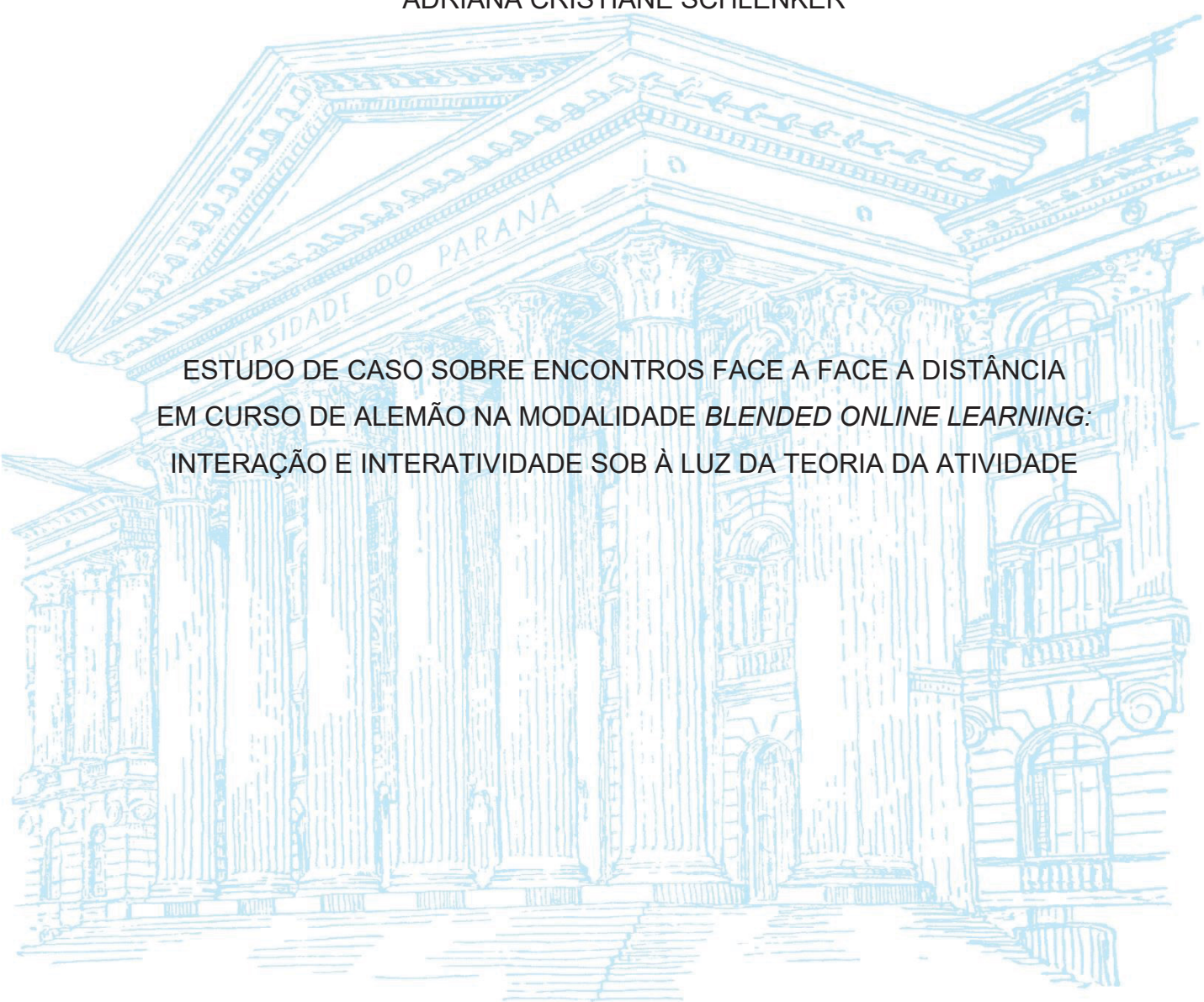


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ADRIANA CRISTIANE SCHLENKER



ESTUDO DE CASO SOBRE ENCONTROS FACE A FACE A DISTÂNCIA
EM CURSO DE ALEMÃO NA MODALIDADE *BLENDED ONLINE LEARNING*:
INTERAÇÃO E INTERATIVIDADE SOB À LUZ DA TEORIA DA ATIVIDADE

CURITIBA

2023

ADRIANA CRISTIANE SCHLENKER

ESTUDO DE CASO SOBRE ENCONTROS FACE A FACE A DISTÂNCIA
EM CURSO DE ALEMÃO NA MODALIDADE *BLENDED ONLINE LEARNING*:
INTERAÇÃO E INTERATIVIDADE SOB À LUZ DA TEORIA DA ATIVIDADE.

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação
em Letras, Setor de Ciências Humanas,
Universidade Federal do Paraná, como
requisito parcial à obtenção do título de Doutor
em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Astor Soethe

CURITIBA

2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS

Schlenker, Adriana Cristiane

Estudo de caso sobre encontros face a face a distância em curso de alemão na modalidade *blended online learning* : interação e interatividade à luz da teoria da atividade. / Adriana Cristiane Schlenker. – Curitiba, 2023.

1 recurso on-line : PDF.

Doutorado (Tese) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Astor Soethe.

1. Língua alemã – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros.
2. Ensino via Web. 3. Tecnologia da informação. 4. Interação social.
I. Soethe, Paulo Astor, 1968-. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

Bibliotecária : Fernanda Emanóela Nogueira Dias CRB-9/1607

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **ADRIANA CRISTIANE SCHLENKER** intitulada: **ESTUDO DE CASO SOBRE ENCONTROS FACE A FACE A DISTÂNCIA EM CURSO DE ALEMÃO NA MODALIDADE *BLENDED ONLINE LEARNING*: INTERAÇÃO E INTERATIVIDADE À LUZ DA TEORIA DA ATIVIDADE**, sob orientação do Prof. Dr. PAULO ASTOR SOETHE, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 28 de Agosto de 2023.

Assinatura Eletrônica
25/09/2023 23:35:19.0
PAULO ASTOR SOETHE
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
16/10/2023 14:12:25.0
GIOVANNA LORENA RIBEIRO CHAVES
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE)

Assinatura Eletrônica
28/08/2023 18:07:42.0
DENISE CRISTINA KLUGE
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
29/08/2023 14:54:08.0
CIBELE CECILIO DE FARIA ROZENFELD
Avaliador Externo (UNESP)

AGRADECIMENTOS

À CAPES PELA BOLSA CONCEDIDA E OPORTUNIDADE DE DESENVOLVER PESQUISA E AMPLIAR CONHECIMENTOS.

AO MEU ORIENTADOR, PAULO SOETHE, MEU RESPEITO E AGRADECIMENTO PELA CONFIANÇA DEPOSITADA E OPORTUNIDADE ÍMPAR EM FAZER PARTE DO PROJETO SMARTMINDS – INTERNACIONALIZAÇÃO DAS HUMANIDADES NA ESFERA PÚBLICA DIGITAL.

AO PROFESSOR FRANCISCO FOGAÇA PELAS SUAS AULAS E PELA RECOMENDAÇÃO DA TEORIA SOCIOCULTURAL COMO UMA ABORDAGEM FRUTÍFERA NO CONTEXTO DIGITAL.

ÀS PROFESSORAS CIBELE ROZENFELD E GIOVANNA CHAVES PELAS VALIOSAS CONTRIBUIÇÕES NA QUALIFICAÇÃO.

À DEDICAÇÃO E ESFORÇO DA PROFESSORA THAIANE DERINGER POR REALIZAR AS GRAVAÇÕES DE SUAS AULAS, E PEDIR AOS SEUS ALUNOS PARA GRAVAREM SUAS ATIVIDADES DURANTE AS SALAS INTERATIVAS, FORNECENDO MATERIAL INDISPENSÁVEL PARA ESSA PROPOSTA DE PESQUISA SER VIÁVEL.

AOS MEUS FAMILIARES, E EM ESPECIAL MINHA MÃE, JANSKE NIEMANN, QUE ME ENSINOU TRÊS PALAVRAS MÁGICAS: NÃO TEM IMPORTÂNCIA.

A MEU PAI, HARVED, EM MEMÓRIA, QUE ME AMPAROU NOS MOMENTOS DE FRAGILIDADE E INCENTIVOU OS ESTUDOS.

A MEU MARIDO ROLF ROSTOCK, QUE NÃO MEDIU ESFORÇOS PARA CRIAR UM AMBIENTE AGRADÁVEL, AMOROSO E POSITIVO DURANTE ESTES ANOS DE PESQUISA. SEM SEU INCENTIVO E COMPANHIA O CONTEXTO SERIA BRANCO E PRETO.

ÀS AMIGAS CATARINA PORTINHO-NAUIACK, FABIANA JACOMEL, JANAINA BAZZO, MARCIA DE BERNARDO, SIBELE PAULINO E SUELEN MARQUARDT PELAS CONVERSAS E INCENTIVO.

A TODOS QUE COMPARTILHAM SUAS PESQUISAS E TRABALHOS NAS REDES DE PESQUISA TORNANDO O ACESSO AO CONHECIMENTO MAIS ACESSÍVEL E DEMOCRÁTICO.

O tempo acalma e esclarece; nenhuma disposição de ânimo pode ser mantida inalterada ao longo das horas.
Thomas Mann (1875-1955)

RESUMO

Este trabalho se concentra na análise das atividades presentes no ensino da língua alemã como língua estrangeira em ambientes de interação *online* síncrona, dentro do modelo *blended online learning*. Parte-se do pressuposto de que o sentimento de presença em um contexto social é essencial para a eficácia da implementação e aprendizagem nesse cenário, com a interatividade considerada como um componente central nas interações. Esses encontros, denominados 'face a face a distância' e inseridos no modelo *blended online learning*, ampliam horizontes para a comunicação e aprendizagem entre os aprendizes, visando fomentar a experimentação da língua, a verbalização e a construção do conhecimento. Dessa forma, objetiva-se investigar como a *interatividade* e a *interação* ocorrem nesses encontros. Para embasar esta análise, recorre-se a pressupostos teóricos de Vigotski (1979; 1991), incluindo conceitos como mediação e zona de desenvolvimento proximal, bem como à Teoria da Atividade (Leontiev, 1978; Engeström, 1987; 1997), que oferece uma estrutura interdisciplinar para a investigar as interações humanas. A pesquisa baseou-se em gravações realizadas pela tutora e pelos aprendizes durante os encontros por webconferência de duas turmas de alemão para iniciantes, ao longo de quinze semanas. Os resultados indicam que a interatividade desempenha um papel motivador nas interações entre os participantes *online*, bem como na interação entre o aprendiz e o conteúdo, tornando-se um recurso que sustenta a realização de atividades nas salas interativas. Além disso, a condução dos encontros pela tutora destaca que sua mediação didático-tecnológica promove a interatividade, fortalecendo as competências digitais dos aprendizes e capacitando-os a gerenciar seu próprio aprendizado. Isso, por fim, contribui para a criação de um ambiente colaborativo voltado para a aplicação prática da língua estrangeira. Considerando que contradições desempenham um papel significativo na dinâmica das interações entre os participantes *online* e os elementos de um sistema de atividade, esta área de estudo sugere a oportunidade de futuras investigações.

Palavras-chave: 1. Interação e Interatividade 2. Teoria Sociocultural, mediação e zona de desenvolvimento proximal 3. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) 4. Teoria da Atividade 5. Alemão como Língua Estrangeira

ABSTRACT

This study focuses on the analysis of activities within the teaching of the German language as a foreign language in synchronous online interaction environments, within the blended online learning model. We operate on the premise that the sense of presence in a social context is crucial for the effectiveness of implementation and learning in this scenario, with interactivity considered a central component in interactions. These encounters, referred to as 'distance face-to-face,' and integrated into the blended online learning model, expand horizons for communication and learning among learners, aiming to promote language experimentation, verbalization, and knowledge construction. In this way, the aim is to investigate how interactivity and interaction occur in these encounters. To support this analysis, we draw on theoretical assumptions from Vygotsky (1979; 1991), including concepts such as mediation and the zone of proximal development, as well as Activity Theory (Leontiev, 1978; Engeström, 1987; 1997), which provides an interdisciplinary framework for investigating human interactions. The research is based on recordings made by the tutor and the learners during web-conference meetings of two beginner-level German classes over a period of fifteen weeks. The results indicate that interactivity plays a motivating role in interactions among online participants, as well as in the interaction between the learner and the content, becoming a resource that supports the execution of activities in interactive rooms. Furthermore, the guidance provided by the tutor emphasizes that her didactic-technological mediation promotes interactivity, strengthening the digital skills of learners and empowering them to manage their own learning. Ultimately, this contributes to the creation of a collaborative environment aimed at practical application of the foreign language. Considering that contradictions play a significant role in the dynamics of interactions among online participants and elements of an activity system, this field of study suggests the opportunity for future investigations.

Keywords: 1. Interaction and interactivity 2. Sociocultural theory, mediation, and zone of proximal development 3. Digital Information and Communication Technologies (DICT) 4. Activity theory 5. German as a foreign language

ZUSAMMENFASSUNG

Diese Studie konzentriert sich auf die Analyse von Aktivitäten im Rahmen des Deutschunterrichts als Fremdsprache in synchronen Online-Interaktionsumgebungen innerhalb des Modells des Blended Online Learning. Wir gehen von der Prämisse aus, dass das Gefühl der Präsenz in einem sozialen Kontext für die Effektivität von Implementierung und Lernen in diesem Szenario entscheidend ist, wobei die Interaktivität als zentraler Bestandteil von Interaktionen betrachtet wird. Diese Online-Treffen, die als 'Face-to-Face auf Distanz' bezeichnet werden und in das Modell des Blended Online Learning integriert sind, erweitern die Horizonte für Kommunikation und Lernen zwischen den Lernenden und zielen darauf ab, Sprachexperimente, Verbalisierung und Wissenskonstruktion zu fördern. Auf diese Weise besteht das Ziel darin, zu untersuchen, wie Interaktivität und Interaktion in diesen Begegnungen stattfinden. Um diese Analyse zu unterstützen, greifen wir auf theoretische Annahmen von Wygotski (1979; 1991) zurück, einschließlich Konzepten wie Mediation und Zone der nächsten Entwicklung, sowie auf die Aktivitätstheorie (Leontiev, 1978; Engeström, 1987; 1997), die einen interdisziplinären Rahmen für die Untersuchung menschlicher Interaktionen bietet. Die Forschung basiert auf Aufzeichnungen, die von der Tutorin und den Lernenden während Webkonferenzen von zwei Anfängerkursen für Deutsch über einen Zeitraum von fünfzehn Wochen erstellt wurden. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Interaktivität eine motivierende Rolle in den Interaktionen zwischen Online-Teilnehmern spielt, ebenso wie in der Interaktion zwischen dem Lernenden und dem Inhalt und somit zu einer Ressource wird, die die Durchführung von Aktivitäten in interaktiven Räumen unterstützt. Darüber hinaus betont die Anleitung der Tutorin, dass ihre didaktisch-technologische Mediation die Interaktivität fördert, die digitalen Fähigkeiten der Lernenden stärkt und sie befähigt, ihr eigenes Lernen zu steuern. Letztendlich trägt dies zur Schaffung einer kooperativen Umgebung bei, die auf die praktische Anwendung der Fremdsprache abzielt. Angesichts der Tatsache, dass Widersprüche eine bedeutende Rolle in der Dynamik der Interaktionen zwischen Online-Teilnehmern und Elementen eines Aktivitätssystems spielen, deutet dieses Forschungsfeld auf die Möglichkeit zukünftiger Untersuchungen hin.

Stichwort 1. Interaktion und Interaktivität 2. Soziokulturelle Theorie, Mediation, und Zone der nächsten Entwicklung 3. Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) 4. Tätigkeitstheorie (Aktivitätstheorie) 5. Deutsch als Fremdsprache

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - COMPORTAMENTO NÃO MEDIADO.....	106
FIGURA 2 - ESTRUTURA DE COMPORTAMENTO MEDIADO.....	107
FIGURA 3 - SISTEMA DE ATIVIDADE.....	108
FIGURA 4 - INCLUSÃO DOS CONCEITOS NO CONCEITO DE ATIVIDADE MEDIADA.....	109
FIGURA 5 - SISTEMA DE ATIVIDADE HUMANA.....	127
FIGURA 6 - COMPLEXO MODELO DA ESTRUTURA DA ATIVIDADE	131
FIGURA 7 - UM MESMO AMBIENTE VIRTUAL DE INTERAÇÃO (ZOOM)	151
FIGURA 8 - INTERAÇÃO COMUNIDADE-FERRAMENTA-OBJETO	186
FIGURA 9 - NOTAÇÃO DOS APRENDIZES COM CANETA INTERATIVA	186
FIGURA 10 - ATIVIDADES DA PLATAFORMA DUO	187
FIGURA 11 - COMPARTILHAMENTO DE TELA, CANETA INTERATIVA .	189
FIGURA 12 - EXPLICAÇÃO DE ATIVIDADE PARA SI.....	190
FIGURA 13 - PLENÁRIO	193
FIGURA 14 - PLENÁRIO E SALAS INTERATIVAS	194
FIGURA 15 – CORRIDA DE CAVALOS: GÊNERO E IMAGEM	200
FIGURA 16 - ALIMENTOS.....	201
FIGURA 17 - INGREDIENTES.....	204
FIGURA 18 – WORDWALL.....	205
FIGURA 19 - AQUECIMENTO, DÚVIDAS, ORIENTAÇÕES	210
FIGURA 20 – PLURAL.....	211
FIGURA 21 - CANETA INTERATIVA.....	212
FIGURA 22 – COMPARTILHAMENTO DE TELA	213
FIGURA 23 - CANETA INTERATIVA.....	218
FIGURA 24 – QUANTIDADE E PRODUTOS.....	219
FIGURA 25 - COMPARTILHAMENTO DE TELA.....	220
FIGURA 26 – PROSPECTO 1	221
FIGURA 27 - PROSPECTO 2	221
FIGURA 28 - INÍCIO DA EXPLICAÇÃO.....	226
FIGURA 29 – DESENVOLVIMENTO.....	227
FIGURA 30 - INTERAÇÃO E INTERATIVIDADE.....	228
FIGURA 31 - WORDWALL	229

FIGURA 32 – EXPLICAÇÃO DE CONTEÚDO PARA SI	230
FIGURA 33 – ROLETA	230
FIGURA 34 - INTERAÇÃO E INTERATIVIDADE.....	231
FIGURA 35 - INTERAÇÃO E INTERATIVIDADE.....	232
FIGURA 36 – EXPLICAÇÃO COLABORATIVA.....	233
FIGURA 37 - INÍCIO EXPLICAÇÃO - COMPARTILHAMENTO DE TELA..	234
FIGURA 38 - DESENVOLVIMENTO - COMPARTILHAMENTO DE TELA.	234
FIGURA 39 – INTERAÇÃO E INTERATIVIDADE.....	235
FIGURA 40 – CANETA DE ANOTAÇÃO	236
FIGURA 41 – JOGO DE DADOS INTERATIVO.....	238
FIGURA 42 - CANETA INTERATIVA.....	241

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Modelos de cursos online	75
QUADRO 2 - Modelo hierárquico da Atividade Humana	123
QUADRO 3 - Quatro tipos de interação	135
QUADRO 4 - Seis modelos de ambientes de aprendizagem	150
QUADRO 5 - Critérios para estruturar ambientes de interação	153
QUADRO 6 - Unidades temáticas	166
QUADRO 7 - Notação de atividade	179
QUADRO 8 - Estrutura da notação de atividade	180
QUADRO 9 - Estrutura de um encontro em fases	184
QUADRO 10 - Modelo hierárquico com exemplos	247

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Língua estrangeira L2	164
Gráfico 2 - Língua estrangeira L3	164
Gráfico 3 - Curso 100 % <i>online</i>	165

LISTA DE ABREVIações

ABED	- Associação Brasileira de Educação a Distância
AE	- Aprendizagem Eletrônica
AMC	- Aprendizagem Mediada por Computador
AVA	- Ambiente Virtual de Aprendizagem
DaF	- Alemão como língua estrangeira
DUO	- Deutsch-Uni Online
EaD	- Ensino a distância
ER	- Ensino Remoto
ERE	- Ensino Remoto Emergencial
HOT	- Here or There
LE	- Língua estrangeira
L1	- Língua Materna
LEA	- Língua estrangeira alemã
MEC	- Ministério da Educação
MOOCs	- Massive Open Online Courses
QAA	- The Quality Assurance Agency for Higher Education
SD	- Sequência didática
SI	- Sala(s) Interativa(s)
TDICs	- Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
WWW	- World Web Wide

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 Organização da tese.....	27
2 PANORAMA HISTÓRICO DA EAD E A INTEGRAÇÃO DAS TDICS: EXPLORANDO O CIBERESPAÇO NO ESPAÇO EDUCACIONAL.....	28
2.1 Tecnologia, técnica e sociedade.....	28
2.1.1 Do sonambulismo ao determinismo tecnológico.....	33
2.2 Contexto histórico da EaD	40
2.2.1 O legado da terceira geração de teóricos da EaD	40
2.2.2 EaD no Brasil e o cenário educacional <i>online</i> emergencial	53
2.2.3 O Papel do docente de língua estrangeira e a sala de aula digital	59
2.3 Modelos educacionais mediados pelas TDICs: fronteiras e alternativas	65
2.3.1 Fronteira de ensino remoto para com ensino a distância	66
2.3.2 Re-organizando termos e conceitos: modelos de Ensino <i>Online</i> e Híbrido	70
2.3.3 AVA e Modelos de Integração: explorando recursos digitais	77
2.4 Hibridização: a transformação do ciberespaço	83
2.4.1 Hibridização: eversão do ciberespaço	84
2.4.2 Competência digital e aprendizagem para toda vida	87
2.4.3 Aprendizagem eletrônica	98
3 INTERAÇÃO E INTERATIVIDADE E OS AMBIENTES VIRTUAIS	105
3.1 teoria sociocultural e os conceitos de mediação e Zdp.....	105
3.2 (r)Evolução mediada pela Teoria da Atividade na Era Digital.....	116
3.2.1 Origens da Teoria da Atividade	116
3.2.2 Estrutura hierárquica (Leontiev) - segunda geração	121
3.2.3 O Sistema de Atividade (Engeström) – terceira geração	126
3.3 Interatividade e interação: alternativas na era digital	132
3.3.1 Co-laboração e co-operação: dois conceitos.....	138
3.3.2 Formação de comunidades: uma discussão terminológica e conceitual	141
3.3.3 Aprendizagem Eletrônica e Comunidade de Investigação.....	145
3.4 Ambientes e esferas de interação	149
3.4.1 Interação audiovisual	155
4 METODOLOGIA.....	160

4.1 Contexto educacional da pesquisa	161
4.1.1 Perfil dos sujeitos	163
4.1.2 AVA e sua influência nos encontros face a face a distância	165
4.2 Base Metodológica	169
4.3 Procedimentos para coleta e sistematização de dados	171
4.4 Contextualização da Teoria da Atividade nesta pesquisa	173
5. ANÁLISE DE DADOS	182
5.1 Estrutura do objeto de estudo	182
5.1.1 Unidade temática: fases	183
5.1.2 Ambientes e esferas de interação	192
5.2 Unidade temática: descrição e reflexões	198
Encontro 9. Tema: 'Comidas e Bebidas'	198
Encontro 10. Tema: 'Comidas e Bebidas'	209
Encontro 11. Tema: 'Meu dia'	225
Encontro 12. Tema: 'Meu dia'	233
5.3 Enquete <i>online</i> : o que dizem os aprendizes	248
6 Considerações finais	256
REFERÊNCIAS	262
Apêndice A – ENQUETE ONLINE	280

1 INTRODUÇÃO

As Tecnologias Digitais de Interação e Comunicação possibilitam otimizar não apenas as questões tempo, economia e mobilidade, mas também compor um modelo de ensino e aprendizagem que, por meio criação de Ambientes Virtuais de Aprendizagem, promove um ensino que busca na interatividade, individualização, autonomia e colaboração novos caminhos para a educação.

Nesse contexto, esta pesquisa se baseia na teoria sociocultural, que entende que “os seres humanos se constituem e estão situados historicamente por meio da linguagem”, tornando-se sujeitos interativos, apropriando-se de conhecimentos e produzindo-os através da fala, a qual utilizam para se relacionar com outras pessoas e organizar seu pensamento (FIGUEIREDO, 2019, p. 21).

A presente tese investiga as atividades realizadas em encontros síncronos por videoconferência em um curso de língua alemã, no modelo de *blended online learning*¹, e assume que o meio social desempenha um papel fundamental para o uso e desenvolvimento de línguas estrangeiras. Assume, também, que a interatividade tem um papel decisivo na interação entre os participantes *online*.

As formas de interação humana, no entanto, alteram-se e adaptam-se. Durante o período de restrições sociais causadas pela crise sanitária mundial da COVID-19, o impacto no setor educacional foi de dimensões tão significativas que, em maio de 2020, mais de 1,2 bilhão de aprendizes em todos os níveis educacionais ao redor do mundo deixaram de frequentar as aulas presenciais (ECLAC-UNESCO, 2020)². Dentre esses alunos, mais de 160 milhões eram da América Latina e do Caribe (loc.cit.). No auge da pandemia, a evasão escolar atingiu a 1,6 bilhão de alunos em mais de 190 países (UNESCO, 2020). Em resposta a essa disrupção, a UNESCO lançou um projeto “Coalizão Global de Educação” em março de 2020, com a participação de “mais de 150 membros da família da ONU, sociedade civil, universidades e setor privado”. Os membros desse projeto se uniram em torno de três pilares fundamentais: conectividade, professores e equidade de gênero³.

¹ Blended learning é a solução combinada entre a sala de aula presencial e o ensino a distância (EaD), mediada por computador. Sobre o assunto, ver: Moreira e Monteiro, 2018. Para uma explanação mais detalhada sobre o termo, consulte a seção 2.2 deste trabalho.

² UNESCO: OREALC, ECLAC and UNESCO Report “Education in the time of COVID-19”. Disponível em: <UNESCO> Acesso em: 16 ago. 2023.

³ Disponível em: <UNESCOCOVID19> Último acesso em: 16 ago. 2023.

Apesar de iniciativas como essa e das dificuldades enfrentadas pelas instituições de ensino durante a pandemia, muitas pessoas conseguiram utilizar a internet e recursos digitais para continuar o ensino, mesmo sem orientações específicas sobre como fazê-lo. Nesse sentido, as Tecnologias Digitais de Interação e Comunicação, doravante referidas como TDICs, cumprem um papel importante em vários contextos para a realização de atividades de ensino a distância. Com base na experiência desse período, surge a necessidade de definir os diferentes termos e conceitos que compõe a Educação a Distância. Alguns termos se tornaram comuns e até mesmo populares desde meados de 2020, como o Ensino Remoto e Ensino Híbrido. Na subseção 2.3 se discutirá de maneira mais abrangente os diferentes conceitos e nomenclaturas que ajudam a definir e identificar o modelo de ensino no contexto deste projeto de pesquisa.

No entanto, o foco da presente pesquisa não está relacionado diretamente com a pandemia ou aos eventos relacionados ao ensino nas escolas tradicionais. Tanto o ensino tradicional quanto o não tradicional tiveram suas bases pedagógicas abaladas, mas ao mesmo tempo, vivenciaram a aceleração e antecipação sem precedentes na implementação de recursos tecnológicos. Em outras palavras, a fusão de recursos digitais e analógicos nos sistemas de ensino, sejam eles tradicionais ou não, já estava em processo de evolução. O momento singular foi a repentina necessidade de adesão completa aos recursos digitais via internet.

A terminologia que está se abordando para escrever a aprendizagem de uma língua tem como base a definição de Rebecca Oxford (2003). Segundo a autora, aprender um idioma como segunda língua (SL) implica aprender o idioma em um ambiente onde ele é utilizado na comunicação cotidiana, com abundante motivação linguística. Por outro lado, aprender uma língua estrangeira (LE) envolve adquirir um idioma em um contexto no qual a comunicação não ocorre na língua em estudo, o que limita a motivação para a interação. Dada a situação e o contexto do grupo observado, será utilizado o termo 'língua estrangeira' para se referir ao aprendizado de um idioma diferente da língua materna dos aprendizes, ou seja, sua primeira língua (L1).

A presente pesquisa derivou da convicção de que a colaboração em tarefas e a interação social dos aprendizes⁴ são fundamentais para a aprendizagem de língua

⁴ Nesta pesquisa, o termo "aprendiz" será utilizado para se referir aos alunos, alunas ou estudantes, conforme a definição de que "o conceito de aprender está ligado mais diretamente a um sujeito que dá

estrangeira. Esse princípio é particularmente relevante considerando que esses aprendizes agora podem estar imersos em um contexto antes inusitado: um grupo virtual de aprendizagem no modelo *blended (online) learning*⁵. Esse novo cenário oferece um terreno inovador para a pesquisa e exige uma investigação acadêmico-científica devido à sua significativa importância educacional e social.

O contexto e desenvolvimento da presente tese estão ligados à minha participação no projeto DigitaLLinks, a partir de 2020. Este projeto é fruto da cooperação entre a Ulster University do Reino Unido, a UFPR e várias instituições de ensino superior do estado do Paraná, incluindo a Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO) e Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)⁶.

No âmbito deste projeto ofereceu-se curso *online* de língua alemã em modelo *blended online learning* (BOL), nível A1.1, aberto a estudantes matriculados em diferentes áreas. O módulo A1.1 foi desenvolvido para atender aprendizes motivados por diferentes razões para iniciar o aprendizado da língua alemã. O curso foi projetado para ser inclusivo e acolher uma ampla gama de aprendizes, cada um com suas próprias motivações e objetivos de aprendizado⁷. A UFPR constituiu oferta de uma turma por instituição com até 18 estudantes, em cada turma, totalizando assim quatro classes. A formação de um grupo relativamente pequeno teve como objetivo facilitar a interação, e proporcionar um acompanhamento mais personalizado dos aprendizes⁸.

Neste cenário, a investigação focará nas dinâmicas envolvendo os aprendizes de apenas duas turmas específicas de alemão como língua estrangeira (ALE). Essas dinâmicas foram investigadas com base em três ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) combinados: dois deles utilizaram a plataforma alemã 'Deutsch-Uni Online' (DUO)⁹ e o Moodle da instituição que apoiou a oferta do curso. A DUO "é uma oferta da sociedade de preparação acadêmica e desenvolvimento de testes (g.a.s.t) em

significado ao conhecimento (que é o aprendiz)", destacando seu papel ativo no processo de aprendizagem.

⁵ Doravante o termo será referenciado em minúsculas como assumido por Moreira e Monteiro (2018, p. 86).

⁶ Maiores informações sobre o Projeto DigitaLLinks na subseção 4.3.

⁷ O perfil dos aprendizes será apresentado em detalhes na subseção 4.3.1

⁸ Interação entre os aprendizes, entre os aprendizes e a tutora, aprendizes e o conteúdo.

⁹ Plataforma de aprendizagem da língua alemã. Disponível em: <DUO> Acesso em: 12 set. 2023.

cooperação com a universidade Ludwig Maximilian de Munique”¹⁰. Essas plataformas serviram como fonte dos tópicos abordados e desenvolvidos durante os encontros síncronos em videoconferência, que foram conduzidos no terceiro ambiente virtual, a plataforma ZOOM¹¹. No total, os encontros virtuais síncronos somaram 20 horas, ocorrendo uma vez por semana, com duração de 1 hora e 20 minutos cada encontro.

Os modelos de ensino-aprendizagem mediados por computador frequentemente se deparam com desafios, como a instabilidade da conexão de internet, a falta de acesso à tecnologia adequada, como processadores de alta qualidade, ou limitada familiaridade e conhecimento técnico dos aprendizes em relação ao estudo virtual. Esses fatores, entre outros possíveis, podem influenciar negativamente o andamento de um curso, o desempenho tanto do aprendiz quanto de seus colegas e, em última instância levar à sobrecarga, desmotivação e ao abandono do curso.

Para minimizar esses problemas, é vital criar possibilidades que permitam as relações sociais dos aprendizes se fortaleçam, superando, assim, as restrições tecnológicas e as variações nas competências digitais de cada aprendiz.

Assume-se que a mediação por meio das TDICs requer um constante processo de repensar do avanço tecnológico e técnico por parte do professor e da instituição de ensino. Como ressaltado por Galvis (1992, p. 52), “um ambiente de aprendizagem poderá ser muito rico, porém, se o aprendiz não desenvolve atividades para o aproveitamento de seu potencial, nada acontecerá”. Da mesma forma, a mediação docente é a base na qual os aprendizes se apoiam para adquirir conhecimento, bem como para esclarecer dúvidas e desenvolver suas habilidades.

Os conceitos propostos pela teoria sociocultural, como de mediação e zona de desenvolvimento proximal (ZDP), apresentam elementos significativos para a análise do ensino e da aprendizagem em ambientes virtuais. Lev Semënovič Vygotskij, pesquisador russo que desenvolveu esses conceitos, enfatizou que a atividade pode transformar a realidade quando orientada por sujeitos mais experientes, que vão além

¹⁰ Texto original: Die Deutsch-Uni Online (DUO) ist ein Angebot der Gesellschaft für Akademische Studienvorbereitung und Testentwicklung e. V. (g.a.s.t.) in Kooperation mit der Ludwig-Maximilians-Universität München.

¹¹ Detalhes adicionais sobre as plataformas utilizadas no Projeto podem ser encontrados na subseção 4.3.2 deste documento.

do mero cumprimento da atividade¹², e, que a relação entre os sujeitos e o objeto é mediada por elementos intermediadores, como signos e artefatos.

Nessa perspectiva, compreende-se que a atividade é o contexto em que as interações ocorrem, mas é importante considerar as condições coletivas da atividade. A Teoria da Atividade, posteriormente desenvolvida por Leontiev e Luria na década de 1920, baseia-se no fundamento sociocultural formulado por Lev Vigotski. Ela se apresenta como uma abordagem multidisciplinar nas ciências humanas, fornecendo orientações metodológicas relevantes para a pesquisa proposta neste contexto. A unidade de análise dessa teoria é o sistema de atividade (*activity system*), um coletivo orientado para um objeto e mediado por instrumentos, estabelecendo assim uma conexão entre o sujeito individual e a estrutura social (ENGESTRÖM; MIETTINEN, 1999).

Conforme Heemann (2010, p. 17) argumenta, durante o transcorrer de uma atividade coletiva, os aprendizes mantêm contato com “a história, os valores e as relações sociais de uma comunidade, enraizados nas ferramentas culturais compartilhadas dessa sociedade”. A atuação dos participantes, nesse contexto, está ancorada na interação uns com os outros por meio de artefatos. Em concordância com a autora, é possível compartilhar a ideia de que “as tecnologias moldam as práticas e as formas de engajamento de cada membro da comunidade uma vez que elas determinam as tarefas, a divisão do trabalho e as comunicações” (HEEMANN, loc. cit.).

Nesta pesquisa, utilizando a Teoria da Atividade, objetiva-se identificar e descrever os componentes envolvidos no curso *blended online learning* no contexto do ensino da língua estrangeira alemã no ensino superior. Além disso, procura-se compreender como o uso de recursos tecnológicos podem promover as relações sociais, em particular a interação no sistema de atividade realizada nos encontros síncronos por videoconferência.

Dentro desse contexto, surgem questionamentos como: de que forma a tutora¹³ dos encontros síncronos por videoconferência utiliza as salas interativas e outros

¹² O nome do estudioso russo Lev Semënovič Vygotskij (Лев Семёнович Выготский) (1896-1934) será transliterado para o português como Vigotski, de acordo com a opção de Paulo Bezerra, renomado tradutor do russo para o português. A grafia será ajustada apenas ao citar obras específicas, seguindo a grafia da publicação original.

¹³ Neste estudo, a mesma docente desempenhou os papéis de "tutora" e "professora." Portanto, usaremos "tutora" para nos referirmos a ela, enquanto "tutoria" ou "tutor" serão usados de forma mais

recursos interativos para promover as relações sociais? Até que ponto os aprendizes fazem uso de recursos ou aplicativos para realizar as atividades nas salas interativas? Quais componentes constituem um curso *blended online learning* e qual sua interrelação?

Essas perguntas exploratórias têm o propósito de investigar os eventos “em toda a sua complexidade e em contexto natural” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16; BORTONI-RICARDO, 2008). Essas questões orientam a pesquisa e se concentram na investigação da interatividade durante os encontros face a face a distância¹⁴ realizados pela plataforma de videoconferência Zoom no contexto do ensino da língua estrangeira alemã. Acredita-se que *a interatividade tem um grande potencial para promover a interação entre os aprendizes da língua estrangeira*. O objetivo mais amplo deste estudo é apresentar a interconexão dos componentes no sistema de atividade *online*.

A partir dessa questão exploratória, foram estabelecidas as seguintes metas específicas:

- Identificar os recursos utilizados pela tutora *online*¹⁵ para mediar e promover a interação entre os aprendizes.
- Observar quais os recursos digitais utilizados pelos aprendizes e como eles os empregam nas salas interativas.
- Identificar os componentes que compõem o sistema de atividade e analisar sua relação em aulas face a face a distância.
- Observar a organização e contextualização dos conteúdos dos encontros online.

Com o intuito de atingir esses objetivos, uma exploração do referencial teórico que sustenta esta pesquisa é realizada, centrando-se no ambiente inovador de aprendizado híbrido *online* aplicado ao de ensino da língua alemã no Brasil. Devido ao limitado número de estudos que abordam esta interseção específica, essa abordagem exige uma revisão mais ampliada do referencial teórico. Essa revisão integrou as contribuições de estudiosos e pesquisadores de diversas disciplinas e épocas, proporcionando uma visão multidisciplinar do tema.

genérica e neutra quanto ao gênero. O uso do termo "professor" não implica necessariamente que estamos nos referindo a um tutor ou tutora. Quando for o caso, usaremos o termo apropriado.

¹⁴ O termo será amplamente explicado nas subseções 2.2.3 e 2.3.3.

¹⁵ Mediante autorização expressa da tutora optou-se por não anonimizar-la para proceder ao agradecimento.

Conforme Marion, Dias e Traldi (2002, p. 60), o principal objetivo da revisão de literatura é fornecer “uma exposição teórica sobre o assunto, destacando os principais trabalhos científicos existentes na área, assim como fazer uma ligação entre a bibliografia pesquisada e a situação-problema que está sendo estudada”. Nesta revisão bibliográfica, adotou-se uma abordagem interdisciplinar, em que diversos tópicos-chave contribuíram para delinear, fundamentar e contextualizar o objeto de estudo desta pesquisa.

Para enquadrar os temas deste contexto reflexivo e estabelecê-los como parte da fundamentação teórica desta pesquisa, será realizada inicialmente uma reflexão teórica sobre o papel das tecnologias, sociedade e educação. Para abordar a questão da técnica e seu papel no contexto educacional, recorre-se a Walter Antonio Bazzo (2020). Para confrontar-nos com a questão do determinismo tecnológico, recorre-se a Michael Kerres (2018a), e para perceber que a questão do sonambulismo tecnológico na sociedade não é um tema recente, recorre-se ao estudo pioneiro de Landgon Winner (1987). Diante da evolução tecnológica, é fundamental desenvolver competência e criticidade digital, especialmente no contexto educacional, para criar ambientes socioculturais digitais que beneficiem os cidadãos. O digital não está acima de nós; ele se move e se realiza, *em, entre e para nós*.

Nesse contexto, é relevante fazer uma breve retrospectiva das contribuições de autores alemães, como Wedemeyer (1971) e Peters (1973), que, na década de 1970, edificaram conceitos ainda considerados relevantes na área de Educação a Distância (EaD). Moore (1993, 2013) Holmberg (1983, 1995), Peters (1973, 2004, 2006) e Wedemeyer (1971) são reconhecidos como autoridades nesse campo, e suas teorias e pesquisas constituem uma parte fundamental do conhecimento atual.

Em sequência, o foco recai quanto à discussão atual e bastante dinâmica em torno de nomenclaturas e conceitos relacionados a diferentes modelos de ensino a distância. Este trabalho se baseia em reflexões e teorias de autores como Moore e Kearsley (2013), Horn e Staker (2015), Bacich e Moran (2018), entre outros. Além disso, busca-se embasar as nomenclaturas e conceitos com base nas obras de Daniel Mill (2018), que inclui o ‘*Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância*’, bem como o guia ‘*The Quality Assurance Agency for Higher Education. Guidance: Building a Taxonomy for Digital Learning*’ (QAA, 2020).

O progresso tecnológico e pedagógico converge em redes de pesquisa que se desenvolveram ao longo do tempo, continuando a estimular a reflexão sobre o ensino

mediado por computador. Sob esse aspecto, discute-se o fenômeno da evolução do ciberespaço, fazendo referência a autores como William Gibson (1984), Jones (2014) e Levy (1999). O objetivo é destacar a emergência da redefinição das formas de ensinar, aprender, comunicar e interagir no ensino mediado por computador.

Com o intuito de superar a distância transacional¹⁶ e atender às novas demandas no contexto educacional, percebe-se que a proposta das aulas realizadas de maneira síncrona por videoconferência abre um novo campo para os aprendizes e o ensino de línguas estrangeiras. A implementação e vivência do conhecimento adquirido em um contexto socialmente compartilhado contêm aspectos motivacionais que buscam sustentar uma aprendizagem contínua. Portanto, conclui-se que explorar didaticamente o uso e a variedade dos recursos digitais é fundamental.

Neste objeto de pesquisa, o referencial teórico para discutir e refletir sobre os conceitos e a relevância da Competência Digital (CD) no contexto educacional repousa nas dimensões socioafetivas, históricas e culturas que estão cada vez mais presentes na educação ao longo da vida. Lauer (2020) argumenta que a Aprendizagem Eletrônica (AE) também deve ser ensinada e só será aprendida se houver relações positivas que orientem o processo. O ambiente social estabelecido entre os envolvidos contribui para que a aprendizagem seja efetiva e se dê de forma colaborativa. Portanto, a CD também se desenvolve durante o uso e as ações entre os participantes. A CD tem como referencial teórico autores como Marinho-Araujo e Almeida (2017), Silva e Behar (2019), que entendem o ambiente social como um fator fundamental para a criação de relações sociais e o desenvolvimento de competências.

Sob a suposição e esperança de que a formação intelectual seja o caminho para mudanças que os indivíduos possam provocar em seu contexto social, este trabalho recorre a conceitos e fundamentos da Teoria Sociocultural de Lev Semenovitch Vygotsky (1979; 1991) e da Teoria da Atividade reformulada por Alexei Nikolaevich Leontiev (1978) e ampliada por Engeström (1987).

De acordo com Vigotski, com base em suas obras 'A formação social da mente' (1991, 1998) e 'Pensamento e linguagem' (1979), e de especialistas em sua obra, como Van der Veer e Valsiner (1996), e estudos correlatos, como os de Johnson e

¹⁶ Para os fins desta pesquisa, a Teoria Transacional é definida como uma abordagem pedagógica que fundamenta a área do ensino a distância e parte do princípio de que "a distância é um fenômeno pedagógico, e não simplesmente uma questão de distância geográfica" (MOORE, 2013, p. 295). Para uma discussão mais aprofundada sobre esse assunto, consulte a subseção 2.2 deste trabalho.

Golombek (2016) em *'Mindful LE Teacher Education'*, defende-se a noção de que a mediação e a perspectiva de criação de zonas de desenvolvimento devem estar no cerne da formação de professores, bem como na observação, avaliação e aprimoramento de suas atividades.

Segundo Vigotski (1979, 1991), Engeström (1987, 1997, 1999), Leontiev (1978, 1981), e estudiosos como Kuutti (1996), Mwanza (2001), Russel (1997, 2002), Leffa (2005, 2021), a Heemann (2010), a Teoria da Atividade se mostra um sistema apropriado a proposta de pesquisa neste trabalho. Essa Teoria ilustra como o conhecimento humano e os artefatos físicos são aprimorados por meio de um processo contínuo de interação e avaliação, destacando a importância de envolver todos os membros da comunidade (HEEMANN, 2010).

Os termos 'interação', 'interatividade', 'colaboração' e 'cooperação' são frequentes quando se trata de ensino-aprendizagem mediado pelas tecnologias digitais, ou seja, do ensino mediado por computadores. Neste contexto, se apresentará os conceitos relacionados a esses termos e o que representam neste objeto de estudo. Parte-se da premissa de que *a interatividade promove a interação entre os aprendizes nos encontros síncronos por videoconferência*, doravante encontros face a face a distância.

Desmond Keegan (1996) antevê o potencial dos sistemas virtuais e a oferta de aulas *face a face a distância*¹⁷ em sua obra *'Foundations of distance education'*. Nesse sentido, este trabalho busca estabelecer diálogo com autores que se dedicam à didática midiática e à organização de ambientes de interação mediados por computador, como Kerres (1999), Martins (1997), Hoshii e Schumacher (2010, 2021) e Thompson (2018). Além disso, explora o valor agregado dos recursos audiovisuais, conforme discutido por Lanwer (2019) e Keating e Mirus (2003).

Para que os participantes *online* possam desfrutar de ambientes de interação, é necessário criar mecanismos que permitam o desenvolvimento das relações sociais e o crescimento do sentimento de comunidade, seja ela uma comunidade de prática, uma comunidade virtual ou uma comunidade (virtual) de aprendizagem. Autores como Lave e Wenger (1991) e Wenger, McDermott e Snyder (2002) dedicaram-se a explorar a interação em comunidades de aprendizagem. Além disso, Garrison, Anderson e Archer (1999) concentram-se nas comunidades de investigação, nas quais também

¹⁷ Termo original: learning face-to-face at the distance.

percebem a presença social como um elemento fundamental, criando ambientes compartilhados que fomentam a colaboração e a construção conjunta do conhecimento.

Destacam-se os artigos recentes de Rafael Lira Gomes Bastos (2021), '*Interações discursivas em uma aula online de língua inglesa na plataforma Google Meet*'¹⁸, e de Carlos Mometti (2021), '*O saber necessário à prática docente na humanidade digital*'¹⁹. Ambos abordam temas contemporâneos e relevantes para as mudanças promovidas pelas TDICs na sociedade e, conseqüentemente, no contexto educacional. Em relação à Teoria da Atividade, merece destaque o artigo de Simone Maria de Andrade Medeiros (2021), '*A Teoria da Atividade em Vygotsky, Leontiev e Engeström: os fundamentos da aprendizagem expansiva*'²⁰.

Sobre o tema de videoconferência em meio educacional, cabe destacar os seguintes trabalhos: '*Videokonferenz als interaktive Lernumgebung – am Beispiel eines Kooperationsprojekts zwischen japanischen Deutschlernenden und deutschen DaF-Studierenden*'²¹, de Makiko Hoshii e Nicole Schumacher (2010), e '*Interaktionale Kompetenz als Lernziel für Lernende und Lehrende des Deutschen als Fremdsprache. Einblicke in kollaboratives Lernen per Videokonferenz*'²², também de Hoshii e Nicole Schumacher (2021).

O artigo de Silva e Behar (2019) trouxe informações essenciais para compreender como o conceito de Competências Digitais pode variar ao longo do tempo e de acordo com abordagens específicas: '*Competências digitais na educação: uma discussão acerca do conceito*'²³. Outros trabalhos acadêmicos relevantes que contribuíram para a fundamentação teórica desta pesquisa incluem: Fernandes (2008), Kaminski (2017), Azambuja (2007), Neto (2012), Santos (2005), Brandhofer (2015), Heemann (2011) e Basso (2017).

Com base em tais referências, almeja-se enriquecer a reflexão sobre o papel dos ambientes virtuais de ensino, com atenção especial para o modelo *blended online*

¹⁸ Disponível em: bastos Acesso em: 21 mai. 2023.

¹⁹ Disponível em: mometti Acesso em: 21 mai. 2023.

²⁰ Disponível em: medeiros Acesso em: 21 mai. 2023.

²¹ A videoconferência como um ambiente de aprendizado interativo – exemplo de um projeto de cooperação entre aprendizes japoneses de alemão e aprendizes alemães de DaF (alemão como língua estrangeira). Disponível em: GFL Acesso em: 21 mai. 2023.

²² Competência interacional como objetivo de aprendizagem para aprendizes e professores de alemão como língua estrangeira. Um olhar sobre a aprendizagem colaborativa por meio de videoconferência. Disponível em: DaFZ Acesso em: 21 mai. 2023.

²³ Disponível em: competenciadigital Acesso em: 21 mai. 2023.

learning, no processo de ensino-aprendizagem da língua alemã como língua estrangeira, especialmente no âmbito acadêmico.

Sob essa perspectiva, destaca-se a natureza inovadora desta pesquisa, que busca preencher a lacuna da inter-relação *online* síncrona para uso e entendimento da língua alvo em ambientes socialmente partilhados. Ao identificar e compreender como os diversos elementos²⁴ que compõe esse ambiente virtual estão interconectados, busca-se contribuir significativamente para a área e reconhecer que a presença física não é o fator decisivo para a ocorrência de interação.

1.1 ORGANIZAÇÃO DA TESE

A presente pesquisa é dividida em seis seções. A presente seção trata do escopo e objetivos neste estudo.

A fundamentação teórica do objeto de estudo será apresentada em duas seções, cada uma dividida em quatro subseções: 2.1) Tecnologia, técnica e sociedade; 2.2) Contexto histórico da EaD; 2.3) Modelos educacionais mediados pelas TDICs: fronteiras e alternativas; 2.4) Hibridização: a transformação do ciberespaço.

Na terceira seção, serão abordados os seguintes tópicos: 3.1) A teoria sociocultural e os conceitos de mediação e zona de desenvolvimento proximal; 3.2) (r)Evolução mediada pela Teoria da Atividade na Era Digital; 3.3) Interatividade e interação: alternativas na era digital; 3.4) Ambientes e esferas de interação.

Na seção quatro, que se refere à metodologia de pesquisa, serão apresentados os procedimentos metodológicos utilizados nesta investigação, abordando os seguintes temas divididos em quatro subseções: 4.1) Contexto educacional da pesquisa; 4.2) Base Metodológica; 4.3) Procedimentos para coleta e sistematização de dados; 4.4) Contextualização da Teoria da Atividade nesta pesquisa.

A quinta seção, que apresentará a análise de dados, se dividirá em três subseções: 5.1) Estrutura do objeto de estudo; 5.2) Unidade Temática: descrição e reflexões; 5.3) Enquete *online*: o que dizem os aprendizes.

Por fim, o capítulo seis trará as considerações finais e perspectivas de pesquisa futuras.

²⁴ Esses elementos podem incluir aspectos como a tecnologia utilizada, estratégias didático-pedagógicas, interação social e emocional dos aprendizes, entre outros.

2 PANORAMA HISTÓRICO DA EAD E A INTEGRAÇÃO DAS TDICS: EXPLORANDO O CIBERESPAÇO NO ESPAÇO EDUCACIONAL

O objetivo desta seção consiste, em primeiro lugar, em explorar a relação entre tecnologia e técnica no contexto das transformações sociais. Nesse contexto, é importante considerar o fenômeno do sonambulismo tecnológico, que tem permeado nossa sociedade e as instituições educacionais brasileiras. Simultaneamente, torna-se relevante considerar o impacto da pandemia, que, apesar das restrições à mobilidade, provocou uma paradoxal ampliação das interações sociais no ciberespaço. Portanto, essas questões foram conduzidas sob uma perspectiva global e interconectada.

Em seguida, volta-se a atenção para a integração das TDICs e busca-se distinções entre modelos de ensino a distância, auxiliando na definição do objeto desta pesquisa. Tendo isso sido definido, esta seção é concluída com a discussão a respeito do fenômeno da hibridização no contexto educacional, considerando suas implicações na aprendizagem ao longo da vida.

A base teórica apresentada nesta seção estabelece o arcabouço conceitual que servirá como alicerce para enquadrar a pesquisa proposta neste estudo, como detalhado na seção 3.

2.1 TECNOLOGIA, TÉCNICA E SOCIEDADE

Na atual dinâmica educacional, a observação feita por Moore e Kearsley (2013) sobre a relevância de adquirir proficiência em ambientes virtuais, bem como nas ferramentas e métodos associados, é altamente pertinente. Eles ressaltam que esses ambientes estão constantemente evoluindo à medida que a tecnologia avança, e, portanto, compreender e dominar essas ferramentas tornou-se uma necessidade premente. Em um cenário educacional altamente centrado na tecnologia, a habilidade de se manter atualizado e de usar essas ferramentas de maneira eficaz não é apenas uma vantagem, mas uma necessidade fundamental tanto para educadores quanto para aprendizes. Esta subseção explora mais a fundo essa necessidade e as implicações que ela traz para a aprendizagem mediada pela tecnologia, destacando o papel vital da atualização tecnológica na educação contemporânea.

Além disso, (re)pensar e (re)avaliar as abordagens, estratégias e implementações nas novas formas de interação em processos educacionais vem a promover um movimento de (res)significação e (re)estruturação de dinâmicas presenciais ou síncronas virtuais por meio da mediação das TDICs. Esta transição leva à reflexão sobre a natureza da educação, reconhecendo que os seres humanos são seres autopoieticos, interpretativos e construtivistas, enquanto os artefatos tecnológicos tendem a seguir uma abordagem tipicamente instrucionista (DEMO, 2002).

Nesse sentido, as palavras de Bazzo (2020) oferecem uma discussão fundamental sobre a tecnologia, técnica e ciência. Essa discussão lança luz sobre a complexidade das relações entre esses elementos e, assim, contribui para uma compreensão mais profunda do uso da tecnologia na educação.

O autor (2020) enfatiza a importância de criar conexões entre engenharia, tecnologia, cultura e sociedade, especialmente nas escolas de engenharia no Brasil. O autor afirma que é necessário considerar as diferenças e evita reducionismos na discussão sobre ciência, técnica e tecnologia. Bazzo (2020) também chama a atenção para a questão da neutralidade em seu uso e aplicações, destacando que a neutralidade pode afastar as pessoas de questões relacionadas ao comportamento.

Bazzo (2020, p. 150) é convicto, de que a tecnologia é um constructo social e argumenta que discutir a neutralidade ou não neutralidade da tecnologia na sociedade, especialmente na educação, é uma questão de valores²⁵. Ele revisa conceitos clássicos que definem técnica e tecnologia, e embora à primeira vista não pareça haver diferenças consideráveis entre eles, a técnica é mais estritamente relacionada a ferramentas e utensílios. Ela é compreendida como “arte, produção e manutenção de instrumentos”, mas sem levar em consideração as inter-relações com a vida, sociedade e ambiente (BAZZO, 2020, p. 146).

Hashim e Jones (2007, p. 4) complementam essa ideia, argumentando que a “mediação realizada por meio da tecnologia e dos artefatos tecnológicos não é um processo neutro, uma vez que as ferramentas influenciam a interação entre o sujeito e o objeto”²⁶. De acordo com Vigotski (1998), o uso de artefatos afeta tanto os sujeitos quanto a atividade em que estão envolvidos, sendo que a atividade é mediada pelo

²⁵ Sobre o assunto, ver: Alonso, Ayestarán e Ursúa, 1996; Bazzo, Pereira e Linsingen, 2008.

²⁶ Texto original: Mediation through tools and technology is therefore not a neutral process, the tools will have an influence over the interaction between the subject and the object.

artefato. A capacidade humana de utilizar artefatos, modificá-los e até criar novos para alcançar resultados desejados é inerente à nossa natureza. Essa dinâmica afeta a maneira como os sujeitos abordam tarefas específicas e, conseqüentemente, pode afetar as próprias tarefas.

No entanto, Bazzo (2020) destaca que, apesar dos vestígios significativos deixados pelas técnicas ferramentais das civilizações antigas, identificadas por meio de investigações de restos arqueológicos, esses vestígios não se comparam aos deixados por elementos como os ritos, linguagens e, acima de tudo, organizações sociais. Segundo o autor, esses são os ‘artefatos’ mais importantes que o homem elaborou ao longo de sua existência.

Além disso, o autor enfatiza que ao longo do tempo houve um “aperfeiçoamento de ritos, símbolos, palavras, imagens, modos de conduta e a contínua seleção de componentes para comer” (BAZZO, 2020, p. 132). Ele indica esses fatores como acontecimentos e atitudes fundamentais para a vida dos primeiros seres humanos. Esse conjunto de atividades parece ter sido mais significativo para a sobrevivência do ser humano do que a própria fabricação de ferramentas, “mesmo que a construção de equipamentos e artefatos possa ter percorrido esse caminho simultaneamente” e facilitando as tarefas cotidianas (*Ibid.*). É como se, ao longo desse desenvolvimento, os aspectos técnicos e as ferramentas tivessem ganhado uma maior repercussão em detrimento dos aspectos humanos.

No contexto da reflexão sobre o papel da tecnologia na educação, é fundamental considerar não apenas as ferramentas e técnicas utilizadas, mas também os fatores culturais, sociais e ambientais nos quais essa tecnologia se insere. Bazzo (2020, p. 146) aponta que, muitas vezes, a bibliografia relacionada a abordagens instrumentais da técnica tende a excluir esses aspectos, mesmo quando se reconhece os “inúmeros desenvolvimentos sociais na história humana”.

Portanto, é equivocado e até ingênuo acreditar que o mundo ideal seja determinante em relação à infraestrutura material. Essa visão restrita pode limitar a compreensão da complexidade da interação entre tecnologia e sociedade. No entanto, é fundamental considerar esses elementos culturais e sociais ao (re)pensar a educação no atual contexto tecnológico. Em especial, os educadores precisam estar abertos a diferentes perspectivas sobre como utilizar recursos digitais para promover o aprendizado, levando em consideração os propósitos de cada contexto.

Nessa perspectiva, conforme argumentado por Gana (1995) em contextos históricos marcantes, dois principais elementos se destacam: o primeiro é o fator inovativo, que engloba elementos como a pólvora, a bússola, o arado, a imprensa e a máquina a vapor, enquanto o segundo se relaciona às revoluções, abrangendo períodos como a era Neolítica, Paleolítica e Industrial.

Na atual Era Tecnológica Digital, também conhecida como Era do Computador, a maioria das manifestações humanas ocorre cada vez mais por meio do uso da tecnologia digital. Conforme argumentam Hashim e Jones (2007), os artefatos tecnológicos foram criados e transformados pela ação humana e incorporados ao sistema social ao longo do desenvolvimento de atividades, carregando consigo resquícios da evolução histórico-cultural. Nesse contexto, é plausível afirmar que as estratégias e metodologias destinadas a promover a interatividade, a interação e a colaboração entre os participantes *online* são fundamentalmente configuradas pela ação humana.

Na concepção de Anjos (2012), o plano de aula de um professor também se revela como um elemento da técnica. Ele argumenta que, à “medida que um conjunto de métodos essenciais contribui para a execução de determinadas artes ou ofícios em geral, há evidência de um determinado tipo de técnica” (2012, p. 19). Para ilustrar o papel do professor, Anjos (2012) lança mão de uma analogia com o trabalho do relojoeiro, que, sendo o profissional responsável pelo desenvolvimento, fabricação e reparação de relógios, emprega determinadas técnicas para conceber ou consertar um artefato. O relógio, por sua vez, é um tipo de tecnologia, uma vez que sua materialização ocorre por meio da implementação de uma série de metodologias que servem para executar uma arte ou profissão. Seguindo essa lógica, os planos de aula dos professores também podem ser desenvolvidos por meio da aplicação de diversas metodologias ou técnicas, as quais têm origem nos estudos da profissão de educador (ANJOS, 2012).

Além disso, Bazzo (2020) enfatiza a importância de estabelecer e compreender as diferenças entre a técnica e a tecnologia. Essa distinção é fundamental para (re)pensar a educação no contexto tecnológico atual e para os educadores considerarem as diferentes perspectivas sobre como utilizar recursos digitais para promover o aprendizado. Ele propõe, com a “finalidade de uma separação de ordem metodológica”, que o escopo da técnica é menos abrangente, no sentido de apresentar uma menor complexidade em comparação com a tecnologia (BAZZO,

2020, p. 147). A tecnologia, por sua vez, abrange “uma parte do conhecimento humano que trata da criação e uso de meios técnicos e suas inter-relações com a vida, sociedade e seu entorno” (*Ibid.*).

Para Bazzo (2020), a tecnologia:

- 1) “tem relação com a ciência, com a técnica e com a sociedade;
- 2) integra elementos materiais – ferramentas, máquinas, equipamentos – e não materiais – saber fazer, conhecimentos, informações, organização, comunicação e relações interpessoais;
- 3) tem relação com fatores econômicos, políticos e culturais;
- 4) a evolução da tecnologia é inseparável das estruturas sociais e econômicas de uma determinada sociedade” (*Ibid.*, p. 148).

Os argumentos de Bazzo (2020), que destacam a complexidade da tecnologia e sua interligação com ciência, técnica, sociedade e uma ampla gama de elementos materiais e não materiais, sublinham a importância de uma abordagem cuidadosa na utilização de recursos digitais para a mediação da educação. Isso implica em reconhecer a necessidade de constante atualização por parte dos educadores para compreender as nuances das TDICs e dos diferentes modelos educacionais que envolvem mídias digitais.

Ao abordar a técnica nesta pesquisa, também se considera os fatores socioambientais que desempenham um papel significativo no contexto *online* de aprendizagem de língua estrangeira alemã (LEA). Os aprendizes *online* não apenas interagem com a tecnologia, mas também com seus pares, em um ambiente que é mediado pela tecnologia. Essa mediação tecnológica²⁷ pode potencializar a interação, mas não elimina a importância da presença social, que é inerentemente humana.

Nesta pesquisa leva-se em conta os fatores sociais compartilhados pelas turmas de aprendizes de LEA: a língua portuguesa como língua materna (L1) compartilhada por todos os aprendizes e o contexto acadêmico em que estão inseridos, como estudantes de graduação ou pós-graduação em diversas disciplinas. Esses são elementos que moldam suas motivações, objetivos e estratégias de

²⁷ Doravante, utilizaremos o termo 'mediação digital' para representar o uso de conteúdo digital no contexto educacional. Este termo incorpora a abordagem da 'mediação tecnológica' de maneira mais ampla, englobando o uso estratégico de tecnologia em todas as facetas da educação. Essa escolha de terminologia visa simplificar a compreensão e evitar possíveis confusões, permitindo uma interpretação abrangente dos conceitos em nosso contexto específico.

aprendizado e são fatores que influenciam não apenas as necessidades de aprendizado de idiomas, mas também as motivações pessoais dos aprendizes.

O constante aprimoramento desses aspectos requer a experimentação e implementação de diversas estratégias para motivar e facilitar a aprendizagem. Isso não se limita apenas ao desenvolvimento de competências técnicas, mas também à promoção da competência digital e das habilidades sociais dos aprendizes. Em última análise, o objetivo é preparar os aprendizes para um mundo cada vez mais tecnológico, interconectado e socialmente complexo.

A superação dos desafios em se ensinar e aprender em formatos a distância depende tanto mais em se mergulhar profundamente nos debates tecnológicos e assenhorar-se deles da forma mais competente possível, do ponto de vista social.

2.1.1 Do sonambulismo ao determinismo tecnológico

Para Bazzo (2020), a expressão 'sonambulismo tecnológico' descreve a postura submissa da sociedade diante da adoção de novas tecnologia, muitas vezes sem avaliar criticamente seu propósito e uso. Ele caracteriza essa postura como uma "alienação em relação aos superpoderes que a ciência e a tecnologia assumem em nossas vidas" (BAZZO, 2020, p. 133). O autor argumenta que a tecnologia é, na verdade, um constructo social e que não é a única força impulsionadora do desenvolvimento humano. Ele enfatiza que a tecnologia não possui um poder intrínseco; no entanto, muitas pessoas continuam agindo como 'sonâmbulos', adotando novas tecnologias sem perceber o impacto que elas têm na sociedade e na vida humana (*Ibid.*).

Bazzo enfatiza, com base em Winner (1987), que o conceito de 'sonambulismo tecnológico' está associado à ideia de um fervoroso "progresso" na era industrial, que persiste nos séculos XX e XXI, onde se acredita "que os únicos meios confiáveis para o melhoramento da condição humana provêm das novas máquinas" (Bazzo, 2020, p. 127). Bazzo compartilha a visão de Mumford (1969) de que as capacidades da tecnologia não podem substituir os valores humanos, já que a essência do ser humano é ser humano, independentemente das tecnologias (BAZZO, 2020).

De maneira semelhante, Winner (1987) se opõe à ideia de que a tecnologia se desenvolve internamente e, sem influências externas, molda a sociedade de acordo com seus próprios padrões. Ele argumenta que as tecnologias são moldadas por

forças sociais e econômicas, e “o que importa não é a tecnologia em si, mas o sistema social e econômico em que ela se insere”²⁸ (WINNER, 1987, p. 27). Ele defende a ideia da “determinação social da tecnologia” como antídoto contra o determinismo tecnológico²⁹(*Ibid.*)³⁰.

Kerres (2018a) se opõe ao determinismo tecnológico que permeia os discursos no contexto educacional, onde tenta-se justificar avanços no campo educacional como resultantes exclusivamente da implementação tecnológica. De acordo com o autor, o digital não substitui nem elimina o analógico. Pelo contrário, o digital está intrinsecamente ligado ao analógico, e a educação se insere em um contexto influenciado pelas tecnologias digitais, não mais que isso (KERRES, 2018a). Para o autor, já há muito a evolução tecnológica vem borrando a fronteira entre o ensino analógico e o digital, no qual o meio social, influenciado e impregnado pela mídia digital³¹, passa impreterivelmente a influenciar o meio educacional.

Dias-Trindade, Moreira e Nunes (2019) afirmam que vivemos em uma era híbrida, caracterizada pela coexistência das dimensões analógicas e digital. Para eles, o ensino híbrido vai além da alternância entre a presença física e o distanciamento. Os recursos digitais e analógicos devem poder e devem harmoniosamente, e a imposição de uma abordagem puramente digital não é necessária. Os autores defendem a combinação de diversas metodologias e estratégias de ensino, promovendo abordagens dinâmicas, ativas e colaborativas. Nesse contexto, as fronteiras entre o mundo digital e analógico se tornam mais flexíveis, transformando os espaços educacionais em ambientes com fronteiras fluidas³².

Perguntar-se sobre o uso ou não de mídias digitais em atividades educativas, quais mídias empregar, quando e de que forma as incorporar, levanta questões

²⁸ Texto original: lo que importa no es la tecnologia misma, sino el sistema social o económico em el que se insertan.

²⁹ Texto original: determinación social de la tecnología.

³⁰ Todas as traduções para o português neste estudo foram efetuadas pela própria pesquisadora responsável pela pesquisa.

³¹ Assume-se aqui o termo mídias digitais ou tecnologias digitais como sinônimo para o termo Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, segundo as Diretrizes Curriculares de Tecnologia e Inovação “As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), assim como as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), são compreendidas como um conjunto de equipamentos, programas e mídias que utilizam aplicações tecnológicas, abrangendo os sistemas operacionais, a internet e suas redes”. (Diretrizes Curriculares de Tecnologia e Inovação, p. 2).

³² Neste contexto de pesquisa, a pesquisadora interpreta que as fronteiras fluidas a que os autores fazem referência são configuradas dentro dos parâmetros estabelecidos pelas instituições de ensino, políticas educacionais e abordagens pedagógicas de cada região do território brasileiro, o que pode influenciar significativamente a dinâmica da educação a distância no país.

pedagógicas que merecem atenção antes de adentrar qualquer sala de aula, seja ela virtual ou física. No entanto, de acordo com Schaumburg e Prasse (2019), o mundo dos aprendizes já está impregnado pelas mídias há muito tempo e, atualmente, cada vez mais pelas mídias digitais. Portanto, o uso de mídias digitais em sala de aula não depende apenas da decisão e planejamento do professor. Os aprendizes já utilizam diversos recursos e aplicativos para realizar tarefas escolares e do dia a dia. Nesse contexto, é importante que o professor conheça seus aprendizes para auxiliá-los na estruturação da aprendizagem por meio dos recursos digitais. Os autores ainda destacam que uma premissa didática para uma boa aula é incorporar o conhecimento digital já adquirido pelos aprendizes às atividades didáticas propostas para desenvolver os conteúdos.

Kerres (2018a) observa que os aprendizes usam diferentes dispositivos para acessar a rede de internet e, assim, realizar pesquisas, compartilhar informações com colegas, acessar materiais ou suas notas por meio de um ambiente virtual oferecido pela escola. Desde 2002, Belloni (2002) destacava que os meios sociais já estão impregnados e influenciados pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. De acordo com as Diretrizes Curriculares de Tecnologia e Inovação (2019, p. 2), as TDICs estão se tornando cada vez mais populares e integradas ao cotidiano da sociedade, principalmente por meio das redes sociais na internet, proporcionando à população “maior acesso à informação de maneira rápida e dinâmica”.

Portanto, Kerres (2018a) parece estar correto ao conceituar o 'digital', levando em consideração três características: a ubiquidade, a invisibilidade e a pervasividade. A característica ubíqua refere-se ao acesso às informações e recursos digitais por meio de dispositivos, como telefones celulares, que estão amplamente presentes em todas as áreas funcionais da sociedade. Assim, esses dispositivos, de forma cada vez mais invisível, estão integrados de forma pervasiva, agindo como sistemas embutidos. Isso implica que o ambiente digital se funde com o mundo analógico, sendo influenciado de maneira crescente por algoritmos. Por meio desses algoritmos, as mídias pervasivas promovem “formas alternativas para uso do espaço urbano”, valendo-se de lugares como mediadores na comunicação social (ANDRADE; MEDEIROS, 2013, p. 2).

De acordo com Caram e Bizelli (2016, p. 3), a aprendizagem ubíqua refere-se à disponibilidade em tempo real de informações acessíveis por meio de dispositivos

móveis conectados em rede. Essas informações se transformam em aprendizado quando incorporadas a outros contextos de uso (*Ibid.*).

Segundo Santaella (2013) a ubiquidade “colhe os benefícios dos avanços da computação móvel e da computação pervasiva”, e está convencida de que “a condição contemporânea de nossa existência é ubíqua”, pois é em função da hipermobilidade que os seres se tornaram ubíquos (SANTAELLA, 2013, p. 16). Para a autora (2016), a disseminação da informação em redes inteligentes ubíquas intensifica o aprendizado individual e promove a interação social, auxiliando no desenvolvimento de habilidades cognitivas, formação de julgamentos e orientação para a ação. Em resumo, as redes inteligentes transformam a maneira como aprendemos, interagimos e tomamos decisões.

Em seu artigo “Realizando a u-Coréia”, Yoon (2007) destaca que a e-sociedade, com origem na sociedade do conhecimento e da informação, se move em direção a um próximo paradigma “em que os seres humanos, objetos, e computadores são conectados em rede de forma ubíqua, em qualquer lugar e a qualquer hora” denominado u-sociedade (YOON, 2007, p. 123)³³.

Essa transição tem início na sociedade do conhecimento e da informação, que se concentra na produção, distribuição e uso do conhecimento e da informação como recursos fundamentais. Com o avanço da tecnologia, a e-sociedade emergiu como um estágio posterior, caracterizado pela presença ubíqua da conexão eletrônica e digital. Isso mudou significativamente a maneira como as pessoas se comunicam, trabalham, aprendem e interagem. A e-sociedade é impulsionada pelo uso generalizado da internet, dispositivos eletrônicos, redes sociais, comércio eletrônico e várias outras tecnologias digitais que permitem a conexão instantânea e global. Portanto, a e-sociedade é uma extensão da sociedade da informação e do conhecimento, com um foco particular na conectividade digital e eletrônica.

Como uma evolução, a u-sociedade se refere a uma sociedade em que a conexão eletrônica e digital é onipresente e pode ser acessada em qualquer lugar e a qualquer momento. Nessa sociedade, os dispositivos e sistemas estão permanentemente interconectados, permitindo que as pessoas acessem informações e serviços de forma fácil, independentemente de sua localização.

³³ Os termos e-sociedade corresponde a sociedade eletrônica e u-sociedade a sociedade ubíqua.

Observa-se que os termos sociedade da informação e sociedade do conhecimento são frequentemente usados de forma intercambiável e podem variar em suas definições, dependendo do contexto e da interpretação de diferentes estudiosos e especialistas. Para Carmo (2018, p. 582) essas designações “configuram um campo semântico polissêmico, umas vezes tomadas como sinônimos, outras claramente diferenciadas”.

Dziekaniak e Rover (2011) entendem que a sociedade do conhecimento tem seus fundamentos galgados na prática compartilhada de recursos, na criação coletiva do saber, na interação sem limitações de tempo e espaço, e “na valorização do direito à informação, às tecnologias de informação e comunicação e à educação, como um bem comum” (DZIEKANIAK; ROVER, 2011, p. 1).

Eisenberg e Cepik (2002) entendem, que a sociedade da informação se caracteriza pela formação de redes virtuais, com perfis e hábitos sociais semelhantes ao redor do mundo. Essa forma de interação cria um ambiente social e novas identidades mediadas pelas mídias globalizadas.

Castells (1999) diferencia sociedade da informação de sociedade informacional, pontuando a primeira como aquela que recebe os impactos informacionais, e a segunda como sendo a estrutura básica apresentada em redes, típica divisão da sociedade em rede, que representa a interação entre o desenvolvimento das TDICs e a sociedade. O autor (1999) pontua, que a tecnologia é a sociedade, e a sociedade por sua vez não pode ser representada sem suas ferramentas tecnológicas, entendendo que a tecnologia é um dos pilares da sociedade, e que são os seres humanos, que remodelam e transformam esses pilares. É a habilidade das sociedades em dominar as TDICs, que “traçará os seus destinos e, embora não seja a tecnologia quem determina a mudança social e a evolução das nações, é ela quem incorpora a capacidade de transformação das sociedades” (DZIEKANIAK; ROVER, 2011, p. 4).

Sob a perspectiva de Kerres (2018a), torna-se cada vez mais difícil separar o ‘digital’ do ‘analógico’ na sociedade e nas atividades educacionais. A presença das mídias digitais na educação não pode mais ser considerada uma inovação, mas sim uma variação na maneira de compartilhar conteúdos, informações e interações no processo de ensino-aprendizagem. Consideremos a oferta digital, por exemplo, quando um *e-book* é utilizado, quando a matrícula de um curso é feita *online*, quando o professor organiza um grupo de *WhatsApp* em seu curso, ou envia um PDF por e-

mail (KERRES, 2018a). Essas práticas estão se tornando cada vez mais comuns no universo educacional, à medida que também são incorporadas às práticas sociais em geral. Portanto, recorrer a essas práticas para estabelecer uma fronteira entre ‘digital’ e ‘analógico’ em contextos educacionais está se tornando cada vez menos eficaz (KERRES, 2018a). Na perspectiva do autor, considerar uma dicotomia rígida entre esses conceitos é cada vez mais inadequado, embora não se possa ignorar sua natureza digital.

Diante da crescente presença digital na sociedade e do aprofundamento dessa influência no âmbito educacional, é comum a crença de que a inclusão das mídias digitais automaticamente contribui para o planejamento de aulas mais eficazes. No entanto, essa afirmação simplista é equivocada, pois, de acordo com Kerres (2018a), o uso das mídias digitais em sala de aula, seja presencial ou virtual, por si só, não tem o poder de melhorar ou piorar o ensino e aprendizagem (Kerres, 2018a). Além disso, o autor ressalta que não se esperar que as tecnologias digitais, de forma geral, causem impacto imediato na intensidade dos estudos ou que tenham influências diretas, positivas ou negativas, sobre o processo de aprendizagem.

Portanto, o fato de que o uso das TDICs não influencia diretamente o ensino e a aprendizagem ou não contribui necessariamente para um melhor desempenho nos estudos não deve ser interpretado como uma justificativa para sua exclusão do contexto educacional.

Em relação às observações de Kerres (2018a), cabe lembrar que autores como Kaplún (1998) já defendiam que a implementação de recursos tecnológicos para o ensino e aprendizagem assume um papel secundário, embora existam muitos pontos de vista contrários a essa afirmação. Tanto Kaplún (1998) como Kerres (2018a), em anos subsequentes, estavam convencidos de que o sucesso ou insucesso de um determinado processo de ensino-aprendizagem está associado à seleção das estratégias pedagógicas e à abordagem comunicativa adotada pelos docentes.

Em face dessas questões, Anjos (2012, p. 23) ilustra a situação de uma forma clara. Ele se refere ao exemplo de um professor que, em um ambiente presencial tradicional, mantém sua fala em sala de aula como central e autoritária, apresentando uma aula expositiva, unidirecional e não reflexiva. A participação e construção coletiva do conhecimento não ocorrem entre os aprendizes, que permanecem passivos ao longo do processo de aprendizagem. O autor indaga se, nessas circunstâncias, o uso de determinadas tecnologias, como apresentações via *Power Point* (PPT), projetores

multimídia ou vídeos, poderia, por si só, modificar a postura do professor. Além disso, Santos (2020) considera que o simples ato de postar textos em PDF, realizar apresentações ou publicar videoaulas, “ou pirotecnias descontextualizadas”, no fundo não passa de “subutilização do digital em rede e instrucionismo curricular” (SANTOS, 2020, p. 2).

Assim, Bazzo (2020) e Kerres (2018a) concordam no sentido de que o determinismo tecnológico deveria levar em conta que não é a ferramenta em si que edifica o ensino, mas sim, os participantes envolvidos, pois são eles que fomentam as modificações na área educacional, em vista de uma modificação no modelo cultural de ensino e aprendizagem. Vale destacar a afirmação de Moran (1997) de que não é a *internet* por si só o elemento capaz de fomentar uma mudança dentro do contexto de ensino-aprendizagem, mas sim as atitudes e posturas concretas de cada indivíduo e das instituições.

Schlemmer e Backes (2008) apontam que a inovação não é caracterizada pela implementação de uma nova tecnologia; a “inovação está na forma criativa de utilizá-la, na forma como aproveitamos todas as possibilidades para os processos de ensino e de aprendizagem” e, caso contrário, sua implementação está apenas girando em torno de uma novidade, mas não tem característica inovadora (SCHLEMMER; BACKES, 2008, p. 530).

À medida que se navega por esse avanço tecnológico irreversível, especialmente no campo da educação, é preciso ter o cuidado para que esse progresso não conduza a um mero sonambulismo tecnológico. Pelo contrário, é preciso aproveitar esses novos recursos e ambientes para aprimorar as práticas, a fim de ofertar e promover uma abordagem mais eficaz e formativa, capaz de cultivar indivíduos conscientes e autônomos, capacitando-os a se tornarem agentes que dominam o novo entorno que os cerca.

Na próxima subseção se concentrará no conceito histórico da Educação a Distância, com ênfase para as contribuições dos teóricos da terceira geração na década de 1970. As teorias e pesquisas desses influentes estudiosos, que continuam a exercer impacto na atualidade, atestam a evolução da relação entre tecnologia e educação. Esse registro histórico contribuirá para uma compreensão mais aprofundada da interseção entre avanços tecnológicos e progresso educacional.

2.2 CONTEXTO HISTÓRICO DA EAD

A EaD caracteriza-se por ser um processo composto por duas mediações: a mediação humana e a mediação tecnológica, imbricadas uma na outra. (SOUZA; SARTORI; ROESLER, 2008, p. 335)

É relevante para este objeto de pesquisa contextualizar a compreensão dos fenômenos contemporâneos no contexto histórico, reconhecendo que o particular desempenha um papel intrínseco na totalidade social. Conseqüentemente, na próxima subseção, irá se apresentar de forma sucinta as teorias e os autores que influenciaram o cenário acadêmico na década de 1970 até os dias atuais.

Nas duas subseções seguintes, se abordará de forma sucinta o cenário da EaD no Brasil e o ensino educacional emergencial, para então examinar o papel do docente de LE em EaD e suas novas possibilidades com a chegada das TDICs.

Esta análise histórica e contemporânea proporcionará uma compreensão mais ampla das transformações no campo educacional e do papel do ensino de línguas estrangeiras neste contexto dinâmico e digital.

2.2.1 O legado da terceira geração de teóricos da EaD

O conceito histórico, vinculado a um período específico e a um determinado contexto geográfico, incorpora a perspectiva de mediar os conhecimentos históricos, refletindo os eventos e transformações enquanto contextualiza as mudanças que ocorrem em sociedade. A fim de compreender essas modificações, é imperativo direcionar o foco para essa trajetória e buscar uma compreensão abrangente social inerente a essas transformações.

De acordo com Oliveira (1999), a leitura de uma época em particular pode estar sujeita a diversas interpretações válidas, sendo que a interpretação do passado é influenciada pelo observador, suas motivações e objetivos. O autor (1999, p. 175) argumenta que “uma interpretação do passado pode lançar mais luzes sobre a sociedade que elaborou essa interpretação do que sobre a época analisada”.

A Educação a Distância tem origem em movimentos sociais que buscavam romper com padrões de ensino e aprendizagem de sua época. Inicialmente, esse processo não dispunha ainda do aparato tecnológico como atualmente conhecemos. A EaD experimentou um desenvolvimento contínuo, influenciado por avanços

tecnológicos, mudanças sócio-histórico-culturais e desfruta de alicerces construídos em um passado que continua a influenciar nossas práticas e teorias educacionais contemporâneas. Nesse contexto, damos destaque a uma década, 1970, que ilustra a discussão a respeito das teorias em relação ao ensino-aprendizagem a distância, com contribuição relevante até hoje.

