu para um ou mais membros do curso?

6) Como você se sentiu ao ajudar um membro que é de outro país?

7) de que forma você estabeleceu a sua construção de laços de amizade com outros membros do curso de espanhol?

8) Na sua opinião, o que representou aprender o idioma espanhol em uma comunidade virtual de aprendizagem?

9) Você percebeu que vários membros foram sugeridos para que fizessem parte da sua relação e amigos/parceiros na aprendizagem do espanhol. Quais motivos te levaram a adicionar as pessoas que fazem parte da sua rede de amigos no Livemocha? Descreva o que você levou em consideração para tal escolha do membro?(sexo, idade, motivo, qual?)

10) Dos parceiros de curso, que você mais ajudou, colaborou para o aprendizado?

11) Você conseguiu realizar contato com algum membro do Livemocha? Descreva como foi essa experiência? Quais recursos do Livemocha foram utilizados?

12) Quando você procurou algum membro para estabelecer contato ou parceria na aprendizagem do espanhol, por meio dos “Sugeridos parceiros” alguma vez você tentou contatar essa pessoas por meio de outra rede social como Orkut, Facebook, Twitter ou MNS? Se a resposta for afirmativa, descreva como foi essa experiência?

13) Que interesses em comum você teve com a pessoa que você adicionou como parceiro/amigo no Livemocha?

14) O que você achou de interessante no Livemocha ao longo do curso? Descreva o que mais te chamou a atenção menos te interessou no curso.

15) Com relação às atividades de espanhol, o que você acha que favoreceu a sua aprendizagem virtual? Quais os aspectos relevantes na sua aprendizagem?

16) o que você não gostou no Livemocha?

17) Em que momento do curso você mais se sentiu motivado/interessado em aprender a língua espanhola no Livemocha. Descreva esse momento / sentimento.

18) Com qual frequencia você acessava as atividades?

19) Durante a realização do curso qual ou quais momentos você deixou de realizar as atividades? Quais as razões?

20) Você se sentiu desmotivado ou desinteressado em realizar algumas das atividades do curso?

21) Se a resposta da questão 20 for afirmativa, em que momento do curso você se desmotivou/desinteressou?

22) o que contribuiu para essa desmotivação / desinteresse? Que fatores influenciaram esse sentimento?

23) Você acha que faltou algum mecanismo motivacional no curso?

24) se a resposta da questão 23 for afirmativa, que sugestão você daria para que a motivação e o interesse pelo aprendizado do espanhol siga em alta com você?

25) Você pretende seguir realizando cursos de idiomas na Internet? E no Livemocha?

26) Com relação suas contribuições no curso por meio das revisões de textos dos outros membros da comunidade, como você se sentiu ao ter a sua revisão avaliada por outro membro, sendo que isso representava aumento dos pontos (mochapoints como professor)

27) Como você se via sendo um professor de português para aprendizes de outros países?
28) dentro da comunidade do Livemocha, que regras implícitas você respeitou? O que isso representou na sua aprendizagem.

29) Como você se sentiu tendo os seus textos corrigidos por falantes nativos do espanhol? Como você avaliou os seus colaboradores?

30) As revisões contribuíram para o aprendizado?

Anexo B – Orientações iniciais para a participação da pesquisa

Universidade Católica de Pelotas
Programa de Pós-Graduação em Letras
Mestrado em Linguística Aplicada

ORIENTAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Os participantes da pesquisa sobre Comunidades de Aprendizagem de Línguas estrangeiras realizarão um curso de Espanhol nível iniciante no site: www.livemocha.com sob a tutoria do professor Bruno Forgiarini.

Abaixo seguem algumas orientações e dicas para os relatos escritos, gravações de voz:

Categoria 01 – Impressões gerais do Livemocha Dias 28/06 e 1º/07

1) Comente sobre o que achou do curso nestes primeiros acessos.
2) Descreva todas as coisas que você observar no curso: Atividades, sugeridos amigos, links na própria página. Pensou, falou!
3) Expor seu ponto de vista e as suas ideias sobre o curso. Quais são as *intenções* no Livemocha como um todo. Descreva os interesses que forem surgindo ao longo do curso também.
4) Relate tudo o que te chamar a atenção seja na página inicial, na guias/links (Aprender, Compartilhe, Ensine... etc.)

Categoria 02 – Falando sobre as comunidades (rede de amigos)

1) Descreva como você se faz amizade com alguém na comunidade do Livemocha. Relate sobre esses tópicos:

a) Descreva como são as páginas da Internet (curso, design etc.)
b) O que mais te chamou a atenção?Por quê?
c) Por meio de que recurso você adiciona alguém no Livemocha? Como? De que maneira?

d) Quem você adiciona?Homens, mulheres, pessoas de sua mesma faixa de idade?Relate todos os detalhes sobre os critérios para escolher alguém para adicionar no Livemocha
e) Como é estruturado o curso? Como são as atividades? Que tipos de atividades?

OBSERVAÇÕES IMPORTANTES: Quando fizer um relato sobre determinado item, coloque o dia. Escreva ou grave em arquivo de voz/áudio como se fosse um “diário”. Em cada relato, busque descrever ***todos os detalhes***. Bons estudos.

