

Helen de Oliveira Faria

**SOCIALIZANDO E APRENDENDO: A INCORPORAÇÃO DA
REDE SOCIAL ORKUT AO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA**

**Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2010**

Helen de Oliveira Faria

**SOCIALIZANDO E APRENDENDO: A INCORPORAÇÃO DA REDE
SOCIAL ORKUT AO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Linguagem e Tecnologia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva.

Co-orientadora: Prof.^a Dr.^a Júnia de Carvalho Fidelis Braga.

**Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2010**

Ficha catalográfica elaborada por Jordana Calixto de Faria – CRB/MG-2951

428

F225s

Faria, Helen de Oliveira.

Socializando e aprendendo: a incorporação da rede social orkut ao ensino da língua inglesa / Helen de Oliveira Faria. – 2010. 130 f.

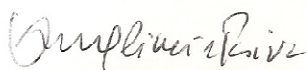
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva.

Co-orientadora: Prof.^a Dr.^a Júnia de Carvalho Fidelis Braga.
Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) –
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, 2010.

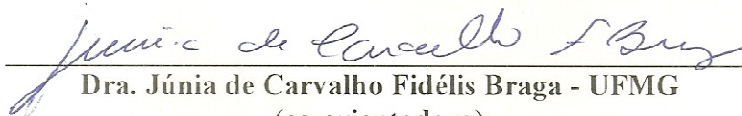
1. Ambientes virtuais de aprendizagem. 2. Comunidades de aprendizagem. 3. Ensino e aprendizagem por tarefas. 4. Ensino e aprendizagem de língua inglesa. I. Título.

CDD 428

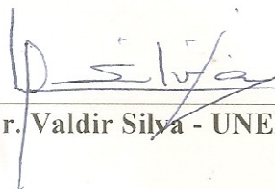
Dissertação intitulada *Socializando e Aprendendo: A incorporação da rede social Orkut ao Ensino de Língua Inglesa* defendida por HELEN DE OLIVEIRA FÁRIA em 30/08/2010 e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos Professores relacionados a seguir:



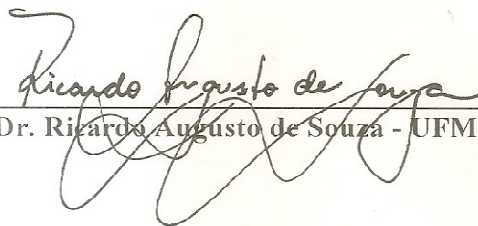
Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira de Paiva - UFMG
Orientadora



Dra. Júnia de Carvalho Fidélis Braga - UFMG
(co-orientadora)



Dr. Valdir Silva - UNEMAT



Dr. Ricardo Augusto de Souza - UFMG

Dedico esta dissertação à minha mãe, que sempre apoiou minhas escolhas e sempre esteve presente em todos os momentos importantes de minha vida.

AGRADECIMENTOS

Concluir este trabalho foi uma tarefa árdua. Felizmente, ao longo de toda minha trajetória, pude contar com o apoio e compreensão de diversas pessoas, às quais eu agradeço imensamente.

Agradeço primeiramente e principalmente a DEUS, que iluminou os meus caminhos e me deu forças durante todo o processo de escrita deste trabalho.

À minha mãe, pelos bons conselhos, pelo carinho e apoio incondicional para que eu tivesse a oportunidade de seguir uma vida acadêmica.

Ao meu namorado Jean, por ser uma presença incentivadora em minha vida e por compreender minhas ausências e os diversos “nãos” aos seus convites.

A todos os meus familiares da cidade de Formiga-MG, minha terra natal, que sempre torceram pelo meu sucesso. Em especial agradeço à minha avó Etelvina, por suas orações e pelos incentivos.

À Profa. Dra. Liliane Sade, minha orientadora na graduação em Letras na UFSJ, pelo enorme apoio acadêmico, pela atenção, pela amizade e por me fazer acreditar que eu seria capaz de desenvolver esta dissertação com êxito. Agradeço também pela oportunidade de ministrar uma disciplina ao seu lado e poder colher dados que foram essenciais para o andamento de minha pesquisa.

À minha orientadora Profa. Dra. Vera Menezes, primeiramente por acreditar que meu pré-projeto de pesquisa pudesse se desenvolver em uma dissertação de mestrado à altura dos trabalhos desenvolvidos pelo Programa de Estudos Linguísticos (Poslin) da Faculdade de Letras da UFMG. Ao longo do processo de escrita deste trabalho devo agradecer por sua orientação criteriosa, por sua extrema dedicação na leitura e no esclarecimento de dúvidas, pela motivação a cada capítulo finalizado e pelo reconhecimento de meus esforços.

À minha co-orientadora Profa. Dra. Júnia Braga, que se juntou a nós para enriquecer meu trabalho com ótimas ideias. Obrigada pela orientação competente e dedicação.

Aos professores do Programa em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da UFMG Vera Menezes, Júnia Braga, Ricardo Souza, Laura Miccoli e Reinildes Dias, pelas discussões e conhecimentos adquiridos durante suas disciplinas que certamente ecoam ao longo deste trabalho.

Aos funcionários da secretaria do Poslin, pela presteza e simpatia em seu atendimento.

Aos meus colegas do mestrado mais que especiais Deize Cardoso, Valéria Santos e Vinícius Santos, pelos trabalhos realizados em grupo, pelas risadas durante o café, pelas angústias compartilhadas e pela amizade sincera que contribuiu para que toda a minha passagem no mestrado fosse mais fácil.

Aos colegas do grupo Colaborandos, mestrandos e doutorandos orientados pela Profa. Dra. Vera Menezes: Adriana Teixeira, Luciana Silva, Roberval Oliveira, Ronaldo Gomes, Valeska Souza, Vanessa Bohn e Vinícius Santos. Agradeço a eles pelas ideias, textos e discussões que contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

A todos os colegas complexos do grupo de pesquisa Interagir, pelas contribuições e discussões que enriqueceram muito meus conhecimentos sobre a teoria da complexidade.

Aos participantes da pesquisa aqui apresentada, graduandos de Letras da UFSJ, que gentilmente consentiram com a utilização dos dados da disciplina da qual fizeram parte.

À minha querida amiga e biblioteconomista Jordana Faria, que com muita competência me auxiliou na normalização deste trabalho.

Por fim, agradeço aos demais colegas e amigos que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

A incorporação de ambientes virtuais em contextos instrucionais tem sido uma prática cada vez mais comum em nossa sociedade. A adoção de ambientes não formais, ou seja, não projetados para fins pedagógicos, tem crescido consideravelmente devido às novas demandas educacionais que inserem o aprendiz como centro do processo de ensino-aprendizagem e privilegia o ensino por meio de espaços utilizados por nativos digitais. Em consonância com esse quadro, o presente estudo tem como finalidade verificar as possibilidades didático-pedagógicas da rede social Orkut para o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, por meio da observação-participante de uma disciplina on-line ofertada para graduandos do curso de Letras da Universidade Federal de São João del-Rei. A disciplina, ministrada com base na abordagem Ensino e Aprendizagem por Tarefas (EAPT), visou ao desenvolvimento da língua inglesa por meio de tarefas colaborativas com o apoio das ferramentas disponíveis no ambiente. A análise dos dados foi ancorada na teoria da complexidade (LARSEN-FREEMAN e CAMERON, 1997, 2008), na abordagem ecológica aplicada ao ensino de línguas (VAN LIER, 2000, 2004a, 2004b) e no conceito de comunidade de prática (WENGER, 1998), que conjuntamente oferecem uma visão holística para a compreensão da dinâmica da participação de aprendizes em uma comunidade virtual com foco na aprendizagem de língua por meio da negociação de significado. A pesquisa mostra que a condução de disciplinas mediadas pelo Orkut pode se constituir como um fator motivador da aprendizagem de língua inglesa, visto que os aprendizes já possuem familiaridade com as funcionalidades do ambiente e pela possibilidade de interação com falantes da língua inglesa.

Palavras-chave: Ambientes virtuais de aprendizagem. Comunidades de aprendizagem. Ensino e aprendizagem por tarefas. Ensino e aprendizagem de língua inglesa.

ABSTRACT

The incorporation of virtual environments into instructional contexts has become an increasingly common practice in our society. The adoption of non-formal environments, i.e. not designed for educational purposes, has considerably grown due to new educational demands that place the learner at the center of the teaching-learning process and emphasizes learning through spaces used by digital natives. In line with this framework, this study aims to check the pedagogic possibilities of the social network Orkut for the teaching and learning of English through the participant observation of an online course offered to undergraduate students at the Federal University of São João del Rei. The course based on Task-based Learning and Teaching (TBLT) approach, aimed at the development of English language through the development of collaborative tasks with the support of the tools available in that digital environment. The data analysis was grounded in the complexity theory (Larsen-Freeman and Cameron, 1997, 2008), the ecological approach to language teaching (van Lier, 2000, 2004a, 2004b) and the concept of community of practice (Wenger, 1998). Those three theories provide a holistic approach to the understanding of the dynamics of learners' participation in a virtual community with a focus on language learning through the negotiation of meaning. The results show that conducting courses mediated by Orkut can be an important motivating factor in learning English, since learners are already familiar with the features of that environment and with the affordances it offers for interaction with English speakers.

Keywords: Virtual learning environments. Learning Communities. Task-based Learning and Teaching. Teaching and Learning of English.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Interface externa atual da rede social Orkut.	33
Figura 2 - Interface interna atual da rede social Orkut.....	33
Figura 3 - Meu irmão Alysson e eu dançando a Macarena.	36
Figura 4 - Algumas ferramentas da Web 2.0.	37
Figura 5 - Comparação da dinâmica do funcionamento da Web 1.0 x Web 2.0.	38
Figura 6 - Divulgação de excursão pelo Orkut e resposta ao anúncio.....	41
Figura 7 - Parte de um diário de uma usuária no Orkut.....	42
Figura 8 - Lembretes de aniversário do Orkut.....	42
Figura 9 - Marcação de encontro pelo Orkut.	42
Figura 10 - Trocas de informações entre estudantes da área de linguística aplicada.	43
Figura 11 - Demografia dos usuários do Orkut no ano de sua criação.	44
Figura 12 - Estatísticas dos países que mais utilizam a rede social Orkut atualmente.	45
Figura 13 - Estatísticas dos usuários do Orkut quanto às variáveis idade, interesses e relacionamento.....	46
Figura 14 - Comunidade do Orkut exaltando os professores de língua inglesa.	49
Figura 15 - Razões apontadas por aprendizes de inglês para não gostarem do idioma. .	49
Figura 16 - Comunidade do Orkut que destaca a paixão de seus membros pela escola..	50
Figura 17 - Os passos tomados na constituição de uma affordance.....	66
Figura 18 - As variáveis de uma tarefa.....	70
Figura 19 - Roda de construção de tarefas orientadas pelo domínio cognitivo da taxonomia de Bloom.	73
Figura 20 - Interface da comunidade da disciplina Interaction Through the Internet ...	84

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Comparação entre os ambientes digitais Orkut, Moodle e TelEduc.....	20
---	-----------

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Os ambientes virtuais de aprendizagem.....	15
1.1.2. TelEduc.....	17
1.1.3 Moodle	18
1.1.4 Comparação da rede social Orkut com ambientes virtuais de aprendizagem formais	19
1.2 As novas demandas da era digital em contextos educacionais	24
1.3 Motivação da pesquisa	26
1. 4 Perguntas de pesquisa	28
1. 5 Objetivos de pesquisa	29
1. 6 Organização da dissertação	29
2 A SOCIEDADE VIRTUAL ORKUT E SEU PODER DE SEDUÇÃO.....	31
2. 1 Origem e contextualização.....	31
2. 2 Sistema funcional.....	33
2. 3 O Orkut e a <i>Web 2.0</i>	37
2. 4 Práticas sociais desenvolvidas no Orkut.....	41
2. 5 Dados demográficos.....	43
2. 6 Brasil e Orkut: um caso de amor	46
2.7 A escola no Orkut e o Orkut na escola	48
2. 7. 1 A escola no Orkut	48
2.7. 2 O Orkut na escola.....	50
3 A COMPLEXIDADE E A ECOLOGIA DAS COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM.....	53
3.1 A aprendizagem em comunidades.....	53
3.1.1 Comunidades de prática	55
3. 2 A Teoria da Complexidade.....	58
3. 2. 1 O desenvolvimento de segunda língua pelo Orkut sob a visão da teoria da complexidade.....	60
3. 3 A perspectiva ecológica aplicada ao ensino de línguas.....	63