É também na década de 1970, que a obra de Vigotski passou a ganhar adeptos de diversos países ocidentais, e chegou ao Brasil nos anos 1980. Desde então, tem sido implementada como marco teórico em inúmeras pesquisas sobre o papel da interação e mediação na construção social da aprendizagem em contextos educacionais.

A história das reflexões sobre a EaD é definida em gerações, conforme observado por Moore e Kearsley (2013). Essas gerações se sucederam a partir do início da década de 1880 e podem ser caracterizadas da seguinte maneira: primeira geração (correspondência), segunda geração (transmissão por rádio e televisão), terceira geração (universidades abertas), quarta geração (teleconferência) e quinta geração (internet/ web).

No contexto da terceira geração, que foi influenciada por vários nomes alemães, destaca-se, de início, a Conferência Mundial do Conselho Internacional de Educação por Correspondência (*International Council for Correspondence Education – ICCE*), realizada em Warrenton, na Virgínia, em 1972, sob o tema “Autonomia do aluno: a segunda dimensão do aprendizado independente” (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 237).

Na ocasião, Moore (2013, p. 239; 1973, p. 661) apresentou a pesquisa, na qual ele buscou identificar os ‘macrofatores’ relevantes para a EaD, agrupando e analisando a “estrutura e a elaboração de muitas centenas de cursos”. Com base em fundamentos científicos, o autor divulgou sua teoria na Conferência de 1972, na qual constatou que “os comportamentos de ensino são realizados à parte dos comportamentos do aprendizado” e objetivou, diante disso, desenvolver uma teoria “abrangente e descritiva” sobre o assunto. A discussão sobre os caminhos da EaD levou a uma mobilização e esforço coletivo “da comunidade acadêmica, para estabelecer uma teoria geral da pedagogia da educação a distância” (VERMELHO, 2014, p. 264).

Para a definição dos ‘macrofatores’ na EaD, devemos, segundo Moore e interlocutores seus (MOORE, 2013, p. 294; MOORE, 1973, p. 661; KEEGAN, 1996, p. 10), direcionar nossa atenção e recursos para os seguintes fins:

- 1) descrever e definir a área;
- 2) discriminar os vários componentes desta área;
- 3) identificar os elementos críticos das várias formas de ensinar e aprender; e
- 4) construir uma teoria que abranja toda essa área educacional.

Nessa busca, Moore se esforçou para separar os elementos que compõem o ensino a distância, trazendo um pouco mais de referência para esse tipo de programa educacional. Ele não apenas buscou estabelecer uma teoria pedagógica adequada, mas também promover uma maior harmonização entre os métodos de ensino e os processos de aprendizagem.

A Conferência de 1972 é notável pelo destaque dado a acadêmicos europeus, tais como Otto Peters, Börje Holmberg, Karlheinz Rebel, Delling Grall e Gunther Dohmen e outros, muitos dos quais publicaram suas obras originalmente em língua alemã. Posteriormente, essas obras foram traduzidas para o inglês, graças aos esforços de Desmond Keegan (1980, 1996). Esses renomados autores contribuíram de maneira significativa com concepções pioneiras que auxiliaram na consolidação e definição do termo Educação a Distância, e eles se conectaram através de três variáveis teóricas fundamentais: diálogo, estrutura e autonomia.

Nessa época, os conceitos estavam fortemente influenciados por um contexto histórico caracterizado por uma estrutura social industrializada, capitalista e altamente associada à administração e à burocracia. Autores como Moore, Wedemeyer, Peters e Holmberg acreditavam que esses elementos representam um papel decisivo no desenvolvimento da EaD. Segundo a perspectiva de Belloni (2012), Peters se destaca dos demais autores por definir a EaD a partir de um processo de educação industrializado, que se encaixava bem no período fordista.

As teorias desenvolvidas por esses autores compartilham pontos em comum, mas também apresentam diferentes abordagens em relação à EaD. Por exemplo, Peters (1973) enfoca a metodologia e conceitua a EaD como um método racional para compartilhar conhecimento, habilidades e atitudes³⁴. Dohmen (1967) entende a EaD

³⁴ Silva e Behar (2019, p. 15) defendem que as Competências Digitais “estão ligadas ao domínio tecnológico, mobilizando um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) com o objetivo de solucionar ou resolver problemas em meios digitais”.

como um modelo metodicamente organizado de autoestudo. Moore (1973) destaca a EaD como o conjunto de métodos instrucionais, com ênfase na facilitação da comunicação. Holmberg (1991) concentra-se na diversidade dos modelos de estudo, especialmente na forma comunicacional entre aprendizes e professores. Keegan (1996) destaca a separação física entre professor e aprendiz e a possibilidade de oferecer encontros eventuais. Wedemeyer (1971) enfoca o papel central do aprendiz com maior autonomia em seu processo de ensino-aprendizagem.

Michael Moore, que também trabalhou com Wedemeyer e foi atraído pela ideia de independência do aprendiz no processo de aprendizado, foi fortemente influenciado por teóricos humanistas como Carl Rogers, Abraham Maslow e Charlotte Buhler. Esses teóricos fazem parte de uma corrente humanística, que enfatiza a importância da autenticidade, empatia e respeito pelas necessidades individuais dos aprendizes no processo educacional.

Além disso, é relevante destacar a influência significativa de Malcom Knowles (1980)³⁵ sobre Moore, especialmente no campo da Andragogia³⁶, que se concentra na aprendizagem de adultos (MOORE; KEARSLEY, 2013). Knowles defendeu cinco pressupostos que seriam a base do modelo andragógico: autonomia, experiência, disposição para aprendizagem, implementação da aprendizagem e motivação para aprender. Esses pressupostos são pontos fundamentais para o desenvolvimento das ações em educação a distância e educação tradicional. Outros estudiosos também reconhecem a importância do envolvimento do aprendiz em seu próprio processo de aprendizagem, corroborando a relevância desses princípios.

As influências teóricas e conceituais desse período moldaram a abordagem de Moore no campo da EaD, contribuindo para o desenvolvimento de modelos e teorias que valorizam a autonomia dos aprendizes e suas necessidades individuais como elementos-chave no processo educacional.

A seguir serão apresentadas as teorias da época que se consideram relevantes para a área da EaD, tendo em vista sua vigência na atualidade: as teorias de Otto Peters (2003, 2006), a “Teoria do Estudo Independente” (Wedemeyer, 1981), a

³⁵ Sobre o assunto, ver: Knowles, 1980. A obra foi posteriormente renomeada para ‘*The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*’.

³⁶ A expressão Andragogia foi cunhada pelo professor alemão Alexander Kapp em 1833 no livro *Teorias educacionais de Platão*. Após Kapp, o grande nome da Andragogia é o norte-americano Malcolm Shepherd Knowles, considerado pai da Andragogia contemporânea. Andragogia diz respeito à educação para adultos, o ensino baseado na motivação conhecida desde a década de 1970, também conhecida como educação continuada ou aprendizagem ao longo da vida (UNESCO).

“Conversa Didática Dirigida” (Holmberg, 1983), a “Teoria da Distância Transacional” proposta ainda na década de 1970 por Moore (1989).

Primeiramente, será apresentado o significativo contributo de Otto Peters para o campo da EaD. Segundo Belloni (2009), entre as inúmeras definições da EaD que enfatizam a estrutura organizacional de uma oferta a distância, a de Otto Peters (1973) se destaca³⁷. O autor (1973) aplica à EaD “o ‘paradigma’ econômico elaborado para descrever o processo de produção industrial de um período do capitalismo”. O que torna a abordagem de Peters distinta é não apenas a equiparação do sistema de operacionalização da EaD com o modelo de produção industrial, mas também os conceitos que desenvolveu ao longo de sua carreira, que permanecem pertinentes até hoje (FERNANDES, 2017, p. 21).

Já em 1967, Otto Peters teve um trabalho intitulado ‘Ensino a distância e produção industrial. Esboço de uma interpretação comparativa’ (SEWART; KEEGAN; HOLMBERG, 1983, apud Moore, 2013, p. 293)³⁸. Nessa publicação, Peters concentra-se na sistematização da aprendizagem, na produção sistemática de materiais, na automação e padronização do ensino, na especialização dos profissionais envolvidos, além de considerar as inúmeras características relacionadas ao contexto industrial da época (MOORE, 2013; BELLONI, 2012).

Segundo Peters (2004; 2006), nas décadas de 1960 e 1970, a educação apresentava características industriais, com divisão de trabalho, economia de escala e um processo de produção típicos das indústrias. Inicialmente, foram os empresários que demonstraram interesse na educação a distância devido às perspectivas financeiras, em detrimento da preocupação com a produção efetiva de educação. Essa abordagem desencadeou uma revolução metodológica no campo do ensino e aprendizagem

por meio da divisão e do planejamento do trabalho, tendo o ensino se tornado mecanizado e mais tarde automatizado, padronizado, normatizado, formalizado, produzido e consumido em massa, pela alienação tanto do docente quanto do discente, e pela utilização de uma linguagem não contextualizada (NETO, 2012, p. 36).

De acordo com Maia e Mattar (2009), Otto Peters vivenciou dois momentos fundamentais na história da EaD. O primeiro ocorreu quando era membro da terceira

³⁷ Sobre o assunto, ver: Belloni, 2009.

³⁸ Sobre o assunto, ver: Sewart; Keegan, Holmberg, 1983.

geração, enquanto o segundo aconteceu na quinta geração, nos anos 1990, com a expansão da internet. Durante esse período de transformações significativas, a perspectiva de Peters afastou das concepções voltadas para a era industrial, à medida que ele reconheceu que esse modelo estava obsoleto. Em sua trajetória, o autor conduziu uma pesquisa minuciosa sobre a transição da implementação generalizada do ensino industrializado para a proposta de ensino pós-moderno (PETERS, 2004; 2006)³⁹. Peters concentrou-se em dimensões como o diálogo, a estrutura e a autonomia, além de, posteriormente, explorar a Teoria Transacional.

A abordagem teórica de Peters (2006) destaca, portanto, aspectos que consideram as várias relações sociais, o ser humano e o ambiente em que se insere. Segundo Nelson Neto (2012), isso envolve o progresso na ciência e tecnologia, as teorias educacionais, as motivações sociopolíticas que influenciam diretamente a EaD, a diversidade de modalidades de ensino superior e os motivos que levam as pessoas a buscar seu aprendizado e formação profissional por meio desse método.

Peters (2006) observa que os conceitos relacionados ao estudo autônomo e ao trabalho independente em AVA, a utilização de teleconferência, a prestação de aconselhamento pessoal intensivo, a adoção de estratégias de estudo por combinação e contratos de aprendizagem, bem como a integração de formatos com aulas presenciais, apontam para um caminho de desenvolvimento viável na EaD. Em concordância com as observações de Peters, Neto (2012) argumenta que a aplicação desses conceitos em abordagens distintas para o ensino e aprendizagem no contexto a EaD. Ele justifica que “a interatividade entre as formas tradicionais de ensino e a educação a distância devem se complementar em diferentes momentos de sua utilização” (NETO, 2012, p. 37).

Nesta sequência, a discussão se volta para a contribuição de Charles Wedemeyer à EaD. Em contraposição à abordagem de Peters, Wedemeyer, um educador americano e integrante da terceira geração de teóricos, apresentou uma teoria que redefiniu a compreensão da educação a distância. Para Wedemeyer (1971), o foco não deveria ser a organização do sistema, mas sim o papel do aprendiz no processo educacional. Essa perspectiva teve um impacto significativo no campo da EaD. Conforme observado por Moore e Kearsley (2013), Wedemeyer (1971) procurou estabelecer o aprendiz como um indivíduo independente, capaz de controlar

³⁹ Em suas obras: Didática do ensino a distância, 2006, e A educação a distância em transição, 2004.

e direcionar seu próprio processo de aprendizagem não apenas em termos de espaço e tempo, mas também em relação à autonomia e responsabilidade. Charles Wedemeyer foi amplamente reconhecido por seus contemporâneos como um pioneiro e líder no campo da EaD, e suas ideias continuam a influenciar as discussões contemporâneas sobre o assunto.

Conforme afirmado por Diehl (2013, p. 38), Charles Wedemeyer teve interações significativas com diversas pessoas e educadores ao longo de sua carreira, sendo que três deles se destacam: Börje Holmberg, Michael Moore e Otto Peters. Para Diehl (2013), a análise das relações de Wedemeyer com Holmberg, Moore e Peters proporciona uma compreensão mais profunda da história da Educação a Distância e de como as ideias de Wedemeyer se tornaram amplamente reconhecidas em todo o mundo. Em seu livro *'Learning at the Back Door: Reflections on Non-Traditional Learning in the Lifespan'* (1981), Wedemeyer identifica diversos modelos educacionais, como os não tradicionais, de ensino a distância, abertos e independentes, como algo singular e notável, com o potencial de inaugurar uma nova era no ensino superior (DIEHL, 2013).

A visão inicial de Wedemeyer era a de criar um sistema que preenchesse a lacuna que estava surgindo na então emergente área da educação a distância. Esse preenchimento representava uma oportunidade para os aprendizes adultos não tradicionais, a quem ele se referia como “alunos da porta dos fundos” (Wedemeyer, 1981, p. 19), de acessar a educação de maneira significativa. Através do desenvolvimento de possibilidades e de um ambiente que permitisse aos aprendizes maior autonomia em seus estudos e flexibilidade na participação presencial, a educação poderia ser oferecida de maneira mais eficaz e positiva para esse público. Nessa abordagem, o controle sobre o processo de aprendizagem deixaria de ser centralizado na instituição e nos professores, passando a ser, em grande medida, responsabilidade dos próprios aprendizes.

A abordagem de Charles Wedemeyer (1981), também conhecida como a ‘Teoria do Estudo Independente’, destaca a diferenciação entre ensino e aprendizagem. Ele enfatiza que as barreiras de tempo e espaço impostas pela distância devem ser superadas, colocando o aprendiz no centro do processo educacional. De acordo com o autor (1981), o ensino deve ser individualizado, e o aprendiz deve ser capaz de determinar seu ambiente de estudo e o ritmo de seu processo de aprendizagem.

Conforme apontado por Lévy (1999), a disponibilidade de um ambiente virtual permite que os professores/ tutores deixem de ser os únicos responsáveis pela disseminação do conhecimento. Agora, eles podem aproveitar outros meios, potencialmente mais eficazes, e seu papel se transforma em um estímulo à aprendizagem e ao pensamento, tornando-se facilitadores “da inteligência coletiva dos grupos que estão a seu encargo” (LÉVY, 1999, p. 172).

A seguir, se abordará mais detalhadamente as contribuições de Börje Holmberg no campo da educação a distância. Não menos importante para a área, Börje Holmberg, natural da Suécia, dedicou-se a estudos e pesquisas na área da educação a distância a partir de 1955, e posteriormente, tornou-se professor e diretor do Instituto de Pesquisa em Educação a Distância na ‘Fernuniversität Hagen’, localizada na Alemanha.

Holmberg (1983) concentrou sua teoria na interpersonalização do processo de ensino-aprendizagem, com uma ênfase particular na motivação do aprendiz para aprimorar o processo e os resultados da aprendizagem por meio da comunicação, mais especificamente, a conversação. No seu trabalho, o autor (1983) dedicou-se ao desenvolvimento de uma abordagem empática, com foco no indivíduo, estabelecendo diferentes estágios e teorias a respeito de como atender o aprendiz com empatia, interesse pessoal e confiança na comunicação. Isso inclui processos que levam à genuína internalização da aprendizagem. O pesquisador entendeu a educação a distância como a oportunidade de proporcionar a todos o acesso a uma educação de qualidade, além de desenvolver conhecimentos e habilidades⁴⁰. Sua teoria permanece atual e se alinha com as discussões contemporâneas relacionadas aos modelos de ensino a distância.

Para facilitar essa comunicação no contexto do ensino a distância, Holmberg desenvolveu um guia didático conhecido como a ‘*Teoria da conversação didática guiada*’. Essa teoria descreve como os professores/tutores a distância devem se comunicar com os aprendizes para facilitar uma aprendizagem genuína. Ela utiliza a analogia da conversação como base e dela derivam os sete postulados que compõem o guia de conversação didático. Esses postulados são:

⁴⁰ Texto original: Börje devoted his entire business to developing the empathic approach with the individual in focus. He developed internships and theories about meeting the student with empathy and personal interest, trusting communication, as well as processes that lead to genuine internalized learning. He saw distance education as a right to good education for all and a chance for all to reach knowledge and skills.

1. A interpersonalização do processo de ensino aprendizagem promove o prazer e a motivação pelo estudo;
2. A interpersonalização do processo de ensino aprendizagem pode ser fomentada através da construção de materiais de autoestudo de qualidade e da comunicação bidirecional a distância;
3. O prazer intelectual e a motivação para a aprendizagem favorecem a consecução dos objetivos de aprendizagem e o recurso a processos e métodos de estudo adequados;
4. A atmosfera, linguagem e pressupostos de uma conversação amigável promovem a interpersonalização, de acordo com o primeiro axioma;
5. As mensagens enviadas e recebidas na forma de uma conversa são mais fáceis de serem compreendidas e lembradas;
6. O conceito de conversação pode ser transferido e utilizado através das mídias disponíveis na educação a distância, com sucesso;
7. Planejar e orientar o trabalho é imprescindível para um estudo organizado, sejam estas orientações fornecidas pela instituição ou pelo aluno, o que, por sua vez, é caracterizado por objetivos conceituais implícitos ou explícitos. (Holmberg, 1983).

O autor, Börje Holmberg, delinea dois momentos distintos dentro desse sistema. O primeiro é a conversação simulada, que pode ser unilateral e envolver a apresentação de materiais de ensino. Em contrapartida, o segundo momento é a conversação real, na qual a comunicação se torna bilateral, permitindo a interação entre tutor e aprendiz, por exemplo. Esta abordagem de Holmberg, compartilhada por outros pioneiros na educação a distância, como Moore e Peters, demonstra a importância de compreender não apenas os princípios teóricos, mas também como eles se manifestam na prática educacional.

Além de suas contribuições teóricas, Holmberg desempenhou um papel importante na evolução do próprio termo Educação a Distância. Foi em conversas com Holmberg que Moore, um dos teóricos mais influentes nesse campo, tomou conhecimento dos termos '*Fernstudium*' e '*Fernunterricht*' utilizados por pesquisadores alemães na Universidade de Tübingen⁴¹ para se referir ao ensino a distância (Moore, 2013).

Antes de se apresentar a Teoria da Interação a Distância Transacional, vale destacar a contribuição de Michael Moore para o campo da EaD. Moore desempenhou papel essencial na evolução das teorias educacionais voltadas para o ensino a distância. Ainda em 1972, ele iniciou uma jornada que consistia em unir as vertentes

⁴¹ Universidade de Tübingen: Instituto alemão para pesquisas em educação a distância (Deutsches Institut für Fernstudienforschung).

teóricas de Otto Peters e Charles Wedemeyer. Essas vertentes abrangiam desde uma abordagem centrada no aprendiz, com maior interação entre discente e docente, até um sistema industrial estruturado. O objetivo dessa jornada era embasar a área de ensino a distância, com base no princípio de que “a distância é um fenômeno pedagógico, e não simplesmente uma questão de distância geográfica” (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 295). Para os autores (2013), nesse processo, o elemento de maior relevância é o impacto que a distância geográfica exerce sobre os processos de ensino e aprendizagem, em particular no que diz respeito à interação entre aprendizes e professores, na configuração de cursos e na gestão dos recursos humanos e tecnológicos envolvidos (MOORE; KEARSLEY, 2013).

A ideia de que a distância representa um fenômeno pedagógico, e não apenas uma questão de separação geográfica, nos leva a compreender que estamos lidando com uma experiência educacional que difere substancialmente dos cursos presenciais. De fato, estamos tratando de programas que apresentam “diferenças distintivas e qualitativas” (MOORE, 2008, p. 240). Nesse contexto, Moore desenvolveu sua Teoria da Interação a Distância Transacional, a qual alcançou ampla divulgação e reconhecimento no final da década de 1980.

O conceito de interação, também conhecido como Teoria Transacional, encontra suas origens nos estudos de John Dewey⁴² e foi posteriormente desenvolvido por Boyd e Apps (1980). Conforme destacam esses autores (1980, p. 5), como citados por Moore e Kearsley (2013, p. 295), “a interação implica a inter-relação do ambiente e das pessoas com os padrões de comportamento em uma situação”. A transação denominada como educação a distância é, de fato, a inter-relação entre os participantes envolvidos, que se encontram em locais distintos, separados fisicamente. Essa separação conduz a comportamentos particulares tanto por parte dos aprendizes quanto dos professores/tutores, afetando significativamente o processo de ensino e aprendizagem. Isso gera também “um espaço psicológico e comunicacional a ser transposto, um espaço de potenciais mal-entendidos entre as intervenções do instrutor e as do aluno” (MOORE, 2002, p. 2). É esse espaço psicológico e comunicacional que constitui a distância transacional, a qual pode ser superada por meio de técnicas de ensino distintivas.

⁴² Sobre o assunto, ver: Dewey; Bentley, 1949; Dewey, 1988.

A interação a distância é, portanto, “uma variável contínua e não discreta; um programa não é distante *ou* não distante, porém *mais* distante ou *menos* distante”, pois há algum grau de interação a distância em qualquer evento que ocorra no contexto educacional (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 295). Mesmo em situações em que os aprendizes e professores estão fisicamente presentes, existe uma distância a ser superada. Nesse sentido, o termo Educação a Distância se refere a um subconjunto de eventos educacionais nos quais a separação entre o professor e o aprendiz é significativa o suficiente para influenciar suas interações e comportamentos de maneira substancial. Moore e Kearsley (2008) explicam que essa separação determina, na realidade,

que os professores planejam, apresentam conteúdo, interagem e desempenham os outros processos de ensino, de modo significativamente diferente daquele do ambiente presencial. Em resumo, Interação a Distância possui uma natureza que torna essenciais comportamentos organizacionais e de ensino especiais; o quanto isso ocorre dependerá do grau de Interação a Distância. (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 240).

Ainda para os autores,

é a distância física que conduz a um hiato na comunicação, um espaço psicológico de compreensões errôneas potenciais entre os instrutores e os alunos, que precisa ser suplantado por técnicas especiais de ensino – isso é a interação a distância. (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 240).

No entanto, segundo a aceção de Rumble (1986), esse hiato na comunicação, decorrente da distância física ou temporal, também está presente nas situações em que os participantes compartilham o mesmo espaço físico. Estar fisicamente presente não é o suficiente para superar esse hiato e promover uma comunicação eficaz; é necessário estabelecer uma diferenciação adequada no que diz respeito ao ensino ao ambiente de sala de aula.

Conforme indicado por Moore e Kearsley (2008, 2013) e Rumble (1986), esses aspectos do processo de ensino se desdobram em duas categorias de variáveis conhecidas como: ‘diálogo’ e ‘estrutura’.

O “diálogo” se refere à interação verbal e não verbal, abrangendo as palavras, ações e quaisquer outras formas de comunicação entre professores e aprendizes. É importante notar que o ‘diálogo’ não é idêntico à ‘interação’, embora as interações sejam um elemento básico na formação de um diálogo (MOORE; KEARSLEY, 2013).

Além disso, Moore e Kearsley (2013, p. 243) afirmam que “o diálogo e a estrutura medem a interação a distância”. Eles explicam que, se um programa de curso, por exemplo, for veiculado pela televisão e altamente estruturado, a interação direta entre o instrutor e o aprendiz é praticamente inexistente, resultando em alta interação a distância. No entanto, Moore (1993) já observou que, mesmo nessas circunstâncias, há uma forma de diálogo entre o aprendiz e o instrutor, uma vez que o aprendiz

desenvolve uma interação interior ou silenciosa com a pessoa que, distante no tempo e espaço, organizou um conjunto de ideias ou informações para transmissão, o que pode ser considerado um “diálogo virtual” com um leitor, espectador ou ouvinte desconhecido e distante (MOORE, 1993, p. 22)⁴³.

Em programas baseados em web- ou videoconferência, no quais a característica principal é um diálogo mais intensivo e uma estrutura menos rigidamente predeterminada, a interação a distância tende a ser consideravelmente menor em comparação com meios gravados. Programas que fazem uso dessas modalidades oferecem amplas oportunidades para superar de forma mais eficaz a distância transacional (MOORE, KEARSLEY, 2013). No entanto, os autores ressaltam que essas análises devem ser conduzidas levando em consideração o planejamento específico de cada curso ou programa, bem como outros fatores que influenciam a medição da interação a distância, como o número de participantes envolvidos e a frequência das interações comunicativas.

As teorias discutidas demonstram como as ideias dos influentes pensadores da década de 1970 continuam sendo altamente relevantes e aplicáveis atualmente. Suas reflexões teóricas concentram-se na compreensão dos aprendizes e dos processos de aprendizagem, sem negligenciar a influenciado tutor e das estratégias didáticas. Isso contribui significativamente para a análise dos processos educacionais em diferentes formatos da EaD no século XXI.

A integração da tecnológica como mediadora nas relações sociais não é uma característica exclusiva da atualidade, mas sim um processo que tem evoluído ao longo do tempo e se incorporado de maneira cada vez mais profunda na esfera individual e social. Isso abrange diversos aspectos, como o ambiente emocional dos aprendizes,

⁴³ Texto original: Even in these media there is a form of learner-instructor dialogue because the learner does have an internal or silent interaction with the person who in some distant place and time organized a set of ideas or information for transmission for what might be thought of as a virtual dialogue with, an unknown distant reader, viewer, or listener.

dos professores e tutores, a avaliação de resultados, o desenvolvimento de conteúdo e muitos outros (MOORE, 2013).

A presente tese assume as considerações de Moore e Kearsley (2013) e reconhece que essas teorias permanecem atuais e servem como referência para o planejamento e a implementação de práticas educacionais eficazes. Elas destacam a importância de não apenas levar em consideração os aspectos técnicos, mas também os aspectos pedagógicos e interacionais envolvidos na Educação a Distância contemporânea. Por conseguinte, a tese se baseia nas reflexões e conceitos desses autores para orientar a análise e a compreensão dos processos educacionais na era digital.

Com o avanço das TDICs, o ensino presencial, seja ele em sala de aula física ou em sala de aula virtual, exige que os professores e tutores desempenhem um papel mediador, empregando uma variedade de estratégias para apoiar e orientar os aprendizes na construção própria do conhecimento. Em ambos os casos, isso não significa que os aprendizes estejam isolados, sem referências para desenvolver suas ideias, pelo contrário, o professor/tutor colabora para promover a comunicação e interação, visando atingir uma aprendizagem participativa, colaborativa e compartilhada socialmente.

Em consonância com as teorias apresentadas e com a proposta de pesquisa que visa investigar como as interações síncronas ocorrem em videoconferência, destaca-se o papel teórico sociocultural proposto por Lev Vygotsky (1978). Ao analisar o objeto de estudo, compreende-se que os aprendizes utilizam a linguagem para expressar seu pensamento, e é por meio do diálogo, da troca de significados e conteúdo, e da interação em busca de um entendimento compartilhado que o aprendiz começa a controlar seu processo de aprendizado. Vigotski (1978) descreve essa dinâmica com os conceitos de mediação e zona de desenvolvimento proximal. Moore e Kearsley (2013) descrevem essa dinâmica como sendo o momento em que os aprendizes entram

numa comunidade de ideias partilhadas na condição de principiantes e, apoiados por um professor (ou outra pessoa mais competente), principalmente mediante sua capacitação cada vez maior no uso da ferramenta da linguagem assumem progressivamente a responsabilidade por seu próprio aprendizado. (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 297).

Portanto, conforme a teoria transacional, é importante observar que, em ambientes síncronos de videoconferência com um nível elevado de diálogo, a interação a distância é reduzida, mesmo quando os participantes *online* estão fisicamente separados. Por outro lado, em ambientes com pouca interação verbal, a interação a distância tende a ser mais intensa. A escolha dos meios de comunicação e interação adotados pelo curso varia de acordo com o contexto e os recursos disponíveis. Destaca-se que a interação não é inexistente nos cursos de educação a distância. Pelo contrário, busca-se aprimorar e ampliar as oportunidades de interação e diálogo entre os participantes, como salientado por Boyd e Apps (1980), que enfatizam que a interação envolve a inter-relação entre o ambiente e as pessoas.

Na próxima subseção, será destacada a trajetória da educação a distância no Brasil de maneira sucinta.

2.2.2 EaD no Brasil e o cenário educacional *online* emergencial

Educação a Distância é a expressão mais conhecida quando se refere ao ensino a distância. Ele descreve muitas vezes o esforço em prover acesso à aprendizagem para aqueles que estão geograficamente distantes.⁴⁴
(MOORE *et al.*, 2011, p. 129)

De acordo com Faria e Salvadore (2010), o marco inicial da modalidade EaD no Brasil remonta à instalação de uma estrutura formal de ensino das Escolas Internacionais, filiais norte-americanas, ainda no início do século XX, mais especificamente em 1904. Essas escolas tinham como característica a oferta de cursos profissionalizantes por correspondência, atendendo à demanda de pessoas que estavam em busca de trabalho e/ ou capacitação. Segundo Alves (2011), as primeiras atividades realizadas no ensino a distância ficaram, inicialmente, sem registro. Ainda assim, foi encontrada, em jornais do Rio de Janeiro anteriores a 1900, a oferta de cursos por correspondência, principalmente de datilografia (ABED, 2015, p. 17).

Ao longo desse século, a expansão e fortalecimento da EaD se deu por diversos caminhos e leis, chegando aos dias atuais⁴⁵. É particularmente interessante

⁴⁴ Texto original: Distance education is the most renowned descriptor used when referencing distance learning. It often describes the effort of providing access to learning for those who are geographically distant.

⁴⁵ Sobre o assunto, ver: Fernandes, 2017.

citar o primeiro marco alcançado pela EaD, que se deu por meio da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Art. 93 da Lei nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961. Essa legislação estabeleceu a viabilidade do ensino na modalidade a distância como meio de atender o maior número possível de aprendizes. (BRASIL, 1961).

Atualmente, as especificações legais da EaD no Brasil estão definidas no art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A Lei estabelece que: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.”

Além disso, o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, acrescenta que:

[...] a educação a distância [caracteriza-se] como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.⁴⁶

O Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, estabelece que:

[...] considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

Muitos educadores, autores e até mesmo cidadãos associam a modalidade de ensino a distância ao distanciamento geográfico entre aprendizes e professores. No entanto, entre as diversas definições da EaD, Moore (2008) enfatiza que a questão da separação geográfica, do tempo e do espaço não deve ser considerado o fator principal. Ele destaca a estrutura, as estratégias, o planejamento e a execução das ações voltadas para a aprendizagem, assim como o acompanhamento desse processo e os diversos recursos utilizados para promover a comunicação entre os participantes.

⁴⁶ BRASIL, 2005.

Concorda-se com Moore e Kearsley (2013, p. 2) ao adotar a definição de EaD como sendo a Educação na qual o aprendizado é planejado e que ocorre normalmente em locais distintos da instituição de ensino, com a comunicação sendo mediada pelas tecnologias e uma organização instrumental diferenciada. Isso ressalta a importância de focar na qualidade do planejamento, das estratégias pedagógicas e das ferramentas de comunicação, independentemente da localização geográfica dos envolvidos, para garantir uma experiência de ensino eficaz na EaD.

Nesse contexto, a EaD teve que se adaptar e reconfigurar a tradicional sala de aula devido à pandemia da COVID-19, resultando em um cenário educacional *online* de caráter emergencial.

No Paraná, por exemplo, a Resolução nº 1.522/2020 – GS/SEED instituiu o regime especial das “atividades escolares na forma de aulas não presenciais” (Diário Oficial do Paraná, 2020). Nesse contexto, as instituições de ensino se viram diante da necessidade emergencial de implementar aulas remotas, valendo-se, para isso, dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) mediados pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (DE SOUZA *et al.*, 2020). Em nível federal, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou o Parecer nº 5/2020, em 28.04.2020, orientando as Escolas de Educação Básica e de Ensino Superior a trabalhar de forma remota.⁴⁷

Nessa perspectiva, os AV e os AVA tornaram-se uma ferramenta comum e primordial para aprendizes, professores, gestores, estagiários, pedagogos e todos os demais participantes envolvidos no cenário educacional. Kenski (2003) destaca que o surgimento e a evolução das mídias digitais de informação e comunicação, possibilitaram o desenvolvimento de ambientes virtuais (AV) que coexistem com os ambientes do mundo real. Esses ambientes possibilitaram a criação de espaços educacionais altamente inovadores, com um grande potencial para facilitar a aprendizagem por meio da interatividade, hipertextualidade, conectividade em grupos e a nível individual.

Para Santos (2013, p. 225) AVA é “toda organização viva, onde seres humanos e objetos técnicos interagem num processo complexo que se auto-organiza na dialógica de suas redes de conexões”. Essa definição ressalta a natureza dinâmica e adaptativa de um AVA, que tem como objetivo facilitar a interação e o aprendizado

⁴⁷ Disponível em: <parecer> Acesso em: 21 jul. 2023.

dos usuários, tirando proveito das TDICs para criar um ambiente rico em recursos e possibilidades.

Esses ambientes são compostos por *softwares* que facilitam a criação de cursos acessíveis pela Internet. Neles, os aprendizes têm à disposição tanto os conteúdos como as ferramentas de interação e comunicação, que são utilizadas por todos os envolvidos no processo de ensino. Esses ambientes são implementados não apenas na EaD, mas também na educação semipresencial e presencial, como ferramentas de apoio às atividades realizadas em sala de aula, fornecendo materiais de apoio (KENSKI, 2003).

Além disso, é relevante mencionar que não apenas os AVA se estabeleceram, mas também o uso de plataformas de webconferência. Essas plataformas permitem uma interação síncrona entre os participantes *online*, incluindo recursos como áudio e vídeo, entre outros.

A sequência de decretos adotados para conter a propagação do Coronavírus em 2020 envolveu a implementação de medidas rigorosas e prolongadas de isolamento social, marcando aquele ano. Nesse contexto, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) permaneceu em vigor. Entretanto, no início de 2021, começaram a surgir indícios de uma mudança de perspectiva. Um novo ciclo se iniciou, com a expectativa de retomada das atividades educacionais de forma presencial, embora sujeita a várias restrições e regulamentos em relação ao comportamento de todos os envolvidos. Conforme estipulado no Art. 8º, a partir de 10 de março de 2021, foi autorizada

a retomada das aulas presenciais em escolas estaduais públicas e privadas, inclusive nas entidades conveniadas com o Estado do Paraná, e em Universidades públicas, mediante o cumprimento do contido na Resolução nº 98/2021 da Secretaria de Estado da Saúde – SESA. (PARANÁ, 2021).

Diante dessa Resolução, as aulas passaram a adotar um modelo híbrido que combina o ensino remoto e o ensino presencial. Nesse cenário, as escolas assumiram a responsabilidade de implementar a divisão e a organização do acesso dos aprendizes às salas de aula presenciais de forma segura, seguindo as regulamentações divulgadas. Essa nova fase exigiu uma reorganização significativa nas atividades e nas estratégias de ensino, uma vez que, em muitas salas de aula, era necessário lidar com a presença simultânea de aprendizes virtuais e presenciais.

Essa situação mobilizou diversas áreas e destacou a necessidade de abordar questões técnicas, pedagógicas e emocionais. Professores, tutores, pedagogos e todos os envolvidos no processo educacional tiveram que refletir, rever e adaptar seus conceitos, conhecimentos e habilidades.

A discussão sobre o papel das tecnologias no cenário educacional tornou-se uma urgência que vai além das questões tecnológicas e recursos de interação e comunicação, enfatizando a mediação técnica dos conteúdos. Lecionar e aprender em um ambiente virtual se tornou, por um período, uma atividade rotineira, o que inevitavelmente levou a uma redefinição das metodologias na educação a distância e dos ambientes virtuais de aprendizagem.

Nesse contexto, Arroio (2021) ressalta que, desde a Segunda Guerra Mundial, não houve um evento semelhante em que as instituições educacionais fossem forçadas a fechar, interrompendo o processo formativo, como se vivenciou durante a pandemia⁴⁸. Esse evento, apesar das mitigações para driblar a situação e manter as atividades letivas, não pode ser caracterizado como a implementação de um modelo sistematizado de ensino a distância, mas sim um ensino remoto improvisado e emergencial.

Com o avanço das regulamentações em todo o país devido ao distanciamento social, as instituições de ensino passaram a adotar o ensino remoto. Durante esse período, a experiência adquirida pelas instituições que já desenvolviam a EaD foi documentada por meio de uma pesquisa realizada pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) em 2020. Das 1.600 instituições que receberam a pesquisa, 86 instituições formadoras e 22 fornecedores de produtos e serviços para a EaD responderam (um total de 6%). Dessas instituições, 38 já ofereciam cursos inteiramente a distância e não enfrentaram grandes desafios. As demais instituições levaram cerca de um mês para reestruturar a oferta de seus cursos presenciais, híbridos e livres⁴⁹.

Para atender as adaptações necessárias nos cursos de graduação e pós-graduação, as instituições buscaram principalmente soluções de implementação, tais como bibliotecas digitais, sistemas de aprendizagem – ambiente virtual de

⁴⁸ Jornadas da Ciência e Educação SFF Brasil 2021 - Ciência e Sociedade. Disponível em: <youtube>

⁴⁹ As instituições formadoras são públicas, privadas com ou sem fins lucrativos, SNAs, organizações não governamentais (ONGs) e órgãos públicos de todas as regiões do país.

aprendizagem (AVA) e sistemas de gerenciamento de aprendizagem (LMS)⁵⁰, soluções de conteúdo, conteúdo personalizado, serviços de webconferência e segurança e proteção de dados.

No que diz respeito ao perfil dos aprendizes matriculados em cursos a distância (EaD), a maioria é do sexo feminino, pertence às classes sociais C, D e E, e está matriculada em cursos de Licenciatura. Os cursos de Bacharelado são mais procurados na modalidade presencial e híbrida e, em sua maioria, são compostos por aprendizes das classes sociais A e B.

As principais dificuldades apontadas pelos respondentes estão relacionadas à falta de conectividade dos aprendizes e à ausência de uma política de formação de professores em relação às competências digitais. Cerca de 38,1% dos respondentes acreditam que essas transformações digitais só serão concretizadas nos próximos anos.

Atender à demanda educacional de integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação é um caminho sem retorno para todos os envolvidos. O aumento na procura por cursos de Licenciatura na modalidade de Educação a Distância reflete a importância do desenvolvimento de ações formativas e integrativas destinadas a uma formação de professores de qualidade. A aquisição de conhecimento e competências interdisciplinares cria uma rede de informações que promove a qualidade na oferta educacional, sendo um requisito fundamental para o desenvolvimento de professores bem preparados e valorizados (NOLETO, 2019).

Gatti *et al.* (2019, p. 37) enfatizam que o conhecimento vai além de simplesmente possuir informação e dominar técnicas de conteúdos; ele está intrinsecamente ligado ao contexto social, envolvendo a capacidade de “contextualizar, relacionar, comparar, interpretar e formar juízos independentes com e sobre conhecimentos e informações.”

Diante disso, é importante adentrar na discussão sobre o papel da tutoria como mediadora das atividades realizadas em ambientes virtuais de aprendizagem, especificamente no contexto das interações e atividades que ocorrem na plataforma de ensino DUO, e considerar as observações feitas por Keegan (1996) ao antever o potencial dos sistemas virtuais e a oferta de aulas presenciais a distância.

⁵⁰ Termo original: *learning management system*.

2.2.3 O Papel do docente de língua estrangeira e a sala de aula digital

A função do professor na mediação da aprendizagem envolve a apresentação do conteúdo e a busca por estratégias variadas que apoiem as atividades propostas. É importante considerar que cada aprendiz tem um ritmo de aprendizagem individual, influenciado por suas experiências, conhecimentos prévios, motivação ambiente de aprendizado e outros fatores. Portanto, não se deve buscar uma uniformidade na aprendizagem do idioma, uma vez que aprender um idioma pode variar significativamente de pessoa para pessoa. Deve se reconhecer que cada indivíduo possui características e ritmo de aprendizagem únicos. Mesmo que um aprendiz não corresponda exatamente ao que o currículo pedagógico estabeleceu para atingir um determinado nível, ele apresenta alguma forma de aprendizagem e isso deve ser valorizado.

Equipes multidisciplinares atuam no desenvolvimento e implementação de plataformas de ensino, como a que está sendo estudada. Essas equipes incluem: professores, designers instrucionais, web designers, programadores e outros profissionais (FRANCO, 2015). No contexto da modalidade de ensino em estudo, que se baseia na utilização da plataforma DUO para cursos híbridos, um professor atua como mediador das atividades realizadas em aulas presenciais na plataforma Zoom, enquanto um tutor atua como mediador nas atividades realizadas na plataforma de estudos DUO.

Normalmente, ambos compartilham informações sobre a turma e a comunicação com ela na plataforma Moodle. Os aprendizes são organizados em uma turma que permanece a mesma ao longo de todo o módulo, acompanhada sempre pelo mesmo professor e pelo mesmo tutor. Dessa forma, diferenciamos o tutor e o professor, que desempenham funções distintas, em plataformas distintas, embora haja momentos de compartilhamento.

Meyer, Meyer e Ávila (2018) destacam a possibilidade de divisão de funções na EaD, que normalmente são desenvolvidas por um único docente em aulas presenciais, ou seja, o professor conteudista, formador e tutor. Para esses autores, o professor conteudista prepara o andamento do curso e o material didático. O professor formador é responsável pela implementação das atividades e pela avaliação das atividades realizadas pelos aprendizes. Os tutores, por outro lado, são aqueles que mantêm uma comunicação mais direta com os aprendizes e devem possuir domínio

do conteúdo a ser ministrado, bem como compreender o funcionamento do curso e das tecnologias nele empregadas (2018, p. 77).

De acordo com Pretti (2016, p. 27), os tutores podem “ser ou não especialistas daquela disciplina ou área de conhecimento, com a função de acompanhar e apoiar os estudantes em sua caminhada”. As atividades, sejam elas presenciais ou a distância, podem ser assumidas pela mesma pessoa, o que resultaria em um professor tutor. No entanto, o elemento central “da atuação do tutor, exerça ele outras funções ou não, é a interação que estabelece com os aprendizes visando ampará-los na jornada que fazem durante seus estudos na modalidade EaD” (MEYER; MEYER; ÁVILA, 2018, p. 78). Nesse contexto, o tutor tem papel central em fornecer o elemento ‘humano’ na figura virtual presente ao longo do processo de ensino e aprendizagem. (*Ibid.*).

Neste objeto de estudo, os papéis de tutor e professor, embora distintos, foram exercidos pela mesma docente. Além disso, cabe ressaltar que a plataforma DUO foi concebida para acompanhamento por um tutor *online*, apenas, responsável por ações propositivas na condução de tarefas e interações não meramente pré-estruturadas. Daí a exigência da DUO, inclusive, de que o tutor tenha formação específica na área acadêmica de Alemão como Língua Estrangeira. A introdução do tutor face a face nos cursos baseados na DUO deu-se no processo de localização da plataforma para seu uso no Brasil, e esse é um aspecto cultural e pedagógico importante para nossa reflexão.

Segundo o Ministério da Educação/MEC (BRASIL, 2007) o corpo de tutores nos cursos superiores a distância fazem parte de um quadro diferenciado dentro das instituições:

A tutoria a distância atua a partir da instituição, mediando o processo pedagógico junto a estudantes geograficamente distantes, e referenciado aos polos descentralizados de apoio presencial. A principal atribuição deste profissional é o esclarecimento de dúvidas através de fóruns de discussão pela Internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico (BRASIL, 2007, p. 21).

Nesse contexto, o tutor colabora com os aprendizes por meio das tecnologias digitais, facilitando a aprendizagem por meio de mensagens, recados e orientações enviadas por um AVA. A distância geográfica é superada ao utilizar diversos canais de comunicação, o que permite estabelecer a melhor forma de interação entre tutores e aprendizes, reduzindo a chamada ‘distância transacional’. Essa interação entre

tutores e aprendizes vai além da simples correção de tarefas ou da indicação de livros e *sites* de pesquisa. Em vez disso, envolve uma mediação na comunicação entre professor e aprendiz, especialmente no que diz respeito aos conteúdos trabalhados. (COSTA, 2013, p. 114).

O aspecto cultural, aliado ao uso de tecnologias digitais e metodologias que enfatizam a centralidade do aprendiz em seu próprio processo de aprendizagem, favorece o desenvolvimento do sentimento de pertença do indivíduo (VISCA, 1987) e da empatia entre os participantes da turma (HOLMBERG, 1995). Essa abordagem tem sido intensificada no contexto brasileiro ao utilizar a plataforma de ensino ao oferecer cursos.

De acordo com Holmberg (1995), as relações pessoais entre as partes envolvidas, o prazer de estudar e a empatia entre os aprendizes e os representantes da organização de apoio são elementos chave no ensino e na aprendizagem *online*. “Sentimentos de empatia e de pertença promovem a motivação dos estudantes para aprender e influenciam favoravelmente a aprendizagem” (HOLMBERG, 1995, p. 81) Isso está alinhado com a ideia de Visca (1987) de que o sentimento de pertença se origina da sensação de fazer parte, e que essa sensação é influenciada pela comunicação.

Visca (1987) e Torres (2002) compartilham a ideia de que o sentimento de pertencimento se origina da sensação de fazer parte de um grupo e que essa sensação é facilitada pela comunicação. De acordo com Torres (2004), a comunicação entre os aprendizes de uma turma virtual vem a influenciar na experiência do sentimento de pertencimento.

Para Holmberg (1995) e Visca (1987), o sentimento de empatia e de pertencimento são elementos importantes na motivação dos aprendizes e no sucesso da aprendizagem. Holmberg (1995) observa que esses sentimentos podem se desenvolver durante o processo de aprendizagem, mesmo na ausência de encontros presenciais com tutores. A abordagem de Lave e Wenger (1991), que enfatiza a tomada de decisões conjunta entre aprendizes e tutores para criar uma comunidade, está alinhada com a visão de Holmberg (1995). O autor destaca que a empatia e sentimento de pertencimento são promovidos através da

participação dos estudantes na tomada de decisões; pela conversação lúcida e orientada pelo objeto, como apresentações de assuntos de aprendizagem que podem estar ancorados no conhecimento existente; pela interação

amigável e não contígua entre estudantes e tutores, conselheiros, e outro pessoal da organização de apoio (HOLMBERG, 1995, p. 175).

Taib *et al.* (2021) explicam que a presença do professor é o fator de conexão que mantém a motivação dos aprendizes e sustenta as aulas *online*. Além disso, destacam que a interatividade entre os aprendizes fomenta a presença cognitiva, e, por fim interatividade entre os aprendizes promove a presença cognitiva e, por fim, ressaltam a importância de organizar o ambiente e o contexto social com o propósito de motivar os aprendizes a permanecerem em sala de aula *online*. O atual papel da tutoria *online*, deve prever a criação de um ambiente favorável, em que os aprendizes se sintam motivados a aprender a língua alvo, a perceber-se como parte integrante de um grupo ou comunidade de aprendizagem, além de desenvolver suas competências linguísticas enquanto dispõe da interatividade.

Isso implica em entender que tanto o papel do professor quanto o do aprendiz não são vistos como momentos de ações isoladas. Em vez disso, eles convergem entre si, e todo o “desencadear de discussões e de trocas colabora para que se alcancem os objetivos traçados nos planejamentos de cada série ou curso” (TAIB *et al.*, 2021, p. 121).

No contexto das observações sobre o tutor *online* e as características de sua função neste objeto de estudo, é relevante destacar que Keegan (1996) antevia a possibilidade de ensino presencial – face a face a distância – em ambientes virtuais, como parte na revolução tecnológica que ocorreu ainda na década de 1980⁵¹. Essa transformação foi impulsionada pela desregulamentação do setor de comunicação e pelo avanço das tecnologias de banda larga, que efetivamente catalisaram essa mudança (KEEGAN, 1996).

Peters (1991) previamente levantou a questão de que era preocupante conceber um modelo de educação a distância no qual a comunicação interpessoal e a interação face a face fossem ausentes, visto que tanto no Oriente quanto no Ocidente, esses elementos eram considerados imperativos culturais. Entretanto, ele argumentou que com o avanço da tecnologia, essas características poderiam ser recriadas, o que aprimora a EaD. Essa ideia permanece relevante neste estudo,

⁵¹ Texto original: The possibility of teaching face to face at a distance was achieved by an electronics revolution in the 1980s.

especialmente à luz dos avanços tecnológicos mais recentes, que ocorreram três décadas após as considerações otimistas de Peters.

A observação de Keegan (1996) sugere que, ao analisar as perspectivas educacionais sob o prisma da educação a distância, é possível identificar três campos: “oferta convencional, ensino a distância, ensino presencial a distância” (KEEGAN, 1996, p. 7)⁵². Ele argumenta que essas áreas se complementam mutuamente e enriquecem as possibilidades educacionais.

Conforme a descrição de Keegan (1996), a oferta convencional se refere ao ensino tradicional oferecido em escolas e universidades que requer que os estudantes se desloquem até a instituição para estudar. O ensino a distância, por outro lado, tem uma história que remonta a 150 anos atrás e é caracterizado pela separação entre “o professor e o aprendiz, bem como entre o aprendiz e o grupo de aprendizado, substituindo a comunicação interpessoal presencial da educação convencional por um modo impessoal de comunicação mediado pela tecnologia” (KEEGAN, 1996, p. 7)⁵³. O ensino presencial a distância foi viabilizada pela revolução eletrônica na década de 1980, proporcionando oportunidades para que os aprendizes se reunissem remotamente em salas de aula virtuais, permitindo interações que podem ser consideradas como presenciais a distância, doravante face a face a distância.

O acesso às salas de aula digitais ou virtuais possibilitou, como apontado por Keegan (1996) “pela primeira vez na história, ensinar presencialmente à distância”⁵⁴. Naquela época, o autor iniciou uma discussão sobre aulas face a face a distância como parte da EaD, e essa discussão permanece relevante até hoje, pois “a interação da educação presencial foi recriada eletronicamente” (Keegan, 1996, p. 8)⁵⁵.

Keegan (1996) dedicou-se a refletir sobre os “sistemas virtuais baseados (eletronicamente) no ensino face a face a distância”, considerando isso como “um novo e correlato campo de estudos”⁵⁶. Naquela época, já havia importantes realizações nesse campo, como a ‘*Foundation of the Open University of Catalonia in Barcelona*, 1994’, e o desenvolvimento literário do ‘*Guide to Teleconferencing and Distance Learning*’ também em 1994 por Portway e Lane’s (KEEGAN, 1996, p. 9).

⁵² Texto original: conventional provision; teaching at a distance; teaching face-to-face at a distance.

⁵³ Texto original: Teaching at a distance is characterized by the separation of teacher and learner and of the learner from the learning group, with the interpersonal face-to-face communication of conventional education being replaced by a impersonal mode of communication mediated by technology.

⁵⁴ Texto original: for the first time in history to teach face to face at a distance

⁵⁵ Texto original: The interaction of face-to-face education has been recreated electronically.

Nesse sentido, o autor relaciona algumas características pontuais distintivas ao diferenciar a educação a distância e o ensino por meio de sistemas virtuais, bem como define parâmetros para diferenciar a sincronicidade temporal, acessibilidade, economia, didática, e o mercado em ambas as abordagens. De acordo com Keegan (1996), (1) a sincronicidade tecnológica temporal em EaD faz uso majoritariamente de formas assíncronas, enquanto o ensino *online* envolve o uso de recursos síncronos; (2) a acessibilidade dos aprendizes em EaD se caracteriza pela liberdade de acesso temporal e local, conforme postulado anteriormente por Wedemeyer (1981). Por outro lado, o ensino *online* reorganiza o ensino convencional ao reunir os aprendizes em salas virtuais em momentos e locais específicos para participar de atividades em grupo; (3) as instituições que adotam modelos EaD alcançam economias que não seriam possíveis no ensino convencional, enquanto o ensino *online* reintroduz parte das restrições econômicas dos sistemas convencionais; (4) as competências didáticas necessárias para uma sala de aula digital reintroduzem muitas das competências necessárias em uma sala de aula convencional; (5) o mercado da EaD é essencialmente baseado na disponibilidade assíncrona de acesso, enquanto o mercado para que os estudantes participem de salas de aula digitais para transmissões síncronas em horários programados ainda não foi demonstrado ou comprovado.

Diante dessas considerações, é perceptível que o autor já reconhecia o potencial que os sistemas virtuais ofereciam à área de educação a distância e antevia que a videoconferência se tornaria um recurso fundamental. O autor previa que, em alguns anos, a

funcionalidade de videoconferência atualmente disponível em alguns computadores pessoais se tornará padrão na placa-mãe e a experiência de comunicação síncrona face a face por vídeo comprimido face a face será acessível para todos⁵⁷ (KEEGAN, 1996, p. 10).

O potencial da webconferência e o uso de vídeo síncrono são particularmente relevantes para os aprendizes de língua estrangeira. O uso da língua alvo requer que os aprendizes desenvolvam e ressignifiquem competências linguísticas e socioculturais para a sua contextualização. Além disso, é importante ressaltar a tutoria

⁵⁷ Texto original: It is acknowledged that in a few years time the videoconferencing window now available on some personal computers will become standard on the motherboard and the experience of compressed video face-to-face synchronous communication will become generally available.

é primordial na organização e no uso de recursos digitais em ambientes *online*, na criação de atividades cognitivas motivadoras e na orientação e estímulo à pesquisa e à troca entre os aprendizes. No entanto, entende-se que são os próprios aprendizes que atribuem significado às atividades, estruturam-nas de acordo com seu conhecimento e necessidades e, acima de tudo, desenvolvem suas próprias conexões, zonas de desenvolvimento proximal, estratégias e adquirem novas competências.

Nesse contexto, Martins (1997) destaca que o elemento diferenciador no processo interativo não reside no papel do professor ou do aprendiz, mas sim no campo interativo que é criado entre os sujeitos. As transformações ocorrem por meio das interações entre os sujeitos, e é nesse espaço hipotético de interações que a construção do conhecimento acontece de maneira colaborativa (MARTINS, 1997). A discussão acerca desse campo hipotético será realizada na subseção 3.4.

Compreende-se que o ensino-aprendizagem de língua estrangeira dentro de um contexto síncrono *online* envolve o desenvolvimento de habilidades técnicas e socialmente compartilhadas. Além disso, entende-se que TDICs não apenas permitem o uso de recursos digitais para desenvolver competências na LE, mas também oferecem maior flexibilidade para que se venha a oferecer cursos com diferentes propostas para se realizar ensino a distância.

Nesse sentido, se aprofundará a compreensão dos conceitos propostos por Keegan (1996) na seção 2.3, procurando avançar nas definições pertinentes ao objeto de estudo desta proposta, como o de webconferência e o conceito de virtual.

Além disso, busca-se delinear a fronteira entre modelos de ensino *blended learning* e o ensino remoto, culminando na definição central para este objeto de estudo, o *blended online learning* (BOL). Também abordaremos questões igualmente relevantes em ambientes virtuais, como a presença e a formação de uma comunidade.

Esboçar as características relevantes do ensino a distância, em modelos híbridos ou não, nos ajudará a compreender como a EaD pode cada vez mais impulsionar a experiência *online*, especialmente no contexto do ensino de línguas estrangeiras em ambiente universitário, como nesta proposta de pesquisa.

2.3 MODELOS EDUCACIONAIS MEDIADOS PELAS TDICs: FRONTEIRAS E ALTERNATIVAS

No cenário educacional contemporâneo, termos como ‘Ensino Híbrido’, ‘*Blended Learning*’, ‘Ensino Remoto’, ‘Ensino a Distância’ e ‘Ensino *Online*’ tornaram-se amplamente difundidos e frequentemente discutidos na mídia e na sociedade em geral. Esses conceitos têm sido especialmente relevantes em face das restrições sociais que impactaram a forma como a educação é entregue e acessada. Dada a relevância e complexidade desses conceitos, é imperativo, neste contexto de pesquisa, compreender e definir cada um deles. Isso requer uma análise das ferramentas e processos utilizados nos ambientes virtuais de aprendizagem, permitindo assim uma contribuição significativa para a discussão terminológica de maneira produtiva.

Nesta seção, serão discutidas três subseções que delinham as fronteiras e alternativas dos modelos educacionais mediados pelas TDICs. A primeira subseção analisará a relação entre esses conceitos, destacando suas características distintas e pontos de interseção. A segunda subseção se dedicará à organização de termos e conceitos relacionados a modalidades de ensino mediadas por tecnologia. Por fim, a terceira subseção explorará os modelos de *Blended Learning*, Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e a integração de recursos digitais, discutindo como essas abordagens moldam a educação contemporânea. Essas discussões serão conduzidas sob uma perspectiva ampla e interconectada, considerando o cenário atual da educação.

2.3.1 Fronteira de ensino remoto para com ensino a distância

Conforme Vigotski (2001), conceitos são dinâmicos e flexíveis, moldando-se ao longo da trajetória temporal humana. Um conceito “sempre exerce uma função de comunicar, assimilar, entender e resolver algum problema” (VIGOTSKI, 2001, p. 154). Em outras palavras, um conceito emerge e se desenvolve durante uma “operação complexa voltada para a solução de um problema” e não pode ser criado apenas pela presença de condições externas ou pelo “estabelecimento mecânico de uma palavra e um objeto”, uma vez que tais elementos não são suficientes para a formação de um conceito. (VYGOTSKY, 2001, p. 156)

A emergência da pandemia de COVID-19, decretada pelo Ministério da Saúde, trouxe à tona a necessidade de refletir sobre diferentes conceitos e termos relacionados aos modelos de ensino a distância, bem como sobre os recursos

proporcionados pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na área educacional.

É importante ressaltar que a reflexão sobre a educação mediada pela tecnologia envolve uma ampla variedade de terminologias. Muitas vezes, esses termos são semelhantes, mas variam de acordo com os objetivos, podendo ser de natureza tecnológica em algumas situações e de cunho pedagógico em outras. Além disso, as definições podem estar centradas no ensino, na aprendizagem ou na educação (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020). Dessa forma, a análise conceitual e terminológica torna-se elementar para uma compreensão precisa das dinâmicas da educação mediada pela tecnologia no cenário atual.

Durante a pandemia, o distanciamento social tornou-se prática comum para conter a disseminação do coronavírus. No entanto, é importante diferenciar “distanciamento físico” (manter distância física entre as pessoas) do “distanciamento social”. Embora o distanciamento físico tenha sido necessário, isso não implicou em distanciamento social completo. Muitas vezes, professores, aprendizes e familiares conseguiram manter a interação virtualmente. No contexto educacional, eles puderam seguir os horários programados para as aulas presenciais, evitando, assim, “a ideia de que o corpo docente e os discentes deveriam estar tão socialmente distantes quanto precisavam estar fisicamente separados” (Guia para a Educação Universitária, QAA, 2020, p. 5)⁵⁸.

Essa ideia é corroborada pela observação de De Souza *et al.*, 2020. Este autor também destaca que, em muitos casos, professores, gestores, aprendizes e familiares mantiveram a interação virtualmente, seguindo os horários estabelecidos para as aulas presenciais, mesmo em meio ao distanciamento geográfico físico necessário. Essa concordância entre as fontes enfatiza a importância da interação virtual na manutenção da continuidade das atividades curriculares durante a pandemia, evitando a sensação de distanciamento social completo, como sugerido pelo Guia QAA (2020).

Nesse sentido, o termo ensino remoto (ER) descreve um modelo temporário implementado em resposta à emergência, permitindo que a rotina de sala aula pudesse ser mantida por meio dos AVA e cada ator envolvido acessa-os através da

⁵⁸ Texto original: This frees it from any suggestion that staff or students should distance socially as well as physically.

rede de um local distinto. O material é organizado pelo professor da disciplina, a metodologia adaptada temporariamente para o modelo remoto, o qual é vigente apenas enquanto há necessidade de restrições sociais. O objetivo das aulas remotas, segundo Moreira e Schlemmer (2020, p. 9), não é “recriar um ecossistema educacional *online* robusto, mas sim fornecer acesso temporário e de maneira rápida durante o período de emergência”. Os autores complementam, por outro lado, que “em algumas versões, o ensino remoto ou aula remota assemelha-se ao ensino a distância do século passado, realizado por correio, rádio ou TV, tendo o acréscimo de TD, em rede” (*Ibid.*, p. 9). O termo “remoto” tem então sentido de distanciamento geográfico e explica que se caracteriza como um modelo de ensino ou aula que implica o distanciamento geográfico e físico tanto de aprendizes como de professores.

Para Hodges *et al.* (2020) definem o ‘ensino remoto emergencial’ (ERE) como uma solução temporária e remota que substituiu as aulas ministradas presencialmente. Tomazinho (2020) assevera que não se trata de educação ou ensino a distância, mas sim de um ERE. Esse modelo emergencial foi adotado em diferentes níveis de ensino e instituições educacionais em todo o mundo devido às restrições sociais impostas pelo coronavírus, impossibilitando a presença física de aprendizes e professores no mesmo espaço geográfico das instituições de ensino. Nesse formato de ensino e aprendizagem, segundo Moreira e Schlemmer (2020):

o processo é centrado no conteúdo, que é ministrado pelo mesmo professor da aula presencial física. Embora haja um distanciamento geográfico, privilegia-se o compartilhamento de um mesmo tempo, ou seja, a aula ocorre num tempo síncrono, seguindo princípios do ensino presencial. A comunicação é predominantemente bidirecional, do tipo um para muitos, no qual o professor protagoniza videoaula ou realiza uma aula expositiva por meio de sistemas de web conferência. (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 9).

Os educadores Franco (2003) e Moore (1993) convergem na ideia de que, no contexto educacional, o distanciamento geográfico físico por si só não é o fator determinante na definição de conceitos relacionados à educação a distância. Em vez disso, eles enfatizam a importância da comunicação, interação e participação como aspectos essenciais que podem ser promovidos nesse ambiente. Esse entendimento alinha-se com a visão de Moran (2002), que destaca que o advento das TDICs está transformando a concepção ensino presencial.

De acordo com a definição fornecida pela QAA (2020), o termo Educação a Distância continua a ser utilizado para descrever programas ou cursos já existentes,

enquanto Ensino Remoto passou a ser empregado para se referir aos programas criados em resposta à pandemia de COVID-19. Cabe ainda ressaltar que a distinção entre esses termos é especialmente baseada em especificações relacionadas à estrutura do curso, às formas de comunicação entre aprendizes e professores e, crucialmente, às considerações didático-pedagógicas. Esses aspectos devem ser previamente definidos, usando terminologia que claramente descreva as dinâmicas planejadas durante o curso.

No que se refere à abordagem dos termos ‘curso’ e ‘programa’ mencionados anteriormente, há consenso na literatura especializada de que o primeiro termo pode ser empregado para se referir a uma oferta instrucional, enquanto o termo ‘programa’ abrange a pluralização de uma série de versões de cursos. Embora muitas vezes esses termos sejam usados de maneira intercambiável, a literatura esclarece que, em um programa, existem vários cursos, mas nunca o contrário. Essa perspectiva alinha-se com a abordagem nesta pesquisa.⁵⁹

A compreensão desses conceitos é imprescindível à medida que exploramos o avanço tecnológico que se vivencia, o qual proporciona uma tal sincronia virtual que não apenas aumenta a mobilidade dos usuários, mas também oferece uma conectividade mais constante e prolongada. Dado que a língua é de natureza social, os indivíduos, por meio dessa tecnologia, uma maneira de se expressarem individual e coletivamente.

Além disso, a educação vale-se das TDICs e amplia as oportunidades educacionais, tornando possível a formação para aqueles que, por diversas razões, não podem participar de cursos presenciais. Meyer, Meyer e Ávila (2018) apontam que as razões para escolher a educação a distância são variadas, incluindo dificuldades de locomoção, falta de instituições próximas que ofereçam cursos específicos e restrições de tempo ou recursos financeiros para o ensino presencial.

Como abordado na subseção 2.2.2, entende-se que a educação a distância não é uma criação recente, mas sim um desenvolvimento que ocorre ao longo de várias gerações, aproveitando os recursos disponíveis em diferentes momentos da história. Registros mostram que, já no início do século XX, professores e aprendizes se comunicavam por correspondência devido à distância geográfica entre eles (MOORE, KEARSELY, 2008, p. 25).

⁵⁹ Sobre o assunto, ver: Moore *et al.*, 2011.

Segundo os autores, a evolução da EaD dá-se em cinco momentos:

- 1) o ensino por correspondência (1900);
- 2) o advento do rádio e televisão (1920 e 1950, respectivamente);
- 3) as universidades abertas (década de 70 do séc. XX);
- 4) a implementação da teleconferência (década de 80-90 do séc. XX) e
- 5) o advento da Internet / Web (2000).

Cada período introduziu novas tecnologias, refletindo o desejo de criar uma educação mais flexível que permitisse a interação entre professores e aprendizes, mesmo quando separados geograficamente (MOORE; KEARSLEY, 2008). A expansão significativa da EaD ocorreu com o surgimento da Internet e o avanço das TDICs. A combinação de tecnologias, incluindo dispositivos móveis como computadores, *tablets* e *smartphones*, juntamente com a Internet e a *World Wide Web*, possibilitou que educadores explorassem novas ideias e técnicas de ensino a distância (MOORE; KEARSLEY, 2008).⁶⁰

Além disso, a forte adesão da população brasileira à transformação digital, com o uso generalizado de smartphones, redes sociais e aplicativos, promoveu a inclusão desses recursos em várias áreas sociais, incluindo a educação. A pesquisa e o desenvolvimento educacional relacionados a redes sociais, internet, livros eletrônicos e compartilhamento do conhecimento tornaram-se cruciais para compreender como a educação se adapta aos novos tempos e espaços, visando à “formação integral de cada cidadão” (CULTURA DIGITAL, 2009, p. 8).

Na era da Internet, o acesso ao conhecimento assume um papel transformador no cenário educacional, impulsionando abordagens alternativas e não tradicionais. Esse acesso democratizado ao conhecimento se estende a qualquer pessoa que possua um dispositivo com conexão à Internet (MILL, 2010). Nesse contexto, as TDICs são relevantes na construção de um ambiente educacional dinâmico, especialmente no contexto do ensino à distância.

A partir desse cenário, surge um novo paradigma educacional, e é sobre isso que se irá discutir a seguir.

2.3.2 Re-organizando termos e conceitos: modelos de Ensino *Online* e Híbrido

⁶⁰ Sobre o assunto, ver: Jan Gißke, 2020.

Nesse cenário de mudanças, surgem termos que redefinem a forma como aprendemos e ensinamos. O "ensino *online*" é uma dessas expressões, caracterizando a entrega de conteúdo e instrução por meio da internet. Essa abordagem abre portas para uma educação mais flexível e personalizada, adaptada às necessidades individuais dos aprendizes. Paralelamente, os "recursos digitais" constituem uma ampla gama de ferramentas e materiais que enriquecem a experiência de aprendizagem, tornando-a mais interativa e envolvente.

Garrison (1985), já reconhecia o potencial das TDICs e dos sistemas de distribuição de informação para impulsionar a EaD para uma nova fase, a Era dos computadores. Esse reconhecimento já destacava a importância da tecnologia na transformação da educação e no surgimento de novas modalidades de ensino e aprendizagem.

Paiva (2020, p. 62) destaca que termos como "educação *online*, ensino mediado por computador (EMC), ensino *online*, aprendizagem *online*, aprendizagem eletrônica (AE)" se diferenciam da educação a distância por utilizar diferentes ambientes virtuais (AV). Esses ambientes virtuais possibilitam o uso de uma variedade de recursos como vídeos, textos, imagens, animações, enquetes, avaliações, e exercícios com respostas automáticas, além de plataforma para escrita colaborativa, entre outros. Além disso, eles fomentam oportunidades significativas de interação, como *fóruns*, *chat*, *e-mail* (PAIVA, 2020) sublinhando a amplitude das oportunidades proporcionadas pelas TDICs na educação contemporânea.

Don *et al.* (2022, p. 27) definem a aprendizagem ou o ensino *online* como uma modalidade inserida na categoria mais ampla da educação a distância. Nesse contexto, uma sala de aula *online* ou virtual emerge como um ambiente digital de aprendizagem, estabelecendo conexões em tempo real entre professores e aprendizes. A presença física dos participantes *online* transcende a restrição geográfica das salas de aula tradicionais, adentrando o espaço virtual, onde a interação ocorre por meio de presenças digitais, dando origem a uma nova dimensão de aprendizado (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020).

Santos (2020) ressalta a importância de estabelecer uma sólida rede de conexões e integrar os aprendizes nessa estrutura para viabilizar o ensino ou aprendizagem *online*. Essa integração permite que os aprendizes acessem conteúdos e colaborem no desenvolvimento e produção de conhecimentos. A autora (2020) enfatiza o uso das "interfaces de comunicação síncronas e assíncronas" como

recursos fundamentais para efetivamente oferecer educação *online* (SANTOS, 2020, *online*).

Essa perspectiva é compartilhada por diversos estudiosos, reconhecendo a necessidade de compreender os termos que frequentemente estão relacionadas a conceitos similares. (SANTOS, 2020) Um exemplo disso é a expressão ensino *online* (*online learning*)⁶¹ ou aprendizagem eletrônica (AE)⁶², que frequentemente são usados de forma intercambiável com o termo *e-learning*, que ganhou popularidade na década de 1980.

De acordo com Marc Rosenberg (2002b) e Kerres (2001, p. 14), o *e-learning* é considerado uma modalidade de ensino que depende do acesso à internet. Por outro lado, Reusser (2003) amplia essa definição, argumentando que o *e-learning* engloba não apenas modelos *online*, mas também formas *offline*, como a aprendizagem por meio de programas de atividades disponibilizados em CD-ROM ou DVD.

Tavangarian *et al.* (2004) promovem uma abordagem construtivista do *e-learning*, argumentando que ele transcende a mera transmissão de conhecimento e oferece espaço para que os indivíduos transformem suas experiências e aprendizado por meio de processos construtivistas.

Conforme ressaltado por Brandhofer (2015, p. 36), o *e-learning* engloba a aplicação de métodos de aprendizagem *online*, abrangendo tanto abordagens síncronas quanto assíncronas. Essa definição não exclui a possibilidade de integração de tecnologias digitais em contextos presenciais. No entanto, é importante observar que essas atividades presenciais não se alinham rigorosamente com a definição tradicional de *e-learning*.

O modelo de ensino que se alinha com essa abordagem é denominado “ensino enriquecido por tecnologia”, conforme destacado por Horn e Staker (2015) e respaldado por Valente (2014, p. 83), que enfatiza que “a separação geográfica e temporal não são características fundamentais de *e-learning*”. A integração das TDICs em aulas presenciais é hoje frequentemente referida como “ensino enriquecido pelas mídias”. Embora essa abordagem não seja considerada uma forma de ensino híbrido, ela permite a incorporação de aplicativos (*EduApps*) e outras mídias digitais tanto no

⁶¹ Sobre o assunto, ver: Moore; Kearsley 2013

⁶² Sobre o assunto, ver: Filatro, 2008.

ensino presencial tradicional quanto nas aulas presenciais realizadas à distância, proporcionando recursos adicionais para a aprendizagem."⁶³.

Valente (2014, p. 84) identifica outra modalidade de *e-learning* na qual “parte das atividades são realizadas totalmente a distância e parte é realizada em sala de aula”. Essa abordagem é conhecida como ensino híbrido, misturado ou *blended learning (b-learning)*. Embora esses termos sejam semelhantes, em muitos casos, eles são usados de forma intercambiável, resultado em alguma sobreposição em seu significado.

Sarmiento *et al.* (2011), já se dedicavam a refletir sobre cursos que combinam diferentes meios de aprendizagem, tanto em relação à tecnologia quanto à pedagogia. Ele considerava o termo *blended learning* como sinônimo de *e-learning*. Segundo sua perspectiva, o modelo híbrido envolvia a incorporação das tecnologias do *e-learning* em cursos presenciais e era frequentemente chamado de ensino semipresencial.

Seguindo a perspectiva de Moore *et al.* (2011, p. 130), mesmo que haja incerteza em relação às definições precisas do termo, “está claro que todas as formas de *e-learning*, sejam aplicativos, programas, objetos ou sites, têm o potencial de proporcionar oportunidades de aprendizagem para os indivíduos”⁶⁴.

No cenário contemporâneo, o *blended learning* busca, além de uma abordagem mais centrada no aprendiz, a mediação ativa do professor e a utilização das TDICs, a integração das informações⁶⁵. Isso significa que, além de fornecer conteúdo aos aprendizes, o *blended learning* oferece recursos que gerenciam, distribuem e acompanham o progresso dos aprendizes⁶⁶. Essa abordagem tem se destacado como uma alternativa eficaz para melhorar a educação e atender às necessidades dos aprendizes em um ambiente educacional em constante evolução.

A partir deste ponto, irá se explorar e detalhar as diferentes possibilidades adotadas pelo modelo *blended learning* e suas implicações educacionais. Além disso, irá se identificar o modelo específico que será o foco da nesta pesquisa. Para enriquecer essa perspectiva, apresenta-se o quadro proposto por Grein (2021), que

⁶³ Sobre o tema, ver: QUADRO 1.

⁶⁴ Texto original: What is abundantly obvious is that there is some uncertainty as to what exactly are the characteristics of the term, but what is clear is that all forms of e-Learning, whether they be as applications, programs, objects, websites etc., can eventually provide a learning opportunity for individuals.

⁶⁵ Sobre os modelos de integração ver subcapítulo 2.3.3

⁶⁶ Sobre o assunto, ver: Rosenberg, 2002a; Horn e Staker, 2015, Peres e Pimenta, 2016.

abrange variantes de cursos *online* registrados durante a fase de isolamento social (QUADRO 1).

De acordo com Moran (2011), o *blended learning* possui o potencial de se tornar o modelo mais amplamente adotado na educação, especialmente na fase mais adulta da formação, como a universitária. Valente (2014) observa a crescente tendência de utilização da modalidade *blended* em muitos cursos de educação a distância. Moreira e Monteiro (2018, p. 86) definem a educação híbrida como “um conceito de educação caracterizada pelo uso de soluções combinadas ou mistas, envolvendo a interação entre as modalidades presencial e EaD, entre abordagens pedagógicas e recursos tecnológicos”.

No que diz respeito ao momento presencial, Staker e Horn (2012) ressaltam a relevância da presença de um professor, valorizando as interações interpessoais, e o desenvolvimento de atividades complementares às realizadas durante o período *online*.

Destaca-se que existem diferentes modalidades de ensino e aprendizagem que se aproximam do modelo *blended learning*. Quando as aulas presenciais realizadas de maneira síncrona passam a ocorrer *online*, essa abordagem é denominada ensino híbrido *online* (*Digital Hybrid Learning*⁶⁷ ou *Blended Online Learning*⁶⁸). O uso do termo *online* indica que as aulas presenciais são conduzidas por intermédio de uma plataforma de conexão síncrona na internet.

Por outro lado, há uma abordagem conhecida como aprendizagem síncrona híbrida, aprendizagem híbrida de ensino ou sala de aula híbrida (*Blended Synchronous Learning*), caracterizada pela sincronia das atividades tanto nas interações presenciais quanto nas atividades realizadas *online*. Em conformidade com o Decreto Estadual nº 6.637, resolução nº 98/2021, art. 30, de 20 de janeiro de 2021, o retorno das aulas presenciais foi previsto de forma não obrigatória nas instituições de ensino, as quais deveriam manter o distanciamento social e as medidas preventivas sancionadas até então

O retorno presencial às atividades curriculares e extracurriculares deve ocorrer de maneira híbrida, com revezamento dos alunos na modalidade presencial e online, e escalonamento semanal, ou com outra periodicidade, a depender da estrutura e capacidade local e número de alunos matriculados. (DECRETO ESTADUAL nº 6.637, de 20 de janeiro de 2021)⁶⁹

⁶⁷ Sobre o assunto, ver: Ganzer, Kercher e Köhnlein, 2020.

⁶⁸ Sobre o assunto, ver: Power, 2008.

⁶⁹ Decreto Estadual do Paraná.

O modelo proposto pela Resolução 98/2021 baseia-se no modelo síncrono híbrido *Here or There* (HOT), que permite a participação simultânea, em tempo real, de aprendizes presentes na instituição (aqui) e em outro local (remoto/lá). Os aprendizes presentes na instituição ‘aqui’ podem interagir com os aprendizes remotos ‘lá’ e vice versa, com o professor atuando como mediador.

Trata-se de uma abordagem híbrida síncrona que ganhou maior aceitação no ensino superior, embora tenha sido implementada por um período em escolas devido à pandemia da COVID-19. Isso resultou no professor assumindo um papel central de instrutor, detentor do conhecimento e conduzindo aulas expositivas sem a possibilidade de ocorrer uma troca efetiva entre os participantes em sala de aula ‘aqui’ e em modo remoto ‘lá’⁷⁰.

Dado esse contexto, entende-se que a experiência de aula síncrona se assemelha mais a uma ‘sala de aula híbrida’, diferenciando-se do verdadeiro ensino híbrido, no qual o professor moderador busca promover uma participação mais ativa e central por parte dos aprendizes em seus próprios estudos (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015; BACICH, 2020).

Uma visão mais abrangente a respeito dos formatos de ensino a distância foi apresentada no 21º DafWebCon 2021 em decorrência da forte adesão das instituições de ensino por conta da pandemia, como já apresentado anteriormente⁷¹. Dessa forma apresenta-se o Quadro 1:

QUADRO 1 - Modelos de cursos online

Variante 1	curso <i>online</i> – estudar sozinho sem professor.
Variante 2	curso <i>online</i> – estudar sozinho e ter encontros regulares em salas virtuais.
Variante 3	curso <i>online</i> em salas virtuais, utilizando livros didáticos impressos.
Variante 4	curso <i>online</i> em salas virtuais com livros digitais sem <i>EduApps</i> .
Variante 5	curso <i>online</i> em uma sala virtual com livros digitais e <i>EduApps</i> .
Variante 6	aula presencial, com distanciamento, e combinação com sala virtual por meio de vídeo-chat.
Variante 7	aula presencial em duas salas diferentes ao mesmo tempo.
Variante 8	aula por <i>Skype</i> , na maioria das vezes aluno-professor (1x1). ⁷²

⁷⁰ Sobre o assunto, ver: Zydney *et al.*, 2019.

⁷¹ Sobre o assunto, ver: Grein, 2021. Disponível em: <GREIN> Acesso em: 28 set. 2023.

⁷² Texto original: Variante 1: Online Sprachkurs – alleine lernen ohne Lehrkraft. Variante 2: Online Sprachkurs – alleine lernen und regelmäßige Treffen mit einem virtuellen Raum. Variante 3: Online Sprachkurs in einem virtuellen Raum (herkömmlich mit Lehrwerk Printversion). Variante 4: Online

Fonte: GREIN, 2021, *online*.

Entende-se como salas virtuais ou salas digitais as oportunidades de ensino que ocorrem de forma síncrona, à distância, principalmente por meio de plataformas de web ou videoconferência. Destaca-se que esses termos não se referem a realidades fictícias, mas sim a ambientes reais de ensino e aprendizagem mediados pela tecnologia. Por outro lado, cursos *online* são atividades educacionais que se desenvolvem através das TDICs, não necessariamente com a presença de um professor ou tutor físico, mas com o uso de conexão à internet. A integração das TDICs requer uma reorganização do conhecimento tecnológico e das habilidades necessárias para a implementação de estratégias de ensino e interações mediadas.

O ensino a distância está em constante evolução, e, embora a adoção do ensino remoto tenha sido impulsionada por situações excepcionais de restrições sociais, seu desenvolvimento vai além das restrições geográficas e sociais. Nesse novo cenário das TDICs na educação, é necessário um investimento contínuo em pesquisa e desenvolvimento na interseção entre tecnologia e educação. Os cursos a distância não se limitam mais a considerações geográficas, sociais ou culturais específicas de uma sociedade; eles estão se tornando uma parte intrínseca da evolução tanto humana quanto tecnológica.

Para Morigi (2004), a implementação “das tecnologias de informação e comunicação na vida cotidiana criou novas formas de interação entre as pessoas, que implicam o redimensionamento das funções e dos papéis sociais”. (MORIGI, 2004, p. 117). Isso evidencia como as mudanças no ambiente social e tecnológico tem o potencial de influenciar as interações humanas e, por sua vez, moldar os conceitos subadjacentes a essas interações.

Com base no exposto, este estudo direciona seu foco para examinar as especificidades do modelo de ensino híbrido *online* (*blended online learning*), que inclui salas de aula digitais para facilitar encontros presenciais virtuais, ou seja, face a face a distância.

Valente (2014) tem razão ao constatar, portanto, que nos encontramos ainda em uma fase de transição, o que ocasiona, como vimos, grande oscilação

Sprachkurs in einem virtuellen Raum mit digitalem Lehrwerk ohne EduApps. Variante 5: Online Sprachkurs in einem virtuellen Raum mit digitalem Lehrwerk mit EduApps. Variante 6: Präsenzlehre (mit Abstand) kombiniert mit virtuelle Teilnehmenden über Video-Chat-Tool. Variante 7: Präsenzlehre in 2 getrennten Räumen und „hüpfender“ Lehrkraft. Variante 8: Skype-Unterricht (meist 1:1)

terminológica. No entanto, compartilha-se com Tavangarian et al. (2004) a ideia de que na aprendizagem eletrônica, o papel central deve recair na interação entre os participantes.