Anexo C – Orientações Online

ORIENTAÇÕES VIA E-MAIL

Olá caros alunos,

A partir de agora, este será o endereço de e-mail para que vocês (alunos participantes da pesquisa e do curso de espanhol) possam me enviar os RELATOS ou RELATÓRIOS SEMANAIS sobre o andamento do curso de espanhol no Livemocha (www.livemocha.com).

Em breve enviarei um documento (do Word) que servirá de modelo para vocês escreverem sobre o curso. Nesta terça-feira (10/08) convocarei vocês para uma reunião, onde serão entregues as autorizações de participação da pesquisa. Quem puder levar o seu relatório em um "pendrive" ou já encaminhar para (livemocha.professorbruno@gmail.com) já pode fazer o envio.

Desde já agradeço a colaboração e qualquer dúvida ou dificuldades no curso é só encaminhar para este e-mail ou na escola, ok?

Professor Bruno Forgiarini

Anexo D – Tabela dos Elementos da *Grounded Theory*

<table>
<tr><th colspan="2">Elementos da Grounded Theory
(Categorias / Subcategorias / Conceitos e Memos do Pesquisador)</th></tr>
<tr><td colspan="2">Categoria: Aspectos Estruturais – São elementos que dizem respeito ao ambiente virtual Livemocha.
Subcategoria: Usabilidade (UD e UP – cód.01)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Conceito de Usabilidade de Pedagógica (UP) – Facilidade ou praticidade com que se pode utilizar uma ferramenta ou objeto na realização de determinada tarefa; condição do que pode ser usado, com eficácia, da forma mais simples e intuitiva possível. (cód.01a).
Conceito de Usabilidade de Design (UD) - qualidade tecnológica da ferramenta que promove ou não o progresso da realização das atividades/tarefas do curso de espanhol no Livemocha. (cód.01b).</td></tr>
<tr><td>Depoimento dos Sujeitos</td><td>Observações do pesquisador</td></tr>
<tr><td>• Eduardo (Maio, 2010) - Comecei a lição 3 hoje "adjetivos", é muito fácil. Fiz a revisão sem a menor dificuldade. (cód.01a).

• Filipe (Maio, 2010) - O curso está sendo muito bom, ele possui ótimo visual para a leitura e interpretação. Sem falar que eu posso corrigir exercícios e interagir com varias pessoas do mundo. (cód.01b).

• Lucas (Maio, 2010) - Gostei muito do Livemocha, por ser muito pratico, é bom pra quem tem dificuldade de ir em locais de cursos, e enquanto agente aprende, podemos fazer amizades de vários locais. (cód.01b).

• Eduardo (Maio, 2010) - fiz a revisão da lição 2 "negativas" tive algumas dificuldades, mas nada de mais :D, ainda mais que a internet tava lenta --' (cód.01a).

• Lucas (Junho, 2010) - O design do Livemocha é muito</td><td>Pedi que me descrevessem as ações no curso, todos os passos e as suas impressões sobre tudo o que chamasse a atenção. Após, recebi estes escritos sobre o que cada aluno realizou no Livemocha.

Inicialmente os alunos se mostram familiares com o Livemocha e, inicialmente, não apresentaram dúvidas ou dificuldades.</td></tr>
</table>

parecido com o do Orkut então eu me adaptei muito bem com o curso. (Cód.01b). • Eduardo (Março, 2011) – Achei legal o visor inicial e as opções que tem ali, agora dá pra colocar as fotos e escrever mensagem para outras pessoas do mundo. Achei massa. (cód.01b). Bah, esse curso é bom de fazer e o computador é uma coisa que todo mundo gosta de usar e tu aprende fazendo o curso e não fica naquela chatice da aula e da pra fazer as aulas aqui. Não teve uma coisa que não gostei, acho só com relação aos pontos só que achei assim, porque tu tem que corrigir um monte de textos p ganhar um pouco de mochapoints, acho só aquela pontuação poderia mudar tipo aumentar para 20 pontos as revisões, não to dizendo que isso é ruim, mas poderia melhorar porque para ganhar uma medalha cara precisa de 1000 mochapoints, mas no mais o curso é muito bom de fazer. (cód.01a). • Filipe (Março, 2011) - O que chamou a atenção é que agora da pra botar foto e tinha umas novas abas com nomes e mais links pra fazer atividades, pareceu mais organizado. Acho que isso quer dar um atrativo para as pessoas, parece mais real a aprendizagem. [...] tentei um contato com uma outra menina da Espanha que tinha MSN e Orkut e o legal que, tipo, no MSN tu não tem um tradutor e no Livemocha tu pode conversar com uma pessoa e só vai ali traduzindo e assim tu te comunica. (cód.01b). Achei os exercícios de relacionar com as imagens bem legal, daí tu pode escutar o áudio com a frase e depois tu pode traduzir, tinha um monte de coisas ali pra ti aprender. Ali na	Nessa subcategoria, percebo que estão presentes as influências dos aspectos da usabilidade no processo de aprendizagem do espanhol. Os sujeitos destacam que os aspectos do design do curso são fáceis e simples de utilizar.