3.3.1 Conceituando língua, aprendizagem de língua e ambiente de aprendizagem	63
3.3.2 O conceito de <i>affordance</i>	65
3.4 O ensino e aprendizagem por tarefas	67
4 METODOLOGIA.....	74
4.1 A pesquisa qualitativa	74
4.1.1 O estudo de caso etnográfico	75
4.2 Coleta dos dados	78
4.3 A disciplina <i>Interaction through the Internet</i>	82
4.3.1 Apresentação das tarefas desenvolvidas na disciplina	86
4.4 Análise dos dados.....	88
4.4.1 Análise das interações da disciplina <i>Interaction through the Internet</i>	89
4.2.2 Empreendimento conjunto	108
4.2.3 Repertório compartilhado	110
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
5.1 Respondendo as perguntas de pesquisa.....	111
5.2 Sugestões para futuras pesquisas	114
5.3 Últimas palavras	114
REFERÊNCIAS	116
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO INICIAL DA DISCIPLINA <i>INTERACTION THROUGH THE INTERNET</i>	126
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE DESISTENTES DA DISCIPLINA <i>INTERACTION THROUGH THE INTERNET</i>	127
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO FINAL DA DISCIPLINA <i>INTERACTION THROUGH THE INTERNET</i>	128
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	129

1 INTRODUÇÃO

*Os computadores não vão substituir os professores.
Entretanto, os professores que utilizam computadores
vão substituir aqueles que não os utilizam.
Ray Clifford.*

As práticas com a Internet estão presentes em todos os setores da sociedade, haja vista que as possibilidades de interação ofertadas pelos ambientes digitais¹ subsidiam o cumprimento de atividades complexas muitas vezes impossíveis de serem realizadas sem a sua intervenção. No campo da educação, a incorporação de tais ambientes tem sido de extrema relevância. Um exemplo disso é a condução de aulas na modalidade Educação a Distância (EaD) a estudantes de graduação e pós-graduação em nosso país, na maioria das vezes mediada por ambientes virtuais de aprendizagem formais².

Outro exemplo é o *site Centre for learning & Performance Technologies*, que por três anos consecutivos tem convidado profissionais da educação do mundo todo para compartilhar seus *Top 10* das ferramentas utilizadas por eles como facilitadoras da aprendizagem. As informações coletadas contribuem para a construção de um *Top 100* que é divulgado pelo *site*³. Na lista de 2009, as 10 primeiras colocações referem-se a ambientes virtuais. Em primeiro lugar está a rede social e *micro-blogging* Twitter.

Em consequência da utilização e promoção do meio virtual como um recurso aliado em contextos educacionais, vários estudos têm sido desenvolvidos a favor do uso de novas tecnologias computacionais aplicadas ao ensino de línguas. Warschauer (2006) mostra como estudantes aprendem a ler, a escrever e a pesquisar em uma sala de aula na qual os alunos utilizam *laptops* para o desenvolvimento de atividades pedagógicas. Já Levy e Stockwell (2006) direcionam suas pesquisas à análise de sete importantes dimensões do *CALL*⁴, por meio de discussões e descrições de trabalhos desenvolvidos nessa área. No Brasil, Paiva discorre sobre *on-line journals* (1999), e-mail (2004) e fóruns educacionais (2007); Araújo (2005) e Araújo e Biasi-Rodrigues (2007) dão ênfase às aulas que incorporam o *chat* como

¹ Não se faz distinção aqui entre os termos “ambiente digital” e “ambiente virtual”. Contudo, quando me refiro a ambientes virtuais de aprendizagem, prefiro utilizar “virtual”, por ser seu uso já recorrente na literatura da área.

² Entende-se aqui por ambientes virtuais de aprendizagem formais aqueles que foram projetados exclusivamente para mediar a aprendizagem em contextos on-line.

³ Lista disponível em <http://www.c4lpt.co.uk/recommended/>.

⁴ Acrônimo para *Computer-assisted Language Learning*.

parte das atividades; Souza (2001) discorre sobre as fronteiras entre a oralidade e a escrita, analisando interações via *chat* e trabalha com o aprendizado na modalidade *Tandem* (2003); Lucena e Lucena (2005) descrevem a utilização do AVA AulaNet para o desenvolvimento de aulas a distância de uma oficina de aprendizagem do portal EduKbr e Ribeiro e Sayed (2009) discorrem sobre o endereço eletrônico e as práticas de escrita na *Web* focalizando a aprendizagem da ortografia.

1.1 Os ambientes virtuais de aprendizagem

Os ambientes virtuais de aprendizagem (doravante AVAs), também denominados plataformas de ensino ou sistemas de gerenciamento da aprendizagem (PAULSEN, 2003, p.134), são sistemas que organizam e fornecem acesso a serviços on-line educacionais para estudantes, professores e administradores (PAULSEN, 2002, p.5). Noronha e Vieira (2005, p. 170) afirmam que esses sistemas são cenários que habitam o ciberespaço e envolvem interfaces que favorecem a interação de aprendizes. Já Mcgreal (1998, p.25), em seu artigo sobre os *IDLES* (sigla em inglês para Ambientes de Aprendizagem Integrados e Distribuídos), os define como plataformas de ensino criadas exclusivamente para o uso educacional, utilizadas pelo professor na condução da aprendizagem como ferramenta para mediar cursos de EaD ou como suporte em aulas presenciais.

Desde o século XIX diversas formas de aprendizagem virtual têm sido utilizadas para apoiar a aprendizagem presencial. Totkov (2003, p.1-3) apresenta um histórico sobre os equipamentos utilizados na aprendizagem virtual bem antes da criação dos computadores e da Internet. O autor distingue seis fases⁵ de desenvolvimento, a saber:

- Fase Inicial (1840-1900): início dos cursos por correspondência, através dos quais os estudantes recebiam materiais pelo correio e acumulavam créditos ao completar determinadas tarefas;
- Primeira Fase (1901-1940): o rádio é acrescentado aos cursos por correspondência. Na década de 20 e 30, pesquisadores começam a trabalhar na educação programada;

⁵ Embora o autor faça a distinção em fases do uso de ambientes virtuais na aprendizagem com seus respectivos períodos históricos, acredito que ele quis enfatizar os momentos de uso mais intenso de cada tecnologia, pois na atualidade o uso de muitas delas coexistem, como a aprendizagem por correspondência, pela televisão e pelo computador.

- Segunda Fase (1941-1980): os professores passam a usar TVs, fitas cassetes e telefones em conjunto com guias de estudos e recursos bibliográficos, a fim de oferecer maiores oportunidades de estudo para alunos da EaD;
- Terceira Fase (1981-1990): avanços na tecnologia interativa e digital são características deste período. O surgimento dos computadores pessoais (PCs) permite a troca síncrona e assíncrona de informações entre professores e alunos por meio de recursos como áudio, vídeo, texto e gráfico. A interação face a face a distância já é possível;
- Quarta Fase (1991-2000): a rede mundial de computadores conecta máquinas a sistemas de comunicação e melhora o acesso on-line para informação e treinamento a distância. O rápido crescimento da Internet de 1995 a 1999 cria uma nova dimensão global para a aprendizagem e de 1995 a 2000 ela se torna móvel graças à tecnologia *wireless*, que possibilita o acesso a Internet pelo telefone celular e por *laptops*;
- Fase Contemporânea (de 2001 aos dias atuais): a aprendizagem mediada por computador, conjuntamente com a utilização de *laptops* e telefones celulares, dão ao aluno maior liberdade para se dedicar aos estudos quando, onde e quanto tempo ele desejar.

Segundo Totkov (2003, p.3), os ambientes virtuais de aprendizagem podem ser classificados em 1ª, 2ª e 3ª gerações. A primeira geração inclui ferramentas como fórum de discussão, e-mail, páginas em HTML, editor de texto, etc. A segunda consiste, por um lado, de um sistema de gerenciamento de conteúdo baseado em um banco de dados de materiais de aprendizagem e por outro de plataformas de aprendizagem, onde as atividades são disponibilizadas via Internet. Na terceira geração há uma mudança na habilidade com os materiais de aprendizagem, como a utilização de documentos baseados na linguagem XML, sistema de busca inteligente, aprendizagem personalizada, etc.

Totkov enfatiza que são numerosos os AVAs que apresentam características das 1ª e 2ª gerações e que os da 3ª são ainda escassos e, por isso, a atualidade deve ser classificada como geração 2,5. No futuro, o autor acredita na existência de três tendências de ambientes: (1) integrados (híbridos), como a conexão Internet x satélites de televisão; (2) cognitivos, como o do projeto *Cognitividade*, que faz uso de uma ferramenta com o mesmo nome e suporta a integração do trabalho em casa, em sala de aula e métodos de treinamento virtual em um único curso e (3) ICT (*information and communication technologies*), apoiado na

tecnologia móvel como o telefone celular, capaz de suportar a Internet, materiais do curso, a comunicação entre alunos e alunos/professor por meio de um só aparelho.

Por meio deste trabalho venho propor que a aprendizagem de línguas no meio digital pode ser conduzida tanto por ambientes virtuais de aprendizagem formais quanto por outros ambientes da *Web*, tais como blogs, *chats* e redes sociais como o Orkut, cuja incorporação ao processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa é aqui proposta. A partir dessa proposição, faço uma comparação entre AVAs formais e o Orkut, considerando suas ferramentas, funcionalidades e *design*, a fim de detectar as possibilidades e limitações de cada ambiente para o trabalho colaborativo em disciplinas on-line de língua inglesa.

Noronha e Vieira (2005, p.170-171) ressaltam que dentre os AVAs mais utilizados estão o *Blackboard*, o TelEduc e o AulaNet, sendo que o primeiro é fechado, ou seja, seu acesso é pago. Outro AVA de grande prestígio na educação é o Moodle, que segundo estatísticas do próprio *site*, é utilizado por 205 países, contando com 35.514.029 usuários atualmente⁶. Dentre esses ambientes, selecionei o TelEduc e o Moodle para serem analisados juntamente com o Orkut. Essa escolha foi influenciada pela grande adoção dos dois AVAs em universidades no Brasil, pela gratuidade da licença para a utilização dos serviços e por eu já conhecer e ter tido experiências bem sucedidas como aluna com ambos os AVAs. Nas próximas seções apresento uma breve descrição de cada um deles e uma comparação entre os dois AVAs e o Orkut.

1.1.2. TelEduc⁷

O TelEduc é um ambiente de mediação da Educação a Distância (EaD) utilizado também no apoio à educação presencial. Esse programa foi desenvolvido conjuntamente pelo NIED (Núcleo de Informática Aplicada a Educação) e pelo IC (Instituto de Computação) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

O ambiente controla o acesso de formadores (professores), coordenadores, aprendizes, convidados e visitantes que devem possuir uma identificação pessoal (*login*) e uma senha que são solicitadas ao acessar um determinado curso.

⁶ Pesquisa realizada em 10/07/10.

⁷ Dados retirados do *site* tutorial do TelEduc da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A estrutura desse ambiente tem como elemento central a ferramenta **Atividades**. Outras ferramentas disponíveis são: **Agenda, Histórico, Leituras, Material de Apoio, Parada Obrigatória, Perguntas Frequentes, Grupos e Diário de Bordo**.

As seguintes ferramentas são utilizadas no apoio à comunicação: **Correio Eletrônico, Bate-Papo, Fóruns de Discussão, Mural, Portifólio e Perfil**. Como auxílio para o conhecimento do ambiente e da dinâmica do curso, estão presentes as ferramentas **Estrutura do Ambiente e Dinâmica do Curso**, respectivamente.