Na próxima subseção irá se explorar os termos e conceitos com base no entendimento e uso específico do ambiente virtual e do modelo de ensino-aprendizagem adotado nesta pesquisa. Reconhece-se a relação intrínseca entre a terminologia empregada e sua conceitualização, ajustando-as de acordo com a relevância e aplicação no âmbito do estudo. Isso implica em considerar cuidadosamente as características e o escopo da pesquisa, assegurando que os termos e conceitos sejam definidos de forma precisa e alinhada com os objetivos e contextos específicos da investigação.

2.3.3 AVA e Modelos de Integração: explorando recursos digitais

Tori (2010, p. 12) define o conceito de *blended learning* como uma forma de aprendizagem que ocorre por meio de um conjunto de “sistemas de gerenciamento de conteúdo e aprendizagem”, também conhecidos como ambiente virtual de aprendizagem (AVA) ou *learning management system* (LMS). Existem várias terminologias que descrevem esses ambientes virtuais de aprendizagem, incluindo termos como Sistemas de Gerenciamento de Cursos (*Course Management System - CMS*), Sistema de Gerenciamento de Aprendizagem (SGA), Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) – (*Virtual Learning Environment - VLE*) ou Sistemas de Gerenciamento de Aprendizagem (*Learning Management System - LMS*). (MACIEL, 2018, p. 31).

Maciel (2018) conclui que o termo mais amplamente utilizado é AVA, que é criado a partir da tecnologia digital e da internet, oferecendo recursos de interação e comunicação. AVAs permitem a formação de comunidades de aprendizagem, onde todos os envolvidos podem compartilhar informações e conhecimento (loc. cit.).

Andrea Filatro (2008, p. 119) sugere que os termos AVA e LMS podem ser usados “de forma intercambiável para designar sistemas de aprendizado eletrônico (AE), que reúnem uma série de recursos e funcionalidades, possibilitadas e potencializadas pela internet”. Para ela, os AVAS ou VLEs (*Virtual Learning*

Environments) refletem a ideia de 'sala de aula *online*', enfatizando a importância da ação e interação entre as pessoas no processo educacional (FILATRO, 2008).

Moore e Kearsley (2013) também descrevem um AVA como ambiente virtual que pode ser sinônimo de *e-learning*, *online* ou *web-based*. Eles destacam que um AVA possui um programa com vários cursos, mas o oposto (muitos programas em um único curso) não ocorre.

Assim como Filatro (2008) e Moore e Kearsley (2013) destacam, um AVA pode ser considerado sinônimo de um LMS, o qual é projetado para gerir os processos de ensino e aprendizagem *online*. De acordo com a perspectiva de Peres e Pimenta (2016), os sistemas técnicos de um LMS consistem especificamente no conjunto de ferramentas disponíveis no sistema, e esse conjunto de ferramentas pode ser igualmente entendido como um ambiente virtual de aprendizagem.

Com esse sistema os AVA ganham nova dimensão na educação contemporânea, fornecendo aos aprendizes e professores um espaço integrado que acompanha e facilita seu progresso nos estudos, bem como o desenvolvimento da aprendizagem. Conforme afirmam Moore *et al.* (2011) o design dos AVA é influenciado por diversos fatores, incluindo objetivos educacionais, público-alvo, acesso físico ou virtual ao curso, tipologia de tarefas e conteúdo do curso. Além disso, os autores (2011) destacam ser relevante compreender como o ambiente de aprendizagem é utilizado e como as ferramentas e técnicas disponíveis impactam os resultados da aprendizagem, especialmente em um cenário de constante evolução tecnológica. Eles entendem que o uso eficaz da tecnologia educacional depende não apenas da disponibilidade de recursos tecnológicos, mas também de como esses recursos são incorporados ao processo de ensino e aprendizagem.

Para que as tecnologias digitais realmente possam contribuir efetivamente para o processo de ensino e aprendizagem, é elementar que sejam “compreendidas e incorporadas pedagogicamente” (KENSKI, 2009, p. 46). Em outras palavras, é necessário respeitar as particularidades do ensino e das próprias tecnologias para garantir que seu uso faça uma diferença significativa (KENSKI, 2009).

Nesse contexto, é importante definir a forma de uso do recurso que permite a interação síncrona. Nesta pesquisa a interação síncrona investigada ocorre de forma síncrona dentro de um AV em que os participantes podem desenvolver a LEA por meio da interatividade e interação. Keegan (1996) cunhou a expressão “*learning face-to-face at the distance*”, e, em uma perspectiva mais atual, Grein (2021) utiliza o termo

Online Live Sessions para descrever aulas que ocorrem *online*. Esse termo enfatiza a ideia de que sessões ao vivo ocorrem em um ambiente digital, possibilitando interações em tempo real entre os participantes, apesar da distância geográfica.

Portanto, *Online Live Sessions* (GREIN, 2021) e *teaching face-to-face at the distance* (KEEGAN, 1996) podem ser considerados termos semelhantes que descrevem a mesma situação, ou seja, aulas em que professores e aprendizes estão em locais diferentes, mas interagem em tempo real por meio de videoconferência.

Conforme os termos estabelecidos pelo QAA (2020), a oferta presencial face a face de programas de educação e treinamento tem sido mais comumente implementada em meio ao ensino superior. Esse termo tem sido amplamente utilizado para descrever um programa em que um membro da equipe pedagógica desenvolve o ensino e aprendizagem diretamente com os aprendizes. Tal programa está intrinsicamente ligado aos estilos de comunicação e requer uma clara distinção prévia de quando os participantes *online* devem se ver. Dessa forma, o uso do termo face a face foi utilizado para denotar se a comunicação (em contexto de ensino e aprendizagem) era realizada pessoalmente (*in person*) ou a distância.

Portanto, é pertinente considerar a distinção entre presença física e presença virtual, uma vez que ambas constituem, em última instância, manifestações de 'presença'. Essa distinção ressalta a capacidade de estabelecer interações à distância. Ao referir-se a um 'aluno virtual', está-se, na verdade, tratando de uma pessoa real, não fictícia, que está geograficamente distante. No entanto, isso não representa uma barreira intransponível para a concretização da sua presença, pois é possível estar presente à distância e, conseqüentemente, envolver-se em atividades de estudo, pesquisa, aprendizado e conhecer à distância (DEMO, 2011, p. 88)

O autor (2011) argumenta que a dimensão virtual pode ser considerada uma característica inerente à natureza humana, uma vez que permite a criação de "laços de afinidade, afeto, e envolvimento podem ser produzidos, mantidos, cultivados à distância" (DEMO, 2011, p. 89). Esse aspecto ressalta o impacto da tecnologia na ampliação as interações e na formação de conexões significativas, independente da presença física. Valente (2018) refere-se à abordagem 'Estar Junto Virtual', que promove uma maior interação entre os participantes envolvidos na educação a distância. Ele explica que essa abordagem pressupõe que o processo de construção do conhecimento pelo aprendiz é resultado da reflexão sobre as atividades que ele realiza "em seu contexto de vida, ou ambiente de trabalho, tendo como suporte a

presença virtual do professor ou de colegas mais experientes”. (VALENTE, 2018, p. 239).

É importante definir um entendimento claro do termo “virtual” neste contexto de pesquisa. Conforme a perspectiva de Demo (2011), o conceito de virtual não é interpretado como algo em oposto ao real, mas sim como uma expressão alternativa da realidade. Essa concepção considera o mundo virtual como uma extensão ou complemento do mundo real, onde as experiências e interações no ambiente virtual têm igual relevância e autenticidade para aqueles que as vivenciam. Em vez de estabelecer uma dicotomia entre o real e o virtual, essa perspectiva enfatiza a interconexão e a coexistência desses dois mundos, ressaltando a importância do ambiente virtual no contexto da aprendizagem e da pesquisa em *blended online learning*.

A compreensão de que o virtual não é uma entidade separada ou oposta ao real, mas sim uma dimensão intrínseca à realidade, abre novas perspectivas para interações, aprendizado e comunicação. Essa perspectiva é de suma importância em um mundo cada vez mais digital e interconectado, onde as fronteiras entre o mundo físico e virtual estão se tornando cada vez mais fluidas. Portanto, a ideia de que o virtual é uma extensão do real implica que as experiências e interações no ambiente digital são parte integrante da nossa realidade e merecem ser tratadas com a devida importância e relevância.

Nesse contexto, essa perspectiva se alinha com a unidade de análise proposta nesta pesquisa, que se concentra no sistema de atividade realizado em encontros presenciais virtuais – face a face a distância –, em vez de se concentrar exclusivamente nos momentos de aprendizado à distância dos aprendizes por meio das plataformas DUO e Moodle. Como Valente (2018) destaca, estar junto virtualmente é uma maneira de obter suporte do professor, tutor ou colegas.

Os encontros face a face a distância se desenvolvem em um ambiente de interação no qual os aprendizes podem colaborar em atividades orientadas por um objeto. Esse processo está em consonância com um ambiente dialógico no qual ocorre a reflexão sobre o conteúdo. Essa reflexão, por sua vez, pode levantar dúvidas, e é por meio das interações entre os participantes *online* e das ferramentas

disponíveis que eles podem encontrar o auxílio necessário para discutir e negociar as soluções pertinentes às questões que surgem⁷³.

Nesta investigação, a análise se concentrará em identificar os componentes de um sistema de atividades durante os encontros face a face a distância, utilizando a Teoria da Atividade como estrutura conceitual. Será explorado como o conceito de “estar junto virtual” reflete a presença virtual real dos participantes por meio de ações, e por meio do uso de recursos audiovisuais. Adota-se para essa pesquisa o termo face a face a distância ao se referir a aulas presenciais realizadas digitalmente, por meio de webconferência, que constituem a unidade de análise neste estudo.

No entanto, considera-se nesta unidade de análise que embora os termos ‘videoconferência’ e ‘webconferência’ sejam frequentemente usados de maneira semelhante, existem singularidades e características que os distinguem. Para esta proposta de pesquisa é de suma importância compreender o que os diferencia, pois isso contribuirá para aprofundar o entendimento sobre o uso dessas tecnologias em diversos contextos específicos. Reconhecer as nuances entre esses termos permite uma análise mais precisa e abrangente das práticas tecnológicas e suas aplicações em cenários variados, em especial no campo educacional.

Soares (2020) define videoconferência como chamadas de vídeo que podem ser realizadas pela internet ou fora dela, como por exemplo, via rede telefônica. Conforme estabelece a União Internacional de Telecomunicações (UIT), a videoconferência é caracterizada pela “conversação interativa e em tempo real, que provê a troca bidirecional de sinais de áudio e vídeo entre grupos de usuários em dois ou mais locais distintos” (SOARES, 2020, p. 7).

O uso de recurso tecnológico de videoconferência como mediador comunicativo, permite que aos participantes compartilhem recursos audiovisuais em tempo real, transmitam arquivos, imagens, e compartilhem ícones durante a interação *online* (KRUTKA; CARANO, 2016). Além disso, as chamadas de vídeo realizadas através da internet, por meio de programas de computador ou aplicativos, são comumente denominadas de webconferência, oferecendo não apenas conversas interativas síncronas em tempo real, mas também a capacidade de “compartilhar arquivos, aplicativos, telas do computador e outras ferramentas que auxiliam na condução de aulas, palestras, eventos etc.” (SOARES, 2020, p.7).

⁷³ Sobre o assunto, ver: Mill, 2018.

De acordo com Zanotto e Mill (2018), a webconferência, ou conferência web, é um “sistema de comunicação baseado na internet que permite interações multimodais (voz, texto e vídeo) e multimídias (compartilhamento de arquivos, aplicativos, telas de computador) em tempo real, isto é, sincronicamente” (ZANOTTO; MILL, 2018, p. 687).

Para uma compreensão mais aprofundada, Khatib e Chizzotti (2020, p. 3) propõe a diferenciação entre três tipos de videoconferência: “Videoconferência de Mesa (VCM), Videoconferência Interativa (VCI) e Videoconferência na Web (VCW)”.

A ‘Videoconferência de Mesa’ (VCM) oferece a “um grupo de pessoas vários canais de comunicação para discutir e aprender sobre questões relevantes e resolver determinados problemas de aprendizagem.” (KHATIB; CHIZZOTTI, 2020, p. 4). A ‘Videoconferência Interativa’ (VCI) oferece modos interativos que podem variar de “muitos para muitos, um para muitos, muitos para um e um para um” (*Ibid*, p. 4).

A ‘Videoconferência Interativa’ (VCI) “requer configurações ambientais fixas e configuração avançada para manter a interação entre instrutor e alunos” (KHATIB; CHIZZOTTI, 2020, p. 4). Esse modo é voltado para aulas e treinamentos, como o suporte à interação acontecendo de “um-para-muitos, onde os instrutores ministram seus cursos para alunos em tempo real”, sendo sua utilização voltada para aulas e treinamentos, por exemplo ZOOM STATION ou VIDYO (*ibid.*).

A ‘Videoconferência na Web’ (VCW) permite que os aprendizes e instrutores de diferentes lugares participem de discussões na Web, utilizando plataformas como “GoToMeeting, Facebook Live, Skype for Business, Teamviewer e ZOOM Web” (KHATIB; CHIZZOTTI, 2020, p. 5). Esse tipo de videoconferência ganhou visibilidade mundial durante a crise de COVID-19 e oferece a vantagem de independência em relação aos requisitos de hardware e software (KHATIB; CHIZZOTTI, 2020).

Ao se considerar o contexto nesta pesquisa sobre os encontros face a face a distância, é importante destacar a diferença entre os termos ‘videoconferência’ e ‘webconferência’. Embora esses termos frequentemente sejam tratados de maneira similar, a plataforma empregada nesta pesquisa é por meio da videoconferência na web Zoom, que oferece uma ampla variedade de recursos digitais. Especificamente, os encontros, que são o foco desta investigação, são conduzidos por meio da plataforma Zoom.

A videoconferência se refere à comunicação de vídeo em tempo real entre duas ou mais partes, com ênfase na transmissão de vídeo e áudio. Já a webconferência abrange uma gama mais ampla de ferramentas e recursos, que incluem o

compartilhamento de tela, colaboração em documentos e interações em tempo real por meio da web. Enquanto a videoconferência é apenas uma parte da webconferência, esta última é mais abrangente e pode incorporar elementos adicionais.

Portanto, neste contexto de pesquisa, se dará preferência pelo termo webconferência para se referir à plataforma Zoom, que emprega uma variedade de recursos digitais como apresentado no modelo VCW. Os encontros face a face a distância, objeto de estudo dessa pesquisa, são realizados por meio da plataforma Zoom.

No contexto das TDICs, as fronteiras entre o EaD e outras formas de entrega de modelos educacionais estão gradualmente desaparecendo. A interação entre educadores e aprendizes passa a ocorrer virtualmente, criando um espaço educacional sem fronteiras físicas. Essa transformação é possibilitada pelo uso disseminado de dispositivos móveis, conectividade à internet e tecnologias de comunicação e interação. No entanto, essa interação constante entre seres humanos e interfaces digitais também deu origem a uma nova cultura: a cibercultura. O ciberespaço, com sua própria geografia e regras, se tornou um meio de comunicação global. Essa evolução no cenário educacional e tecnológico implica em uma compreensão do contexto atual de ensino e aprendizagem que está atrelado à hibridização, tema da próxima subseção.

2.4 HIBRIDIZAÇÃO: A TRANSFORMAÇÃO DO CIBERESPAÇO

Entendendo a importância de abordar uma variedade de temas nesta seção, se aprofundará a pesquisa em três subseções interligadas que enriquecerão o entendimento das transformações no ciberespaço e sua influência nas práticas de ensino e aprendizagem mediadas pelas TDIC.

Na primeira subseção, intitulada 'Hibridização: eversão do ciberespaço', o objetivo é observar a evolução da cibercultura, considerando como as interfaces digitais têm hibridizado as relações humanas com a tecnologia e o ciberespaço. Pretende-se discutir as implicações dessa mudança na configuração das práticas de ensino-aprendizagem em um mundo cada vez mais digital.

Na segunda subseção, objetiva-se explorar detalhes sobre as 'Competências Digitais', enfatizando sua importância não apenas na aprendizagem, mas também na

participação ativa na sociedade digital contemporânea. Esta discussão abordará as múltiplas dimensões e perspectivas que cercam o termo, enfatizando sua natureza polissêmica e seu profundo vínculo com o contexto sociocultural. Além disso, se quer estabelecer uma ligação entre a competência digital e a ideia de aprendizagem para toda a vida, ressaltando sua relevância para a educação e o desenvolvimento contínuo ao longo da vida.

A terceira subseção se concentrará na ‘Aprendizagem Eletrônica’, examinando como as TDICs têm moldado as experiências de ensino e aprendizagem. Pretende-se examinar como as aulas a distância e presenciais compartilham competências e atitudes essenciais, ressaltando a importância de estratégias flexíveis de ensino e modalidades de formação.

Explorando essas subseções de forma interconectada, se pretende traçar um panorama abrangente das transformações no ciberespaço e seu impacto no contexto educacional, mesmo que de maneira sucinta.

2.4.1 Hibridização: eversão do ciberespaço

Neste contexto até então apresentado, onde a relação entre seres humanos e interfaces digitais se torna cada vez mais híbrida, uma nova cultura emerge: a cibercultura (LÉVY, 1999; SILVA, 2010). Essa cultura tem um impacto significativo nas práticas de ensino e aprendizagem, especialmente com a implementação TDICs.

De acordo com Benedikt (1992), o ciberespaço possui características geográficas, física e regras que seguem as leis humanas. Lévy (1999) descreve a cibercultura como um “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, atitudes, modos de pensamento e de valores” que se desenvolvem em paralelo com o crescimento do ciberespaço, definido como “o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores” (LÉVY, 1999, p. 15).

Nesse contexto, Marco Silva (2003) considera a ‘Educação *Online*’ como parte da cibercultura, composta por um conjunto de “técnicas, práticas, atitudes, modos de pensamento e valores que se desenvolvem juntamente com o ciberespaço” (Silva, 2003, p.11). Ele a define como a demanda da sociedade da informação, marcada pela centralidade da informação digitalizada como nova infraestrutura básica e novo modo de produção. Segundo ele, o computador e a internet definem essa nova ambiência informacional e moldam a lógica comunicacional, substituindo a distribuição em massa

da era industrial e da mídia tradicional (SILVA, 2003).

Lemos (2003, p. 18) afirma que a expressão “cibercultura” pode assumir diferentes perspectivas e significados, mas emerge principalmente “da relação entre sociedade, cultura e as novas tecnologias”. Santos (2005) enfatiza que a Educação *Online* não é apenas uma evolução das práticas tradicionais de EaD, mas “um evento da cibercultura” (SANTOS, 2005, p. 31). A autora argumenta que o ensino-aprendizagem na EaD se baseia em práticas pedagógicas *online* cada vez mais interativas, que se valem da comunicação em rede, um elemento essencial da cibercultura. Moran (2003, p. 40) define a Educação *Online* como um “conjunto de ações de ensino-aprendizagem desenvolvidas por meio de meios telemáticos, como a internet, a videoconferência e a teleconferência”.

Entretanto, observa-se que a educação a distância já existia antes do surgimento da cibercultura. No entanto, ela se atualizou e se fortaleceu com os novos recursos tecnológicos. Portanto, o ensino a distância, tanto no passado quanto atualmente, deve estar fundamentado em uma concepção didático-metodológica centrada na interação, interatividade e na construção do conhecimento por meio da colaboração. Nessa perspectiva, as atividades dos aprendizes são consideradas ponto central do processo educativo.

Nesse cenário, as TDICs exercem um papel singular em nossas atividades diárias, e, no contexto educacional, os professores e tutores realizam o papel de mediadores entre os participantes *online*. Eles passam a ter a responsabilidade de desenvolver e construir conhecimentos voltados para as especificidades dos AVA. Além disso, os educadores podem também aprender algo novo ou descobrir novas maneiras de fazer o que já faziam anteriormente. Essa abordagem enfatiza a importância da adaptação e atualização constante dos profissionais da educação para atender às demandas da era digital.

A terceira geração de pensadores da EaD já estava explorando e solidificando o conceito da individualização dos processos de ensino para os participantes no contexto da educação a distância. Isso levou a uma redefinição das formas de ensinar, aprender, comunicar e interagir. Com a introdução de novas tecnologias midiáticas, os aprendizes se tornaram capazes de se comunicar de maneira mais rápida, frequente e intensa, muitas vezes com outros aprendizes.

O romancista William Gibson, em sua obra *Spook Country* (2007), propôs a ideia de que a maneira como as pessoas percebem e se relacionam com a

conectividade e as tecnologias digitais estava levando a uma transformação na antiga noção de ciberespaço. Ele chamou isso de *eversão* (*eversion*) do/no ciberespaço. Gibson (2007) argumentou que havia uma percepção compartilhada e uma imaginação coletiva emergindo, na qual a distinção entre a realidade física e o ciberespaço, como um domínio separado, estava se tornando obsoleta (JONES, 2014, p. 9).

O que Gibson (2007) diagnosticava e antecipava em sua ficção especulativa está se concretizando passo a passo, em patê devido ao surgimento da chamada “bolha” ponto com (.com), que começou em março de 2000. Com a popularização do uso de domínios em um número ilimitado de servidores interconectados, a ideia de que a tecnologia era autônoma e incontrolável estava terminando. Essa mudança se tornou mais evidente entre 2004 e 2008, com a introdução de novos produtos e plataformas digitais. *Softwares* e *hardwares* passaram a fazer parte da vida cotidiana de milhões de pessoas, moldando convenções culturais e antecipando o potencial da tecnologia em rede. Jones (2014), refletindo sobre o que Gibson previa, sete anos após a publicação de seu romance, afirma que,

em vez da Singularidade, “o social”; no lugar do ciberespaço, check-ins; em vez de realidade virtual imersiva, serviços Web e aplicativos móveis direcionados. Consideras em conjunto, todas essas mudanças foram importantes (JONES, 2014, p. 3)⁷⁴

Durante esse período, um acontecimento significativo moldou uma série de relações entre as pessoas e a internet, e cada indivíduo experienciou essa conectividade de maneira única (JONES, 2014). A utilização das TDICs no contexto educacional é um exemplo concreto dessas mudanças, expandindo seu alcance e exigindo que cada pessoa esteja em constante processo de re-aprendizagem de habilidades e objetivos. Isso também implica que os educadores desempenham um papel significativo na formação de cidadãos digitais capazes de navegar no ambiente digital de forma ética, crítica e responsável.

Para desenvolver conhecimentos relacionados a uma abordagem crítica e competência digital, deve-se entender e discutir o propósito e a razão por trás da existência dessas competências. Afinal, a conectividade global proporcionada pelas

⁷⁴ Texto original: In place of the Singularity, “the social”; in place of cyberspace, check-ins; in place of immersive virtual reality (VR), Web services and targeted mobile apps. Taken in the aggregate, all those changes mattered.

TDICs oferece um grande potencial no contexto educacional, especialmente para o ensino de línguas.

Diante das considerações feitas até o momento, é inevitável realizar uma reflexão sobre as implicações que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação impõem aos usuários em nossa e-sociedade, especialmente no contexto educacional. Embora o desenvolvimento tecnológico tenha desempenhado um papel significativo na evolução da Educação a Distância (EaD), destaca-se que as pessoas continuam a ser o fator determinante quando se trata de aproveitar os recursos digitais para o ensino *online*, como é o caso desta pesquisa, que se concentra no ensino e aprendizado de uma língua estrangeira.

Além disso, é importante reconhecer que vivemos em um período de hibridização do ciberespaço, conforme proposto por William Gibson (2007) em sua obra 'Spook Country'. Essa hibridização representa uma mudança na forma como as pessoas percebem e se relacionam com a tecnologia digital, dissolvendo a distinção entre o mundo físico e o ciberespaço. Essa transformação tem implicações significativas para a educação, especialmente no contexto do ensino *online*.

Na próxima subseção, propõe-se aprofundar a reflexão sobre competência digital não apenas como uma habilidade técnica, mas também como uma competência intrinsecamente relacionada ao contexto educacional e sociocultural. Isso permite uma melhor compreensão de como a competência digital contribui de maneira favorável para a aprendizagem eletrônica de educadores e aprendizes, capacitando-os a aproveitar ao máximo as ferramentas tecnológicas.

2.4.2 Competência digital e aprendizagem para toda vida

Nesta subseção, objetivou-se explorar a discussão sobre competência digital, enfatizando que sua relevância vai além da mera aptidão técnica. *Digital Competences*, doravante competências digitais (CD), está intrinsecamente relacionada ao contexto sociocultural com função significativa tanto na aprendizagem ao longo da vida quanto na aprendizagem eletrônica, dois tópicos centrais abordados ao longo desta seção. A abordagem adotada nesta pesquisa reconhece que as competências digitais não existem em um vácuo, mas são moldadas e influenciadas pelo ambiente sociocultural em que são aplicadas, especialmente no contexto educacional.

Conforme o mundo se torna cada vez mais interligado por meio da tecnologia e da internet, a competência digital se torna uma habilidade não apenas para a aprendizagem, mas também para a plena participação na sociedade digital atual. Ela abrange não apenas a capacidade de usar ferramentas tecnológicas, mas também a compreensão das complexas interações entre tecnologia, cultura e sociedade.

Nesta pesquisa alinha-se com a visão compartilhada por Bazzo (2020) e Kerres (2018a), apresentada na subseção 2.1, ao enfatizar a importância de reconhecer que, em meio ao determinismo tecnológico, a configuração do ensino não é simplesmente determinada pela ferramenta utilizada, mas sim pelos indivíduos envolvidos, uma vez que são eles que impulsionam as transformações no campo educacional e promovem uma aprendizagem contínua ao longo de suas vidas.

Nesse contexto, as competências digitais não apenas capacitam os indivíduos a utilizarem tecnologias, mas também os capacitam a participar ativamente na construção de uma sociedade digital. Os seres humanos são os principais impulsionadores dessas transformações, uma vez que moldam e influenciam o uso da tecnologia de acordo com suas necessidades e valores culturais.

A definição do termo competência digital não é uma tarefa simples, uma vez que abrange múltiplas dimensões e está fundamentada em diversas matrizes teóricas e conceituais que direcionam sua definição e as implicações que dela decorrem (MARINHO-ARAUJO; ALMEIDA, 2017). Ela representa um conceito complexo que evolui de acordo com o contexto sociocultural, refletindo a interconexão entre tecnologia, cultura e sociedade. No entanto, dado que a definição das competências digitais abrange múltiplas dimensões e está fundamentada em diversas matrizes teóricas e conceituais que direcionam sua definição e as implicações que dela decorrem (MARINHO-ARAUJO; ALMEIDA, 2017), nesta pesquisa, busca-se uma definição que esteja alinhada com a perspectiva social em que as CD se inserem e promovam o conhecimento do usuário, considerando especialmente a interação no contexto educacional do ensino e aprendizagem de LE.

Para se compreender melhor essa complexidade, é preciso considerar as origens do conceito. Desde a Idade Média, o conceito de competência está vinculado “a uma capacidade reconhecida de ação ou de expressão individual sobre determinados assuntos” (MARINHO-ARAUJO; ALMEIDA, 2017, p. 7).

Weinert (2001), por sua vez, oferece uma perspectiva ampla sobre o termo competência descrevendo-a como

[a]s capacidades e habilidades cognitivas disponíveis aos indivíduos ou que podem ser aprendidas por eles para resolver certos problemas, bem como a prontidão motivacional, voluntária e social associada e habilidades para ser capaz de usar a resolução de problemas em situações variáveis com sucesso e responsabilidade. (WEINERT, 2001, p. 27).

Essa abordagem expandida da competência não se limita à mera “prontidão para o desempenho de uma ação”, mas também considera sua construção no “cotidiano sociocultural e nas situações relacionais do dia a dia” (MARINHO-ARAUJO; ALMEIDA, 2017, p. 7). Quando confrontados com desafios ou problemas, os indivíduos devem identificar os conhecimentos pertinentes e mobilizar recursos, “adotando uma postura ativa diante dos desafios ou problemas” (*Ibid.*).

Segundo Silva e Behar (2019, p. 2) as CD “são interpretadas de diferentes formas, o que produz múltiplos significados e uma gama de nomenclaturas. [...] [A] pesar de haver uma vasta bibliografia conceituando o termo, nem sempre sua definição é clara”. As autoras constataam que todas as perspectivas se referem à maneira “como as pessoas devem lidar com as tecnologias digitais nos diferentes âmbitos da vida” (*Ibid.*).

Nesta discussão sobre competências digitais, pode-se reconhecer sua natureza polissêmica e a influência do contexto sociocultural em sua definição e aplicação, especialmente em contexto educacional em que

a noção de competência ancorada na mobilização intencional de diversos recursos próprios ao desenvolvimento humano: processos psicológicos, comportamentos, conhecimentos, afetos, crenças, habilidades, escolhas éticas e estéticas, que devem ser mobilizados pelo sujeito. (MARINHO-ARAUJO; ALMEIDA, 2017, p. 1).

A noção de competência é explorada por Marinho-Araujo e Almeida (2017) com uma “multiplicidade de conhecimentos, saberes, habilidades e diversos outros recursos pessoais, quando colocados ou não em prática nas atividades, situações ou relações” (MARINHO-ARAUJO; ALMEIDA, 2017, p. 3). O termo multiplicidade ilustra bem a diversidade de interpretações e nomenclaturas associadas às competências digitais.

Isso nos leva a considerar a definição das CD, conforme discutido por Peters (1973), Ferrari (2012) e Silva e Behar (2019), entre outros autores. Eles argumentam, que as competências digitais abrangem um conjunto de saberes relacionados a conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) necessárias para que os usuários lidem

com as tecnologias. Moreira *et al.* (2020) reforçam a importância dessas competências no ensino híbrido, destacando o desenvolvimento de três fundamentos: 1) os conhecimentos, o letramento; 2) as questões das habilidades e competências fundamentais para esse século; e 3) as qualidades de caráter.

Além disso, deve se observar que esse conjunto de saberes pode variar dependendo da teoria adotada, implicando em diferentes áreas de competência (cf. SCHAUMBURG; PRASSE, 2019). Isso ressalta a necessidade de vincular as CD “a um contexto específico e perfil de sujeitos. [...] No caso educacional, o contexto é a educação, sendo os sujeitos todos aqueles que nela estão envolvidos” (SILVA; BEHAR, 2019, p. 16).

Em relação ao ensino, Duarte e Paiva (2014, p. 23) observam que o avanço das TDICs introduziu “novos contextos e experiências educacionais e as diversas maneiras de aprender exigem, neste contexto educativo, diversas maneiras de ensinar”. Essa mudança requer uma avaliação dos modelos existentes, conforme ressaltado por Moreira *et al.* (2020, p. 11), que também enfatizam a importância da reflexão sobre estratégias e modalidades de formação em ambientes presenciais, *online* ou mesmo tridimensionais, onde os participantes interagem de forma imersiva por meio de avatares ou personagens

Concorda-se com os autores Duarte e Paiva (2014), e Moreira *et al.* (2020), quanto a que aulas a distância e aulas presenciais compartilham de competências e atitudes essenciais, como autonomia no estudo, colaboração em trabalhos em grupo e comunicação eficaz com colegas e professores a fim de progredir em seus estudos.

Portanto, ao considerarmos o panorama, parece que as expectativas em relação a uma aula de alta qualidade, seja ela virtual ou presencial, compartilham muitos pontos em comum. A diferença-chave, acredita-se, reside no domínio das ferramentas técnicas, da didática e metodologia, das competências linguísticas e comunicativas, bem como do uso eficaz de aplicativos e recursos para se promover no ambiente virtual a aula que se espera em uma sala de aula presencial. No entanto, é importante notar que nem sempre os aprendizes conseguem estabelecer comunicações produtivas entre si, nem sempre colaboram de maneira efetiva uns com os outros e nem sempre demonstram autonomia em seus estudos, independentemente da modalidade de ensino escolhida. Portanto, para alcançar o máximo potencial de uma aula no ambiente virtual, o primeiro passo é dominar as habilidades técnicas necessárias.

Martinez (2009, p. 10) esclarece que a didática é composta pela técnica; e a técnica está para a forma como disponho das ferramentas, meu procedimento, meu método para executar determinadas tarefas. Eis como assumimos o termo didática. O autor explica que a origem etimológica do adjetivo se remete ao “que é próprio para instruir”; como substantivo, designa um “conjunto de meios, técnicas e procedimentos que concorrem para a apropriação, por um sujeito determinado, de elementos novos de todas as ordens”. Sendo assim, o conceito de didática envolve saberes linguísticos, habilidades comunicativas e culturais, bem como a adaptação aos meios de ação em diferentes contextos educacionais.

Para Martinez (2009, p. 11) a didática se desenvolve enquanto meio para o professor aperfeiçoar os processos de aprendizagem de uma LE. Essa conduta é denominada pelo autor, como uma “conduta refletida”, sendo o resultado de hipóteses e de princípios, ou seja, do método de ensino. As metodologias, então, têm por objetivo determinar a arquitetura e as razões das escolhas feitas em meio educacional e em contexto didáticos variados, justamente pela diversidade de personalidade dos aprendizes, suas vivências, expectativas e objetivos.

Demo (2002) afirma que os seres humanos são autopoieticos, interpretativos e construtivistas, e que os artefatos tecnológicos são tipicamente instrucionistas. Pretende-se com isso reafirmar que a escolha da estratégia e da metodologia tem papel essencial na articulação de atividades interativas, comunicacionais e colaborativas entre os participantes *online*, ou seja, são os fundamentos para a didática das mídias. Contudo, essas escolhas estão intrinsecamente atreladas aos fatores que constituem cada um de nós, as crenças, habilidades e atitudes.

Nesse sentido, o conceito de didática das mídias, ‘*Mediendidaktik*’, introduzido por Kerres (2018b), destaca a importância do domínio consciente dos meios digitais pelo tutor, bem como sua interação criativa com os aprendizes para promover a intersubjetividade em ambientes educacionais. Moreira *et al.* (2020) referem-se ao ensino híbrido como um modelo educacional em que as competências para a formação dos aprendizes do século XXI podem ser desenvolvidas tanto em ambiente presencial como *online*, mas é preciso que os participantes envolvidos possam praticar e desenvolver suas competências transversais. Para o autor, competências transversais estão para as atitudes comportamentais inatas ou aperfeiçoadas de cada cidadão, e não podem ser dissociadas de atividades comunicativas, colaborativas,

espírito crítico, criatividade, e principalmente em desenvolver uma cidadania ativa e democrática.

As oportunidades oferecidas pelos recursos *online* permitem abordar questões de valores, crenças e cidadania, preparando os estudantes para “viver e usufruir a sociedade do conhecimento” (BACICH; MORAN, 2018, p. 3).

Isso está alinhado com a visão de Marinho-Araujo e Almeida (2017) sobre competências transversais, as quais

envolvem crenças, valores, saberes, práticas, posturas, princípios, afetos, escolhas, funções psicológicas complexas (criatividade, imaginação, gestão emocional ou autorregulação etc.), esquemas mentais, *habitus*, características de cidadania e outras possibilidades de desenvolvimento subjetivo, comportamental e afetivo. (MARINHO-ARAUJO; ALMEIDA, 2017, p. 6).

Essas competências são ainda consideradas sistemas de recursos individuais e socioculturais que os sujeitos mobilizam intencionalmente em situações de formação ou prática profissional, para resolver problemas (MARINHO-ARAUJO; ALMEIDA, 2017). Essas competências

pressupõem a integralidade das dimensões cognitivas, emocionais e sociais, articuladas ao conhecimento teórico formal na formação de trajetórias profissionais cada vez mais complexas; englobam um conjunto diversificado de recursos pessoais, princípios éticos e escolhas estéticas transversais às diferentes profissões e atividades profissionais.⁷⁵ (MARINHO-ARAUJO; ALMEIDA, 2017, p. 6).

Para os autores, as competências transversais se aliam a inúmeras outras competências técnicas, as quais, de forma flexível, evidenciam a interdependência entre identidade pessoal e profissional, subjetividades individuais e sociais, contingências e contextos que potencializam desenvolvimento. Assim,

explicita-se a necessidade de a formação profissional sustentar um desenvolvimento de competências atravessado por ‘elementos de sentido’ de outros contextos da vida social, contribuindo para a configuração de um perfil profissional ampliado (MARINHO-ARAUJO; ALMEIDA, 2017, p. 6).

Nesse sentido, é primordial, que as competências venham a ser desenvolvidas em todos os níveis educacionais e independente do ambiente em que sejam exercidas (DIAS-TRINDADE; MOREIRA; NUNES, 2019). Para Marinho-Araujo e Almeida (2017,

⁷⁵ Sobre o assunto, ver: (por indicação de Marinho-Araujo e Almeida, 2017): Cabral-Cardoso, Estevão & Silva, 2006; Le Boterf, 2000, 2003; Marinho-Araujo, 2009, 2014, 2015; Zarifian, 2001, 2003).

p. 4) “a competência ultrapassa os saberes e conhecimentos, mas não se constitui sem eles”. Para os autores, os conhecimentos e as competências se articulam, mas não se identificam, e nem se confundem, e é justamente por isso, que adquirir conhecimentos é importante quando se tem como objetivo o desenvolvimento de competências, “pois as ações humanas impregnam-se de algum tipo de conhecimento” (MARINHO-ARAUJO; ALMEIDA, 2017, p. 4).

Em resumo, o desenvolvimento de competências é uma tarefa multifacetada que requer reflexão sobre os ambientes digitais personalizados, reconhecendo sua dimensão histórica e cultural. Essas competências são estratégias multidimensionais que promovem o desenvolvimento pessoal, destacando a importância do repertório socioafetivo como parte integrante dos recursos mobilizados. Portanto, não existe uma receita universal para o desenvolvimento de competências, pois elas são moldadas por fatores individuais e contextuais.

Dada a contextualização apresentada e os fatores que nos levam a reavaliar as formas de aprendizagem e ensino mediado por computadores, assume-se que a competência digital está evoluindo de um mero manuseio técnico para promover um ambiente mais social e colaborativo. Entende-se, que desenvolver competência digital ultrapassa o domínio da técnica, implicando na competência social digital, que por sua vez, torna-se elementar para uma aprendizagem contínua ao longo da vida.

A aprendizagem para toda vida, por sua vez, é um conceito que se baseia na motivação do aprendiz, como apontou Holmberg (1983). Ele argumenta que os aprendizes têm mais propensão a gostar do processo de aprendizado e a obter sucesso quando há interações significativas com tutores e outros membros da instituição. A Teoria da conversa didática guiada de Holmberg enfatiza a interação entre professores e aprendizes como o cerne do ensino, promovendo o envolvimento emocional que contribui para o prazer na aprendizagem, o que, por sua vez, gera motivação e colaboração produtiva ao longo da vida (HOLMBERG, 1983). Tal princípio estende-se para o todo da vida, como processo constante de interação e diálogo. Essa visão não é nova, sendo compreendida por autores da terceira geração de estudiosos da EaD.

Nesse contexto, Ludwig (2013) destaca a crescente importância das competências digitais e da aprendizagem ao longo da vida, ao reconhecer que a capacitação dos professores tem um papel central na formação de indivíduos

preparados para a sociedade atual, corroborando assim com Moreira *et al.* (2020), que anteriormente enfatizaram a relevância dessas competências no ensino híbrido.

Além disso, o termo Competências Digitais surgiu em um documento elaborado em 2006 pelo Parlamento Europeu e pela Comissão Europeia de Cultura e Educação, no contexto europeu. Esse documento tinha como objetivo identificar abordagens e tendências emergentes na Europa relacionadas à Alfabetização Midiática (*Media Literacy*)⁷⁶. Nele, foram estabelecidas oito competências-chave para a formação ao longo da vida⁷⁷, sendo a competência digital definida como “a utilização segura e crítica das tecnologias no contexto do trabalho, lazer e da comunicação.”⁷⁸

Essa relevância também foi reconhecida pela ‘*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*’ (UNESCO), quando lançou uma proposta de *Padrões de Competência em TIC para Professores* (UNESCO, 2008), *estabeleceu três pilares essenciais para a formação docente*: 1. Alfabetização tecnológica (o uso das TDICs pelos aprendizes com o objetivo de uma aprendizagem mais eficiente), 2. Aprofundamento do conhecimento (resolução de problemas complexos), e 3. Criação de conhecimento (através do trabalho do docente, capacitar aprendizes para transformar e adquirir conhecimentos em prol da sociedade)⁷⁹.

Esses pilares, alinhados com a compreensão de Tulodziecki e Herzig (2019, p. 11) de que “o desenvolvimento de competências e da formação midiática é uma tarefa de toda a sociedade”, reflete na tarefa ampla de capacitação, que segundo os autores, deve ser iniciada desde o ambiente familiar, estendida à pré-escola, incorporada de maneira sistemática nas escolas e receber apoio durante a adolescência, bem como na formação contínua ao longo da vida. Essa abordagem holística abraça a ideia de que a competência digital não é apenas responsabilidade dos educadores, mas de toda a comunidade, ressaltando a importância de criar um ecossistema educacional em que todas as partes desempenhem um papel ativo na promoção dessas habilidades essenciais.

Além disso, o lançamento do documento da União Europeia, em 2017, intitulado ‘*The European Digital Competence Framework for Citizens*’, abreviado como

⁷⁶ Sobre o assunto, ver: Lankshear; Knobel, 2008.

⁷⁷ Sobre o assunto, ver: UNESCO, 2008.

⁷⁸ Sobre o assunto, ver: Council Recommendation on Key Competences for Life-long Learning (2018). Disponível em: <digcomp> Acesso em: 22 mai. 2023.

⁷⁹ Sobre o assunto, ver: UNESCO, 2008.

DigComp, oferece um instrumento par fomentar a CD dos cidadãos⁸⁰ e reforça essa perspectiva ao enfatizar que ser competente digitalmente vai além do simples manuseio de dispositivos e software. É determinante que os cidadãos saibam utilizar as tecnologias digitais de forma crítica, colaborativa e de forma criativa (EUROPEAN UNION, 2017, p. 4).

Esse contexto global ressalta a necessidade de promover a CD em todos os níveis de ensino, desde a educação familiar até a formação adulta e continuada, alinhando-se com a visão de Tulodziecki e Herzig (2019) sobre a responsabilidade compartilhada da sociedade na promoção dessas competências.

Documento fundamental nesse amplo debate é ainda o *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*, lançado também em 2017 pela União Europeia:

Este estudo apresenta um framework para o desenvolvimento da competência digital dos educadores na Europa. Tem como objetivo auxiliar os Estados-Membros em seus esforços para promover a competência digital de seus cidadãos e impulsionar a inovação na educação. (REDECKER, 2017, p. 7)⁸¹.

A DigCompEdu prevê a definição de funcionalidades das CD direcionadas para o processo de ensino e aprendizagem, com o objetivo de promover o desenvolvimento didático pedagógico e capacitar os envolvidos na área educacional. O documento abrange várias áreas essenciais, tais como:

- 1) Engajamento profissional;
- 2) Recursos digitais;
- 3) Ensino e Aprendizagem;
- 4) Avaliação;
- 5) Capacitação dos estudantes;
- 6) Fomento à competência digital dos estudantes⁸².

Em meio a esses pontos, destacamos o tema 3) 'Ensino e Aprendizagem', o qual está voltado para o planejamento e uso das mídias digitais tanto para o ensino, quanto para a aprendizagem, e é formado por quatro subgrupos:

- 3.1) Ensino;

⁸⁰ Sobre o assunto, ver: Carretero *et al.*, 2017.

⁸¹ Texto original: This study presents a framework for the development of educators' digital competence in Europe. It aims to help Member States in their efforts to promote the digital competence of their citizens and boost innovation in education.

⁸² Sobre o assunto, ver: Redecker, 2017.

- 3.2) Acompanhamento do aluno;
- 3.3) Aprendizagem colaborativa;
- 3.4) Autonomia de aprendizagem.

As competências 3.1 a 3.4 se referem ao desenvolvimento das habilidades do docente em relação ao uso de mídias digitais no processo de aprendizagem. A competência 3.1 concentra-se na criação, planejamento e implementação de mídias digitais em diversos estágios do processo de ensino e aprendizagem. Já as competências 3.2 a 3.4 complementam a competência 3.1 e visam garantir que o potencial das mídias digitais seja plenamente realizado, com um enfoque nas aulas centradas no aprendiz em vez do professor.

A competência 3.2, voltada ao docente, engloba o uso das mídias digitais para interagir com cada aprendiz, tanto dentro quanto fora da sala de aula, tratando cada aprendiz como um indivíduo e como parte de um grupo. Ela também abrange questões relacionadas ao feedback e à orientação dinâmica e ágil em resposta às atividades dos aprendizes.

A competência 3.3 envolve o domínio da aprendizagem colaborativa, visando capacitar os aprendizes a utilizarem as mídias digitais para melhorar suas estratégias de aprendizagem, comunicação e cooperação dentro de grupos de estudo.

A competência 3.4 diz respeito ao uso de mídias digitais para auxiliar os aprendizes na construção de seu próprio processo de aprendizagem, promovendo a autonomia nos estudos e habilidades como organização, planejamento, reflexão, documentação do processo de aprendizagem, avaliação de resultados e resolução de desafios⁸³.

Conforme enfatizado pela DigiCompEdu, o professor tem grande influência no desenvolvimento das CD dos aprendizes, pois deve assumir amplo conhecimento sobre a variedade de programas e aplicativos disponíveis – ferramentas digitais – tanto em rede, como em ambientes virtuais (AV) e ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). Os aprendizes, por sua vez, também precisam ressignificar e adaptar o uso dessas ferramentas, considerando que um AV requer uma dinâmica de

⁸³ O conceito de autonomia pode ser determinado de forma diferente segundo autores como Dickinson (1987), Holec (1981), Littlewood (1996), Allwright (1990), Little (1999), porém, de maneira abrangente, ele está ligado ao desenvolvimento e capacidade, como também da vontade em controlar seus estudos e por ele ser responsável (Oxford, 1999).

sala de aula com foco em objetivos específicos a serem alcançados durante o processo de ensino e aprendizagem.

A aprendizagem de uma língua estrangeira, como afirmado por Gillette (1994), está intrinsecamente ligada às motivações dos indivíduos para aprender diferentes idiomas e ao sucesso que alcançam nessa empreitada. Segundo a autora (1994), sua pesquisa demonstrou que pessoas motivadas tendem a dedicar mais esforço ao desenvolvimento de suas habilidades linguísticas, o que não ocorre com aquelas que se sentem compelidas a aprender o idioma por razões externas.

Adicionalmente, assim como observado por Holmberg (1983), Gillette (1994) destaca que um comportamento amigável, aberto e empático por parte do professor tem um papel relevante na manutenção da motivação dos aprendizes para participar das aulas. Essa relação positiva entre professor e aprendiz pode ser a chave para o engajamento dos aprendizes no processo de aprendizagem de LE.

Aprender uma língua estrangeira requer a busca por inclusão social linguística, tanto nas interações dentro do contexto educacional quanto fora dele. Para usar efetivamente a língua-alvo, o aprendiz deve se arriscar em atividades de comunicação interativa, onde expressa seu pensamento e domínio da língua estrangeira (GILLETTE, 1994). Isso requer que os aprendizes apliquem o conhecimento, habilidades e atitudes que aprenderam até o momento para realizar tarefas futuras.

Há mais de duas décadas, Lévy (1999, p. 156) já destacava como as TD abrem novas possibilidades de acesso à informação, comunicação e interação, assim como novos estilos de aprendizagem, aumentando assim o “potencial de inteligência coletiva dos grupos humanos”. Os participantes compartilham e se comunicam em “uma espécie de espaço virtual de comunicação efêmera, onde são inventados novos estilos de escrita e de interação” (*Ibid*, p. 117). Eles “toleram cada vez menos seguir cursos uniformes ou rígidos que não correspondem às suas necessidades reais e à especificidade de seu trajeto de vida.” (*Ibid*, p. 169)

Diante dessa aceção, entende-se que o ambiente virtual proposto para as *aulas face a face a distância* proporciona uma ampla gama de recursos para os aprendizes aplicarem seu conhecimento da LE. No entanto, esse ambiente de aprendizagem em si também precisa ser dominado, e essa aprendizagem exige uma nova mentalidade e perspectiva dos aprendizes, professores e todos os envolvidos no processo. A próxima subseção discutirá a aprendizagem eletrônica, que está intrinsecamente ligada à aprendizagem ao longo da vida.

2.4.3 Aprendizagem eletrônica

A aprendizagem eletrônica é uma aprendizagem em rede e o mundo todo é uma sala de aula.⁸⁴
(LAUER, 2020, p. 84)

Com o destaque das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no meio educacional, Anjos (2012) faz menção do termo Aprendizagem Eletrônica (AE), enfatizando sua recorrência. De acordo com Filatro (2008), a aprendizagem eletrônica é definida “como um conjunto de práticas que variam, entre outros aspectos, conforme as abordagens pedagógicas/ andragógicas e os tipos de tecnologia empregados” (FILATRO, 2008, p. 17). Essas práticas abrangem desde a disponibilização “em rede (*net delivery*), baseada na autoinstrução, até o trabalho em rede (*network*), caracterizado pela aprendizagem em grupo, com ênfase acentuada em conteúdo, tarefas ou comunicação.” (FILATRO, 2008, p. 17).

Segundo Lauer (2020), a aprendizagem eletrônica⁸⁵ só será eficaz se houver relações positivas que orientem essa aprendizagem⁸⁶.

Se não existe a presença do outro, como um espelho, que não diminui e não desencoraja, não se saberia de quem se deve aprender; o que vale a pena ser aprendido e nem como estimar os seus próprios pontos fortes e fracos. O visível ‘change agent’ vem a se tornar ainda mais importante para a Aprendizagem Eletrônica. (LAUER, 2020, p. 83)⁸⁷.

O autor (2020) também observa que, em comparação com o aprendizado em ambientes analógicos, quem aprende por meio de mídias digitais precisa ser mais reflexivo, tornando o desafio da aprendizagem mais visível. No entanto, ele ressalta que a retórica de que as mídias digitais tornam a aprendizagem mais fácil pode ser enganosa.

Essa compreensão sobre o papel da mediação e da zona de desenvolvimento proximal, conforme a teoria vigotskiana (1981, 1998), reforça a ideia de Lauer (2020) de que a presença de um ‘*change agente*’ é vital na AE, pois

⁸⁴ Texto original: Das digitale Lernen ist ein Lernen im Netz und die ganze Welt ein Klassenzimmer.

⁸⁵ Termo em alemão: *Digitales Lernen*.

⁸⁶ Texto original: Aber gelingen wird das digitale Lernen nur dann, wenn positive soziale Beziehungen dieses Lernen bestimmen.

⁸⁷ Texto original: Ohne ein Gegenüber, das einem den Spiegel vorhält, ohne dabei zu verletzen oder entmutigen, weiß man nicht, von wem man lernen soll, was zu lernen lohnt und wie eigene Stärken und Schwächen einzuschätzen sind.

aprendemos daqueles que têm mais experiência, conhecimento ou prática em determinado assunto, pois sabem algo melhor do que nós, e isso explica a razão de sermos tão seletivos quanto à escolha quanto a de quem aprender (LAUER, 2020, p. 80)⁸⁸.

Conforme Lauer (2020), as crianças tendem a aprender mais com adultos do que com seus pares da mesma idade ou com indivíduos mais jovens e menos experientes. Da mesma forma, quando as pessoas envelhecem, procuram aprender com aqueles que possuem mais experiência, conhecimento e dos quais podem adquirir aprendizado⁸⁹. Portanto Lauer (2020) argumenta que aprender não é exatamente uma atividade autorreguladora, mas sim um processo altamente social que envolve um ajuste intencional. Nesse processo, cada pessoa precisa ser capaz de avaliar o ambiente onde é mais propício para aprender. A capacidade de fazer essa avaliação é algo que precisa ser aprendido e desenvolvido ao longo da vida.

Para que o aprendiz possa aprender a regular seu próprio processo de aprendizado, Hattie (2009) discute o conceito de “visibilidade em ensinar e aprender”⁹⁰ e enfatiza que a aprendizagem se concretiza quando um ‘objetivo explícito’ está presente: quando esse objetivo é apropriadamente desafiador, quando tanto o professor quanto o aprendiz buscam avaliar de várias maneiras até que ponto o desafio do objetivo está sendo alcançado, quando há uma prática deliberada voltada para superar os desafios propostos pelo objetivo, quando o feedback é procurado e fornecido, e quando há indivíduos ativos, apaixonados e envolvidos (professor, aprendiz, colegas etc.) que participam do processo de aprendizagem (HATTIE, 2009, p. 22)⁹¹.

Nesse sentido, é importante que os educadores tenham a capacidade de questionar regularmente sua abordagem de ensino, permitindo que a aprendizagem se torne visível, especialmente para aqueles que aprendem com eles. O estilo de aprendizagem de uma pessoa pode servir como referência para os outros, e

⁸⁸ Texto original: Wir lernen von denen, die etwas besser können, geübter sind oder schon länger eine Tätigkeit ausüben. Das erklärt, warum wir wählerisch sind, von wem wir lernen.

⁸⁹ Texto original: Als Kinder lernen wir eher von Älteren und lernen seltener von Gleichaltrigen, Jüngeren oder denjenigen, deren Fähigkeiten wir als weniger geschickt einschätzen. Als Ältere suchen wir weiterhin die Sachkundigeren, Erfahreneren und Geübteren auf, um von ihnen zu lernen.

⁹⁰ Texto original: visible teaching and learning

⁹¹ Texto original: Visible teaching and learning occurs when learning is the explicit goal, when it is appropriately challenging, when the teacher and the student both (in their various ways) seek to ascertain whether and to what degree the challenging goal is attained, when there is deliberate practice aimed at attaining mastery of the goal, when there is feedback given and sought, and when there are active, passionate, and engaging people (teacher, student, peers, and so on) participating in the act of learning.

compreender como os outros aprendem é, uma forma de compreender como nós mesmos aprendemos (LAUER, 2020).

Segundo Vigotski, a autorregulação se desenvolve durante o processo de aprendizagem em três estágios. No primeiro estágio, a regulação ocorre por meio do objeto de aprendizagem, influenciada pelo ambiente em que o aprendiz se encontra. No ensino de línguas, a estrutura da língua tem singular relevância nesse processo, pois a língua é o objeto. No segundo estágio, a regulação é auxiliada por fatores externos, como artefatos ou a orientação de uma pessoa mais experiente. Por fim, o terceiro estágio é o da autorregulação, no qual o aprendiz é capaz de realizar atividades de forma independente. Segundo Allahyar e Nazari (2012, p. 81), “a autorregulação ocorre quando uma pessoa é capaz de controlar suas funções mentais superiores e de forma independente”⁹².

De acordo com Góes (2000), a autonomia do aprendiz e a regulação de suas ações se desenvolvem por meio das interações com outros indivíduos. Essas interações possuem uma influência significativa no estímulo ao desenvolvimento da autorregulação, que ocorre de maneira única para cada aprendiz e em seu próprio ritmo. Esse processo de desenvolvimento ocorre em um ambiente socialmente mediado e, eventualmente, leva ao ponto em que o aprendiz adquire o controle de suas funções mentais superiores e passa a agir de forma independente. Esse processo ocorre graças à regulação realizada por outras pessoas (FIGUEIREDO, 2019).

É importante ressaltar que tanto a autorregulação quanto as ações na zona de desenvolvimento proximal dependem fortemente da interação com outras pessoas para se desenvolver. Conforme argumentado por Wells (1999), a ZPD não é um atributo estático do aprendiz, mas sim um potencial de aprendizado que emerge na interação entre os participantes quando estão envolvidos em atividades específicas juntos. Nas palavras de Wells (1999), “em vez de ser um atributo ‘fixo’ do aprendiz, a ZPD constitui um potencial de aprendizado que é criado na interação entre os participantes conforme eles se envolvem em uma atividade específica juntos” (Wells, 1999, p. 330).⁹³

⁹² Texto original: Regulation happens when a person is able to control his higher mental functions, and performs independently

⁹³ Texto original: rather than being a 'fixed' attribute of the learner, the ZPD constitutes a potential for learning that is created in the interaction between participants as they engage in a particular activity together

Portanto, conclui-se que a ZDP é construída na e através da atividade conjunta realizada pelos aprendizes, tutores e professores. Nesse contexto, criar um ambiente socioemocional acolhedor em sala de aula e promover o esforço e engajamento de todos os aprendizes é inexorável. Isso requer que os professores tenham um entendimento sólido das concepções de progresso, relacionamentos e aprendizado, conforme destacado por Hattie (2009, p. 28). Os educadores devem acreditar que “todos os aprendizes têm a capacidade de aprender e progredir, que o desempenho de cada um pode ser modificado e não é estático, e que demonstrar seu cuidado pelo aprendizado de todos os estudantes é tanto influente quanto eficaz”⁹⁴.

Alinhando-se com a visão de Lauer (2020), destaca-se que o ambiente social colabora na regulamentação da aprendizagem. O aprendiz começa a determinar o que é relevante para seu aprendizado, o que deseja aprender, de quem deseja aprender e onde. Esse processo de autodeterminação ocorre em um ambiente socialmente compartilhado. Johnson e Golombek (2016) enfatizam que os “indivíduos transformam o que é apropriado para seus próprios propósitos e em/ para contexto de uso específicos” (JOHNSON; GOLOMBEK, 2016, p. 4).⁹⁵

Esses autores reconhecem os aprendizes como agentes em contextos sociais, influenciados pela cultura, mas também influenciando as situações sociais que contribuem para o desenvolvimento cognitivo. Os processos psicológicos são influenciados socialmente e, ao mesmo tempo, individualmente únicos, enraizados nas práticas históricas de uma cultura.

A AE ocorre nesse contexto, visto que os “computadores e a internet não têm o poder de substituir o meio social, mas eles podem dar suporte a esse meio e, por que não, reforçá-lo” (LAUER, 2020, p. 82)⁹⁶. Na AE, os aprendizes precisam aprender a utilizar os recursos digitais a seu favor, desenvolvendo, assim, suas competências digitais, cognitivas e sociais.

De acordo com Lauer (2020, p. 83), a função mediadora dos recursos, incluindo ferramentas como o *Duolingo*⁹⁷ para a aprendizagem de LE, ou o *Our-Story App*⁹⁸

⁹⁴ Texto original: It requires them to believe that their role is that of a change agent—that all students can learn and progress, that achievement for all is changeable and not fixed, and that demonstrating to all students that they care about their learning is both powerful and effective

⁹⁵ Texto original: Individuals transform what is appropriated for their own purposes and in/for particular contexts of use.

⁹⁶ Texto original: Computer und Internet können die soziale Welt nicht ersetzen, aber sie können sie unterstützen, ja verstärken.

⁹⁷ Disponível em: <duolingo> Acesso em: 22 jul. 2023.

⁹⁸ Disponível em: <story> Acesso em: 22 jul. 2023.

para audição de histórias, colabora para o processo social de aprendizagem, denominado *Digital Scaffolding* ou *D-Scaffolding (Andaimento Digital)*⁹⁹. A metáfora do *scaffolding*¹⁰⁰ pode ser aplicada em diversos níveis de aprendizagem, em diferentes ambientes de acesso à educação e em apoio tanto à aprendizagem específica quanto a outros contextos sociais mais amplos de aprendizado. Esses processos sociais tornam a aprendizagem uma experiência eficaz e sustentável (LAUER, 2020).

O conceito de *D-Scaffolding* pode ser compreendido como conjunto de artefatos alinhados com a competência 3.4 da *DigCompEdu*, que enfatiza o uso das mídias digitais como instrumento de apoio e desenvolvimento de aprendizagem pessoal do estudante.

A criação de zonas proximais de desenvolvimento também está intrinsecamente ligada à maneira como os aprendizes utilizam os recursos digitais e interagem com seus colegas para apoiar o processo de aprendizagem. Nesta pesquisa, não se assume a ideia de que a mediação fornecida se pressupõe que pelos recursos digitais supere ou substitua a mediação humana; pelo contrário, reconhecemos que os seres humanos utilizam esses recursos para criar um ambiente interativo propício à aprendizagem. Deve-se, contudo, haver um conhecimento mínimo compartilhado sobre o funcionamento e uso de recursos tecnológicos, bem como sobre seu manuseio e finalidade para evitar que esses recursos sobrecarreguem os aprendizes e exijam mais energia e tempo do que a própria atividade de aprendizagem.

Reconhece-se a importância de familiarizar-se com um AVA e com suas diversas ferramentas digitais. A AE é indispensável, mas seu objetivo principal é criar oportunidades para que a aprendizagem do idioma ocorra, especialmente no contexto desta pesquisa. A interação e interatividade são dois lados de uma mesma moeda, que não determinam sorte ou azar, mas equilibram os processos.

Parte-se da premissa de que as relações humanas não ocorrem de forma direta, mas sim mediadas por diversos fatores presentes em um contexto social.

⁹⁹ O termo *scaffolding* foi introduzido posteriormente ao conceito de mediação de Vigotski, e que se aprende com a ajuda de algo ou de alguém, que detêm maior conhecimento ou experiência, e foi abordado no capítulo três.

¹⁰⁰ A metáfora do *scaffolding* em meio educacional, significa a assistência temporária, mas essencial de um mentor para os aprendizes realizarem atividades com êxito. Sobre o assunto, ver: Gibbons, 2002.

Nesse sentido, a atividade tem função mediadora das interações entre o indivíduo e os elementos que o cercam.

A Teoria da Atividade, conforme proposta por Leontiev (1978), enfatiza a interação intencional que ocorre entre o sujeito e o mundo, resultando em uma transformação mútua. Essa teoria possui uma “forte relação com os princípios desenvolvidos por Vigotski”, como enfatizado por Giest (2008, p. 102)¹⁰¹.

Dentro dos pressupostos teóricos da TA, encontram-se elementos essenciais que permitem reconhecer e observar a relação dinâmica de interatividade e interação entre os componentes deste objeto de pesquisa¹⁰².

A perspectiva da TA enfatiza o papel do objeto na interação e é respaldada por Hattie (2009), que destaca a importância de compartilhar objetivos em uma atividade e como isso influencia as ações do aprendiz. Russel (2002) reforça essa compreensão, acrescentando que a TA oferece o potencial para analisar as dinâmicas das interações humanas mediadas por computador em dois níveis: micro (psicológica e interpessoal) e macro (sociológico ou cultural), a fim de compreender e estabelecer a ZDP (RUSSEL, 2002).

Apesar de os computadores serem considerados apenas mais um artefato, juntamente com outros elementos como a arquitetura, roupas, fala e escrita, que contribuem para a (re)negociação das relações do conhecimento, identidade, autoridade e poder, a aprendizagem, se configura como uma rede complexa e frequentemente caótica de relações humanas mediadas, que demanda investigação detalhada em relação às práticas sociais e culturais pelas pessoas em seus usos das ferramentas compartilhadas (RUSSEL, 2002).

Percebe-se que, na AE, a utilização das TDICs e de diversos recursos digitais não necessariamente resulta na perda da presença social. Essa presença, no entanto, está intrinsecamente relacionada à manifestação de cada participante ao entrar em uma sala virtual em uma plataforma de webconferência, com a câmera e o microfone ativados. Compreende-se que os ambiente e recursos disponíveis para aulas remotas, ou seja, face a face a distância um meio para a organização de um horizonte possível para as relações humanas, de forma a continuar contribuindo efetivamente e de

¹⁰¹ Texto original: [...] activity theory is strongly connected with Vygotsky [...].

¹⁰² Sobre o assunto, ver: Engeström, 1987, 1990; Engeström, Miettinen, Pumäki, 1999; Leontiev, 1978, 1981; entre outros.

maneira socialmente benéfica para o avanço, a expansão e a democratização do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras.

Concluindo este capítulo, procurou-se explorar os fundamentos da Aprendizagem Eletrônica e sua relevância no contexto educacional contemporâneo. A AE, conforme discutido por Don *et al.* (2022), possui um impacto significativo na promoção da presença social e na criação de uma atmosfera de aprendizado envolvente em ambientes virtuais¹⁰³.

Na próxima seção, se avançará na compreensão dos princípios pedagógicos fundamentais que sustentam esta investigação. Se abordará os conceitos de mediação e zona de desenvolvimento proximal de Vigotski, bem como a Teoria da Atividade de Leontiev (1981) e sua expansão por Engeström (1999), com base nos alicerces da teoria sociocultural. Estes fundamentos teóricos serão essenciais para analisar, investigar e interpretar as interações que ocorrem no contexto do curso de alemão como língua estrangeira, com foco especial nas gravações realizadas durante os encontros face a face a distância.

¹⁰³ Texto original: [t]he social presence theory explores the sense of being with one another in the online interface, active learning gives the learners a feeling of presence in the virtual classroom.

3 INTERAÇÃO E INTERATIVIDADE E OS AMBIENTES VIRTUAIS

Interação, interatividade e mediação são termos fundamentais para esta pesquisa, estando intimamente conectados com as propostas nas subseções desta seção, que abordam o ensino-aprendizagem de língua estrangeira *online*.

Nesta seção, se explorará três temas inter-relacionados que são de grande relevância no cenário da educação contemporânea e que constituem a base analítica desta pesquisa.

O primeiro tema se concentra na teoria sociocultural, com ênfase nos conceitos de mediação e zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Em seguida, discutiremos a Teoria da Atividade (TA), sua origem e as gerações que a moldaram ao longo do tempo. Finalmente, irá se abordar a interatividade e a interação no contexto educacional, destacando a importância da colaboração e da formação de comunidades *online*, bem como a influência dos ambientes e esferas de interação, incluindo a integração de recursos audiovisuais.

Estes três temas servirão como alicerce conceitual para a análise e compreensão dos resultados desta pesquisa, fornecendo uma estrutura sólida para examinar o papel da interatividade na interação entre aprendizes em contextos de ensino a distância.

3.1 TEORIA SOCIOCULTURAL E OS CONCEITOS DE MEDIAÇÃO E ZDP

Para iniciar essa subseção, procura-se primeiramente compreender a teoria sociocultural, que enfatiza a importância das interações sociais na aprendizagem. Lev Vygotsky, um dos principais teóricos dessa abordagem, introduziu os conceitos de mediação e zona de desenvolvimento proximal. A mediação refere-se ao papel de instrumentos, interações e contextos sociais na promoção do aprendizado. A ZDP representa a distância entre o que um aprendiz pode realizar independentemente e o que pode alcançar com apoio.

A abordagem sociocultural, também conhecida como teoria sociocultural, socio-histórico-cultural, sociointeracionismo ou socioconstrutivismo, tem como pedra angular a perspectiva da mediação. Como observado por Fernandes (2008), a mediação é um pressuposto que orienta o arcabouço teórico e metodológico dessa

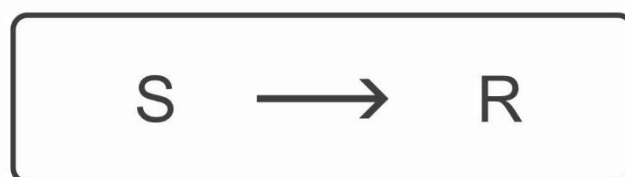
abordagem. A teoria de Vigotski e seus colaboradores recebeu várias denominações devido à sua importância em diversos contextos teóricos, como apontado por Wertsch *et al.* (1995) e Figueiredo (2019). Nesta tese, utilizaremos o termo ‘sociocultural’, destacando o papel da interação social no desenvolvimento cognitivo dos seres humanos.

De acordo com Wertsch *et al.* (1995, p. 3), a teoria sociocultural explora “por um lado as relações entre a ação humana, e por outro, as situações culturais, institucionais e históricas em que essa ação ocorre”¹⁰⁴. A atividade humana é concebida como mediada, e o desenvolvimento humano é investigado dentro das práticas culturais dos grupos, envolvendo diferentes formas de mediação, como ressaltado por Ribas e Moura (2006).

Vigotski (1991), conforme citado por Van der Veer e Valsiner (1996), fazia distinção entre a evolução biológica e a história humana, reconhecendo a importância dos instrumentos e do trabalho na origem da cultura humana. Através do domínio cultural e da interação social com outros indivíduos, os seres humanos desenvolvem características distintas que os diferenciam dos animais, como argumentado por Rezende (2013).

A relação entre o comportamento elementar não mediado, como o observado em animais, que envolve uma reação direta a uma situação específica, foi descrita por Vigotski (1991) usando uma fórmula elementar, conforme representado na Figura 1:

FIGURA 1 - COMPORTAMENTO NÃO MEDIADO

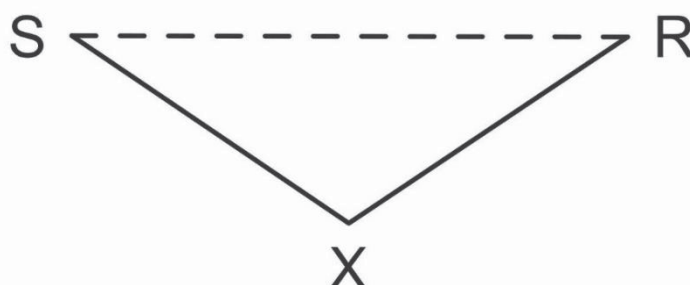


Fonte: Vygotsky (1978, p. 39)

Para ilustrar um sistema mediado ou uma forma de comportamento indireto, comum aos seres humanos, o autor incluiu um elo intermediário (X) entre o estímulo (S) e a resposta (R), conforme ilustrado na Figura 2:

¹⁰⁴ Texto original: the relationships between human action, on the one hand, and the cultural, institutional, and historical situations in which this action occurs on the other.

FIGURA 2 - ESTRUTURA DE COMPORTAMENTO MEDIADO



Fonte: Vygotsky (1978, p. 40)

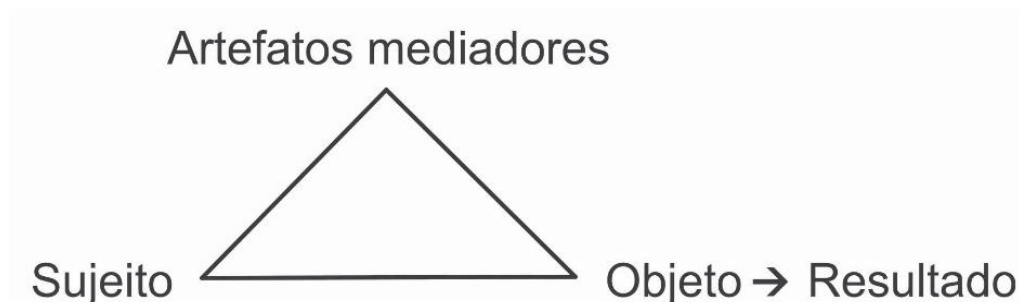
O autor entendia que nesse processo, o impulso direto de reação é inibido, e um estímulo auxiliar incorporado, ou seja, a operação ocorre por meios indiretos. O elo (X) não representa apenas um método para aumentar a eficiência de uma ação já existente ou apenas uma conexão entre 'S' e 'R'; o elo confere às operações psicológicas formas qualitativamente novas e superiores, permitindo que os seres humanos controlem seu próprio comportamento (VYGOTSKY, 1991).

Ampliando o conceito de mediação, Vigotski contribuiu significativamente para a compreensão de que os processos mentais não amadurecem naturalmente e de forma progressiva. Ele afirmou que, para entender isso, é necessário compreender as mudanças históricas na sociedade e sua relação com os artefatos, que também são agentes que influenciam mudanças na natureza humana, como a consciência e o comportamento.

Portanto, o modelo inicial simplificado proposto por Vigotski (1978, p. 40), posteriormente reformulado pela Teoria da Atividade, tornou-se uma referência para o sistema de interação humano mediado. Por meio da triangulação de mediação cultural das ações humanas, ocorre a direção da interação entre o sujeito, o objeto e os instrumentos mediadores. Um sistema de atividade é parte central para a análise das práticas sociais.

Embora as Figuras 2 e 3 sejam conceitualmente idênticas, representando a mesma ideia de mediação da atividade humana, a Figura 3 é mais comumente encontrada na literatura:

FIGURA 3 - SISTEMA DE ATIVIDADE



Fonte: Leontiev (1978) (adaptado de Russel, 1997).

De acordo com Vigotski (1978), a contribuição do meio social e sua concretização por meio de interações são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Ele argumenta que os fatores biológicos por si só não são suficientes para concretizar esse processo. Van der Veer e Valsiner (1996, p. 213) explicam que “os processos superiores especificamente humanos desenvolviam-se na história humana e tinham que ser dominados de novo por cada criança humana em um processo de interação social”.

Para Vigotski a história do ser humano está intrinsecamente ligada à história dos artefatos, dos órgãos artificiais. Para o pesquisador russo, é função dos instrumentos servir como condutores da influência humana sobre o objeto da atividade; eles devem levar a mudanças nos objetos (VYGOTSKY, 1978, p. 55)¹⁰⁵.

Bazzo (2020), como discutido no capítulo anterior, destaca a relação mediadora que os artefatos físicos e simbólicos atuam no contexto da ciência, tecnologia e sociedade, e nesse sentido, Vigotski (1991) afirma que

a invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar, relatar, escolher etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho. (VYGOTSKY, 1991, p. 59).

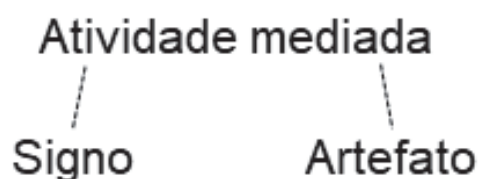
Os instrumentos, portanto, são agentes externos ao indivíduo com funções objetivas e ações concretas, diferenciando-se dos signos (instrumentos psicológicos) por serem instrumentos de controle de ações psicológicas, orientados pelo próprio

¹⁰⁵ Texto original: to serve as conductor of human influence on the object of activity; it must lead to changes in objects. It is a means by which a human external activity aims to master and triumph over nature.

indivíduo, para dentro dele. A mediação, portanto, é o “processo por meio do qual um indivíduo desenvolve conhecimento e interage com o mundo por intermédio de instrumentos ou de signos” (PORCINO; FINARDI, 2016, p. 145).

Vygotski (1991, p. 61) ao afirmar que a “analogia básica entre signo e instrumento repousa na função mediadora que os caracteriza”, procurou entender “como os usos de instrumentos e signo estão mutuamente ligados, ainda que separados.” Essa relação lógica no uso de signos e instrumentos vem a ser representada pela figura abaixo, que “mostra esses conceitos incluídos dentro do conceito mais geral de atividade indireta (mediada)” (VYGOTSKY, 1991, 1978). A atividade, portanto, é uma atividade instrumental que envolve os artefatos (instrumento físico) e signos (instrumentos psicológicos), conforme representado a Figura 4:

FIGURA 4 - INCLUSÃO DOS CONCEITOS NO CONCEITO DE ATIVIDADE MEDIADA



Fonte: Vygotsky (1991, p. 61)

No contexto da educação e do desenvolvimento das funções cognitivas, como mencionado anteriormente, a mediação permite que os indivíduos controlem e ajustem conscientemente seu comportamento (LUCCI, 2006). Essa perspectiva é particularmente relevante no ensino de línguas estrangeiras, onde a visão sociocultural assume um papel diferenciador e decisivo. Essa abordagem reconhece a importância das questões socioculturais e destaca a relevância de considerar o contexto social e cultural no processo de aprendizado.

Nesse sentido, após ter delineado brevemente o contexto sociocultural que destaca a mediação como um dos fundamentos para esta pesquisa, propõe-se explorar seu papel na contextualização dos conteúdos no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. A partir dessa perspectiva, busca-se discutir como o aprendizado de línguas estrangeiras não apenas cria, mas também se insere na ZDP.

Dada a relevância do tema da contextualização dos conteúdos no ambiente educacional, é pertinente examinar como essa abordagem influencia o ensino e a aprendizagem, com um foco específico no contexto do ensino de línguas estrangeiras. A contextualização proporciona aos aprendizes a oportunidade de ampliar seu conhecimento a partir de diversas perspectivas, permitindo-lhes desenvolver um papel ativo na construção do seu próprio saber e na influência sobre o conhecimento coletivo. Essa abordagem, fundamentada na relação dialógica entre os sujeitos e nas ações voltadas para um objetivo comum, estabelece uma relação de reciprocidade, onde o entendimento do contexto e a valorização de seus próprios conhecimentos de mundo são os elementos diferenciadores no desenvolvimento da aprendizagem.

Vigotski (1977) postulou que o pensamento e a fala são inseparáveis, sendo a fala a base para o pensamento. Ele afirmou que o pensamento sempre envolve símbolos e que a forma como percebemos e compreendemos o mundo está intrinsecamente relacionada à linguagem. Os símbolos são construídos pelo indivíduo por meio de sua experiência com o mundo e do contato com convenções culturais.

No contexto do ensino e aprendizagem *online*, é igualmente importante que o tutor proporcione ao aprendiz a oportunidade de se referenciar e usar seu conhecimento sobre sua língua materna, através de comparações com a língua estrangeira em diferentes níveis. Além disso, o tutor deve incentivar o aprendiz a se envolver nos processos de construção de significados na língua estrangeira, permitindo que ele se torne um ser discursivo no uso da língua estrangeira.

Sob essa perspectiva, torna-se evidente que a referência ao mundo que os aprendizes têm em sua língua materna não exclui o conhecimento a ser construído na língua estrangeira. Pelo contrário, essa referência se torna um espaço próprio para o diálogo, o trabalho colaborativo e a construção de significados. O conhecimento prévio serve como base para a construção de entendimento na relação de significados socioculturais da língua alvo. É importante destacar que não se impõe a estrita adesão a um método rígido.

Conforme a perspectiva apresentada por Kumaravadivelu (1994, 2001), a noção de aplicação de métodos, que servem como fonte de informação e orientação, não deve sufocar a liberdade de ação do tutor/professor. O conceito de “pós-método” permite aos docentes desenvolver teorias orientadas pela prática, reconhecendo que os métodos convencionais são teorias baseadas pelo conhecimento.

Disso decorrem desde cedo diversas conclusões e posicionamentos por parte de pesquisadores da área, tais como Paiva (2001), que afirmou que

um aprendiz de uma língua estrangeira é capaz de utilizar algumas funções da língua, mas pode não ser ainda capaz de usar ou processar outras mais complexas por lhe faltar estruturas linguísticas ou mesmo vocabulário. No entanto, com a ajuda de parceiros, através de testagem de hipóteses e de negociação de sentido, esse mesmo aprendiz pode obter sucesso em situações comunicativas, sejam elas via interação oral ou escrita. (PAIVA, 2001, p. 101).

No contexto da comunicação humana, onde os sistemas simbólicos se destacam na interação e na construção de significados compartilhados, essas perspectivas teóricas que enfatizam a importância do contexto social, da interação e da cultura ao ensinar línguas estrangeiras continuam a moldar e a enriquecer a educação linguística ao longo do tempo. Isso demonstra a continuidade e a consolidação desse enfoque sociocultural na educação, que persiste como uma abordagem relevante e eficaz ao longo do tempo.

Nesse contexto, Martinez (2009, p. 15) destaca que a pesquisa sobre o ensino de LE se baseia em uma troca comunicativa, onde “ensinar é pôr em contato, pelo próprio ato, sistemas linguísticos, e as variáveis da situação refletem-se tanto sobre a psicologia do indivíduo falante quanto sobre o funcionamento social em geral”. Para o autor (2009), o aprendiz que inicia a aprendizagem de uma LE vem a assimilá-la e a praticá-la a partir de um contexto biológico, biográfico e histórico, o que enfatiza a influência do background individual na aprendizagem de uma nova língua.

Além disso, Peters (2006, p. 84) também destaca a comunicação como uma interação linguística que se concentra no sentido e no significado comunicados, promovendo a compreensão mútua e estabelecendo a base para o desenvolvimento de relações interpessoais, indo além do simples conteúdo comunicado.

Dentro dessa perspectiva dos sistemas simbólicos, com destaque para a linguagem, fica evidente sua relevância na realização da comunicação entre indivíduos, contribuindo para o “estabelecimento de significados compartilhados que permitem interpretações dos objetos, eventos e situações no mundo real” (REZENDE, 2013, p. 76). Cada pessoa percebe seu ambiente e seu entorno de uma maneira singular, e é através da relação social que o pensamento e a fala se manifestam primariamente (VYGOTSKY, 1977, p. VI). A aprendizagem de línguas estrangeiras é um processo de interação social, percepção individual e desenvolvimento cultural.

Vigotski (2001) postula que os processos de ensino desempenham um papel vital na aquisição de conhecimento e em seu desenvolvimento subsequente. Isso implica que, ao preparar e planejar situações de ensino, tutores e professores devem criar um ambiente e condições que possibilitem aos aprendizes conectar seus conhecimentos cotidianos com o conhecimento científico. De acordo com Vigotski (2001): "a aquisição de sentido através da palavra é o resultado de uma atividade intensa e complexa (operação com palavra ou signo), da qual todas as funções intelectuais básicas participam em uma combinação original" (VIGOTSKY, 2001, p. 168).

O pesquisador russo argumenta que aprendizado e desenvolvimento estão intrinsecamente interconectados desde o nascimento. Ele salienta que o aprendizado eficaz deve antecipar e promover o desenvolvimento do indivíduo (VYGOSTKY, 1998). Embora o processo de aprendizado e desenvolvimento possam variar entre os aprendizes, é importante reconhecer que mesmo quando os resultados na aquisição de idiomas não atendem às expectativas imediatas, eles ainda indicam uma evolução do aprendiz, que não deve ser subestimado e deve ser plenamente incorporado à participação social do grupo.