parte de pronuncia mesmo tinha umas lições de som de ll e o de j que tu errava e tentava fazer o mais próximo e daí eles gravavam a pronúncia deles e era legal dava para aprender bastante. Assim deu dava uma boa avaliação das correções deles e assim a gente trocava esforços. (cód.01a). • Lucas (Março, 2011) – [...] gostei da parte de explorar as culturas, agora dá p colocar as fotos de suas cidades, contar as histórias, assim como os outros alunos fizeram, antes não tinha isso. (cód.01b).	
Categoria: **Aspectos Estruturais –** São elementos que dizem respeito ao ambiente virtual Livemocha. Subcategoria: ***Sistema de Pontos (Mochapoints e Pontos da Atuação como professor) (cód.02)***	
Mochapoints - Totalidade dos pontos obtidos por meio da realização exercícios de aprendizagem do espanhol como língua estrangeira. (cód.02a). ***Pontos como Professor*** - Pontuação oriunda das colaborações para o aprendizado de outros membros do Livemocha como requisito para o progresso no curso de espanhol. (cód.02b).	
Depoimento dos Sujeitos	Observações do pesquisador
• Marcus (Maio, 2010) - o negócio dos mochapoints que ao meu ver é que quanto mais mochapoints tu tens mais tu sabe sobre cada coisa. (cód.02a) • Filipe (Junho, 2010) - Fiz todas as lições do curso e tem uma atividade que tu não consegue avançar por diz ali que tu tem que ter trezentos mochapoints como professor. Acho que isso é uma regra porque depois que eu corrigi os textos dos outros da comunidade daí liberou as outras lições de espanhol. (cód.02b). • Eduardo (Março, 2011) – [...] e a pontuação é como te disse eu queria ganhar medalha mais porque quando eu entrava no perfil dos outros pra olhar via	A pontuação da aprendizagem no Livemocha é um dos elementos de atribuição de valor pedagógico com grande visibilidade e aceitação pelos membros da comunidade virtual. É o produto de todas as ações de ensino e aprendizagem realizadas no curso, seja colaborando para

aquele monte de pontos eu nada bah ficava de cara e daí eu queria fazer as atividades só que tinha que fazer um monte de correções porque pra ganhar 100 pontos como professor tu tinha que corrigir 10 textos. (cód.02b). • Filipe (Março, 2011) - É sem dúvida, foi o que mais me chamou a atenção. Achei bem interessante como te disse, quanto mais tu faz mais tu quer, e aí tu já adiciona que tem mais pontos. Os pontos têm uma coisa de competição assim, tipo, tu tentar ter a mesma coisa, quanto mais aprende idiomas, mais pontos o cara ganha. (cód.02a). • Lucas (Março, 2011) - Ah daí tinha aquele negócio de competir com o Eduardo por causa dos pontos. Ele sempre agitava comigo que tinha mais pontos do que eu e, tipo, eu ficava de cara e fazia as atividades pra alcançar ele. Acho que quanto mais tu faz os exercícios do curso, mais pontos tu ganha e mais tu aprende. Já o Felipe não me dizia nada. (cód.02a).	a própria aprendizagem ou para a de outrem. Aqui os sujeitos relatam os seus pontos de vista frente aos mochapoints ou pontos oriundos de suas atuações como professor, destacando os procedimentos realizados no Livemocha.
Categoria: **Aspectos Estruturais –** São elementos que dizem respeito ao ambiente virtual Livemocha. Subcategoria: **Recursos de Ensino do Livemocha (cód.03)**	
Conceito - Conjunto de elementos e procedimentos que são empreendidos no curso espanhol do Livemocha. (Chat, e-mail, flashcards, atividade role play, etc.)	
Depoimentos dos Sujeitos	Observações do Pesquisador
• Lucas (Maio, 2010) - Já aprendi “primeiros nomes”, e agora estou passando para “sentenças negativas”. Eu já adicionei o Eduardo e estamos trocando correções e e-mail. • Eduardo (Agosto, 2010) - Hoje o que mais me dei foi nos mochapoints. Eu to fazendo aqueles	Os sujeitos descrevem como realizam as atividades do curso e que dispositivos usam para implementar a sua aprendizagem do espanhol com os

exercícios de relacionar as imagens, muito bom. • Eduardo (Março, 2011) - Eu o Lucas, a gente se ajudou bastante no curso até usamos um bate-papo que tem ali no curso. O bate-papo é legal porque dá pra tu traduzir o que a pessoas fala na língua dela e tipo tu também vai aprendendo novas palavras como falar tal coisa em espanhol. Ale, disso, tipo, eu e o Lucas somos colegas desde o ano passado e daí o Lucas me dava umas dicas ou na aula, por e-mail ou por texto que eu corrigia dele e ele corrigia o meu de coisas que eu não sabia e depois a gente passava conversando sobre o curso na aula. O curso é muito bom, o Livemocha sempre manda e-mail quando tu fica assim uns dias sem entrar, daí tu volta, fora as pessoas que te mandam mensagens sobre as correções e tal. • Filipe (Março, 2011) - Acho legal, um dia eu posso estar aprendendo a língua dele e ele me ensinado. Tu faz os exercícios, tu corrige escrevendo o texto correto ou grava um áudio. Tu corrige gravando áudio ou digitando.Usei também o bate-papo, mas só uma pessoa que veio no bate-papo, uma argentina. Daí eu conversava com ela em espanhol e eu usava um tradutor que tem ali do lado, no próprio Livemocha eu ia me comunicando com ela achei muito legal.	outros membros da comunidade virtual.
Categoria: **Aspectos Relacionados aos Sujeitos da Comunidade Virtual Livemocha –** diz respeito ao modo como o sujeito interage com outros membros da comunidade virtual e os elementos relacionados à aprendizagem de E/LE. Subcategoria: **Atenção na sustentação da participação ativa nas atividades de aprendizagem (cod. 04)**	
Conceito - Preocupação do aprendiz em manter-se ativo na resolução das tarefas do curso, sustentado pela sua atenção dispensada para aprender	