Ainda há as ferramentas que permitem a consulta às informações sobre a navegação dos participantes pelo curso: **Intermap e Acessos**. As ferramentas **Exercícios e Avaliação** foram as últimas a serem incorporadas ao ambiente. Elas possibilitam o acompanhamento formativo e somativo dos aprendizes e a inserção de exercícios formulados por formadores. Além disso, e-mails podem ser enviados à caixa pessoal dos participantes no ambiente.

Cada curso apoiado no ambiente TelEduc pode utilizar um subconjunto de ferramentas disponíveis e a escolha de quais ferramentas serão utilizadas depende da metodologia adotada por cada professor.

1.1.3 Moodle⁸

O Moodle foi criado pelo *Web designer* Martin Dougiamas na década de 90, em parceria com a Curtin - Universidade de Tecnologia de Perth, na Austrália, com base na teoria de aprendizagem socioconstrutivista. Ele é largamente utilizado por empresas e instituições em atividades de educação semi-presencial ou completamente a distância. Por ser um ambiente modular, diversos recursos e atividades existentes podem ser adicionados mesmo durante a oferta de um curso, de acordo com o desejo de quem o está ministrando. Ele se configura como um sistema de gerenciamento de aprendizagem ou ambiente virtual de aprendizagem de código aberto, livre e gratuito. Os usuários podem baixá-lo, usá-lo, modificá-lo e distribuí-lo seguindo apenas os termos estabelecidos pela licença. O sistema conta com traduções para 50 idiomas diferentes, dentre eles, o português.

⁸ Informações retiradas do *site* do Moodle <http://moodle.grude.ufmg.br/course/view.php?id=18699> e do *blog* Ambientes Virtuais de Aprendizagem, do qual faço parte como uma das criadoras e desenvolvedoras <http://ambientesvirtuaisdeaprendizagemposlin.blogspot.com/>.

O ambiente oferece as principais funcionalidades de um ambiente virtual de aprendizagem: ferramentas de comunicação, de avaliação, de inserção de conteúdos, de administração e organização.

Os materiais didáticos podem ser disponibilizados por meio de páginas de texto simples, páginas da *Web* e *links* para arquivos ou endereços da Internet. O sistema permite ainda visualizar diretórios e inserir rótulos aos conteúdos. Esses rótulos funcionam como categorias ou títulos e subtítulos que podem subdividir os materiais disponibilizados. O ambiente permite também a criação de glossários de termos e documentos em formato *Wiki* para a confecção coletiva de textos, trabalhos e projetos.

Na seção **Atividades**, podem ser adicionadas ferramentas de comunicação, avaliação e outras ferramentas complementares ao conteúdo como **Glossário**, **Diário**, **ferramentas para importação** e **compartilhamento de conteúdos**. As ferramentas de comunicação do ambiente são o **Fórum de discussão** e o **Chat**. Não há uma ferramenta de e-mail no sistema, mas é possível a troca de mensagens no Moodle utilizando-se o **e-mail externo** do usuário.

As ferramentas de avaliação disponíveis no Moodle são **Avaliação de curso**, **Pesquisa de opinião**, **Questionário**, **Tarefas** e **Trabalhos com revisão**. As ferramentas permitem, respectivamente, a criação de avaliações gerais de um curso, pesquisas de opinião rápidas ou enquetes, questionários formados por uma ou mais questões inseridas em um banco de questões previamente definido, disponibilização de tarefas para os aprendizes (para as quais podem ser atribuídas datas de entrega e notas) e a inserção de trabalhos pelos aprendizes que são avaliados pelos colegas. Por fim, as ferramentas de administração permitem visualizar o acesso dos participantes, fazer *backups* de cursos/disciplinas, ter acesso aos arquivos de *logs*, gerenciar arquivos, entre outras funções.

1.1.4 Comparação da rede social Orkut com ambientes virtuais de aprendizagem formais

Avaliar e comparar são duas tarefas desafiadoras que requerem da parte de seu executor capacidade e conhecimento para alcançar resultados satisfatórios. Além disso, acredita-se que este deva realizar tais tarefas ancorado em teorias/metodologias pertencentes à área de conhecimento do objeto de estudo. Desta forma, as análises feitas nesta seção são embasadas majoritariamente nos trabalhos de Schlemmer e Fagundes (2001), que desenvolveram o Modelo interacionista/constructivista sistêmico para a avaliação de ambientes

virtuais de aprendizagem e de Schlemmer, Saccol e Garrido (2006), cujo trabalho “Avaliação de Ambientes Virtuais de Aprendizagem na perspectiva da complexidade” foi baseado no modelo de avaliação supracitado.

As autoras sustentam que em função das necessidades sociais de nossa realidade atual, em um mundo interligado em forma de redes, novas maneiras de pensar culminaram no surgimento de um novo paradigma para a compreensão de nossa realidade: o paradigma da complexidade. Conclui-se então que os AVAs a serem adotados pelos professores devem propiciar a interação, socialização, adaptação – entre outros aspectos – entre os sujeitos envolvidos na situação de ensino-aprendizagem.

A comparação de AVAs desta pesquisa, em consonância com a teoria da complexidade, adota uma metodologia holística, opondo-se às propostas de análise reducionistas já realizadas. Para tanto, é considerado um conjunto de dimensões que engloba os aspectos relevantes presentes em AVAs, a saber: dimensão técnica, dimensão didático-pedagógica, dimensão comunicacional-social e dimensão administrativa. Na tabela 1 abaixo, os ambientes digitais Orkut⁹, Moodle e TelEduc são comparados seguindo esses critérios.

Tabela 1 - Comparação entre os ambientes digitais Orkut, Moodle e TelEduc

	ORKUT	TELEDUC	MOODLE
DIMENSÃO TÉCNICA			
Interface	O aluno pode modificar sua interface selecionando diversos temas e cores.	A interface não pode ser modificada pelos alunos.	Há a possibilidade de customização do ambiente. O aluno pode modificar cores e <i>layout</i> .
Navegabilidade	Fácil navegabilidade.	Fácil navegabilidade.	Fácil navegabilidade.
Ferramentas pedagógicas de gerenciamento	Embora haja ferramentas para a mediação no ambiente, não há ferramentas exclusivas para o gerenciamento das atividades desenvolvidas pelos aprendizes.	Por meio das ferramentas Intermap e Acessos, o professor pode acompanhar a participação do aprendiz durante uma disciplina/curso.	Inclui ferramentas administrativas que permitem a visualização dos acessos dos aprendizes no ambiente.

⁹ A rede social Orkut, no quadro comparativo desta seção, apresenta-se inserida e contextualizada em uma situação de aprendizagem. Isso justifica os itens ferramentas de avaliação, visão sobre o professor, visão sobre o aprendiz e outros que são relativos ao seu uso pedagógico.

	ORKUT	TELEDUC	MOODLE
Ferramentas de busca	Possui ferramenta de busca.	Possui ferramenta de busca.	Possui ferramenta de busca.
Ferramentas de autoria	Os usuários podem criar e submeter comunidades e aplicativos que são incorporados ao ambiente.	Disponíveis apenas para o professor.	Disponíveis apenas para o professor.
Conjunto de ferramentas de interação síncronas e assíncronas	Inclui <i>Chat</i> por voz, vídeo, escrita, Tópicos de discussão, Comunidades e Aplicativos que desempenham diversas funções.	Inclui Correio eletrônico, Bate-papo, Mural e Fórum de discussão.	Inclui Fórum de discussão, <i>Chat</i> , Diário e <i>Wiki</i> .
Ferramentas de avaliação	Não há ferramentas específicas para este fim.	Avaliação e Exercícios, Tarefas e Trabalhos com revisão.	Avaliação de curso, Questionário, Tarefas e Trabalhos com revisão.
Locais de armazenamento de conteúdos	Não suporta a anexação de arquivos. Capacidade baixa de armazenamento por arquivo.	Suporta a anexação de diversas mídias. Capacidade de apenas 4 megas de armazenamento por arquivo.	Suporta a anexação de diversas mídias. A capacidade de armazenamento depende da instituição de ensino que adota o AVA.
Tutorial	Incluso no tópico Ajuda.	Não há um tutorial disponível no ambiente, mas há um espaço destinado à explicação sobre cada uma das ferramentas. Há também muitos tutoriais na <i>Web</i> .	Não há um tutorial disponível no ambiente, porém há muitos tutoriais na <i>Web</i> .
Ferramentas de ajuda	O tópico Ajuda inclui fóruns, vídeos, textos explicativos e um <i>blog</i> , que traz as novidades recentes do ambiente.	O tópico Ajuda contém textos explicativos sobre todas as ferramentas e funcionalidades do ambiente.	Não disponível. Os tópicos de ajuda são disponíveis apenas no <i>site</i> oficial do ambiente.
Estabilidade	Difícilmente sai do ar. Entretanto, com frequência apresenta erros de acessibilidade.	Quando em manutenção pode ficar alguns dias fora do ar. Apresenta poucos erros de acessibilidade.	Quando em manutenção pode ficar alguns dias fora do ar. Apresenta poucos erros de acessibilidade.

	ORKUT	TELEDUC	MOODLE
	DIMENSÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA		
Visão sobre o aprendiz	Construtor e compartilhador de seus materiais, autônomo e colaborador.	Construtor e compartilhador de seus materiais, autônomo e colaborador.	Construtor e compartilhador de seus materiais, autônomo e colaborador.
Visão sobre o professor	Moderador e facilitador da aprendizagem.	Formador e facilitador da aprendizagem.	Gerenciador e facilitador da aprendizagem.
Embasamento teórico do ambiente	Com base no conceito da <i>Web 2.0</i> , o Orkut é um ambiente sociointeracionista.	Sociointeracionista.	Socioconstrutivista.
Inserção de mídias (fotos, vídeos, PDF, DOC)	Aceita diversas mídias. Não é possível a anexação de arquivos de qualquer formato.	Aceita diversas mídias de texto e fotos nos perfis dos usuários. Vídeos e imagens podem ser inseridos somente como arquivos anexados.	Aceita diversas mídias de texto e imagem e vídeo.
Manipulação das ferramentas para o ensino	Algumas ferramentas básicas para a aprendizagem não fazem parte do conjunto de ferramentas, como uma ferramenta específica para a postagem de atividades. Inclui várias ferramentas da <i>Web 2.0</i> , como os Aplicativos.	Inclui ferramentas essenciais para o ensino. Ferramentas da <i>Web 2.0</i> não são disponíveis, mas é possível ter acesso a elas por meio de <i>links</i> e serem visualizadas dentro do ambiente.	Inclui ferramentas essenciais para o ensino. A única ferramenta da <i>Web 2.0</i> disponível é a <i>Wiki</i> .
Criação de conteúdos pelos aprendizes	O aprendiz tem a possibilidade de criar o seu espaço e diversos conteúdos que se tornam parte da rede social.	O aprendiz pode inserir os conteúdos criados por ele em vários espaços, como o Mural. Entretanto, não há a possibilidade de criação de ambientes de autoria.	O aprendiz pode inserir os conteúdos criados por ele em vários espaços, como o Fórum. Entretanto, não há a possibilidade de criação de ambientes de autoria.
Processo de edição	Impossível editar conteúdos após a postagem de informações.	É possível editar os conteúdos postados na ferramenta Portifólio.	Os aprendizes têm 30 minutos para a edição de conteúdos após a postagem das

	ORKUT	TELEDUC	MOODLE
			informações.
DIMENSÃO COMUNICACIONAL-SOCIAL			
Interatividade	Os alunos podem se comunicar por diversas ferramentas: E-mail, <i>Chats</i> de voz, vídeo e imagem, Recados, Mensagens, Depoimentos e Aplicativos como o <i>Buddy Poke</i> .	Os alunos podem se comunicar por E-mail e Fórum.	Os alunos podem se comunicar por E-mail e Fórum.
Espaço informacional	Fórum, Recados, Mensagens.	Fórum de discussão, Mural, Atividades.	Fórum, Tarefas.
Espaço de conversação informal	<i>Chats</i> , Recados, Tópicos de discussão e Aplicativos.	Fórum, <i>Chat</i> e Mural.	Fórum. O professor pode também criar espaços. Ex. Cantina virtual.
Ferramentas de comunicação externa ao ambiente	E-mail.	Somente o professor pode utilizar o e-mail para enviar mensagens fora do ambiente.	E-mail.
DIMENSÃO ADMINISTRATIVA			
Monitoramento do professor quanto ao acesso dos alunos	Não há.	Disponível.	Disponível.
Marcação de mensagem já lidas	Não há.	Disponível.	Disponível.
Acessibilidade do professor para a utilização do ambiente	Fácil acesso.	Fácil acesso.	Fácil acesso.
Organização personalizada	O professor pode selecionar diversos espaços no ambiente para desenvolver um curso, entre eles as comunidades e aplicativos do Orkut.	O professor tem a autonomia de escolher o conjunto de ferramentas para cada curso ministrado.	O professor tem a autonomia de escolher o conjunto de ferramentas para cada curso ministrado.
Suporte técnico para o professor	Geralmente não há esse tipo de suporte.	Depende da instituição de ensino.	Depende da instituição de ensino.