Sob o aspecto até aqui apresentado, é aconselhável que o professor ou tutor compreenda e conheça cada aprendiz em sua sala de aula, criando um ambiente em que a mediação por meio de recursos digitais faça sentido e possa ser eficaz como suporte para o aprendizado, como pressuposto no conceito da ZDP. Compreender como a ZDP se relaciona com o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, em especial para a proposta nesta pesquisa. Nesse segmento textual, irá se discutir como essa teoria se relaciona com o ensino de línguas estrangeiras em ambientes *online* e qual sua contribuição para o aprendizado significativo nesta proposta de pesquisa.

Em suma, considera-se que o avanço no aprendizado só é possível com a assistência e a mediação de outros indivíduos mais experientes, que apoiam e auxiliam na construção do conhecimento do aprendiz (VYGOTSKY, 1998; OXFORD, 1999; PORCINO; FINARDI, 2016; MARTINEZ, 2009; REZENDE, 2013). Essa assistência, conhecida como *scaffolding*¹⁰⁶, é metaforicamente representada como uma "estrutura externa que sustenta e apoia um edifício em construção" (OXFORD,

¹⁰⁶ Sobre o assunto, ver: Oxford, 1999; Gibbons, 2002, 2009, 2015; Hammond, 2001.

1999, p. 111)¹⁰⁷. No ambiente educacional, esse termo se aplica a tudo o que ajuda “os aprendizes a alcançar um nível mais elevado do que podem atingir por si mesmos” (ALLAHYAR; NAZARI, 2012, p. 3)¹⁰⁸. Se refere à assistência “visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura presta a um aprendiz, em qualquer ambiente social”, e uma característica básica no processo de andaimes é a criação de uma esfera interativa positiva entre os professores e aprendizes, “por meio de ações simples, como a de se ouvirem e se ratificarem mutuamente” (BORTONI-RICARDO, 1995, p. 44). Com o tempo, o aprendiz não irá mais precisar do suporte externo, pois terá internalizado o conhecimento, e

no desenvolvimento cognitivo de ordem superior, o 'outro mais capaz' remove gradualmente o andaime, passo a passo, do aprendiz individual à medida que o aprendiz se torna cada vez mais independente e autogerenciado (OXFORD, 1999, p. 111)¹⁰⁹.

Isso está alinhado com a perspectiva de Vigotski (1991), que descreve a 'internalização' como a reconstrução interna de uma operação externa, implicando em uma série de transformações.

Os conceitos de internalização e evolução do *scaffolding*, conforme delineados por Gibbons (2002, 2015), destacam como esse processo educacional se desdobra ao longo do tempo. Essa evolução pode ser dividida em dois momentos distintos: o *macro-scaffolding* e o *micro-scaffolding*. No *macro-scaffolding*, ocorre a análise das necessidades, desejos e expectativas de um grupo, juntamente com o planejamento das atividades pedagógicas. Já no *micro-scaffolding*, as interações se tornam mais específicas, ocorrendo em sala de aula e na internalização gradual do conhecimento pelos aprendizes. Essas interações são o foco principal desta pesquisa, pois representam a aplicação prática do *scaffolding* e seu impacto no desenvolvimento do aprendizado dos aprendizes.

Essas ideias convergem com o entendimento proposto por Johnson e Golombek (2016) sobre a teoria sociocultural, enfatizando a importância da mediação e da ZDP no contexto das TDICs. Esses autores argumentam que o desenvolvimento cognitivo está intrinsecamente ligado ao contexto social e à mediação. Nessa

¹⁰⁷ Texto original: external structure that supports and holds up a building that is under construction

¹⁰⁸ Texto original: learners to reach a higher level than they can attain by themselves.

¹⁰⁹ Texto original: in higher-order cognitive development, the 'more capable other' removes the scaffolding bit by bit from the individual learner as the learner becomes increasingly independent and selfregulated.

perspectiva, o desenvolvimento cognitivo emerge das participações externas e da interatividade social, antes de ser internalizado pelo indivíduo, transformando-se em ferramentas psicológicas para o pensamento autônomo (JOHNSON; GOLOMBEK, 2016). Nas palavras dos autores: a teoria sociocultural

prevê o desenvolvimento cognitivo como inerente ao ato social; ou seja, ele emerge das participações externas e da interatividade social, para então ser internalizado pelo indivíduo e se transformar em ferramentas psicológicas do ato de pensar (JOHNSON; GOLOMBEK, 2016, p. 23)¹¹⁰.

Portanto, essas teorias e conceitos convergem na ideia de que o aprendizado é um processo social e interativo, no qual a assistência de outros mais experientes, simbolizada pelo *scaffolding*, é determinante na construção do conhecimento do aprendiz. Para abordar a complexa realidade do ensino e aprendizado em ambientes virtuais, deve-se adotar um olhar multireferenciado (MORAN, 2017), reconhecendo as diversas realidades dos aprendizes, especialmente em um mundo em constante transformação.

Para lidar com toda essa diversidade, o aprendizado deve ser baseado preferencialmente em contextos prévios e situações reais. Isso implica em começar a partir do conhecimento prévio do aprendiz e permitir um processo de aprendizado dinâmico e adaptável, capaz de acompanhar as atualizações e mudanças. O principal objetivo é capacitar o aprendiz a desenvolver a habilidade de aprender a aprender, como argumentado por Kumaravadivelu (1994, 2003). Esse autor enfatiza que o aprendizado mediado por tecnologia digital e a virtualização dos sistemas educacionais demandam que os aprendizes desenvolvam habilidades de autoaprendizagem e autonomia.

Nesse contexto, facilitar a transição do aprendiz de sua zona de conhecimento atual para uma zona proximal de aprendizagem, onde ele possa adquirir novos conhecimentos é de suma relevância. Isso requer considerar o conhecimento prévio do aprendiz, mas também evitar avançar muito rapidamente, pois isso pode resultar em uma aprendizagem inadequada.

Compreende-se que a ZDP emerge das relações e ferramentas que os aprendizes utilizam para avançar em seu processo de aprendizagem e apoiar os

¹¹⁰ Texto original: Vygotsky's conceptualization of the development of human cognition as inherently social; that is, it emerges out of participation in external forms of social interaction that become internalized psychological tools for thinking (internalization).

colegas. Nesse contexto, os ambientes digitais apresentam um grande potencial devido à sua capacidade interativa. Lauer (2020) faz uma analogia semelhante ao se referir à metáfora do *scaffolding* por meio dos recursos digitais, que ele denomina de *D-scaffolding*. Essa abordagem digital especifica qual recurso mediador está sendo utilizado, como foi detalhado na subseção 2.4.3.

Compartilha-se com diversos autores (GIBBONS, 2002, 2015; FERNANDES, 2008; FIGUEIREDO, 2019, JOHNSON E GOLOMBEK, 2016; REZENDE, 2013; LAUER, 2020; LAVE e WENGER, 1991) a convicção de que a ZDP é um campo promissor a ser explorado no ensino de línguas, especialmente no ambiente virtual. Isso ocorre porque as interações sociais no ensino ocorrem cada vez mais por meio da mediação digital. Além disso, há a possibilidade de personalização da aprendizagem nesse contexto, o que consolida o ensino presencial à distância como um meio eficaz para se aprender a língua alvo, como argumentado por Charles Wedemeyer (1971).

No entanto, surge uma questão importante: os computadores são capazes de fornecer os recursos necessários para criar essas zonas de desenvolvimento? Giest (2008) sugere que sim, enfatizando que é possível criar zonas de aprendizagem para adultos por meio da cooperação e programas adequados, da mesma forma, como adultos podem promover a criação de ZDPs para crianças ¹¹¹.

Apesar disso, é importante reconhecer que é necessário aprender a navegar no ambiente virtual, aproveitar os recursos digitais e participar de um ambiente onde as interações refletem a natureza coletiva da atividade humana. É exatamente essa perspectiva que a Teoria da Atividade se propõe a explorar. Nesse contexto de ensino mediado por tecnologia, surge a pertinente questão sobre como a teoria sociocultural de Vigotski, que enfatiza a construção do conhecimento por meio da interação social, pode ser aplicada e adaptada ao ambiente virtual de aprendizado. A teoria vigotskiana postula que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da colaboração entre os indivíduos e da mediação de outros mais experientes, ou artefatos, e por esse meio se criam zonas de desenvolvimento, e essa perspectiva deve ser incorporada ao ensino *online*.

No entanto, essa não é a única teoria relevante quando se trata de ensino mediado por tecnologia com destaque para interação e interatividade. Além da teoria

¹¹¹ Sobre o assunto, ver: van Oers, Bert; Wardekker, Wim; Elbers, Ed; Van der Veer; Valsiner, 2008.

sociocultural e os conceitos de mediação e ZDP, a Teoria da Atividade enfatiza não apenas a interação social, mas também a interação entre o indivíduo e o ambiente, destacando o papel das ferramentas e artefatos nesse processo.

Na próxima subseção, se irá explorar a Teoria da Atividade e sua aplicação ao ensino de línguas estrangeiras em ambientes virtuais *online* e sua importância na promoção de um aprendizado significativo. A TA é uma estrutura teórica que se concentra em entender as atividades humanas como processos complexos que envolvem interações sociais e uso de instrumentos culturais. Busca-se compreender como os conceitos-chave da TA se relacionam com o ensino de idiomas *online*, fornecendo exemplos práticos ao longo do caminho.

3.2 (R)EVOLUÇÃO MEDIADA PELA TEORIA DA ATIVIDADE NA ERA DIGITAL

Esta subseção introduz a Teoria da Atividade como referencial teórico para a compreensão do papel das interações sociais e a mediação digital na criação de zonas de desenvolvimento proximal em ambientes virtuais de ensino-aprendizagem. Inicialmente, apresenta-se uma perspectiva sobre a origem da TA e, em seguida, observa-se sua evolução a partir dos pressupostos vigotskianos, a fim de compreender como ela se aplica ao contexto do ensino de línguas estrangeiras em ambientes *online*.

3.2.1 Origens da Teoria da Atividade

Baseado no conceito de atividade de Marx (1976), Vygotsky (1978) criou a ideia da mediação cultural da ação humana, cujo conceito tornou-se central na TA.
(QUEROL; CASSANDRE; BULGACOV, 2014, p. 408).

Hartmut Giest (GIEST, 2008) em seu artigo '*The Formation Experiment in the Age of Hypermedia and Distance Learning*' discutiu e comparou a experiência clássica com o método de duplo estímulo, atualmente denominado método causal-genético, como uma abordagem de investigação para a Teoria da Atividade. Ele estabeleceu uma conexão entre o método causal-genético e o conceito de zona de desenvolvimento proximal, argumentando que o uso de ferramentas ou a assistência de outros permite explorar novas zonas de desenvolvimento (GIEST, 2008, p. 18).

Giest (2008) em sua análise da trajetória histórica da ciência identificou duas vertentes que compartilham ideias básicas no pensamento científico: “a ideia e conceito sobre a *evolução* de Darwin, e a ideia e conceito de *atividade* em Marx. A diferença básica entre essas duas ideias, diz respeito à relação entre o ser humano e o seu ambiente” (GIEST, 2008, p.103)¹¹². Enquanto Darwin enfatizou a “adaptação ao ambiente”¹¹³ como um conceito básico de sobrevivência, Marx abordou a “adaptação do ambiente”¹¹⁴.

Giest (2008, p. 104) explorou esses dois conceitos e a influência da adaptação como uma ideia poderosa para abordar diversas questões sobre a existência e as diversas formas de vida na Terra. Ele identificou dois processos básicos: assimilação, em que a estrutura se adapta ao estímulo ambiental por meio de mudanças quantitativas, e acomodação, que ocorre quando são necessárias mudanças qualitativas ou uma nova estruturação. Giest (2008) também explicou que Ernst von Glasersfeld (1995) interpretou esses dois processos como a produção ativa de equilíbrio entre o interno e o externo, a estrutura mental e o ambiente, fundamentando assim as teorias construtivistas em psicologia

Em consonância com essa visão, Giest (2008) argumentou que a Teoria da Atividade compartilha ideias análogas, mas com uma diferença substancial. A ideia central na TA não é a evolução como adaptação ao ambiente, mas sim a revolução, ou seja, a mudança do ambiente. Ele enfatizou que a atividade não se limita a uma adaptação ativa ao ambiente, como no caso do uso da hipermídia e do ensino a distância, mas envolve a transformação do ambiente e, em interação com ele, dos próprios seres humanos:

A análise dialética da história humana, tal como foi feita, por exemplo, por Hegel e particularmente por Marx, mostrou não só que os humanos se adaptam ao ambiente, mas também que o alteram de acordo com as suas exigências (desde a agricultura, o uso do fogo, a construção de casas, até à manipulação de genes). A atividade não é uma adaptação ativa ao ambiente, mas sim a transformação do ambiente e - em interrelação com ele - dos próprios seres humanos. Mesmo que essa ideia não seja nova, ela somente passou a mostrar seu potencial explicativo. (GIEST, 2008, p. 104)¹¹⁵.

¹¹² Texto original: Looking at the history of science, we find two different roots and basic ideas in scientific thinking: the idea and concept of evolution sensu Darwin, and the idea and concept of activity sensu Marx. The basic difference between the two ideas concerns the relation between human being and environment: Darwin pointed to “adaptation to the environment” as a basic idea, whereas Marx referred to “the adaptation of the environment.

¹¹³ Texto original: Adaptation to the environment.

¹¹⁴ Texto original: The adaptation of the environment.

¹¹⁵ Texto original: The dialectical analysis of human history, as it was done, for example, by Hegel and particularly by Marx, showed not only that humans adapt to the environment but also that they change

Giest (2008) destacou a importância de Vigotski e um de seus aprendizes mais próximos, Leontiev, ao aplicar essa ideia à Psicologia. Ele ressaltou que a contribuição de Vigotski para a psicologia moderna e para a ciência humana em geral foi significativa (Giest, 2008).

Além disso, o autor (2008) explicou a diferença elementar entre o construtivismo e a teoria da atividade. Enquanto o construtivismo, em todas as suas variações, enfoca a atividade humana como uma adaptação ativa ao ambiente, a Teoria da Atividade considera a atividade como uma adaptação ativa (mudança devido à atividade) do ambiente às necessidades humanas. Em termos simples, no construtivismo, as condições ambientais são consideradas fixas e os indivíduos precisam se adaptar a elas, enquanto na teoria da atividade, as condições ambientais podem ser modificadas para melhor atender às necessidades humanas (Giest, 2008).

Outrossim, nesta pesquisa se considera o trabalho educacional por meio das TDICs não apenas como uma evolução tecnológica, mas em termos de uma (r)evolução digital¹¹⁶. A discussão feita por Giest (2008) destaca que não é mera adaptabilidade do sujeito ao meio, mas que é preciso criar meios para que o ambiente se torne favorável. Isso implica em transformar e repensar o uso tecnológico, e, nesse sentido, entendemos que é por meio da (re)apropriação dos recursos digitais, que podemos tornar as interações e a comunicação favoráveis para a aprendizagem. Recorrer aos recursos digitais em prol do contexto de ensino e aprendizagem da língua estrangeira alemã significa criar condições para tal.

Em consonância com a ideia de que o ser humano é um ser social e que transforma a si e o seu meio a seu favor, Leontiev (1978) e Engeström (1987) observam que há outros componentes na triangulação humana mediada, os quais devem ser levados em consideração. As ferramentas, como os demais componentes são influenciadores de ações e, portanto, refletem um acúmulo e transmissão de conhecimento social. Diante desse entendimento sobre a influência dos componentes da triangulação humana mediada, é possível adentrar na compreensão de que a

it in accordance with their demands (from agriculture, the use of fire, the construction of houses, to the manipulation of genes). Activity is not an active adaptation to the environment but the transformation of the environment and – in interrelation with it – of humans themselves. Although this idea is not new, it has only begun to prove its explanatory potential.

¹¹⁶ O termo não tem o sentido político, mas de transformação (Engeström, Miettinen, 1999, p.3)

“Teoria da Atividade enfatiza os fatores sociais e a interação entre os agentes e seus ambientes, o que explica por que o princípio de mediação por meio de ferramentas desempenha um papel central dentro dessa abordagem” (BANNON; KAPTELININ, 2000, p. 188)¹¹⁷.

Ao se observar a evolução histórica da Teoria da Atividade, é possível identificar três origens históricas distintas, influenciadas pela filosofia clássica alemã de Kant e Hegel, pelos escritos de Marx e Engels e pela Psicologia Histórico-Cultural discutida por Vigotski, Luria e Leontiev no início do século XX. Hoje, a Teoria da Atividade transcendeu suas raízes e se tornou uma abordagem internacional e multidisciplinar (ENGESTRÖM; MIETTINEN; PUNAMÄKI, 1999).

Na perspectiva de Engeström (1987), Hegel teria sido o primeiro filósofo a enfatizar o papel da atividade produtiva e dos artefatos no desenvolvimento do conhecimento. Para ele, a consciência individual é moldada pela influência acumulada da sociedade e é objetivada no mundo das coisas criadas pela humanidade (ENGESTRÖM, 1987). Engeström considera que as raízes filosóficas da Teoria da Atividade têm em Karl Max e em seu trabalho ‘*Theses on Feuerbach*’¹¹⁸, o ponto de partida para a TA, apresentando uma nova ordem teórica e metodológica sobre o conceito de atividade.

Com raízes nos princípios da teoria sociocultural, a Teoria da Atividade foi desenvolvida por Lev Vigotski (1896-1934), e os colegas Alexei Nikolaevich Leontiev (1903-1979), e Alexander Romanovich Luria (1902-1977) na Rússia, durante os anos vinte. Por muitos anos, a TA predominou com a orientação teórica central na psicologia russa, resultando em uma prolífica pesquisa nesse campo. No entanto, atualmente, a TA transcendeu suas origens russas e tornou-se uma abordagem adotada por uma comunidade internacional de pesquisadores, incluindo aqueles da Finlândia, Alemanha, Dinamarca, EUA, e outros países. (BANNON; KAPTELININ, 2000)¹¹⁹.

Leontiev (1978, 1981), fundador da Teoria da Atividade, conduziu os primeiros estudos com base na teoria sociocultural. Ele assimilou à TA conceitos como o de mediação e reconheceu a importância do aspecto coletivo da atividade humana.

¹¹⁷ Texto original: The activity theory emphasis on social factors, and on the interaction between agents and their environments, explains why the principle of tool mediation plays a central role within the approach.

¹¹⁸ Sobre o assunto, ver: <feuerbach>

¹¹⁹ Sobre o assunto, ver: Engeström, 1987; Kuutti (1991), Leontiev (1978).

Engeström (1987, 1999), por sua vez, expandiu e aprimorou a TA, propondo que ela consiste em uma rede de sistemas interativos. Para Engeström (1999), a TA compreende um sistema de atividade coletiva orientada por um objeto, mediada por instrumentos e, portanto, é entendida como uma conexão entre o sujeito individual e o meio social. Dessa forma, as contribuições de Leontiev e Engeström enriqueceram a compreensão da TA, destacando a importância da dimensão coletiva e da mediação na análise das atividades humanas.

Além das contribuições de Leontiev e Engeström, é importante destacar que a TA também se relaciona com a abordagem filosófica e interdisciplinar para estudar as diferentes formas de práticas humanas como processos de desenvolvimento.

Para Kuutti (1996, p. 25), a TA “é uma estrutura filosófica e interdisciplinar para estudar as diferentes formas de práticas humanas como processos de desenvolvimento, com os níveis individual e social ligados ao mesmo tempo”. A pesquisa que envolve atividades como unidade básica de pesquisa é utilizada por diversas teorias da Psicologia, que consideram a ação humana como unidade de análise, mas a TA vai além. Ela analisa ação humana situada em um contexto específico, ou seja, um sistema de atividade, no qual o objeto de estudo é sempre o coletivo (HEEMANN, 2010).

Russel (2002), por sua vez, descreve os princípios essenciais da TA, conforme apresentados por Cole (1996)¹²⁰, que são compartilhados com a Psicologia Sociocultural e constituem as principais ideias da TA:

1. O comportamento humano é social por sua natureza, e a atividade humana é coletiva.
2. A mente, ou seja, a consciência humana, origina-se da atividade conjunta e com ferramentas compartilhadas.
3. A ação é mediada dentro de um determinado contexto, em que os seres humanos não somente agem no seu ambiente por meio dos instrumentos, mas também pensam e aprendem com o uso dos instrumentos.
4. Mudança e desenvolvimento são de interesse, e isso inclui a mudança histórica, o desenvolvimento individual e as mudanças inesperadas ou repentinas.
5. A TA fundamenta a sua análise em situações e contextos da vida cotidiana, na forma como as pessoas interagem umas com as outras por meio de artefatos com o passar do tempo.

¹²⁰ Sobre o assunto, ver: Cole, 1996.

6. Os seres humanos aprendem em ambientes que compreendem os outros, ambientes que podem tanto restringir ou impulsionar a aprendizagem.
7. Ciências baseadas na busca de causa e efeito, ou estímulo e resposta, são menos relevantes que uma ciência reveladora da natureza da mente em uma atividade.

Sob essa perspectiva, a TA pode fornecer subsídios teóricos para a prática do ensino de línguas estrangeiras, ao considerar que a aprendizagem envolve uma relação intencional do aprendiz com o processo de aprendizagem. Cabe ao grupo educacional e ao corpo docente criar meios para promover esse ambiente (GRYMUZA; REGO, 2014).

No próximo ponto, se apresentará de forma concisa a contribuição desses pesquisadores e se destacará a importância da TA para a proposta de pesquisa em andamento. Isso se baseia na subseção 3.1, que abordou os conceitos de mediação e a ZDP de Vigotski. A abordagem se concentrará no “no modelo triangular de mediação, que identifica a interação entre sujeito, objeto e o instrumento mediador” (Vygotsky, 1998, p. 40). Essa abordagem triangular de mediação é central para esta pesquisa, pois permite compreender como os indivíduos interagem com objetos de estudo específicos com a ajuda de instrumentos mediadores em um contexto socialmente compartilhado.

3.2.2 Estrutura hierárquica (Leontiev) - segunda geração

Leontiev (1981) considerou o conceito de Marx sobre o trabalho, ou a produção de valores, como o ‘modelo paradigmático da atividade humana orientada para objetos’ ao formular o conceito de atividade¹²¹. Inspirado por Marx e Engels, Leontiev destacou dois aspectos interdependentes da mediação na atividade laboral: a atividade mediada ocorre por meio da criação de artefatos e o trabalho é realizado em condições de articulação e atividade coletiva, onde as ações do sujeito não se relacionam apenas com a natureza, mas também envolvem outros membros da sociedade (LEONTIEV, 1981). O autor explica que é apenas por meio de

uma relação com outras pessoas é que o ser humano se relaciona com a própria natureza, o que significa que o trabalho aparece desde o início como

¹²¹ Texto original: The paradigmatic model of human object-oriented activity.

um processo mediado por ferramentas (no sentido amplo) e ao mesmo tempo mediado socialmente. (LEONTIEV, 1981, p. 208)¹²²

Nesse contexto, Leontiev (1981), representante da segunda geração, reconheceu o aspecto coletivo da atividade humana e expandiu o conceito de mediação social e cultural, proposto pela primeira geração, para abranger uma atividade coletiva em detrimento da atividade individual mediada. O modelo de mediação proposto pela teoria sociocultural (Vigotski, 1978) não incorporava completamente a mediação por outros seres humanos e relações sociais no modelo triangular de ação. Para integrar esses elementos, foi necessário evoluir para o conceito de atividade, distinguindo entre atividade coletiva e ação individual (ENGESTRÖM; MIETTINEN, 1999).

Leontiev (1981) desdobra a noção de atividade em ações e operações e destaca a importância dessa perspectiva dentro de um cenário de atividade coletiva. Ele entende que “a divisão de trabalho na evolução histórica trouxe a diferenciação fundamental entre uma ação individual e uma atividade coletiva” (ENGESTRÖM, 2016, p. 14). De acordo com Grymuza e Rêgo (2014), o conceito da TA desenvolvido por Leontiev assume que o desenvolvimento do ser humano ocorre pela necessidade de se relacionar com o meio em que está inserido para satisfazer alguma necessidade pessoal. Além disso, a aprendizagem é uma atividade humana movida por um objetivo, envolvendo três pontos de relevância: ocorre em um meio social, é mediada nas relações entre os sujeitos e envolve uma interação entre o sujeito e o objeto de aprendizagem (GRYMUZA; RÊGO, 2014).

Leontiev (1981) desenvolveu sua fundamentação teórica e criou o modelo hierárquico da atividade humana, que consiste em três níveis: atividade, ação e operação (LEONTYEV, 1981). Para compreender como as ações emergem e o que as orienta, deve-se discernir entre ação individual e atividade coletiva, conforme demonstrado no Quadro 2, que ilustra essa estrutura hierárquica. A atividade humana pode se manifestar como ação individual ou como uma rede interconectada de ações. Leontiev (1978) enfatiza que as pessoas realizam uma atividade em resposta a um objeto e a uma necessidade, sendo esta última o fator motivador subjacente à execução de uma tarefa específica. Enquanto as ações são direcionadas por metas

¹²² Texto original: Only through a relation with Other people does man relate to nature itself, which means that labour appears from the very beginning as a process mediated by tools (in the broad sense) and at the same time mediated socially.

conscientes, as operações são controladas pelas condições proporcionadas pelos artefatos utilizados (LEONTYEV, 1978, p. 64), conforme apresentado no Quadro 2:

QUADRO 2 - Modelo hierárquico da Atividade Humana

Nível	Orientação	Realizado por
Atividade	Motivo / Objeto	Comunidade
Ação	Metas	Indivíduo ou grupo
Operação	Condições instrumentais	Indivíduo ou máquina automática

Fonte: Leontiev (1981)

Leontiev (1978) postula que a atividade humana é um processo de mediação que ocorre entre o sujeito e o objeto, sendo composta por um conjunto de ações. Essas ações são dirigidas por objetivos específicos e se desdobram em operações. Para Leontiev, a atividade é construída a partir de um motivo subjacente, que direciona as ações. Como também destaca Libâneo (2004, p. 7), "[t]oda ação humana está orientada para um objeto, de modo que a atividade sempre possui um caráter objetual".

Leontiev (1978) também ressalta a conexão intrínseca entre o conceito de atividade e o conceito de motivo. Para ele, não há atividade sem motivo, e o objeto da atividade é definido com base no motivo. Portanto, ao estudar uma atividade, é identificar o objeto que orienta as ações dos envolvidos (LEONTYEV, 1978, p. 62). Nas palavras do autor,

A atividade 'desmotivada' não é uma atividade que não possui motivo, mas sim uma atividade com um motivo subjetiva e objetivamente oculto. Os 'componentes' básicos das atividades humanas separadas são as ações que as realizam. Consideramos a ação como o processo que corresponde à noção do resultado que deve ser alcançado, ou seja, o processo que segue um objetivo consciente. Assim como o conceito de motivo é correlativo ao conceito de atividade, o conceito de objetivo é correlativo ao de ação. (LEONTYEV, 1978, p. 6)¹²³

De acordo com Grymuza e Rêgo (2014), Leontiev (1978) argumenta que o

¹²³ Texto original: "unmotivated" activity is not activity that has no motive, but activity with a subjectively and objectively hidden motive. The basic "components" of separate human activities are the actions that realize them. We regard action as the process that corresponds to the notion of the result which must be achieved, that is, the process which obeys a conscious goal. Just as the concept of motive is correlative with the concept of activity, so the concept of goal is correlative with that of action.

desenvolvimento humano está intrinsecamente ligado à atividade que uma pessoa exerce. Eles afirmam que o desenvolvimento das funções psíquicas resulta de um processo de apropriação, no qual a atividade externa se transforma em atividade interna. Este processo de apropriação do conhecimento ocorre no contexto do convívio social, sendo transmitido de uma geração para a seguinte, moldando-se em forma consciência social. Portanto, o ser humano não apenas adquire mecanismos materiais, mas também incorpora todo um sistema de significados historicamente construídos (GRYMUZA; RÊGO, 2014).

Conforme Medeiros (2021) observa, as ações podem adotar um novo motivo, levando à geração de uma nova atividade. Esta atividade “é um sistema altamente dinâmico, caracterizado pela ocorrência das transformações” (MEDEIROS, 2021, p. 8). Durante a transição da atividade, o sujeito “terá a imagem mental do produto (resultado) como objetivo” (*Ibid.*). Assim, a pessoa cria, modifica e expande o objeto de acordo com as condições e a situação apresentada, a fim de realizar a atividade.

Kuutti (1996, p. 28) fornece alguns exemplos concretos da estrutura hierárquica de Leontiev (1981), demonstrando que as atividades são realizadas por ações individuais e coletivas, e que as redes dessas ações estão interligadas pelo mesmo objeto e motivo geral. Um exemplo seria: "atividade: construir uma casa; ação: consertar o telhado, transportar material com caminhão; operação: martelar, mudar a velocidade ao dirigir" (KUUTTI, 1996, p. 28).

Para Hashim e Jones (2007), a Teoria da Atividade é uma ferramenta valiosa para os pesquisadores incorporarem em suas investigações, uma vez que permite desvendar a atividade humana por meio das mediações instrumentais do participante, pois a atividade é constituída por ações tácitas e explícitas.

Mas, é importante recapitular o que constitui uma atividade. Uma atividade é definida como uma ação direcionada a um objeto, e essas ações sempre ocorrem em um contexto específico. De acordo com Kuuti (1996), a transformação de um objeto em um resultado é o fator motivacional que dá origem a uma atividade. Russel (1997, p. 4) descreve um sistema de atividade como “qualquer interação humana continuada dirigida a um objeto, historicamente condicionada, dialeticamente estruturada e mediada por ferramentas”. Leontiev (1972) reforça a visão de Vigotski, enfatizando que a principal característica que define uma atividade é o seu objeto. Medeiros (2021) esclarece que

[...] o próprio conceito de atividade (fazer, *Tätigkeit*) implica o conceito de objeto da atividade. A expressão “atividade sem objeto” não tem sentido algum. Atividade pode parecer não ter objeto, mas a investigação científica da atividade necessariamente demanda a descoberta de seu objeto. Além disso, o objeto da atividade aparece em duas formas: primeiro, em sua existência independente, comandando a atividade do sujeito, e segundo, como uma imagem mental do objeto, como o produto da “detecção” do sujeito de suas propriedades, que é efetuada pela atividade do sujeito e não pode ser efetuada de outra forma. (MEDEIROS, 2021, p. 7).

Por meio de atividades, os participantes *online* podem interagir entre si e negociar os meios para transformar o objeto em um resultado. A atividade é primordial nesse contexto, no qual a interação e a interatividade são desenvolvidas em prol da aprendizagem de uma LE.

Um sistema de atividade é definido como um sistema contínuo, orientado por um objeto e historicamente condicionado, dialeticamente estruturado e mediado por ferramentas. Esse sistema pode abranger várias esferas, como uma família, uma organização religiosa, um grupo de defesa, um movimento político, um curso de estudo, uma escola, uma disciplina, um laboratório de pesquisa, ou até mesmo uma profissão (RUSSEL, 2002, p. 5). Esse sistema de atividade é coconstruído pelos participantes, que escolhem determinadas ferramentas, incluindo aquelas de natureza discursiva, para sua realização. De acordo com a TA, existem quatro princípios que fundamentam o conceito de atividade.

O primeiro princípio diz respeito à origem e ao motivo de uma atividade. O motivo para realizar uma atividade está relacionado a necessidades existentes na sociedade. Essas necessidades não se limitam apenas às biológicas, mas também evoluem nas atividades, que são mediadas por artefatos culturalmente definidos ao longo da história (LEONTYEV, 1978). As pessoas se envolvem em atividades coletivas para produzir, utilizar e se apropriar de objetos que possam atender a essas necessidades e contribuir para o desenvolvimento da atividade (MIETTINEN, 2005).

O segundo princípio refere-se ao objeto duplo de uma atividade, que pode ser epistêmico (ideal) e objetivo (material). Isso significa que o objeto de uma atividade é considerado tanto de uma perspectiva ideal quanto material, transcendendo a dualidade entre sujeito e objeto (MIETTINEN, 1998).

O terceiro princípio destaca que o objeto de uma atividade está em constante evolução. Ao contrário de uma ação, que tem um objetivo específico em um determinado tempo e lugar, o objeto de uma atividade é diversificado e em constante transformação, abrangendo tanto seu aspecto material quanto ideal, incluindo o

conhecimento associado a ele.

O quarto princípio enfatiza que a realização do objeto de uma atividade ocorre de forma coletiva. A maioria dos objetos não é produzida de forma isolada por um único indivíduo; em vez disso, requer a participação de outros. Portanto, as atividades são, por natureza, coletivas e realizadas em conjunto com outros participantes. De acordo com Leontiev (1978), uma atividade não pode ser conduzida sem a presença de participantes, assim como os participantes não podem realizar atividades sem a influência de mediadores sociais.

A segunda geração contribuiu de forma substancial para a TA, especialmente por ter colocado “foco nas inter-relações entre o sujeito individual e sua comunidade” (DANIELS, 2003). No entanto, surgiram críticas em relação ao modelo hierárquico da atividade humana proposto por Leontiev. Isso ocorreu devido à ênfase dada ao que está sendo feito na atividade, com menos atenção aos sujeitos que a realizam, ou seja, aos indivíduos envolvidos, bem como às relações que se desenvolvem durante a realização da atividade.

É importante enfatizar que uma das críticas direcionadas à segunda geração da TA é o seu recorte específico da atividade, o que pode limitar o diálogo com a diversidade cultural e deixar de levar em consideração outras culturas e perspectivas múltiplas. Engeström (1987), por sua vez, considera todos os modelos de mediação, incluindo as regras, a comunidade e a divisão do trabalho, e como eles se relacionam com o contexto no qual estão inseridos. Isso amplia a compreensão da atividade humana e suas interações com diferentes contextos culturais.

Compreendendo as críticas e a necessidade de uma abordagem mais abrangente, o próximo tópico abordará o sistema de atividade proposto por Engeström, representando a terceira geração da Teoria da Atividade. Esta abordagem expande ainda mais nossa compreensão das atividades humanas, considerando as interações entre os sujeitos, os artefatos e o contexto cultural, oferecendo uma visão mais completa e dinâmica da ação humana.

3.2.3 O Sistema de Atividade (Engeström) – terceira geração

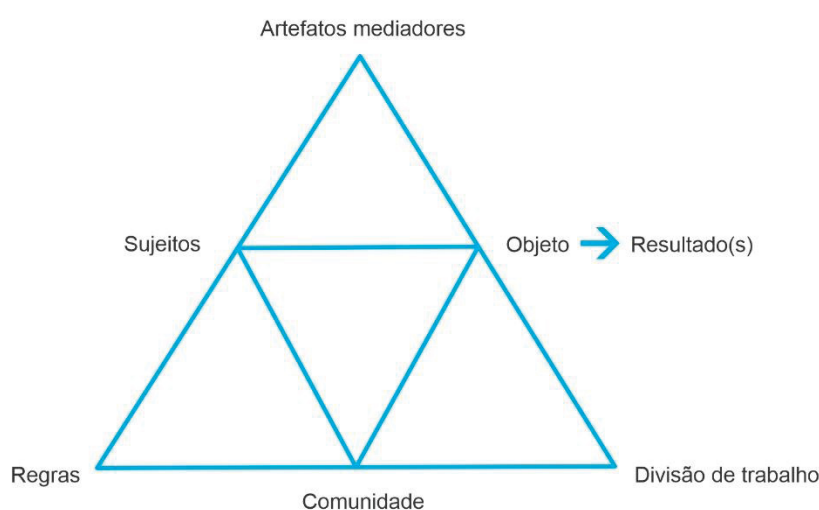
A teoria da atividade oferece um quadro para estudar o desenvolvimento e o uso da tecnologia em termos de atividade orientada para objetos e historicamente construída.¹²⁴
(HASU; ENGSTRÖM, 2000, p. 63)

Com base nas fundamentações de Vigotski (1978) e Leontiev (1981), Engeström (1987) expandiu o modelo de mediação da Atividade Humana, dando destaque à natureza coletiva e colaborativa em um sistema de atividade. Ele desenvolveu e ampliou o conceito inicial de Vigotski, incorporando aspectos sociais e culturais da atividade humana propostos por Leontiev.

Segundo Engeström (1999), a TA tem a finalidade de estudar aspectos sociais e individuais do comportamento humano. Ela considera que as ações individuais só podem ser compreendidas se entendermos que o objeto da atividade está diretamente relacionado ao sujeito, ao artefato e aos mediadores sociais: “A atividade é impulsionada por um objeto e motivo coletivos, mas é realizada por ações individuais e em grupo orientadas por metas.” (HASU; ENGSTRÖM, 2000, p. 63)¹²⁵.

O sistema triangular expandido, ou seja, o sistema da atividade humana proposto por Engeström (1987) integra os seguintes componentes: sujeitos, objeto, comunidade e seus mediadores, ferramentas, regras e divisão do trabalho em sua totalidade, conforme a Figura 5:

FIGURA 5 - SISTEMA DE ATIVIDADE HUMANA



¹²⁴ Texto original: Activity theory offers a framework to study technology development and use in terms of object-oriented and historically constructed activity.

¹²⁵ Texto original: Activity is driven by a collective object and motive, but it is realized in goal-oriented individual and group actions.

Fonte: Engeström (1987)

A Teoria da Atividade não é uma teoria totalmente desenvolvida e fechada em si, mas fornece suporte para diversas pesquisas e ideias sobre práticas humanas (KUUTI, 1996). Um sistema de atividade é dinâmico, nunca estático, com componentes que estão em contínua evolução devido a experiências, referências sociais e contradições: “as ações não são completamente previsíveis, racionais e semelhantes a máquinas. As ações mais bem planejadas e organizadas envolvem falhas, interrupções e inovações inesperadas”. (ENGESTRÖM, 1999, p. 32)¹²⁶.

Os sujeitos, objetos e ferramentas são componentes essenciais da TA. Os sujeitos representam tanto a dimensão individual quanto a coletiva da atividade humana, usando ferramentas em um contexto social para alcançar objetivos.

O objeto da atividade é o alvo a ser alcançado, e a atividade humana é direcionada para satisfazer determinados objetivos (MWANZA, 2002). Para enfatizar a natureza objetiva da atividade humana, o termo ‘objeto’ pode ser usado em vez de ‘objetivo’ (Leontiev, 1981).

As ferramentas incluem artefatos físicos e psicológicos, assumindo um papel de mediação na atividade humana, ampliando competências e habilidades, mas também podendo limitá-las.

A comunidade está relacionada àqueles que compartilham o mesmo objeto da atividade, e a relação entre os sujeitos e a comunidade é mediada por regras que incluem normas, convenções e relações sociais dentro da comunidade.

Divisão do trabalho refere-se à atribuição de responsabilidades e variações nos papéis entre os sujeitos à medida que desenvolvem suas atividades na comunidade. Ela representa a organização implícita e explícita da comunidade para transformar um objeto em um resultado (MWANZA, 2001).

Um sistema de atividade consiste em uma série de subatividades interligadas e unidas por um objeto em comum, sobre o qual recai o foco. O sistema de atividade proposto por Engeström (1987) considera que a relação entre os componentes e as relações estabelecidas em um sistema de atividade refletem as ações individuais, sendo que o elemento de unificação no sistema de atividade é o próprio objeto. Para a Teoria da Atividade,

¹²⁶ Texto original: actions are not fully predictable, rational and machine-like. The most well-planned and streamlined actions involve failures, disruption, and unexpected innovations

os contextos são sistemas de atividade. Um sistema de atividade integra o sujeito, o objeto e os instrumentos (ferramentas materiais, bem como signos e símbolos) em um todo unificado. A atividade é impulsionada por um objeto e motivo coletivos, mas é realizada por meio de ações individuais e em grupo orientadas para objetivos (Hasu; Engeström, 2000, p. 63)¹²⁷.

A expansão proposta por Engeström, revela os elementos essenciais para estabelecer as relações sociais no sistema de atividade. Nesse contexto, o sujeito é quem forma a comunidade, e isso condiciona todos os outros elementos no sistema (Russel, 2002,). Mesmo quando os participantes estão geograficamente distantes, como em um curso *online*, ou têm diferenças significativas, incluindo conflitos, pode-se afirmar que "se eles agirem juntos em prol de um objeto comum e um motivo comum ao longo do tempo, eles formam uma comunidade" (RUSSEL, 2002, p. 70)¹²⁸.

O conceito de ciclo expansivo, proposto por Engeström, se alinha com o modelo de Leontiev, abordando a estrutura temporal evolutiva de um sistema de atividade: "ciclos não precisam ser repetitivos, mas podem levar ao surgimento de novas estruturas" (ENGESTRÖM, 1999, p. 32)¹²⁹.

Segundo o autor (1999), analisar os ciclos nas etapas em que ocorrem, suas formações e resoluções de contradições internas dentro de um sistema de atividades, é fundamental, pois isso facilita a compreensão do próprio sistema. De acordo com Engeström (loc. cit.), "o ciclo expansivo de um sistema de atividade começa com uma ênfase quase exclusiva na internalização, na socialização e no treinamento"¹³⁰, ou seja, é na interação social que o sujeito aprende a usar efetivamente os artefatos mediadores e a estruturar as atividades em que participa.

Para Engeström (1987), o caminho para o objeto é determinado quando o sujeito se encontra inserido no ciclo expansivo sob condições de incerteza e procura constante. Um sistema de atividade é, por definição, uma formação multivocal, ou seja, um sistema heterogêneo composto por sujeitos diferentes, com pontos de vista

¹²⁷ Texto original: contexts are activity systems. An activity system integrates the subject, the object and the instruments (material tools as well as signs and symbols) into a unified whole. Activity is driven by a collective object and motive, but it is realized in goal-oriented individual and group actions. (HASU; ENGESTRÖM, 2000, p. 63).

¹²⁸ Texto original: if they act together on a common object with a common motive over time, they form a community

¹²⁹ Texto original: cycles do not have to be repetitive; they can also lead to the emergence of new structures.

¹³⁰ Texto original: the expansive cycle of an activity system begins with an almost exclusive emphasis on internalization, on socializing and training

diferentes, que formam uma comunidade e constroem um objeto, bem como outros componentes da atividade (ENGESTRÖM, 1987; 2002).

Portanto, um ciclo expansivo representa a reorquestração dessas vozes, dos diferentes pontos de vista e a aproximação dos vários sujeitos (ENGESTRÖM, 1999, p. 34). Reconhecendo a importância do aspecto coletivo da atividade humana em nível de um sistema coletivo de atividade, o ciclo expansivo é equiparado à ZDP discutida por Vigotski (1978) no nível de aprendizagem individual (ENGESTRÖM, 1999; GIEST, 2008).

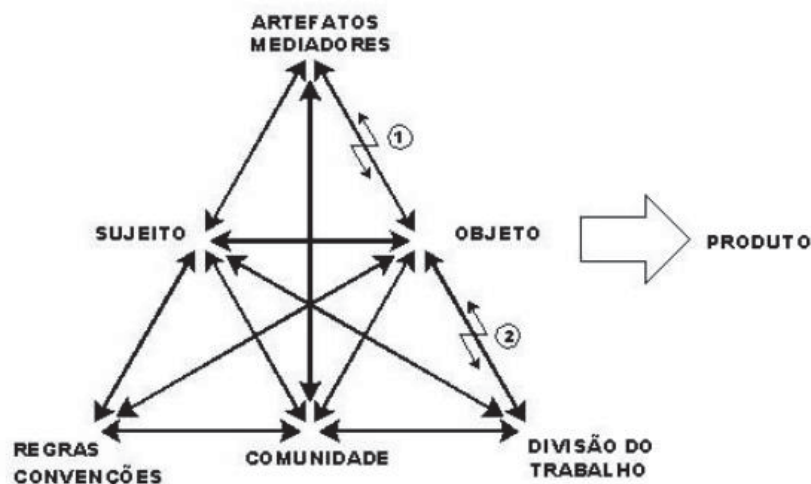
Esse processo de desenvolvimento e transformação ocorre em todos os níveis hierárquicos da atividade, conforme proposto anteriormente por Leontiev, ou seja, pode ocorrer quando novas operações são derivadas de ações prévias ou quando as habilidades dos sujeitos envolvidos se modificam e se desenvolvem. Até mesmo no nível da atividade, o próprio motivo pode ser readaptado em resposta a mudanças e em relação a outras atividades. As atividades não são consideradas como unidades separadas e únicas, mas apresentam relações entre si e são comumente influenciadas umas pelas outras (GÓES, 2010).

Ao afirmar que o desenvolvimento de uma atividade é impulsionado pela resolução das contradições internas, Engeström (1999) assume que as contradições emergentes em um sistema de atividade são a força motriz por trás das transformações e mudanças, contribuindo para o desenvolvimento da atividade humana. O ciclo expansivo ocorre de maneira contínua na construção da resolução de tensões e contradições que surgem em um sistema de atividade (Engeström, 1999).

Engeström (1999) ilustra a relação de tensão em um sistema de atividade, que ocorre entre o objeto e o artefato de mediação (1) e entre o objeto e a divisão do trabalho (2). Essa relação indica as contradições entre os componentes centrais do sistema de atividade, conhecido como "colaboração internacional teórico-ativa" (Engeström, 1999, p. 31)¹³¹. O autor (1999, p. 32) considera que a análise por meio desse modelo pode ser mais produtiva, pois vai além da análise das ações individuais para uma análise mais ampla do contexto da atividade, e vice-versa, como demonstrado na Figura 6:

¹³¹ Texto original: international activity-theoretical collaboration.

FIGURA 6 - COMPLEXO MODELO DA ESTRUTURA DA ATIVIDADE



Fonte: Engeström (1999, p.31)

Engeström (1999) reitera que as relações em um sistema de atividade acontecem de forma imprevisível e se transformam ao longo de uma determinada atividade. A organização para se realizar uma atividade precisa levar em consideração o contexto histórico-social dos sujeitos, proporcionando assim um ambiente propício para interações e aprendizado. Entretanto, a aprendizagem expansiva desenvolvida por Engeström e outros pesquisadores da terceira geração não será tratada na análise do nosso construto. A TA fornece os meios que se precisa para organizar, identificar e ampliar o sistema de atividade proposto em nossa unidade de análise. A unidade de análise tem o foco no sistema de atividade e nas interações face a face a distância de dois grupos de ALE.

Na próxima subseção, irá se explorar e diferenciar os conceitos acerca da interação e interatividade, colaboração e cooperação, que são elementos chave para promover a aprendizagem de uma língua estrangeira. Além disso, se quer discutir as várias perspectivas relacionadas à formação de comunidades. Para concluir, se abordará as possibilidades e alternativas de criação de ambientes e esferas interativas *online*, com um foco especial nos recursos audiovisuais, especialmente para encontros síncronos por webconferência, ou seja, interações face a face a distância, o foco central desta pesquisa.

3.3 INTERATIVIDADE E INTERAÇÃO: ALTERNATIVAS NA ERA DIGITAL

O processo de aprendizagem é inerentemente social, pois envolve a interação do aprendiz com seu meio e com outras pessoas para testar e construir seu conhecimento. Nesse contexto, Oliveira (2010) esclarece que embora os termos **interação** e **interatividade** sejam usados de forma intercambiável, eles cumprem papéis distintos na educação. Interação refere-se à relação social entre os aprendizes, os aprendizes e professores, mas também entre aprendizes e conteúdo, enquanto interatividade está relacionada à capacidade técnica de um meio e à ação do usuário sobre a máquina. Funk (2014) argumenta que o princípio didático da interação promove a comunicação entre os aprendizes, incentivando-os a se envolverem em atividades e tarefas colaborativas.

Conforme Lemos (1997), a interatividade não é nada mais “do que uma nova forma de interação técnica de cunho ‘eletrônico-digital’, diferente da interação ‘analógica’ que caracterizou os *media* tradicionais” (LEMOS, 1997, p. 1). O autor (1997) argumenta que a interação homem-técnica sempre existiu em várias etapas da civilização, mas as tecnologias digitais baseiam-se em informações binárias.

Rösler (2010) observa que o termo interatividade se tornou popular na sociedade e na educação de línguas estrangeiras devido ao uso de softwares de aprendizagem e mídias digitais. No entanto, Mattar (2009, p. 112) destaca que para muitos autores, a interatividade é considerada um dos “fenômenos mais significativos da era moderna, capaz de provocar uma revolução na educação”.

Por outro lado, Kerres (2001, p. 100) apresenta uma perspectiva contrária ao considerar que, apesar da denominação *mídias interativas*, há uma limitação na interação nas atividades educacionais, especialmente atividades de diálogo, onde a comunicação parece estar restrita. Essa perspectiva levanta questionamentos sobre o verdadeiro impacto da interatividade nas práticas educacionais.

Lévy (1999) destaca que o termo interatividade muitas vezes é usado de maneira imprecisa, o que pode ocorrer devido à dissociação entre a palavras (ou o signo) e o objeto real que representa. Além disso, Belloni (1999) argumenta que é preciso problematizar o conceito de interatividade, uma vez que ele é frequentemente utilizado de forma indiscriminada e engloba dois significados distintos, que tendem a ser confundidos: “de um lado, a potencialidade técnica oferecida por determinado

meio [...] e, de outro, a atividade humana, do usuário, de agir sobre a máquina, e de receber em troca uma “retroação” da máquina sobre ele” (BELLONI, 1999, p. 63)

A autora (1999) enfatiza a importância de distinguir claramente os conceitos de interatividade e interação e argumenta que ‘interação’ se refere a uma “ação recíproca entre dois ou mais participantes em que ocorre intersubjetividade, isto é, encontro de dois sujeitos – que pode ser direta ou indireta” (BELLONI, 1999, p. 63). Implicitamente, Belloni considera os sujeitos envolvidos como sujeitos humanos. Além disso, Wagner (1994) também concebe a interação como um evento caracterizado pela reciprocidade entre objetos e ações.

No contexto específico das atividades em *blended online learning*, para que a interação ocorra entre os participantes, é necessário estabelecer quais formas de comunicação serão implementadas nos diversos momentos oferecidos ao longo do curso. A comunicação se estabelece na troca de informações entre os aprendizes, e essa troca pode ocorrer em diversos níveis, envolvendo interações com o professor/tutores, com outros aprendizes e com o conteúdo do curso. De acordo com Salmon (2004) o objetivo não é apenas a troca quantitativa de informações, mas sim a compreensão das ações e interações que ocorrem durante o processo de aprendizagem.

Em Holmberg (1983), destaca-se o estilo e a linguagem comunicacional entre professores e aprendizes, enfatizando a necessidade de promover relações pessoais, empatia e um senso de pertencimento entre as partes envolvidas. Por sua vez, Moore (1989) reconhece a diversidade nos relacionamentos, entendendo que nem todos os aprendizes se identificam com a mesma abordagem comunicacional, e que nem todos os professores são igualmente empáticos. Portanto, ele argumenta que é necessário apresentar alternativas que atendam às necessidades de todos os aprendizes e profissionais de ensino.

Moore (1989) também salienta que diferentes tipos de relacionamentos surgem em ambientes virtuais de aprendizagem por meio da interação entre aprendiz-professor, aprendiz-aprendiz e aprendiz-conteúdo. Além disso, Terry Anderson expande essa perspectiva ao adicionar três outras relações: “professor-professor, professor-conteúdo e conteúdo-conteúdo” (ANDERSON, 2003, p. 133).

Essas formas de mediação estão ligadas à maneira como os recursos digitais são utilizados. Por isso, prestar atenção à organização pedagógica e metodológica para promover uma abordagem centrada no aprendiz, que forneça suporte para o

desenvolvimento da competência digital e, conseqüentemente, facilite a aprendizagem e desenvolvimento da língua alvo.

Dado esse contexto, acredita-se que tanto a interação quanto a interatividade englobam aspectos cooperativos, colaborativos e comunicacionais, e podem ser integrados e harmonizados sob os princípios da Teoria da Atividade. Ao observar a dinâmica dos encontros face a face a distância, foi possível compreender como as interações e a interatividade entre os participantes *online* ocorrem, além de apreciar a implementação de recursos digitais na execução das atividades.

Certamente, a interação *online* e a interação face a face possuem características distintas, cada uma com seus próprios pontos fortes e desafios. Conforme destacado por Lauer (2020) e sugerido por Leffa (2005), as interações não estão necessariamente ligadas a um ambiente específico, mas sim à presença do outro e aos objetivos envolvidos. Portanto, é importante reconhecer que a interação mediada por computador não replica totalmente a experiência da interação face a face, mas oferece recursos de interatividade únicos, muitas vezes não disponíveis em configurações presenciais.

Ao longo dos anos, o avanço da tecnologia e dos recursos digitais trouxe inovações significativas, especialmente em plataformas de webconferência e ambientes virtuais de aprendizagem. Isso permite que a interação *online* adquira uma nova dimensão, oferecendo oportunidades modernas e eficazes para a aprendizagem e a colaboração. A perspectiva de Mwanza (2001) e Russell (2002) sobre a organização dos componentes de um sistema de atividade em tríades interativas, com base na Teoria da Atividade, também enriquece nossa compreensão da interação nesse contexto.

Há quase duas décadas, Leffa (2005) já havia reconhecido que interagir com aprendizes em contexto de AE ou Aprendizagem Mediada por Computador (AMC) difere significativamente de uma conversa face a face. Isso não significa que uma forma seja superior ou inferior à outra, mas sim que são diferentes e trazem consigo suas próprias características distintivas. Por um lado, na AMC a presença física do outro pode ser perdida, fator entendido como fundamental para que os aprendizes possam regular os atos de aprendizagem, mas por outro, o ambiente digital oferece recursos de interatividade que não estão disponíveis em uma sala de aula tradicional

(LEFFA, 2005)¹³². O autor destaca a importância dessa mediação, que ainda era relativamente nova na época, mas realizada “por um dos artefatos culturais mais complexos criados até hoje – o computador” (LEFFA, 2005, p. 2).

A perspectiva da mediação e as reflexões de Leffa (2005) encontram ressonância nas ideias de Thompson (1995) em relação à interação mediada na era digital. O tema da interação assume um papel de destaque na teoria interacional dos meios de comunicação, que se baseia em três modelos fundamentais de interação: a ‘interação face a face’, a ‘interação mediada’ e a ‘quase-interação mediada’. Esses modelos representam diferentes maneiras pelas quais as pessoas se envolvem e se comunicam em ambientes variados¹³³. Duas décadas após suas primeiras considerações, Thompson (2018) reconhece a necessidade de acrescentar um quarto modelo a essa teoria: a ‘interação mediada *online*’¹³⁴, conforme apresentado no Quadro 3:

QUADRO 3 - Quatro tipos de interação

Tipos de interação	Constituição espaço-temporal	Gama de pistas simbólicas	Grau de interatividade	Orientação da ação
Interação face a face	Contexto de copresença	Completa	Dialógica	Outros em copresença
Interação mediada	Estendida no espaço e no tempo	Limitada	Dialógica	Um para um
Quase-interação mediada	Estendida no espaço e no tempo	Limitada	Monológica	Um para muitos
Interação mediada on-line	Estendida no espaço e no tempo	Limitada	Dialógica	Muitos para muitos

Fonte: Thompson (2018, p. 22)

Esse novo modelo reflete o impacto significativo das tecnologias digitais e da internet nas formas como as pessoas se conectam e se comunicam atualmente. A interação mediada *online* se tornou uma característica marcante da sociedade contemporânea, reconfigurando a maneira como as pessoas interagem, compartilham informações e constroem relacionamentos.

¹³² O autor não se refere ao ensino enriquecido pelas TDICs.

¹³³ Sobre o assunto, ver: Thompson, 1995, 1998.

¹³⁴ Sobre o assunto, ver: Thompson, 2018.

Dessa forma, a teoria interacional dos meios de comunicação evoluiu para abranger não apenas as interações tradicionais, mas também as dinâmicas emergentes nas plataformas digitais e na esfera *online*. Isso destaca a importância de se compreender esses diferentes modelos de interação e como eles se entrelaçam na era digital, um aspecto relevante para este estudo sobre interações mediadas por computador.

O autor classifica os quatro tipos de interação mediada, destacando as características distintas de cada modelo sobre a constituição espaço-temporal, gama de pistas simbólicas, grau de interatividade e orientação da ação, e as compara:

A interação face a face situa-se em um contexto de copresença e é orientada para outros coparticipantes que compartilham o mesmo âmbito espaço-temporal; é de caráter dialógico e pode usar toda a gama de pistas simbólicas. Ao contrário dela, todas as três formas de interação mediada se estendem no espaço, e possivelmente também no tempo, e todas envolvem certo estreitamento no espectro de sinais simbólicos – mas em outros aspectos eles diferem entre si. Tanto a interação mediada quanto a on-line mediada são de caráter dialógico (pelo menos potencialmente), enquanto a quase-interação mediada é monológica; e a orientação de ação de cada uma é diferente: a interação mediada é de um para um, a quase-interação mediada é de um para muitos e a interação mediada on-line é de muitos para muitos (THOMPSON, 2018, p. 21).

O autor (2018) enfatiza a natureza dinâmica das interações mediadas, destacando que a tipologia proposta não é estática e pode evoluir ao longo do tempo à medida que a tecnologia e os contextos sociais se transformam. Isso reflete a constante evolução das formas de comunicação e interação mediadas pela tecnologia, que continuam a criar possibilidades e desafios

o uso de tecnologias de comunicação envolve a criação de novas formas de ação e interação e nos possibilita delimitar a atenção nas formas cruciais nas quais esses modos de ação e interação diferem uns dos outros (THOMPSON, 2018, p. 22).

Além disso, a compreensão de Thompson sobre a interação mediada *online* está alinhada com a visão de autores como Warschauer (1997) e Lévy (1999). Eles reconhecem que a interação mediada pelo computador oferece vantagens, como a eliminação de limitações de espaço e tempo, bem como a capacidade de envolver muitos participantes. Essa liberdade proporciona oportunidades para socialização, produção linguística e aprendizado, promovendo a cooperação e colaboração entre os envolvidos.

A interação mediada *online* se aproxima do objeto de pesquisa nesta proposta, principalmente devido à sua característica dialógica. No entanto, para os encontros face a face a distância, embora haja independência geográfica, não há independência temporal. Neste contexto, os encontros face a face a distância oferecem recursos que vão além da comunicação dialógica, possibilitando a criação de uma comunidade de aprendizagem. A plataforma de webconferência e os diversos recursos digitais disponíveis permitem criar situações que motivam a interação entre os aprendizes, cada um contribuindo à sua maneira. Esse processo envolve a criação de atividades desafiadoras pela tutoria e o comprometimento dos aprendizes em enfrentar esses desafios em prol da aprendizagem da língua estrangeira, como demonstrado neste estudo com a língua alemã (HATTIE, 2009, GIBBONS, 2002).

Por um lado, os recursos audiovisuais e os aplicativos podem fomentar a troca sociocultural entre os aprendizes. De outro lado, compartilhar objetivos e realizar tarefas é um requisito para criar as interações que formam uma comunidade de aprendizagem. De acordo com Coelho (1992), a aquisição de uma LE é favorecida quando são oferecidas “oportunidades para interação frequente e extensa na língua-alvo” (COELHO, 1992, p. 37). Essas oportunidades se materializam quando o modelo de atividades promove a aprendizagem colaborativa, na qual uma ou mais pessoas constroem sua aprendizagem colaborativamente.

Leffa (2016) destaca a diferença entre aprendizagem e aquisição no ensino de línguas estrangeiras. Enquanto aprendizagem envolve “o desenvolvimento formal e consciente da língua, normalmente obtido através da explicitação de regras”, a aquisição refere-se ao “desenvolvimento informal e espontâneo da segunda língua, obtido normalmente através de situações reais, sem esforço consciente” (LEFFA, 2016, p. 22).

Essa distinção é relevante para esta pesquisa, pois orienta a abordagem e escopo, concentrando-se na aprendizagem consciente e direcionada da língua estrangeira que pode incluir aspectos como o papel do professor/tutor, o uso de materiais didáticos *online*, a colaboração entre os aprendizes, entre outros.

Além disso, a colaboração e a cooperação entre os participantes *online* foram de relevância na criação de interações significativas, contribuindo para a formação de um ambiente de comunidade voltado para a aprendizagem da língua-alvo. Esse tema será abordado na próxima subseção.

3.3.1 Co-laboração e co-operação: dois conceitos

Assim, considerando a importância da interação no processo de aprendizagem e as nuances entre colaboração e cooperação, exploraremos agora as atividades colaborativas e cooperativas em sala de aula de língua estrangeira, destacando como essas abordagens contribuem para a aquisição e aprendizagem do idioma.

À luz das ideias de Lauer (2020) e Tomasello (2019), que ressaltam o caráter social e cooperativo da aprendizagem, almeja-se compreender como esses princípios se manifestam nas atividades colaborativas e cooperativas em sala de aula de língua estrangeira. Antes de explorar essas abordagens em detalhes, deve-se diferenciar claramente os termos 'colaboração' e 'cooperação', uma distinção que ajudará a compreender melhor suas implicações na prática educacional.

Lauer (2020) afirma que aprendizagem “é um processo altamente social e isso não tem a ver primeiramente com instrumentos, ferramentas ou máquinas, mas sim com evolução e desenvolvimento psicológico” (LAUER, 2020, p. 78)¹³⁵. Tomasello (2019) esclarece que isso se deve à evolução do ser humano, e que nós, representantes dos últimos hominídeos na escala evolutiva, nos destacamos pelo alto grau de desenvolvimento do comportamento cooperativo. Esse desenvolvimento levou à capacidade de “atenção coletiva e intencional: nós podemos nos colocar na perspectiva de outros, e dessa forma, viemos a ampliar nosso conhecimento a respeito do mundo” (TOMASELLO, 2019, p. 11).

Atividades colaborativas e cooperativas são comuns em salas de aula de ensino de LE, pois a interação entre os aprendizes é um elemento para construir o conhecimento do idioma. No entanto, destaca-se que os termos 'colaboração' e 'cooperação' não são sinônimos. Boavida e Ponte (2002) explicam que isso se deve à origem dos termos, já que ambos compartilham do prefixo 'co', que denota a realização de uma ação conjunta. Ao remover o prefixo de ambas as palavras, obtêm-se os termos -operar e -laborar, que significam trabalhar, mas com nuances de significado diferentes. Os autores concluem que 'co-laboração' está relacionada ao conceito de trabalhar juntos, realizar uma tarefa em conjunto, envolvendo a divisão de tarefas e interação, enquanto a 'co-operação' está relacionada à realização de várias operações em conjunto.

¹³⁵ Texto original: Lernen ist ein höchst sozialer Prozess, und das hat erst einmal nichts mit Instrumenten, Werkzeugen und Maschinen zu tun, sondern mit Evolution und Entwicklungspsychologie.

A aprendizagem coletiva ou cooperativa implica que o(s) aprendiz(es) esteja(m) inserido(s) em um contexto no qual desenvolvem atividades em conjunto, cada um com sua tarefa específica. De acordo com Arends (2008), esse formato de aprendizagem é considerado inclusivo e promove comportamento cooperativo, além de fortalecer as relações de grupo entre os envolvidos.

A aprendizagem colaborativa é um conceito amplo, de acordo com Dillenbourg (1999), envolvendo situações em que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender juntas, colaborativamente, em um ambiente de aprendizagem. Esse conceito pode abranger diversas situações, desde o número de participantes até o tipo de conteúdo a ser aprendido. De acordo com a TA, o aspecto colaborativo do comportamento individual é refletido nas interações e relações com os outros na sociedade, influenciando o comportamento de um indivíduo inserido em um contexto social, uma vez que as

tarefas humanas geralmente são realizadas em colaboração com outras pessoas. Mesmo em situações em que uma pessoa trabalha individualmente, suas ações tendem a influenciar ou afetar as ações de outras pessoas de alguma forma. (MWANZA, 2002, p. 17)¹³⁶.

Os conceitos de aprendizagem cooperativa e colaborativa, embora compartilhem semelhanças e áreas de sobreposição, podem apresentar diferenças significativas em relação a várias atribuições e elementos. Essas diferenças podem incluir aspectos como a forma como as atividades são atribuídas, o estilo e função do professor/tutor, o relacionamento entre o professor/tutor e os aprendizes, a familiaridade dos aprendizes com o trabalho em grupo, a assimilação e estruturação do conhecimento, as ênfases nos resultados, os aspectos do desenvolvimento pessoal, social e cognitivo dos aprendizes, bem como a variedade de implementações, como a formação de grupos e a elaboração de tarefas (MATTHEWS *et al.*, 1995).

Ambos os conceitos têm sido reconhecidos no meio acadêmico devido às possibilidades e potencialidades que oferecem para favorecer a aprendizagem ativa. Eles estimulam o pensamento crítico, o desenvolvimento de habilidades de interação,

¹³⁶ Texto original: Human tasks are usually carried out in collaboration with others. Even in situations where a person works individually, their actions tend to feed into or affect other people's actions in one way or another.

negociação de informações e resolução de problemas, bem como a capacidade de autorregulação no processo de ensino-aprendizagem (TORRES, 2014).

Para ilustrar essas duas abordagens, Gilliam (2002) apresenta em sua dissertação um resumo cronológico da aprendizagem cooperativa/colaborativa, baseado em pesquisas conduzidas por Johnson e Johnson (1992) e Johnson, Johnson e Smith (1998)¹³⁷.

Independentemente do modelo adotado para as aulas a distância, as atividades realizadas devem promover um processo de ensino-aprendizagem colaborativo entre os participantes *online*, criando um ambiente social propício à troca de experiências e aprendizado. Esse enfoque permite que eles se sintam integrados em uma comunidade de aprendizagem (GREIN, 2021).

Para educadores a distância, existe agora a oportunidade de realizar o que anteriormente era impossível:

conduzir aprendizagem colaborativa independentemente do tempo e do lugar. A colaboração em grupo serve como mecanismo social de apoio e estímulo à aprendizagem, e possibilita a expressão da diversidade de visões dos participantes, contribuindo para soluções mais criativas e para a ampliação das capacidades. (HEEMANN, 2010, p. 14).

Para Tractenberg e Struchiner (2011), a colaboração em grupo auxilia o contexto social, proporcionando suporte e estímulo à aprendizagem, além de possibilitar

a expressão da diversidade de visões dos participantes” além disso “o desenvolvimento de competências interpessoais (comunicação, liderança, negociação etc.), bem como a integração e socialização dos alunos. (TRACTENBERG; STRUCHINER, 2011, p. 233).

Os autores reconhecem que nem todos os aprendizes se beneficiam igualmente das atividades em grupos, e isso pode ocorrer por diversas razões. No entanto, apesar das divergências que podem surgir durante as atividades colaborativas ou mesmo das cooperativas, superar as diferenças através da tomada de decisões em grupo deve destacar os caminhos de consenso e aprendizagem. Isso ocorre porque cada aprendiz tem seu próprio estilo de aprendizado, seu próprio tempo e seus próprios valores.

¹³⁷ Sobre o assunto, ver: Gilliam, 2002.

Johnson e Johnson (2017, p. 3) afirmam que os aprendizes devem acreditar que estão conectados com outros "de tal forma que um não pode ter sucesso a menos que os outros membros do grupo também tenham sucesso (e vice-versa), ou seja, eles 'afundam ou nadam juntos'"¹³⁸.

A aprendizagem *online* se diferencia dos paradigmas da EaD pela perspectiva em se criar comunidades virtuais. Como mencionado anteriormente, os aprendizes desejam experimentar e vivenciar um ambiente que compreenda o aspecto social e os conecte a outros aprendizes. Colocar-se na perspectiva de outros remete ao conceito de Holmberg (1995), que enfatiza a importância de despertar para o sentimento de empatia, especialmente em cursos a distância, onde a distância transacional é maior.

O entendimento adotado nesta pesquisa é que os recursos digitais atualmente disponíveis atuam como mediadores interacionais na interface humano-computador. No entanto, quem faz a diferença nessa relação, atribuindo sentido e buscando um objetivo, ainda é o ser humano.

3.3.2 Formação de comunidades: uma discussão terminológica e conceitual

Compreender a formação de comunidades no contexto da aprendizagem *online* ajuda a explicar como os ambientes virtuais de aprendizagem promovem a interação entre seres humanos e computadores, incentivando comportamentos colaborativos e cooperativos que, como mencionado anteriormente, facilitam e motivam as atividades, relacionamentos e interações entre os participantes e recursos dos cursos híbridos *online*.

Para discutir essa compreensão, irá se considerar o papel das mídias, conforme apontado por Tori (2010), cujo objetivo não é necessariamente alcançar o realismo, "mas fazer com que a percepção do usuário seja de sensações reais." (TORI, 2010, p. 46). Nesse contexto, autores como Visca (1987) e Holmberg (1995) enfatizam a empatia e o sentimento de pertencimento como fatores motivacionais para o processo de estudo.

Portanto, os professores devem estar atentos ao fato de que as pessoas podem modificar seu comportamento devido a eventos na vida pessoal e serem influenciadas

¹³⁸ Texto original: In a way that one cannot succeed unless the other members of the group succeed (and vice versa), that is, they 'sink or swim together'.

pelo ambiente. Os aprendizes têm suas próprias características individuais em relação à forma como abordam a aprendizagem, seus ritmos, horários e preferências. Portanto, é desejável que os professores tenham flexibilidade e conhecimento para se perceber e se adaptar às particularidades de cada turma, pois, em muitos casos, os próprios participantes podem influenciar o ritmo das aulas, independentemente do planejamento inicial do professor/tutor.

Teóricos como Wedemeyer (1981), Peters (1991) e Holmberg (1995) já discutiam as implicações do aumento da mobilidade digital e a emergência das chamadas 'comunidades virtuais', 'comunidades de prática' ou 'comunidades de aprendizagem' nos ambientes virtuais de aprendizagem. Lave e Wenger (1991), pioneiros na definição de 'comunidade de prática', argumentam que a aprendizagem ocorre por meio da participação dos aprendizes em uma comunidade. Para eles, uma comunidade de prática envolve um conjunto de relações entre pessoas, atividades e o mundo ao longo do tempo, e em relação a outras comunidades de prática relacionadas. A ênfase está nas relações sociais e nas situações de coparticipação como catalisadores da aprendizagem, indo além da simples aquisição de conhecimento. A diversidade de interesses, contribuições e perspectivas dos membros é um aspecto relevante dessa abordagem, e não é necessária a copresença física ou a definição rígida de grupos sociais. Em vez disso, uma comunidade de prática envolve a "participação em um sistema de atividade no qual os participantes compartilham compreensões sobre o que estão fazendo e o que isso significa em suas vidas e para suas comunidades" (LAVE; WENGER, 1991, p. 97)¹³⁹.

Lave e Wenger (1991) introduzem o conceito de 'participação periférica legítima', que descreve como as pessoas ingressam em uma comunidade e começam a aprender inicialmente na periferia, ou seja, de maneira mais distante na interação em um grupo. Com o tempo, tornam-se mais competentes e envolvidas, movendo-se gradativamente para o centro da comunidade de prática. Essa abordagem não implica hierarquia ou uma participação central entre os participantes, mas sim múltiplas formas de participação, variando em engajamento.

A participação periférica legítima refere-se ao processo pelo qual os novatos se tornam membros plenos de uma comunidade de prática, integrando intenções de aprendizado e significados na prática sociocultural. De acordo com os autores (1991),

¹³⁹ Texto original: Participation in an activity system about which participants share understandings concerning what they are doing and what that means in their lives and for their communities.

a participação periférica legítima oferece uma abordagem para compreender as interações entre os novatos e veteranos, bem como os aspectos relacionados a atividades, identidades, objetos e grupos de conhecimento e prática. Isso aborda o caminho pelo qual os iniciantes se integram a uma comunidade de prática (LAVE; WENGER, 1991). Os autores também destacam que

intenções de aprendizado de uma pessoa são engajadas e o significado da aprendizagem é configurado por meio do processo de se tornar um participante integral em uma prática sociocultural. Esse processo social inclui, de fato, ele incorpora, a aprendizagem de habilidades fundamentadas no conhecimento. (LAVE; WENGER, 1991, p. 29)¹⁴⁰.

Esse conceito nos remete à criação de zonas de desenvolvimento proximal propostas, nas quais os menos experientes ou novatos aprendem dos experientes ou competentes. Os autores assumem que a aprendizagem ocorre dentro de processos de participação social. Portanto, fazer parte de uma comunidade não envolve apenas aprender, mas também tornar-se parte integral dessa comunidade, onde a aprendizagem “deve ser compreendida em relação a uma prática como um todo, com sua multiplicidade de relações – tanto dentro da comunicação quanto com o mundo em geral (LAVE; WENGER, 1991, p. 114)¹⁴¹.

Pode-se inferir que a aprendizagem resulta da participação conjunta, onde as pessoas se envolvem em uma atividade direcionada para a resolução de um objeto, inicialmente com a participação do aprendiz sendo periférica, mas que se torna integral à medida que a aprendizagem avança. Esse progresso, é, em grande parte, mediado pela linguagem na interação e por outros meios símbolos, como a utilização de computadores.

Todo esse contexto delineado se alinha com o escopo desta pesquisa, que tem como objetivo examinar como a interação pode se beneficiar da tecnologia. Destaca-se que esses termos podem se manifestar de várias maneiras e sob diversas nomenclaturas. Portanto, nesta pesquisa entende-se que as interações ocorrem em uma ‘comunidade virtual de aprendizagem’, e que no contexto da aprendizagem

¹⁴⁰ Texto original: provides a way to speak about the relations between newcomers and oldtimers, and about activities, identities, artifacts, and communities of knowledge and practice. It concerns the process by which newcomers become part of a community of practice. A person's intentions to learn are engaged and the meaning of learning is configured through the process of becoming a full participant in a sociocultural practice. This social process includes, indeed it subsumes, the learning of knowledgeable skills.

¹⁴¹ Texto original: Learning must be understood with respect to a practice as a whole, with its multiplicity of relations - both within the community and with the world at large.

online, a formação de uma comunidade virtual de aprendizagem é um elemento elementar.

Para Palloff e Pratt (2002), o ambiente *online* é propício para a aprendizagem, incentivando os aprendizes a se encontrarem e trabalharem conjuntamente. No entanto, essa construção conjunta de conhecimento depende da formação de uma comunidade virtual. Da mesma forma, Lévy (1999) destaca que uma comunidade virtual representa um ambiente propício para criar relações sociais entre os participantes *online*, compartilhando interesses, temas e afinidades em comum.

Além disso, Silvio (1999) observa que as comunidades (virtuais) de aprendizagem compartilham características com as comunidades virtuais, mas também têm suas próprias especificidades e atendem a necessidades particulares: “As comunidades virtuais de aprendizagem são redes dinâmicas que promovem a interação e impulsionam a aprendizagem, capacitando seus membros como responsáveis pelo conhecimento.” (SILVIO, 1999, p. 1)¹⁴².

Wenger, McDermott e Snyder (2002) argumentam que uma comunidade virtual se diferencia de uma comunidade de prática por proporcionar maior intensidade e constância nas interações e trocas de informações. Ao incorporar à definição de comunidade o atributo da virtualidade à definição de comunidade, esses autores afirmam que uma comunidade virtual de aprendizagem vai além de um simples grupo que realiza trabalhos e estudos a distância e deve ser compreendida como um grupo que compartilha objetivos comuns e baseia-se nas trocas de informações.

Palloff e Pratt (2002) esclarecem que uma comunidade começa a se formar quando se define o ambiente no qual as trocas de informações ocorrem, juntamente com as regras de participação na comunidade. Isso envolve a regulamentação das interações entre os participantes *online*, a estrutura comunicativa e a seleção de materiais e recursos que compõe o curso. As regras são estabelecidas primeiramente pelo tutor ou professor, mas para criar um ambiente comunitário genuíno, devem ser objeto de negociação entre tutores e aprendizes, sempre considerando o currículo pedagógico e preservando as características inerentes às comunidades virtuais e sua natureza participativa.

¹⁴² Texto original: las comunidades virtuales de aprendizaje son redes dinámicas para la interacción y conductoras del aprendizaje mediante la potenciación de sus miembros como garantes del conocimiento.

Por meio da mediação digital, os aprendizes podem acessar rapidamente diversos materiais disponível na rede e seguir diferentes *links*. Essa dinâmica reforça o papel do tutor/professor *online* como facilitador e orientador. As regras, por sua vez, moldam as interações entre os aprendizes, as ferramentas e o objeto no sistema de atividade. Russel (2002) observa que essas regras “podem também ser alteradas, de forma tácita ou explícita, com mudanças em outros nós do sistema, mas as regras permitem que o sistema seja ,estabilizado, pelo menos por enquanto” (RUSSEL, 2002, p. 71)¹⁴³.

Em consonância com as considerações apresentadas sobre a formação de comunidades virtuais e com as ideias de Hattie (2009), Lauer (2020) e Holmberg (1995) sobre a importância de desenvolver um ambiente virtual acolhedor, com relações positivas e empáticas entre os participantes *online*, entende-se que o compartilhamento de atividades e objetivos comuns impulsiona as relações dentro de uma comunidade virtual em prol da aprendizagem. Holmberg (1985) destaca que o papel do tutor no ensino de adultos deve ser o de um facilitador, motivador e provocador cognitivo, que favoreça a aprendizagem¹⁴⁴.

Esta pesquisa está alinhada com a abordagem de Lave e Wenger (1991), que não se concentra diretamente na investigação dos processos cognitivos. No entanto, concorda-se com Taib (2021) ao reconhecer que a promoção da aprendizagem desafiadora estimula a atividade cognitiva dos aprendizes, incluindo aqueles que estão aprendendo uma LE. Portanto, é importante que os aprendizes estejam envolvidos em tarefas de aprendizagem autênticas e cognitivamente desafiadoras, conforme destacado por Gibbons (2002).

3.3.3 Aprendizagem Eletrônica e Comunidade de Investigação

A implementação da AE, AMC ou conferência *online* ou conferência por computador (*computer conferencing*) em contextos de ensino superior envolve a priorização da criação de um ambiente de comunidade para que a aprendizagem seja eficaz. Para alcançar esse objetivo, é necessário levar em consideração três dimensões de presença: a presença social, a presença cognitiva e a presença de

¹⁴³ Texto original: can also alter, tacitly or explicitly, with changes in 145ther nodes in the system, but the rules allow the system to be ‘stabilised-for-now’.

¹⁴⁴ Sobre o assunto, ver: Staker e Horn, 2012.

ensino, ou seja, a presença do professor. Essas dimensões estão interconectadas e têm um impacto significativo na experiência de aprendizagem *online*. Esses elementos constituem o modelo conhecido como Comunidade de Investigação (*Community of Inquiry*)¹⁴⁵, conforme definido pelos autores Garrison, Anderson e Archer (1999).

De acordo com os autores (1999), em uma comunidade de investigação a presença social está relacionada ao senso de pertencimento dos aprendizes situados em um ambiente virtual, apoiando os aspectos cognitivos e afetivos da aprendizagem e facilitando a interação entre os aprendizes para promover a formação de uma comunidade de aprendizado. Na palavra dos autores, a presença social é a “habilidade dos participantes na comunidade de investigação de projetar suas características pessoais na comunidade, apresentando-se assim aos outros participantes como pessoas reais.” (GARRISON; ANDERSON; ARCHER, 1999, p. 89)¹⁴⁶.

Em relação à presença cognitiva, conforme definida pelos autores (1999), ela representa uma abordagem básica e eficaz para o desenvolvimento da aprendizagem no ensino superior. No entanto, mesmo em situações presenciais, os autores destacam que não se está livre de problemas. A presença cognitiva, nesse contexto, reflete “o grau em que os participantes em qualquer configuração específica de uma comunidade de investigação são capazes de construir significado por meio de comunicação sustentada” (GARRISON; ANDERSON; ARCHER, 1999, p. 89)¹⁴⁷.

A presença de ensino se refere à influência do professor na promoção da presença social e cognitiva, por meio do manejo das ferramentas e gestão do ambiente. O papel do professor na promoção deste desenvolvimento é essencial e envolve três campos considerados essenciais: o design e organização do ambiente (*instructional design and organization*), a facilitação do discurso (*facilitating discourse*) e a instrução direta (*direct Instruction*). (GARRISON; ANDERSON, 2003).

A ideia de macro e micro-*scaffolding* assim como as macroestratégias são etapas que constituem o ambiente *online* e resultam em um ambiente favorável à presença social e à formação de comunidade. No contexto da experiência do ensino,

¹⁴⁵ Sobre o assunto, ver: Garrison; Anderson; Archer, 1999.

¹⁴⁶ Texto original: ability of participants in the Community of Inquiry to project their personal characteristics into the community, thereby presenting themselves to the other participants as real people

¹⁴⁷ Texto original: the extent to which the participants in any particular configuration of a community of inquiry are able to construct meaning through sustained communication.

a presença do ensino tem início antes mesmo de se adentrar uma sala de aula, quando se planeja, organiza e elabora o conteúdo e os materiais; e ela tem continuidade ao se atuar em sala de aula de maneira facilitadora do discurso, na eficácia em se atender a demanda e fornecer instruções diretas, como também em prestar feedback. (GARRISON; ANDERSON; ARCHER, 1999, p. 89).

O documento DigCompEdu, por exemplo, faz referência à presença do ensino no subgrupo competência 3.1, ao postular a criação, planejamento e implementação de mídias digitais nos diferentes níveis do processo de aprendizagem, e no subgrupo competência 3.2, ao se referir ao uso das mídias digitais como elemento de interação com cada aprendiz, tanto dentro como fora da sala de aula, como elemento propiciador de feedback e de uma orientação dinâmica e rápida em resposta às atividades dos aprendizes.