<table>
<tr><td colspan="2">espanhol. (cód.04)</td></tr>
<tr><td>Depoimentos dos Sujeitos</td><td>Observações do Pesquisador</td></tr>
<tr><td>• Filipe (Agosto, 2010) - hmm... bah... Hoje fiz uns exercícios de reconhecimento de imagens tive bastante dificuldade em diferencia mujer das demais femininas tipo, tem mujer e niña e anciana, mas todas são mulher então eu me atrapalho um pouco, mas vou procurar prestar mais atenção. ;D</td><td>Em alguns depoimentos e observações presenciais que realizei durante a pesquisa percebi o modo como eles se concentram na sua aprendizagem e a atenção dispensada na própria aprendizagem. Alguns momentos vi um ritmo bem apurado com o Filipe e o Eduardo no laboratório. Eles descrevem o processo feito em uma atividade do curso destacando a preocupação de estar atentos aos detalhes, buscado estratégias próprias para terem sucesso na realização das tarefas do curso.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Categoria: Aspectos Relacionados aos Sujeitos da Comunidade Virtual Livemocha – diz respeito ao modo como o sujeito interage com outros membros da comunidade virtual e os elementos relacionados à aprendizagem de E/LE.
Subcategoria: A confiança e domínio sobre a ferramenta como condição de sucesso na aprendizagem (cód.05)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Conceito:
• Competência que um aprendiz do Livemocha tem de dominar uma determinada tarefa/conhecimento por meio de suas próprias habilidades e esforços, usando de recursos virtuais para obter êxito na sua aprendizagem integrada, na compreensão ou domínio de informação, assunto, matéria etc.</td></tr>
</table>

(cód.05a).

- Capacidade que o aprendiz tem de guardar e usar o aprendizado do espanhol, construído em ambiente virtual, como suporte para outras aprendizagens futuras. (cód.05b).
- (Des)confiança sobre as condições de sucesso de sua própria aprendizagem via internet. (cód.5c).

Depoimento dos Sujeitos	Observações do Pesquisador
• Filipe (Maio, 2010) – Eu achava que cursos pela internet, não rendiam tanto conhecimento, mas depois que entrei no livemocha, realmente mudei de opinião. (cód.05c). Fiz todas as lições do curso e tem uma atividade que tu não consegue avançar por diz ali que tu tem que ter trezentos mochapoints como professor. (cód.05a). • Eduardo (Maio, 2010) – [...] depois eu fui fazer o exercício "escrever" daí me deu preguiça e eu dormi um pouco, mas fiz depois, muito fácil, quando chegou na parte de falar eu travei ,é difícil falar. Mesmo com algumas dificuldades eu consegui fazer ;p após isso [...] (cód.05a). • Filipe (Março, 2011) [...] Acho que ajudou agora no último ano, eu tenho espanhol e agora ta ajudando bem mais. Eu não sabia nada de espanhol, sabia bem pouquinho. Agora mesmo eu to tendo aula de espanhol e algumas coisas que a professora ta ensinando eu já sabia. Com o que eu fiz no curso já tenho mais ou menos o básico. (cód.05b). • Eduardo (Junho, 2010) - Hoje realizei mais uma atividade de produção oral e daí mandei pra comunidade do Livemocha e conclui a lição 1.	Nos depoimentos codificados como (cód.05c) alunos relataram seus receios sobre a internet por achar difícil a aprendizagem nela. O que se observou é que não teve influência. Assim considero como apenas um preconceito inicial sobre o novo modelo, mecanismo de aprendizagem de idiomas.

Após isso apareceu uma caixa dizendo “bom trabalho” e tinha um negócio ali destacando a conclusão da tarefa e dizendo que dava pra compartilhar, tipo no Orkut. (cód.05a). • Eduardo (Março, 2011) - ah sei lá, tipo, no começo era estranho porque era um troço na internet, e na internet é muito difícil de aprender (cód.05c), mas depois vi que tinha um monte de gente, tipo, de outros países também ficou mais fácil de aprender. Eles ajudam a gente, pensei que no começo era tudo estranho e fiquei preocupado porque eu pensava que a gente tinha que falar com as pessoas na língua delas porque se tu fosse falar em português elas não iam entender né? (cód.05c), mas depois eu usei o Google para traduzir o que elas falavam e daí eu ia tentando conversar na boa. Algumas pessoas que eu via tipo, que eram do Brasil eu já tentava trocar o MSN. (cód.05a). [...] tipo, tu fazer o curso na escola é muito melhor do que fazer em casa, porque é divertido porque tu pode mostrar o que tu fez pro colega e tal. (cód.05c). • Filipe (Março) - Às vezes a gente não se sente seguro fica com vergonha, daí quando tu ta sozinho tu te solta mais e representou muito pra mim porque eu não sabia nada de espanhol. Eu gostei de fazer o curso sozinho, me senti mais a vontade e acho que depende do aluno se interessar e tal. (cód.05c).	
Categoria: **Aspectos Relacionados aos Sujeitos da Comunidade Virtual Livemocha –** diz respeito ao modo como o sujeito interage com outros membros da comunidade virtual e os elementos relacionados à aprendizagem de E/LE.	