Pela leitura do quadro comparativo apresentado, é perceptível que o Orkut, um ambiente não projetado para fins educacionais, difere em muitos aspectos dos AVAs TelEduc e Moodle, que compartilham mais similaridades entre si. Embora a rede social Orkut não

possua muitas das ferramentas pedagógicas presentes em ambos os AVAs, há diversos recursos que permitem que o professor promova a aprendizagem adaptando os espaços do ambiente conforme as necessidades específicas de cada situação didática. Além disso, por meio da rede social, é possível o desenvolvimento de atividades impossíveis de serem desenvolvidas pelos AVAs, como a criação de aplicativos e comunidades pelos aprendizes e a condução de tarefas em espaços sociais “reais” com indivíduos que não pertencem ao contexto educacional em questão.

1.2 As novas demandas da era digital em contextos educacionais

Como pode ser observado, houve um grande desenvolvimento evolutivo nas práticas de aprendizagem a distância e nos ambientes virtuais de aprendizagem ao longo dos tempos. Entretanto, embora seja crescente o número de professores interessados em promover a aprendizagem no meio virtual, inclusive no Brasil, como abordado por Barbosa (2005, p.13) na apresentação do livro “Ambientes Virtuais de Aprendizagem”, há alguns aspectos conflitantes na sala de aula concernente ao uso das novas tecnologias.

Tradicionalmente, os aprendizes frequentam instituições de ensino para adquirir conhecimento que seus professores, pedagogicamente preparados e com graus de estudo elevados, transmitem durante suas aulas. Todavia, essa ordem natural não é totalmente válida em se tratando das mídias digitais, fato que pretendo explicar com base nos termos **Nativos Digitais x Imigrantes Digitais**, proposta por Prensky (2001a).

Os aprendizes no século XXI, se comparados com os de décadas passadas, mudaram radicalmente suas concepções de aprendizagem. Muitos professores, por vezes, não conseguem entender ou acompanhar tais mudanças. Prensky (2001a, p.1) relata que alguns descrevem essa ocorrência como uma “singularidade” – um evento que gera mudanças tão profundas que não há, em hipótese alguma, condições para um retorno. O autor afirma que essa “singularidade” se refere à chegada e à rápida disseminação da tecnologia digital nas últimas décadas do século XX.

Os aprendizes de hoje representam as primeiras gerações que cresceram inseridos em contextos imbuídos por práticas digitais. Desde o berço, eles convivem de perto com computadores com acesso à Internet, vídeo games de alta definição, aparelhos modernos de áudio/vídeo e telefones celulares. Esses aparatos digitais são partes constituintes de suas

vidas. Com isso, chega-se à conclusão de que os aprendizes de hoje pensam e processam informações de um modo totalmente diferente de seus predecessores e até existe a hipótese de que seus cérebros mudaram fisiologicamente. Prensky (2001a, p.1-2) denomina esses aprendizes Nativos Digitais, e os sujeitos que não se enquadram nessa categoria – incluindo seus professores – Imigrantes Digitais.

Os termos Nativos Digitais e Imigrantes Digitais fazem uma analogia aos indivíduos que pertencem desde o nascimento a um determinado contexto sociocultural e àqueles que devem se adaptar a esse novo ambiente, respectivamente. Como exemplo, podemos afirmar que embora os últimos possam obter certo sucesso em sua empreitada ao se aproximarem da fluência linguística de um nativo de um determinado grupo, quase sempre haverá resquícios de sotaque que denunciam seu status de imigrante. Acredito ainda que haja um termo intermediário para designar aqueles que não cresceram cercados pelas novas tecnologias, mas que tiveram contato com elas o suficiente e em uma idade de desenvolvimento cognitivo que propiciou a internalização das habilidades necessárias para acompanhar e dominar as constantes atualizações dos artefatos na área. Denomino tais sujeitos **Quase-nativos Digitais**¹⁰.

Como resultado dessa revolução digital recente, vivenciamos um choque de interesses em contextos instrucionais, pois os professores, em sua maioria imigrantes do mundo digital, se expressam e tentam (muitas vezes sem êxito) lecionar conteúdos de uma maneira diferente da qual aprendizes nativos digitais esperam e exigem. Nas palavras de Prensky (2001a, p.2), “nossos instrutores Imigrantes Digitais, que falam uma língua desatualizada (aquela da era pré-digital), se esforçam para lecionar a uma população que fala uma língua completamente nova”¹¹. Acostumados com a agilidade da troca de informações e do processamento múltiplo de tarefas, os aprendizes preferem desenvolver seu conhecimento através de atividades visualmente atrativas, desafiadoras e se possível interligadas em redes (ex. hipertextos e jogos on-line). Segundo Moore, citado por Prensky (2001b, p. 3), “os processos de pensamento lineares que dominam os sistemas educacionais de hoje podem na verdade retardar a aprendizagem de cérebros desenvolvidos por meio de jogos e navegações pela Internet”. Seja tal afirmação realmente verdadeira ou não, acredita-se que seja papel do professor se

¹⁰ Considero-me uma Quase-nativa Digital, pois embora não tenha nascido e crescido cercada por aparatos tecnológicos, desde meus 15 ou 16 anos convivo com as mídias digitais e tenho facilidade em absorver as novidades neste campo, além de compreender e aceitar as mudanças de comportamento decorrentes da incorporação de seu uso no cotidiano.

¹¹ Do original em inglês: (...) *our Digital Immigrant instructors, who speak an outdated language (that of pre-digital age), are struggling to teach a population that speaks an entirely new language.* Tradução minha. Não pretendo tomar essa afirmação como uma generalização para os professores em serviço, embora ela possa ser aplicada a muitos desses profissionais.

empenhar na tarefa de compreender o funcionamento das mídias digitais e refletir sobre sua aplicação no ensino, a fim de explorá-las em sua prática pedagógica. Ademais, mesmo que os Nativos Digitais dominem a utilização das novas tecnologias, o professor é quem os guiará a tirar o maior proveito destas para a aprendizagem.

Este trabalho vem chamar a atenção e contribuir com as novas demandas educacionais da era digital, caminhando em uma direção rumo à normalização¹² das novas tecnologias em contextos instrucionais. Nessa direção, com base em Levy e Stockwell (2006, p.99-107), acredito que cabe ao professor, juntamente com seus alunos, a escolha da melhor tecnologia a ser adotada, levando em consideração principalmente a motivação e as preferências individuais dos alunos, aspectos sociais e psicológicos relacionados a estes, os objetivos a serem alcançados e a experiência prévia dos estudantes com o uso de tecnologias.

1.3 Motivação da pesquisa

Partindo do pressuposto de que o professor do século XXI não deve ficar alheio aos constantes desenvolvimentos tecnológicos da era digital, mas sim incorporá-los a sua prática docente, o ambiente virtual Orkut foi selecionado para uma investigação a respeito de sua apropriação como uma ferramenta de mediação e/ou colaboração para a aprendizagem de língua inglesa. Discorro a seguir sobre o porquê dessa escolha.

Meu primeiro contato com a rede social Orkut aconteceu em junho de 2005. Mesmo contando com mais de um ano de existência, o ambiente era ainda pouco utilizado e quase ninguém me perguntava “Você tem Orkut?” em oposição ao que acontece hoje. Naquela época o acesso ao *site* era restrito: só podia participar quem recebesse um convite por e-mail. Recebi um convite. Mas com a correria do dia-a-dia só abri o e-mail e me cadastrei depois que a pessoa que me enviou o convite me questionou várias vezes o porquê de eu ainda não ser usuária da rede.

Quando comecei a receber *scraps*¹³ e autorizações de amizade pelo ambiente, percebi que o Orkut preenchia uma lacuna no meio virtual, pois até então não conhecia um *site* que possibilitasse a construção de um perfil pessoal personalizado com dados pessoais, fotos, predileções, amigos, comunidades e que, além disso, viabilizava a comunicação de diversas

¹² O termo normalização neste contexto se refere ao estado em que os computadores estão completamente integrados à pedagogia (CHAMBERS e BAX, 2006).

¹³ Recados deixados na página particular de um usuário.

formas entre seus membros. Incorporei totalmente o Orkut em minha vida, tanto que ao acessar a Internet hoje, costumo abrir primeiro minha página particular no *site* e só depois o meu endereço de e-mail.

A combinação Orkut e educação aconteceu para mim primeiramente em 2006, quando aluna de uma disciplina¹⁴ que visava ao desenvolvimento das competências leitura e escrita em inglês, no curso de graduação em Letras da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Inseridos em uma comunidade do Orkut, criada especialmente para abarcar as interações da disciplina, os aprendizes tinham que cumprir atividades semanais postadas pela professora, comunicando-se uns com os outros apenas na língua alvo. A disciplina foi muito bem sucedida e outras professoras da instituição começaram a utilizar a rede como suporte educacional em suas disciplinas.

No final de 2006, exatamente um ano antes de minha formatura, eu não tinha a menor ideia sobre qual tema explorar em meu trabalho de conclusão de curso. Eis que uma professora muito especial¹⁵ se junta ao corpo docente efetivo de meu curso, cujo interesse na orientação de trabalhos coincidia com a área em que eu almejava inserir meu projeto de pesquisa: linguística aplicada ao ensino de língua inglesa. Como nessa época eu já pensava em fazer mestrado, quis desenvolver um trabalho que pudesse ser aprofundado na pós-graduação. Após muitos encontros e discussões entre orientanda e orientadora, ela sugeriu o trabalho com as novas tecnologias aliadas à aprendizagem de línguas, tema que vinha ganhando espaço na área. Várias ferramentas foram cogitadas para o papel de plataforma de ensino, e por fim, a rede social Orkut foi a selecionada. Confesso que me senti um pouco insegura no começo da pesquisa ao delimitar minhas investigações a um ambiente tão popular e nada acadêmico¹⁶. Entretanto, a partir de pesquisas sobre outros trabalhos vinculados ao Orkut e de minha experiência como aprendiz que comprovava o potencial da rede para a aprendizagem de inglês, decidi ministrar um curso mediado pelo Orkut nos moldes daqueles que eu participei como aluna, o *Improving English Through Orkut*¹⁷, ofertado a graduandos

¹⁴ Disciplina ministrada por meio da comunidade On-line Course UFSJ, disponível no *site* do Orkut - <http://www.orkut.com.br/Main#Community.aspx?cmm=10054813>.

¹⁵ Minha querida professora e orientadora na graduação Profa. Dra. Liliane Assis Sade. Como já conhecia seu trabalho, já em seu primeiro dia como professora efetiva na UFSJ me dirigi a ela dizendo “Você vai ser minha orientadora!”. Assim, muito satisfeita e orgulhosa, me tornei sua primeira orientanda em sua nova instituição de ensino.

¹⁶ Acredito que pela grande popularidade e utilização do Orkut para fins considerados por muitos informais e até fúteis, algumas pessoas não compreendem o valor da incorporação da rede em trabalhos acadêmicos. Irala (2009, p. 21) compartilha algo semelhante em sua tese – que retrata a construção da imagem de professores de línguas no Orkut através do discurso de seus alunos. Quando questionada sobre sua temática de investigação, identificava nos rostos das pessoas surpresa, incredulidade ou simpatia.