A partir da compreensão de que a tutoria é fundamental nas diversas modalidades de ensino e aprendizagem a distância, é possível que a mediação dos processos de ensino e aprendizagem ocorra de forma dialógica, permitindo interatividade, colaboração e, principalmente, o desenvolvimento da autonomia. Uma sala vazia, sem cores, não motiva nenhum estudante. E uma sala de aula sem presença social e cognitiva é um espaço sem vida. Para que as salas de aula virtuais sejam uma poderosa ferramenta de comunicação, é preciso atentar para que estejam bem-organizadas, estruturadas e que todos os envolvidos conheçam bem as suas regras.

Promover um ambiente em que se possa estabelecer e se reconhecer a presença social pode facilitar a criação de um ambiente de aprendizagem em comunidade, pois a verdadeira aprendizagem envolve a participação ativa em uma comunidade (HEEMANN, 2010). Nesse contexto, uma comunidade é capaz de desenvolver suas próprias zonas de aprendizagem, alinhando suas ações e resultados em prol de um objeto/objetivo comum. Além disso, o uso de recursos digitais, ou *D-Scaffolding*, atua como uma mediação eficaz entre as interações dos aprendizes, ou seja, entre o aprendiz, as ferramentas e os objetos de aprendizagem, bem como a comunidade e esses mesmo recursos.

Nesse sentido, é por meio do envolvimento colaborativo dos aprendizes que as relações interpessoais e ações ganham força. Contudo, é importante integrar as ferramentas sob uma perspectiva de fomento social, com um propósito claro e coesão, para alcançar determinados objetivos. É necessário que a tutora, em particular,

desenvolva uma linguagem dialética na comunicação com os aprendizes. Além disso, os recursos digitais e a organização didática na preparação das atividades exercem grande influência na efetiva distribuição dos conteúdos.

Garrison; Anderson e Archer (1999) afirmam que um aspecto vital para estabelecer a presença social em cenários de ensino a distância, são os estímulos visuais. Quando os participantes de uma conferência por computador nunca se encontraram pessoalmente, a ausência de estímulo visual pode representar desafios específicos para estabelecer presença social. No entanto, os aprendizes desenvolvem técnicas, como o uso de *emoticons* ou outras representações simbólicas, que adicionam elementos afetivos à interação mediada por computador (*computer-mediated dialogue*).

Os autores concluem, que se a

videoconferência por computador puder apoiar comunidades colaborativas de investigação utilizando tais meios para estabelecer a presença social, então pode ser uma tecnologia apropriada para facilitar o ensino superior, apesar de sua restrição à linguagem escrita¹⁴⁸. (GARRISON; ANDERSON; ARCHER, 1999, p. 95)

De acordo com Tu e Mclsaac (2002), três elementos básicos correspondem às dimensões teóricas da presença social, conforme apresentada por Garrison, Anderson e Archer (1999): o contexto social, a comunicação *online* e a interatividade. Quando o ambiente *online* facilita a aprendizagem em um contexto social e a aprendizagem envolve interatividade, os aprendizes poderão se sentir socialmente inseridos. Essa perspectiva se alinha com a oferta de cursos BOL, assim como para as aulas face a face a distância para LEA.

Além da proposta de Tu e Mclsaac (2002), a pesquisa de Krsmanovic e Bicman (2022) identifica três configurações que oferecem suporte à presença social em uma comunidade de investigação: o suporte verbal, o suporte não verbal e o suporte tecnológico. Essa análise contribui para uma compreensão da dimensão da presença social no contexto de uma comunidade de investigação, como será aprofundado na subseção 5.1.2.

De acordo com as definições apresentadas aqui, uma comunidade representa, acima de tudo, um ambiente de participação social, e é com base nesses termos que

¹⁴⁸ Texto original: If computer conferencing can support collaborative communities of inquiry by using such means to help establish social presence, then it may be an appropriate technology for facilitating higher education despite its restriction to written language.

conduziremos o estudo nesta tese. A associação entre o uso de um ambiente virtual e a interação entre aprendizes, orientada por tutores, durante encontro face a face a distância, pode levar à formação de diversas ‘comunidades virtuais’. Essas comunidades podem se comunicar entre os aprendizes de um mesmo curso, ou de cursos adjacentes ou mesmo fora do contexto formal de ensino.

A seguir, se discutirá a organização dos ambientes digitais em aulas face a face a distância, bem como o papel dos recursos audiovisuais na criação de um ambiente hipotético de interação e presença social.

3.4 AMBIENTES E ESFERAS DE INTERAÇÃO

Com o intuito de diferenciar e registrar as especificidades interacionais que ocorrem na aprendizagem eletrônica por meio da webconferência em nosso objeto de pesquisa, será abordada a seguir a diferenciação entre ambiente e esfera de interação, entendido por Martins (1997) como campo hipotético interativo.

O campo interativo hipotético a que se refere Martins (1997) pode ser comparado à distinção realizada por Hoshii e Schumacher (2010) entre um ambiente de interação físico (*Interaktionsraum*) e uma esfera de interação abstrata (*Interaktionssphäre*)¹⁴⁹. Ambiente de interação representa o ambiente concreto, específico e físico, local em que os participantes *online* se encontram e a aprendizagem se realiza. Esfera de interação, por sua vez, vem designar o ambiente de convivência, de comunicação, sendo uma esfera compartilhada e abstrata, nem sempre sendo idêntica ao ambiente de interação (HOSHII; SCHUMACHER, 2010).

Para as autoras (2010), uma esfera de interação

comporta uma dimensão mental psíquica que não é determinada ou limitada por fronteiras físicas de uma sala de aula concreta. Por um lado, essa esfera de interação é mediada tecnicamente, como no caso de uma videoconferência. Por outro lado, é possível que, em um ambiente de interação concreto, ocorra um número maior de interações face a face entre os aprendizes”, o que as autoras consideram como esferas de interação. (HOSHII; SCHUMACHER, 2010, p. 77)¹⁵⁰.

¹⁴⁹ Sobre o assunto, ver: Hoshii, 2010.

¹⁵⁰ Texto original: Eine Sphäre enthält eine psychisch-mentale Dimension und ist nicht durch die physischen Grenzen eines konkreten Klassenzimmers determiniert. Sie kann einerseits technisch vermittelt sein (wie in einer Videokonferenz). Andererseits können in einem konkreten Interaktionsraum mehrere Face-to-face-Interaktionen – zum Beispiel zwischen Lernenden – stattfinden.

As autoras apresentam em seu projeto as especificações de seis possibilidades de interação organizadas em diferentes os ambientes. Essas possibilidades são definidas com base no número de participantes envolvidos, bem como na mediação face a face e tecnológica. Elas consideram o termo 'face a face' como a copresença, ou seja, compartilhando o mesmo espaço físico.

No Quadro 4 proposta pelas autoras, a relação de interação é estruturada numericamente de 1 a 6. O número 1 corresponde à relação de interação entre o 'número de atores' e a 'mediação face a face', e os números subseqüente (2, 3, 4, ...) apresentam outras relações de interação, conforme detalhado na Tabela 1:

QUADRO 4 - Seis modelos de ambientes de aprendizagem

Número de atores	Face a face	Mediação tecnológica
Um para um	1	2
Um para muitos	3	4
Muitos para muitos	5	6

Fonte: Hoshii e Schumacher (2010, p. 78)

O número de atores (participantes) pode variar de 'um para um', 'um para muitos' e 'muitos para muitos', e a mediação pode ser via face a face, tecnologia ou ambos. No primeiro modelo, 'um para um', a interação face a face ocorre quando os participantes compartilham o mesmo ambiente, criando uma única esfera de interação (1). Quando a mediação é realizada por tecnologias, são criados dois ambientes e uma esfera de interação, como no caso do uso do *Skype* (2).

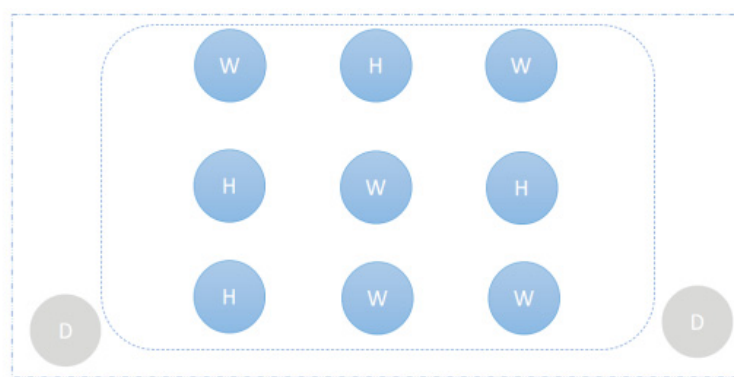
O segundo modelo, 'um para muitos', ocorre o ambiente tradicional de ensino, ou seja, 'face a face' (3). Nesse ambiente, podem existir várias esferas de interação entre professor-aprendiz, aprendiz-aprendiz ou nos trabalhos em grupo, proporcionando um ambiente e múltiplas esferas. Quando 'tecnologicamente mediado', em uma videoconferência, surgem dois ambientes, uma esfera principal e mais esferas entre os grupos de aprendizagem (4).

O terceiro modelo é caracterizado pelo 'face a face' em um ambiente, criando múltiplas esferas entre os aprendizes e entre professores, como no '*teamteaching*' (5).

Quando 'mediado tecnologicamente', envolve dois ambientes e múltiplas esferas de interação (6).

No entanto, devido às mudanças provocadas pela pandemia de COVID-19 em 2020, Hoshii e Schumacher (2021) modificaram o formato dos encontros planejados para um único ambiente virtual de interação por videoconferência. Essa nova configuração resultou em um novo cenário interativo, como representado na Figura 7¹⁵¹:

FIGURA 7 - UM MESMO AMBIENTE VIRTUAL DE INTERAÇÃO (ZOOM)



Fonte: Hoshii e Schumacher, (2021, p. 19)

As autoras explicam que, nesse ambiente, as professoras mantinham suas câmeras desligadas para permanecerem em segundo plano. As esferas individuais de interação que normalmente ocorriam em ambientes físicos tradicionais, onde os aprendizes estavam sentados lado a lado, não tinham mais chance de acontecer¹⁵² (HOSHII, SCHUMACHER, 2021, p. 19).

De acordo com as autoras, durante os encontros virtuais, “a tarefa do professor é criar oportunidades motivadoras para o diálogo e fomentar uma comunicação autêntica na medida do possível” (HOSHII; SCHUMACHER, 2010, p. 76)¹⁵³. Para isso, destaca-se ser preciso “que as manifestações verbais e não verbais sejam precisas,

¹⁵¹ Sobre o assunto, ver: Hoshii e Schumacher, 2021.

¹⁵² Texto original: Während der Konferenzen hatten die Dozentinnen die Kamera ausgeschaltet, um in den Hintergrund zu treten. Einzelne Interaktionssphären, wie sie im herkömmlichen (Präsenz-) Klassenraum oder im technisch vermittelten Distanzklassenzimmer zwischen physisch nebeneinandersitzenden Personen entstehen, existierten nicht.

¹⁵³ Texto original: Aufgabe der angehenden Lehrenden ist es, motivierende Sprechanelässe zu schaffen, um eine möglichst authentische Kommunikation zu erzeugen.

a fim de minimizar interferências na comunicação devido a possíveis atrasos na transmissão” (*Ibid.*)¹⁵⁴.

Apesar da perda de esferas de interação, as autoras (2021) destacam que

a competência interacional está para a capacidade de se criar de forma colaborativa e bem-sucedida situações de conversação, sendo este um objetivo central de aprendizagem tanto para os aprendizes, quanto para os professores. (HOSHII; SCHUMACHER, 2021, p. 28)¹⁵⁵.

Concorda-se com as autoras quanto à importância da colaboração e interação como aspectos essenciais na organização dos processos de ensino e aprendizagem em ambientes virtuais de aprendizagem. De acordo com Palloff e Pratt (2002), a aprendizagem *online* se desenvolve por meio da comunidade.

A criação de um ambiente no qual a aprendizagem eletrônica seja facilitada por interações sociais, que envolvem a troca de informações entre os aprendizes e outros componentes de um curso online, implica na necessidade de estabelecer uma comunidade que compartilhe objetivos comuns. Essa comunidade tem o potencial de desenvolver essas interações de maneira mútua e, assim, aprimorar a experiência de aprendizado. Na compreensão de que existe uma interdependência entre a criação de uma comunidade e um ambiente virtual, Kerres (1999, 2018b) argumenta que a área de Didática das Mídias (*Mediendidaktik*) tem a responsabilidade de organizar salas de aula *online* e explorar as possibilidades e significados das mídias em contextos educacionais. O autor destaca que os pesquisadores nessa área têm se dedicado a responder a perguntas como: Como organizar/criar um ambiente de interação que assegure ou aumente o sucesso/rendimento na aprendizagem? Qual deve ser a natureza das interações: devem seguir uma abordagem sequencial, linear, com base em percursos predefinidos, como em um livro didático? Ou deve-se proporcionar um ambiente com maior liberdade de movimento em espaços de interação abertos, assemelhando-se a uma rede de unidades informativas, com uma estrutura mais hipertextual? (KERRES, 1999).

Até o momento, os resultados obtidos não apontam uma preferência clara por uma das alternativas, não havendo um modo ‘mais adequado’. No entanto, o autor

¹⁵⁴ Texto original: Dabei ist es notwendig, das sprachliche und nonverbale Verhalten besonders präzise zu gestalten, damit durch zeitliche Verzögerungen in der Übertragung entstehende Kommunikationsschwierigkeiten minimiert werden können.

¹⁵⁵ Texto original: In unserem Beitrag haben wir gezeigt, dass interaktionale Kompetenz als Fähigkeit zur erfolgreichen, kollaborativen Gestaltung von Gesprächen ein zentrales Lernziel nicht nur für Lernende, sondern auch für angehende Lehrende ist.

apresenta uma tabela que descreve seis principais critérios e suas condições organizacionais para a criação de um ambiente de interação, conforme ilustrado no Quadro 5:

QUADRO 5 - Critérios para estruturar ambientes de interação

	Linear	Aberto
Conteúdo	Hierárquico	Não Hierárquico
Situação de Aprendizagem	Formal	Informal
Grupo	Homogêneo	Não Homogêneo
Estilo de Aprendizagem	Não Autônomo	Autônomo
Motivação	Externa	Interna
Conhecimento Prévio	Baixo	Alto

Fonte: Kerres (1999, p. 4)¹⁵⁶.

Com base na apresentação desses critérios, o autor chega à conclusão de que é de suma importância que haja uma interação eficaz entre as áreas tecnológica e pedagógica. Essa colaboração mútua é básica para a criação de ambientes de aprendizagem que sejam humanizados e dinâmicos, conhecidos como '*Lebenswelten und Lernwelten*' (KERRES, 1999). Esses fatores serão examinados e detalhados na seção 5, que trata da análise de dados.

Nesse contexto, é relevante destacar que a abordagem de Barbosa (2002) possui uma ampla aplicabilidade, abrangendo não apenas o ensino de matemática, mas também outros campos de ensino e aprendizagem. Barbosa enfatiza a importância de uma sequência didática, que compreende uma série de tarefas interligadas e planejadas para facilitar o ensino e aprendizagem de um conteúdo específico, com o professor/tutor sendo essencial na definição dessa abordagem para tornar a aprendizagem dos aprendizes mais eficaz.

Dolz e Schneuwly (2004) também concebem a sequência didática (SD) como uma estratégia que pode ser aplicada tanto na produção oral quanto na escrita. Ela

¹⁵⁶ Texto original: Primeira linha: Lehrstoff: hierarchisch gegliedert, flach gegliedert; Segunda linha: Lernsituation: formell, informell; Terceira linha: Zielgruppe: homogen, inhomogen, dispers; Quarta linha: Lernstil: unselbständig, selbständig; Quinta linha: Motivation: extrinsisch, intrinsisch; Sexta linha: Vorwissen: niedrig, hoch.

consiste em uma sequência de módulos de ensino organizados com o intuito de aprimorar uma prática de linguagem específica. Segundo eles, a SD auxilia os professores/tutores na apresentação do conteúdo e na condução da aula, permitindo uma transformação gradual dos conhecimentos dos aprendizes.

Zabala (1998, p. 18) define a SD como um “conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelo professor como pelos alunos”. De acordo com Sedano, Oliveira e Sasseron (2010), a SD é considerada um instrumento de ensino que estimula a colaboração e a interação entre os aprendizes, criando oportunidades para que trabalhem juntos e discutam tópicos específicos de forma mais significativa e envolvente.

Dolz e Schneuwly (2004) detalham a estrutura da SD, que compreende os seguintes passos: apresentação da situação, definição e formulação da tarefa; produção inicial, que estabelece o primeiro contato dos aprendizes como gênero textual proposto; módulos de atividade, preparados pelo professor para observação e análise; produção final, destinada à prática de elaboração textual.

Acredita-se que a tutora deva organizar o conteúdo de forma linear, permitindo que os temas se conectem para formar uma unidade temática coesa, o que, por sua vez, possibilita que os aprendizes relacionem as informações de maneira coerente. No entanto, não se busca defender uma abordagem específica para a apresentação e desenvolvimento do conteúdo em uma unidade temática. Nesse sentido, Kerres (1999) enfatiza que não existe uma abordagem única correta ou superior para a organização de um ambiente de interação. As características de organização são flexíveis e podem ser intercambiáveis entre si.

Essa abordagem é relevante, pois serve como referência para a organização de ambientes digitais de aprendizagem, especialmente na fase de *macro-scaffolding* ou macroestratégias, conforme proposto por Kumaravadivelu (1994, 2003). Kumaravadivelu promove a liberdade do professor/tutor na organização do ambiente de aprendizagem *online*, alinhando-se ao conceito de pós-método. É importante ressaltar que os métodos de ensino não devem ser impostos de forma inflexível, pois não existe um método ideal. Isso exige que os professores façam escolhas reflexivas e tomem decisões sobre as estratégias a serem adotadas.

Portanto, o pós-método, conforme proposto por Kumaravadivelu (1994), representa uma alternativa ao método tradicional e enfatiza a autonomia dos

professores/tutores no desenvolvimento de suas competências no ensino e aprendizagem. O autor oferece um quadro estratégico com dez macroestratégias à disposição dos professores. Para os fins desta pesquisa, que aborda o formato de *blended online learning* (BOL) e encontros face a face a distância, destacam-se cinco das dez macroestratégias:

1. Contextualizar o uso do idioma – contextualizar o uso da língua e como ele é moldado por contextos sociais, linguísticos e culturais.

2. Integrar habilidades linguísticas – habilidades de escuta, fala, leitura e escrita.

3. Promover a autonomia do aprendiz – ajudar os aprendizes no processo de “aprender a aprender”, bem como o de auxiliar na mediação para que possam organizar e desenvolver seu aprendizado.

4. Aumentar consciência cultural – tratar os aprendizes como fonte de cultura, incentivá-los a participar das aulas, e assim valorizar seu conhecimento, subjetividade e identidade.

5. Garantir relevância social – ser sensível ao ambiente social, político, econômico e educacional no qual ocorre o processo de ensino-aprendizagem.

Na seção da análise, serão apresentados os formatos registrados a partir das observações realizadas, com o objetivo de identificar a presença dos cinco critérios mencionados nas aulas em questão.

3.4.1 Interação audiovisual

Lanwer (2019) utiliza o termo *'face-to-screen interaction'* para diferenciar a interação presencial no espaço-tempo físico daquela mediada por tela. Ele argumenta que, na interação mediada por tela, os participantes *online* compartilham uma concepção de tempo distinta daquele do ambiente físico ao seu redor. Isso é possível graças às mídias digitais, que fazem parte do domínio do visível e permitem a abertura de um canal sensorial reflexivo em relação ao outro. Em outras palavras, quando os participantes *online* se envolvem em interações mediadas por tela, eles experimentam um tipo de tempo global diferente e uma sensação cinestésica que contrasta com o ambiente físico que os cerca. Esse fenômeno sensorial reflexivo é facilitado pelas mídias digitais, que possibilitam a criação desse acesso sensorial ao outro.

Na obra *‘Erzählen im virtuellen Interaktionsraum’*, (2019), Lanwer sugere que as interações por videoconferência, ou videochamadas (*Videotelefonate*), oferecem possibilidades de uso e técnicas de comunicação que viabilizam a interação em um ambiente virtual de interação (2019, p. 5)¹⁵⁷. Ele enfatiza que o início de qualquer interação social requer um mínimo de coorientação entre pelo menos dois participantes; sem esse elemento, a interação não pode ocorrer.

Lanwer (2019) argumenta que no contexto interpessoal existe uma vantagem significativa, e para criar um ambiente de interação (*Interaktionsraum*) – no sentido de uma esfera de encontro interpessoal (*Interaktionsphäre*) formada por uma “percepção perceptiva reflexiva”, ou seja, uma percepção da própria percepção (*Wahrnehmungswahrnehmung*) em um espaço partilhado – é sempre necessário ter como base uma coorientação visual (LANWER, 2019). Portanto, entende-se que o ambiente e a esfera interativa estão intrinsecamente ligados, como aponta o autor:

A fim de estabelecer um espaço de interação como uma esfera de encontro interpessoal constituída pela percepção reflexiva da própria percepção, é sempre essencial uma base de coorientação visual compartilhada." (LANWER, 2019, p. 6)¹⁵⁸.

Uma forma de sincronização das percepções dos atores sociais pode ser considerada um requisito fundamental para estabelecer uma percepção perceptiva reflexiva da própria percepção e, portanto, como um elemento constitutivo da interação social. De acordo com Hausendorf (2015), um ambiente de interação pode ser entendido como um espaço compartilhado onde a percepção, o movimento e a ação são mutuamente experimentados, e esse ambiente é construído a partir das percepções dos sujeitos envolvidos. Em virtude disso, um ambiente de interação virtual é tão real quanto o resultado de seus processos interativos, possibilitando a recriação de uma sensação de reciprocidade, movimento e percepção semelhante à interação face a face, ainda que com limitações sensoriais.

Pesquisadores como Holmberg, que desenvolveu a Teoria da Conversação Guiada (1989), Peters (2004) e Keegan (1996), destacaram a importância da

¹⁵⁷ Texto original: Dies lässt vermuten, dass die Affordanzen der verwendeten Kommunikationstechnik es den Akteuren ermöglichen, in einer Art virtuellem Interaktionsraum miteinander zu interagieren.

¹⁵⁸ Texto original: Für die Herstellung eines Interaktionsraumes als eine durch reflexive Wahrnehmungswahrnehmung konstituierte Sphäre der zwischenmenschlichen Begegnung ist daher immer ein geteiltes Hier als Basis visueller Koorientierung konstitutiv.

conversação e da interpersonalização entre os participantes *online* como elementos essenciais para desenvolvimento de uma aprendizagem significativa e motivadora.

Conforme apontado por Keating e Mirus (2003), a conversação é uma atividade complexa e altamente estruturada,

que exige cooperação constante entre os participantes. A análise das interações pode revelar como o conhecimento sobre ambientes mediados por tecnologia é compartilhado e como o conhecimento compartilhado é gerenciado por meio da fala. (KEATING; MIRUS, 2003, p. 694)¹⁵⁹

O sistema de atividade proposto na TA oferece uma estrutura que possibilita a organização das observações para além da comunicação verbal. Além disso, destaca a importância da visualização do outro na interação entre os participantes *online* na sala digital. A comunicação gestual mediada por computador introduz novas formas de manipulação da linguagem, incluindo a exploração e a criação de novas formas de linguagem (KEATING; MIRUS, 2003).

É importante destacar que esta pesquisa se diferencia por motivar os aprendizes a habilitar suas câmeras e microfones. Isso é feito com o objetivo de destacar a importância das expressões não verbais do outro, como gestos, mímicas e expressões faciais, que emergem durante o encontro. A interação em aulas presenciais a distância não se limita apenas ao compartilhamento síncrono dos participantes *online*, mas também explora as cores, os ambientes, imagens e recursos que conferem significado às expressões, elementos que somente o contexto social pode criar e interpretar.

No entanto, é importante destacar que não buscamos equiparar completamente um ambiente presencial e um ambiente presencial a distância. Mesmo com uma comunicação bidirecional, certos aspectos sensoriais, como o olfato e o tato, não podem ser vivenciados. Além disso, a interação direta e espontânea em uma sala virtual é mediada por computador e seus recursos digitais, o que limita a experiência em comparação com um ambiente presencial tradicional.

Goodwin (2017) enfatiza que a manifestação social de proximidade ou envolvimento emocional por meio do toque não é possível em um ambiente digital da mesma forma que em um encontro presencial face a face. Nos ambientes *face-to-*

¹⁵⁹ Texto original: [...] requiring moment-by-moment cooperation among participants. Examining interactions can show how new knowledge of technologically mediated environments is shared, and how shared knowledge is managed through talk.

screen, a interação se limita ao contato e à comunicação audiovisual, enquanto no contexto presencial, é possível estabelecer uma reciprocidade tátil. A recriação da comunicação face a face em um ambiente digital se baseia principalmente na criação de uma reciprocidade visual (KEATING; MIRUS, 2003).

De acordo com Lanwer (2019), a construção de um ambiente de interação virtual *face-to-screen* é mais frágil do que a interação face a face, especialmente quando os sujeitos não têm controle sobre sua própria visibilidade, como no caso da falta de uso de displays de visualização. O autor menciona um recurso que permite aos participantes verem a imagem de suas próprias câmeras em uma janela separada, ao lado da imagem dos outros. Esse recurso possibilita a percepção de si mesmo sob a perspectiva do outro, resultando em uma forma especial de reciprocidade de perspectivas. No entanto, é importante ressaltar que essa perspectiva sensorial é projetada na esfera da própria percepção, e o que o outro vê não implica necessariamente na mesma percepção.

Lanwer (2019) também destaca que um ambiente de interação virtual, como um espaço compartilhado *online*, “não é gerado apenas pelas tecnologias midiáticas”, e enfatiza que “esse ambiente é principalmente o resultado de um desempenho na construção social, que só pode ocorrer de maneira razoavelmente estável sob certas condições de acessibilidade de uma percepção reflexiva” (LANWER, 2019, p. 9)¹⁶⁰.

A noção de presença virtual, discutida na subseção 2.3.4, é relevante neste contexto. Valle e Bantim (2018) sugerem que a presença deve ser compreendida como “uma ‘disposição’ que pode ser conquistada tanto na educação presencial quanto na educação a distância, seja na proximidade física ou na distância geográfica.

A plataforma de webconferência usada no curso *blended online* oferece recursos que permitem aos usuários controlar a visualização das imagens, como fixar participantes e destacar quem está falando, com diversas ferramentas disponíveis para personalizar a experiência visual. A plataforma de webconferência multimodal é um ambiente que oferece múltiplas opções de comunicação em um único espaço, permitindo interações que abrangem várias direções por meio de voz, texto (*chat*) e vídeo. A multimodalidade envolve o uso de duas ou mais formas de comunicação,

¹⁶⁰ Texto original: In diesem Umstand manifestiert sich sehr deutlich, dass ein virtueller Interaktionsraum als ein geteiltes Hier für multimodale Interaktion nicht einfach medientechnisch hergestellt wird, sondern dass dieser Raum Resultat einer sozialen Konstruktionsleistung ist, die zudem nur unter bestimmten Bedingungen der reflexiven Zugänglichkeit einigermaßen stabil erfolgen kann.

incluindo fala, gestos, texto escrito e oral, imagens, vídeo, e outros meios, conforme definido por Dotta (2014).

Ademais, nesta pesquisa, não se compartilha a concepção de que a mera utilização de câmera e áudio por si só assegure a criação de um ambiente de interação significativa. Esses recursos digitais são disponibilizados como meios mediadores destinados a facilitar a interação entre os participantes em um contexto de sala de aula virtual. No entanto, entende-se que o impacto efetivo dessas ferramentas está intrinsecamente relacionado à forma como são empregadas e à sua integração na dinâmica do ambiente educacional. A eficácia do uso de câmeras e áudio em um ambiente de ensino virtual depende da abordagem holística, considerando todos esses fatores. A simples presença dessas ferramentas não garante interação significativa; é a maneira como são utilizadas e integradas que faz a diferença no processo de aprendizado.

4 METODOLOGIA

A metodologia desta pesquisa será dividida em três partes: contextualização, procedimentos metodológicos e análise dos dados. Inicialmente, a seção de contextualização abordará o ambiente educacional da pesquisa, detalhando o cenário em que a investigação ocorre e fornecendo informações sobre o perfil dos participantes do curso em questão. Em seguida, serão apresentados os procedimentos metodológicos implementados para a observação e coleta de dados. Por fim, a análise dos dados coletados será discutida na seção subsequente.

A pesquisa parte de questionamentos exploratórios com o objetivo de investigar os acontecimentos "em toda a sua complexidade e em contexto natural" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16). Em outras palavras, visa investigar como a interatividade e a interação ocorrem no contexto de ensino *blended online learning*, especificamente nos encontros face a face a distância realizados pela plataforma de webconferência ZOOM em um curso de alemão promovido pelo Projeto DigitaLLinks. O Projeto DigitaLLinks será apresentado mais detalhadamente na subseção 4.3.

A premissa apresentada na Introdução enfoca o potencial da *interatividade para melhorar a interação entre os aprendizes da língua estrangeira*. O objetivo mais amplo desta pesquisa é apresentar a interconexão dos componentes no sistema de atividade *online*. A partir dessa questão exploratória, foram estabelecidas as seguintes metas específicas:

- identificar os recursos utilizados pela tutora *online* para mediar e promover a interação entre os aprendizes.
- observar quais os recursos digitais utilizados pelos aprendizes e como eles os empregam nas salas interativas.
- identificar os componentes que compõem o sistema de atividade e analisar sua relação em aulas face a face a distância.
- observar a organização e contextualização dos conteúdos dos encontros *online*.

Sob o pressuposto da importância de estabelecer conexões significativas entre os componentes de um grupo de aprendizes durante os encontros face a face a distância do curso de alemão *blended online*, acredita-se que é possível promover essas interações por meio de atividades mediadas digitalmente, resultando na criação de um ambiente e esferas interativas. Essa premissa está alinhada com a ideia inicial

apresentada na introdução, que enfatiza o potencial da interatividade como catalisador da interação entre os aprendizes da língua estrangeira alemã.

4.1 CONTEXTO EDUCACIONAL DA PESQUISA

O Projeto DigitaLLinks, responsável pelo lançamento dos cursos de alemão como língua estrangeira e que é o foco deste estudo, envolveu a colaboração de várias universidades, incluindo a UFPR, UENP, Unioeste, Unicentro, UEPG e a Ulster University do Reino Unido. Seu objetivo era criar, desenvolver e compartilhar um portal de informação, acompanhamento e avaliação da pesquisa e internacionalização em Instituições de Ensino Superior do estado do Paraná, com base na experiência britânica de acompanhamento, avaliação e medição do impacto da pesquisa na sociedade.

Devido à relevância das línguas estrangeiras nesse contexto e à presença significativa de professores na área de Letras no projeto, surgiu a oportunidade de explorar o ensino digital de idiomas como parte de tal projeto. A tese a ser apresentada neste contexto foi motivada pela participação da doutoranda no projeto, que inclui a oferta de um curso de Alemão para iniciantes nas cinco universidades brasileiras.

O curso foi disponibilizado na modalidade *blended online*, concentrando-se no nível A1.1, com duração de 15 semanas e um total de 15 encontros presenciais a distância - face a face a distância – com duração de 80 minutos cada, realizados semanalmente. Cada turma tinha, no máximo, 18 aprendizes, e os requisitos para a participação no curso incluíam o acesso a um *laptop* ou computador, uma conexão de internet confiável, bem como uma câmera e microfone.

Os aprendizes tiveram acesso a três ambientes virtuais interconectados: a plataforma de estudos 'Deutsch-Uni Online (g.a.s.t/DUO)', o ambiente Moodle e a plataforma de web-conferência Zoom (<https://zoom.us>). No início do curso, foi realizada uma abordagem conceitual que abrangeu o curso em si, seus recursos, aspectos tecnológicos e organizacionais, métodos de comunicação entre os participantes, divisão de conteúdo, cronograma de estudos e métodos de avaliação. A tutora, que atua como tutora *online* em ambas as turmas da plataforma DUO, orienta as atividades síncronas, realiza as provas na plataforma Moodle e prepara o conteúdo para os encontros presenciais face a face a distância.

A plataforma de estudos DUO foi continuamente utilizada para a realização de atividades de conteúdo, tanto síncronas quanto assíncronas, no formato de ensino a distância¹⁶¹. No ambiente virtual Moodle, os aprendizes tiveram a oportunidade de se comunicar com tutores e colegas, acessar o planejamento do curso e material complementar, registrar sua presença e realizar as provas.

De acordo com LEONTIEV (1981), o objeto é a motivação para se realizar uma atividade, que, nesse contexto, compreende a aprendizagem da língua estrangeira alemã em cinco competências: escrita, leitura, audição e fala, e aptidão para interações em meio sociocultural. Portanto, no currículo do curso, os aprendizes têm uma série de tarefas a realizar. Essas tarefas foram programadas na plataforma de estudos DUO para desenvolver essas habilidades linguísticas. A oferta de ensino a distância com encontros face a face a distância vem para reforçar o uso da língua-alvo e interação entre os participantes em um ambiente socialmente compartilhado.

A realização semanal dos exercícios é uma das diretrizes para manter um bom ritmo no desempenho e progresso do curso. Essa prática prepara os aprendizes para participarem dos encontros face a face a distância. Para atender aos requisitos, a participação nos encontros semanais presenciais deve totalizar 70% de presença. Além disso, manter em dia as atividades individuais na plataforma DUO mantém os aprendizes atualizados sobre os temas e conteúdo a serem discutidos durante as atividades. O conteúdo é dividido entre os momentos síncronos e assíncronos, com o objetivo de aprimorar as diversas competências de uma LE. As tarefas incluem:

- exercícios assíncronos (com correção automática) de compreensão de texto e de gramática;
- atividades de *fóruns*;
- *chats* escritos;
- *voice chats*;
- diferentes tarefas escritas.

Zoom é o ambiente virtual no qual ocorrem as atividades interativas com todo o grupo, sendo o foco de observação neste estudo. Os encontros foram realizados com o principal objetivo de proporcionar um ambiente de interação e utilização da língua entre os participantes *online*. Os recursos digitais disponibilizados pelo Zoom, como as salas interativas (*breakout-rooms*), compartilhamento de tela, *whiteboard*,

¹⁶¹ Sobre o assunto, ver: Marques, 2021.

chat, registro em vídeo e voz, quiz, ícones de manifestação, além de aplicativos externos ou integrados na plataforma, possibilitaram a criação de um ambiente social de interação presencial *online*.

4.1.1 Perfil dos sujeitos

O ensino e a aprendizagem da língua estrangeira alemã no contexto brasileiro apresentam particularidades que podem tanto motivar quanto desmotivar os aprendizes. Conforme destacado pelas organizadoras do livro 'Ensinar alemão no Brasil' (2020)¹⁶², é fundamental considerar o contexto específico em que o ensino ocorre, bem como o público-alvo. Elas enfatizam a importância de orientar a prática docente de acordo com o grupo-alvo (*Zielgruppenorientierung*).

Nesta seção, será delineado o perfil dos participantes, aqui denominados aprendizes, com base em um questionário digital enviado a todos os envolvidos no projeto DigitaLLinks, que foi implementado nas cinco universidades participantes¹⁶³. Embora as turmas tenham sido compostas por um total de 72 aprendizes, a pesquisa observacional concentrou-se apenas nos 28 respondentes do questionário¹⁶⁴, os quais não necessariamente são os mesmos que foram objeto de observação nas gravações realizadas. É relevante mencionar que o questionário foi preenchido anonimamente, e os dados coletados serão estritamente utilizados para os fins desta pesquisa, sem serem compartilhados em outros contextos.

Os participantes que responderam ao questionário apresentam um perfil acadêmico diversificado. Dos respondentes, 46% eram doutorandos, 19,2% mestrandos, 26,9% graduandos e 7,7% estudantes de pós-graduação *lato sensu*. Quanto à faixa etária, 43% dos respondentes têm mais de 40 anos, enquanto 42,8% estão na faixa etária entre 26 e 35 anos.

Ademais, a maioria dos participantes já tinha alguma experiência em aprendizado de línguas estrangeiras. Para a maioria deles, o alemão não era uma língua completamente nova, mas sim uma língua adicional (L3 ou L4). No que diz respeito à escolha de outras línguas estrangeiras, o alemão e o francês eram

¹⁶² Sobre o assunto, ver: Portinho-Naujack; Bohunovsky; Wruck, 2020; Chaves; Soethe, 2020; Schlenker, 2020.

¹⁶³ Enquete anexada no apêndice.

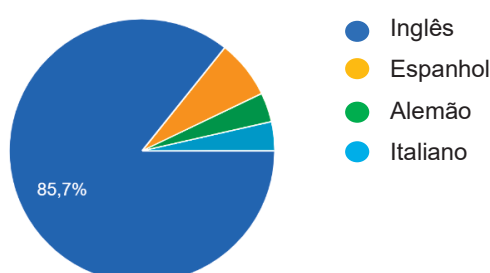
¹⁶⁴ O questionário enviado aos aprendizes matriculados no curso de alemão pela DigitaLLinks está anexado no final da tese.

igualmente frequentes, com 22,2% cada. Além disso, o espanhol era a escolha de 44,4% dos participantes como língua adicional. Quanto à língua estrangeira de segunda aprendizagem L2, a grande maioria dos respondentes (85,7%) indicou o inglês, enquanto o espanhol foi mencionado por 7,1% deles como L2, conforme representado no Gráfico 1 e 2:

Gráfico 1 - Língua estrangeira L2

Qual sua 1ª língua estrangeira?

28 respostas

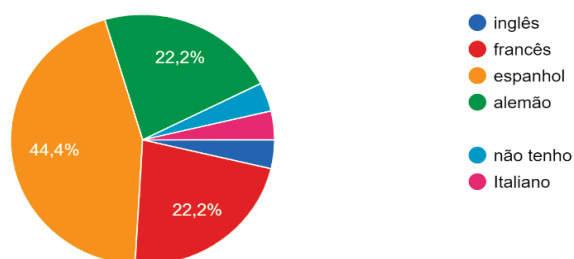


Fonte: Da autora (2023)

Gráfico 2 - Língua estrangeira L3

Qual sua 2ª língua estrangeira?

27 respostas



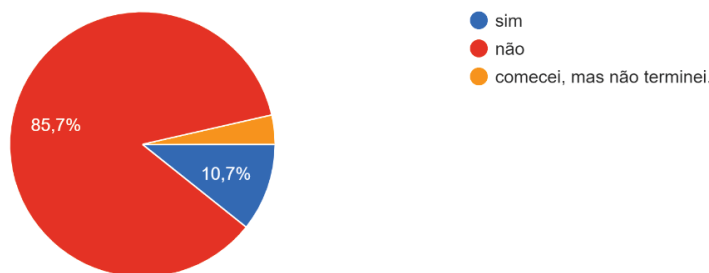
Fonte: Da autora (2023)

Quando questionados sobre seus estudos da língua alemã, metade dos respondentes indicou que ainda não havia estudado a língua. Outros 28,6% informaram que já a haviam estudado anteriormente, enquanto 14,3% disseram ter tido apenas uma exposição superficial à língua alemã. Além disso, 7,1% dos respondentes afirmaram ter iniciado os estudos da língua alemã, mas não deram continuidade a eles.

Em relação à experiência dos participantes em cursos *online* de línguas, a maioria (85,7%), informou não ter tido qualquer experiência anterior com o ensino *online* de línguas, como ilustrado no Gráfico 3:

Gráfico 3 - Curso 100 % *online*

Já fez curso de idiomas 100% Online?
28 respostas



Fonte: Da autora (2023)

Para uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas de interação neste estudo, foram realizadas gravações dos encontros face a face a distância de duas turmas, principalmente compostas por aprendizes da UENP e Unioeste, totalizando 30 aprendizes. Um total de 50 vídeos foi registrado, abrangendo tanto as atividades realizadas em plenário quanto nas salas interativas. Essas gravações foram feitas tanto pelos próprios aprendizes quanto pela tutora. Nas próximas subseções, irá se detalhar a unidade de análise e descrever como o sistema de atividade é organizado em unidades temáticas divididas em fases.

4.1.2 AVA e sua influência nos encontros face a face a distância

Os conteúdos trabalhados no ambiente virtual de aprendizagem DUO servem como referência para as atividades realizadas nos encontros face a face a distância. Embora o conteúdo seja apresentado de forma estruturada na plataforma DUO, a tutora tem certa flexibilidade em relação ao planejamento e abordagem dos temas. Ela pode voltar a tópicos anteriores ou avançar em um tema, e essa flexibilidade não depende apenas de sua decisão, pois os aprendizes também podem influenciar a dinâmica dos encontros. Eles frequentemente solicitam esclarecimentos sobre determinados temas ou decidem explorar um tópico por mais tempo do que o previsto.

Esses encontros seguem a estrutura de conteúdo estabelecida na plataforma DUO, que é consistente para ambos os grupos. O conteúdo para o nível inicial A1.1 é dividido em sete módulos, cada um composto por até cinco subtemas. Os módulos incluem tópicos como: 'boa tarde', 'minha família', 'minha moradia', 'comida e bebida', 'meu dia', 'hobbies e tempo livre' e 'minhas férias'¹⁶⁵. Cada subtema oferece uma variedade de tarefas síncronas e assíncronas, destinadas a serem realizadas ao longo do curso, de preferência semanalmente.

O primeiro módulo consiste na introdução ao curso, apresentação dos procedimentos pedagógicos e das plataformas de estudo DUO e Moodle. Em seguida, os primeiros encontros face a face a distância têm o objetivo de introduzir as estruturas linguísticas, expressões comunicativas para o diálogo e a fonética da língua estrangeira. Essas estruturas iniciais frequentemente se relacionam à apresentação pessoal e a perguntas básicas sobre os outros, como perguntar pelo nome, local de moradia, origem e idade. Esses elementos são essenciais para a comunicação interativa e promovem o envolvimento dos aprendizes em uma dinâmica comunicacional realista.

O terceiro módulo aborda o tema 'minha família', o quarto módulo 'minha moradia', o quinto 'comidas e bebidas', o sexto 'meu dia', e o sétimo 'hobbies e tempo livre'. O oitavo e último módulo é dedicado ao tema 'minhas férias'. Os encontros apresentam a seguinte organização temática, conforme ilustrado no Quadro 6:

QUADRO 6 - Unidades temáticas

¹⁶⁵ Texto original: 'Guten Tag', 'Meine Familie', 'Meine Wohnung', 'Essen und Trinken', 'Mein Tag', 'Hobbys und Freizeit' e 'Meine Ferien'.

Unidade Temática
Encontro 1: Introdução
Encontro 2: Boa tarde!
Encontro 3: Boa tarde!
Encontro 4: Boa tarde!
Encontro 5: Minha família.
Encontro 6: Minha familia.
Encontro 7: Minha moradia.
Encontro 8: Minha moradia.
Encontro 9: Comida e bebida.
Encontro 10: Comida e bebida.
Encontro 11: Meu dia.
Encontro 12: Meu dia.
Encontro 13: Hobbies e tempo livre.
Encontro 14: Hobbies e tempo livre.
Encontro 15: Minhas férias.

Fonte: Da autora (2023)

Essa organização temática proporciona uma progressão natural no aprendizado da língua estrangeira, abordando tópicos que são relevantes para a comunicação cotidiana em alemão como língua estrangeira. A introdução gradual de estruturas e temas permite que os aprendizes desenvolvam suas habilidades linguísticas de forma progressiva e contextualizada.

A plataforma de aprendizagem DUO oferece uma variedade de atividades síncronas e assíncronas para abordar os conteúdos mencionados anteriormente. Essas atividades são projetadas para serem flexíveis e podem ser aplicadas tanto em cursos presenciais quanto a distância. Além disso, o ambiente virtual de aprendizagem proporciona a integração dos recursos multimídia, diversas opções de comunicação entre os participantes, uma ampla gama de recursos para disponibilização e realização de atividades (que podem ser realizadas de forma cooperativa ou individual, síncrona ou assíncrona) e ferramentas para avaliação e autoavaliação, entre outros recursos.

No entanto, é importante destacar que existem questionamentos sobre as características e recursos que definem um verdadeiro AVA. Nesta pesquisa, entende-se que nem todo site educacional, conjunto de hipertexto ou páginas estáticas sem opção de interação podem ser considerados um AVA, conforme sugerido por Heemann (2010).

Da mesma forma, a consideração de um ambiente virtual como um AVA requer a observação de vários fatores, incluindo a integração de tecnologias diversas e abordagens pedagógicas variadas. Deve-se estar atento para que o ambiente virtual proporcione oportunidades reais de interações significativas em direção a objetivos de aprendizagem específicos, como destacado por Dillenbourg *et al.* (2002).

Alguns autores também ressaltam que a utilização de AVA deve ser contextualizada, relacionada a objetivos específicos de ensino-aprendizagem a distância. De acordo com Pereira *et al.* (2007, p. 5), um AVA “consiste em uma opção de mídia que está sendo utilizada para mediar o processo de ensino-aprendizagem a distância”. Portanto, a definição e utilização de AVA podem variar de acordo com o contexto e os objetivos educacionais.

Com base nos argumentos apresentados e nas referências teóricas, a conclusão de que a plataforma de webconferência Zoom é considerada um ambiente virtual de aprendizagem é fundamentada e consistente. A definição de Anjos (2012), que considera as dimensões de aprendizagem eletrônica, gestão educacional e comunicação como constituintes de um AVA, se encaixa bem com as características da plataforma Zoom, que possibilita a realização de atividades educacionais, a comunicação entre os participantes e o compartilhamento de conteúdo. Para o autor, um ambiente virtual de aprendizagem pode ser caracterizado pela capacidade de oferecer suporte a processos de ensino-aprendizagem e que

consiste em uma ou mais soluções de comunicação, gestão e aprendizado eletrônico, que possibilitam o **desenvolvimento, integração e a utilização** de conteúdos, mídias e estratégias de ensino-aprendizagem, a partir de experiências que possuem ou não referência com o mundo real e são virtualmente criadas ou adaptadas para propósitos educacionais” (ANJOS, 2012, p. 53, grifo do autor).

A distinção entre AVA e outras categorias é relevante para esta pesquisa, pois fornece uma base conceitual sólida para o ambiente digital onde ocorrem os encontros face a face a distância ocorrem, destacando sua capacidade de suportar interações e

atividades de ensino-aprendizagem. Portanto, o uso do termo 'AVA' para se referir à plataforma Zoom nesta pesquisa é apropriado e ajuda a contextualizar o ambiente em que as interações e a aprendizagem ocorrem.

Agora que o ambiente educacional e o entendimento do AVA foram estabelecidos, a próxima subseção se concentrará nos procedimentos metodológicos implementados para coletar e analisar os dados. As etapas práticas que foram seguidas para a observação dos encontros face a face a distância e a coleta das informações relevantes serão detalhadas nesta subseção.

4.2 BASE METODOLÓGICA

A base metodológica desta pesquisa encontra fundamentos na pesquisa qualitativa, estudo de caso e na Teoria da Atividade, incorporando os conceitos de mediação e zona de desenvolvimento proximal propostos pela Teoria Sociocultural. A pesquisa foi organizada em quatro etapas, conforme o modelo proposto por Lewin (1948), que engloba o planejamento, a realização, a observação e a reflexão¹⁶⁶. Essas etapas foram cuidadosamente vinculadas à descrição do construto a ser analisado e à sua relação com as teorias apresentadas anteriormente.

A abordagem qualitativa desta pesquisa se baseia em um estudo de caso que incorporou a gravação consentida dos encontros face a face a distância, graças à colaboração de participantes voluntários. Da perspectiva da tutora, foi possível acompanhar sua mobilidade e interação no ambiente virtual. Já da perspectiva dos aprendizes, registrou-se as gravações feitas por um dos participantes da sala interativa¹⁶⁷, sem qualquer intervenção da tutora. Posteriormente, essas gravações foram compartilhadas com a tutora, que as encaminhou para análise nesta pesquisa.

A perspectiva da abordagem qualitativa nesta pesquisa segue um design intrassubjetivo de análise moderadora, uma vez que os participantes fazem parte do mesmo grupo e seguem uma rotina de aulas semanais. O curso de alemão em estudo tem a duração de 15 semanas, concedendo aos aprendizes a autonomia necessária

¹⁶⁶ A observação se refere às observações realizadas durante os encontros *online*, face a face a distância, pela tutora e pelos aprendizes.

¹⁶⁷ Para fins de abreviação, neste trabalho, a sigla 'SI' será usada para se referir tanto à 'sala interativa' no singular quanto às 'salas interativas' no plural. Esta convenção foi adotada pela pesquisadora para simplificar o texto, mas é importante destacar que 'SI' pode representar tanto o singular como o plural, dependendo do contexto.

para gerenciar o seu tempo e estudar os conteúdos disponibilizados na plataforma de aprendizagem DUO. Embora exista uma sugestão para a progressão dos conteúdos, o próprio aprendiz detém o controle sobre o ritmo de realização das tarefas. Os encontros *online* ocorrem semanalmente, com datas e duração predefinidas de 1 hora e 20 minutos, e a participação de todos os aprendizes é obrigatória. A estrutura detalhada do curso investigado será abordada de maneira mais sistemática e aprofundada na próxima subseção 4.3.

É importante destacar que a pesquisadora não participou diretamente das aulas. Em vez disso, as aulas foram gravadas pela tutora da turma e pelos próprios aprendizes durante as sessões interativas (*breakout rooms*). As salas interativas são organizadas em grupos pela tutora, nos quais os aprendizes recebem uma tarefa para realizar, sem intervenção constante da tutora. Após o período determinado, todos os aprendizes retornam ao plenário para discutir ou apresentar o progresso de suas tarefas. Portanto, as análises foram realizadas posteriormente às aulas ministradas. É relevante ressaltar que a pesquisa preserva a anonimidade e os dados pessoais dos participantes não serão divulgados nem utilizados em qualquer outra pesquisa.

Um grande benefício da análise de vídeos gravados é a capacidade de rever a mesma sequência ou momento várias vezes durante a discussão e análise dos dados para a pesquisa. Conforme Bogdan e Biklen (1994) destacam, materiais registrados mecanicamente, como áudio e vídeo, ou mesmo aqueles registrados manualmente, podem ser revisados posteriormente pelos pesquisadores, sendo o entendimento desses materiais um instrumento-chave de análise.

Além disso, na pesquisa qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural, e o pesquisador atua como instrumento de coleta e análise. O pesquisador é responsável por relacionar as interações entre os sujeitos observados e os dados obtidos (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Segundo os autores, a pesquisa qualitativa é essencialmente descritiva, e os dados coletados são expressos em forma de palavras ou imagens, não sendo quantificados numericamente. Neste estudo, a abordagem envolve a observação dos vídeos em sua totalidade, com um foco particular na análise dos métodos pelos quais os participantes *online* utilizam recursos digitais (interatividade). Os pesquisadores qualitativos buscam "analisar os dados em toda sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Destaca-se também, que pesquisas qualitativas “interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”, e neste estudo, está se examinando como a interação entre os participantes *online* e desenvolve e qual é o papel da interatividade na promoção desse ambiente de interação (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49). Os pesquisadores qualitativos geralmente adotam uma abordagem indutiva ao analisar seus dados, pois não coletam informações com o objetivo de testar hipóteses formuladas antecipadamente; em vez disso, suas conclusões são “construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50).

Por fim, a questão do significado é importante para os pesquisadores que utilizam métodos qualitativos, pois eles estão interessados em compreender como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas. Neste estudo, se observa como os aprendizes atribuem significado às atividades coletivas em um ambiente virtual de interação como parte do processo de aprendizado de LE.

Ademais, este estudo se configura como um estudo de caso, uma abordagem de pesquisa descritiva que possibilita a observação e descrição do processo educacional sem interferência externa. De acordo com Preti (2002, p. 10), a pesquisa descritiva envolve a sistematização das características e dos fatos que ocorrem de forma espontânea entre os participantes.

Segundo YIN (2005), um estudo de caso é uma estratégia de pesquisa preferida quando as questões se referem a ‘como’ e ‘por quê’, e o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos. Nesse contexto, o foco da pesquisa recai sobre fenômenos contemporâneos inseridos em um contexto de vida real. O estudo de caso oferece a capacidade de investigar fenômenos sociais complexos e contemporâneos, preservando as características holísticas e significativas dos eventos da vida real.

Nesse sentido, esta estratégia de pesquisa será implementada sob a perspectiva da Teoria da Atividade, com o objetivo de investigar quais componentes constituem a estrutura interativa no modelo BOL de ensino e aprendizagem da LEA, e como ocorrem as interações entre os participantes *online* e sua relação com os instrumentos dentro desse contexto virtual contemporâneo.

4.3 PROCEDIMENTOS PARA COLETA E SISTEMATIZAÇÃO DE DADOS

Engeström (1997) ressalta a importância da coleta eficaz de dados, categorização adequada e transformação das categorias em resultados significativos na pesquisa, enfatizando a necessidade de evitar a coleta de dados sem justificção e preconceitos, o que é fundamental para a credibilidade dos resultados. Para garantir uma coleta de dados precisa e produtiva, os procedimentos desta pesquisa envolveram a observação de 50 vídeos gravados durante o curso, compreendendo 15 encontros do Grupo 1 e 15 encontros do Grupo 2, totalizando 30 encontros. O estudo de caso concentra-se no sistema de atividade do Grupo 1, enquanto o Grupo 2 será utilizado para fins de comparação e será discutido na seção 5, Análise de Dados.

As observações realizadas em ambos os grupos permitiram a comparação na progressão das atividades, interatividade, interação e formação de salas interativas. Isso possibilitou a análise de possíveis diferenças nas abordagens didático-metodológicas adotadas, considerando se essas abordagens se diferenciavam de forma significativa ou se a tutora buscava manter um ritmo e um plano de aula idênticos para ambos os grupos.

A exemplo desta estratégia se descreve na subseção 5.2, uma diferenciação no andamento do encontro 9, relativo ao tempo decorrido na primeira fase do encontro e à maneira como a atividade na fase seguinte é conduzida. Essas diferenças levam em consideração que cada aprendiz, cada grupo tem características únicas na sua forma de se relacionar, aprender e desenvolver atividades, e assim, as dinâmicas naturalmente apresentam diferenças. No entanto, constata-se que há uma mesma linha didático-metodológico para ambos os grupos.

Por meio da observação, registro e descrição dos encontros se procurou entender como essas sessões foram estruturadas. A tutora e a pesquisadora não tiveram uma conversa prévia sobre a organização didática-metodológica planejada para os encontros nem sobre o uso dos recursos digitais pela tutora. As notações foram realizadas durante a fase de observação, com base nas gravações efetuadas pelos participantes *online*.

A escolha de realizar análises parciais permitirá uma imersão gradual dos aprendizes na utilização das diversas plataformas, na execução de diferentes tarefas e na adaptação às salas de aula virtuais, bem como na familiarização com os recursos empregados nos encontros face a face a distância. Além disso, somente após essa fase, com o consentimento de todos os participantes, solicitou-se a gravação das salas interativas voluntariamente pelos próprios aprendizes.

Após a coleta e a seleção de dados, foi dado prosseguimento com os passos destinados à sistematização das observações das gravações feitas pelos participantes *online* e à análise de dados, seguindo o referencial teórico que orienta esta pesquisa. O objetivo principal é investigar os componentes interativos com o auxílio das triangulações, baseada no conceito da Teoria da Atividade, que explora a interação entre sujeitos, ferramentas e objeto.

A implementação do conceito da TA como uma ferramenta analítica foi decisiva nos procedimentos de sistematização, orientando o processo de investigação das interações que ocorrem nos encontros realizados face a face a distância. Esse enfoque teve como objetivo delimitar os dados relacionados ao uso de webconferência para o ensino de língua estrangeira no contexto do superior de ensino. Conforme Engeström (1997), uma vez determinada a coleta de dados, é então preciso identificar esses dados e classificá-los em categorias apropriadas. Nesse sentido, foram definidas questões relevantes para as triangulações na TA. Além disso, conforme o mesmo autor (1997), após essa etapa, é necessário transformar esses dados em resultados promissores.

Sob esses aspectos, o objetivo inicial foi observar e identificar como os encontros são organizados nos dois grupos, compará-los e compreender se existe uma padronização no formato desses encontros. Isso permitirá uma ordenação dos eventos de acordo com a proposta de investigação neste objeto de estudo.

Além disso, se analisou como a tutora estruturou esses encontros, como ela desenvolveu os conteúdos e organizou as unidades temáticas. Portanto, foi necessário observar e identificar a estrutura dos encontros *online*, gravados anteriormente às observações da pesquisadora, e a organização didático-metodológica das unidades temáticas em ambos os grupos.

4.4 CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEORIA DA ATIVIDADE NESTA PESQUISA

Russell (2002) ofereceu algumas considerações metodológicas relacionadas à Teoria da Atividade, destacando seu foco na análise dos eventos da vida cotidiana e seu reconhecimento do papel central da interpretação dentro de seu contexto explicativo. Isso implica que a TA é compreendida como uma abordagem investigativa das práticas humanas coletivas. No contexto deste estudo, ela é utilizada como uma

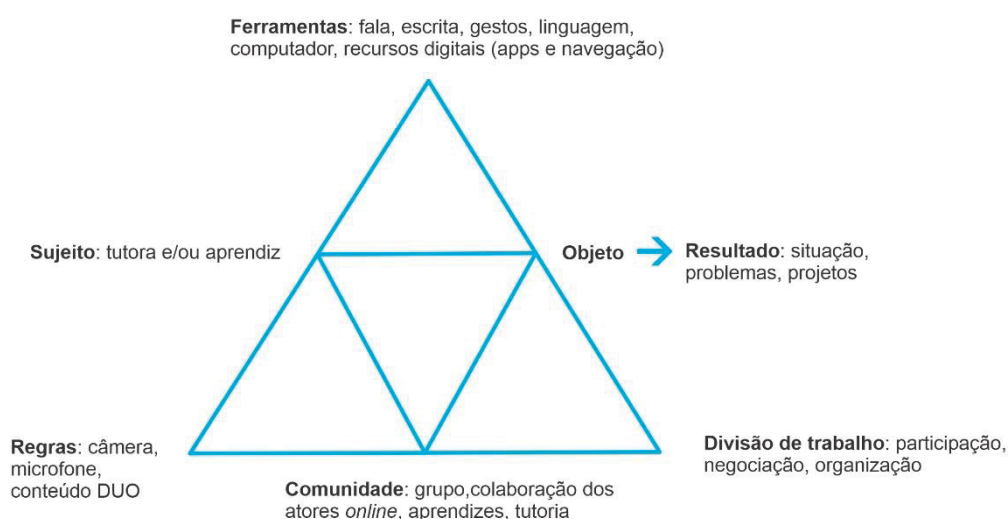
abordagem metodológica para identificar os componentes do sistema de atividade em encontros *online* e as interações entre sujeitos/comunidade, ferramentas e objeto.

De acordo com a TA, as atividades não são estáticas nem rígidas, e seus elementos estão em constante mudança e desenvolvimento. Essa evolução não é linear ou direta, mas irregular e descontínua. Portanto, o pesquisador deve estar atento às mudanças que ocorrem durante as atividades, pois estas “não são unidades estáticas ou rígidas, mas estão sujeitas a mudanças e desenvolvimento contínuos, e esse desenvolvimento não é linear ou direto, mas irregular e descontínuo” (KUUTTI, p. 23)¹⁶⁸.

A interpretação individual do objeto, o entendimento dos conteúdos, as experiências de vida e outros fatores influenciam os caminhos que os participantes escolhem ao executar uma tarefa. Essa diversidade de abordagens é enriquecedora para as interações no contexto estudado.

Sob esse aspecto define-se a partir do esquema apresentado na Figura 8 o sistema da atividade humana proposto por Engeström (1997) que ilustra os seguintes componentes neste objeto de pesquisa: sujeito, objeto/ motivo, artefatos, regras, comunidade, divisão de trabalho e resultados, conforme ilustrado na Figura 8:

FIGURA 8 – Modelo do Sistema de Atividade



Fonte: ENGESTRÖM (1987, p. 78) adaptado pela autora (2023)

¹⁶⁸ Texto original: Activities are not static or rigid unities but they and their elements are under continuous change and development and this development is not linear or straightforward but uneven and discontinuous.

Os componentes são assim descritos como:

- Sujeitos: A tutora e 30 estudantes matriculados em diferentes cursos e níveis acadêmicos de duas universidades do Paraná que se inscreveram no curso de alemão como língua estrangeira em formato BOL.
- Objeto: o idioma alemão como língua estrangeira, que se busca aprender com o fim de empregá-lo em dinâmicas de interação em um ambiente sociocultural que o adote.
- Ferramentas: o próprio computador, os recursos digitais ofertados na sala de web-conferência, aplicativos externos, navegação na internet, elementos simbólicos (fala, gestos), plataforma de estudos (DUO), e Moodle.
- Regras: uso da câmera, microfone, participação das atividades na plataforma de estudos, autorregulação.
- Comunidade: grupo de sujeitos colaborativos em ambiente *online* (aprendizes e tutora).
- Divisão de trabalho: ações e organização estabelecida pelos e entre os sujeitos na comunidade em prol do objeto, e entre si nas salas interativas.
- Resultado: apresentação e diálogo sobre aspectos do objeto (conteúdos) e produtos do trabalho em grupos nas salas interativas.

A seguir, se detalhará os componentes do sistema de atividade, que integram esta unidade de pesquisa.

Os sujeitos do sistema de atividade são os aprendizes, mas também a tutora. Aprendizes e tutora serão doravante denominados atores *online*, pois representam os participantes *online* nesta unidade de análise. Para tratar especificamente da tutora, assim irá se referir a ela na análise dos dados.

O objeto de uma atividade é uma atividade orientada por um objetivo que é transformado em resultado com o auxílio de instrumentos ou ferramentas (RUSSEL, 2002). O objeto nesta proposta de pesquisa acontece por meio da aprendizagem mediada por computador e consiste em usar, verbalizar e interagir na língua alvo, a partir da vontade e motivação, decisão ou necessidade de se aprender a língua alemã em cada indivíduo do grupo.

Os sistemas simbólicos, especialmente a linguagem, se destacam na realização comunicativa entre os aprendizes de uma LE, para que estabeleçam significados compartilhados que permitem interpretar objetos, eventos e situações a

partir do entendimento de mundo de cada um (REZENDE, 2013). O pensamento e a fala se realizam através da relação social (VYGOTSKY, 1977).

A utilização de ferramentas medeia as interações humanas e ajuda a alcançar novas zonas de desenvolvimento (GUEST, 2008); o ambiente de interação face a face a distância se utiliza de diversas ferramentas, como o próprio computador.

Segundo Bazzo (2020) as técnicas ferramentais se referem não somente ao aparelho tecnológico em si, como o computador, aos recursos (ferramentas) digitais disponíveis em rede e pela plataforma de webconferência, mas também aos ritos, às linguagens e, acima de tudo, às organizações sociais como os “artefatos” mais importantes que o homem elaborou ao longo de sua existência.

Ferramentas são também entendidas neste estudo como recursos digitais, fundamentais para a comunicação e mediação entre os atores *online*. O computador é uma ferramenta, mas já é entendido como parte integrante dos encontros face a face a distância.

A comunidade é composta por aqueles que partilham de um mesmo objeto/motivo de atividade e estão envolvidos em uma mesma atividade (ENGSTRÖM, 2002). Nesse sentido, são os aprendizes e a tutora os formadores da comunidade. Existem dois ambientes digitais: o plenário é formado pelas interações na comunidade, e as salas interativas envolvem a interação entre os aprendizes, sendo que a tutora nem sempre interfere na atividade.

A proposta de pesquisa apresentada neste trabalho é formada por um ambiente formal de aprendizagem, com regras e normas. Russel (2002) identifica que na TA a formação de uma comunidade se constitui pelos sujeitos que nela estão presentes, e é a comunidade que irá ajustar a forma como se irá agir em relação aos objetos e a outros elementos do sistema, como a divisão de trabalho e as regras.

As regras em uma atividade são definidas pelos aprendizes participantes da atividade “e podem ser explícitas ou implícitas nas ações e operações” (MEDEIROS, 2021, p. 8) A constituição de regras acontece de maneira espontânea durante as atividades realizadas pelos aprendizes, ou mesmo nas atividades em plenário.

Contudo, algumas regras são estabelecidas quando os aprendizes se inscrevem no curso, como por exemplo a realização de um determinado número de tarefas disponíveis na plataforma de aprendizagem DUO, e a realização semanal dessas tarefas. Ainda assim, mesmo a inobservância dessa regra não desqualifica o aprendiz de tomar parte dos encontros face a face a distância. Recomenda-se a

realização das tarefas, pois assim eles têm maior proveito dos encontros. Mas mesmo sem cumprir a recomendação a participação é permitida e mesmo desejável.

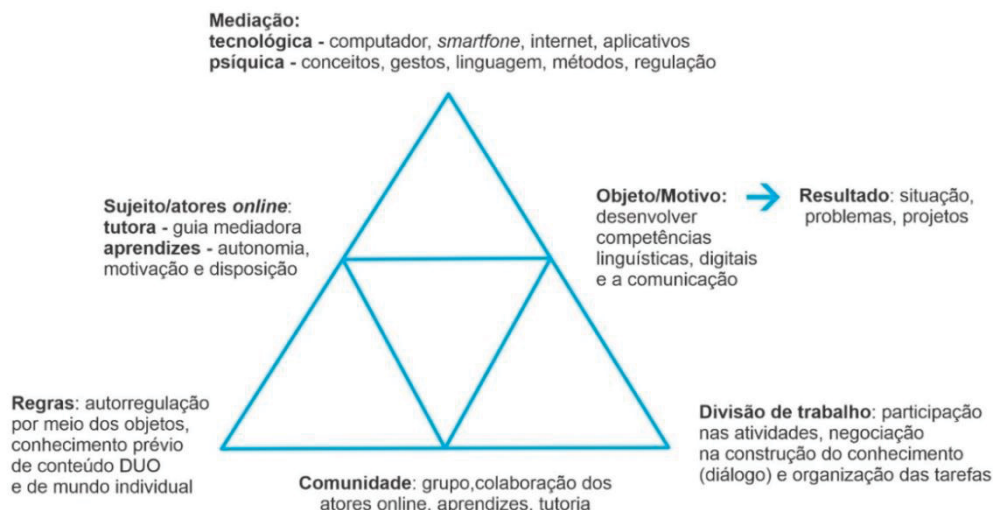
Sobre as interações durante as atividades face a face a distância, as regras ajudam a organizar a execução da atividade, estabelecendo-se o objetivo, e assim as ações: quem irá fazer o quê. Os aprendizes podem recorrer à plataforma de estudos durante o encontro e assim buscar referências.

A divisão de trabalho em um sistema de atividade está atrelada às divisões e funções de cada um para se realizar a tarefa. A divisão de trabalho pode ser comparada à divisão que ocorre em salas físicas, em que são organizados grupos ou duplas. Diante disso cabe bem o argumento de Medeiros (2021, p. 3), segundo o qual o aprendiz “passa a ser compreendido ao socializar o pensamento por meio da divisão das suas atividades com outro indivíduo e o meio; essa socialização será dirigida a um determinado objetivo.”

O resultado por sua vez, é a soma das ações dos sujeitos direcionadas por um objeto. O objetivo de uma atividade não é fechado, isto é, apesar de uma atividade ser igual para todos, os meios para desenvolver os conteúdos diferem de grupo para grupo. O meio é uma variável não controlável, e está intrinsecamente ligada à formação e identidade dos sujeitos, ao seu conhecimento de mundo, e de língua, seu modo de interagir como no mundo, o uso de recursos para dar suporte aos estudos. A análise não se orientou pelos objetivos formalizados na plataforma DUO e sim pelos objetivos delimitados pela tutora para o encontro face a face como uma unidade autônoma.

Assim, descrevemos a implementação da triangulação para aprendizagem da LE alemã durante o encontro face a face a distância, considerando como unidade de análise o sistema de atividade representado na Figura 9:

FIGURA 9 - Modelo do Sistema de Atividade face a face a distância



Fonte: ENGESTRÖM (1987, p. 78) adaptado pela autora (2023)

Retomemos, em síntese: as atividades são práticas sociais orientadas a um objeto, e esse objeto se torna o objetivo da atividade (ENGESTRÖM, 2002). Para se estudar uma determinada atividade é preciso identificar o objeto/motivo que direciona as ações dos participantes (LEONTIEV, 1978). A atividade é uma forma de ação direcionada a um objeto/motivo e “transformar o objeto em um resultado é o que motiva a existência de uma atividade” (KUUTTI, 1996, p. 27).

A unidade de análise da presente pesquisa é a atividade sociocultural desenvolvida nos encontros face a face a distância entre estudantes de duas universidades do Paraná inscritos formalmente no curso *blended online learning* de alemão como língua estrangeira para iniciantes. O objetivo dos encontros é exercer a capacidade comunicativa em tempo real, interação social e aplicação do conhecimento de maneira contextual.

A partir desta apresentação do sistema de atividade e seus componentes, adaptou-se o modelo de oito estágios para interpretar e investigar a relação entre os componentes da triangulação propostos por Mwanza (2001) e apresentar as questões abertas relacionadas a essa triangulação. Mwanza (2001) destaca a importância de criar inicialmente um sistema de atividades, permitindo conduzir o mapeamento da situação a ser analisada e estabelecer referências e objetos. Isso facilita a identificação dos objetos de análise. Conforme afirma a autora, essa abordagem auxilia na identificação das áreas que devem ser focalizadas durante a investigação,

bem como na decisão sobre quais recursos são necessários durante a análise (MWANZA, 2001, p. 7) ¹⁶⁹. A notação de atividade é descrita conforme o Quadro 7:

QUADRO 7 - Notação de atividade

Identificação		
Atividade de Interesse	Em que tipo de atividade estou interessado?	Atividades coletivas face a face à distância de LEA.
Objeto / Motivo	Por que essa atividade está acontecendo?	Para que os aprendizes possam interagir na língua alvo e desenvolver competências discursivas.
Sujeitos	Quem está envolvido na realização dessa atividade?	Estudantes de uma mesma Universidade, de programas (cursos) diferentes.
Ferramentas	Quais recursos os aprendizes utilizam para realizar esta atividade?	Computador, interatividade, interação, colaboração e cooperação.
Regras	Há normas culturais, ou alguma regra que oriente o desempenho da atividade?	Experiência pessoal de mundo, de conhecimento da língua, estudo <i>online</i> , autonomia.
Divisão de Trabalho	Quem assume qual tarefa ao realizar a atividade nas SI, e como se organizam? Quais recursos são utilizados pelos aprendizes para resolver as questões da atividade e como se organizam?	Em plenário e nas salas interativas são os aprendizes que regulam suas atividades, porém em plenário, eles contam com a mediação da tutora e dos recursos digitais.
Comunidade	Qual é o ambiente no qual a atividade está sendo realizada?	Em salas digitais da plataforma de webconferência Zoom.
Resultados	Em que medida os resultados entre os diferentes grupos são idênticos?	Diante das considerações, dúvidas, conhecimento e bom entendimento da tarefa que cada grupo forma uma nova forma no resultado.

Fonte: MWANZA (2001) adaptado pela autora (2023)

Mwanza (2001) enfatiza a importância de decompor esse sistema de atividade, o que permite que a notação de atividade se concentre em situações específicas dentro de subtriângulos. A notação de atividade segue três regras fundamentais: o sujeito (aprendiz ou tutor) ou comunidade, um mediador representado pelas ferramentas, regras ou divisão de trabalho, e um objeto que é o foco da atividade (Mwanza, 2001). Cada representação da notação de atividade consiste em um triângulo completo de subatividades. Por exemplo, a representação do subsistema sujeito-ferramentas-objeto analisa a interação entre aprendizes e/ou tutora e o uso de

¹⁶⁹ Texto original: This approach helps to identify areas to be focused on during the investigation and also in deciding on what resources would be necessary during the analysis.

recursos digitais orientado por um objeto. O sujeito nesta pesquisa é identificado para esclarecer a qual sujeito se está referindo. Diante disso, a estrutura da notação segue o esquema conforme Quadro 8:

QUADRO 8 - Estrutura da notação de atividade

Atores	Mediador	Objeto
sujeitos	ferramentas	objeto
sujeitos	regras	objeto
sujeitos	divisão de trabalho	objeto
comunidade	ferramentas	objeto
comunidade	regras	objeto
comunidade	divisão de trabalho	objeto

Fonte: Notação de atividade (Mwanza, 2001)

O sistema de atividade investigado tem como unidade de análise a interação sociocultural entre os atores *online* durante as atividades coletivas síncronas em grupo ou em dupla. A partir dessa delimitação, é possível identificar os componentes do sistema de atividade.

Destacam-se as ações entre os componentes da parte superior da triangulação: sujeitos, ferramentas e o objeto, que recebem maior ênfase nesta pesquisa. Além disso, a triangulação lateral direita envolve a comunidade, ferramentas e o objeto. Não se pode negligenciar que a parte inferior da triangulação, que abrange as regras e a divisão de trabalho, uma vez que também fazem parte do sistema de atividade nesta unidade de análise e contribuem para a configuração do ambiente de interação.

Conforme afirmado por Russell (2002, p. 7), sistemas de atividade são compostos por "ações específicas, direcionadas a metas, com limites de tempo, conscientes, que são por sua vez, operacionalizadas por meio de meios mediacionais variáveis (escolhas de ferramentas) em resposta às condições"¹⁷⁰. Isso corrobora a proposta de Mwanza (2001) e a de Russell (2002), que sugerem identificar algumas perguntas norteadoras que possam colaborar com os diferentes tipos de pesquisas

¹⁷⁰ Texto original: Activity systems are made up of specific goaldirected, time-bound, conscious actions, which are in turn operationalized by variable mediational means (choices of tools) in response to conditions.

orientadas aos componentes de um sistema de atividade ordenado por tríades, no qual as ferramentas desempenham um papel central na mediação:

- 1) Sujeitos – ferramentas – objeto: quais recursos (ferramentas) são utilizados pelos aprendizes para realizar as atividades nas salas interativas?
- 2) Comunidade – ferramentas – objeto: por meio da interatividade, a tutora e os aprendizes desfrutam de maior interação. Ou seja, os recursos digitais oferecem suporte para promover um ambiente de interação nos encontros face a face a distância, incluindo o plenário e as salas interativas?

A influência de outros componentes é relevante para o contexto geral de um sistema de atividade, embora sejam mais difíceis de observar. Mesmo que as tríades não sejam o foco principal desta pesquisa, é importante considerá-las:

- 1) Sujeitos – regras – objeto: é importante investigar se as regras estabelecidas pela instituição ou organização do curso desempenham um papel significativo na realização dos objetivos das aulas virtuais. Elas influenciam positivamente ou negativamente a eficácia do ensino à distância?
- 2) Sujeitos – divisão de trabalho – objeto: a forma como as atividades são divididas entre os aprendizes é um aspecto crítico a ser analisado. Essa divisão de trabalho contribui para a criação de uma zona de desenvolvimento proximal na qual os aprendizes podem ajustar suas diferenças de compreensão, compartilhar conhecimento e perspectivas? Como essa divisão de trabalho afeta a colaboração e o aprendizado mútuo?

Sob a perspectiva da motivação sociocultural, sustenta-se que a presença de outra pessoa é relevante no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, uma vez que essa interação possibilita uma compreensão mais profunda da língua-alvo. Ao contextualizar a língua em prol de um entendimento mútuo direcionado a um objeto específico, surgem mudanças que somente o ambiente social pode facilitar. Portanto, deve-se adotar uma metodologia que classifique, descreva e analise os diversos elementos envolvidos nesse processo de aprendizagem.

5. ANÁLISE DE DADOS

Para iniciar esta seção, apresenta-se primeiramente a estrutura do objeto neste estudo, na qual se desdobram as fases de atividades, bem como a formação de ambientes e esferas de interação e presença (5.1). Em seguida, descreve-se alguns encontros, destacando aspectos que se pretende observar, especialmente a maneira como a divisão e alternância dos ambientes virtuais influenciam as interações e a interatividade durante as dinâmicas *online* (5.2).

Em um momento seguinte (5.3.), irá apresentar a contribuição da enquete realizada entre os integrantes do curso de alemão à esta pesquisa

5.1 ESTRUTURA DO OBJETO DE ESTUDO

Para compreender o que torna uma conversação mais significativa do que outra, conforme questionado por Russel (2002, p. 1) – “O que faz uma conversação mais significativa que outra? Para um indivíduo, uma dupla, um coletivo ou mesmo uma cultura?”¹⁷¹ – é diferenciador considerar a abordagem da Teoria da Atividade. Russel (2002, p. 4) ressalta que essa teoria “não postula algum esquema subjacente ou uma estrutura profunda para explicar o comportamento, incluindo a escrita”. Em vez disso, ela se concentra na “mediação recíproca do comportamento na troca mútua, intertextual e negociação”¹⁷² (RUSSEL, 2002, p. 4). Portanto, o cerne da teoria não reside nos textos, mentes ou conceitos, mas sim nas relações sociais.

A TA reconhece que a significância de uma conversação é moldada pelas interações e negociações que ocorrem entre os participantes. Isso envolve não apenas a linguagem utilizada, mas também os contextos culturais, sociais e históricos que influenciam as interações. Portanto, para avaliar o significado de uma conversa, é necessário examinar como as relações sociais, a mediação mútua e instrumental e a negociação afetam o comportamento e a compreensão dos envolvidos. A ênfase recai nas dinâmicas sociais e na interação entre os participantes, em vez de apenas nos elementos textuais ou cognitivos.

¹⁷¹ Texto original: What makes one conversation more meaningful than another? For either an individual, a dyad, a collective, or even a culture?

¹⁷² Texto original: does not posit some underlying conceptual scheme or deep structure for explaining behavior (including writing), and it looks at the reciprocal mediation of behavior in mutual, intertextual exchange and negotiation.

Para explorar essa dinâmica nas conversações, é valioso descrever a estrutura didática dos encontros face a face à distância. Cada fase desses encontros pode ser considerada um sistema de atividade em si, uma vez que cada fase tem um propósito didático específico e é constituída de um objeto ou objetivo a ser alcançado. Isso significa que as interações, mediações e negociações que ocorrem em cada fase desses encontros são relevantes para a formação da significância das conversações.

A análise dessas fases e seus objetivos didáticos ajuda a entender como as relações sociais e as dinâmicas de interação influenciam a qualidade e o significado das conversas durante o processo de ensino à distância. Isso é vital para o desenvolvimento de estratégias de ensino mais eficazes e para melhorar a qualidade da aprendizagem em ambientes virtuais.

5.1.1 Unidade temática: fases

As aulas face a face observadas apresentam uma sistematização em unidades temáticas, divididas em fases, com uma forte dose de interatividade. O sistema de fases foi identificado durante as observações das gravações realizadas, e são aplicadas pela tutora em ambos os grupos, o Grupo 1 e o Grupo 2. Não houve conversa prévia com a tutora sobre sua abordagem didática-metodológica, nem sobre como ela iria dispor dos recursos digitais. Dessa forma, os encontros serão descritos como identificados durante as observações.

Os encontros em ambos os grupos acontecem de maneira muito similar, com uma mesma sistematização das fases e uso de recursos digitais. No entanto, o ritmo de cada grupo é diferente, e isso acaba por influenciar o tempo dedicado a cada fase ou sistema de atividade. É sabido que cada grupo ou comunidade tem uma dinâmica diferente, e uma abordagem distinta para lidar com o conteúdo. Além disso, por vezes, há problemas técnicos, dúvidas quanto a algum conteúdo ou quanto à realização de uma tarefa na plataforma DUO.

Cada unidade temática foi previamente organizada e preparada pela tutora e segue uma mesma sequência de elementos: plenário, salas interativas, retorno para o plenário, e uso de recursos tecnológicos, como apresentado na tabela a seguir. As fases se caracterizam por uma sequência linear de conteúdo, com o uso de diversos recursos digitais, o que auxilia os aprendizes na aplicação dos conteúdos da LE.

Conforme mencionado na seção 4, metodologia, os dados coletados nesta análise incluem gravações realizadas sob duas perspectivas: a da tutora e do aprendiz. A partir das gravações realizadas pela tutora, pode-se acompanhar sua mobilidade e perspectiva ao visitar as salas interativas. A segunda perspectiva é a dos aprendizes, que passam a gravar as suas atividades durante as salas interativas sem a presença constante da tutora. O Quadro 9 ilustra a estrutura organizada pela tutora para os encontros face a face a distância:

QUADRO 9 - Estrutura de um encontro em fases

Fase 1 - Plenário 1			
1: aquecimento, dúvidas, orientações			
2: atividades interativas			
3: preparação para salas interativas (SI)			
SI - 1	SI - 2	SI - 3	SI - 4
Fase 2 - Plenário 2			
1: retorno das SI - comentários, feedbacks, apresentações			
2: atividade interativa			
3: apresentação atividade para salas interativas			
SI - 1	SI - 2	SI - 3	SI - 4
Fase 3 - Plenário 3			
1: retorno das SI - comentários, feedbacks, apresentações			

Fonte: Da autora (2023)

Uma primeira característica do modelo *blended online learning* nesta unidade de análise recai no modelo de sala de aula invertida. Esse modelo pressupõe que os aprendizes realizem um trabalho prévio de aprendizado do conteúdo. Eles fazem isso por meio da aprendizagem eletrônica assíncrona em uma plataforma *online*, no caso, a plataforma DUO. Este é o estágio inicial, onde os aprendizes têm a oportunidade de adquirir conhecimento de forma autônoma.