Subcategoria: **Relevância do aprendizado do espanhol para os objetivos pessoais dos sujeitos (cód.06)**	
Conceito - Relação entre todos os elementos que fazem parte do processo aprendizagem de espanhol na comunidade Livemocha com os objetivos e interesses que são considerados importantes pelos sujeitos da pesquisa.	
Depoimento dos Sujeitos	Observações do Pesquisador
• Eduardo (Agosto, 2010) - Ah, eu quero ser útil, tipo quero ter bastante ponto como professor. Tipo, eu quando acabar o espanhol quero fazer inglês. • Eduardo (2011) - Bah é massa né? Porque, tipo, tu pode aprender na parceria, junto com os teus amigos é legal e também porque tem milhares de pessoas que podem te ajudar a aprender daí isso é massa. Tipo, tu fazer o curso na escola é muito melhor do que fazer em casa, porque é divertido porque tu pode mostrar o que tu fez pro colega e tal. • Filipe (Março, 2011) - É legal o curso tu fazer. Pelo curso mesmo tu tem um objetivo, mais que a escola aqui, acho que sei lá tu aprende mais sozinho porque tu não tem vergonha de falar. Quero depois fazer o curso de inglês, para eu ir melhorando meu aprendizado na aula como é agora nas aulas de espanhol. • Lucas (Março, 2011) – O Livemocha representou muito! É importante para o meu aprendizado... como um grande impulso. [...] tipo teve uma pessoa que eu aprendia espanhol com ela e ela português comigo e isso foi bem bacana. Tinha uns textos que ela escrevia e eu corrigia e o mesmo ela fazia. Vale a pena fazer o curso. Tu aprende no curso e	Após ler os dados, relacionei-os com um estudo acerca do modelo ARCS e percebi essa categoria como a relação entre tudo o que o sujeito viu no Livemocha com os seus próprios interesses, ideais e objetivos.

<table>
<tr><td>tu aprende com as outras pessoas.</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2">Categoria: Aspectos Relacionados aos Sujeitos da Comunidade Virtual Livemocha – diz respeito ao modo como o sujeito interage com outros membros da comunidade virtual e os elementos relacionados à aprendizagem de E/LE.
Subcategoria: Aprendizagem In Tandem (cód.07)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Conceito - Quem tem maior conhecimento acerca de um idioma assume o compromisso de ensinar quem tem menos experiência:
(Ajudar) Prestar assistência a um parceiro de aprendizagem na comunidade, por meio de um feedback escrito ou oral. (cód.07a).
(Ser ajudado) Receber assistência de um parceiro de aprendizagem na comunidade, por meio de um feedback escrito ou oral. (cód.07b).</td></tr>
<tr><td>Depoimentos dos Sujeitos</td><td>Observações do Pesquisador</td></tr>
<tr><td>Eduardo (Maio, 2010) não conclui toda lição porque eu tava cansado ;p corrigi dois exercícios , um era muito engraçado, o cara escrevia tudo errado =x(cod.07a).
Filipe (Maio, 2010) Então, hoje corri alguns exercícios, e vou dar inicio a um novo curso de espanhol que aprende o básico do espanhol. E avaliei as pessoas que corrigiram meus exercícios. (cód.07b).
Filipe (Junho, 2010) Respondi também vários questionários, avaliei varias pessoas que corrigiram meus exercícios e fiz uns amigos também que tão me corrigindo (cód.07b) e que também to ajudando eles. (cód.07a).
Filipe (Agosto, 2010) - Hoje fiz uma amizade com um carinha que tinha mais de 3mil mochapoints. É legal porque o cara sabe muito e vou fazer minhas atividades do espanhol para ele me dar umas dicas.(cód.07b).</td><td>A aprendizagem In Tandem é percebida pelos membros do Livemocha como a colaboração mútua entre si para aprendizagem de idiomas. Os sujeitos depõem sobre como eles contribuíram para o aprendizado de alguns aprendizes da língua portuguesa e o modo como receberam, da mesma forma, orientações, dicas e correções em seu aprendizado na espanhola.</td></tr>
</table>