¹⁷ Curso on-line disponível no site do Orkut - <http://www.orkut.com.br/Main#Community.aspx?cmm=37852687>.

do curso de Letras da UFSJ, que serviu para a coleta de dados de meu trabalho final na graduação. A partir desse momento, tive a certeza quanto à escolha de meu objeto de pesquisa na pós-graduação.

Considero essa última experiência como minha maior motivação para o presente trabalho, visto que ao conduzir o curso pude testar minhas próprias hipóteses quanto às possibilidades que o ambiente disponibiliza para a aprendizagem de língua inglesa e verificar até onde os objetivos e expectativas traçados pelos aprendizes e por mim seriam alcançados.

Assim, trago para este trabalho toda minha vivência no Orkut – o personagem principal desta dissertação – fruto de meu relacionamento com a rede como usuária, aluna e professora, que em muito contribui para as discussões acerca de sua incorporação em práticas pedagógicas.

Diante disso, a escolha da rede social Orkut como instrumento para a aprendizagem de língua inglesa é movida por aspectos relacionados a experiências pessoais e também pela necessidade de se incorporar as novas tecnologias ao processo de ensino-aprendizagem de línguas, a fim de contribuir com ou complementar a aprendizagem em salas de aula tradicionais¹⁸.

1. 4 Perguntas de pesquisa

Ao final deste trabalho proponho responder as seguintes perguntas de pesquisa:

- (1) Se o Orkut é um ambiente que propicia o trabalho colaborativo, como a aprendizagem em grupos acontece nesse meio?
- (2) Quais as oportunidades de aprendizagem que surgem a partir da relação aprendiz e o ambiente do Orkut?
- (3) O que há em comum e de divergente entre ambientes virtuais de aprendizagem formais e o Orkut em relação às ferramentas, funcionalidades e ao *design* considerando sua usabilidade para a aprendizagem?

¹⁸ Neste trabalho, contextos educacionais tradicionais se referem aos ambientes que promovem a aprendizagem presencial, opondo-se à virtual.

1.5 Objetivos de pesquisa

O objetivo geral deste trabalho é verificar as possibilidades didático-pedagógicas da rede social Orkut ao ensino de línguas – especificamente a língua inglesa – cuja prática pode inovar ou complementar a aprendizagem em contextos instrucionais. Para tanto, foi ministrada no primeiro semestre de 2010 a disciplina na modalidade on-line *Interaction through the Internet*, apoiando-se nas ferramentas do ambiente com o propósito de desenvolver as habilidades de leitura e escrita em língua inglesa. A partir de dados colhidos nessa disciplina, pretendeu-se atingir os seguintes objetivos específicos:

- (1) Observar as possibilidades do Orkut quanto ao trabalho colaborativo;
- (2) Verificar como o ambiente Orkut pode se constituir em *affordances* que possibilitem a aprendizagem de línguas, a partir da proposta ecológica de van Lier, e
- (3) Fazer uma comparação entre o Orkut e ambientes virtuais de aprendizagem projetados especialmente para fins educacionais quanto às ferramentas, às funcionalidades e quanto ao *design* de cada ambiente para a condução de disciplinas ou cursos envolvendo o ensino-aprendizagem de língua inglesa.

A fim de cumprir com o primeiro objetivo, foram desenvolvidas na disciplina ministrada pelo Orkut atividades que envolveram a colaboração entre seus participantes.

Para a realização do segundo objetivo, foram observadas as oportunidades de aprendizagem que surgiram mediante a interação entre os participantes e o seu contexto.

Por fim, o terceiro objetivo foi atingido por meio de uma comparação do Orkut com os ambientes virtuais de aprendizagem TelEduc e Moodle.

1.6 Organização da dissertação

O presente trabalho é dividido em cinco partes, incluindo este capítulo introdutório. O segundo capítulo apresenta uma contextualização da rede social Orkut, focalizando sua origem, sistema funcional, seu pertencimento à *Web 2.0*, as práticas sociais desenvolvidas por meio de seu uso, informações atuais de dados demográficos dos usuários da rede, as estreitas ligações entre os brasileiros e o Orkut e a relação Orkut e escola, incluindo nessa seção trabalhos acadêmicos que versam sobre o assunto.

No terceiro capítulo é abordado o suporte teórico que norteia e influencia todas as considerações desenvolvidas neste trabalho, incluindo as visões de língua, aprendizagem de língua e contexto de aprendizagem que acredito serem válidas não só para esta dissertação, mas para todos os contextos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem de línguas. O suporte teórico é constituído pelo conceito de comunidade de prática, pela teoria da complexidade, pela perspectiva ecológica aplicada ao ensino de línguas e pela abordagem educacional Ensino e Aprendizagem por Tarefas, que serviu de base para o desenho pedagógico da disciplina ministrada.

No quarto capítulo são tecidas considerações a respeito da metodologia adotada para o desenvolvimento desta pesquisa: o paradigma de pesquisa no qual ela se enquadra, os processos que envolveram a coleta e a análise dos dados, a contextualização da disciplina *Interaction through the Internet* e a análise dos dados gerados pela condução da já citada disciplina.

O quinto capítulo fecha a dissertação apresentando as considerações e as reflexões finais do estudo, incluindo respostas às perguntas e sugestões para futuras pesquisas.

2 A SOCIEDADE VIRTUAL ORKUT E SEU PODER DE SEDUÇÃO

(...) Ademais, é incontestável o fato de que a base das interações no Orkut é a escrita e a leitura, duas atividades que podem ser aproveitadas pela escola.
Júlio Araújo.

Neste capítulo, discorro sobre a trajetória da rede social Orkut desde sua criação até os dias atuais, enfatizando seu sistema funcional, as práticas desenvolvidas por meio de seu uso, a relação entre o ambiente e usuários brasileiros e sua incorporação à educação.

2.1 Origem e contextualização¹⁹

O Orkut é uma rede social gratuita de origem americana filiada ao *Google*²⁰, criada em 24 de janeiro de 2004 pelo engenheiro de *software* turco Orkut Büyükkökten. O projeto da rede social começou a ser desenvolvido independentemente, quando o jovem Orkut cursava pós-doutorado em ciência da computação na universidade americana Stanford. Seu trabalho somente ganhou notoriedade e fama após sua entrada para o corpo de funcionários da *Google*. E que fama! Em menos de seis meses de seu lançamento o *site* Orkut atingiu o número de 1 milhão de membros.

Essa rede social foi desenvolvida a fim de ajudar os usuários a encontrar novos amigos e a manter as amizades já existentes. Ela reúne indivíduos com perfis diversos que procuram se enturmar com pessoas que possuem interesses em comum, formando comunidades. A relação de amizade e convívio entre seus membros se assemelha a de uma cidadezinha do interior, onde um morador tem conhecimento da vida de seus conterrâneos e contato diário com os mesmos.

Desde seu surgimento, o Orkut tem passado por modificações, com o propósito de proporcionar a seus usuários uma navegação mais agradável e funcional e também com o intuito de atrair novos membros, pois a concorrência com outras redes sociais tem sido cada vez mais acirrada. Um ano após sua criação, o Orkut, que originalmente era disponível somente na língua inglesa, ganha novas versões em português e em outras línguas, trazendo

¹⁹ A maior parte dos dados sobre o surgimento e o sistema funcional do Orkut foram retirados do *site* *Wikipedia*.

²⁰ Empresa que desenvolve serviços on-line que criou e mantém um dos maiores *sites* de busca da Internet.

como consequência uma maior afiliação de novos membros ao redor do mundo. A partir de 2006 novas ferramentas e funções são incluídas no ambiente, favorecendo, por exemplo, o controle da privacidade por meio de cadeados que bloqueiam a visualização de dados pessoais como fotos, vídeos e recados. Em 2007 sua interface externa é otimizada, garantindo à rede um aspecto mais moderno. Na figura 1 é reproduzida a interface externa atual do Orkut.

Em outubro de 2009 é apresentada aos usuários do ambiente uma nova versão do Orkut totalmente repaginada, que revolucionou toda a sua interface interna e foi apelidada pelos seus membros de “novo Orkut²¹”. De acordo com o *blog* oficial do Orkut, o Orkut *Blog*²², o *site* foi reconstruído utilizando-se o *Google Web Toolkit*, um projeto de *software* livre para a criação de ferramentas da *Web*. A nova versão da rede social trouxe muitas inovações notáveis, como a navegação mais rápida pelo ambiente, uma interface mais simples e limpa, as atividades principais do *site* disponíveis em uma só página, uma maior personalização dos perfis pessoais (desde o lançamento do novo Orkut, o usuário pode selecionar a cor e o tema de seu perfil e postar pequenas frases em sua página principal, permitindo o compartilhamento de suas atividades mais recentes em um espaço onde se lê “Conte algo para seus amigos!”) e uma comunicação maior com os serviços oferecidos pela *Google*, por meio de *links* dispostos na barra superior do *site*, que guiam os usuários ao *Google Docs*, *Google Maps*, *Google Books*, ao *GMail* entre outros serviços. Caso o usuário não queira utilizar a nova versão do Orkut ele pode continuar a navegar pela antiga sem problemas. É reproduzida na figura 2 a interface interna atual da rede social. Algumas informações foram protegidas para preservar a identidade de membros do ambiente.

Para muitos adeptos da rede, fazer parte do Orkut e ter muitos amigos é sinônimo de popularidade e de ser uma pessoa “descolada”. A nova geração que vive no século XXI, principalmente os denominados nativos digitais, são altamente engajados em práticas sociais virtuais e sentem a necessidade de manter relações complexas – e às vezes estruturar toda uma vida virtual – nos limites dos muros da rede mundial de computadores. Corroborando com essa tese, Pithan (2004, p. 7) argumenta que o Orkut é uma ferramenta essencial atualmente, pois “além de ser uma ferramenta muito expressiva do sentimento ou do espírito de nossa época, (...) o que está por trás de toda essa tecnologia são cidadãos que vivem a complexidade de nossos tempos”.

²¹ O acesso a nova versão do Orkut em sua fase de teste era restrito. Só quem possuía um convite poderia obtê-la. Os desenvolvedores da rede social distribuíram convites para alguns usuários e estes podiam convidar dez pessoas para utilizar a nova versão. Atualmente qualquer participante do *site* pode optar pela navegação na versão nova ou antiga.

²² Endereço eletrônico do *Orkut Blog*: <http://blog.orkut.com/>. Postagem sobre a nova versão do Orkut: <http://blog.orkut.com/2009/10/apresentamos-nova-versao-do-orkut-novos.html>.



Figura 1 - Interface externa atual da rede social Orkut.

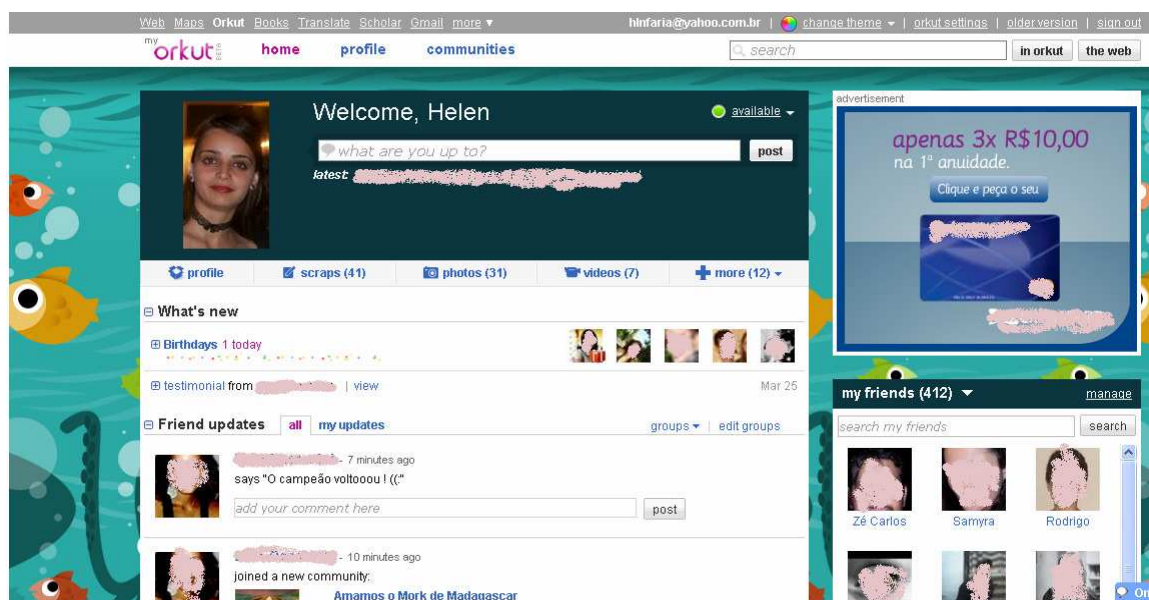


Figura 2 - Interface interna atual da rede social Orkut.