Após o aprendizado autônomo, os aprendizes utilizam o conhecimento adquirido de forma contextualizada nas interações sociais. Isso implica que a aprendizagem não é apenas uma atividade individual, mas também é aplicada em

situações de interação com outros atores *online*. Isso enfatiza a importância da aplicação prática do conhecimento.

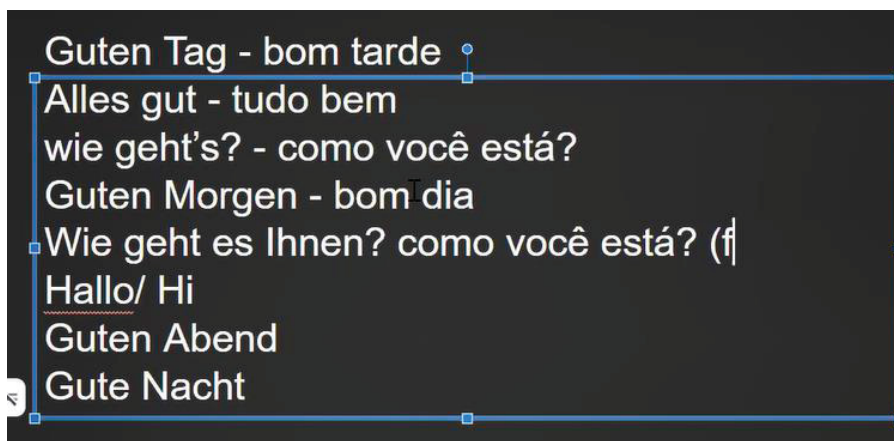
O sistema de atividade por fases é usado para sequenciar o conteúdo do curso e proporcionar diferentes dinâmicas de implementação da língua estrangeira (LE) durante as interações. Conforme mencionado por Núñez (2009), uma atividade passa por três momentos: o inicial ou de planificação, o de execução e o de controle. O momento inicial envolve a preparação e motivação dos aprendizes. O momento de execução é onde a ação real de aprendizado ocorre, com objetivos de aprendizagem claros. O momento de controle envolve a obtenção de informações necessárias para a correção das ações dos aprendizes e do sistema como um todo (NÚÑEZ, 2009). Esses elementos são significativos para a organização do curso e demonstram como o aprendizado é orientado para interação, aplicação prática e correção.

Neste ponto, descrevem-se as fases do sistema de atividade proposto, as quais ocorrem em consonância com os princípios mencionados. Essas fases constituem a base organizacional do curso e abrangem os seguintes momentos, conforme definidos por Núñez (2009): a etapa de planificação corresponde aos plenários na fase 1 ou 2 do encontro, o momento de execução é representado pelas salas interativas e pelo plenário na fase 2, enquanto a fase do controle é refletida nos plenários de retorno das salas interativas.

O plenário 1, é uma fase inicial que pode ser caracterizada como motivacional, voltada para a recuperação de informações e para a imersão na LE. Essa fase inicial é subdividida em três momentos distintos, com uma progressão no nível de envolvimento das atividades. Na primeira fase do plenário 1, que é aberta e baseada no diálogo, os aprendizes, embora não necessariamente tenham uma atividade concreta a realizar, empregam as estruturas da LE de maneira comunicativa. Nesse contexto, eles podem se cumprimentar uns aos outros usando diversas saudações, perguntar sobre o bem-estar dos demais e reagir, dando início a um diálogo na LE. Conforme apresentado por Núñez (2009, p. 99), esse ambiente é propício para que o professor crie “uma disposição para o estudo”.

Encontro 2, intitulado *Guten Tag!*, ocorre a contextualização do tema *saudações*. Isso é facilitado por meio do compartilhamento de tela e da utilização de uma lousa interativa, conforme demonstrado nas Figuras 8 e 9:

FIGURA 8 - INTERAÇÃO COMUNIDADE-FERRAMENTA-OBJETO



Fonte: Da autora (2023)

Na Figura 8, a tutora emprega a tela compartilhada para exemplificar as diversas formas de saudação na língua-alvo, enquanto também fornece a pronúncia correta e o contexto de uso aos aprendizes.

Na Figura 9, a tutora esclarece a distinção entre '*guten Abend*' e '*gute Nacht*' (boa noite e boa noite para quem vai dormir), aprofundando a compreensão dos aprendizes sobre as nuances dessas saudações na LE, conforme demonstrado na Figura 9:

FIGURA 9 - NOTAÇÃO DOS APRENDIZES COM CANETA INTERATIVA



Fonte: Da autora (2023)

Na Figura 9, a tutora apresenta uma nova tela com uma tarefa que se baseia em atividade anterior. Nesta etapa, são introduzidas novas formas de saudação, como '*Servus!*' e '*Grüezi!*', com explicações sobre em quais regiões essas saudações são

mais comuns e se utilizadas principalmente se na chegada ou na despedida. Além disso, a tutora esclarece as diferenças nas declinações gramaticais e explica a razão por trás dessas variações.

Na sequência, os aprendizes são convidados a executar a tarefa, utilizando a caneta interativa para assinalar as formas de saudação que mais lhes agradaram. A tutora enfatiza a variedade de recursos para interagir, como ícones ou carimbos, resultando em uma diversidade de símbolos, traços e desenhos, com linhas perfeitas, irregulares e coloridas. Cada aprendiz tem a liberdade de escolher a maneira como deseja participar. Durante a realização da tarefa, a tutora lê em voz alta destacando a entonação das saudações novamente, e os aprendizes repetem em conjunto.

Nesse contexto, a tutora dedica mais tempo para responder a perguntas individuais e esclarecer dúvidas relacionadas às atividades na plataforma. Suas abordagens interativas combinam elementos expositivos e de diálogo. São expositivas porque a tutora apresenta o tema e utiliza recursos audiovisuais para mediar as explicações. Ao mesmo tempo, as interações são dialógicas, uma vez que a tutora incentiva a participação verbal dos aprendizes na troca de informações, contribuindo para a construção do entendimento sobre o tema. Um exemplo de interação dialógica ocorrida na Figura 9 pode ser transcrita da seguinte forma:

Tutora: “*Servus!* Alguém já ouviu esse aqui?”

Aprendiz 1: “Não”.

Aprendiz 2: “Olha, nunca escutei isso”.

Tutora: “É um cumprimento tanto de chegada quanto de saída [...] e é usado muito mais no sul da Alemanha, perto da Áustria. Ele é bem regional”.


Tutora: “*Grüezi!* Alguma ideia?”.

Aprendiz 1: “Não”.

A Figura 10 representa o compartilhamento de tela de uma atividade na plataforma DUO que gerou dúvidas entre os aprendizes durante sua realização:

FIGURA 10 - ATIVIDADES DA PLATAFORMA DUO

☰ Übungen



Quelle: Pixello

Quelle: Fotolia

🎧

3. Was sagen die Personen am Telefon? Sehen Sie sich die Bilder an und hören Sie die Dialoge 1-3.

Übungen

☰ Übungen

4. Üben Sie die Zahlen im **Bingo und Memory**-Spiel

Fonte: Da autora (2023)

É importante destacar que a dificuldade muitas vezes não está relacionada à compreensão do conteúdo em si, mas sim na interpretação do que a tarefa demanda e na abordagem para realizá-la. A tutora explica que existe um ícone que oferece instruções sobre como a tarefa deve ser executada, mas nem sempre essas orientações são suficientes para esclarecer as dúvidas dos aprendizes. Como resultado, eles concordam que o problema está na natureza do exercício e continuam discutindo outras questões. Essa situação ressalta a importância de uma comunicação eficaz e de garantir que as instruções das tarefas sejam claras e compreensíveis para os aprendizes.

Na segunda fase, denominada de 'atividades interativas', a tutora introduz um tópico de aquecimento (*Aufwärmphase*), ou ativação do conhecimento prévio (*Vorwissensaktivierung*) para preparar o aprendiz para a execução de uma atividade conjunta. A interatividade nessa fase visa motivar as interações entre os atores *online*, sem que uma atividade exclua ou diminua a outra. A tipologia de atividades usada é predominantemente fechada ou semiaberta e tem como objetivo trabalhar o vocabulário, associações e estruturas específicas da língua, com o intuito de ativar a memória e o conhecimento linguístico, cultural e social dos aprendizes. Isso é exemplificado no Encontro 3, que abordou o tema '*Guten Tag!*', conforme ilustrado na Figura 11:

FIGURA 11 - COMPARTILHAMENTO DE TELA, CANETA INTERATIVA



Fonte: Da autora (2023)

Na Figura 11, é abordado o conteúdo relacionado à formalidade e informalidade na forma de abordar uma pessoa. Os aprendizes expressam suas opiniões por meio de áudio, fazendo comentários e compartilhando experiências, ao mesmo tempo que utilizam recursos interativos para registrar qual estrutura é mais apropriada. Como mostrado na Figura 9, eles estão avaliando se devem usar a forma formal ‘senhor/senhora’ (Sie) ou a forma informal ‘você’ (du). Durante o plenário, eles discutem a escolha feita em relação à figura apresentada, que pode envolver uma pessoa e sua relação hierárquica, faixa etária ou situação familiar, profissional ou educacional, entre outras possibilidades.


A preparação para as salas interativas tem por característica a explicação das atividades e a organização dos aprendizes em salas interativas. O objeto das SI é preparar o aprendiz para trabalhar de forma mais autônoma e colaborativa, sem a presença da tutora. A tipologia para as SI é semiaberta e aberta, com uso de recursos de aplicativos como o *wordwall*¹⁷³ ou *kahoot*¹⁷⁴, e de *D-scaffolding* como suporte às atividades. O uso de recursos digitais específicos possibilita uma abordagem lúdica no compartilhamento de conteúdo e promove a criação de um ambiente de interação mais descontraído entre os atores *online*¹⁷⁵, como evidenciado no Encontro 3, que abordou o tema *Guten Tag!*, conforme demonstrado na Figura 12:

¹⁷³ Plataforma projetada para criar atividades personalizadas, e pode-se criar jogos, questionários, competições etc. Fonte: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/44/wordwall-ferramenta-digital-auxiliando-pedagogicamente-a-disciplina-de-ciencias>>

¹⁷⁴ <https://kahoot.com/>

¹⁷⁵ Sobre o assunto, ver: Ellis, 2008.

FIGURA 12 - EXPLICAÇÃO DE ATIVIDADE PARA SI



1. Gruppeninterview: Fragt euch gegenseitig – Sammelt Informationen in der Gruppe!

Frage	Person 1	Person 2	Person 3
Wie heißt du?			
Wie geht's?	mir geht es gut mir geht es nicht so gut es geht		
Woher kommst du?			
Wo wohnst du?			
Welche Sprachen sprichst du?			

Fonte: Da autora (2023)

Na Figura 12, é apresentada uma tarefa destinada a ser utilizada nas salas interativas. A tutora explica as situações na imagem e pergunta a opinião dos aprendizes quanto ao uso das expressões de formalidade ou informalidade. A tutora articula as várias formas de perguntar sobre o bem-estar de alguém, os aprendizes respondem e ela registra as respostas em cor azul na tela. A tutora instrui os aprendizes a fazerem uma captura de tela (*print*) da tela compartilhada, de modo a utilizá-la posteriormente nas salas interativas. Essa abordagem demonstra como os recursos digitais são empregados de forma interativa e prática no processo de aprendizado.

Nas salas interativas, os encontros são compostos por diferentes grupos de aprendizes, no entanto, durante um mesmo encontro, os grupos a são formados pelos mesmos aprendizes. Essa constância na formação do grupo promove entre os aprendizes mais facilidade em se expressar e em iniciar ou decidir como devem realizar a tarefa. Corrigir os colegas também passa a ser mais tranquilo, sem que haja resistências ou mal-entendidos entre eles. Todos compartilham de alguma dificuldade, alguns mais, outros menos. Além disso, nota-se que aqueles aprendizes que têm uma relação mais próxima uns com os outros, mesmo quando não estão juntos na sala interativa, apresentam maior diálogo em plenário, tornando o ambiente social mais acolhedor e as interações mais espontâneas e motivadas.

Os grupos nas salas interativas, que consistem em até quatro aprendizes, compartilham um mesmo objeto e organizam a divisão de trabalho, as ações e a operacionalização para chegarem a um resultado. Essas salas interativas podem ser comparadas a seminários nos quais os aprendizes têm oportunidade de revisar conteúdos, negociar relações de sentido na LE, compartilhar conhecimentos e estratégias, e discutir uma variedade de assuntos. A relação interpessoal mais próxima durante as atividades nas salas interativas tende a melhorar as relações sociais e, como resultado, a qualidade das interações em plenário.

Dessa forma, mesmo que os grupos compartilhem um mesmo objeto em uma mesma atividade, as ações serão diferentes, e as metas resultarão em operações distintas. Isso não significa que, devido às diferenças entre os grupos, os respectivos aprendizes não terão entendido a atividade; pelo contrário, a diversidade de procedimentos e resultados revela diferentes momentos e novas perspectivas da aprendizagem.

Durante as SIs, a regulação das atividades é realizada pelos próprios aprendizes, que organizam a divisão de trabalho, trabalham com mais autonomia e negociam entendimentos. A tutora está sempre disponível no plenário e pode ser chamada ou visitada a qualquer momento, a apenas um clique de distância.

A organização entre os aprendizes sobre a divisão das tarefas, referente ao componente do sistema de atividade ‘divisão de trabalho” proposto na TA, pode colaborar para estabelecer zonas de desenvolvimento proximal, pois oportuniza aos aprendizes fazer ajustes nas diferenças de entendimento. Observa-se uma relação de *scaffolding* entre os aprendizes, em especial no uso de *D-scaffolding*.

A divisão de trabalho na sala interativa fica a critério dos aprendizes e acontece de forma espontânea, em que cada um oferece o que sabe melhor. Aqueles que lidam melhor com a tecnologia acabam por usar recursos digitais como o compartilhamento de tela, outro realiza as pesquisas ou traduz palavras, e outros apresentam o resultado em plenário. Aprendizes com mais conhecimento linguístico oferecem explicações e auxiliam no entendimento do tema. Essa formação pode ser entendida como a criação de um ambiente de *micro-scaffolding*, que instiga a autorregulação da aprendizagem. Não há uma imposição de quem faz o quê; os próprios aprendizes vão moldando e regulando a aprendizagem de acordo com o que cada um pode fazer para ajudar na realização da tarefa.

Os plenários 2 e 3 se caracterizam pelo retorno das SI e pela apresentação do que foi desenvolvido pelos aprendizes. Nem sempre há um resultado concreto a ser apresentado, mas sim uma renegociação de entendimentos sobre um determinado tema. É o momento em que a tutora regula o sistema de operações, verifica questões instrumentais, a necessidade de aprofundar o tema ou redirecionar as ações para manter o foco no objetivo da atividade. Nesse sentido, a tutora molda o plenário de acordo com as necessidades dos aprendizes, sendo essas necessidades a motivação subjacente. Os resultados apresentados pelos aprendizes intensificam o diálogo na comunidade, e a tutora ganha espaço para orientar, fornecer feedback ou compartilhar *links*.

Considerando os aspectos observados, entende-se que essas fases contribuem para que os encontros ocorram de forma dialógica e diversificada, criando possibilidades para estabelecer um ambiente em que as relações sociais motivem o uso da língua-alvo. A organização didático-metodológica da tutora constitui a base para o desenvolvimento dos conteúdos das unidades temáticas (UT) de forma diversificada.

Considera-se que a interatividade tem potencial para motivar as interações entre os atores *online*. Os recursos digitais não apenas facilitam a visualização das atividades, mas também criam uma esfera de interação única para os atores *online*. Esses recursos contribuem para transformar um ambiente virtual por webconferência em um ambiente virtual de aprendizagem compartilhada.

5.1.2 Ambientes e esferas de interação

Para se iniciar essa subseção, se irá explorar a dinâmica das esferas e ambientes interativos. Esses espaços são formados a partir das interações entre os atores *online* e transcendem os limites da mera observação. Os aprendizes podem dialogar e interagir diretamente uns com os outros por meio de diversos canais de comunicação, como o *chat*. Essas interações dão origem a esferas interativas, cuja natureza espontânea e baseada em afinidades as torna insusceptíveis de controle ou determinação. Compreende-se, portanto, que as esferas não podem ser confinadas por limites predefinidos.

Como discutido na fundamentação teórica, na subseção 3.4, as esferas são entidades abstratas e psíquicas, que emergem das relações estabelecidas entre os

aprendizes. Essas esferas se manifestam a partir de características individuais de cada ator *online*, incluindo sua personalidade, estilo de aprendizado, habilidades comunicativas e visão de mundo. De acordo com Vigotski (1991), o desenvolvimento e a aprendizagem dos sujeitos ocorrem no contexto social, e, nesse sentido, um ambiente social está impregnado de relações e esferas interativas, ou seja, de interação.

Neste estudo, observa-se inicialmente a criação de um único ambiente virtual, mediado por recursos audiovisuais síncronos dos aprendizes e da tutora. Os atores *online* não compartilham o mesmo espaço físico; cada um deles está conectado a um computador localizado em um local distinto. Essa configuração resulta na criação de um ambiente interativo compartilhado, no qual a presença virtual se torna visualmente real e individual, culminando em uma esfera interativa comum. Esta dinâmica é representada na Figura 13:

FIGURA 13 - PLENÁRIO



Fonte: Da autora (2023)

Segundo a Figura 13, a esfera interativa central ocorre dentro do ambiente de interação representado pelo quadrado cinza, onde virtualmente todos os atores *online* estão situados. Além disso, dentro deste ambiente compartilhado, é possível o desenvolvimento de esferas interativas paralelas por meio do diálogo entre os atores *online* utilizando recursos como o *chat*, aplicativos externos, *emoticons*, manifestações verbais espontâneas ou direcionadas pela tutora. Essas esferas

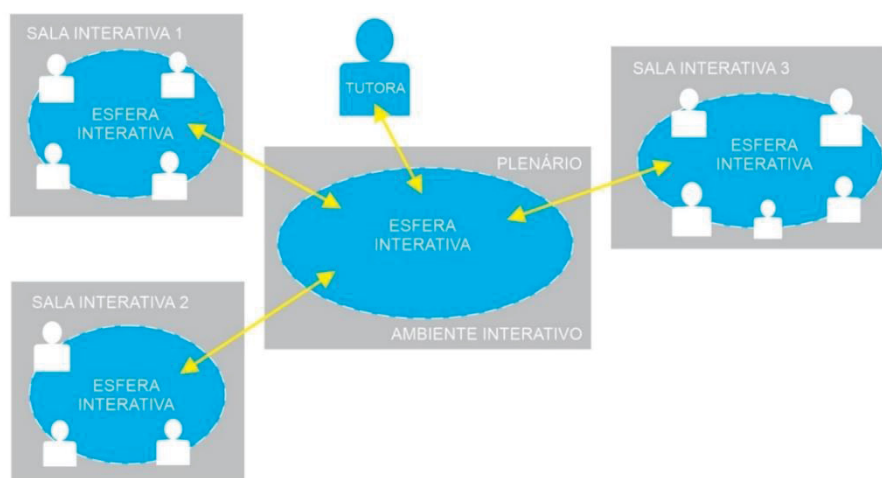
interativas espontâneas variam de grupo para grupo, sendo originadas nas relações e sintonias individuais de cada aprendiz com os outros.

Sob essa perspectiva, as salas interativas assumem um papel significativo ao proporcionar meios para o diálogo direto, a negociação de conceitos, a percepção de mundo, o conhecimento linguístico, entre outros aspectos que aproximam (ou não) a relação entre os aprendizes. O objeto compartilhado na atividade representa um elemento central na promoção dessa socialização, permeando a esfera da própria atividade.

Assume-se, assim, que a criação de grupos menores em salas interativas representa a formação de um novo ambiente interativo e, conseqüentemente, uma nova esfera interativa, além do plenário já estabelecido. Portanto, ao nos referirmos às salas interativas, entende-se que ambiente e esfera convergem entre si, e, portanto, são inseparáveis.

Durante os encontros, é possível observar a formação de até 3 plenários e até 4 salas interativas em cada encontro. O plenário inicial está sempre aberto a todos os aprendizes. Quando os aprendizes se dirigem às salas interativas, a tutora permanece no plenário, mas tem a mobilidade para visitar as salas interativas a qualquer momento. Embora essa mobilidade não esteja representada na Figura 14, a tutora pode alternar sua presença entre as salas interativas e o plenário:

FIGURA 14 - PLENÁRIO E SALAS INTERATIVAS



Fonte: Da autora (2023)

Com essa configuração, apreende-se que, complementarmente aos ambientes interativos, as esferas constituem uma interação invisível, uma rede interativa que

independe de normatização e que se desenvolve a partir dos fenômenos interacionais espontâneos. Em outras palavras, durante as aulas *online*, além das interações planejadas e visíveis, como aquelas que ocorrem nos ambientes interativos predefinidos, também surgem interações não planejadas e informais. Essas interações podem envolver conversas paralelas, trocas de mensagens, reações emocionais, ou qualquer forma de comunicação que ocorre naturalmente entre os atores *online*, independentemente das regras estabelecidas. Essas interações invisíveis formam uma rede adicional de comunicação que enriquece a experiência de aprendizado *online*. Nesta pesquisa, a interdependência entre ambiente e esfera os tornam uma entidade única, e ambos proporcionam oportunidades para superar de forma mais eficaz a distância transacional (MOORE; KEANSLY, 2013).

De maneira similar, ao considerar os seis critérios apresentados anteriormente por Kerres (1999) para organizar um ambiente de interação, observa-se que os encontros nesta abordagem apresentam um desenvolvimento linear de aprendizagem, alternando-se com momentos de interação mais aberta (conforme subseção 3.5). Concorde-se com o autor de que não existe um modelo único adequado para implementação, mas que é possível ajustar os pontos por ele apresentados de acordo com a proposta de ensino em questão.

Por fim, na unidade de análise proposta nesta pesquisa, as características atribuídas aos dois modelos apresentam algumas ressalvas e restrições. As observações realizadas constataram que: (1) a comunicação ou a mediação do conteúdo é hierarquicamente estruturada, ou seja, os conteúdos são trabalhados de forma linear, buscando apresentar uma progressão nas estruturas da língua-alvo; (2) o modelo de aprendizagem é formal; (3) os grupos compartilham a mesma L1, são do meio acadêmico, mas diferem em idade; no entanto, pode-se afirmar que formam grupos homogêneos; (4) os encontros apresentam momentos nos quais os aprendizes trabalham de forma mais autônoma, como nas salas de interação, sem a tutora, e há momentos em que a autonomia é compartilhada com o grupo no plenário e com a tutora; no entanto, a autonomia do aprendiz é incentivada durante todo o encontro; (5) a motivação é intrínseca nos aprendizes, o que constitui uma característica de um ambiente aberto de interação.

Embora haja características de uma abordagem de ensino mais estruturada e sequencial, a motivação dos aprendizes pode influenciar na criação de um ambiente de aprendizado mais flexível e aberto. Além disso, a escolha entre um ambiente mais

estruturado e um ambiente mais aberto pode depender do nível de conhecimento prévio dos aprendizes em relação ao tópico em estudo. Quando os aprendizes estão altamente motivados e possuem um conhecimento prévio considerável, um ambiente mais aberto que permite interações espontâneas e exploração independente pode ser mais adequado. No entanto, quando o conhecimento prévio é limitado, pode ser preferível utilizar uma estrutura mais sequencial para orientar o aprendizado de forma mais direcionada. Em resumo, a flexibilidade do ambiente de aprendizado pode variar com base na motivação e no conhecimento prévio dos aprendizes. Nesse contexto, é observado que os aprendizes têm um conhecimento limitado da LEA, e, portanto, a abordagem adotada prioriza uma sequencialidade na apresentação de conteúdos e atividades.

A língua-alvo, no caso a língua alemã, é incorporada de maneira direcionada e intencional nas situações em que é necessária para atingir os objetivos de aprendizado do grupo. Por exemplo, no início das aulas, os atores *online* se cumprimentam em alemão e podem perguntar como estão, reagindo em diferentes estruturas que foram aprendidas. Durante os encontros, a língua mais comumente usada pelos atores *online* é a língua materna, ou seja, o português. No entanto, quando se trata de realizar atividades que visam o uso e a compreensão da língua-alvo, a língua alemã é empregada de maneira específica.

Além disso, são esclarecidas formas na pronúncia e fonética da língua alemã, ajudando os aprendizes a desenvolver habilidades de fala e audição mais precisas. Isso implica que, embora o português seja predominante na comunicação geral, o alemão é usado propositadamente sempre que a atividade requer que os atores *online* pratiquem e compreendam a língua que estão aprendendo. Em suma, a língua alemã é usada com um propósito específico nas situações em que é necessária para atingir os objetivos de aprendizado do grupo.

Dentro deste contexto, destaca-se a importância em se compreender o papel da presença social para a construção e dinâmica desses ambientes de interação e a criação de esferas. Um ambiente de interação bem empregado tecnicamente não apenas fortalece essas esferas de interação, mas também está intrinsecamente ligado ao grau de presença social, e deve assim contribuir para a eficácia do uso e aprendizagem da língua alvo.

Os fundamentos teóricos apresentados por Garrison, Anderson e Archer (1999) enfatizam a importância da presença social como um dos pilares essenciais na

constituição de uma comunidade de investigação¹⁷⁶. Eles identificam a presença social, juntamente com a presença cognitiva e a presença de ensino, como elementos críticos na criação e manutenção de uma comunidade de investigação. A fim de fortalecer e sustentar a presença social dentro dessa comunidade, a pesquisa conduzida por Krsmanovic e Bicman (2022) identifica três configurações-chave: o suporte verbal, o suporte não verbal e o suporte tecnológico. Assim, quando se fizer referência à presença social na subseção 5.2, que trata da descrição e reflexões da unidade temática, considera-se essas configurações.

No âmbito da pesquisa realizada, é possível observar como a presença social influencia diretamente a dinâmica dos encontros *online*. A tutora, por exemplo, mantém consistentemente ativada a câmera e áudio ativados, criando uma presença visível e audível que proporciona um ambiente mais próximo ao presencial. Além disso, ela adota uma abordagem tranquila e paciente ao transmitir informações, encorajando os aprendizes a também participarem ativamente e compartilharem suas próprias presenças no ambiente digital de aprendizagem.

Na perspectiva de Merleau-Ponty (2006), a linguagem não se restringe apenas às palavras, mas inclui todos esses componentes não verbais, como expressões faciais, gestos e entonação que contribuem para a produção de sentido, tanto para o emissor quanto para o receptor. Esses elementos são significativos para a construção de uma unidade de compreensão dentro do sistema de atividade.

Além disso, a influência da presença social também se reflete nas interações entre os próprios aprendizes. As expressões de dúvida, entusiasmo, concordância e outros sentimentos são compartilhadas durante os encontros *online*, criando um ambiente autêntico e interativo. A linguagem atua como um elo que conecta essas interações e contribui para a formação de uma comunidade de aprendizado digital rica em interações sociais e culturais (MARCON; FURLAN, 2019).

À fala não se atribui significado/sentido apenas pelo uso de vocabulário e atribuição semântica na função de comunicação; a ela se atribui significado também pelo sotaque, o tom, gestos e fisionomia, que modulam esse contexto de forma significativa (MARCO; FURLAN, 2019).

Portanto, a compreensão da presença social colabora para desvendar como os ambientes de interação e esferas se desenvolvem durante os encontros *online*. Essa

¹⁷⁶ O tema foi abordado na subseção 3.3.2.

presença abrange não apenas a comunicação verbal, mas também o suporte não verbal e tecnológico, desempenhando um papel diferenciador na construção de um ambiente de aprendizagem digital rico em interações sociais e culturais, alinhado com os fundamentos da comunidade de investigação.

A seguir, na subseção 5.3, se irá abordar as descrições e reflexões dos encontros observados, levando em consideração as configurações propostas por Krsmanovic e Bicman (2022) relacionadas ao suporte verbal, não verbal e tecnológico, propostos por. O pesquisador qualitativo deve estar aberto aos acontecimentos que ocorrem, sendo assim flexível aos acontecimentos observados.

5.2 UNIDADE TEMÁTICA: DESCRIÇÃO E REFLEXÕES

Nas próximas subseções, serão apresentadas as anotações dos encontros 9 e 10, que fazem parte do módulo 4 do curso DUO, cujo tema é “Comidas e Bebidas”.

No encontro 9, foram explorados tópicos relacionados ao ‘vocabulário de alimentos, gêneros dos substantivos e ingredientes de receitas típicas alemãs’. No encontro 10, a discussão se aprofundou em torno de ‘alimentos, a forma do plural, quantidades e embalagens’.

Os encontros 11 e 12, fazem parte do módulo 5 do curso DUO, com o tema ‘Meu Dia’. No encontro 11, foram discutidos tópicos como ‘horários formais e informais, períodos temporais, temporalidade nas perguntas e respostas’. No encontro 12, o tema foi ampliado para ‘horário formal/informal, atividades esportivas e recreativas, perguntas temporais, informações de frequência e temporais’.

É importante notar que as salas interativas mantiveram a composição de aprendizes durante o mesmo encontro, enquanto houve variações na formação dos grupos de aprendizes nos demais encontros.

Encontro 9. Tema: ‘Comidas e Bebidas’

Conteúdo: vocabulário, gêneros dos substantivos e ingredientes de receitas típicas.

Plenário 1: aquecimento, dúvidas, orientações

No plenário 1, o início de cada encontro conta com uma etapa de aquecimento, que tem como objetivo motivar os aprendizes e incentivar o uso da LE desde o

momento em que entram na sala de aula virtual. Durante essa fase, os aprendizes são encorajados a utilizar expressões na língua-alvo para cumprimentar seus colegas, perguntar como estão e reagir às perguntas feitas por outros atores *online*. Essa prática é recorrente em todos os encontros e se desenvolve à medida em que os aprendizes ganham confiança e se sentem mais à vontade para interagir com os demais. Além disso, neste momento, os aprendizes têm a oportunidade de esclarecer dúvidas e receber orientações iniciais sobre o que será abordado durante o encontro, ou sobre testes realizados na plataforma Moodle. Essa etapa é fundamental para estabelecer um ambiente acolhedor e promover a participação ativa de todos.

Nesse contexto, a tutora aborda o tema e enfatiza a importância de não recorrer ao Google Tradutor para a produção de textos, uma vez que os resultados obtidos por essa ferramenta não refletem o progresso e a construção da aprendizagem que os aprendizes têm percorrido até então. Ela destaca que é importante aplicar o conhecimento adquirido, mesmo que isso resulte em algumas incoerências gramaticais ou ortográficas. A tutora ressalta que esse é o momento em que os aprendizes podem refletir sobre o que já aprenderam e identificar as áreas que ainda podem aprofundar.

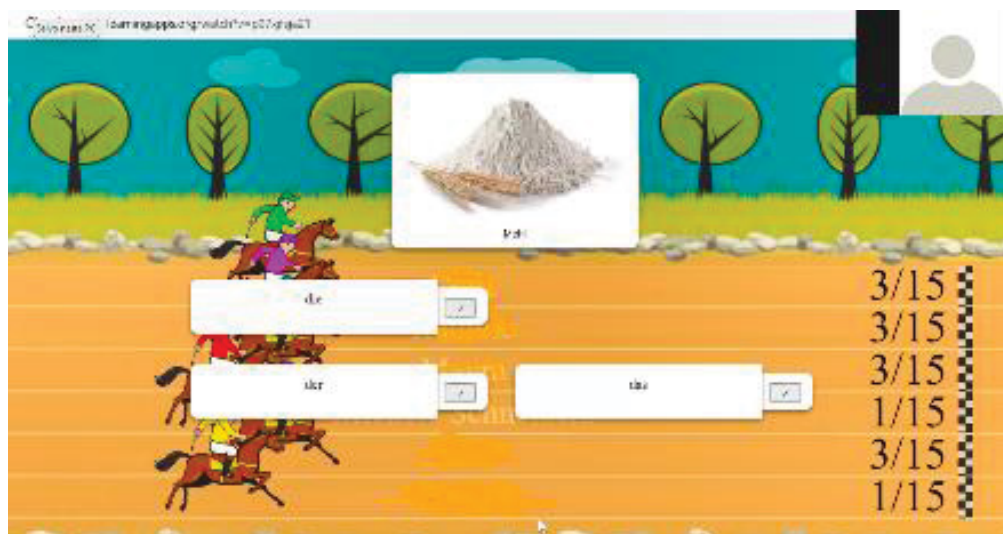
É relevante mencionar que, nesse primeiro momento, ocorreu uma diferença significativa no tempo gasto para essa atividade. Para a Turma 1, o período foi de 10 minutos, enquanto para a Turma 2, foram necessários 18 minutos. Essa diferença de tempo se deveu às perguntas e dúvidas dos aprendizes relacionadas ao conteúdo anterior sobre 'minha moradia', abordado no módulo anterior.

A tutora utiliza esse momento para facilitar a interação entre a comunidade de aprendizes e o objeto de estudo, incentivando perguntas e comentários que contribuam para a construção coletiva de compreensão da questão em discussão. As explicações em formato de diálogo acabam por evidenciar que a dúvida é compartilhada por diversos aprendizes, não se limitando apenas àquele que a expressou inicialmente.

O tema abordado são móveis, comidas e bebida, e usados com o objetivo de retomar o vocabulário do módulo anterior e para o atual. O recurso digital utilizado nesse contexto inclui o compartilhamento de tela, a lousa interativa *chat*, captura de tela pelos aprendizes e a corrida de cavalos¹⁷⁷, conforme representado na Figura 15:

¹⁷⁷ Jogo de palavras disponível em: <palavras>, e jogo de artigos disponível em: <artigos> Acesso em: 12 out. 2023.

FIGURA 15 – CORRIDA DE CAVALOS: GÊNERO E IMAGEM



Fonte: Da autora (2023)

O objetivo da atividade da corrida de cavalos é estabelecer conexões entre palavras, imagens e gêneros, promovendo o desenvolvimento da habilidade de identificação dos gêneros dos substantivos. O propósito do jogo é acertar o maior número possível de questões e conquistar o primeiro lugar no *Ranking*.

Nesta primeira atividade da Turma 1, composta por 10 aprendizes no plenário, a tutora opta por não compartilhar a tela, permitindo que os aprendizes joguem entre si sem sua interferência direta. Nesse cenário, os aprendizes fazem comentários durante o jogo, compartilhando se acertaram ou erraram, ou mesmo fazendo observações sobre seus colegas. No entanto, não há um diálogo direto com a tutora na forma de perguntas.

Na segunda atividade, utilizando o mesmo aplicativo, a tutora escolhe compartilhar sua tela, possibilitando que todos os aprendizes acompanhem o grupo que está participando da corrida de cavalos. Aqui, a tutora busca estimular a verbalização dos vocábulos, repetindo o que está escrito e formulando perguntas para que os aprendizes possam aplicar seu conhecimento sobre o gênero de palavras ou imagens exibidas. Ao término da atividade, a tutora compartilha os links de acesso aos jogos pelo chat da sala, proporcionando aos aprendizes a oportunidade de treinar adicionalmente.

Na Turma 2, composta por 11 aprendizes no plenário, eles enfrentaram dificuldades técnicas que resultaram em desconexões. Diante disso, os próprios

aprendizes sugeriram que a tela da tutora fosse compartilhada, permitindo que alguns participassem da corrida de cavalos, enquanto os demais acompanhavam passivamente o desenvolvimento do conteúdo. Essa abordagem colaborativa estendeu a participação ativa da comunidade além dos seis atores *online* efetivos da corrida, envolvendo todos, mesmo aqueles que não estavam diretamente envolvidos na competição.

No contexto dessas atividades, a tutora exerce um papel diferenciador na administração do ambiente de ensino-aprendizado, adaptando sua abordagem às necessidades específicas de cada turma. Sua presença e mediação de conteúdo potencializam tanto a presença social quanto a cognitiva dos aprendizes, de acordo com o modelo proposto por Garrison, Anderson e Archer (1999), destacando a influência positiva do professor/ tutor na experiência de aprendizado.

A presença social entre os atores *online* se manifesta por meio da mediação tecnológica, mediação verbal e não verbal, como apresentado na subseção 3.4. Durante as atividades, a tutora fornece suporte verbal ao repetir expressões motivacionais na LE, como '*sehr gut*' (muito bem), '*genau*' (exatamente) e '*gut*' (bom), com o objetivo de incentivar e elogiar os aprendizes. Essa interação ilustra a influência da tutora na promoção da presença social e na ativação da presença cognitiva dos aprendizes, uma vez que um dos aprendizes reproduz a fala da tutora, dizendo '*sehr gut*' ao final do jogo.

Na sequência da Turma 1, após a conclusão do jogo e a verificação de dúvidas, a tutora compartilhou novamente sua tela e orientou os aprendizes a tirarem um *print* da folha de atividades. Essa ação visava preparar os aprendizes para o trabalho em duplas que ocorreria nas salas interativas.

O objetivo da tarefa consistia em identificar e dialogar sobre os produtos ilustrados nas folhas de exercícios. Os aprendizes deveriam organizar quem ficaria com qual ilustração. O recurso tecnológico utilizado para esta atividade é o compartilhamento de tela pela tutora e *print* pelos aprendizes, como representado na Figura 16:

FIGURA 16 - ALIMENTOS

<p>Was ist in der Obstschale? Frage deine/n Partner/in und notiere</p>	<p>Partner/in 2: der Kühlschrank Beschreibe für deine/n Partner/in</p>
	
<p>Partner/in 1: die Obstschale Beschreibe für deine/n Partner/in</p>	<p>Was ist im Kühlschrank? Frage deine/n Partner/in und notiere</p>
	

Fonte: Da autora (2023)

Salas interativas 1: gravação feita pela tutora.

Destaca-se nessa primeira rodada de salas interativas a questão da mobilidade dos atores *online* ao mudarem de ambientes de interação quando acham conveniente ou necessário.

Na situação da Turma 1, os integrantes de um dos grupos, que estavam na sala interativa SI 3, retornaram ao plenário. Esse grupo de três aprendizes revelou não ter conhecimento do vocabulário de frutas em alemão, já que nunca haviam tido contato com a língua alemã antes. A tutora reagiu de forma positiva, dizendo '*gut*' com um sorriso no rosto, e os aprendizes acompanharam com risos.

A tutora, então, sugeriu que eles permanecessem na sala do plenário, e utilizassem dicionários *online* para identificar o nome das frutas em alemão. Ela propôs que eles revezassem a tarefa, com um deles lendo em voz alta o nome da fruta em voz alta, outro procurando as imagens referente à fruta e fossem anotando o

Dessa forma poderiam revezar a procura e treinar a fonética, a escrita e associar fruta e nome. A tutora avisa que irá passar nas outras SI e depois retornaria.

Na SI 1, os aprendizes tentavam identificar o que estava desenhado na geladeira, se era leite, nata ou chantili. Eles buscaram todos esses ingredientes no dicionário *online para esclarecer suas dúvidas*. Ao perguntarem à tutora como formular a pergunta: “O que tem na geladeira e na fruteira?”, ela sugeriu a seguinte estrutura: “*Was ist in der Obstschale?*” e para a resposta sugere: “*In der Obstschale ist Apfel, Banane*”¹⁷⁸. Os aprendizes adotaram prontamente essa estrutura. Embora nenhum deles compartilhasse a tela, cada um usou recursos audiovisuais para apoiar sua própria pesquisa e, assim, cumprir a tarefa.

Na SI 2, os aprendizes estavam envolvidos na atividade, embora não tivessem as câmeras ligadas, mas estavam dialogando entre si. Quando a tutora perguntou se tinham alguma dúvida, eles responderam que estava tudo certo. A tutora, considerando que não havia dúvidas imediatas a serem abordadas e percebendo que todos no plenário estavam com as câmeras ligadas, optou por seguir para a próxima sala interativa.

Na SI 4, onde os aprendizes informaram que haviam concluído a tarefa. Eles mencionam algumas dificuldades na busca por palavras desconhecidas. A tutora concordou, forneceu algumas dicas sobre como realizar pesquisas na web e avisou que em breve os chamaria para o plenário. Depois, ela retornou à turma que estava ano plenário.

Ao retornar ao plenário onde a SI 3 ficou, a tutora notou que os aprendizes estavam profundamente envolvidos na pesquisa de vocabulário. Eles não apenas buscavam palavras, mas também ouviam as pronúncias por meio do áudio nos dicionários *online*. Os aprendizes repetiam em voz alta, soletravam e discutiam a pronúncia e a entonação de palavras mais desafiadoras. Embora não compartilhassem suas telas, era possível perceber quais dicionários *online* estavam utilizando pelo áudio.

Plenário 2

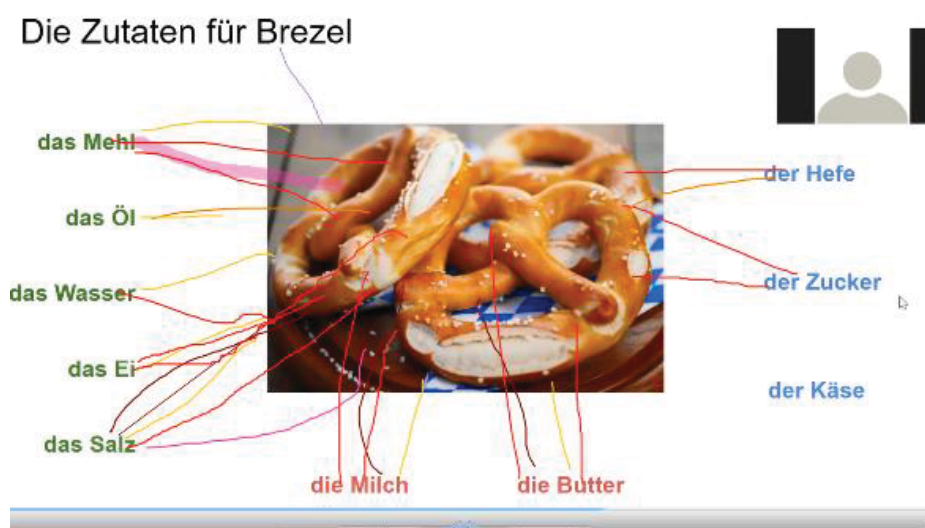
Ao retornarem das SI para o plenário 2, os aprendizes retomam o tópico de uma das SI, que era a diferença entre os tipos de limões. Isso leva a outra conversa

¹⁷⁸ Na fruteira há maçãs, bananas.

que ocorreu em uma SI diferente sobre as diversas bebidas à base de frutas, como caipirinha, limonada, suco de abacaxi, entre outras.

Após essa discussão, a tutora introduz o novo tema para a nova fase: 'Ingredientes'. O objetivo é revisar o vocabulário de alimentos sob uma perspectiva diferente, focando nos ingredientes das receitas. Essa atividade também serve como um aquecimento para a atividade que será realizada nas SI. O recurso digital utilizado para esta atividade é o compartilhamento de tela pela tutora e o uso da caneta interativa pelos aprendizes, como representado na Figura 17:

FIGURA 17 - INGREDIENTES



Fonte: Da autora (2023)

A tutora realiza perguntas e enfatiza os ingredientes do produto, reiterando várias vezes o termo 'Zutaten' em alemão. Isso orienta os aprendizes a se manifestarem, lendo em alemão e utilizando a caneta interativa para demonstrar a conexão entre a palavra e a imagem. Nesse momento da atividade, os aprendizes vão além do objetivo inicial de identificar os ingredientes para fazer um pretzel (*Brezel*)¹⁷⁹, que é um tipo de rosca à base de farinha. Eles se envolvem em uma interação mais pessoal e descontraída, compartilhando suas preferências alimentares e discutindo sobre diversos tópicos relacionados à cultura alemã e à língua alemã. Eles dialogam sobre o que gostam ou não gostam de comer, exploram a composição de palavras,

¹⁷⁹ Conforme o dicionário Pons Online, a tradução de 'die Brezel' para o português é 'o pretzel'. Disponível em: <pons> Acesso em: 10 out. 2023.

discutem formas homônimas e compartilham suas experiências com outras comidas típicas alemãs que já experimentaram.

Nesse contexto, a presença social se destaca, uma vez que os aprendizes conseguem projetar suas personalidades e emoções por meio do ambiente de comunicação *online* que estão utilizando. A tutora também contribui para esse ambiente positivo e descontraído ao responder com humor a expressão de ‘fome’ de um dos aprendizes, gerando risos e reforçando a interação social. Essa forma de presença fortalece os laços entre os atores *online* da comunidade, tornando a experiência de aprendizado mais enriquecedora e significativa para todos.

Durante esse momento, enquanto todos estão se divertindo, a tutora encerra a atividade ao compartilhar as respostas sobre os ingredientes do pretzel. Isso oferece aos aprendizes a oportunidade de verificar quais respostas acertaram e quais erraram, promovendo uma avaliação do seu próprio desempenho. Essa fase faz parte do processo de aprendizado colaborativo e interativo, permitindo que os aprendizes reflitam sobre o que aprenderam durante a atividade.

O próximo tema abordado nas salas interativas envolverá pratos típicos da cultura alemã e seus ingredientes. A tutora compartilha sua tela e explicou que os aprendizes terão como objetivo pesquisar os ingredientes de pratos específicos da culinária alemã na web. Para tornar a atividade mais interativa, a tutora utilizou o recurso de uma roleta virtual por meio do aplicativo *Wordwall*¹⁸⁰ para sortear diferentes pratos típicos previamente selecionados por ela para cada grupo de uma SI. Os resultados dessa pesquisa serão apresentados no plenário 3. Esse momento marca a transição para as salas interativas, onde os grupos de aprendizes continuarão explorando o tema dos alimentos e ingredientes das receitas típicas alemãs. O recurso tecnológico utilizado para esta atividade consiste no compartilhamento de tela pela tutora e no uso da roleta virtual, conforme representado na Figura 18:

FIGURA 18 – WORDWALL

¹⁸⁰ Disponível em: <[wordwall](#)>

A tutora também participa da pesquisa, iniciando uma busca na web quando questionada sobre a manteiga clarificada. Outro aprendiz compartilha informações sobre a dificuldade de se achar esse tipo de gordura e que o custo é alto aqui no Brasil. O término automático de 60 segundos enviou todos os aprendizes, incluindo a tutora, das salas interativas para o plenário. Isso marca o encerramento das atividades nas SI e a transição para a próxima parte do encontro.

Plenário 3

A tutora retoma o assunto que estavam tendo na SI 1 para encerrar o assunto, e então pergunta quem quer começar a apresentar os resultados da atividade sobre os pratos típicos.

Em plenário, espontaneamente, um aprendiz compartilha sua tela e apresenta fotos do prato que pesquisou, lendo em alemão os ingredientes da sua receita. Ao demonstrar um pouco de dúvida durante a apresentação, a tutora pergunta onde estão os outros membros do grupo, o que incentiva a participação deles e a colaboração na apresentação. Ao finalizar, a tutora direciona a palavra a um aprendiz específico, em alemão, perguntando se ele pode apresentar agora. Ele concorda e compartilha a tela, começando a ler os ingredientes e questionando sobre as abreviações na receita, como 'EL' (*Esslöffel*, colher de sopa).

Nesse contexto, a tutora encerrou a atividade perguntando se tinham alguma pergunta '*Habt ihr Fragen?*' Um dos aprendizes perguntou sobre o significado de '*Kalbschnitzel*' (bife de vitela) e, em seguida, leu os outros ingredientes da receita, traduzindo cada um para garantir que estava correto. No entanto, essa abordagem acabou por demandando muito tempo durante o encontro.

Essa ação do aprendiz acabou por interromper o fluxo das apresentações, e se deu de forma isolada e não planejada, o que deu a impressão de dispersão principalmente porque o aprendiz não compartilha a tela e faz a leitura e tradução das palavras sozinho. Essa situação destaca a importância do equilíbrio entre responder às perguntas dos aprendizes e manter um cronograma eficiente durante as atividades. É esperado encontrar maneiras de fornecer esclarecimentos necessários sem comprometer a fluência e o andamento das aulas.

Retomando a atividade de retorno das salas interativas, o grupo da SI 1 retoma o termo '*Butterschmalz*' (gordura clarificada), e a discussão sobre os diferentes nomes de gorduras, compartilhando a tela com a foto correspondente.

No último grupo da SI 2, a apresentação do prato típico ocorreu verbalmente, sem o compartilhamento de tela. O aprendiz que começou a ler os ingredientes também lê as quantidades, mas demonstrou insegurança na pronúncia das palavras na LE. Em resposta, os outros aprendizes do grupo começam a ler em conjunto com o colega, revezando na leitura dos ingredientes e quantidades. Eles traduziram palavras, retomaram a pronúncia e mostraram uma relação mais próxima entre si.

A observação revelou que os aprendizes, ao explicarem a tarefa, usam gestos para descrever termos ou objetos, fazem mímicas, como balançar a cabeça para concordar com o que está sendo dito, ou fazem caretas para demonstrar que não gostam de algum dos ingredientes, como a margarina.

Além disso, no ambiente virtual de aprendizado por webconferência, os participantes têm a capacidade de visualizar suas próprias câmeras em uma janela separada, ao lado das imagens dos outros. Esse recurso proporciona uma perspectiva de si mesmos sob o ponto de vista dos outros, resultando em uma forma especial de reciprocidade de perspectivas. No entanto, é importante ressaltar que essa perspectiva sensorial é construída na esfera da percepção de cada indivíduo, e o que os outros veem não necessariamente reflete a mesma percepção. A noção de presença virtual é relevante neste contexto.

De acordo com Valle e Bantim (2018), a presença pode ser estabelecida tanto na educação presencial quanto na educação a distância, independentemente da proximidade física ou da distância geográfica¹⁸¹. A plataforma de webconferência utilizada no curso oferece recursos que permitem aos participantes controlar a visualização das imagens de várias maneiras, como fixar a visualização de uma pessoa específica, destacar quem está falando, entre outras opções. Além disso, atualmente, existem diversas ferramentas disponíveis que permitem personalizar essa experiência visual de acordo com as preferências individuais.

No entanto, a ausência do compartilhamento de tela por parte dos aprendizes durante a apresentação dos pratos típicos pode impactar essa experiência visual. A falta de compartilhamento de tela impede que os outros atores *online* vejam as imagens dos pratos e dos ingredientes, o que limita a perspectiva visual dos demais. Mesmo com recursos de controle de visualização disponíveis, a falta de compartilhamento de tela pode criar desafios para a interação efetiva e para a

¹⁸¹ Tema abordado na subseção 3.5.1.

compreensão do conteúdo apresentado. Portanto, a forma como os aprendizes utilizam as ferramentas de visualização e compartilhamento também influencia a experiência de presença virtual e colaboração no ambiente de aprendizado *online*.

A tutora encerra a aula lembrando que haverá um *chat* após o encontro, fornecendo informações sobre o horário. Além disso, ela fica além do horário para conversar em particular com um dos aprendizes. Essa ação demonstra o cuidado da tutora em manter a comunicação e a interação com os aprendizes, mesmo após a aula, e em abordar questões específicas de aprendizado ou preocupações individuais. Isso contribui para o estabelecimento de um ambiente de aprendizado mais personalizado e atencioso, promovendo a presença social e o apoio aos aprendizes.

Encontro 10. Tema: 'Comidas e Bebidas'

Conteúdo: alimentos, as formas do plural, quantidades e embalagens.

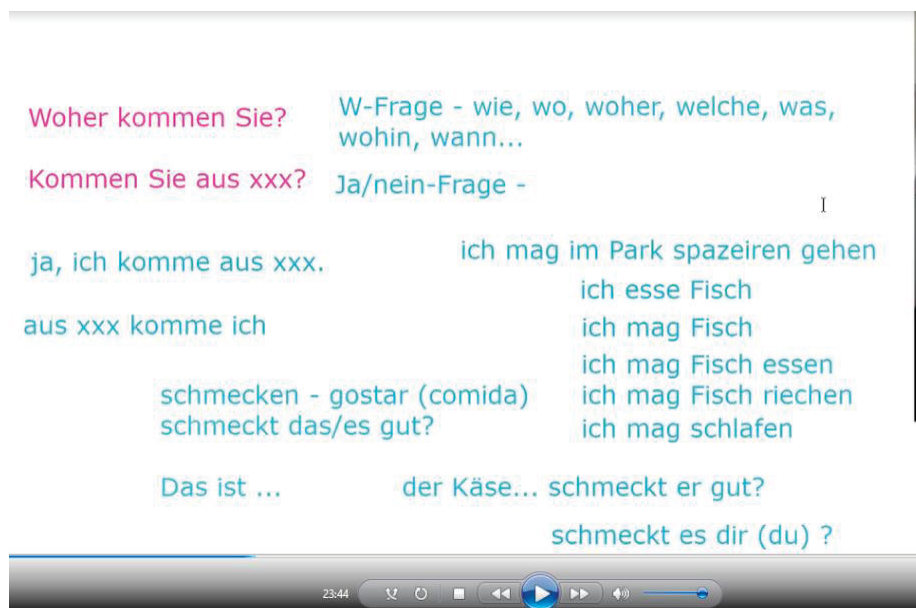
Plenário 1: aquecimento, dúvidas, orientações

A fase de aquecimento inicia com saudações em alemão e a oportunidade de os aprendizes tirarem suas dúvidas de conteúdo por meio de compartilhamento de tela. A Turma 1 dedicou 25 minutos a essa fase, enquanto a Turma 2 necessitou apenas de 10 minutos. A diferença ocorreu devido a uma questão levantada por um dos aprendizes, que explicou que uma tarefa na plataforma não está com instruções muito claras. A tutora solicitou compartilhou seu *whiteboard* para escrever o exemplo pedido ao aprendiz: *Woher kommen Sie? Kommen sie aus ...?*¹⁸²

A tutora envolve a turma perguntando se alguém tem teorias sobre essas duas frases e seus significados. Ela até faz uma piada sobre sua própria pergunta, provocando risos. Um dos aprendizes então começa a teorizar sobre a diferença e o significado das frases, e todos se envolvem em um diálogo colaborativo para construir uma teoria e regra com base em suas compreensões individuais. Nesse processo, eles compartilham suas interpretações e entendimentos. O recurso tecnológico utilizado para essa atividade é o compartilhamento de tela e a caneta de anotação, conforme ilustrado na Figura 19:

¹⁸² De onde o senhor/ a senhora vem? – O senhor/ a senhora vem da...?

FIGURA 19 - AQUECIMENTO, DÚVIDAS, ORIENTAÇÕES



Fonte: Da autora (2023)

A tutora começa sua explicação em resposta a uma pergunta feita por um dos aprendizes, mas à medida que a interação entre os aprendizes avança, ela começa a desenvolver as questões adicionais levantadas pelos aprendizes. Isso faz com que a transforme em uma discussão mais ampla e envolvente, na qual a tutora vai escrevendo, em azul, sobre os tópicos e questões que emergem durante a conversa. Essa abordagem permite que a explicação da tutora esteja em sintonia com as perguntas e interesses dos aprendizes. Após concluir essa atividade, a tutora introduz um novo tópico que será desenvolvido na fase de interação e interatividade.

Plenário 1: interação e interatividade

Para introduzir a atividade, a tutora utilizou o recurso tecnológico de compartilhamento de tela e uma caneta de anotação, como ilustrado na Figura 20. Isso permitiu que ela apresentasse visualmente as instruções e os detalhes da atividade aos aprendizes, tornando o processo mais claro e compreensível.

O objetivo desta atividade é reorientar a atenção dos aprendizes para o vocabulário relacionado a alimentos e as formações do plural. Além disso, a atividade serve como preparação para as próximas SI, conforme ilustrado na Figura 20:

FIGURA 20 – PLURAL

Plurale: 1, 2, 3...?

10 Zehn Eier, zwei Bananen ...
a Ordnen Sie zu.

ein Ei eine Banane ein Apfel ein Brot ein Brötchen eine Kiwi ein Pfannkuchen
 eine Orange ein Würstchen eine Tomate eine Birne eine Kartoffel ein Joghurt
 eine Zwiebel

-/=	-(e)n	-e/=e	-er/=er	-s
Apfel	Bananen	Brote	Eier	Kiwis
Brötchen				
Pfannkuchen				
Mädchen				

Fonte: Da autora (2023)

Na interação apresentada na Figura 20, a tutora adota uma abordagem ativa para envolver os aprendizes na atividade de montar um quadro dos plurais. Ela não se limita a fornecer a tarefa, mas cria um ambiente propício para o diálogo entre os aprendizes. Ela estabelece um espaço e um tempo dedicados para que eles possam interagir enquanto realizam a tarefa. Nesse processo, a tutora registra as respostas dos aprendizes e faz comentários explicativos. Em vez de simplesmente apresentar as respostas corretas, ela estimula a colaboração entre os aprendizes, encorajando-os a contribuir para preencher a tabela digital.

Essa abordagem interativa permite que os aprendizes não apenas absorvam passivamente informações, mas também participem ativamente do processo de aprendizado. Eles têm a oportunidade de compartilhar conhecimentos, discutir ideias e aprender uns com os outros, criando assim um ambiente de aprendizado colaborativo e engajador. A tutora apresenta uma postura de facilitadora, incentivando a interação e a colaboração entre os aprendizes, enriquecendo assim a experiência de aprendizado e promovendo uma compreensão mais profunda do conteúdo.

Ao concluir a atividade, a tutora compartilha novamente a tela para apresentar a próxima tarefa, dando continuidade às atividades da fase de interação e interatividade. Essa transição indica que os aprendizes estão avançando para uma nova etapa, na qual serão apresentadas informações adicionais, continuando assim a expandir seu conhecimento.

A próxima tarefa é projetado para direcionar o foco de volta ao vocabulário, introduzindo um novo subcapítulo sobre embalagens e alimentos. A natureza da tarefa permanece dialógica, incentivando os aprendizes a se envolverem ativamente na discussão e a ativarem seu conhecimento prévio. Isso os prepara de maneira mais eficaz para as próximas salas interativas. O recurso tecnológico utilizado é o compartilhamento de tela e a caneta de anotação, conforme ilustrado na Figura 21:

FIGURA 21 - CANETA INTERATIVA



Fonte: Da autora (2023)

Durante a interação, a tutora começa por ancorar o conteúdo nas experiências socioculturais dos aprendizes, explorando seus conhecimentos prévios sobre produtos e embalagens. Ela faz perguntas que os instigam a refletir sobre como os alimentos são embalados, quais materiais são usados e se há variações nesse processo. Os aprendizes respondem de forma espontânea, por vezes sobrepondo-se nas respostas, mas demonstrando habilidades de organização ao ceder espaço uns aos outros, bem como complementando as contribuições dos colegas. As anotações da tutora são as em azul.

No ambiente virtual de aprendizado, atribui-se à visibilidade um papel de destaque, como apontado por Lauer (2020) e Hattie (2009). Nesse contexto, os aprendizes têm a oportunidade de aprender não apenas com o conteúdo apresentado, mas também uns com os outros, incluindo a tutora, adquirindo conhecimento sobre como utilizar diversas ferramentas e recursos digitais em diferentes situações. A visibilidade aqui não se limita apenas à componente visual, mas abrange a evidência da aprendizagem obtida ao compreender e trocar estratégias durante a interação em atividades.

Um aspecto notável dessa interação é a transparência da tutora. Quando confrontada com uma pergunta para a qual não possui uma resposta imediata, ela prontamente reconhece sua falta de conhecimento e, em vez de conjecturar, informa aos aprendizes que está conduzindo pesquisas em tempo real na internet para obter informações precisas. Se, por acaso, a pesquisa não produzir resultados conclusivos ou satisfatórios, ela comunica sua intenção de apresentar informações mais abrangentes na aula seguinte. Esse grau de franqueza e a disposição para aprender com os aprendizes ilustra como a tutora age como um exemplo, promovendo uma cultura de aprendizado e pesquisa contínuos.

A tutora mencionada no contexto de aprendizado *online* apresenta semelhanças com o papel de um 'acompanhante de aprendizagem' (*Lernbegleiter*)¹⁸³. Ela está envolvida na gestão do ambiente de aprendizado, adapta sua abordagem de acordo com as necessidades específicas dos aprendizes e motiva os aprendizes a se envolverem ativamente. Além disso, sua transparência ao reconhecer suas limitações e disposição para aprender com os aprendizes reflete a ideia de apoio ativo na aprendizagem, uma característica importante dos *Lernbegleiter*.

A tutora encerra a atividade e apresenta a atividade para a primeira sala interativa (SI 1), que ainda envolve o tema de alimentos e embalagens e tem por objetivo associar os produtos ilustrados às diferentes formas em que eles vêm embalados. Para fazer essa apresentação, ela utiliza o recurso tecnológico de compartilhamento de tela e a caneta de anotação, conforme ilustrado na Figura 22. Esse método auxilia os aprendizes a compreender as instruções e os objetivos da atividade de maneira visual e interativa, como representado na Figura 22:

FIGURA 22 – COMPARTILHAMENTO DE TELA

¹⁸³ Sobre o assunto, ver: subseção 3.5.1



Fonte: Da autora (2023)

Ao compartilhar a tela, a tutora explica com base na tarefa anterior o que os aprendizes irão fazer nas SI. Ela fornece alguns exemplos e orientações sobre como proceder na atividade, enfatizando que, por enquanto, eles não precisam se preocupar com as quantidades, pois isso será visto em breve.

Salas interativas 1: gravação feita pela tutora.

Na SI 1, os aprendizes estão dialogando sobre ovos, ovo em conserva, ovos de codorna e discutindo se a palavra alemã para 'ovo' é do gênero masculino, bem como se utiliza o plural ao comprar uma caixa de ovos. A tutora ao passar pela SI responde às questões apenas quando diretamente perguntada por um dos aprendizes. Nessa interação, os aprendizes não estão compartilhando a tela.

Na SI 2, os aprendizes estão conversando sobre a aprendizagem de palavras no idioma, enfatizando que muitas vezes compreendem o significado de palavras a partir do contexto em que estão inseridas. Um aprendiz está com a câmera desligada, mas ainda participa ativamente na construção da atividade.

Na SI 3, os aprendizes estão discutindo a regra de associação de cores aos gêneros gramaticais em alemão, onde o masculino é representado pela cor azul, o feminino pela cor vermelha, e o neutro pela cor verde. Uma aprendiz pergunta de onde vem essa informação, e a colega menciona que a obteve de um livro, mostrando-o na tela. Os outros aprendizes demonstram interesse, comentam que desconheciam essa regra, mas reconhecem que ela facilitará o aprendizado.

Salas interativas 1: gravações feitas pelos aprendizes.

Na SI 1, os aprendizes criam um ambiente de interação amigável, cumprimentando-se como se estivessem se vendo pela primeira vez. Essa criação de um novo ambiente é distinta da atmosfera compartilhada no plenário. Todos têm as câmeras ligadas, mas não compartilham a tela, focando na tarefa a ser realizada. Eles se revezam na conversa, cada um formulando frases diferentes. Os outros auxiliam corrigindo erros, sugerindo melhorias, especialmente na pronúncia. Um dos aprendizes lidera as explicações sobre a pronúncia das palavras, demonstrando conhecimento mais amplo que os demais. No entanto, ele também comete erros na pronúncia, mas isso não prejudica a comunicação. Os outros aceitam seus comentários e correções, procurando repetir e aprimorar a própria pronúncia.

Além disso, os temas da conversa se expandem, indo além do que foi solicitado na atividade. Os aprendizes não se limitam a cumprir apenas o que foi pedido e começam a discutir diferenças culturais, comparando as informações recém-adquiridas com suas referências no Brasil. A partir de uma frase com dois termos em alemão, um aprendiz manifesta dúvidas sobre a diferença entre duas formas de embalagem: '*Packung*' (embalagem) e '*Tüte*' (sacola). Eles consideram que a diferença está no tamanho da embalagem. Isso leva a uma discussão sobre ovos, tipos de ovos, uso do plural e embalagens. Nesse momento, a tutora intervém para esclarecer algumas diferenças e usos, mencionando que uma embalagem de ovos seria '*Eine Packung Eier*' (uma embalagem de ovos). Ela retoma a folha de atividade pelo compartilhamento de tela para lembrar a organização das embalagens.

Na SI 2, os aprendizes não compartilham a tela, mas têm suas anotações sobre o que devem fazer na atividade. Inicialmente, discutem o que precisam realizar, baseando-se nas instruções dadas. Eles planejam uma estratégia para criar frases, como '*Ich habe eine Flasche Mineralwasser*' (Eu tenho uma garrafa de água mineral), e os outros respondem às frases. Antes de começar, surge uma dúvida interessante sobre se 'garrafa de vidro' se traduz como '*Glas*' (vidro, copo) ou '*Flasche*' (garrafa). Eles debatem sobre essa questão, com alguns aprendizes acreditando que '*Flasche*' se refere a garrafas plásticas, enquanto outros discordam, mencionando que alguém no plenário disse que '*Flasche*' é uma garrafa em geral e que '*Glas*' é um copo. A conversa segue com um aprendiz comparando a situação com o português, onde se diz "garrafa de vinho", mas não "garrafa de pepino".

Um dos aprendizes pergunta o que '*Packung*' significa, e outros explicam que se refere a embalagens em geral, como para café, arroz, chocolate. Isso leva a uma

discussão sobre a diferença entre 'Tüte' (sacola) e 'Packung' e o uso dessas palavras. Eles também exploram a terminação das palavras, como "-e", "-en" e "-er" em palavras como 'Packung' ou 'Packungen', 'Kaffee' e 'Becher', e como são pronunciadas.

Essa conversa leva o grupo a refletir sobre os desafios de aprender novo vocabulário e as diferenças na pronúncia. Eles compartilham suas estratégias para memorizar as regras de pronúncia. Um dos aprendizes menciona que escreve, traduz e fala em voz alta as palavras, enquanto outro mostra suas anotações no caderno com traduções e os gêneros das palavras. No entanto, ele ainda enfrenta dificuldades para memorizar. Outro aprendiz menciona que usa aplicativos disponíveis no *Google Play* por 5 a 10 minutos diariamente para treinar vocabulário e pronúncia. Um terceiro aprendiz retoma a questão da tradução e sugere que formular frases completas, em vez de traduzir palavras isoladamente, é mais produtivo. Outro concorda e destaca a importância de entender o significado no contexto. Eles também mencionam que a tradução automática do Google nem sempre é precisa e compartilham exemplos de traduções incorretas feitas pelo Google Tradutor.

Na SI 3, um dos aprendizes precisa se ausentar momentaneamente para fechar a porta devido ao latido do seu cachorro. Enquanto aguardam seu retorno, perguntam a ele se ele já estudou alemão antes, e estão aliviados ao saber que ele possui experiência anterior com a língua, minimizando a dificuldade que eles têm e reconhecendo a facilidade que ele demonstra.

Eles começam a atividade discutindo o que precisam fazer, e um dos aprendizes compartilha a tela com uma captura de tela feita anteriormente, provavelmente para mostrar as instruções da tarefa. O aprendiz com experiência em alemão ajuda os outros na pronúncia e tradução de palavras.

Durante a conversa sobre o gênero de uma palavra, 'Dose' (lata), um dos aprendizes menciona que é feminina porque tem uma bolinha vermelha ao lado. Os outros ficam surpresos com essa informação, experimentando uma espécie de descoberta. Eles expressam alívio ao acreditar que essa informação facilitará muito a aprendizagem, inclusive para o aprendiz com conhecimento prévio da língua. Eles questionam a fonte dessa informação e o aprendiz compartilha sua fonte, possivelmente um recurso de aprendizado *online* ou um material didático. Esse momento ilustra como a colaboração e a troca de informações entre os aprendizes podem enriquecer o processo de aprendizado, especialmente quando se trata de detalhes linguísticos, como o gênero das palavras em alemão.

Pode-se entender, que os contextos de interação relatados nessas salas interativas (SI1, SI2 e SI3) relacionam-se com o conceito de zona de desenvolvimento proximal e a ideia de *scaffolding* no ensino. A ZDP é o espaço entre o que os aprendizes podem fazer de forma independente e o que podem fazer com apoio. Nas SI, os aprendizes estão se apoiando mutuamente para avançar em seu aprendizado, compartilhando conhecimento, esclarecendo dúvidas e colaborando para superar desafios linguísticos.

Em SI 1, os aprendizes criam um ambiente de interação amigável, cumprimentam-se e se apoiam na construção de frases em alemão. Eles corrigem uns aos outros, contribuem com informações e discutem diferenças culturais, ampliando o aprendizado uns dos outros. Isso demonstra a importância da interação social na construção da ZDP, à medida que eles avançam em seu aprendizado com o apoio do grupo.

Na SI 2, os aprendizes discutem estratégias para criar frases e esclarecem dúvidas sobre vocabulário e pronúncia. Eles exploram questões de tradução e compartilham suas abordagens para memorização. Isso se relaciona com a ZDP, pois eles estão compartilhando conhecimento e apoiando uns aos outros para avançar em seu aprendizado. Em SI 3, o aprendiz que possui conhecimento prévio em alemão atua como um facilitador, ajudando os outros com pronúncia e tradução. Quando ele compartilha informações sobre o gênero de uma palavra, isso se assemelha ao papel do *scaffolding*, fornecendo informações que os outros podem incorporar em seu aprendizado.

Esses exemplos ilustram como a interação social nas SI pode criar ZDPs eficazes, onde os aprendizes se apoiam mutuamente para avançar em seu aprendizado, ampliando suas habilidades linguísticas e culturais. Isso está alinhado com a ideia de que os ambientes digitais têm um grande potencial para facilitar a construção da ZDP, permitindo a interação e colaboração entre os aprendizes, bem como a personalização do aprendizado, como apresentados na fundamentação teórica, na seção 3. A ZDP é, portanto, uma ferramenta valiosa no contexto do ensino de línguas em ambientes *online*, em especial na interação face a face a distância.

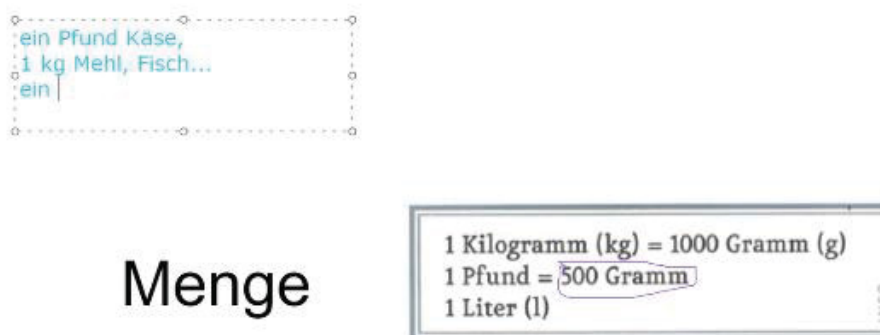
Plenário 2

No retorno ao plenário, o grupo da SI 3 compartilhou sua descoberta de que os gêneros são representados por cores. Eles compartilharam a fonte dessa informação, que a tutora também endossou, reforçando que o amarelo indica o plural.

Durante a conversa na SI2 sobre concordância de gênero e palavras, como em ‘Glas’ e ‘Gläser’ no plural, um aprendiz trouxe uma pergunta interessante: qual palavra determina o gênero? A tutora aproveitou a oportunidade para retomar o tópico dos ovos mencionado em uma SI anterior, criando um exemplo de concordância: ‘eine Packung Eier’, ou seja, ‘zwei Gläser’ como sugerido por um dos aprendizes.

Aproveitando o contexto da conversa, a tutora introduziu o próximo tópico: ‘quantidades’ (*Menge*). Ela havia indicado anteriormente aos aprendizes, ainda no Plenário 1, que explorariam esse tópico em breve, solicitando que aguardassem um pouco antes de discuti-lo. A tutora conduziu a atividade em colaboração com os aprendizes, compartilhando sua tela e anotando conteúdo no quadro virtual, empregando a caneta de anotação. O recurso tecnológico utilizado é o compartilhamento de tela e a caneta de anotação pela tutora e caneta interativa pelos aprendizes, conforme ilustrado na Figura 23:

FIGURA 23 - CANETA INTERATIVA



Fonte: Da autora (2023)

A tutora inicia a atividade explicando, em alemão, informações sobre o tema da tarefa, que envolve a ‘quantidade’ (*Menge*) e as diferentes unidades de medida, como quilo, grama, litro, entre outras. Os aprendizes interagem com a tutora, fazendo comentários sobre como os produtos são vendidos, enquanto ela registra essas informações na tela interativa, usando a cor azul para as anotações. Essa atividade serve como preparação para as próximas atividades que serão realizadas na Sala Interativa 2. Ao finalizar a explicação, a tutora compartilha a tela com a nova atividade e instrui os aprendizes a tirarem uma captura de tela. O recurso tecnológico utilizado para essa atividade é o compartilhamento de tela, conforme demonstrado na Figura 24:

FIGURA 24 – QUANTIDADE E PRODUTOS



Fonte: Da autora (2023)

Salas interativas 2: gravação feita pela tutora.

Na SI 1, a tutora entra e percebe que os aprendizes estão discutindo alimentos de forma genérica. Ao notarem a presença da tutora, eles redirecionam a conversa, focando no objeto da atividade proposto por ela no plenário. Dois dos aprendizes estão envolvidos em uma conversa mais intensa, enquanto o terceiro está mais calado, pois está concentrado em seu trabalho e está usando uma máscara.

Na SI 2, os aprendizes estão debatendo o uso do plural e singular em relação aos alimentos. Eles estão discutindo se devem dizer “comprar um quilo de tomate ou um quilo de tomates, um cacho de banana(s) ou um quilo de banana(s)” e fazem comparações entre o português e o alemão. Comentam que em alemão, fala-se: “dois litros de leite e não dois litros de leites”. A tutora ao ser percebida, é perguntada sobre essa questão e então dá outros exemplos, como ‘uma lata de cebola’, mas ‘uma caixa de ovos’. Essas interações demonstram como os aprendizes estão explorando as nuances do idioma e compartilhando observações sobre as diferenças entre o português e o alemão durante as atividades nas Salas Interativas. Um dos aprendizes não está com a câmera ligada, mas é possível ouvir seu áudio.

Na SI 3, os aprendizes percebem que ninguém tirou *print* da nova folha de atividades, então decidem usar o *print* anterior como referência. Um aprendiz que está gravando comenta que esqueceu de interromper a gravação e está gravando desde a SI anterior.

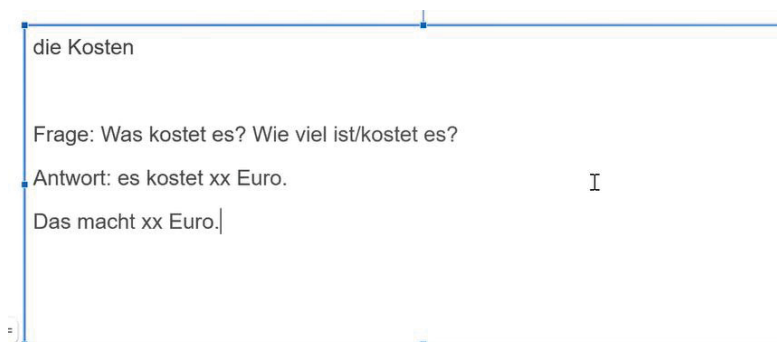
Eles compartilham a tela e começam a realizar a tarefa dialogicamente, concluindo antes de serem chamados para o plenário. Aproveitam esse momento para discutir outros assuntos. Um aprendiz comenta: “Estou aprendendo mais nesses grupinhos.” e “É uma delícia esse grupinho.” Eles observam que têm pouco tempo para prática de conversação devido ao grande volume de informações, com o foco frequentemente voltando para a questão de gramática e estruturas.

Nesse momento, a tutora passa para perguntar se os aprendizes têm dúvidas e avisa que vão retornar para o plenário em breve.

Plenário 3

Ao retornarem ao plenário, a tutora pergunta se há alguma dúvida pendente e comunica que trará uma resposta à pergunta feita em uma das salas interativas durante o próximo encontro. Em seguida, ela sugere uma última atividade para a fase de interação e interatividade do plenário 3, que se concentra em produtos, embalagens e preços. Ela instrui os aprendizes a fazerem uma pergunta pelo preço e outro aprendiz a responder, exemplificando o processo. Durante essa explicação, um dos aprendizes percebeu que havia duas formas de fazer a pergunta apenas depois de a tutora ter verbalizado o exemplo, já que ele não havia notado ambas as alternativas enquanto eram escritas. A tutora destaca a forma verbal de formular a pergunta e alerta para o pouco tempo disponível, sugerindo que os aprendizes abram apenas um dos *links*. O recurso tecnológico utilizado é o compartilhamento por *chat* dos *links* para a atividade em SI, o compartilhamento de tela e a caneta de anotação, como ilustrado na Figura 25:

FIGURA 25 - COMPARTILHAMENTO DE TELA



Rewe - <https://www.prospektangebote.de/anzeigen/angebote/rewe-kaufpark-prospekt-513123#page=1>

Edeka - <https://www.prospektangebote.de/anzeigen/angebote/edeka-prospekt-513160#page=1>

Fonte: Da autora (2023)

Após essa explicação ela mostra rapidamente um dos links oferecidos para a atividade, conforme Figura 26 e 27:

FIGURA 26 – PROSPECTO 1



Fonte: Da autora (2023)

FIGURA 27 - PROSPECTO 2



Fonte: Da autora (2023)

Salas interativas: gravações feitas pelos aprendizes

Durante a atividade nas SI, a tutora assume uma postura mais observadora e não interage diretamente com os aprendizes ao entrar nas SI. Ela se limita a observar as interações dos aprendizes.

Na SI 1, os aprendizes demonstram um alto nível de colaboração e organização. Eles esperam até que todos os três atores *online* estejam na sala e, em seguida, discutem a forma como vão organizar a tarefa, incluindo qual link utilizar e quem irá compartilhar a tela. No entanto, um dos aprendizes que tenta compartilhar a tela enfrenta problemas com o navegador bloqueando o link. Nesse momento, o terceiro aprendiz se oferece para compartilhar a tela, mas ele precisa de ajuda para entender como fazer isso. Os outros aprendizes prontamente oferecem assistência e orientação.

Durante a atividade, eles se revezam na formulação das perguntas, alternam nas respostas e se ajudam mutuamente, especialmente na pronúncia, quando não sabem como dizer o valor de um produto, ou se é singular ou plural. Eles também discutem detalhes sobre o anúncio de um produto, esclarecendo que '500g' corresponde à palavra '*Pfund*'.

Além disso, eles abordam a palavra '*je*', que aparece em alguns anúncios, e um dos aprendizes fornece uma explicação útil de que significa "por pacote" ou "cada um". Essa colaboração e discussão ativa entre os aprendizes na SI 1 demonstram como estão engajados na tarefa e dispostos a apoiar uns aos outros na compreensão e uso da língua alemã.

Na SI2, os aprendizes fazem a escolha do *link* que desejam explorar, e um dos aprendizes decide compartilhar a tela, sendo também a pessoa responsável pela gravação da sala interativa. Ao acessar a tarefa, o primeiro passo é converter o valor do euro para o real, para que possam comparar diretamente os preços entre as moedas. Durante essa conversa, eles fazem comentários sobre a desvalorização da moeda brasileira em relação ao euro.

Os aprendizes iniciam o treinamento da pronúncia, alternando entre si para formular perguntas e respostas. Eles mencionam que enfrentam dificuldades ao pronunciar números e preços "dão um nó" para falar. No entanto, a formulação das frases em si está ocorrendo de maneira fluente. Após 4 minutos, um quarto aprendiz entra na sala interativa e se junta à atividade, começando imediatamente ao tentar pronunciar os valores de preços em questão.

Eles retomam o uso dos artigos, discutindo como devem responder, se utilizando de ‘*es kostet*’, ‘*er kostet*’ ou ‘*sie kosten*’. Ao mesmo tempo, revisam a diferença entre o plural e o singular de alimentos, reforçando a compreensão da língua alemã.

Eles começam a comparar os produtos anunciados na plataforma alemã com produtos brasileiros que lhes são familiares. Por exemplo, fazem referência a um produto como ‘acho que é o OMO deles’ (um famoso detergente). Quando mencionam outro produto, um dos aprendizes diz que vai pesquisar *Google* para obter mais informações, e outro aprendiz pergunta quais aplicativos ele usa. A resposta é: ‘*Duolingo*’ e o ‘*Meine Reise*’, e complementa dizendo que vai compartilhar os nomes dos aplicativos por meio do *chat*.

Houve uma retomada do assunto sobre aplicativos, que já havia sido discutido na SI anterior, quando os aprendizes compartilharam suas estratégias de aprendizado. Eles passam desse tema para a quantidade de tarefas na plataforma e constataam que já é tempo de voltar para o plenário.

Na SI 3, o cachorro do aprendiz ainda está latindo e chorando ao fundo, apesar de ele já ter fechado a porta durante a primeira SI. Eles tomam uma decisão conjunta sobre qual link utilizarão e como realizarão a tarefa. Eles começam com uma pergunta, mas enfrentam dificuldades para localizar a imagem relacionada à pergunta. Uma vez que encontram a imagem, respondem à pergunta, e quem fez a pergunta ajuda quem está respondendo, pois os colegas enfrentam dificuldades com os números e a formulação dos preços.