• Filipe (Junho, 2010) - Também achei ali uns ícones para o Orkut que dá pra compartilhar o Livemocha com os teus amigos. (cód.07a). • Eduardo (Março, 2011) - tu trocava ideia com todo mundo e eles te corrigiam daí tu aprendia com elas e não era só com o site, mas com as pessoas de todo o mundo, sabe? E isso é muito legal, mais fácil de aprender com a comunidade não era só o site [...] Tipo, as pessoas de outros países que aprendiam português eu tentava ajudar dentro daquilo que eu via que tava errado, no meu ponto de vista, mas tinha outras que estavam aprendendo espanhol daí não tinha como porque eu tava no mesmo nível e daí eu não tinha muito domínio, né? Tipo, não dava porque eu também tava no nível iniciante. Eu corrigia os textos em português e as gravações de voz dando dicas, tipo, cuida o acento, tal palavra se escreve assim, e por aí foi... É massa tu poder ajudar não só as pessoas daqui, mas também os de fora. (cód.07b). • Felipe (Março, 2011) [...] as pessoas colocavam as correções que era pra te ajudar. Acho que me esforcei pra ajudar eles, claro que eu queria ganhar os pontos de professor para seguir aprendendo, né? Mas achei que eles me avaliaram bem, por que tenho 100% de correções úteis diz ali no Livemocha então acho que ta legal. (cód.07a) e tipo eu dava a avaliação de correção pra melhor que eu achasse a que na real me ajudasse. Porque tu aprende espanhol e pega as dicas com as pessoas que nasceram e aprenderam aquela	

língua desde pequenos e são falantes nativos e tem todo um conhecimento pra te ensinar e isso é bem legal. (cód.07b). • Lucas (Março, 2011) - Vi como mais uma meta para conseguir medalhas. Ajudar os outros é bem legal, bah. E eu queria ajudar os outros a aprender o meu idioma daí os argentinos iam escrever em português e misturavam tudo, daí eu corrigia, tipo, destacando com um marcador colorido onde tava errado, é diferente. (cód.07a). Quando eu precisei de ajuda o Eduardo me ajudou porque eu tive problemas em uma parte do curso que eu não consegui avançar porque eu não tinha muitos pontos como professor, daí o Eduardo me falou que tinha que ajudar os outros corrigindo e revisando as atividades dos outros. [...] Não me aborrecia porque era para o próprio aprendizado. Eles me corrigiam mostrando dois textos e colocavam o certo grafando onde tava errado e davam dicas na língua deles. (cód.07b).	
Categoria: **Aspectos Relacionados aos Sujeitos da Comunidade Virtual Livemocha –** diz respeito ao modo como o sujeito interage com outros membros da comunidade virtual e os elementos relacionados à aprendizagem de E/LE. Subcategoria: **Os interesses no Livemocha (cód.08)**	
Conceito - Aquilo que é útil, de importância concreta para os membros da comunidade virtual: • Interesse na aprendizagem do espanhol, podendo ou não compartilhar / promover o Livemocha para seus amigos e em outra rede social (cód.08a). • Conhecer e adicionar pessoas de acordo com critérios pessoais. (cód.08b).	
Depoimentos dos Sujeitos	Observações do Pesquisador
• Filipe (Maio, 2010) - Aceitei o “japonês” no curso e mandei convite para uma menina :>. (Cód.08b). • Eduardo (Maio, 2010) Abri meu Livemocha e eu	A minha percepção com relação aos dados que a partir deles surgem os conceitos

agora estou com 11 amigos (cód.08b). • Filipe (Junho, 2010) - Também achei ali uns ícones para o Orkut que dá pra compartilhar o Livemocha com os teus amigos. (cód.08a). • Lucas (Junho, 2010) - Bah, na minha primeira experiência meu critério para adicionar as pessoas era o número de mochapoints, (cód.08b) naquele site ali o que mais me interesso é pelo aprendizado. [...] promovi o Livemocha no Orkut. Eu cliquei num link do Orkut daí tu coloca teu e-mail e senha do Orkut e depois aparece ali em cima de amigos no Orkut e todos conseguem ver que fui eu que promovi o curso de espanhol no Livemocha, daí quando abre o Orkut já ta promovendo, daí os meus amigos podem ver quando terminei ou avancei na atividade do Livemocha. (cód.08a). • Marcus (Maio, 2010) - O Livemocha é legal... Tipo as pessoas que tu não conhece sabem uns quantos idiomas e isso é legal. (cód.8a). Eu vejo o perfil das meninas e o que mais me chama a atenção é a beleza delas é claro. Vi um monte de mulher bonita hehehehe. Os mochapoints delas também me chama a atenção. (cód.08b). • Gerson (Maio, 2010) - Eu vi varias pessoas no Livemocha, eu fui nos amigos sugeridos. Tah e ali eu acessei vários, varias mulheres. A comunidade é tipo Orkut, tu vai e acessa ali e tu adiciona as pessoas que tu quer daí eu adicionei o Filipe, meu	que consolidaram essa subcategoria e estão contribuindo para a elaboração de uma teoria substantiva. O que se pode notar é que os dados mostram que os interesses dos sujeitos da pesquisa possuem interesses em comum, levando em consideração dois aspectos: tudo aquilo que se refere ao próprio interesse em aprender o espanhol e a mobilização do sujeito em promover compartilhar o Livemocha para seus amigos de uma outra rede social. Assim, o indivíduo abre um leque de possibilidades para ampliar sua rede de parceiros de idiomas, seguindo seus critérios como exposto pelas falas dos alunos (adicionar pessoas de mesma faixa etária, possuir muitos pontos). Quero destacar que os