2.2 Sistema funcional

O Orkut oferece aos seus usuários milhares de funções facilitadoras da interação no ambiente²³. Como já abordado, a rede é atualizada constantemente trazendo como resultados melhorias na qualidade de seu sistema e o aumento de suas funcionalidades. Pelo grande número de ferramentas que o *site* agrega, serão abordadas aqui apenas as funções mais utilizadas e de maior relevância a este trabalho.

²³ Só de aplicativos o ambiente contabiliza 13330 opções. Pesquisa realizada no Orkut em 29/06/10.

Para se tornar membro da rede o procedimento é muito simples: basta acessar o *site* do Orkut e criar uma conta. Logo após, deve-se preencher um perfil. O usuário preenche somente os campos que ele achar relevante inserir em sua página, deixando o restante em branco. A função “perfil” se subdivide em três categorias, explicitadas a seguir:

Perfil social: Essa categoria disponibiliza várias informações relacionadas à vida social do usuário como o “quem sou eu”, espaço livre onde os usuários escrevem algumas linhas que definem sua personalidade (além de uma descrição pessoal, muitos preenchem esse tópico com *links* de *sites* e *blogs* de sua autoria, letras de música favoritas e poemas), idade, religião, estilo, e-mail, preferências musicais, esportivas, culinárias, bibliográficas, cinematográficas, etc.

Perfil pessoal: Nessa categoria são disponibilizadas informações de caráter mais intimista comparado ao perfil social: cor dos olhos e do cabelo, altura, par perfeito, cinco coisas sem as quais não consigo viver, o que me atrai, o que não suporto, etc.

Perfil profissional: Essa categoria é a menos utilizada pelos usuários²⁴, talvez pelo fato de ela se constituir como a “menos interessante” comparando-se às outras e/ou porque alguns usuários não possuem dados que possam preencher algumas das informações disponíveis, haja vista que grande parte do público da rede social são crianças e jovens. Algumas das informações disponíveis são: escola, faculdade/universidade, profissão, empresa, descrição do trabalho, habilidades profissionais, etc.

O que chama a atenção nos perfis inseridos no Orkut é que nem sempre eles remetem à realidade. Os usuários, ao construírem seus perfis no ambiente, constroem também uma imagem de si próprios, talvez a que eles gostariam de ser ou a que eles querem incorporar no meio virtual. Irala (2009, p.139-140), baseando-se em Oliveira (2005), afirma que no Orkut “o sujeito quer configurar-se como um ser livre, quer se auto-constituir da maneira que bem o entender (quando escreve o seu perfil ou ingressa nessa ou naquela comunidade)”. Há também os perfis chamados *fakes*²⁵, que diferentemente dos outros perfis inclusos na rede, retratam uma imagem que pouco ou nada tem em comum com seu criador. A maioria desses perfis é criada para homenagear um ídolo (o fã faz um perfil como se fosse o seu ídolo), para

²⁴ Fato constatado por mim ao visitar diversas páginas de usuários da rede ao longo da pesquisa.

²⁵ Uma das acepções para a palavra *fake* segundo o dicionário *Cambridge Advanced Learner's Dictionary* versão 2008 é “alguém que não é o que ou quem diz que é”. Tradução minha. Endereço do dicionário: http://dictionary.cambridge.org/dictionary/british/fake_1.

“fazer graça” (como o perfil “Moça leite condensado”) e/ou para se esconder sobre uma identidade falsa para transitar no ambiente sem ser identificado.

Concluído o preenchimento do perfil, o novo membro pode adicionar amigos e comunidades à sua página. No Orkut cada amigo tem outro amigo, e assim todos os usuários da rede estão interligados. Já as comunidades são grupos de discussão criadas para debater assuntos diversos, que podem funcionar como fóruns. Os membros de uma dada comunidade interagem por meio de tópicos criados por eles mesmos que se relacionam com o tema central da comunidade. Elas podem ser moderadas ou públicas. Quando são moderadas, é conferido ao dono da comunidade ou a alguém indicado por ele o título de moderador, que possui plenos poderes para autorizar ou não a entrada de um novo perfil ou banir participantes que cometeram atos impróprios não aceitos de acordo com regras estipuladas para aquela comunidade. Quando são públicas, qualquer usuário do Orkut pode se integrar à comunidade sem autorização prévia e novamente somente o criador ou o moderador da comunidade pode editar conteúdos e intervir em alguma situação caso seja necessário.

Encontrar um perfil ou uma comunidade no Orkut é uma tarefa fácil, pois o ambiente dispõe de um eficiente sistema de busca que facilita a localização de todo o conteúdo do *site* em seu banco de dados com o auxílio de filtros avançados. Cada conteúdo tem seus filtros próprios. Para localizar um usuário, por exemplo, podem-se selecionar as categorias sexo, idade, relacionamento, filhos e educação sexual.

Com o propósito de personalizar ainda mais sua página, o usuário pode ainda adicionar álbuns de fotos, imagens e vídeos disponíveis no *You Tube* aos seus perfis.

Quanto às ferramentas de comunicação do sistema, podemos analisar a interação oferecida por elas em dois grupos, as assíncronas e as síncronas: assincronicamente há os tópicos inseridos nas comunidades (listas de discussão), mensagens, depoimentos, recados, enquetes e eventos. Em tempo real havia até julho de 2008 apenas o *Google Talk*, que suporta a comunicação entre amigos membros pela escrita, por voz e por vídeo sincronicamente. Entretanto, desde essa data todas as páginas do Orkut no Brasil já possuem os *apps*, aplicativos que se adicionados à página do usuário acrescentam diversas funções à rede, segundo notícia publicada no *site* G1, do portal da Globo.com. Há atualmente mais de 14000 aplicativos, divididos em 16 categorias (e.x. jogos e diversão, comunicação, música, política, etc.)²⁶ e vários propiciam a comunicação síncrona: *chats* fechados como o *Yahoo! Chat* e o *MSN* e dezenas de *chats* abertos como o *Chat Rooms* e o *Chat!*.

²⁶ O número exato de aplicativos do Orkut é 14.720. Pesquisa feita em 01/07/10 no site do Orkut.

O aplicativo com o maior número de usuários do Orkut é o *Buddy Poke*²⁷. Em uma tradução livre, o termo significa “cutucar o companheiro”. Isso porque, além de os usuários criarem seus próprios avatares²⁸ com características que se assemelham a eles na vida real, o *Buddy Poke* oferece o recurso pokear, que abrange animações possibilitando aos amigos no Orkut executarem centenas de ações virtuais como abraçar, beijar, dançar, fazer um piquenique e algumas bem inusitadas como trucidar, colar na prova e lutar a bordo de vassouras voadoras. Acredita-se que o sucesso do aplicativo deve-se a duas principais razões: a primeira é a criação de uma imagem que representa o sujeito no meio virtual e a segunda é demonstrar o afeto (mesmo que com ponta-pés, afinal só se pokeia com quem se gosta) para com os amigos. Abaixo, na figura 3, é possível visualizar avatares em ação.

Ademais, outras funções desempenhadas pelos *apps* incluem a criação de *slides*, a participação em *quizzes*, a formação de uma banda de rock virtual, a leitura de notícias atuais nacionais e internacionais e a possibilidade de acesso aos e-mails *Google* e *Yahoo!* dentro do próprio ambiente. Um aspecto relevante sobre essa inovação é que qualquer usuário pertencente à rede social pode desenvolver um aplicativo. No *link* “Desenvolvedores”, há um tutorial que ensina os usuários a criarem seus próprios aplicativos. Se aprovados eles são incorporados ao *site*.



Figura 3 - Meu irmão Alysson e eu dançando a Macarena.

²⁷ Há atualmente 38.759.589 de usuários do aplicativo *Buddy Poke*. Dados retirados do *site* do Orkut em 29/06/10.

²⁸ Representação pictórica de si mesmo que o internauta usa em ambientes virtuais. Fonte: Dicionário Informal. - <http://www.dicionarioinformal.com.br/definicao.php?palavra=avatar&id=18986>.

2.3 O Orkut e a Web 2.0

A *Web 2.0*, termo criado em 2004 durante uma conferência envolvendo a *O'Reilly Media*²⁹, surgiu com o propósito de designar uma segunda geração de comunidades e serviços baseados na plataforma *Web*. Tim O'Reilly³⁰ (2005), um dos criadores e disseminadores do termo, sustenta a visão da rede mundial de computadores como uma plataforma, onde os *softwares* são disponíveis na própria rede, não havendo a necessidade de instalá-los no computador. Ele argumenta que por meio das ferramentas incorporadas à *Web 2.0* internautas do mundo todo podem se comunicar, trocar informações e ainda produzir, organizar e editar materiais construindo conhecimento coletivamente, inseridos em ambientes virtuais colaborativos e dinâmicos, ao contrário do que acontece na *Web 1.0*, onde os usuários não podem intervir nos *softwares* para modificá-los. São exemplos de ferramentas da *Web 2.0* o *blog* Multiply, o *site* You Tube, plataformas *wiki* como a enciclopédia virtual Wikipedia, editores de imagens como o Picasa e redes sociais como o Orkut. A figura 4 traz outras ferramentas pertencentes a essa nova geração da *Web*, muitas delas bastante conhecidas.



Figura 4 - Algumas ferramentas da Web 2.0. Fonte: Site Mental <http://www.rededownload.com/download-kit-web-20/>.

²⁹ A O'Reilly Media é uma editora americana de livros criada por Tim O'Reilly, que além de lançar publicações, desenvolve *sites* da *Web* e organiza congressos. Seus trabalhos são dedicados à área de computação. Fonte: *Site Wikipedia* - http://pt.wikipedia.org/wiki/O%27Reilly_Media. Endereço eletrônico da 'O'Reilly Media: <http://oreilly.com>

³⁰ Informações de O'Reilly (2005) retiradas do *blog Web 2.0* no Ensino de Línguas -: www.web2noensino.blogspot.com

Alexander (2006, p. 1) diz haver controvérsias a respeito do termo *Web 2.0*. Segundo ele, muitos não acreditam que houve um desenvolvimento expressivo a ponto de dividir a *Web* em dois segmentos: 1.0 e 2.0. O autor esclarece que essa questão nem é tão relevante, pois o que mais importa são os conceitos, projetos e práticas que o termo traz consigo. A figura 5 apresenta um comparativo entre as práticas sociais virtuais oferecidas pela *Web 1.0* e a *Web 2.0*.