É evidente que, para determinar o gênero dos alimentos, eles consultam um dicionário em busca da informação correta, demonstrando um esforço claro para usar o gênero apropriado na atividade. Um dos aprendizes elogia outro por responder de forma correta, e segura, inclusive a pronúncia, sobre o valor de um produto, gerando risos entre o grupo.

Enquanto os aprendizes estavam pesquisando e discutindo o ruibarbo, a tutora entra na sala, dá um gole em uma garrafa e faz um comentário sobre como ela não experimentou o ruibarbo quando esteve na Alemanha, não sabe dizer se é bom ou ruim. Esse momento de interação sugere uma atmosfera mais informal e descontraída na sala interativa, onde os atores *online* compartilham experiências pessoais e estabelecem conexões com o conteúdo da atividade.

Apesar de termos observado que há dinâmicas em que o aprendiz não liga sua câmera, pode-se notar que ainda assim ele participa verbalmente da atividade. Noutros momentos se observou que os aprendizes não compartilham a tela, mas não deixam de fazer a atividade e compartilhar informações.

Em relação ao uso de câmeras nas interações virtuais, observou-se que a maioria dos aprendizes optou por manter suas câmeras ligadas durante a maior parte ou todo o tempo em ambientes virtuais. Não houve uma análise aprofundada das dinâmicas com câmeras desligadas em comparação com aquelas em que as câmeras estavam ligadas devido à falta de volume significativo de ocorrências. Além disso, a tutora não fez pressões para que os aprendizes ligassem suas câmeras e demonstrou compreensão quando um aprendiz explicou que não o faria devido ao cansaço. Portanto, a maioria dos aprendizes parece preferir manter suas câmeras ativadas durante as interações virtuais.

Plenário 3

A interação entre a tutora e os aprendizes durante a atividade revelou alguns aspectos interessantes. Inicialmente, a tutora perguntou se eles conseguiram formular pelo menos uma pergunta, e os aprendizes responderam que acharam a tarefa um tanto complexa, mas conseguiram realizar. Durante a conversa, eles discutiram sobre os elementos novos presentes na propaganda e começaram a explorar o tema do ruibarbo, que era desconhecido para eles. A tutora mencionou que o ruibarbo é bastante conhecido na Alemanha, o que despertou a curiosidade dos aprendizes sobre o seu sabor.

Embora todos os grupos de aprendizes tenham recebido os mesmos objetos para as salas interativas, o retorno ao plenário demonstrou que os resultados variaram de grupo para grupo. Isso evidencia que a explicação do objetivo da tarefa não garantiu uma compreensão uniforme por parte dos aprendizes. Cada grupo assimilou e interpretou as informações à sua maneira, mas todos conseguiram desenvolver o conteúdo proposto e atingir o objetivo da atividade.

Na perspectiva da TA, o objeto ou motivo de uma atividade orienta as ações dos aprendizes, promovendo a negociação de entendimentos e a operacionalização da atividade em busca de resultados. Portanto, ao final desta pesquisa, reforça-se ainda mais a ideia de que não é produtivo planejar uma atividade com a expectativa de um resultado idêntico e linear entre diferentes grupos, uma vez que cada grupo

desenvolverá a atividade com base em suas próprias perspectivas linguísticas, contexto cultural, dúvidas, desafios, motivação e empatia.

As interações observadas revelaram uma fluidez na troca de papéis entre os atores *online* envolvidos nas atividades de aprendizado. Nas salas interativas, frequentemente, os aprendizes assumiram o papel de instrutores, explicando conceitos e orientando a realização de tarefas. No plenário, a distinção entre o papel da tutora e dos aprendizes tornou-se menos nítida, especialmente quando compartilharam experiências pessoais.

Conforme os grupos de aprendizes participaram de atividades em equipe, eles passaram a assumir de forma mais espontânea diversas funções e a dividir o trabalho entre si para atingir seus objetivos. Essa divisão de tarefas foi autogerenciada pelos membros do grupo e esteve em consonância com a teoria da zona de desenvolvimento proximal, na qual a realização de uma tarefa pode não ser possível sem auxílio externo, que, neste caso, veio dos colegas. A colaboração entre os aprendizes foi importante para que todos pudessem participar e concluir com êxito as tarefas, alcançando os objetivos estabelecidos.

Essa dinâmica de colaboração também se reflete no retorno dos aprendizes ao plenário, onde se observa um aprimoramento em seu entendimento sobre os temas discutidos nas SI. Através do apoio e da colaboração dos colegas, eles desenvolvem as atividades propostas e adquirem uma compreensão mais profunda do que inicialmente não compreendiam. As SI se revelam como ambientes virtuais nos quais os indivíduos aprendem com outros mais experientes ou habilidosos, construindo seu conhecimento por meio de interações sociais e da troca com os demais participantes *online*.

Nesse contexto, alinha-se com a perspectiva de Russel (2002) quando ele enfatiza que um sistema de atividade é reconstruído de maneira recíproca pelos atores online, fazendo uso de diversas ferramentas, incluindo as discursivas. O sistema de atividade contribui na compreensão e no desenvolvimento da ZDP, permitindo que os aprendizes se beneficiem das interações e colaborações com os outros para ampliar seus conhecimentos e competências.

Encontro 11. Tema: 'Meu dia'.

Conteúdo: horário formal e informal, períodos temporais, temporalidade nas perguntas e respostas.

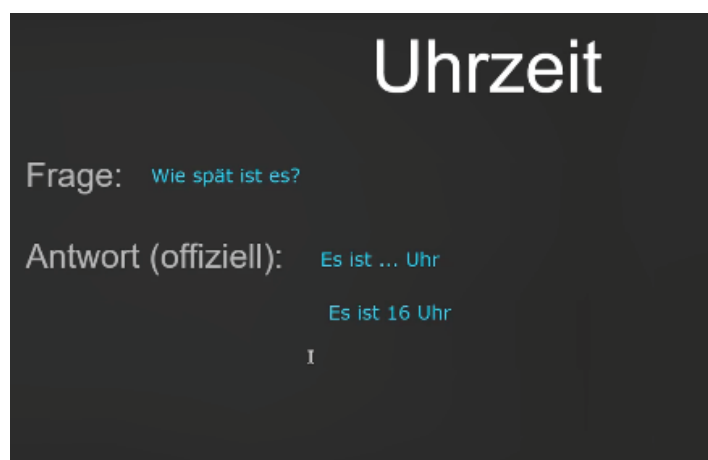
Plenário 1: aquecimento, dúvidas, orientações

Não há perguntas. Portanto a tutora inicia logo com a apresentação da primeira atividade para a fase de interação e interatividade.

Plenário 1: interação e interatividade

Neste encontro, o tema em foco são os horários, períodos e perguntas temporais. O objetivo das atividades é promover a compreensão do sistema horário na língua estrangeira e seu uso tanto em situações formais como informais. Durante a sessão, a presença social dos atores *online* se manifesta de forma curiosa: o latido de um cachorro é ouvido na casa de um dos aprendizes, enquanto outro rapidamente silencia seu áudio devido a alguém que entrou falando na sala onde estava. O recurso tecnológico utilizado é o compartilhamento de tela, conforme ilustrado na Figura 28:

FIGURA 28 - INÍCIO DA EXPLICAÇÃO



Fonte: Da autora (2023)

A mediação tecnológica-didática da tutora ocorre de maneira verbal e visual. Ela inicia a interação fazendo perguntas com base no conhecimento na língua materna e estabelecendo conexões com a forma de comunicação em contexto alemão, relacionando-se ao conteúdo previamente abordado na plataforma. Durante a discussão, os atores *online* compartilham suas experiências sobre as dificuldades encontradas na realização da tarefa do chat, relatando essas situações de forma descontraída e até com risos. Em seguida, um dos aprendizes se envolve na

conversa, expandindo a discussão a partir de sua perspectiva. Ao concluir a introdução ao tema, a tutora passa para outra tarefa, como ilustrado na Figura 29:

FIGURA 29 – DESENVOLVIMENTO



Fonte: Da autora (2023)

A dinâmica se desenrola através das perguntas feitas pela tutora e das respostas fornecidas pelos aprendizes. Ela utiliza a função de compartilhamento de tela para anotar em azul as explicações, de modo a ilustrar visualmente o conteúdo da conversa.

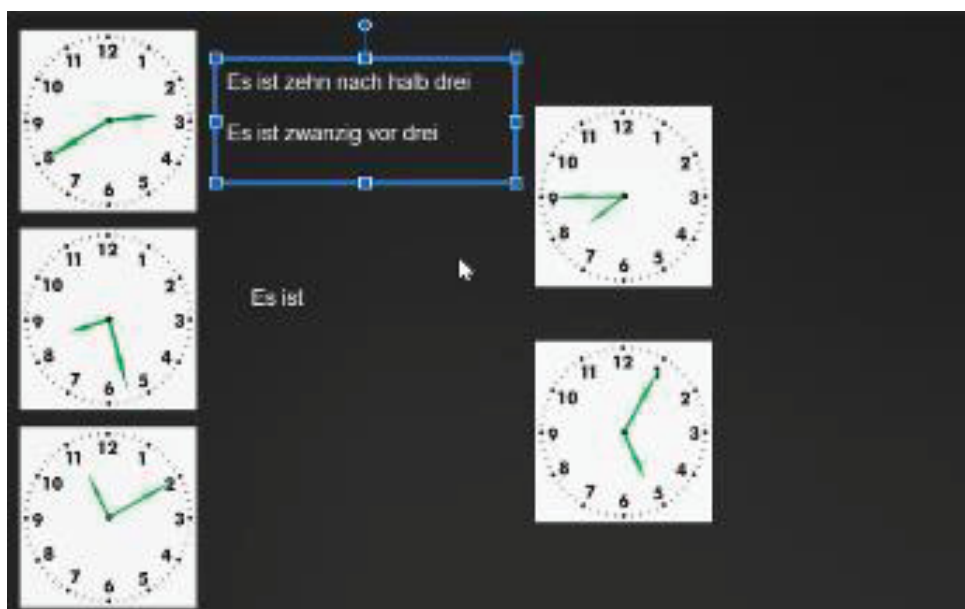
A tutora é ciente da dificuldade dos aprendizes diante do tema horários, pois é perceptível um comportamento mais retraído e reflexivo, com comentários de que o conteúdo é confuso. Ela busca apresentar o conteúdo de uma maneira mais simplificada, e que motive os aprendizes a se manifestarem verbalmente para construir o entendimento do tema. Ela faz as anotações na tela compartilhada, faz comentários e explicações e procura tornar visível a lógica para se entender os horários. Essa estratégia faz com que os aprendizes participem alternadamente da atividade, onde cada resposta dada é complementada por outro aprendiz.

A atividade se desenrola a partir de uma comunicação dialógica em comunidade, na qual os aprendizes participam ativamente. Isso permite que a atividade siga a compreensão dos aprendizes sobre o assunto, facilitando a identificação das dificuldades. Após a realização da segunda atividade, os aprendizes comentam que o conteúdo ficou mais claro. No entanto, um deles menciona

dificuldades em posicionar informações temporais nas frases, sem saber exatamente em que posição essa informação deve ser inserida.

A tutora encerra a tarefa sugerindo a necessidade de "treinar um pouquinho" e, aproveitando o momento, compartilha uma nova atividade para que possam continuar a "treinar". A estratégia da tutora visa promover a verbalização das estruturas pelos aprendizes, ajudando-os a identificar possíveis problemas de entendimento. Essa ação coletiva na construção compartilhada do entendimento prepara os aprendizes para trabalharem de forma mais autônoma e motivada na próxima atividade. Os recursos tecnológicos utilizados incluem o compartilhamento de tela, uma caneta de anotação e o chat, como ilustrado na Figura 30:

FIGURA 30 - INTERAÇÃO E INTERATIVIDADE



Fonte: Da autora (2023)

A tutora conduz a atividade fazendo perguntas em alemão sobre horários e registrando as respostas dos aprendizes em um quadrado azul, como demonstrado na Figura 30. A dinâmica da atividade se desenrola principalmente em alemão. Durante essa fase, a interação cria uma atmosfera mais descontraída entre os aprendizes. Eles demonstram maior confiança ao discutir horários, respondendo de forma espontânea, fazendo perguntas e comentários mais precisos, além de dialogarem entre si na comunidade.

Após a dinâmica, a tutora compartilha a tela para introduzir uma nova atividade na SI 1. Ela informa que usarão a página do *Wordwall* para realizar a atividade, na

qual deverão verbalizar os horários apresentados por meio de uma roleta virtual. O recurso tecnológico utilizado envolve o compartilhamento de tela e a roleta, conforme ilustrado na Figura 31:

FIGURA 31 - WORDWALL



Fonte: Da autora (2023)

A tutora exemplifica como devem proceder ao girar a roleta e pedir que os aprendizes respondam. Ela também enfatiza: "Primeiro vamos falar para depois internalizar", encorajando os aprendizes a praticar primeiro e, posteriormente, adquirir habilidades de forma mais autônoma e segura. Ela organiza os grupos e pede para alguns aprendizes se podem gravar as SI.

Salas interativas 1: gravação feita pela tutora.

Na SI 1, três aprendizes interagem, embora não compartilhem suas telas. As imagens se alternam para mostrar quem está falando, sem exibir as outras imagens. Um dos aprendizes percebe que não pode minimizar sua tela, já que está gravando, e pede a alguém que gire a roleta. Durante o diálogo, eles negociam o significado da estrutura e fazem ajustes na pronúncia. Ao encerrarem a conversa, um deles pergunta ao outro se concorda com o que disseram, integrando-o à atividade. É importante observar que a roleta emite um som quando é girada.

Na SI 2, inexplicavelmente, a gravação dos aprendizes não está disponível, mas há registro da passagem da tutora pela sala 2. Nesse caso, os aprendizes

compartilham suas telas com a roleta, e todas as imagens dos aprendizes estão visíveis. Eles dialogam com a roleta como referência e aproveitam a presença da tutora para esclarecer dúvidas, questionando se estão indo na direção certa em suas interações.

Plenário 2

No Plenário 2, a tutora busca reunir os resultados das atividades realizadas nas salas interativas utilizando a lousa interativa e o compartilhamento de tela. A tutora anota os horários sobre os quais os aprendizes tiveram maior dificuldade e os apresenta em plenário para que possam formular o horário, como ilustrado na Figura 32:

FIGURA 32 – EXPLICAÇÃO DE CONTEÚDO PARA SI

12:34 - offiziell - Es ist zwölf Uhr vierunddreißig
inoffiziell - Es ist vier nach halb eins/ Es ist kurz nach halb eins

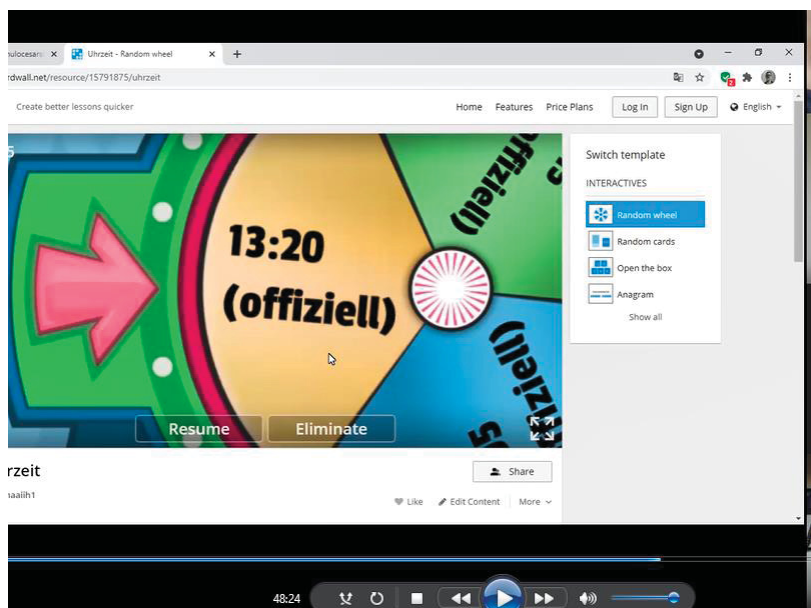
12:26 - Es ist vier vor halb eins

12:30 - Es ist halb eins

Fonte: Da autora (2023)

Em seguida, ela compartilha outra tela com uma roleta virtual contendo dois outros exemplos e pede aos aprendizes que verbalizem o horário como está sendo indicado na roleta, se formal ou informal. Durante essa interação, todos falam de modo espontâneo, corrigem-se mutuamente ou complementam uma informação. O recurso tecnológico utilizado é o compartilhamento de tela e a roleta virtual do *Wordwall*, conforme ilustrado na Figura 33:

FIGURA 33 – ROLETA



Fonte: Da autora (2023)

Ao terminar, a tutora inicia uma nova fase de interação e interatividade no plenário 2, introduzindo o tema dos horários e os dias da semana, juntamente com preposições temporais na língua-alvo. Para isso, utiliza o compartilhamento de tela e a caneta de anotação, conforme ilustrado na Figura 34:

FIGURA 34 - INTERAÇÃO E INTERATIVIDADE

Wann?		Präpositionen am x um	
Wochentage		Uhrzeit	
am Montag		um 19 Uhr	
am Dienstag		von 19Uhr30	bis 22 Uhr
am Mittwoch			
am Donnerstag			
am Freitag			
am Samstag			
am Sonntag			
am Wochenende			

Wann haben wir Unterricht?

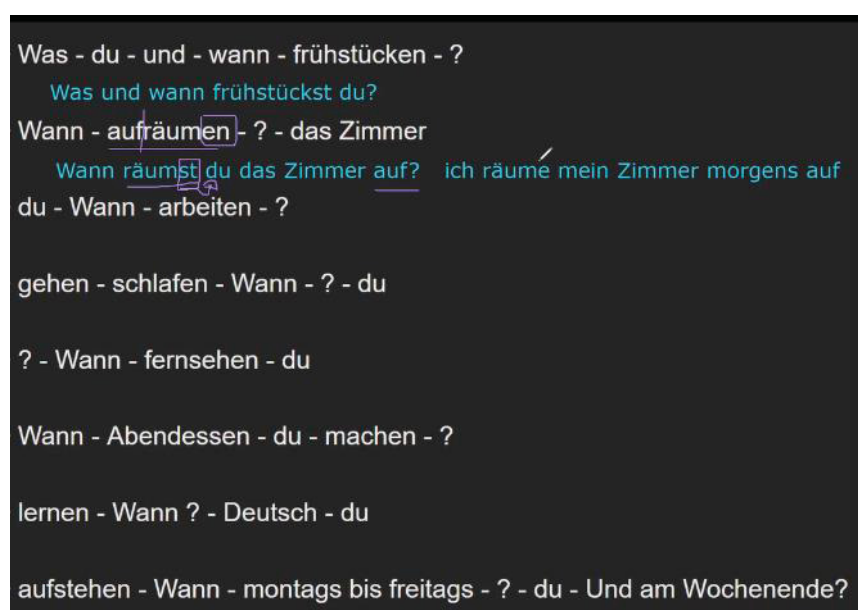
Fonte: Da autora (2023)

O direcionamento da explicação permite que a ZDP seja construída ainda no plenário. Mesmo com a presença da tutora, os aprendizes recebem apoio para responder às perguntas dela até que compreendam a atividade. Ela demonstra como fazer perguntas com 'Wann' (quando), anota exemplos dados pelos aprendizes e construídos por ela. E em seguida começa a construir as frases usando as

informações na tela compartilhada. Ela muda a tarefa apenas quando eles estão construindo as frases de uma maneira mais autônoma.

Após essa primeira atividade a tutora introduz a próxima atividade e, a partir das informações temporais dos verbos separáveis (*trennbare Verben*), constrói frases de forma colaborativa com os aprendizes, como ilustrado na Figura 35. A interação visual e verbal da comunidade, mediada pela tutora e pela tecnologia, permite que eles verbalizem enquanto a tutora escreve as frases feitas por eles, criando assim uma ZDP onde eles podem aprender e avançar com o auxílio da tutora e de seus pares. O recurso tecnológico utilizado é o compartilhamento de tela, a caneta de anotação pela tutora e a caneta interativa pelos aprendizes, conforme representado na Figura 35:

FIGURA 35 - INTERAÇÃO E INTERATIVIDADE



Fonte: Da autora (2023)

Nesse contexto, os aprendizes estão envolvidos na construção de frases com base nas informações fornecidas na folha de atividade compartilhada pela tutora. Essa abordagem é acompanhada pela tutora, que registra as contribuições dos aprendizes em azul e fornece anotações gramaticais em roxo. Esse processo demonstra uma interação ativa e uma abordagem direcionada ao aprendizado da língua-alvo. Ao encerrar o encontro, a tutora conclui o compartilhamento de tela e guia a despedida, com todos os participantes utilizando as formas apropriadas na língua-alvo.

Encontro 12. Tema: 'Meu dia'.

Conteúdo: horário formal/informal, atividades esportivas e recreativas, frequência. O encontro 12 é composto pela tutora e 8 aprendizes.

Plenário 1: aquecimento, dúvidas, orientações

Nesse encontro, a dinâmica se inicia com as dúvidas colocadas pelos aprendizes. A tutora compartilha a tela para que todos possam ver suas anotações, o que ajuda a orientar a atenção de todos. Ao mesmo tempo, os aprendizes que chegam atrasados vão entrando na sala. O recurso tecnológico utilizado é o compartilhamento de tela e a caneta de anotação, como ilustrado na Figura 36:

FIGURA 36 – EXPLICAÇÃO COLABORATIVA

erst um 16Uhr haben wir Unterricht (primeiro/ só)
erst am Montag bekomme ich mein Gehalt
ich bekommen erst am Montag mein Gehalt

TeKaMoLo

Temporal
Kausal
Modal
Lokal

Ich fahre morgen wegen der Arbeit mit dem Bus nach Berlin
wegen der Arbeit fahre ich morgen...

wir haben schon um 16Uhr/ bald/ gleich Unterricht (já)

Fonte: Da autora (2023)

A tela compartilha as anotações feitas com a caneta interativa no *whiteboard*, e esse arquivo é enviado posteriormente pela tutora por *chat* aos aprendizes. Após essa explicação e a entrada de todos os aprendizes, eles realizam uma rodada de cumprimentos, e a tutora compartilha novamente a tela para apresentar a nova atividade para a fase de interação e interatividade.

O conteúdo da atividade aborda informações temporais e atividades diversas, com o objetivo de retomar inicialmente o conteúdo visto no último encontro. Durante o compartilhamento de tela, a presença social é mantida com a imagem da tutora. É possível vê-la tomando um gole de sua xícara, sorrindo, fazendo comentários e

ajustando seus cabelos. O recurso tecnológico usado inclui o compartilhamento de tela e a caneta interativa, como ilustrado na Figura 37:

FIGURA 37 - INÍCIO EXPLICAÇÃO - COMPARTILHAMENTO DE TELA

Wann?	Präpositionen	am x in der
Tagesabläufen		
am		Morgen
am		Vormittag
am		Mittag
am		Nachmittag
am		Abend
in der		Nacht

Fonte: Da autora (2023)

Após apresentar as estruturas temporais que aparecem no compartilhamento de sua tela, a tutora compartilha uma nova tela contendo informações complementares para a formulação das frases, identificadas pela cor azul, como ilustrado na Figura 38:

FIGURA 38 - DESENVOLVIMENTO - COMPARTILHAMENTO DE TELA

Wann?	Präpositionen	am x um
Wochentage		Uhrzeit
am		Montag
am		Dienstag
am		Mittwoch
am		Donnerstag
am		Freitag
am		Samstag
am		Sonntag
am		Wochenende
		um 19 Uhr
		von 19Uhr30 bis 22 Uhr
		Wann haben wir Unterricht?

Fonte: Da autora (2023)

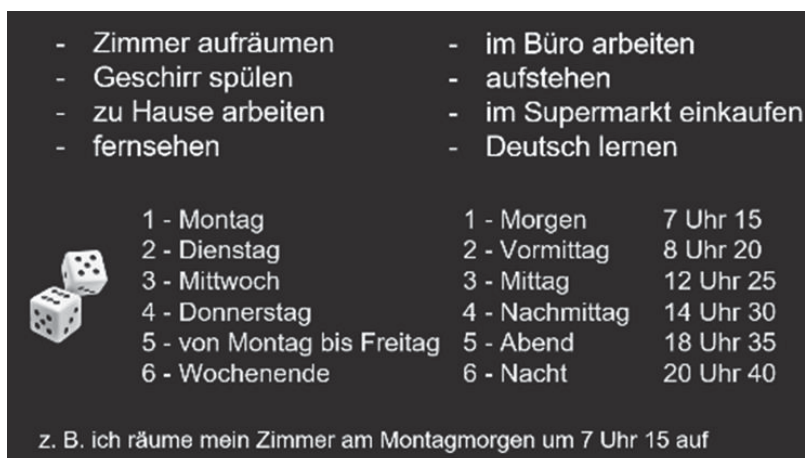
Durante a interação, surge uma comparação sobre o começo da semana nos contextos brasileiro, alemão e na Arábia Saudita. Vários aprendizes comentam sobre essa diferença cultural, indicando que talvez tenha sido a causa de problemas em uma das atividades. Um dos aprendizes compartilha seu conhecimento cultural, e

explica que na Arábia Saudita, o fim de semana ocorre na sexta-feira e no sábado, esclarecendo que isso tem raízes na religião e na civilização ocidental.

A tutora, em seguida, recorda as regras de gêneros para os meses e os dias da semana, ressaltando que a semana na Alemanha começa na segunda-feira, diferentemente do domingo, como é tradicionalmente observado por nós. Após essa discussão, a tutora encerra a atividade.

A tutora avança compartilhando uma nova tela, introduzindo uma atividade semelhante à que os aprendizes acabaram de realizar de forma colaborativa. Nessa nova atividade, o foco é o desenvolvimento da habilidade de formular frases completas que envolvam informações temporais e atividades diárias. Os recursos tecnológicos utilizados incluem o compartilhamento de tela, captura de tela para os aprendizes, chat para interação, além de uma caneta e lousa interativa, como ilustrado na Figura 39:

FIGURA 39 – INTERAÇÃO E INTERATIVIDADE



- Zimmer aufräumen	- im Büro arbeiten
- Geschirr spülen	- aufstehen
- zu Hause arbeiten	- im Supermarkt einkaufen
- fernsehen	- Deutsch lernen

1 - Montag	1 - Morgen	7 Uhr 15
2 - Dienstag	2 - Vormittag	8 Uhr 20
3 - Mittwoch	3 - Mittag	12 Uhr 25
4 - Donnerstag	4 - Nachmittag	14 Uhr 30
5 - von Montag bis Freitag	5 - Abend	18 Uhr 35
6 - Wochenende	6 - Nacht	20 Uhr 40

z. B. ich räume mein Zimmer am Montagmorgen um 7 Uhr 15 auf

Fonte: Da autora (2023)

Durante a explicação sobre a atividade, um dos aprendizes levanta a questão sobre o significado da palavra 'Geschirr' (louça), e a tutora direciona a pergunta ao grupo, solicitando se alguém sabe o significado. Alguns dos atores *online* respondem corretamente, e, em seguida, a tutora, utilizando a mesma folha de atividades compartilhada, continua a explorar o vocabulário e a questionar o significado das demais palavras. Posteriormente, ela solicita que todos façam um *print* da tela, pois logo abrirá as salas interativas.

A atividade implica o uso da Figura 39 como referência e, ao mesmo tempo, o uso de outro aplicativo da web para lançar os dados. Posteriormente, cada aprendiz é encarregado de criar frases com base nos números indicados pelos dados. Por exemplo, se o dado 1 mostrar o número 2 e o dado 2 mostrar o número 3, a frase resultante será: “*Am Montagmittag lerne ich Deutsch*” (Às segundas-feiras à tarde, eu estudo alemão).

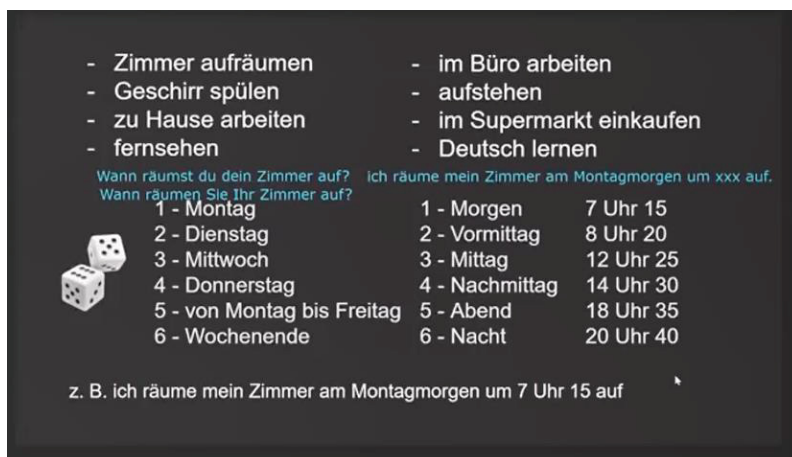
Salas interativas 1: gravações feitas pelos aprendizes

Na SI 1, ao iniciar a tarefa, o grupo composto por 4 pessoas procura organizar a execução da atividade. Os integrantes dialogam sobre como procederão, quem ficará responsável por tirar o *print* de tela e quem irá compartilhá-lo. No entanto, antes de entrar na tarefa, desabafam sobre suas dificuldades em acompanhar o curso, expressando que se sentem 'perdidos'.

Um dos aprendizes menciona que 'a gente se ajuda', mas também reconhece que ele mesmo se sente perdido, assim como os outros três atores *online*. Um deles compartilha que quase desistiu do curso naquela semana, e os outros demonstram empatia e verbalizam seu entendimento, ressaltando que é, de fato, difícil. Discutem as dificuldades em lidar com o grande volume de tarefas e em entender a navegação na plataforma de estudos, classificando-a como 'meio contraintuitiva'.

Após discutirem essas questões, retornam à atividade, negociando quem irá compartilhar o *print*, e como irão completar a tarefa. Resolvem proceder passo a passo, ajudando-se mutuamente na formação das frases na língua-alvo e no entendimento da estrutura das sentenças. Embora não compartilhem a tela com o jogo de dados para organizar a ligação das frases, usam o recurso tecnológico do compartilhamento de tela e a caneta de anotação, em azul, conforme ilustrado na Figura 40:

FIGURA 40 – CANETA DE ANOTAÇÃO



Fonte: Da autora (2023)

É possível inferir que o ambiente sociocultural no contexto da atividade é caracterizado por interações entre os aprendizes que refletem uma dimensão de apoio mútuo e empatia. Os aprendizes expressam dificuldades em acompanhar o curso e lidar com a carga de trabalho, demonstrando que estão enfrentando desafios comuns. Eles verbalizam essas dificuldades e compartilham experiências, o que cria um ambiente de apoio mútuo e compreensão.

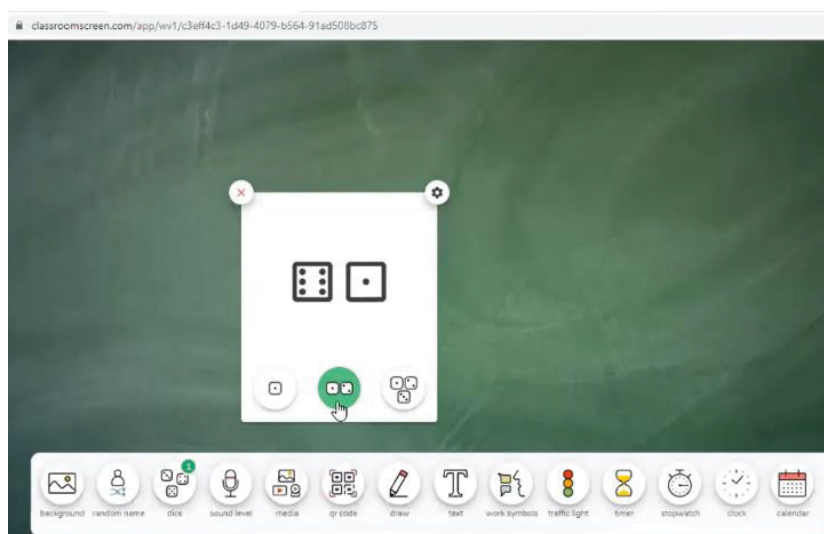
Ademais, os aprendizes também mencionam a natureza "contraintuitiva" da plataforma de estudos, sugerindo que a tecnologia e a interface digital são elementos significativos do ambiente sociocultural. Os aprendizes interagem com a tecnologia como parte integrante de seu ambiente de aprendizado. Essas dinâmicas, que envolvem apoio mútuo e a interação com a tecnologia, enfatizam a importância da colaboração e da adaptação às ferramentas tecnológicas.

Na S2, o aprendiz que está compartilhando a tela também mostra o momento de jogar os dados, exibindo o resultado para todos. O grupo realiza a tarefa sem grandes dificuldades, enfrentando apenas desafios relacionados à pronúncia.

É interessante notar que o objeto da atividade era o mesmo para ambos os grupos nas SI 1 e 2, mas a dinâmica entre eles foi bastante diferente. Enquanto o grupo 2 realizou a tarefa de maneira objetiva, compartilhando telas de PDF e do aplicativo de dados, o grupo 1 teve que desabafar e superar suas dificuldades iniciais em acompanhar as aulas e estudar o conteúdo. Essa situação ilustra bem a formação de um ambiente colaborativo no qual uma zona de desenvolvimento proximal se desenvolve em prol do objeto e de resultados positivos.

O recurso tecnológico utilizado para esta atividade pelo grupo na SI 2 é o jogo de dados, como ilustrado na Figura 41:

FIGURA 41 – JOGO DE DADOS INTERATIVO



Fonte: Da autora (2023)

Os números gerados pelos dados correspondem às informações que deveriam ser implementadas a partir da captura de tela feita da folha de atividades, como demonstrado na Figura 41. Os aprendizes alternavam o compartilhamento de suas telas entre as duas tarefas: a folha de atividades e a interação com o recurso interativo do jogo de dados.

Plenário 2

Ao retornar ao plenário, um dos aprendizes pergunta como se diz um horário aproximado. A tutora explica que se usa a preposição '*gegen*' (ideia de aproximado) e não o '*um*' (às), como indicado na atividade. Os aprendizes dão exemplos que nem mesmo usariam em português, complicando a situação. A tutora esclarece que em alemão, a palavra '*gegen*' já traz a ideia de 'quase', semelhante ao que conhecemos em português. O aprendiz concorda, balançando a cabeça e dizendo 'ok'.

Além disso, um dos aprendizes pergunta sobre o gênero de uma palavra relacionada aos horários, se é 'der' (o) ou 'das' (neutro) '*Viertel*'. Isso estimula outro aprendiz a questionar se a tutora tem sugestões de aplicativos que possam ajudar a determinar o artigo correto. A tutora sugere os aplicativos 'LEO' (*dict.leo.org*), 'PONS' (*pons.com*), e um terceiro que não ficou claro. Nota-se a partir da observação que a tutora compartilha essas informações com eles por meio do *chat*.

As interações descritas entre os aprendizes e a tutora demonstram claramente a presença social na dinâmica da aprendizagem *online*. Os aprendizes tiram dúvidas

e expressam suas preocupações de forma semelhante ao que fariam em um ambiente presencial, como evidenciado pelo aprendiz que menciona a “angústia” de não saber os gêneros em alemão. A tutora responde com empatia, sorrindo e enfatizando que o aprendizado "o alemão é uma consulta eterna". Essas reações não verbais, como balançar a cabeça e sorrir, indicam a compreensão e a comunicação eficaz, que são elementos essenciais na presença social durante o ensino online.

A observação de que apenas três dos aprendizes mantêm suas câmeras ligadas durante a reunião plenária e que outros seis mantêm suas câmeras desligadas é uma reflexão interessante sobre a dinâmica de participação em ambientes de aprendizado *online*. Essa observação sugere que a participação dos aprendizes pode ser influenciada por diversos fatores, incluindo o nível de interesse na discussão em curso, bem como a presença de atividades específicas que incentivem a participação visual e verbal. A participação verbal e o diálogo mantido por alguns aprendizes, mesmo sem mostrar-se visualmente, demonstram uma forma de engajamento e interação com o conteúdo, reforçando a ideia de que a participação em ambientes virtuais é multifacetada e pode ocorrer de diferentes maneiras. Esse tipo de observação é relevante para o entendimento das dinâmicas de participação em ambientes de ensino online e pode informar práticas pedagógicas que promovam o engajamento dos aprendizes em contextos virtuais.

A dinâmica dialógica que se desenrola durante a aula é interessante, pois aborda tanto tópicos relacionados à língua alemã, como as terminações de gênero em profissões, quanto questões culturais, como o vegetarianismo. A tutora pergunta quem é vegetariano, e eles respondem com risos, dizendo ‘ninguém’. A tutora, então, questiona como se forma o feminino e masculino da palavra ‘vegetariano’. A abordagem da tutora, ao questionar como se forma o feminino e masculino da palavra ‘vegetariano’, é uma maneira eficaz de incentivar os aprendizes a pensar sobre as regras gramaticais da língua alemã.

No entanto, um dos aprendizes interrompe esse tema e menciona um vídeo que foi enviado pela tutora por e-mail. O vídeo intitulado ‘*Rhabarberbarbara: eine Quatschgeschichte*’¹⁸⁴ trata da narrativa de Barbara, que faz e vende uma torta de ruibarbo¹⁸⁵ em um bar, e é contada através de trocadilhos envolvendo o sufixo ‘bar-’, como em ‘*Barbaren*’, ‘*Bar*’, ‘*Bart*’. A história se desenvolve com base na formação de

¹⁸⁴ Disponível em: <[rhabarberbarbara](#)> Acesso em: 12 out. 2023.

¹⁸⁵ Torta de ruibarbo.

palavras compostas na língua alemã, criando uma narrativa única por meio dessa composição. Esse tipo de abordagem que combina elementos gramaticais com elementos culturais e criativos – mesmo de maneira espontânea e em meio a uma outra temática – pode ser eficaz para manter o interesse dos aprendizes e promover uma compreensão mais profunda da língua e cultura alemãs.

Além disso, a inclusão de elementos multimídia, como vídeos, pode enriquecer a experiência de aprendizado *online*, sendo uma prática valiosa para enriquecer a experiência de aprendizado. No entanto, deve-se considerar a logística e a coordenação ao incorporar vídeos nas aulas virtuais. Idealmente, a tutora poderia coordenar a apresentação do vídeo durante o encontro, possibilitando que os aprendizes assistissem ao vídeo em conjunto. Isso não apenas permitiria que compartilhassem suas reações imediatamente, mas também promoveria discussões mais envolventes e interativas, enriquecendo o aprendizado. A integração eficaz de vídeos nas aulas online pode melhorar a compreensão da língua e da cultura alvo, proporcionando uma experiência mais rica para os aprendizes.

Retomando a interação dos atores *online* na discussão em questão, os aprendizes fazem breves comentários, riem, mas retomam a discussão sobre o feminino e masculino de 'vegetariano' em alemão, aprofundando-se no tema de ser vegetariano ou não. Um aprendiz utiliza a palavra 'carnívoro' e pergunta como é em alemão, o que desencadeia uma discussão em que outros atores *online* exploram a diferença entre falar sobre um animal carnívoro e uma pessoa carnívora. Um dos aprendizes menciona que no dicionário *online* 'LEO', consta o termo '*der Fleischfresser*' (o comedor de carne), o que gera risadas.

Apesar de seis aprendizes manterem suas câmeras desligadas, dois deles continuam a interagir verbalmente com a tutora. Os dois aprendizes continuam com as câmeras ligadas e são os que mais contribuem para as discussões. Por fim, a tutora recapitula a informação correta para o termo 'carnívoro' na língua-alvo, enfatizando a importância de compreender as palavras dentro do contexto em que são utilizadas, ou seja, no contexto social e cultural de um idioma.

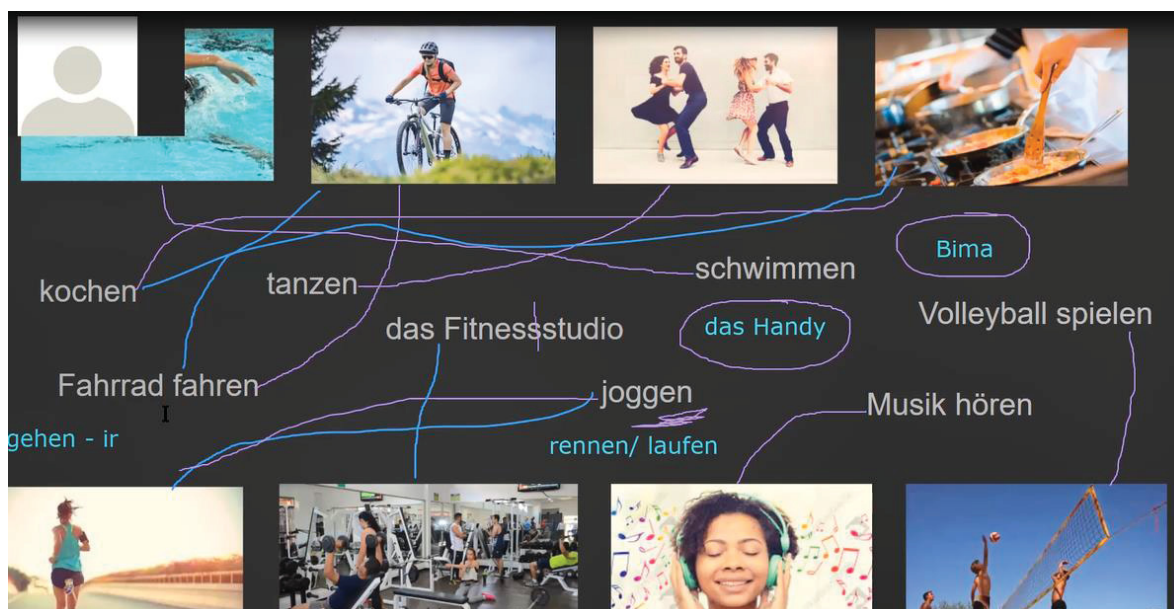
Os temas vão chamando novos temas e assim, entram no contexto sobre a diferenciação do termo 'professor' ('*Lehrer*') para designar um professor universitário ou de escola. Outro aprendiz se manifesta e explica que o termo está relacionado a diferentes títulos e cargos. Um terceiro aprendiz menciona a palavra 'adjunto'. A discussão se estende a outras curiosidades, como o requisito no Canadá de ter dois

doutorados para se tornar diretor de uma instituição. Outro aprendiz comenta sobre o contexto europeu, onde há diferenciação entre o professor que dá aula e o professor ligado à pesquisa.

Eles não aprofundam as temáticas, tornando a conversação mais descontraída, com espaço para comentários e compartilhamento de experiências pessoais. Nesse ponto, a tutora compartilha uma experiência pessoal no contexto universitário alemão, mencionando que os professores "bombásticos" permitem que outros professores ministrem suas aulas. Com risadas entre eles, ela conclui essa fase da interação, dizendo que têm outra atividade a realizar e que ainda têm "mais 5 minutos de tempo".

Em seguida, a tutora compartilha a tela com a última atividade do Plenário 2 e compartilha o conteúdo a ser desenvolvido nessa atividade, que retoma as atividades esportivas. O objetivo é relacionar o vocabulário às imagens ilustrando essas atividades usando os recursos tecnológicos com a tutora compartilhamento a tela e os aprendizes utilizando a caneta interativa com cores variadas, como ilustrado na Figura 42:

FIGURA 42 - CANETA INTERATIVA



Fonte: Da autora (2023)

A relação intrínseca entre o vocabulário e sua correspondente significação é recorrente na jornada dos aprendizes de língua estrangeira. A atividade em pauta se destaca como um recurso de abordagem prática para o enriquecimento do

vocabulário, ao mesmo tempo em que aprimora aspectos da pronúncia e esclarece as sutis diferenças entre as palavras.

Durante o decorrer dessa atividade, a tutora adota a estratégia de formular perguntas pertinentes, fomentando a participação dos aprendizes, que, por sua vez, realizam anotações diretas na tela por meio da caneta interativa, estabelecendo conexões visuais entre as palavras e as atividades representadas nas imagens. Essa dinâmica pedagógica proporciona aos alunos uma plataforma eficaz para a aplicação prática e a revisão do vocabulário, permitindo uma compreensão mais profunda de como essas palavras se inserem em contextos reais.

Além desse benefício, essa abordagem contribui significativamente para o aprimoramento da pronúncia, uma vez que os alunos têm a oportunidade de praticar suas habilidades de articulação. Adicionalmente, ela atua como um catalisador na distinção precisa entre as diferentes palavras, promovendo, assim, o desenvolvimento holístico das competências linguísticas dos aprendizes. Isso também cria uma dimensão importante de presença social não verbal, uma vez que a interação direta entre o tutor e os alunos, mesmo que mediada por tecnologia, permite a transmissão de nuances na comunicação, como entonação, expressões faciais e gestos, que são fundamentais para o entendimento e a interpretação da linguagem, tornando o ambiente de aprendizado mais enriquecedor e completo.

Durante a atividade e as explicações da tutora, a temática do verbo 'fahren', que significa 'conduzir', e como ele pode ser usado para diferentes tipos de veículos, ou mesmo para indicar que alguém está sendo conduzido por outro, se destaca. Da mesma forma, eles discutem os termos 'rennen' e 'laufen' e sua relação com o significado 'correr'. A tutora ilustra o uso desses verbos com um exemplo pessoal vivenciado na Alemanha, revelando como a aprendizagem de uma língua envolve nuances e contextos específicos que nem sempre são óbvios. Ela contou que aprendeu a palavra 'andar' como 'laufen', o que às vezes causa problemas para ela usar essa palavra para 'correr'.

Nesse ambiente de interação virtual, proporciona-se a visibilidade na aprendizagem, como proposto por Lauer (2020) e Hattie (2009). Os aprendizes, ao compartilharem comentários pessoais, fazerem perguntas e buscarem esclarecimentos, demonstram a necessidade de orientação e suporte na construção do conhecimento linguístico. Nesse contexto, a tutora atua como uma acompanhante

da aprendizagem (*Lernbegleiter*)¹⁸⁶, auxiliando os aprendizes a compreender e superar essas nuances, tornando a aprendizagem mais visível e eficaz. (LAUER, 2020). Durante a socialização e negociação de entendimento de um objeto, os aprendizes fazem trocas e conversam sobre recursos que auxiliam na aprendizagem, como quando compartilham informações sobre páginas web para pesquisas, o uso de dicionários *online* e nomes de pessoas que ensinam alemão por meio de diferentes aplicativos.

Encerrando a atividade, a tutora e os aprendizes reforçam o próximo *chat* programado na plataforma de estudos, verbalizando na língua-alvo '*in 20 Minuten*', que significa 20 minutos. Essa ação não apenas informa os aprendizes sobre a agenda de estudos, mas também os incentiva a participar mantêm todos bem informados sobre o que está por vir.

Durante os encontros face a face a distância, se observou a abordagem progressiva dos conteúdos por parte da tutora, que os complementava a cada atividade. Ela fazia uso de diversos recursos digitais, para oferecer perspectivas variadas na prática e revisão, abrangendo aspectos como gramática, vocabulário, fonética e diálogo. Essa abordagem desempenha um papel significativo na consolidação das estruturas linguísticas, e o ambiente digital amplia ainda mais a eficácia desse método.

Nesse contexto, a enquete realizada entre os aprendizes reforça essa ideia e confirma a estratégia de uso de recursos digitais variados, como mencionou um respondente anônimo: "Os recursos usados foram o que mais me agradou. Os sites reais de supermercados e lojas, o *Wordwall*, as atividades com os dadinhos. A gente acaba esquecendo que está estudando e pratica a língua sem perceber". (RESPONDENTE ANÔNIMO) "A aprendizagem com atividade social é mais interessante, ainda mais quando se trata da aprendizagem de uma língua estrangeira". (RESPONDENTE ANÔNIMO).

Conforme a perspectiva apresentada por Kumaravadivelu (1994, 2001), a noção de aplicação de métodos, que servem como fonte de informação e orientação, não deve sufocar a liberdade de ação do tutor/professor. O conceito de "pós-método" permite aos docentes desenvolver teorias orientadas pela prática, reconhecendo que os métodos convencionais são teorias baseadas pelo conhecimento. Nesse sentido,

¹⁸⁶ Tema abordado na subseção 2.4.3 da fundamentação teórica.

o autor (1994, 2003) destaca a importância da liberdade dos professores/tutores na organização do ambiente de aprendizagem *online*. Ele argumenta que o processo mediado por sistemas digitais e a virtualização dos sistemas, em conjunto com as práticas educativas, implicam em uma série de novas aprendizagens que se aplicam a todos os envolvidos no contexto, conforme apresentado na fundamentação teórica na subseção 3.4. Isso significa que a abordagem ‘pós-método’ se torna particularmente relevante no contexto do ensino de línguas *online*, onde a flexibilidade e a adaptação são essenciais. A partir desse enfoque, é possível retomar as cinco macroestratégias relacionadas a essa questão:

1. Contextualizar o uso do idioma – contextualizar o uso da língua e como ele é moldado por contextos sociais, linguísticos e culturais.
2. Integrar habilidades linguísticas – habilidades de escuta, fala, leitura e escrita.
3. Promover autonomia do aprendiz – ajudar os aprendizes no processo de “aprender a aprender”, bem como o de auxiliar na mediação para que possam organizar e desenvolver seu aprendizado.
4. Aumentar a consciência cultural – tratar os aprendizes como fonte de cultura, incentivá-los a participar das aulas, e assim valorizar seu conhecimento, subjetividade e identidade.
5. Garantir relevância social – ser sensível ao ambiente social, político, econômico e educacional no qual ocorre o processo de ensino-aprendizagem.

Ao analisar o material, observa-se que a tutora tem um papel central ao promover e estimular a autonomia dos aprendizes, integrando habilidades linguísticas e digitais de modo que os aprendizes também possam desenvolver suas competências nesse âmbito. Ela contextualiza o uso de expressões ao apresentar seus contextos sociais nos países de língua alemã, mesmo que a comunicação ocorra em português. A tutora demonstra atenção aos comentários dos aprendizes quando suas experiências pessoais, encorajando o diálogo dentro da comunidade.

O desempenho das dinâmicas destaca a importância da mediação digital da tutora, que serve como cenário para as interações entre os atores *online*, o conteúdo e os recursos disponíveis, como o compartilhamento de tela, a lousa/ caneta interativa, e diversos aplicativos. Essa interação ativa entre a tutora, as ferramentas e a comunidade de aprendizes ocorrem por meio da interatividade, estimulando as conexões entre os próprios atores *online*. A tutora procura incentivar essas

manifestações, elogiando o progresso dos aprendizes e estimulando a expressão oral na sala virtual.

Essa mediação estabelece um ritmo e progressão nas atividades. A aprendizagem *online* requer a observação atenta da maneira de ensinar, e aqueles que ensinam devem ser capazes de questionar e aprimorar sua prática, tornando a aprendizagem visível para todos os envolvidos. Frequentemente, a forma como uma pessoa aprende serve como modelo para os outros, destacando três fatores essenciais para tornar a aprendizagem visível: repetição, desafio e presença positiva de professores, tutores e colegas (LAUER, 2020). Através da *repetição*, porque rapidamente esquecemos muitas coisas, é necessário praticar o que estamos aprendendo, o que exige iniciativa individual, motivação e dedicação. O segundo fator envolve o desafio de aprender algo novo, avançando em direção ao domínio de habilidades anteriormente desconhecidas ou inacessíveis.

O terceiro fator baseia-se na *presença positiva* de professores, tutores e colegas de estudo. Aqueles que desejam aprender não precisam de um simples acompanhante da aprendizagem (*Lernbegleiter*), mas sim de um agente de mudança (*change agent*), alguém que possui um conhecimento mais profundo sobre um determinado tema. Esse agente de mudança pode ser entendido por meio da metáfora do *'scaffolding'*. Além disso, a teoria vigotskiana, que enfatiza o contexto social como meio de expansão do indivíduo, encontra nesse ambiente de atividade, meios para promover a colaboração e o compartilhamento de conhecimentos entre os aprendizes. Não é raro ver a tutora sugerir maneiras em como os aprendizes podem realizar uma tarefa.

Ela influencia as ações dos aprendizes na medida em que eles também fazem perguntas, e mostram a abertura em receber orientação para então se dedicarem a alguma atividade. Desenvolver um ambiente socioemocional acolhedor em sala de aula, fomentar o esforço e, assim, o engajamento de todos os aprendizes, requer da tutoria um entendimento acerca de concepções sobre progresso, relações e aprendizes. Isso implica na necessidade de que eles reconheçam o seu papel como facilitadores de mudanças, acreditando na capacidade de todos os aprendizes para aprender e evoluir, compreendendo que o sucesso de cada aprendiz não é uma característica imutável, mas sim algo que pode ser modificado. Além disso,

“demonstrar o comprometimento com o aprendizado de todos os aprendizes é uma abordagem poderosa e eficaz” (HATTIE, 2009, p. 28).¹⁸⁷

A tutora explora esses ambientes de aprendizagem, integrando habilidades linguísticas e empregando uma variedade de recursos para promover as diversas competências dos aprendizes. Ela incentiva a independência dos aprendizes, mas ao mesmo tempo, oferece orientação quando necessário. Por vezes, é a tutora quem fornece dicas para iniciar a resolução de questões ou para realizar atividades, como demonstrado na subseção 5.2.1, no encontro 9. O uso de recursos digitais no aprendizado de uma língua estrangeira exige conhecimento não apenas sobre o idioma em si, mas também sobre como e onde buscar informações na internet. Em outras palavras, é necessário utilizar habilidades digitais em prol da aprendizagem.

De acordo com a DigCompEdu (2017), ao definir as funcionalidades das competências digitais em apoio ao processo de ensino e aprendizagem, a competência visa promover o uso das mídias digitais para a atividades em grupo e aprimorar estratégias de aprendizagem, comunicação e cooperação entre os aprendizes/integrantes do mesmo grupo¹⁸⁸.

Cada indivíduo possui uma abordagem única em relação à internet, à tecnologia e aos recursos digitais, adaptando suas pesquisas e uso de acordo com seus interesses. Alguns aplicativos, jogos e websites podem apresentar navegação não muito intuitiva ou organizada, e os usuários frequentemente percebem essas dificuldades, mesmo que não estejam conscientes de que a questão reside na plataforma em si e não em suas próprias habilidades. Reconhecer essa distinção e manter uma abordagem crítica em relação ao conteúdo disponibilizado na internet ou em plataformas é uma demonstração de competência digital por parte do usuário.

Nesta pesquisa, os aprendizes compartilham de um objeto para cada etapa do encontro, e suas ações são orientadas pelas metas que eles estabelecem com o intuito de alcançar esse objetivo. A execução dessas metas é uma expressão consciente, uma vez que os aprendizes têm clareza sobre o que desejam realizar (KAPTELININ; NARDI, 2006). A atividade promove a negociação das metas, que

¹⁸⁷ It requires them to believe that their role is that of a change agent—that all students can learn and progress, that achievement for all is changeable and not fixed, and that demonstrating to all students that they care about their learning is both powerful and effective.

¹⁸⁸ Tema sobre a DigCompEdu ver subseção 2.4.2.

posteriormente se traduzem em operações. Essa estrutura pode ser ilustrada de forma geral, como ilustrado no Quadro 10:

QUADRO 10 - Modelo hierárquico com exemplos

Atividade	Objeto/Motivo	Capacidade de formular perguntas e reagir a elas usando um vocabulário específico.
Ação	Metas	Identificar o que é necessário para realizar a tarefa. Buscar meios para ajudar a sanar dúvidas. Divisão de tarefas. Escolher recursos para dar suporte às atividades.
Operação	Condições Instrumentais	Utilizar compartilhamento de tela. Ajudar na formação das frases. Discutir significado e uso contextual de expressões.

Fonte: Da autora (2023)

Concorda-se com a proposição de Keegan (1996) de que em um ambiente virtual, as competências didáticas necessárias para uma sala de aula digital, em muitos aspectos, reintroduzem muitas das competências necessárias em uma sala de aula convencional. No entanto, destaca-se que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e os recursos digitais disponíveis são essenciais na mediação didático-metodológica dos professores e tutores, tornando-se um diferencial significativo na promoção do ensino a distância de qualidade para os aprendizes de uma língua estrangeira em um contexto educacional superior.

No contexto deste estudo, a realização de uma enquete entre os aprendizes matriculados no curso de alemão desempenhou um papel significativo não apenas na compreensão do uso de recursos digitais, mas também na caracterização dos próprios aprendizes que participaram deste ambiente de aprendizado, o que será abordado na próxima subseção. A maioria desses aprendizes não tinha experiência em cursos *online* de línguas ou no estudo do alemão, no entanto, eles se mostraram dispostos a participar do projeto e compartilharam suas impressões subseção 4.1.1 e 5.3. Essas impressões estão alinhadas com a ideia de que existe uma nova e promissora abordagem para promover a aprendizagem de línguas estrangeiras, sem a necessidade de adotar estratégias tradicionais que visam preencher lacunas específicas para aprendizes adultos não tradicionais, que foram anteriormente referidos como "aprendizes da porta dos fundos" (Wedemeyer, 1981). Isso abre

oportunidades contemporâneas e alternativas para aprendizes de todos os níveis acadêmicos, independente de raça ou idade.

5.3 ENQUETE *ONLINE*: O QUE DIZEM OS APRENDIZES

Na seção 4, anunciou-se a organização de pesquisa conduzida por meio de um formulário eletrônico. Os dados coletados foram subsequentemente analisados com o objetivo de construir um perfil dos aprendizes e adquirir informações sobre a experiência deles no contexto do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras em um ambiente *blended online*. É importante observar que, embora a enquete conte com 28 respostas, não se pode garantir que os respondentes sejam os mesmos aprendizes que foram observados nas gravações, como detalhado na subseção 4.1.1.

Os respondentes tiveram a oportunidade de expressar suas opiniões pessoais sobre experiência de participar de um curso que envolveu atividades realizadas integralmente a distância, através de diferentes plataformas, incluindo DUO, Moodle e encontros presenciais síncronos a distância por webconferência.

As respostas dos respondentes revelam diferentes perspectivas sobre a contribuição das atividades de interação para a aprendizagem¹⁸⁹. Enquanto um deles expressa uma preferência por aulas com mais foco em gramática e exercícios, considerando que a interação é mais eficaz após adquirir uma base inicial, outro destaca a conversação como fundamental para a aprendizagem de uma língua estrangeira, como apresentado a seguir:

- “Não acredito que as atividades de interação contribuíram muito para minha aprendizagem, mas essa é uma característica pessoal minha que prefere aula com mais foco em gramática, exemplos e exercícios. Prefiro a interação somente quando já tenho uma base inicial.”

O mesmo aprendiz relata sobre as atividades desenvolvidas na plataforma de estudos DUO:

- “Gostaria de ter mais encontros individuais com a professora. As sessões de 20 min passam muito rápido¹⁹⁰. Algumas atividades na

¹⁸⁹ Pergunta original: Sobre as atividades de interação, o que mais te agradou durante essas atividades? Você acredita que contribuíram para a sua aprendizagem? De que maneira?

¹⁹⁰ Essas seções são ofertadas pela plataforma para todos os participantes.

plataforma não funcionam tão bem, por exemplo a de sublinhar palavras. Contudo, em geral a plataforma é boa.”

Outro respondente informa que justamente a conversação foi o diferencial nesse contexto de aprendizagem de LEA

- “Conversação com o professor e os colegas. Acredito que a melhor forma de aprender seja mantendo contato direto com o idioma, por isso a conversação é tão importante.”

As colocações apresentadas refletem princípios abordados em estudos sobre a educação a distância, nos quais a interação é reconhecida como um aspecto fundamental. No entanto, como destacou Moore (1989), é igualmente importante proporcionar outras formas de interação, especialmente para aqueles que não possuem um perfil tão voltado para a comunicação dialética e conversacional, conforme conceituado por Holmberg (1983). Moore sustenta que a natureza dos relacionamentos entre aprendizes e tutores ou professores varia, assim a maneira e o ritmo em que cada indivíduo aprende, seja por meio da oralidade, da escrita, ou de abordagens táteis, entre outras. A maioria dos demais aprendizes concorda com a ideia de que as interações têm um impacto positivo na aprendizagem:

- “Muito interessante para conhecer melhor os colegas e interagir com eles a fala da língua alemã. Sem dúvida, contribuíram na aprendizagem.”
- “Sim, a interação foi fundamental para incentivar os estudos.”
- “Sim, contribuíram no sentido de me encorajar a falar e também a aprender a ouvir outras pessoas para começar a se familiarizar com a língua alemã.”
- “Todas as atividades contribuíram de alguma maneira. As dinâmicas de trocas entre os alunos, de prática conjunta e individual, na elaboração e construção de orações etc.”

Ao se expressarem sobre o que mais os agradou durante as atividades de interação e de que forma essas atividades contribuíram para a aprendizagem, os respondentes destacaram o seguinte:

- “Interação com os demais alunos.”
- “As interações com o professor.”
- “As atividades de jogos, e interação em pequenos grupos.”

- “Sim. Gostei das atividades em grupo, acredito que foram muito boas para a aprendizagem.”
- “As atividades em pequenos grupos.”
- “Os diálogos em grupo e a professora usa de diferentes dinâmicas muito importantes para o aprendizado.”
- “Os recursos usados foram o que mais me agradou. Os sites reais de supermercados e lojas, o Wordwall, as atividades com os dadinhos. A gente acaba esquecendo que está estudando e pratica a língua sem perceber.”
- “Todas as atividades propostas são bem objetivas. A interação com a tutora e os demais alunos são bem produtivas. As discussões são ótimas, a tutora tem domínio do conteúdo e demonstra grande vontade em nos fazer compreender o assunto. Os grupos organizados durante as aulas também auxiliam no aprendizado. Os jogos de roleta com questão são bem legais e direciona a aula.”
- “Muito interessante para conhecer melhor os colegas e interagir com eles a fala da língua alemã. Sem dúvida, contribuíram na aprendizagem.”
- “Todas foram importantes.”
- “Aulas presenciais.”
- “As aulas pelo zoom e os exercícios.”
- “Chat voice. Contribuiu para esclarecer dúvidas.”

Entende-se, que os aprendizes são favoráveis às interações e percebem que elas contribuem de maneira geral e ampla para a aprendizagem de línguas estrangeiras. Entre as respostas, destaca-se a importância da interatividade, especialmente por meio do uso de jogos e de sites 'reais', que motivam as interações e o uso da LE.

No entanto, também se observa que alguns aprendizes enfrentam dificuldades em realizar determinadas tarefas, o que leva outros a explicarem o objeto e como usar a LE em atividades como a formação de frases, conjugação de verbos ou o entendimento sobre o sistema numérico. Essa ajuda mútua cria zonas de desenvolvimento proximal, nas quais os aprendizes recebem auxílio para iniciar a tarefa e, como o tempo, tornam-se capazes de prosseguir sem precisar de explicações detalhadas.

Por outro lado, para aqueles que já têm mais conhecimento da língua, a atividade de explicação pode ser desafiadora, uma vez que desejam utilizar seu conhecimento de maneira mais avançada e eficiente, sem gastar tempo explicando conceitos básicos.

As dinâmicas em grupos menores alteram a composição dos integrantes a cada encontro, proporcionando a todos a oportunidade de ter experiências diferentes. Dessa forma, os aprendizes alternam os papéis de quem oferece ou recebe ajuda para compreender um conteúdo e aprendem com aqueles que utilizam a língua de maneira diferente ou possuem vocabulário específico. Essa constante interação e alternância de papéis no grupo ajuda cada um a ampliar seus conhecimentos, usos e formas de participação no discurso.

Quanto às salas interativas, os respondentes compartilharam as seguintes impressões e argumentos:

- “A relação entre os alunos estando no mesmo nível. Principalmente para as dúvidas, onde algo que um aluno não recordava outro poderia lembrar.”
- “Eu acredito que poderiam ter mais atividades, pois as vezes faltava tempo e os grupos formados não eram de alunos no mesmo nível, tinham alguns que se batiam mais e a gente acabava perdendo um pouco de tempo para nos ajudar a montar o exercício e às vezes não dava tempo de perguntar para o professor. O que eu gostei do Zoom eram as atividades que o Professor fazia para marcarmos na tela, sendo de escrever ou ligar as imagens.”
- “É um pouco complexo pois nem sempre as pessoas estão comprometidas da mesma forma para que a atividade flua.”
- “Nas salas menores, a interação foi boa e proveitosa com os colegas.”
- “Muito interessante para conhecer melhor os colegas e interagir com eles a fala da língua alemã. Sem dúvida, contribuíram na aprendizagem.”

Essas observações demonstram a importância das interações, especialmente entre aprendizes no mesmo nível, e como a dinâmica do grupo e a qualidade do ensino podem colaborar para o sucesso da aprendizagem. Além disso, a preferência por encontros com menos atores *online* destaca a relevância das interações em grupos menores para uma experiência de aprendizagem mais eficaz.

Para finalizar a pesquisa, os respondentes foram questionados sobre a maior contribuição para sua aprendizagem na modalidade a distância, considerando os recursos didáticos e tecnológicos que apoiaram seu processo de aprendizagem. Alguns respondentes destacaram o momento em que todos os meios de socialização foram desenvolvidos de forma remota¹⁹¹. Suas respostas incluíram:

- “Poder fazer um curso de alemão de forma remota.”
- “O fato de estarmos na pandemia me impediria de estudar o idioma neste momento. A qualidade da plataforma e dos encontros face a face contribuíram muito para o aprendizado.”
- “Apenas a comodidade de fazer de casa e a oportunidade de ter essa opção durante a pandemia. Em tempos de saúde, ainda prefiro o presencial. Comparado aos demais cursos que são autodidáticos (como *duolingo* ou *youtube*), é uma vantagem ter um tutor para correção de pronúncia, tirar dúvidas, apresentar exceções etc.”

Essas respostas indicam que a modalidade de ensino a distância, com seu suporte tecnológico, promoveu um ambiente possível em se manter a continuidade dos estudos e a interação entre os aprendizes, especialmente em períodos desafiadores. A flexibilidade e os recursos digitais foram elogiados por sua capacidade de proporcionar uma experiência de aprendizagem eficaz, independentemente da localização física dos participantes.

Outros respondentes compartilharam suas percepções sobre a realização de um curso *online* como um todo, sem fazer diferenciação entre os diferentes aspectos. Eles destacaram as vantagens de trabalhar *online*, tanto na plataforma de estudos quanto nos encontros face a face a distância, e concluíram que essa modalidade de aprendizagem era mais produtiva do que a forma presencial ou o uso de um livro didático. Suas respostas incluíram:

- “Acredito que aprender pelo computador permite que haja maior facilidade para fazer buscas rápidas na internet, em dicionários e sites de conjugação. Em uma aula presencial, provavelmente, eu não faria essas buscas na mesma hora. Além disso, como sempre havia tarefas

¹⁹¹ Pergunta original: O que você destaca como maior contribuição para sua aprendizagem na modalidade a distância como um todo, em relação aos recursos didáticos e tecnológicos que deram suporte à sua aprendizagem? Por quê?

para fazer, eu fazia um pouco por dia. Se fosse em um livro impresso, provavelmente eu o colocaria em um canto e faria tudo de uma vez, um dia antes da aula. Mas, como eu vivo na frente do computador, de tempos em tempos entrava na plataforma e fazia alguma atividade.”

- “Acredito que tudo se complementou perfeitamente. Não sou um estudante típico, pois já tinha estudado alemão alguns anos atrás. Este curso serviu para eu rever o que aprendi e fortalecer minhas habilidades de comunicação.”
- “O conjunto de plataforma, encontros face a face, exercícios autocorretivos e chats (voice e escritos). A repetição de vários temas, durante encontros e exercícios, facilita na fixação do conteúdo da língua.”
- “A diversidade de interações, como aula síncrona, *moodle*, duo, chat escrito e chat de voz. Isso tudo permitiu um contato intenso com a língua.”
- “Os encontros face a face.”
- “Foi interessante perceber que o sistema de atividades e encontros ajudam muito na questão de aprendizado principalmente no sistema remoto, uma vez que as dinâmicas da sala de aula não podem ser diretamente substituídas no sistema remoto.”

Essas respostas destacam a percepção positiva dos aprendizes em relação à modalidade de ensino *online* como um todo. Eles enfatizaram a flexibilidade, a interatividade e a produtividade dessa abordagem em comparação com métodos de ensino mais tradicionais. Essas percepções evidenciam a eficácia do ambiente digital e dos recursos disponíveis para apoiar o aprendizado de línguas estrangeiras.

Alguns aprendizes comparam a interação *online* com a presencial física, concluindo que nada substitui completamente a presença física. No entanto, eles atribuíram a qualidade das interações e da aprendizagem *online* à mediação da tutora. Suas observações incluíram

- “O elemento que contribuiu de forma significativa para a nossa aprendizagem sem dúvida é a tutora. Ela é carismática e atenciosa e domina o conteúdo. Não medida do possível, a aplicação Zoom

atendeu as expectativas de aprendizagem. No entanto, não substitui a interação interpessoal que uma aula presencial pode oferecer. A aprendizagem com atividade social é mais interessante, ainda mais quando se trata da aprendizagem de uma língua estrangeira.”

- “A forma como a professora passou o material.”

Essas reflexões dos aprendizes destacam a importância da tutora na facilitação de interações *online* de alta qualidade e na promoção de um ambiente de aprendizado eficaz. Embora reconheçam o valor da presença física, eles apreciam a maneira como a tutora conseguiu tornar as interações *online* produtivas e significativas.

Alguns aprendizes destacaram outras formas positivas de interação, especialmente as interações síncronas. Suas observações incluíram:

- “O uso de outras plataformas para exercícios durante as aulas e as interações em grupo, além das individuais, acredito que contribuíram muito para a aprendizagem.”
- “A interação síncrona. Sem ela, não haveria avanço real quanto ao domínio de oralidade e compreensão.”
- “Pensando no método utilizado e nas diferentes ferramentas, acho que a plataforma DUO tem uma contribuição boa em relação a continuidade no curso, pois as atividades são de fácil acesso, permitem fazer associações, aprender vocabulário em situações de uso e todas as atividades desenvolvidas são monitoradas pelo professor - que pode auxiliar nas dúvidas, também, no uso da plataforma; de modo geral, os itens que identifiquei na questão anterior são, também, todos recursos organizados e que juntos me auxiliaram no desenvolvimento do curso.”
- “A oportunidade de interagir com o tutor e com os demais do grupo através dos fóruns e chats.”

Esses comentários ressaltam a importância das interações em tempo real, onde os participantes podem ver e ouvir uns aos outros. Para esses aprendizes, esses momentos eram particularmente valiosos para a aprendizagem da língua alemã e a sensação de imersão no idioma e na cultura.

Alguns respondentes destacaram a independência de horário e local para trabalhar na plataforma de estudos. Suas observações incluíram:

- “A plataforma DUO devido aos exercícios.”
- “O modelo de atividades estabelecido pelo MEINEDUO, pois foram atividades muito bem pensadas e planejadas.”
- “Independência nos horários.”
- “A disciplina e o diálogo nos *chat*, fórum, aulas, atividades.”
- “Os exercícios e as explicações por slides pelo zoom.”
- “Pude fazer as atividades conforme o tempo que eu tinha em determinado dia da semana. Isso facilitava e podia encaixar em minhas demais atividades sem precisar sair de casa.”
- “As plataformas são boas e os encontros individuais foram essenciais.”
- “A plataforma DUO é excelente e os encontros face-a-face superprodutivos.”

Esses comentários ressaltam a importância da flexibilidade oferecida pelo ambiente de aprendizagem *online*. A capacidade de acessar o conteúdo a qualquer momento e de qualquer lugar se mostrou vantajosa para os aprendizes, permitindo que eles personalizassem seu aprendizado de acordo com suas necessidades e horários.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo direciona seu foco para a análise das atividades dentro do ensino da língua alemã como língua estrangeira em ambientes de interação online síncrona, integrados ao modelo de *blended online learning*. Observa-se que o diferencial de um contexto socioeducacional está na criação de ambientes de aprendizagem onde os artefatos simbólicos podem ser efetivamente utilizados. Bazzo (2020) salienta que ritos, linguagens e, acima de tudo, organizações sociais são os 'artefatos' mais significativos desenvolvidos pela humanidade, sem negligenciar a importância das técnicas ferramentais.

Os avanços recentes na educação em ambientes virtuais inspiram educadores e pesquisadores a explorar novos modelos de ensino e aprendizado mediados pelas TDICs. Destaca-se que os autores da década de 70 já reconheciam a importância de criar meios para promover a interação social e a individualização dos processos de ensino, seja por meio dos recursos síncronos ou assíncronos. A interação entre os aprendizes tem na modernidade das ferramentas digitais os meios para proporcionar ambientes virtuais reais para o aprendizado, prática e domínio de uma língua estrangeira.

As descobertas desta análise revelam que os recursos digitais são elementos que podem promover a formação de ambientes e esferas de interação e modos diversos de interações. Sua importância é comparável à dos materiais básicos usados em uma sala de aula física, como livros e lousas. A ausência desses recursos resultaria em um ambiente desprovido de estímulos, o que não seria motivador para os aprendizes. Portanto, reconhece-se o ambiente virtual como um espaço social, orgânico e multifacetado, mediado por tecnologias e interações humanas.

Nesse sentido, criar caminhos e espaços nos quais a participação em atividades compartilhadas por meio de recursos digitais possa desencadear mudanças na forma como aprendemos, pode promover uma educação mais dinâmica e adaptável às demandas contemporâneas. Os sistemas de atividade são dinâmicos e continuamente evoluem, oferecendo oportunidades constantes para o aprendizado e a inovação.

William Gibson (1984) descreve o contexto atual como uma 'eversão' do ciberespaço, onde a distinção entre o mundo digital – ciberespaço – e o mundo real está se tornando cada vez mais tênue. Jones (2014) também observa que a

hibridização entre a realidade material e o ciberespaço está se tornando mais acentuada. Em outras palavras, a diferença entre um ambiente virtual e um ambiente físico é principalmente uma questão de interações táteis e sensoriais. Hoje em dia, pode-se *re-criar* a interação face a face em um ambiente digital, especialmente por meio de elementos visuais e sonoros que permitem a coparticipação, conforme argumentado por Keating e Mirus (2003). A interatividade funcionou como um suporte para os atores *online*, apresentando um papel semelhante ao conceito de *scaffolding* digital (*D-scaffolding*). Ela atuou como um meio de comunicação visual e como uma plataforma para a negociação de entendimento linguístico e cultural.

Com base na contextualização e nos princípios de mediação e zona de desenvolvimento proximal propostos por Vigotski, e na Teoria da Atividade como uma abordagem multidisciplinar, concentrou-se os esforços na compreensão, valorização e análise das interações entre o aprendiz individual e o sistema de atividade coletiva em que ele se insere. A Teoria da Atividade proporcionou o arcabouço conceitual necessário para identificar os componentes existentes dentro dessa unidade de análise e as relações entre eles em um sistema de atividade específico.

Essa organização possibilitou uma investigação sobre como a mediação didático-tecnológica realizada pela tutora influenciou o ambiente de interação e permitiu analisar se *a interatividade tem o potencial de impulsionar a interação entre os aprendizes da língua estrangeira*. A mediação dos recursos digitais foi direcionada para a realização de atividades orientadas por um objetivo comum: aprender a língua alemã. Acredita-se que as metas estabelecidas inicialmente para abordar o potencial da interatividade na promoção da interação tenham sido cumpridas de forma abrangente. A análise possibilitou a identificação dos componentes envolvidos em um ambiente de ensino *online* e como os recursos digitais são utilizados para mediar as interações. Algumas das principais conclusões e observações desta pesquisa incluem:

- A tutora desempenha um papel vital na mediação das interações entre os aprendizes, utilizando recursos digitais como compartilhamento de tela, lousa interativa e elementos audiovisuais para direcionar a atenção dos alunos e incentivar a ação.
- Os respondentes da pesquisa demonstraram uma inclinação significativa em favor de recursos digitais como de jogos, sendo

apontada como uma das ferramentas de interação preferida, destacando sua eficácia na promoção de um ambiente virtual de orientação visual.

- Alguns aprendizes mostraram maior competência digital do que outros, mas a interação *online* proporcionou oportunidades para aprendizado e compartilhamento de recursos, como dicionários *online* e materiais didáticos.
- A pesquisa revelou a importância da interatividade nas aulas *online*, tanto para atividades relacionadas à língua alemã quanto para conversas sobre contextos socioculturais.
- O estudo enfatiza a relevância de não planejar atividades esperando resultados idênticos e lineares entre diferentes grupos de aprendizes, uma vez que cada grupo desenvolverá a atividade de acordo com suas próprias perspectivas e contexto individual.
- A interatividade é vista como uma ferramenta poderosa para promover a interação entre os aprendizes de língua estrangeira, mas também enfrenta desafios e contradições reconhecidos tanto pela pesquisa quanto pelos próprios aprendizes.

No final da pesquisa, não acreditamos que o uso da câmera e do áudio por si só seja suficiente para promover um ambiente social de interação. No entanto, esses recursos exercem uma função específica na criação de um ambiente diferenciado, onde a percepção do outro desperta uma sensação de presença social real. Isso ocorre devido à combinação de gestos, fala, oralidade, texto escrito, imagens, e outros elementos. Esses recursos são, portanto, mediadores essenciais em uma sala de aula face a face à distância, com um grande potencial para promover relações sociais produtivas e integradoras. Eles criam uma identidade para a sala de aula, fornecendo uma imagem real dos atores *online* como indivíduos, com suas próprias vozes e imagens, tornando o ambiente mais rico e significativo em comparação com uma sala de aula sem essa identificação.

Com base nas gravações realizadas pelos atores *online* durante os encontros face a face a distância, conclui-se que as atuais ferramentas digitais possibilitam a criação de ambientes virtuais de aprendizagem que respeitam a ideia de que o contexto sociocultural é de grande valor na promoção do aprendizado. Aproveitar o potencial desses recursos digitais, que se tornaram cada vez mais integrados em nossa sociedade, e, em outras palavras, estão literalmente nas mãos das novas

gerações, abre caminho para desenvolver o conhecimento por meio de abordagens mais alinhadas com a realidade tecnológica atual.

Além disso, este trabalho destaca a importância da abordagem 'Estar Junto Virtual' (VALENTE, 2018) na promoção da interação e compartilhamento de conhecimentos entre os participantes *online*, refletindo suas buscas por soluções pertinentes e aprofundando o entendimento sobre o tema em questão.

Conforme já mencionado, esta pesquisa tem sua fundamentação na premissa de que as interações dependem da presença do outro e da clareza de propósitos. Nesse contexto, atribui-se um elevado grau de relevância ao ambiente social como um meio facilitador do processo de aprendizado. A Teoria da Atividade ilustra de que maneira os aprendizes se envolvem em um sistema de atividades e como podem interagir entre si, por meio da colaboração de outros aprendizes e da interatividade. Em suma, pode-se inferir que a interatividade possui um grande potencial para estimular as interações entre os aprendizes de língua estrangeira alemã, constituindo um diferencial na promoção das interações entre os diversos componentes de um sistema de atividade. Isso realça a importância da mediação digital na criação na criação de um ambiente de aprendizado compartilhado, que atenda às necessidades e preferências dos aprendizes.

Considerando tudo o que foi previamente abordado e ciente de que as contradições são elementos significativos na dinâmica das interações entre os sujeitos e os elementos de um sistema de atividade, emerge a convicção de que este objeto de estudo indica a necessidade premente de empreender pesquisas adicionais. Com base nas observações conduzidas e nos resultados colhidos no âmbito da pesquisa online, na qual os próprios aprendizes reconhecem os desafios enfrentados ao realizar tarefas em grupo, seja devido a questões relacionadas ao entendimento linguístico, ao grau de envolvimento nos estudos ou à capacidade de se conectar empaticamente com os demais, surgem questões relevantes acerca de como essas contradições ou tensões são mitigadas e de que forma elas contribuem para o processo de aprendizagem de língua estrangeira, seja em aulas presenciais ou no contexto de ensino a distância.

Este estudo não abordou explicitamente as tensões e contradições que podem ter surgido durante as atividades entre os aprendizes, no entanto, houve observações indicando que essas tensões e as negociações de entendimento são fenômenos reais e, como tal, proporcionam um terreno fértil para pesquisas futuras. Adicionalmente, a

estrutura hierárquica da atividade-ação-operacionalização não foi explorada como uma estratégia verbal e linguística para alcançar um objetivo durante uma atividade, o que sugere um caminho promissor para investigações subsequentes. O foco primordial desta pesquisa foi refletir sobre a mediação de recursos digitais, particularmente a interatividade, como um meio de fortalecer as interações entre os aprendizes de língua estrangeira em encontros presenciais a distância.

Ao concluir esta pesquisa, postula-se que o sistema de ensino de línguas estrangeiras em modelo *blended online learning* representa uma abordagem de ensino-aprendizagem que proporciona aos aprendizes a oportunidade de engajar-se em interações sociais a fim de aplicar, usar e experimentar a língua-alvo. Embora o mercado de Educação a Distância, que predominantemente se baseia na disponibilidade assíncrona de acesso, seja amplamente aceito, nesta pesquisa decidiu-se destacar o valor dos ambientes virtuais nos quais os aprendizes participam de salas de aula digitais com interações síncronas em horários programados.