amigo. Depois adicionei uma mulher de Portugal que estava aprendendo inglês. (cód.08b). • Lucas (Junho, 2010) - Bah esse curso é muito bom, tipo, porque aonde eu melhoro meu espanhol eu faço muitas amizades, pode se observar que têm vários grupos de amigos, eu gosto bastante de fazer amizades com pessoas estrangeiras. Quantos as pessoas que adiciono, tanto faz o sexo a faixa de idade, depende da pessoa se ela é carismática, gente boa, eu adiciono etc. (cód.08b). • Eduardo (Março, 2011) - Eu via as fotos e tentava pegar os MSN, porque o dos guris aqui do colégio eu já tinha e pra ganhar alguns amigos a mais. Cheguei a pedir um MSN p uma menina e tal e daí conversei com ela, não conversamos muito, mas foi legal. Ali no perfil tu podia colocar os links para o Orkut e MSN, daí as pessoas podem te conhecer melhor além daquilo ali e isso é massa [...] Eu queria adicionar tipo os que tinham um monte de mochapoints era os que tinham bastante medalhas...(cód.08b). Acho interessante aprender espanhol e fazer novos amigos, conhecer outras pessoas e culturas. [...] daí eu acho que adicionando eles iam poder me ajudar melhor. (cód.08b). • Filipe (Março, 2011) - No curso mesmo tu adiciona que tem mais mochapoints, quem tu acha legal, aprende mais línguas, acho que as pessoas têm um olhar especial pra quem tem mais mochapoints, que aprende um monte de línguas. Pelo perfil,	interesses desses sujeitos estão condicionado a critérios que ao longo do curso sofrem alterações. O que antes tanto fazia para o Lucas adicionar alguém, hoje para ele os principais critérios para aceitar ou adicionar um parceiro de aprendizagem é que tenha a mesma faixa de idade ou que tenha uma alta pontuação no curso.

pelos mochapoints, pelos pontos de professor, É... pela foto, tipo, lugar onde a pessoa mora. Tu via o perfil, o que tava fazendo, o que tava aprendendo, os pontos de professor e tem uma coisa que não disse que também tem os professores que se formaram só no Livemocha. Tinha um que sempre vinha corrigir as perguntas, atividades, daí vi que ele tinha um monte de mochapoints daí eu adicionei ele. Pó e isso é legal porque tipo tu ta em casa ajudando os outros e tu ta ganhando. È bem tipo o Orkut, tu pode adicionar como no MSN e tal. (cód.08b). O que a gente se interessa é no aprendizado de espanhol e ganhar mochapoints, né? No começo, porque tudo é novidade e tu já quer ir ganhando pontos pra ficar igual aos outros que tem um monte de pontos. Também à medida que tu ia ganhando pontos tu ia liberando novas lições e assim eu ia no curso. (cód.08a). • Lucas (Março, 2011) Eu não tive muito laço de amizade, o Felipe foi um dos primeiros a adicionar, daí dos amigos do Filipe eu adicionei dois, e do Eduardo adicionei uma guria. Ainda tiveram outros aqui na escola que começaram na pesquisa o Gian e o Gersom que eu adicionei também. (cód.08b).	
Categoria: **Aspectos Relacionados aos Sujeitos da Comunidade Virtual Livemocha –** diz respeito ao modo como o sujeito interage com outros membros da comunidade virtual e os elementos relacionados à aprendizagem de E/LE. Subcategoria: **A satisfação de ensinar/aprender sendo condicionada pela motivação (cód.09)**	
Conceito - Prazer, conforto que um membro do Livemocha tem ao realizar algo desejado que seja reconhecido pelo seu esforço tanto como aluno ou como professor, resultando num estímulo para a realização das atividades baseadas na sua expectativa de valor.	
Depoimentos dos Sujeitos	Observações do Pesquisador

• Filipe (Junho, 2010) - Hoje então eu fiquei bastante tempo no Livemocha, fiz vários exercícios, adicionei várias pessoas e ganhei bastante pontos como professor e mochapoints também, HAHAHHA E percebi o quanto mais tu meche e aprende mais tu quer que os teus points aumentem e mais tu aprende. • Filipe (Agosto, 2010) - Eu ganhei uma medalhinha depois ali nos mochapoints. Diz que é porque acho que atingi os mil mochapoints. Depois apareceu uma mensagem que eu tinha acesso como tradutor e apareceu mais lições no curso. Bah, quanto mais eu mexo, mais quero mexer. Bah, tipo, o cara se vicia, porque tu quer aumentar os teus pontos pra ganhar prestígio, mais bagagem, tipo, dentro da comunidade. • Eduardo (Março, 2011) - Quando comecei o curso, na real, tipo, eu comecei motivado né, pra fazer tudo e com aquele esquema dos mochapoints, bah eu queria ganhar cada vez mais. [...] mas antes era massa fazer é muito legal, tu corrigindo. E o esquema dos mochapoints te motivava a fazer o curso, bah tu ganhava uma medalhinha já ficava feliz, tipo, tu ganhava uma depois de três mil mochapoints e daí passava o dia inteiro corrigindo textos. [...] achei muito bom tu poder aprender com várias pessoas. O curso foi bom, não aprendi só a matéria, mas também por criar amizade. Não é um site completo pra isso, mas tu pode aprender várias culturas ali e conversar com essas pessoas e te dá uma motivação a mais, tipo tu ver as fotos das	A motivação para aprender um idioma no Livemocha é percebida quando os sujeitos declaram e demonstram uma grande vontade em realizar as lições e demais atividades no Livemocha. Essa motivação é sentida como um efeito de estímulo, satisfação, prazer, na medida em que o processo da aprendizagem do sujeito se realiza. Os sujeitos descrevem seu bem-estar destacando que a pontuação deixa eles confortáveis e estimulados a progredir com a sua aprendizagem.