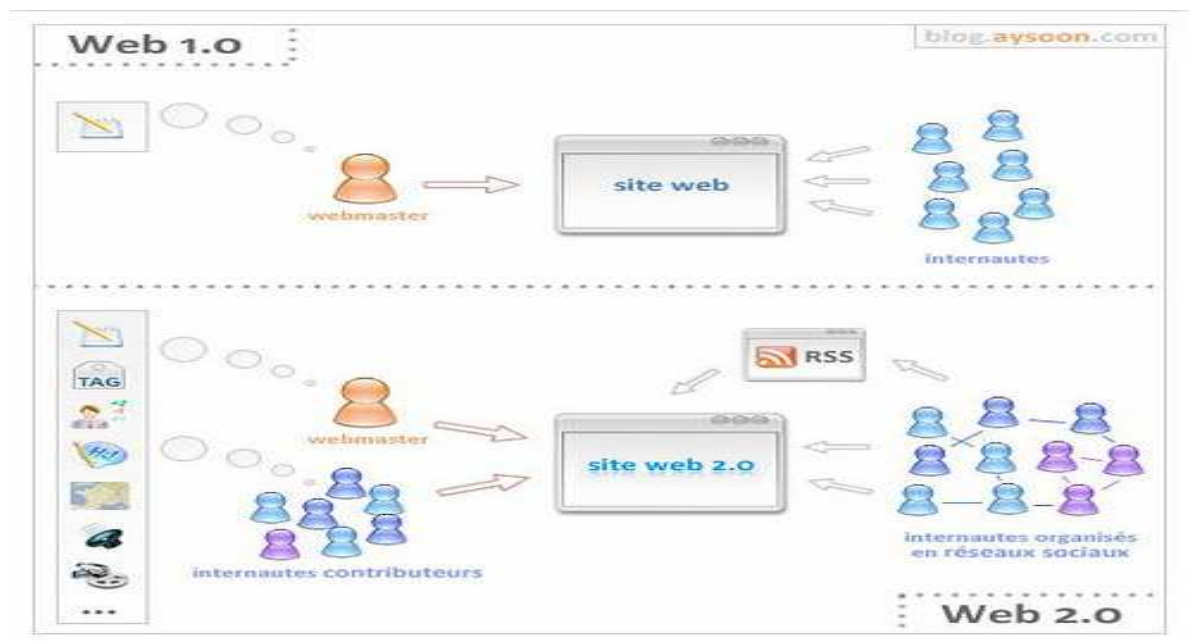


Figura 5 - Comparação da dinâmica do funcionamento da Web 1.0 x Web 2.0³¹. Fonte: Blog Bas Van Den Beld. Disponível em: http://www.basvandenbeld.com/2008/05/19/web1_0-web2_0/.

Embora as ferramentas da primeira geração continuem a ser utilizadas, (e.x. enciclopédias e dicionários virtuais) é importante ter consciência das novas oportunidades de trabalho que surgem com as ferramentas da segunda, que inclusive podem ser exploradas pedagogicamente.

Os programas e ferramentas da *Web 2.0* incorporados à prática docente podem contribuir muito para o desenvolvimento de práticas sociais e colaborativas entre os alunos, dentro e fora do meio virtual. Além disso, a inserção de diferentes linguagens no meio escolar

³¹ Na Web 1.0 o webmaster, ao criar seu site, tira suas ideias do papel e as insere no meio virtual. Os internautas que visitam o site são meros leitores e espectadores das informações postadas. Na Web 2.0 o webmaster retira informações de vários recursos da Internet e tem o apoio dos internautas como criadores/colaboradores. Outros internautas acompanham as postagens do site através de RSS feeds organizados em redes sociais.

e a produção e edição de materiais on-line contribuem para a inserção dos aprendizes no letramento digital e para a sua autonomia. O professor neste contexto tem o papel de mediador, conduzindo projetos realizados com os alunos e incentivando-os a utilizar os novos recursos disponíveis pela rede. Essa ideia é compartilhada por vários estudiosos na área: Alexander (2006, p.5) afirma que a natureza social das ferramentas 2.0 facilita a colaboração do trabalho entre salas de aula, departamentos, campi e ambientes externos às instituições de ensino. Por meio delas, é possível conduzir pesquisas, salvar e compartilhar dados.

O' Reilly (2005) chama a atenção para a inteligência coletiva, onde os alunos, através de trocas de informações em *blogs* e edições de conteúdo em *sites wiki*, constroem conhecimento juntos, propiciando a aprendizagem colaborativa. Godwin-Jones (2003, p. 3), ao discorrer sobre os *blogs* na educação, afirma que estes podem ser utilizados pelos alunos como diários pessoais on-line ou como portfólios eletrônicos, conectados a um curso. Como as publicações são compartilhadas além do espaço da instituição, esse recurso desenvolve nos alunos o senso de responsabilidade, visto que as informações ali disponíveis são direcionadas a um público mais abrangente que o da sala de aula tradicional.

Como dito anteriormente, o Orkut é uma ferramenta que pertence à segunda geração da Internet na categoria “redes sociais”, que compreende também os ambientes virtuais Twitter³², MySpace³³ e Facebook³⁴. Segundo o *site* Info Online, as redes sociais atualmente são mais utilizadas que o e-mail, segundo uma pesquisa com internautas do mundo todo. Frequentadas por dois terços da população global de usuários da Internet, elas são acessadas por 66,8%, enquanto a porcentagem de acesso ao e-mail é um pouco menor, 65,1%. De acordo com o *site*, cujas informações são baseadas em uma pesquisa conduzida pela empresa Nielsen, que mede a audiência de serviços oferecidos pela Internet, o tempo gasto pelos internautas em redes sociais cresce três vezes mais em relação a outros *sites* da Internet.

³² O Twitter é uma rede social criada em 2006 pelos americanos Jack Dorsey, Biz Stone e Evan Williams como um projeto da empresa *Odeo*. Seu sistema funciona como um *micro-blog* que permite a escrita e envio de mensagens de no máximo 140 caracteres a partir da pergunta “O que está acontecendo?” (RECUERO, 2009, p.173).

³³ O MySpace é uma rede social criada em 2003 pelos americanos Tom Anderson e Christopher DeWolfê. A motivação para o seu desenvolvimento foi influenciada por outra rede social de muito sucesso nos Estados Unidos, a Friendster. Quando boatos de que o acesso a essa rede seria pago, muitos usuários dessa rede migraram para o Myspace, que até 2008 manteve o título de rede social mais popular em seu país de origem, sendo posteriormente ultrapassada pelo Facebook (RECUERO, 2009, p. 172).

³⁴ O Facebook é uma rede social criada em 2004 pelo americano Mark Zuckerberg. O ambiente virtual foi desenvolvido primariamente com o intuito de criar uma rede de contatos de alunos dos Estados Unidos egressos do ensino médio que muitas vezes iriam começar uma vida completamente nova em universidades longe de sua terra natal e de seu contexto sócio-familiar. O *site*, a princípio, aceitava apenas usuários que pertenciam a instituições de ensino reconhecidas. Atualmente qualquer internauta de qualquer parte do mundo pode se juntar à rede (RECUERO, 2009, p. 171-172).

As redes sociais são definidas em Recuero (2009, p. 23. In: WASSERMAN et al., 1999) como “um conjunto de dois elementos: *atores* (pessoas, instituições ou grupos; os nós da rede) e *conexões* (interações ou laços sociais)”. Uma característica relevante ressaltada pela autora (RECUERO, 2009, p.78) presente em qualquer rede denominada social é sua dinamicidade. Elas sofrem constantes mutações com o decorrer do tempo, por conta da natureza complexa de seu ambiente e dos agentes que o movimentam³⁵. Recuero (2009, p. 79-82) argumenta que “todo processo dinâmico nas redes sociais será considerado como emergente e capaz de impactar sua estrutura”. A autora cita três aspectos que contribuem para a compreensão do funcionamento da dinâmica existente nas redes sociais: cooperação, competição e conflito.

A cooperação é vital para a formação de estruturas sociais. Sem ela não há sociedade. Ela pode ser gerada por interesses individuais, pelo capital social envolvido e pelas finalidades de um grupo. Além disso, o trabalho cooperativo é uma das engrenagens que dão vida às redes sociais.

A competição se configura como a luta por algum ideal. No universo das redes sociais, os usuários competem uns com os outros para manter seu status no ambiente: quem possui o maior número de amigos ou quem modera a comunidade mais “badalada”, por exemplo. A competição é um fator que pode gerar a cooperação, por incitar a união de membros a fim de alcançar um objetivo.

O conflito pode gerar hostilidade cooperando para a ruptura de uma estrutura social ou ocasionar resultados positivos otimizadores. Para que essa situação ocorra, é necessário que haja um antagonismo concreto, que leva primeiramente ao desentendimento. Em uma rede social o conflito pode ter consequências que abrangem dois extremos: melhorar a qualidade das relações ou elementos da rede ou desencadear problemas sérios como o hackeamento³⁶ de páginas pessoais e/ou comunidades.

³⁵ Toda rede social pode ser entendida como um sistema complexo. As interações entre seus agentes constituem o sistema. Esse assunto será tratado com mais profundidade no próximo capítulo.

³⁶ Hackear significa entrar no sistema computacional de alguém sem permissão com o propósito de encontrar informações ou fazer algo ilegal. Fonte: Dicionário *Cambridge Advanced Learner's Dictionary* versão 2008. Como usuária do Orkut, já me deparei com o hackeamento de páginas pessoais e de comunidades, embora tal prática não seja tão comum. Os *hackers*, como são chamados os sujeitos que cometem esse ato, “sequestram” ambientes privados da rede alterando seu conteúdo e muitas vezes agridem a imagem de seu criador com xingamentos e difamações.

2.4 Práticas sociais desenvolvidas no Orkut

Como toda rede social, o principal objetivo do Orkut é promover a interação entre seus membros. Mas quais são as práticas sociais que podem ser realizadas por meio dessa rede? Na interface do *site* há uma breve descrição do que se pode fazer no ambiente: **Conecte-se** aos seus amigos e familiares usando recados e mensagens instantâneas. **Conheça** novas pessoas através de amigos de seus amigos e comunidades. **Compartilhe** seus vídeos, fotos e paixões em um só lugar. No entanto, quem é usuário do Orkut sabe que as possibilidades de uso são bem maiores que apenas enviar/receber recados, participar de comunidades e compartilhar mídias.

Considerando que, por sua grande aceitação, o Orkut tem um grande alcance na vida social de seus membros, foi conduzida uma investigação para averiguar algumas das práticas sociais realizadas por meio do *site*. As informações apresentadas aqui foram retiradas do Orkut, selecionadas e analisadas por mim. As fotos dos perfis foram omitidas a fim de preservar a identidade dos criadores das mensagens.

Pela popularidade e grande acesso do Orkut no Brasil, muitos usuários da rede aproveitam essa exposição para divulgar seus projetos pessoais: materiais de bandas musicais, publicação de livros, *blogs*, excursões, etc. Geralmente os divulgadores obtêm respostas positivas, como na apresentada abaixo:

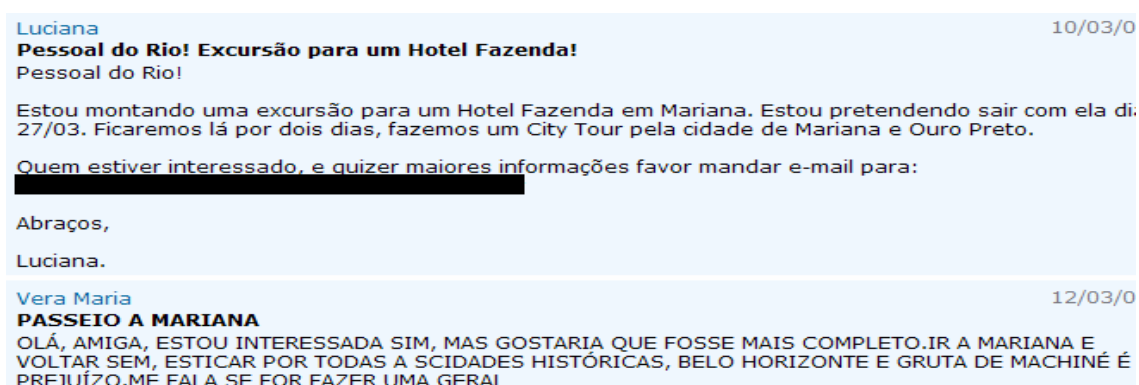


Figura 6 - Divulgação de excursão pelo Orkut e resposta ao anúncio.

Alguns utilizam a rede como um diário. Na comunidade “Meu diário de emagrecimento”, por exemplo, as usuárias compartilham o andamento de suas dietas e seu processo de emagrecimento.