Nesse sentido, considera-se ser de suma importância empreender uma investigação sobre a demanda e a viabilidade de cursos que envolvam a realização de aulas presenciais síncronas por webconferência, proporcionando um ambiente 'face a face a distância' no contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Isso suscita uma série de indagações acerca dos desafios tecnológicos associados à implementação em larga escala desse modelo educacional. Seria possível que um mercado mais amplo se abrisse para essa abordagem de ensino-aprendizagem, especialmente no âmbito do ensino superior, caso sua eficácia seja adequadamente demonstrada?

Com base na premissa de que as tecnologias digitais de informação e comunicação, aliadas aos encontros presenciais virtuais, desempenham um papel significativo no domínio do Ensino a Distância e na promoção da aprendizagem de línguas estrangeiras, possibilitando assim a exploração de dimensões socioculturais mediadas digitalmente, pode-se concluir, de acordo com a seguinte assertiva: *a interatividade tem um grande potencial para impulsionar a interação entre os aprendizes de língua estrangeira.*

Esta pesquisa chega a seu desfecho com uma contribuição significativa expressa por um dos aprendizes, que, ao responder na enquete sobre *qual a maior contribuição para sua aprendizagem na modalidade a distância como um todo,*

destacou: "Os recursos tecnológicos disponíveis, que permitiram a interação entre tutor e alunos quase como se estivéssemos em um ambiente presencial".

REFERÊNCIAS

- ALONSO, Nicanor; AYESTARÁN, Ignacio; URSÚA, Nicanor. **Para comprender Cincia, Tecnología y Sociedad**. Spain: Editorial Verbo Divino, 1996.
- ALVES, L. Educação à distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**. São Paulo, v. 10, p. 83-92, 2011.
- ALLAHYAR, Negah; NAZARI, Ahmad. Potentiality of Vygotsky's sociocultural theory in exploring the role of teacher perceptions, expectations and interaction strategies. **WoPaLP**, v. 6, 2012, p. 79-92. Disponível em: <interaction> Acesso em: 22 jun. 2023.
- ANDERSON, Terry. Modes of Interaction in Distance Education: Recent Developments and Research Questions. *In*: MOORE, Michael; ANDERSON, William. (Orgs.). **Handbook of Distance Education**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2003. p. 129-144.
- ANDRADE, Luiz A.; MEDEIROS, Macello S. Jogos pervasivos e zonas bluetooth: espaço, lugar e mediação em práticas comunicacionais contemporâneas. *In*: **Culturas midiáticas**. Ano VI, n. 11, jul-dez/2013. Disponível em: <jogopervasivo> Acesso em: 17 mai. 2023.
- ANJOS, Alexandre Martins dos. Tecnologias da informação e da comunicação, aprendizado eletrônico e ambientes virtuais de aprendizagem. *In*: Maciel, Cristiano (Org.) **Ambientes Virtuais de Aprendizagem**. Cuiabá- MT: Edufmt, 2012. p. 11–58. Disponível em: <ambientevirtual> Acesso em: 17 mai. 2023.
- ARROIO, Agnaldo. SCIENCE FILM FESTIVAL BRASIL. Jornadas da Ciência e Educação SFF Brasil 2021 – Ciência e Sociedade. Disponível em: <jornadas> Acesso em: 17 mai. 2023.
- ARENDS, Richard I. **Aprender A Ensinar**. 7º ed. Madrid: McGraw-Hill, 2008.
- AZAMBUJA, Joana Alves Brito. **A potencialidade de ferramentas interativas de comunicação disponíveis em ambientes virtuais de aprendizagem para a avaliação formativa**. 2007. 95 f. Dissertação (Mestrado) – Educação, Artes e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2007. Disponível em: <azambuja> Acesso em: 22 jul. 2023.
- BACICH, Lilian. Ensino híbrido: esclarecendo o conceito. **Inovação na educação**. São Paulo, 13 de setembro de 2020. Disponível em: <bacich> Acesso em: 17 mai. 2023.
- BACICH, Lilian; NETO, Adolfo T.; TREVISANI, Fernando de M. (Org.) **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. e-PUB.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. (Orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BANNON, Liam; KAPTELININ, Victor. From Human-Computer Interaction to Computer-Mediated Activity. *In*: C. STEPHANIDIS (Ed.). **User interfaces for all: Concepts, methods, and tools**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2000. p. 183-200.
- BARBOSA, Ruy Madsen. **Descobrimos a geometria fractal: para a sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- BASSO, Larissa J. **O aprendizado em química nuclear no Pronatec mediado pela Teoria da Atividade de Engeström**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2017. Disponível em: <basso> Acesso em: 03 mai. 2023.
- BASTOS, Rafael L. Interações discursivas em uma aula online de língua inglesa na plataforma Google Meet. *Tabuleiro de Letras*, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 120–137, 2021. Disponível em: <bastos> Acesso em: 21 mai. 2023.

BAZZO, Walter A. **Ciência tecnologia e sociedade e o contexto da educação tecnológica**. 6 ed, Florianópolis: Editora da UFSC, 2020.

BAZZO, Walter A.; PEREIRA, Luiz T. V.; VON LINSINGEN, Irlan. **Educação tecnológica: enfoques para o ensino de engenharia**. 2. Ed. ver. e ampl. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

BELLONI, Maria L. **Educação a distância**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

_____. **Educação à distância**. São Paulo: Autores Associados, 2009.

_____. **Educação a Distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. Ensaio sobre a Educação a Distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n.78, p. 117-142, abril 2002. Disponível em: <sociedade> Acesso em: 20 mai. 2023.

BOAVIDA, Ana M.; PONTE, João P. Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. *In*: **Reflectir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa, APM: GTI, 2002. p. 43- 55. Disponível em: <boavidaponte> Acesso em: 22 jul. 2022.

BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola. 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <parametros> Acesso em: 30 nov. 2022.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 5/2020, 28 de abril de 2020. **Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19**. Disponível em: <parecer> Acesso em: 22 jul. 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação**. Do parecer no tocante de reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Parecer n 5/2020, de 28 de abril de 2020, BRASIL, DF, p.13. Comissão: Luiz Roberto Liza Curi (Presidente), Eduardo Deschamps e Maria Helena Guimarães de Castro (Relatores) e Ivan Cláudio Pereira Siqueira (membro). Disponível em <educação> Acesso em: 22 jul. 2023 .

BRASIL. Lei n 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional na modalidade a distância a fim de possibilitar o acesso à escola do maior número possível de educandos. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 27/12/1961, Página 11429 (Publicação Original). Coleção de Leis do Brasil - 1961, Página 51 Vol. 7 (Publicação Original). Disponível em: <diario> Acesso em: 01 mai. 2022.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o art. 80 da **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União - Seção 1 - 20/12/2005, Página 1 (Publicação Original), Brasília, DF. Disponível em <legislacao> Acesso em: 17 mai. 2023.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 25 de maio de 2017; 196º da Independência e 129º da República. Disponível em <decreto> Acesso em: 17 mai. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** n.9.394, 20 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BENEDIKT, Michael. Cyberspace: Some proposals. In: BENEDIKT, Michael. **Cyberspace: First steps**. 3 ed. Cambridge, MA: MIT Press, 1992. p. 119-224.

BOYD, Robert, D.; APPS, Jerold, W. **Redefining the discipline of adult education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1980.

BRANDHOFER, Gerhard. **Die Kompetenzen der Lehrenden an Schulen im Umgang mit digitalen Medien und die Wechselwirkungen zwischen Lehrtheorien und mediendidaktischem Handeln**. Tese (Doutorado). Fakultät für Erziehungswissenschaften der Technischen Universitäten Dresden, Dresden, 2015. Disponível em: <brandhofer> Acesso em: 21 jul. 2023.

CABAU, Nubia Carla Ferreira. **A concepção da teoria da distância transacional no brasil: um mapeamento de teses e dissertações no período de 2000 a 2016/ Profa. Dra. Maria Luisa Furlan Costa**. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maringá, 2017. Disponível em: <distancia> Acesso em: 22 jun. 2023.

CARAM, Nirave R.; BIZELLI, José L. A Ubiquidade na Educação a Distância e as Tecnologias de Informação e Comunicação: reflexões educacionais contemporâneas. **Intercom - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação**. XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. São Paulo, SP, v.1, 05 a 09 set. 2016. Disponível em: <ubiquidade> Acesso em: 17 mai. 2023.

CARMO, Hermano. Sociedade da informação e do conhecimento. [Verbete]. In: MILL, Daniel (Org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papirus, 2018. p. 582-585.

CARRETERO, *et al.* DigComp 2.1: **The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use**. Luxembourg: European Union, 2017. Disponível em: <competence> Acesso em: 22 jul. 2023.

CARRETERO, Mário. **Construtivismo e Educação**. Porto Alegre. Artmed, 1997.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v.1.

COLE, Michael. **Cultural psychology: A Once Future Discipline**, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1996.

CENSO EAD.BR: Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil. Curitiba, Pr: InterSaberes, 2020. Disponível em <abed> Acesso em: 23 jun. 2022.

CHAVES, G.; SOETHE, P. Alemão no Brasil: demanda evidente, oferta viável? In: NAUIACK, C. *et al.*, 2020. p. 31-51.

COELHO, E. Cooperative learning: foundation for a communicative curriculum. In: KESSLER, C. (Ed.). **Cooperative language learning: a teacher's resource book**. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1992. p. 31-49.

COLE, M. **Cultural psychology: A once and future discipline**. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1996.

COSTA, Maria L. F. **Educação a distância no Brasil**. Maringá: Eduem, 2013.

CULTURA DIGITAL: Série cadernos pedagógicos. Brasil: PDE, programa mais educação. Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <cadernos> Acesso em: 17 mai. 2023.

DaFWEBKON. Webkonferenz für Deutschlehrende, 2021. Disponível em: <dafwebkon> Último acesso: 17 mai. 2023.

DE LIMA, Thaina R. **O ensino de língua estrangeira: métodos e pós-métodos.** **Revista Educar FCE**, Faculdade Campos Elíseos, v. 5, n. 1, p. 191- 205, fev. 2017. Disponível em: <educarFCE> Acesso em: 22 jun. 2023.

DEMO, Pedro. **Complexidade e aprendizagem.** A dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas. 2002.

_____. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. **Formação permanente e tecnologias educacionais.** 2 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DE SOUZA, Carla *et al.* Análise da implementação do Ensino Remoto Emergencial no Estado do Paraná. **Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online**, v.9, n.1, p. 01-07, 2020. Disponível em: <linguagem> Acesso em: 22 jun. 2023.

DEWEY, John; BENTLEY, Arthur F. **Knowing and the Known.** Boston: Beacon Press, 1949.

DEWEY, John. **The Later Works of John Dewey**, Volume 13, 1925 - 1953: 1938-1939, Experience and Education, Freedom and Culture, Theory of Valuation, and Essays. 1 ed. Illinois: Southern Illinois University Press. 21 de fev. 1988.

DIAS-TRINDADE, Sara; MOREIRA, J. António; NUNES, Catarina S. Escala de autoavaliação de competências digitais de professores. Procedimentos de construção e validação. **Texto Livre**, Belo Horizonte-MG, v. 12, n. 2, p. 152–171, 2019. DOI: 10.17851/1983-3652.12.2.152-171. Disponível em: <compdig> Acesso em: 22 jul. 2023.

DIEHL, William C. Charles. A. Wedemeyer. Visionary Pioneer of Distance Education. *In*: MOORE, Michael G. **Handbook of Distance Education.** Abingdon: Routledge, 10 dez. 2013, p. 38-48. Disponível em: <diehl> Acesso em: 21 mai. 2023.

DILLENBOURG, Pierre. What do you mean by collaborative learning? *In*: DILLENBOURG, P. (Ed.). **Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches.** Oxford: Elsevier, 1999. p.1-19.

DILLENBOURG, Pierre.; SCHNEIDER, Daniel; SYNTETA, Paraskevi. Virtual learning environments. *In*: DIMITRACOPOULOU (Ed). Proceedings of the 3rd Hellenic Conference “**Information & Communication Technologies in Education**”. Greece: Kastaniotis Editions, 2002. p. 3-18. Disponível em: <virtual>Acesso em: 16 mai. 2023.

DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). *In*: **Gêneros Oraís e escritos na escola.** Campinas (SP): Mercado de Letras, 2004. Disponível em: <escola> Acesso em: 16 mai. 2023.

DOHMEN, G. **Das Fernstudium.** Ein neues pädagogisches Forschungs- und Entwicklungsfeld. Heidelberg: Quelle and Meyer, 1967.

DOTTA, Silvia (Org.) Aulas virtuais síncronas: condução de webconferência multimodal e multimídia em Educação a Distância. Santo André, SP: Editora da UFABC, 2014. Disponível em: <teoriaatividade>. Acesso em: 16 mai. 2023.

DUARTE, Helione D.; PAIVA, Luiz F. R. de. **Reflexões sobre tutoria e formação para atuação em EaD na Universidade de Uberaba – UNIUBE.** Uberaba, MG. Abril 2014. Disponível em: <tutoria> Acesso em: 23 jun. 2022.

DZIEKANIAK, Gisele V.; ROVER, Aires. Sociedade do Conhecimento: características, demandas e requisitos. **DataGramZero - Revista de Informação** - v. 12, n. 5, out/ 2011. Disponível em: <datagramazero> Acesso em: 17 mai. 2023.

EISENBERG, José; CEPIK, Marco. (Org.) **Internet e política**: teoria e prática da democracia eletrônica. Belo Horizonte: UFMG, 2002. p. 141-163. Disponível em: <internet e politica> Acesso em: 17 mai. 2023.

ELLIS, Rod. **The Study of Second Language Acquisition**. 2ª ed. Oxford: Oxford University Press, 2008.

ENGESTRÖM, Yrjö. **Learning by Expanding**: An Activity-Theoretical Approach to Development Research. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy, Finland, 1987. Disponível em: <expanding> Acesso em: 17 mai. 2023.

_____. **Learning by Expanding**: ten years after. 1997. Disponível em: <learningby> Acesso em: 22 jul. 2023.

_____. Activity theory and individual and social transformation. In: Engeström, Y.; Miettinen, R.; Punamäki, R. (Org.). **Perspectives on Activity Theory**. New York: Cambridge University Press, 1998. p. 19-38.

ENGESTRÖM, Yrjö; MIETTINEN, Reijo. Introduction. In: Engeström, Y.; Miettinen, R.; Punamäki, R. (Org.). **Perspectives on Activity Theory**. New York: Cambridge University Press, 1999. p. 1-18.

ENGESTRÖM, Yrjö; MIETTINEN, Reijo; PUNAMÄKI, Raija-Leena (Org.). **Perspectives on activity theory**. New York: Cambridge University Press, 1999.

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

Estratégia brasileira para a transformação digital: E-Digital. Brasília, 2018. Disponível em <estrategiadigital> Acesso em: 22 jul. 2023.

FARIA, Adriano A.; SALVADORI, Angela. A educação a distância e seu desenvolvimento histórico no Brasil. **Revista das Faculdades de Santa Cruz**, Curitiba, v.8, n.1, p. 15-22, 2010. Disponível em: <ead> Acesso em: 17 mai. 2023.

FERNANDES, Juliana. *et al.* Educação a distância no Brasil: história, características e agentes envolvidos. In: YAEGASHI, Solange F. R. *et al.* (Org.). **Novas tecnologias digitais**: Reflexões, sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. 1. ed. Curitiba: CRV, 2017. p.37-63.

FERNANDES, Gildásio G. **Avaliação ergonômica da interface humano computador de ambientes virtuais de aprendizagem**. 2008. 274 f. Tese (Doutorado em Educação). – Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza - Ceará, 2008. Disponível em: <fernandes> Acesso em: 22 jun. 2023.

FERRARI, Anusca. **Digital Competence in Practice**: an analysis of Frameworks. Sevilla: JRC IPTS, 2012.

FIGUEIREDO, Francisco J. Q. de. **Vygotsky**: a interação no ensino/aprendizagem de línguas. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2019.

FRANCO, Marcelo A.; CORDEIRO, Luciana M.; CASTILLO, Renata A. O ambiente virtual de aprendizagem e sua incorporação na Unicamp. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 341-353, jul/dez. 2003. Disponível em: <AVA> Acesso em: 22 jul. 2023.

FILATRO, Andrea. **Design Instrucional na prática**. 1ª ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

FRANCO, Lucia R. H. R; BRAGA, Dilma B. Produção de Materiais para EaD Virtual. In: FRANCO, Lucia R.H.R. (Org.) **EaD virtual**: Entre teoria e prática. 1. Ed. Santo André, SP: Ed. UFPR, 2015. p.171-182.

FUNK, Hermann. *et al.* **Aufgaben, Übungen, Interaktion**. DLL Einheit 4: Aufgaben, Übungen, Interaktion. München: Klett Verlag, 2014.

GALVIS, Alvaro H. **Ingeniería de software educativo**. Santa Fé, Bogotá: Ediciones Uniandes, 1992.

GANNA, María T. S. **Reflexiones en torno a la tecnología: su diagnóstico en la periferia**. Valencia, 1995. Tesis (Doutorado en lógica y filosofía). Facultad de Filosofía y Psychologia – Departamento de Lógica y Filosofía – Universidade de Valencia, Espanha, 1995.

GANZER, R.; KERCHER, P.; KÖHNLEIN, J. A avaliação na educação física: aulas remotas ratificando a tendência atual. *In*: PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton; MAYER, Leandro. (Org.) **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Editora Ilustração Cruz Alta – Brasil, 2020. p. 215 - 233.

GARRISON, Randy. Three generations of technological innovations in distance education. V,6, n. 2, p. 235-241, 1985.

GARRISON, Randy; ARBAUGH, J. B. Pesquisando sobre o modelo da comunidade de Inquirição: Revisão, questões e perspectivas futuras. **Internet and Higher Education**, v.10, 2007, p. 157-172. Disponível em: <comunidade> Acesso em: 22 jun. 2023.

GARRISON, Randy; ANDERSON, Terry; ARCHER, Walter. Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. **The Internet and Higher Education**, v.2, n.2, p. 87-105, 1999.

GARRISON, Randy; ANDERSON, Terry. **E-learning in the 21st century**. Londres: Routledge, 2003.

GIBBONS, Pauline. **Scaffolding Language, scaffolding, Learning**: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom. Portsmouth: Heinemann, 2002. Disponível em: <scaffolding> Acesso em: 16 mai. 2023.

_____. **English Learners, Academic Literacy, and Thinking**. Learning in the challenge zone. Portsmouth: Heinemann, 2009. Disponível em: <gibbons> Acesso em: 22 jun. 2023.

_____. **Scaffolding Language, scaffolding, Learning**. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom. 2 ed. Portsmouth: Heinemann, 2015. Disponível em: <language> Acesso em: 22 jun. 2023.

GIBSON, William. **Neuromancer**. New York: Ace Books, 1984.

_____. **Spook Country**. New York: Berkley, 2007.

GIEST, Hartmut. Hypermedia and Distance Learning. *In*: Van Oers, Bert; Wardekker, Wim; Elbers, Ed; van der Veer, René. **The Transformation of Learning**: Advances in Cultural-Historical Activity Theory. Cambridge University Press, 2008. p. 100-126. Disponível em: <GIEST> Acesso em: 17 mai. 2023.

GIEßKE, Jan. As características linguísticas da comunicação via WhatsApp: um estudo empírico e reflexões didáticas para o contexto brasileiro de ensino de alemão como língua estrangeira. *In*: Portinho-Nauaiack, C.; Bohunovsky, R.; Wruck, V. (Org.) **Ensinar Alemão no Brasil. Percursos e Procedimentos**. Curitiba: Ed. UFPR, 2020. p. 271 – 292.

GILLETTE, Barbara. The role of learner goals in L2 success. *In*: LANTOLF, James.; APPEL, Gabriela. (Org.) **Vygotskian approaches to second language reerach**. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1994. p.195-210.

GILLIAM, Janice H. **The impact of cooperative learning and course learning environment factors on learning outcomes and overall excellence in the community college classroom**. Raleigh, 2002. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação, North Carolina State University, 2002. Disponível em: <GILLIAM> Acesso em: 23 jun. 2022.

GÓES, Mariza B. **A educação no projeto e o projeto na educação**: um estudo sobre o ensino e a aprendizagem do projeto na arquitetura. 2010. 303 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Área de Educação. Belo Horizonte: Faculdade de Educação a UFMG, 2010. Disponível em: <GOES> Acesso em: 23 fev. 2023.

GOODWIN, Marjorie H. Haptic Sociality. The Embodied Interactive Constitution of Intimacy through Touch. *In*: MEYER, Christian; STREECK, J.; JORDAN, Scott J. (Eds.), **Intercorporeality: Emerging Socialities in Interaction**. Oxford: Oxford University, 2017. p. 73-102. Disponível em: <haptic sociality> Acesso em: 16 mai. 2023.

GREIN, Marion. Digitales Lernen: DaF-Studium vs. DaF-Sprachkurse. *In*: STRÖMSDÖRFER, Dennis (Org.). **Herausforderung Digitalisierung – Lehr-Lern-Medien für DaF aus nationaler und internationaler Perspektive**. Ergebnisse der digitalen Abschlussstagung der Germanistischen Institutspartnerschaft Freiburg-Belgorod. Freiburg im Breisgau: Open Access, 2021. p. 18-30. Disponível em: <digitalisierung> Acesso em: 16 mai. 2023.

_____. **Wie wird virtueller Sprachunterricht erfolgreich?** @online. Youtube, março 2021. Disponível em <youtube> Acesso em: 23 jun. 2022.

GRYMUZA, Alissá M. G.; RÊGO, Rogéria, G. do. Teoria da atividade: uma possibilidade no ensino de matemática. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, n.2, p.117-138, jul-dez.2014. Disponível em: <periódicos> Acesso em: 13 jul. 2022.

HAMMOND, Jennifer. **Scaffolding**: Teaching and Learning in Language and Literacy Education. Australia: Eric. 2001.

HASAN, Helen; KAZLAUSKAS, Alanah. Activity Theory: who is doing what, why and how. *In*: H. Hasan (Org.), **Being Practical with Theory**: A Window into Business Research (pp. 9-14). Wollongong, Australia: THEORI. 2014. p. 9-14. Disponível em: <whyhow> Acesso em: 22 jul. 2023.

HASHIM, Hazlina; JONES, Michael L. **Activity theory**: a framework for qualitative analysis. 2007. Disponível em: <analysis> Acesso em: 16 mai. 2023.

HASU, Mervi; ENGSTRÖM, Yrjö. Measurement in action: an activity-theoretical perspective on producer-user interaction. **International Journal of Human-Computer Studies**, v. 53, p. 61-89, 2000. Disponível em: <HASU> Acesso em: 22 jun. 2023.

HATTIE, John. **Visible Learning**. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London 2009. Disponível em: <visible learning> Acesso em: 19 set. 2022.

HEEMANN, Christiane A formação de uma comunidade virtual de aprendizagem sob a perspectiva da teoria da atividade. 2011. 259 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas-RS., 2010. Disponível em: <heemann> Acesso em: 22 jul. 2023.

HODGES, Charles *et al.* The Difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause Review**, 2020. Disponível em: <educause> Acesso em: 02 set. 2022.

HOSHII, Makiko; SCHUMACHER, Nicole. **Videokonferenz als interaktive Lernumgebung** – am Beispiel eines Kooperationsprojekts zwischen japanischen Deutschlernenden und deutschen DaF-Studierenden. *German as a foreign language (GFL)* n° 2, 2010, p.70-91. Disponível em: <GFL> Acesso em: 30 jan. 2023.

HOSHII, Makiko; SCHUMACHER, Nicole. Interaktionale Kompetenz als Lernziel für Lernende und Lehrende des Deutschen als Fremdsprache. *Einblicke in kollaboratives Lernen per Videokonferenz*. **Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ**. ZIAFv. 1, n°. 1, p. 13-34, nov/ 2021. Disponível em: <DaFZ> Acesso em: 23 mai. 2023.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

HOLMBERG, Börje; ORTNER, Gerhard E. **Research into Distance Education**. Fernlehre und Fernlehrforschung. Frankfurt, Bern, New York, Paris: Peter Lang Verlag, 1991.

_____. **Theory of learning and teaching in distance education**. 2 ed., London and New York: Routledge, 1995.

_____. A Theory of Distance Education Based on Empathy. In: MOORE, Michael G.; ANDERSON, William G. (Org.) **Handbook of distance Education**. Mahwah, N.J.: Erlbaum, 2003. p. 79-86. Disponível em: <holmberg> Acesso em: 21 mai. 2023.

_____. Guided didactic conversation in distance education. In: SEWART, David; KEEGAN, Desmond; HOLMBERG, Borje. (Org.), **Distance education: International perspectives**, London: Croom Helm, 1983. p. 114-122.

JOHNSON, Karen E.; GOLOMBEK, Paula R. **Mindful L2 teacher education: A Sociocultural Perspective on Cultivating Teachers' Professional Development**. New York: Routledge, 2016.

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T. Implementing cooperative learning. **Contemporary Education**, v. 63, n. 3, p. 173-181, 1992.

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T. Cooperative learning. **I Congresso Interacional Innovación Educación**. 22 y 23 de septiembre 2017, Zaragoza, gobierno de Aragon. 2017. Disponível em: <educacion> Acesso em: 22 jun. 2023.

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T.; SMITH, Karl A. **Active learning: Cooperation in the college classroom**. (pp. A:2-A:4). Edina, MN: Interaction Book Company, 1998.

JONES, Steven E. **The Emergence of the Digital Humanities**. New York and London, Routledge, 2014. Ebook Kindle: 1875 KB.

KAMINSKI, Christiane. **Mediação pedagógica e mediação tecnológica na EAD: o olhar do discente**. 2017. 279 f. Tese (Doutorado) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <kaminski> Acesso em: 22 jul. 2023.

KAPLÚN, Mário. **Una pedagogía de la comunicación**. Madrid: Ediciones de la Torre. 1998.

KAPTELININ, Victor.; NARDI, Bonnie A. **Acting with technology: activity theory and interaction design**. Cambridge, MA: MIT Press, 2006.

KEEGAN, Desmond. On defining distance education. **Distance Education**. v.1, n. 1, p. 13-35, 1980.

_____. **Foundations of Distance Education**. 3. Ed. London and New York: Routledge, 1996.

KEATING, Elizabeth; MIRUS, Gene. American Sign Language in virtual space: Interactions between deaf users of computer-mediated video communication and the impact of technology on language practices. **Language in Society**, v. 32, n. 5, p. 693-714, 2003.

KENSKI, Vani M. **Aprendizagem Mediada Pela Tecnologia**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 47-56, set./dez. 2003. Disponível em: <techno> Acesso em: 16 mai. 2023.

_____. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 7 ° ed. Campinas: Papyrus, 2009.

KERRES, Michael. Didaktische Konzeption multimedialer und telemedialer Lernumgebungen. **HMD – Praxis der Wirtschaftsinformatik**. Band 205, p. 9-21, Februar 1999. Disponível em: <lernumgebung> Acesso em: 22 jun. 2023.

_____. **Multimediale und telemediale Lernumgebungen:** Konzeption und Entwicklung. München: Oldenbourg Verlag, 2001.

_____. Bildung in der digitalen Welt. Wir haben die Wahl. **Online-Magazin für Arbeit-Bildung-Gesellschaft denk-doch-mal.de**, v. 18, n. 2. p. 1-7, 2018 (a). Disponível em: <denkdochnach> Acesso em: 22 jun. 2023.

_____. **Mediendidaktik.** Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote. 5 ed. Berlin/ Boston: De Gruyter. 2018 (b).

KHATIB, Ahmed S. El.; CHIZZOTTI, Antonio. Aulas por Videoconferência: Uma solução para o distanciamento social provocado pela COVID-19 ou um grande problema? **Revista EDaPECI**. São Cristóvão, SE, v. 20, n. 3, p. 26-45, 2020. Disponível em: <conferencia> Acesso em: 22 jun. 2023.

KNIGHT, Peter. T. **A internet no Brasil:** Origens, Estratégia, Desenvolvimento e Governança. Author House, 2014.

KRSMANOVIC, Ivana; BICMAN, Vida. SOCIAL PRESENCE IN AN ONLINE ESP COURSE DURING ERELT: A CASE STUDY. *In: Emerging Trends in Industrial Engineering*, 1. Aug. 2022. Disponível em: <social> Acesso em: 22 jun. 2023.

KUMARAVADIVELU, Bala. The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. **TESOL Quarterly**, v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994. Disponível em: <postmethod> Acesso em: 23 ago. 2023.

_____. Toward a postmethod pedagogy. **TESOL Quarterly**, v. 35, n. 4, p. 537-560, 2001. Disponível em: <postmethod> Acesso em: 23 ago. 2023.

_____. **Beyond Methods:** Macrostrategies for Language Teaching. New Haven/London: Yale University Press, 2003. Disponível em: <BeyondMethods> Acesso em: 23 ago. 2023. KRUTKA, Daniel G.; CARANO, Kenneth T. Videoconferencing for global citizenship Education: Wise Practices for Social Studies Educators. **Journal of Social Studies Education Research**. V. 7. n. 2, p. 109-136, 2016. Disponível em: <education> Acesso em: 17 mai. 2023.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Digital Literacies:** Concepts, Policies, and Practices (New Literacies and Digital Epistemologies. New York: Peter Lang, 2008.

LANWER, Jens P. Erzählen im virtuellen Interaktionsraum. **Networx**. n. 84, 2019. Disponível em: <erzaehlen> Acesso em: 22 jun. 2023.

LAUER, Gerhard. Gib es digitales Lernen? *In: DEMANTOWSKY, Marko; LAUER, Gerhard; SCHMIDT, Robin; WILDT, Bert te. Was macht die Digitalisierung mit den Hochschulen?* Einwürfe und Provokationen. Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg, 2020. p. 77-90.

LAUNER, Rebecca. **Blended Learning im Fremdsprachenunterricht:** Konzeption und Evaluation eines Modells. Tese (Doutorado). Ludwig-Maximilians-Universität München: Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaften, München, 2008. Disponível em: <LAUNER> Acesso em: 29 set. 2023.

LAVE Jean; WENGER, Etienne. **Situated Learning:** Legitimate peripheral participation. Cambridge: University Press, 1991. Disponível em: <situatedlearning> Acesso em: 8 abr. 2023.

LEFFA, Vilson. J. Aprendizagem mediada por computador à luz da Teoria da Atividade. **Calidoscópico**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 21-30, 2021. Disponível em: <calidoscopio> Acesso em: 17 mai. 2023.

_____. **Aprendizagem mediada por computador à luz da Teoria da Atividade.** Calidoscópico, São Leopoldo, v. 3, n. 1, p. 21-30, 2005. Disponível em: <mediacao> Acesso em: 03 mai. 2023.

LEMOS, André; CUNHA, Paulo. (Org.) **Olhares sobre a cibercultura.** Sulina, Porto Alegre, 2003, p. 11-23. Disponível em: <cibercultura> Acesso em: 23 jun. 2022

LEMOS, André. Anjos interativos e retribalização do mundo. Sobre interatividade e interfaces digitais. **Tendências XXI**. Lisboa, 1997. Disponível em: <ciberpesquisa> Acesso em: 22 jun. 2023.

LEONTYEV, Aleksei N. **Activity, Consciousness, and Personality**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1978. (2009, acesso by Marxist Internet Archive) Disponível em: <activity> Acesso em: 23 jun. 2023.

_____. **Problems of the Development of the Mind**. Moscow: Progress Publishers, 1981.

_____. Atividade e consciência. Alexia Nikolaevich Leontiev 1972. **Arquivo marxista na internet**. Disponível em: <consciencia> Acesso em: 20 fev. 2023.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999.

LIBÂNIO, José C. **Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MACIEL, Cristiano. Ambientes virtuais de aprendizagem. [Verbete]. In: MILL, Daniel (Org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papyrus, 2018. p. 31-33.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC da EAD: A educação a distância hoje**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

MARCON, Gilberto H.; FURLAN, Reinaldo. Sentido gestual da fala e o ingresso no campo da linguagem em merleau-ponty. **Revista da Abordagem Gestáltica**. XXV, v. 1, p. 50-61, 2019. Disponível em: <gesto> Acesso em: 21 mai. 2023.

MARINHO-ARAÚJO, Claisy M.; ALMEIDA, Leandro S. Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação superior. **Psicologia: Teoria E Pesquisa**, v.32 (5), n. esp., 2017. Disponível em: <teoriaepesquisa> Acesso em: 22 jun. 2023.

MARION, José C.; DIAS, Reinaldo; TRALDI, Maria C. **Monografia para os Cursos de Administração, Contabilidade e Economia**. São Paulo: Atlas, 2002.

MARQUES, Ricardo F. F. **Mosaico de vozes no espaço digital: estudo discursivo da criação da plataforma DUO**. 2021. 186 f. Tese (Doutorado) – Pós-graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: <DUO> Acesso em: 22 jul. 2023.

MARTINEZ, Pierre. **Didática das línguas estrangeiras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MARTINS, João C. **Vygotsky e o Papel das Interações Sociais na Sala de Aula: Reconhecer e Desvendar o Mundo**. Série ideias n. 28. São Paulo: FDE, 1997. P. 111-122. Disponível em: <martins> Acesso em: 22 jun. 2023

MATTAR, João. Interatividade e aprendizagem. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Manuel M. (Org.) **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 112-120.

MATTHEWS, Roberta *et al.* Building Bridges between Cooperative and Collaborative Learning. **Change**, v. 27, n. 4, jul. - aug./ 1995, pp. 34-40, Oxfordshire: Taylor & Francis. Disponível em: <change> Acesso em: 17 mai. 2023.

MEDEIROS, Simone M. de A. A teoria da atividade em Vygotsky, Leontiev e Engeström: os fundamentos da aprendizagem expansiva. Revista **HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, p. 1-24, 2021. Disponível em: <medeiros> Acesso em: 23 jan. 2023.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. (Trad. Carlos Alberto de Moura). São Paulo: Martins Fontes. 2006.

MWANZA, Daisy. Where Theory meets Practice: A Case for an Activity Theory based Method-ology to guide Computer System Design. *In: Proceedings of INTERACT' 2001: Eighth IFIP TC 13 Conference on Human-Computer Interaction*, Tokyo, Japan, 2001. p. 9-13. Disponível em: <MWANZA> Acesso em: 22 jun. 2023.

MEYER, Karyn; MEYER, Ivens A.; SILVA, Leandro D'Ávila da. O papel da interação tutor-aluno na educação a distância. **Revista Tecnologia Educacional**. ABT, Rio de Janeiro, RJ, n. 222, p. 74-84 (9-17), jul./set. 2018. Disponível em: <tecnologia> Acesso em: 21 mai. 2023.

MIETTINEN, R. Object construction and networks in research work: The case of research on cellulose-degrading enzymes. **Social Studies of Science**, v. 28, n. 3, p. 423-463, June 1998. Disponível em: <studies> Acesso em: 17 mai. 2023.

_____. Object of activity and individual motivation. **Mind, Culture and Activity**, v. 12, n. 1, p. 52-69, fev. 2005. Disponível em: <MIETTINEN> Acesso em: 22 jun. 2023.

MILL, Daniel. Múltiplos enfoques sobre a polidocência na Educação a Distância virtual. *In: MILL, Daniel; RIBEIRO, Luis R. C.; OLIVEIRA, Marcia R. G. Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques*. 1. ed. São Paulo: EdUFSCar, 2010. p. 13-22.

_____. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância. *In: MILL, Daniel; RIBEIRO, Luis R. C.; OLIVEIRA, Marcia R. G. Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques*. 2. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 25-42.

MILL, Daniel (Org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papirus, 2018.

MOMETTI, Carlos. O saber necessário à prática docente na humanidade digital. **Revista de Educação Matemática**, [S. l.], v. 18, p. 1-20, 2021. Disponível em: <mometti>. Acesso em: 21 maio. 2023.

MONTEIRO, Angélica; MOREIRA, J. António; LENCASTRE, José Alberto. **Blended (e)Learning na sociedade digital**. 1. Ed. Santo Tirso: Whitebooks, ago. 2015. Ebbok kindle: 2660 KB.

MOORE, Michael G. Towards a theory of independent learning and teaching. **Journal of Higher Education**, Ohio, v. 44, n. 12, 1973, p. 661-679.

_____. Three Types of Interaction. **American Journal of Distance Education**. v. 3, n. 2, p. 1-7. 1989. Disponível em: <types> Acesso em: 21 mai. 2023.

_____. Theory of transaction distance. *In: KEEGAN, Desmond. Theoretical principles of distance education*. London: Routledge, 1 ed. 1993. p. 22-38.

_____. Teoria da Distância Transacional. *In: KEEGAN, D. Theoretical Principles of Distance Education*. Traduzido por Wilson Azevêdo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**. São Paulo: ABED, 2002. p. 22-38. Disponível em: <transacional> Acesso em: 22 jun. 2023.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2008. Trad. Roberto Galman. Disponível em: <integrada> Acesso em: 17 mai. 2023.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: Sistemas de aprendizagem on-line**. 3º ed. norte-americana, São Paulo: Cengage Learning, 2013. Disponível em: <edadist> Acesso em: 17 mai. 2023.

MOORE, Michael G. Educação a distância: sistemas de aprendizagem on-line. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013. Resenha de: VERMELHO, Sônia C. Educação a distância: sistemas de aprendizagem on-line. **Educar em Revista**, Curitiba, ed. spe 4, p. 263-268, 2014. Disponível em: <sistemas> Acesso em: 22 jun. 2023.

MOORE, Joi *et al.* E-learning, online learning, and distance learning environments: Are They the same? **The Internet and Higher Education**. v. 14, n.2, p. 129-135, jun. 2011. Disponível em <elearning> Acesso em: 23 jun. 2022.

MORAN, José M. **Como utilizar a Internet na educação**. Ci. Inf. v. 26, n. 2, p. 146-153, Brasília, mai/aug. 1997. Disponível em: <internet> Acesso em: 17 mai. 2023.

_____. **Pedagogia integradora do presencial-virtual**. IX Congresso Internacional de Educação a Distância, São Paulo, 2002. Disponível em: <virtual> Acesso em: 06 mai. 2022.

_____. **O que é educação a distância**. 2003.

_____. A EAD no Brasil: cenário atual e caminhos viáveis de mudança. *In*: VALENTE, José; MORAN, José M. **Educação a Distância**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus Editorial, 2011. p. 45-88.

_____. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. *In*: YAEGASHI, Solange et al. (Org). **Novas Tecnologias Digitais**: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2017. p.23-35.

MOREIRA, Jose; MONTEIRO, Angélica. Blended learning. [Verbete]. *In*: MILL, Daniel (Org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papyrus, 2018. p. 86-89.

MOREIRA, Jose; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital. **Revista UFG**, 2020, v. 20, p. 1-35. Disponível em: <revista> Acesso em: 23 jun. 2022.

MOREIRA, Jose *et al.* **Educação Digital em Rede**: Princípios para o Design Pedagógico em Tempos de Pandemia. Lisboa: Edições Universidade Aberta, 2020.

MORIGI, Valdir J.; PAVAN, Cleusa. Tecnologias de informação e comunicação: novas sociabilidades nas bibliotecas universitárias. **Ciência da Informação**, v. 33, n. 1, p. 117-125, 2004. Disponível em: <ciencia> Acesso em: 05 out. 2023.

MUMFORD, Lewis. **El mito de la máquina**. Buenos Aires: Emecé, 1969.

NETO, Nelson B. L. **Perspectivas Teóricas de Otto Peters para a Educação a Distância**. 88 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Departamento de Educação, Goiânia, 2012. Disponível em: <perspectivas> Acesso em: 17 mai. 2023.

NOLETO, Marlova J. *In*: GATTI, Bernardete A. *et al.* **Professores do Brasil**: Novos cenários de Formação. Brasília: UNESCO, 2019. p.7-8 Disponível em: <professores> Acesso em: 17 mai. 2023.

NÚÑEZ, I. B. **Vygotsky, Leontiev e Galperin**: formação de conceitos e princípios didáticos. Brasília: Liber Livro, 2009.

OLIVEIRA, Cláudia S. A. **Avaliação da aprendizagem na educação online**: Aproximações e distanciamentos para uma avaliação formativa-reguladora. Orientação: Claudia Simone Almeida de Oliveira. Recife: o autor, 2010. 203 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CE. Educação, 2010. Disponível em: <avaliação> Acesso em: 22 jun. 2023.

OLIVEIRA, Terezinha. A historiografia francesa dos séculos XVIII e XIX: as visões iluminista e romântica da Idade Média. **Acta Scientiarum**, v. 21, n.1, p.175-185, 1999. Disponível em: <historia> Acesso em: 17 mai. 2023.

OUSHIRO, Livia. Transcrição de entrevistas sociolinguísticas com o ELAN. *In*: **Metodologia de Coleta e Manipulação de Dados em Sociolinguística**. São Paulo: Blucher, 2014. p. 46-50. Disponível em: <metodologia> Acesso em: 22 jun. 2023.

OXFORD, Rebecca L. Relationships between Second Language Learning Strategies and Language Proficiency in the Context of Learner Autonomy and Selfregulation. **Revista Canaria de Estudios Ingleses**, n. 38, 1999, p. 109-126. Disponível em: <oxford> Acesso em: 05 out. 2023.

_____. Language Learning Styles and Strategies: An Overview. Oxford: GALA, p. 1-25, 2003. Disponível em: <oxfordrebecca> Disponível em: 05 out. 2023.

PAIVA, Vera L. M. O. A www e o ensino de Inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.1, n.1, p. 93-116, 2001. Disponível em: <PAIVA> Acesso em: 26 set. 2023.

_____. Ensino Remoto ou Ensino a Distância: efeitos da pandemia. **Estudos Universitários: Revista de Cultura**, v. 37, n.1 e 2, dez. 2020. Disponível em: <ead> Acesso em: 22 jun. 2023.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. **Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PARANÁ. Decreto n 1.522/2020 – GS/SEED, de 11 maio de 2020. Estabelece no âmbito da Secretaria do Estado da Educação e do Esporte – SEED, em caráter excepcional, o regime especial para a oferta de atividades escolares na forma de aulas não presenciais. **Diário Oficial do Paraná**, Paraná, PR, Ed. 10683, p. 1-2, mai. 2020. Disponível em: <diario> Acesso em: 22 jun. 2023.

PEREIRA *et al.* (Org.). **AVA: Ambientes Virtuais de Aprendizagem em diferentes contextos**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna Ltda., 2007.

PETERS, Otto. **Die didaktische Struktur des Fernunterrichts**. Untersuchungen zu einer industrialisierten Form des Lehrens und Lernens. Weinheim: Beltz, 1973.

_____. Towards a Better Understanding of Distance Education: Analysing Designations and Catchwords. In: HOLMBERG, Börje; ORTNER, Gerhard E. (Org.) **Educational Theory and its Application to Distance Education**. Frankfurt: Peter Lang, 1991. p. 48-59.

_____. **A Educação a distância em transição**. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2004.

_____. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2006.

PERES, Paula; PIMENTA, Pedro. **Teorias e Práticas de B-Learning**. 2ª ed. Lisboa: Ed. Sílabo. 2016.

PORCINO, Maria C.; FINARDI, Kyria R. Construção de cidadania por meio do ensino de língua estrangeira e do letramento digital: uma proposta de *WebQuest*. In: **Antares**, v. 8, n. 15, jan/jun. 2016. Disponível em: <webquest> Acesso em: 05 out. 2023.

PORTINHO-NAUIACK, Catarina; SOETHE, Paulo; PAULINO, Sibebe. A segunda licenciatura em Letras Alemão – PARFOR/UFPR: Relato sobre a formação de professores multidisciplinares, plurilíngues, cidadãos. In: PORTINHO-NAUIACK, Catarina.; BOHUNOVSKY, Ruth; WRUCK, Virgínia (org.). **Ensinar Alemão no Brasil. Percursos e procedimentos**. Curitiba: Ed. UFPR, 2020. p. 107-127.

PORTINHO-NAUIACK, Catarina; BOHUNOVSKY, Ruth; WRUCK, Virginia (Org.). **Ensinar alemão no Brasil: percursos e procedimentos**. Curitiba: UFPR, 2020.

POWER, Michael. The Emergence of a Blended Online Learning Environment. In: **Journal of Online Learning and Teaching**. V.4, n.4, dez. 2008. Disponível em: <blendedonlinelearning> Último acesso: 22 jul. 2023.

QAA. **The Quality Assurance Agency for Higher Education. Guidance: Building a Taxonomy for Digital Learning**. QAA, p.1-17, 2020. Disponível em: <QAA> Acesso em: 17 mai. 2023.

QUEROL, Marco A. P.; CASSANDRE, Marcio P.; BULGACOV, Yára L. M. Teoria da Atividade: contribuições conceituais e metodológicas para o estudo da aprendizagem organizacional. **Gest. Prod.**, São Carlos, v. 21, n. 2, p. 405-416, jun. 2014. Disponível em: <aprendizagemTA> Acesso em: 22 jun. 2023.

REDECKER, Christine. **European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu**. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. Disponível em: <digcompedu> Acesso em: 22 jul. 2023.

REUSSER, Kurt. E-Learning als Katalysator und Werkzeug didaktischer Innovation. *In: Beiträge zur Lehrerbildung*, v.21, n. 2, p. 176–191, 2003. Disponível em: <bildung> Acesso em: 17 mai. 2023.

REZENDE, Carlos E. L. **Pensando Piaget e Vygotsky no ensino de hoje**. 5 jul. 2013. *E-book Kindle*. Disponível em: <amazon> Acesso em: 20 mai. 2023.

RIBAS, Adriana F. P.; MOURA, Maria L. S. Abordagem sociocultural: algumas vertentes e autores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 129-138, jan./abr. 2006. Disponível em: <teoria> Acesso em: 23 out. 2023.

RODRIGUES, Alessandra. **EaD virtual: Entre teoria e prática**. 1. Ed. Santo André, SP: UFPR, 2015.

ROSEMBERG, Marc. Aprendizado é muito mais que treinamento. *In: ROSEMBERG, Marc. E-learning – Estratégia para a transmissão do conhecimento na era digital*. 1. Ed. São Paulo: Ed Makron Books, 2002a. p. 3-16.

_____. A Revolução do E-learning. *In: ROSEMBERG, Marc. E-learning – Estratégia para a transmissão do conhecimento na era digital*. Ed. São Paulo: Makron Books, 2002b. p. 18-32.

RÖSLER, D. **E-Learning Fremdsprachen: eine kritische Einführung**. 3. Auflage. Tübingen: Stauffenberg Verlag, 2010.

RUMBLE, G. **The Planning and Management of Distance Education**. Londres: Croom Helm, 1986.

RUSSEL, David R. Rethinking genre in school & society: An activity theory analysis. **Written Communication**, v. 14, p. 504-554, 1997. Disponível em: <RUSSEL> Acesso em: 22 jun. 2023.

_____. Looking Beyond the Interface: Activity Theory and Distributed Learning. *In: LEA, M.; NICOLL, K. Distributed Learning Social and Cultural Approaches to Practice*. Londres: Routledge, 2002. p.64-82.

SALMON, Gilly: **E-tivities – der Schlüssel zu aktivem Online-Lernen**. Zürich: Orell Füssli, 2004.

SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTOS, Andreia I. dos. O valor agregado nos recursos educacionais abertos: oportunidades de empreendedorismo e inovação nas IES particulares brasileiras. **Revista Teccogs**, n.7, p. 5-19, 2013. Disponível em: <inovar> Acesso em: 22 jun. 2023.

SANTOS, Edméa O. dos. EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos. **Revista Docência e Cibercultura**, agosto de 2020, online. Disponível em: <cibercultura> Acesso em: 22 jun. 2023.

_____. **Educação Online**. Cibercultura e Pesquisa-Formação na Prática Docente. Salvador, Bahia, abril 2005. 351 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005. <SANTOS> Acesso em: 22 jul. 2023.

SARMENTO, Wellington *et al.* Avaliação de usabilidade no processo de desenvolvimento contínuo em ambientes virtuais de aprendizagem: um estudo de caso com o ambiente Solar. *In: Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE)*. 21 a 25 nov. 2011. Aracaju. Anais do XXII SBIE – XVII WIE. 2011. p. 781-791. Disponível em: <simposio> Acesso em: 17 mai. 2023.

SCHAUMBURG, Heike; PRASSE, Doreen. **Medien und Schule**. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. 2019.

SCHLEMMER, Eliane; BACKES, Luciana. METAVERSOS: novos espaços para construção do conhecimento. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, vol. 8, n. 24, p. 519-532, mai/ago. 2008. Disponível em: <diálogo> Acesso em: 22 jun. 2023.

SCHLENKER, Adriana. A Internet e o ensino de alemão como língua estrangeira no Brasil: um capítulo na (r)evolução didática tecnológica. *In*: Portinho-Naujack, C.; Bohunovsky, R.; Wruck, V. (Org.) **Ensinar Alemão no Brasil**. Percursos e Procedimentos. Curitiba: Ed. UFPR, 2020. p. 252 – 269.

SEDANO, Luciana; OLIVEIRA, C. M. A. de; SASSERON, Lúcia H. Análise de sequências didáticas de ciências: enfocando o desenvolvimento dos argumentos orais, da escrita e da leitura de conceitos físicos entre alunos do ensino fundamental. **XII Encontro de Pesquisa em Ensino de Física**. Águas de Lindóia, 2010.

SEUFERT, Sabine; BACK, Andrea; HÄUSLER, Martin. **E-Learning**: Weiterbildung im Internet. Das „Plato-cookbook“ für internetbasiertes Lernen. Monografia, 2001. 199 f. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen. Bonn, Kilchberg: Smart Books, 2001.

SEWART, David; KEEGAN, Desmond; HOLMBERG, Börje. **Distance education**: international perspectives. London: Crook Helm, 1983. Disponível em: <EaD> Acesso em: 21 mai. 2023.

SILVA, KETIA K. A. da; BEHAR, Patricia A. Competências Digitais Na Educação: Uma Discussão Acerca Do Conceito. *In* **Educação em Revista**, v.35, 2019. Disponível em: <competenciadigital> Acesso em: 21 mai. 2023.

SILVA, Marco. (Org.) **Educação online**: Teorias, práticas, legislação, formação corporativa. 4 ed. São Paulo: Loyola, 2003.

_____, Marco. (Org.) **Sala de aula interativa**: Educação, comunicação, mídia clássica, internet, tecnologias digitais, arte, mercado, sociedade, cidadania. 7 ed. São Paulo: Loyola. 2010.

SILVA, Marco; SANTOS, Edméa dos S. (Org.) **Avaliação da aprendizagem em educação online**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

SILVEIRA, Reginaldo D. **A comunicação dialógica no ensino por videoconferência**. Florianópolis, 2001, 130 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção). Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Produção- Universidade Federal de Santa Catarina.

SILVEIRA, Rosimeire A. M.; SOUZA, Marcia M. P.; SILVA, Willian V. K. de M. **O papel do tutor como mediador da aprendizagem na educação a distância**. Maringá, PR., 2014. Disponível em: <ABED> Acesso em: 17 mai. 2023.

SILVIO, José. Las comunidades virtuales como conductoras del aprendizaje permanente. *In*: **Simposio sobre Sistemas de Aprendizaje Virtual**. Caracas: Red Iberoamericana de Informática Educativa (Ribie), Centro Internacional de Educación y Desarrollo (Cied) de la Compañía Petróleos de Venezuela y el Ilesalc/Unesco, Caracas, 1999. Disponível em: <virtual> Acesso em: 17 mai. 2023.

SOARES, Israel R. **Webconferências**: os momentos síncronos na prática! Goiás, 2020. Disponível em: <web> Acesso em: 17 mai. 2023.

SOUZA, Alba R. B. de; SARTORI, Ademilde S.; ROESLER, Jucimara. Mediação pedagógica na educação a distância: entre enunciados teóricos e práticas construídas. *In* **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 24, p. 327-339, 2008. Disponível em: <periodico> Acesso em: 22 jun. 2023.

STAKER, Heather; HORN, Michael B. **Classifying K-12 Blended Learning**. Innosight Institute, mai. 2012. Disponível em: <k2> Acesso em: 22 jun. 2023.

SZETO, E. Community of Inquiry as an instructional approach: What effects of teaching, social and cognitive presences are there in blended synchronous learning and teaching? **Computers & Education**, v. 81, p. 191-201, 2015. Disponível em: <education> Acesso em: 17 mai. 2023.

TAIB, Azhar *et al.* Teacher presence as mediator in online learning: the case for french as a foreign language. *European Journal of Foreign Language Teaching*. V. 5, n.5, p. 129-140, 2021. Disponível em: <taibetal> Acesso em: 21 mai. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THOMPSON, John B. **The media and modernity**. A social theory of the media. Stanford: Stanford University Press, 1995.

_____. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. Tradução de Wagner de Oliveira Brandão. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. A interação mediada na era digital. **MATRIZES**, [S.L.], v. 12, n. 3, p. 17-44, 2018. Disponível em: <thompson> Acesso em: 07 out. 2023.

TOMASELLO, Michael. **Becoming Human**. A Theory of Ontogeny. Cambridge: London, 2019.

TOMAZINHO, Paulo H. Ensino Remoto Emergencial: a oportunidade de a escola criar, experimentar, inovar e se reinventar. 1ª ed. Porto Alegre: SINEPE/RS, Sindicato do Ensino Privado do Rio Grande do Sul, 2020.

TORI, R. **Educação sem distância**: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. São Paulo: Editora Senac. São Paulo, 2010.

TORRES, Patrícia L. **Laboratório online de aprendizagem: uma proposta crítica de aprendizagem colaborativa para a educação**. Orientador: Prof. Ricardo de Miranda Barcia, Dr. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Florianópolis, 2002. Disponível em: <TORRES> Acesso em: 17 mai. 2023.

TORRES, Patrícia L.; IRALA, Esrom A. Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. *In: Complexidade: Redes e Conexões na Produção do Conhecimento*. 1 ed., SENARPR, mai. 2014. Disponível em: <colaboracao> Acesso em: 22 jun. 2023.

TORRES, Patricia L. MATICE: uma experiência de educação virtual na PUCPR. **Revista Anped**, GT: Educação e Comunicação, n.16, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/matice-uma-experiencia-de-educacao-virtual-na-pucpr> Acesso em: 17 mai. 2023.

TRACTENBERG, Leonel; STRUCHINER, Miriam. Aprendizagem Colaborativa Baseada em Pesquisa na Web e na Construção de Mapas Hipermídia. *In: BARROS, B.M.V. et al. Educação e Tecnologias: reflexão, inovação e práticas*. Universidade Aberta de Portugal: Lisboa, 2011. Disponível em: <tecnologias> Acesso em: 17 mai. 2023.

TU, Chih-Hsiung; MCISAAC, Marina. The relationship of social presence and interactions in online classes. **The American Journal of Distance Education**, v. 16, n. 3, p. 131-150, 2002. Disponível em: <tuisaac> Acesso em: 22 mai. 2023.

UNESCO. **ICT competency standards for teachers**: implementation guidelines. Paris: UNESCO, 2008. Disponível em: <UNESCO> Acesso em: 17 mai. 2023.

VALENTE, José A. **Espiral da Espiral de Aprendizagem**: o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação. 209 f. 2005. Tese (Livre Docência) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2005. Disponível em: <valente> Acesso em: 20 mai. 2023.

_____. Blended Learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, ed. Especial n.4, Curitiba, Brasil: Editora UFPR, p. 79-97, 2014. Disponível em: <blended> Acesso em: 22 jun. 2023.

_____. Estar junto virtual. [Verbete]. *In*: MILL, Daniel (Org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papirus, 2018. p. 239-242.

VALENTINI, Carla B.; SOARES, Eliana M. do S. **Aprendizagem em ambientes virtuais [recursos eletrônico]**: compartilhando ideias e construindo cenários. - Dados eletrônicos. – 2 ed. Caxias do Sul, RS: Educs, 2010.

VALLE, Lílian; BANTIM, Danilo. Presença virtual. [Verbete]. *In*: MILL, Daniel (Org.) **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papirus, 2018. p. 518-521.

VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. **Vygotsky**: Uma síntese. 6 ed. São Paulo: Loyola, 1996.

VAN OERS, Bert; WARDEKKER, Wim; ELBERS, Ed; VAN Der VEER, René (Org.) **The Transformation of Learning**: Advances in Cultural-Historical Activity Theory. Cambridge: Cambridge University Press. p. 3-12, 2008.

VISCA, Jorge. **Clínica psicopedagógica**: epistemologia convergente. Porto Alegre: Artes médicas, 1987.

VYGOTSKY, Lev S. **Development of higher psychological functions**. Soviet Psychology, Armonk, NY, v. 15, n. 3, p. 60-73, 1977.

_____. **Mind in Society**: The development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

_____. **Pensamento e Linguagem**. ed 42. Lisboa: Antídoto, 1979.

_____. **A formação social da mente**: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **A formação social da mente**: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Disponível em: <pensamento> Acesso em: 17 mai. 2023.

WARSCHAUER, M. Computer-mediated collaborative learning: theory and practice. **The Modern Language Journal**, v. 81, n. 3, p. 470-481, 1997.

WEDEMEYER, Charles A. **Learning at the Back Door**: Reflections on Non-Traditional Learning in the Lifespan. Wiscosin, The University of Wisconsin Press: 1981.

_____, Charles A. Independent study. *In*: Deighton, L. C.(ed.) **The encyclopedia of education**. New York: Macmillan. v.4, 1971.

WAGNER, Ellen D. In support of a Functional Definition of Interaction. *The American Journal of Distance Education*, v. 8, n. 2, p. 6-29, 1994. Disponível em: <wagner> Acesso em: 23 out. 2023.

WEINERT, Franz E. Concept of Competence: A Conceptual Clarification. *In*: D. S. Rychen, & L. H. Salganik (Org.). **Defining and Selecting Key Competencies**. Seattle, WA: Hogrefe and Huber Publishers, 2001. p. 45-65.

WELLS, Gordon. **Dialogic Inquiry**: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education. Cambridge University Press: MA, 1999.

WENGER, Etienne; MCDERMOTT, Richard; SNYDER, William M. **Cultivating communities of practice**. A guide to managing Knowledge. Boston, MA: Harvard Business School Press, 2002. Disponível em: <communities> Acesso em: 22 jun. 2023.

WERTSCH, James V. *et al.*. Sociocultural studies: history, action, and mediation. *In*: J. V. Wertsch, P. del Río & A. Álvarez (Org.) **Sociocultural studies of mind**. Cambridge, MA.: Cambridge University Press, 1995. p. 1-34. Disponível em: <sociocultural> Acesso em: 22 jun. 2023.

WINNER, L. **La ballena y el reactor**: una búsqueda de los límites em la era de la alta tecnología. Barcelona: Gedisa, 1987.

YAEGASHI, S.F.R. *et al.* (Org.) **Novas tecnologias digitais**: Reflexões, sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. 1 ed., Curitiba: CRV, 2017.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e método. (Trad. Daniel Grassi). 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. Disponível em: <estudo> Acesso em: 22 jun. 2023.

YOON, J. Realizando a u-Coréia. *In*: KNIGHT, Peter T. *et al* (Org.). **E-desenvolvimento no Brasil e no mundo**: subsídios e Programa e-Brasil. São Caetano do Sul: Yendis Editora, 2007.

ZABALA, Antoni. **A Prática educativa**: como ensinar. (Trad. Ernani F. da F. Rosa). Porto Alegre: Artmed, 1998. Disponível em: <ZABALA> Acesso em: 23 jun. 2023.

ZANOTTO, Maria A. C; MILL, Daniel. Webconferência (II). [Verbetes]. *In*: MILL, Daniel (Org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papirus, 2018. p. 687-690.

ZENERATTO, Davi Fernando Lopes Vieira. **Ciência, Tecnologia e suas Relações Sociais**: A Percepção dos Educadores e Suas Implicações na Educação Tecnológica. 2014. 52 f. Monografia (Especialização em Ensino de Ciências). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014. Disponível em: <ciencia> Acesso em: 22 jun. 2023.

ZYDNEY, Janet M. *et al.* Here or There Instruction: Lessons Learned in Implementing Innovative Approaches to Blended Synchronous Learning. **Revista Tech Trends**, v. 63, n. 2, p. 123-132, mar. 2019. Disponível em: <learning> Acesso em: 22 jun. 2023.

APÊNDICE A – ENQUETE ONLINE

09/10/2023, 10:44

Alunos do curso de alemão A1: encontros face a face.

Alunos do curso de alemão A1: encontros face a face.

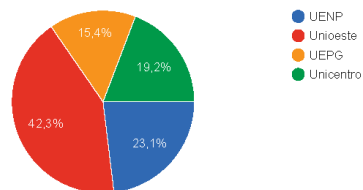
28 respostas

[Publicar análise](#)

Em qual Universidade está inscrito ou trabalha?

Copiar

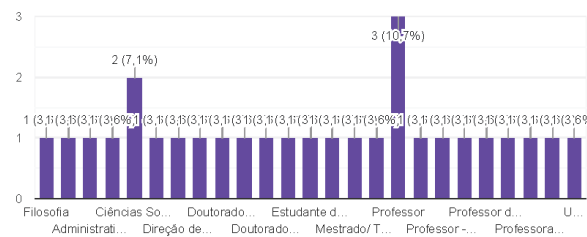
26 respostas



Qual o seu curso como estudante ou cargo que exerce? (ou ambos)

Copiar

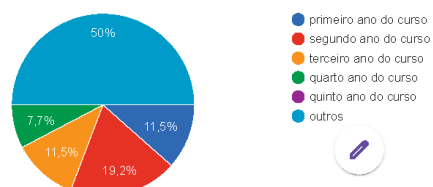
28 respostas



Cursando o ...

Copiar

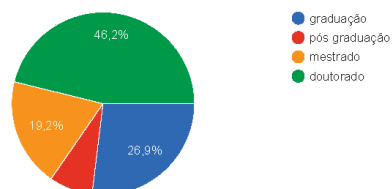
26 respostas



Do curso de:

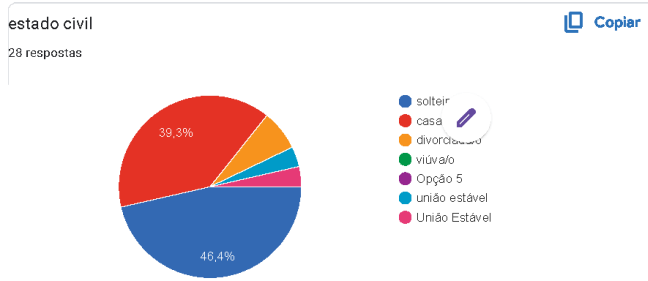
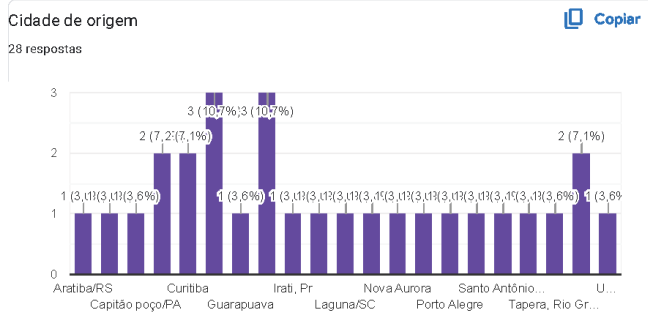
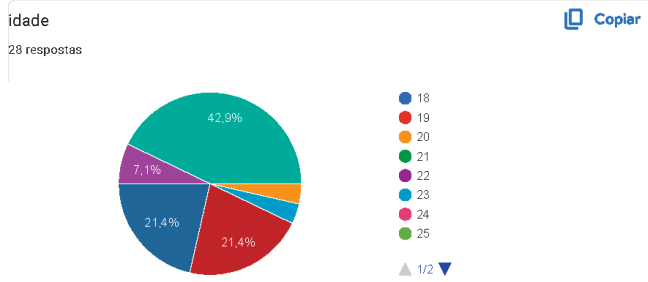
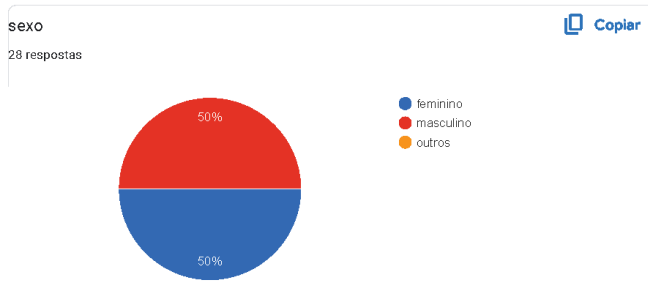
Copiar

26 respostas

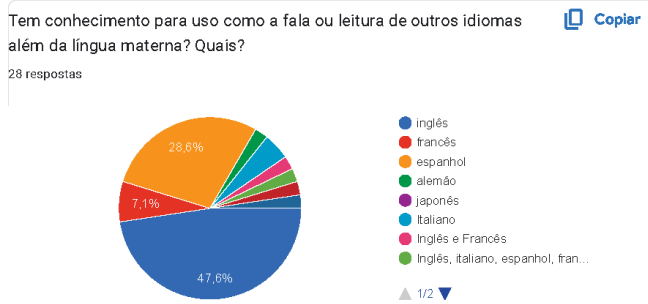

Informações pessoais

09/10/2023, 10:44

Alunos do curso de alemão A1: encontros face a face.

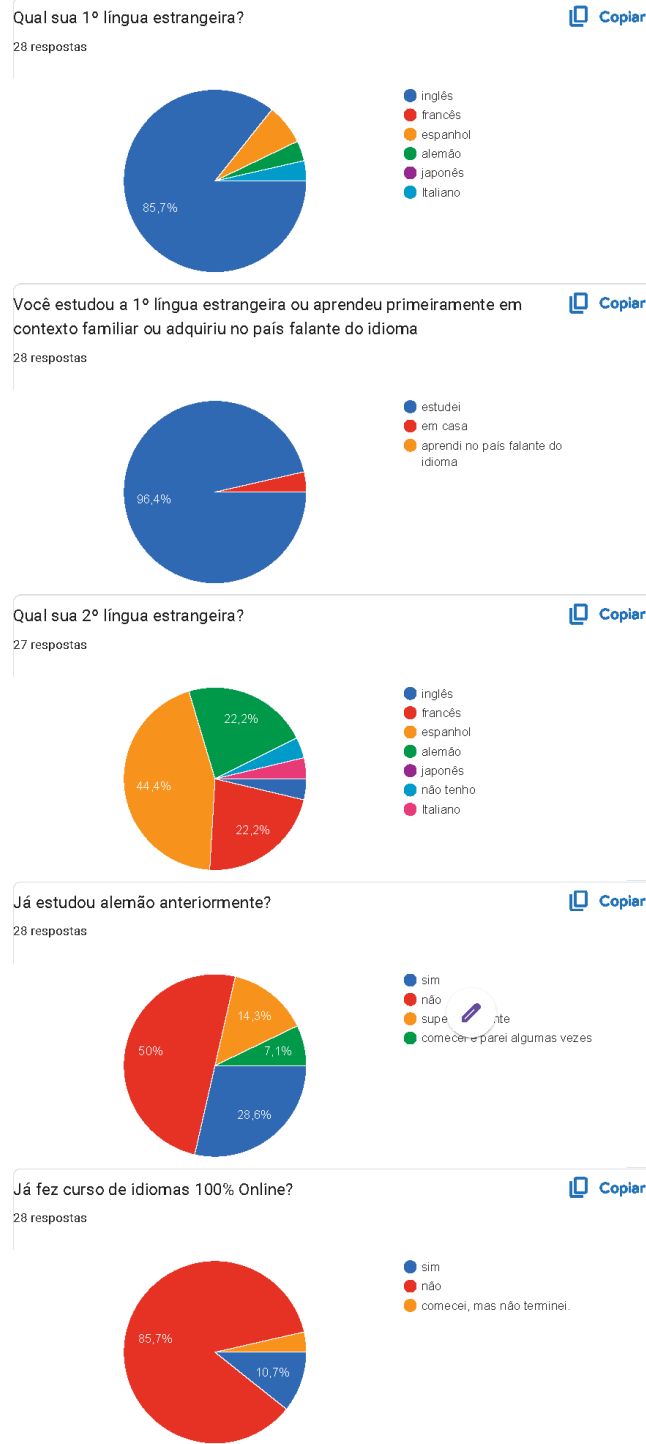


Informações a respeito de Língua Estrangeira



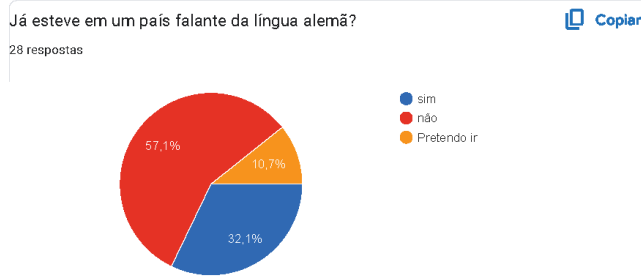
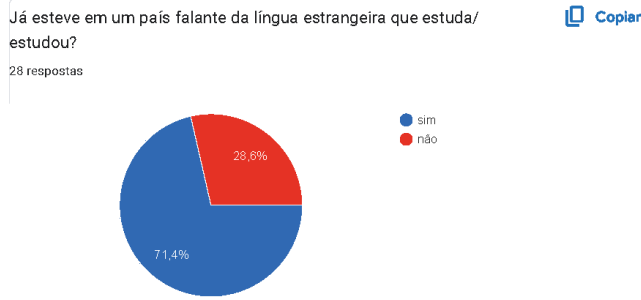
09/10/2023, 10:44

Alunos do curso de alemão A1: encontros face a face.

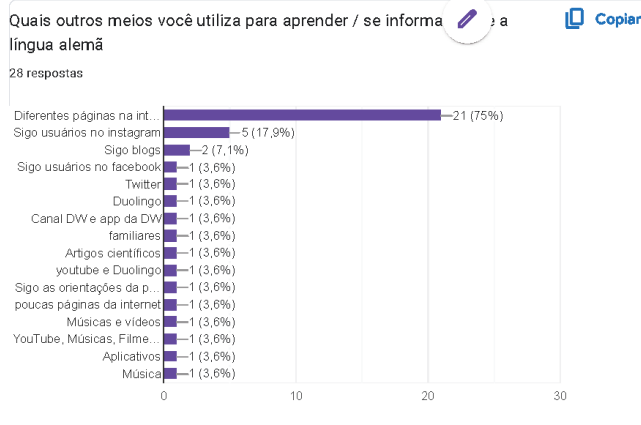
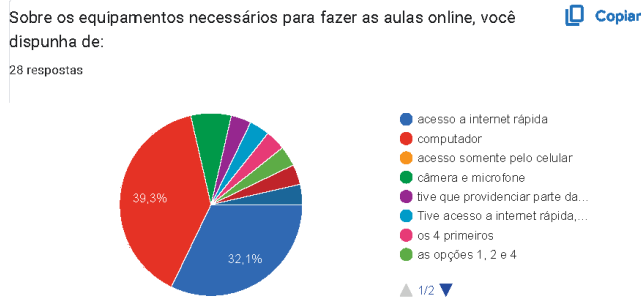


09/10/2023, 10:44

Alunos do curso de alemão A1: encontros face a face.

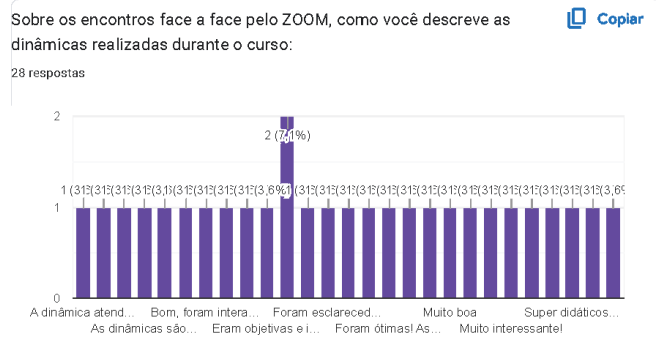


Informações a respeito das tecnologias digitais e encontros face a face.



09/10/2023, 10:44

Alunos do curso de alemão A1: encontros face a face.



09/10/2023, 10:44

Alunos do curso de alemão A1: encontros face a face.

Sobre as atividades de interação, o que mais te agradou durante essas atividades? Você acredita que contribuíram para a sua aprendizagem? De que maneira?

27 respostas

Sim. Gostei das atividades em grupo, acredito que foram muito boas para a aprendizagem.

As atividades de jogos, e interação em pequenos grupos.

Todas as atividades contribuíram de alguma maneira. As dinâmicas de trocas entre os alunos, de prática conjunta e individual, na elaboração e construção de orações etc.

Todas as atividades contribuíram de alguma forma com o meu aprendizado.

As atividades em pequenos grupos

Gostaria de ter mais encontros individuais com a professora. As sessões de 20 min passam muito rápido. Algumas atividades na plataforma não funcionam tão bem, por exemplo a de sublinhar palavras. Contudo, em geral a plataforma é boa.

Os diálogos em grupo e a professora usa de diferentes dinâmicas muito importantes para o aprendizado.

Os recursos usados foram o que mais me agradou. Os sites reais de supermercados e lojas, o Wordwall, as atividades com os dadinhos. A gente acaba esquecendo que está estudando e pratica a língua sem perceber.

Interação com os demais alunos

Todas atividades propostas são bem objetivas. A interação com a tutora e os demais alunos são bem produtivas. As discussões são ótimas, a tutora tem domínio do conteúdo e demonstra grande vontade em nos fazer compreender o assunto. Os grupos organizados durante as aulas também auxiliam no aprendizado. Os jogos de roleta com questões são bem legais e direcionam a aula.

Todas foram importantes.

Não acredito que as atividades de interação contribuíram muito para minha aprendizagem, mas essa é uma característica pessoal minha que prefere aula com mais foco em gramática, exemplos e exercícios. Prefiro a interação somente quando já tenho uma base inicial.

Gostei de todas as atividades de interação, entre os fóruns, chats, Voice-chats e atividades realizadas durante os encontros face a face eu colocaria em ordem de importância: encontros face a face e dinâmicas de grupo em aula; Voice-chats; chats; fóruns. Os encontros foram essenciais para acompanhar o vocabulário, exercitar as regras no uso da linguagem e para proporcionar a conversação, mesmo que inicial, com os demais integrantes do curso; os Voice-chats para além de rever vocabulário em situações diferentes, os exercícios me permitiram tirar dúvidas no particular e tentei aproveitar a oportunidade, os chats foram muito proveitosos porque contaram com a organização de frases, a correção da professora e dos colegas; os fóruns ficaram por último, pois senti um pouco mais como um exercício e senti pouca interação com os colegas.

aulas presenciais

Praticar exercícios em grupo.

As aulas pelo zoom e os exercícios.

Sim

sim, contribuíram no sentido de me encorajar a falar e também a aprender a ouvir outras pessoas para começar a se familiarizar com a língua alemã

Sim, a interação foi fundamental para incentivar os estudos.

Chat voice. Contribuiu para esclarecer dúvidas.

Conversação com o professor e os colegas. Acredito que a melhor forma de aprender seja mantendo contato direto com o idioma, por isso a conversação é tão importante.

As interações com o professor

09/10/2023, 10:44

Alunos do curso de alemão A1: encontros face a face.

Eu acredito que poderiam ter mais atividades, pois as vezes faltava tempo e os grupos formados não eram de alunos no mesmo nível, tinham alguns que se batiam mais e a gente acabava perdendo um pouco de tempo para nos ajudar a montar o exercício e às vezes não dava tempo de perguntar para o professor. O que eu gostei do Zoom eram as atividades que o Professor fazia para marcarmos na tela, sendo de escrever ou ligar as imagens.

É um pouco complexo pois nem sempre as pessoas estão comprometidas da mesma forma para que a atividade flua.

Nas salas menores, a interação foi boa e proveitosa com os colegas.

A relação entre os alunos estando no mesmo nível. Principalmente para as dúvidas, onde algo que um aluno não recordava outro poderia lembrar.

Muito interessante para conhecer melhor os colegas e interagir com eles a fala da língua alemã. Sem dúvida, contribuíram na aprendizagem.



09/10/2023, 10:44

Alunos do curso de alemão A1: encontros face a face.

O que você destaca como maior contribuição para sua aprendizagem na modalidade a distância -como um todo-, em relação aos recursos didáticos e tecnológicos que deram suporte à sua aprendizagem? Porquê?

26 respostas

O uso de outras plataformas para exercícios durante as aulas e as interações em grupo, além das individuais, acredito que contribuíram muito para a aprendizagem.

A plataforma DUO devido aos exercícios.

O modelo de atividades estabelecido pelo MEINEDUO, pois foram atividades muito bem pensadas e planejadas.

A plataforma DUO é excelente e os encontros face-a-face super produtivos

Acredito que tudo se complementou perfeitamente. Não sou um estudante típico, pois já tinha estudado alemão alguns anos atrás. Este curso serviu para eu rever o que aprendi e fortalecer minhas habilidades de comunicação.

A disciplina e o diálogo nos chat, forum, aulas, atividades


Acredito que aprender pelo computador permite que haja maior facilidade para fazer buscas rápidas na internet, em dicionários e sites de conjugação. Em uma aula presencial, provavelmente, eu não faria essas buscas na mesma hora. Além disso, como sempre havia tarefas para fazer, eu fazia um pouco por dia. Se fosse em um livro impresso, provavelmente eu o colocaria em um canto e faria tudo de uma vez, um dia antes da aula. Mas, como eu vivo na frente do computador, de tempos em tempos entrava na plataforma e fazia alguma atividade.

Independência nos horários

O elemento que contribuiu de forma significativa para a nossa aprendizagem sem dúvida é a tutora. Ela é carismática e atenciosa e domina o conteúdo. Não medida do possível m, a aplicação Zoom atendeu as expectativas de aprendizagem. No entanto, não substitui a interação interpessoal que uma aula presencial pode oferecer. A aprendizagem com atividade social é mais interessante, ainda mais quando se trata da aprendizagem de uma língua estrangeira.

A interação síncrona. Sem ela, não haveria avanço real quanto ao domínio de oralidade e compreensão.

Apenas a comodidade de fazer de casa e a oportunidade de ter essa opção durante a pandemia. Em tempos de saúde, ainda prefiro o presencial. Comparado aos demais cursos que são autodidáticos (como duolingo ou youtube), é uma vantagem ter um tutor para correção de pronúncia, tirar dúvidas, apresentar exceções e etc.

Pensando no método utilizado e nas diferentes ferramentas, acho  plataforma DUO tem uma contribuição boa em relação a continuidade no curso, pois as atividades são de fácil acesso, permitem fazer associações, aprender vocabulário em situações de uso e todas as atividades desenvolvidas são monitoradas pelo professor - que pode auxiliar nas dúvidas, também, no uso da plataforma; de modo geral, os itens que identifiquei na questão anterior são, também, todos recursos organizados e que juntos me auxiliaram no desenvolvimento do curso.

Poder fazer um curso de alemão de forma remota

Os encontros face a face.

Os exercícios e as explicações por slides pelo zoom.

A forma como a professora passou o material.

a oportunidade de interagir com o tutor e com os demais do grupo através dos fóruns e chats

O fato de estarmos na pandemia me impediria de estudar o idioma neste momento. A qualidade da plataforma e dos encontros face a face contribuíram muito para o aprendizado.

O conjunto de plataforma, encontros face à face, exercícios autocorretivos e chats (voice e escritos). A repetição de vários temas, durante encontros e exercícios, facilita na fixação do conteúdo da língua.

09/10/2023, 10:44

Alunos do curso de alemão A1: encontros face a face.

Pude fazer as atividades conforme o tempo que eu tinha em determinado dia da semana. Isso facilitava e podia encaixar em minhas demais atividades sem precisar sair de casa.

A diversidade de interações, como aula síncrona, moodle, duo, chat escrito e chat de voz. Isso tudo permitiu um contato intenso com a língua.

Eu pude relembrar dos assuntos que já havia estudado há uns 4 anos atrás e tirar algumas dúvidas pontuais e entender melhor. Sobre a plataforma Duo, foi bom pois no final de cada lição tinha o vocabulário e o que foi visto de novo. No Digital tinha mais acesso ao professor.

Foi interessante perceber que o sistema de atividades e encontros ajudam muito na questão de aprendizado principalmente no sistema remoto, uma vez que as dinâmicas da sala de aula não podem ser diretamente substituídas no sistema remoto.

As plataformas são boas e os encontros individuais foram essenciais.

De modo didático destacaria o fácil contato com o professor, caso surgimento de dúvidas, a grande variedade de atividades, tanto na aula presencial via zoom como na plataforma DUO, isto por preencher a lacuna caso um conteúdo não estivesse claro era possível compreender nas diferentes atividades, na aula, nos exercícios, nos chats, nos fóruns.

E para recursos tecnológicos, o fácil acesso a internet de qualidade e computador, ambos providenciavam não somente o aprendizado no curso mas a facilidade encontrar assuntos do curso explicados de outra forma, sendo assim, complementando o aprendizado.

Apenas complementando a didática, é válido destacar a constante avaliação com trabalhos e provas, estas ajudaram a sempre manter motivado tanto para analisar o desenvolvimento no curso e não procrastinar no estudo EAD.

Os recursos tecnológicos disponíveis, que deixavam a interação entre tutor e alunos praticamente como se estivesse no presencial.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) · [Termos de Serviço](#) · [Política de Privacidade](#)

Google Formulários

09/10/2023, 10:44

Alunos do curso de alemão A1: encontros face a face.