pessoas e conhecer a cultura delas e massa. • Filipe (Março, 2011) - acho que me senti bem, ai tu vai corrigindo o que ele errou, tipo, dando mais motivação para ele continuar, incentivar dizendo que ta bem. E assim tu vai querendo mais ajudar, vai ganhando os mochapoints. Essas medalhinhas que tu vai ganhando com o andar do curso, quanto mais atividades tu faz, tu te torna destaque da semana. Eu ganhei aquela medalha de tradutor eu ganhei quando fiz mil mochapoints e isso me deu muita motivação. • Lucas (Março, 2011) - Sim muito legal, motivou muito... Tu ia fazendo as atividades e ia somando pontos e vai ganhando medalhas. Me motivava para continuar no curso, me sentia bem, sentia satisfação sempre em ajudar e contribuir, além de liberar os cursos.	
Categoria: **Aspectos Relacionados aos Sujeitos da Comunidade Virtual Livemocha –** diz respeito ao modo como o sujeito interage com outros membros da comunidade virtual e os elementos relacionados à aprendizagem de E/LE. Subcategoria: **Fatores que contribuíram para o desinteresse / desmotivação na aprendizagem do espanhol (cód.10)**	
Conceito: • Fatores internos que contribuíram para a perda do estímulo na realização das atividades de aprendizagem no Livemocha. (cód.10a). • Fatores externos que contribuíram para a perda do estímulo na realização das atividades de aprendizagem no Livemocha. (cód.10b).	
Depoimentos dos Sujeitos	Observações do Sujeito
• Eduardo (março, 2011) - E tipo, quando o cara ganhava a gente tinha que revisar e daí a gente já aprendia junto, mas tipo depois das férias eu parei um pouco de fazer o curso. [...] não tenho mais a mesma motivação porque antes a gente tinha terça	O desinteresse e a desmotivação para dar seguimento/progressão no curso de espanhol são resultantes de

e quinta aqui no laboratório, mas depois nas férias tu tem um monte de coisas pra fazer e antes a gente tinha aqui no colégio com todo mundo junto. Aquela parada ali dos mochapoints nas revisões era pouco ponto pra muito trabalho. (cód.10a). [...] Sabe eu só me interessei no curso porque vocês me mostraram e eu vi que os guris iam fazer também daí me motivei, mas fazer sozinho assim é chato e as férias te tira o ritmo também (cód.10b). • Filipe (Março, 2011) - Desanimado! Desanimado mesmo. É tipo... Não sei dizer bem, mas não foi problemas com o curso. Acho que tem umas coisas repetitivas e daí tu vai cansando. Tinha uns *flashcards* que a gente ia fazendo e depois quando virei tradutor não tinha textos eu não consegui de jeito nenhum realizar a atividade. O curso ofereceu pra tu traduzir, mas não dava e aí eu queria aumentar os meus pontos não dava. O Livemocha é como um jogo quanto mais tu faz o curso mais pontos tu ganha e quando trancou ali me desanimou, né? E as atividades do curso algumas ali eu achei meio repetitiva, porque era um monte de exercícios, até legais, mas repetitivos (cód.10a). E depois quando eu fui pra praia de férias não entrei mais no curso. (cód.10b). • Lucas (Março) – Hoje estou desinteressado, um pouco, um pouco... Gostei, gostei, mas parei um pouco por causa de pouco tempo e eu tinha treino de tarde e treino no futebol, daí tipo, eu chegava em casa cansado de noite, tomava um banho e já queria dormir. E no final eu fiquei em recuperação	fatores internos e externos à comunidade virtual. Dentre os fatores internos, os sujeitos relatam a aprendizagem solitária, problemas com a usabilidade de design e usabilidade pedagógica. Com relação aos fatores externos, os alunos destacam que as atividades pessoais extracurso tiveram maior prioridade e elementos como prática de esportes, reforço escolar em turno inverso e as férias os deixavam mais ocupados e logo o desinteresse e a falta de estímulo acarretaram a ausência ou infrequência virtual no Livemocha.

em matemática, daí complicou. (cód.10b). Ah o Eduardo me pedia uma ajuda e eu também pedi umas dicas porque ele estava mais avançado que eu e daí, naquela parte que trancou o curso o Eduardo que me disse que eu tinha que ter mais pontos como professor, daí deu tudo certo. Ainda lembro que eu disse pra ele que eu ia desistir do curso e o Eduardo disse pra não desistir e me explicou o que o senhor tinha passado pra ele. (cód.10a). Faz falta trabalhar com uma pessoa do teu lado. É como tu entrar numa sala de aula e não conhecer ninguém, mesmo sabendo que tu tem um monte de amigos no Livemocha. (cód.10b).	