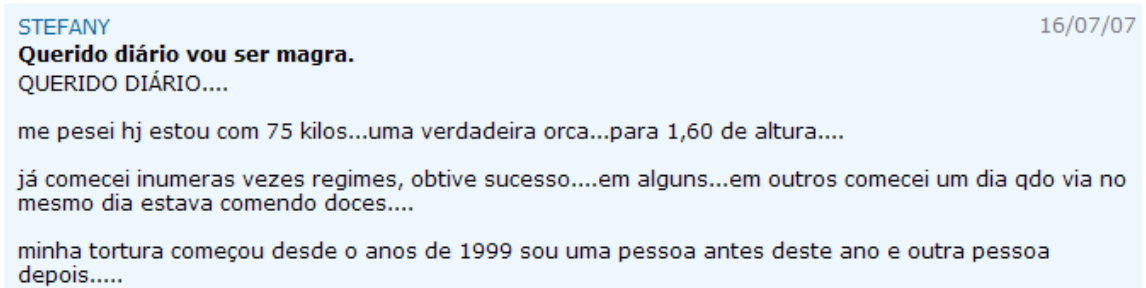


Figura 7 - Parte de um diário de uma usuária no Orkut.

Por sua dinamicidade e custo zero, o Orkut, assim como outras ferramentas da Internet, vem substituindo algumas formas de comunicação de nosso cotidiano, como o telefone e a carta. Os usuários desejam “feliz aniversário” pela rede, marcam encontros e enviam cartões comemorativos.

Na primeira página de um perfil do Orkut há um espaço reservado que informa os aniversários do dia e os que estão próximos de acontecer. Este lembrete só mostra os aniversariantes que fazem parte da rede do usuário.

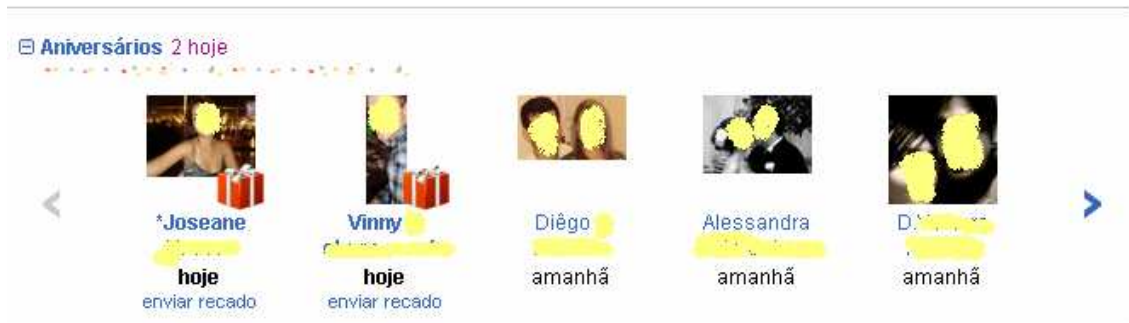


Figura 8 - Lembretes de aniversário do Orkut.

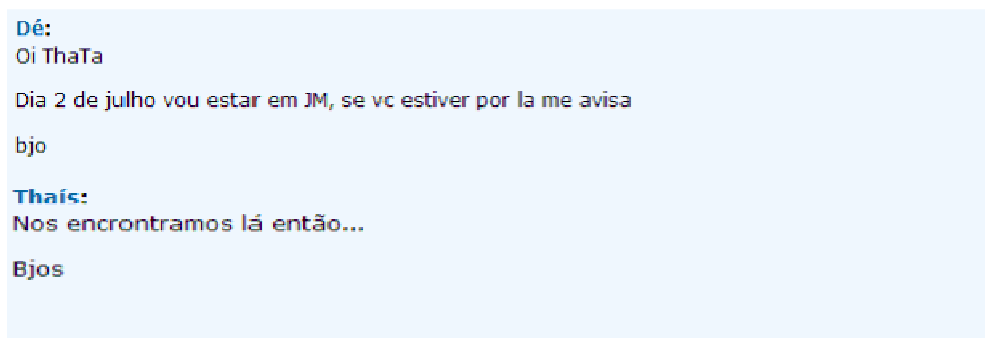


Figura 9 - Marcação de encontro pelo Orkut.

A rede é também usada para pesquisas e para a disseminação do conhecimento por profissionais e estudantes de várias áreas. Na área da linguística aplicada, por exemplo, existem 11 comunidades que contêm o termo “linguística aplicada”, totalizando 1599 membros³⁷. Os usuários dessas comunidades trocam informações bibliográficas, discutem sobre o andamento de suas pesquisas e divulgam eventos científicos da área.

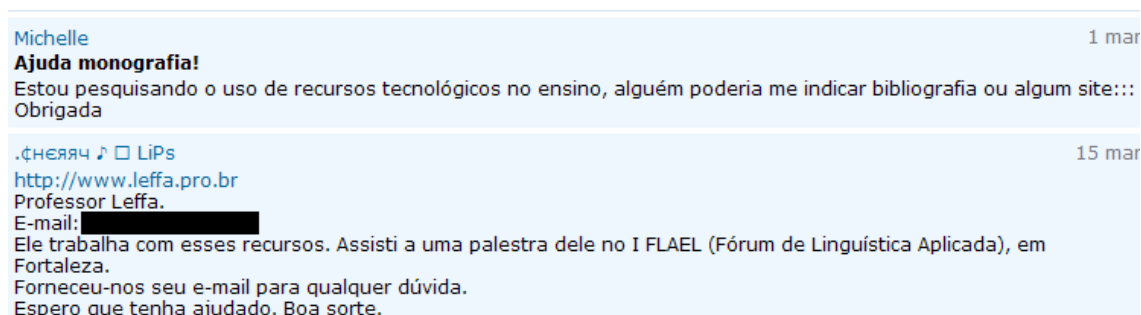


Figura 10 - Trocas de informações entre estudantes da área de linguística aplicada.

2.5 Dados demográficos

O Orkut possui atualmente mais de quatrocentos milhões³⁸ de membros cadastrados, ou seja, usuários que ostentam um perfil nessa rede. No ano de sua criação mais da metade de seus usuários eram norte-americanos e o Brasil figurava como o terceiro país que mais tinha interesse na rede, conforme pode ser visto na figura 11. A língua oficial, até então, era somente o inglês, mas devido ao grande sucesso do *site* por toda a Internet, os usuários começaram a se comunicar em suas línguas maternas, inclusive e principalmente os brasileiros.

De acordo com a Revista *Época*, edição de agosto de 2004, a presença maciça de brasileiros utilizando o português no Orkut incomodou muito os Estados Unidos e outros países de língua inglesa, que se sentiram invadidos com o desrespeito e desprestígio para com sua língua. Os americanos reagiram à situação criando comunidades antibrasileiras como a

³⁷ Pesquisa realizada no Orkut em 29/06/10.

³⁸ 494.464 em janeiro de 2009 segundo o site <http://www.mestreseio.com.br/redes-sociais/redes-sociais-mais-populares>. Os dados não são exatos, pois é sabido que adolescentes e crianças também participam da rede em grande número, embora não haja estatísticas comprovando tais dados, pois o *site* “proíbe” ou não se responsabiliza pela participação de membros menores de 18 anos no ambiente.

“*Too many Brazilians on Orkut*”³⁹. Anos atrás, surgiram boatos de que os usuários que se declarassem brasileiros no ambiente eram prejudicados com desvantagens, como páginas mais lentas e menos recursos disponíveis. Esse fato foi comprovado como inverídico e a rede não parou de se popularizar por aqui: enquanto muitos deixavam a rede, o Brasil conquistava cada vez mais fãs e liderava o *ranking* mundial de usuários atualmente, como mostra a figura 12⁴⁰.

Ranking de usuários por países			
Demografia do Orkut em 31 de Março de 2004 ^[15]			
	Estados Unidos		51,36%
	Japão		7,74%
	Brasil		5,16%
	Países Baixos		4,10%
	Reino Unido		3,72%

Figura 11 - Demografia dos usuários do Orkut no ano de sua criação. Fonte: site Wikipedia - <http://pt.wikipedia.org/wiki/Orkut>.

³⁹ “Brasileiros demais no Orkut”. Tradução minha.

⁴⁰ As estatísticas não são exatas, pois é sabido que muitos usuários adotam na rede nacionalidades que não conferem com a realidade.



Figura 12 - Estatísticas dos países que mais utilizam a rede social Orkut atualmente. Dados obtidos em 29/06/10. Fonte: Site Orkut - <http://www.orkut.com.br/Main#MembersAll>.

Os jovens entre 18 e 25 anos à procura de amigos são maioria na rede, conforme dados estatísticos apresentados na figura 13. Acredita-se que o sucesso do *site* entre esse grupo seja influenciado pelo conteúdo e funcionalidades disponíveis no ambiente, que são voltados para essa faixa etária e, também, pelo interesse maior entre os jovens de criar e manter vínculos de amizade por meio de redes sociais.



Figura 13 - Estatísticas dos usuários do Orkut quanto às variáveis idade, interesses e relacionamento. Dados obtidos em 29/06/10. Fonte: Site Orkut - : <http://www.orkut.com.br/Main#MembersAll>

2.6 Brasil e Orkut: um caso de amor

Como apresentado na seção anterior, o Brasil se situa como o país que mais agrega usuários no Orkut no mundo todo. A rede social é tão popular por aqui que é difícil encontrar um indivíduo que nunca participou ou participa da rede como membro. Mas afinal, porque o Orkut faz tanto sucesso no Brasil? De acordo com uma reportagem especial da revista *Veja*, edição de julho de 2009, em nenhum outro país as redes sociais on-line têm alcance tão grande como no Brasil. A reportagem acrescenta que oito de cada dez internautas têm perfis cadastrados em *sites* dessa natureza. Além disso, no Brasil há um entusiasmo muito grande pelas amizades virtuais. Beth Saad, professora de Mídias Digitais da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, em entrevista à revista *Época*, tem opinião semelhante sobre o fenômeno. Ela argumenta que o Orkut “tem muito a ver com a índole do brasileiro”, que “(...) tem um espírito gregário, quer a casa cheia de amigos. No Orkut faz a mesma coisa: convida o maior número de amigos possível”. Irala (2009, p.94) credita o sucesso da rede

pelas possibilidades banais que ela oferece por meio da interação social como a auto-constituição do sujeito e sua constituição por outros membros apoiados em “diversos recursos da modalidade” e a forte ligação do ambiente com as relações humanas, como a família e a vida sentimental.

Poucos países acolheram o Orkut com tanta efervescência como o Brasil. No ano de sua criação a revista *Época* dedicou uma reportagem de capa de várias páginas à rede social intitulada “Festa Brasileira na rede”, discorrendo sobre a tomada do Orkut pelos brasileiros. O jornal *The New York Times* (2006) corrobora com o fato. Quando a pergunta “O que você acha do Orkut?” foi feita pela equipe do jornal nos Estados Unidos a internautas americanos, a reação deles era a de devolver um olhar atônito significando algo como “o quê?”, evidenciando a total ignorância destes sobre a existência da rede social. Mas se a palavra for pronunciada próxima a um brasileiro é possível ver rostos se iluminarem, segundo a publicação. A reportagem ainda ressalta que a mídia brasileira mede a popularidade de grupos musicais e atores pelo número de usuários em comunidades dedicadas a eles no ambiente.

Devido ao uso bastante disseminado do Orkut no Brasil, conseqüentemente uma grande parte dos discursos no meio digital e fora dele gira em torno do ambiente. Diante disso, novas palavras foram criadas derivadas do vocábulo “Orkut” no país: o verbo orkutar e o substantivo orkuteiro, que correspondem a navegar pelo Orkut e ser um usuário assíduo da rede, respectivamente. Tais palavras surgiram a partir da necessidade dos usuários de estreitar os laços de relacionamento com o *site*.

Há diversas redes sociais que oferecem serviços similares ao Orkut e que possuem um status maior mundialmente. Essas redes, como o *Myspace* e o *Facebook*, atraem muitos usuários no país, mas estão longe de alcançar o concorrente em números no Brasil. O *Facebook*, considerada a maior rede social do mundo segundo uma pesquisa realizada e publicada no *site* americano *Compete*⁴¹, obteve um expressivo crescimento de 133% no Brasil entre janeiro e maio de 2009, conforme informação publicada no *site* *Yahoo! Tecnologia*. Mas abrir uma conta em outra rede não significa abandonar a atual, haja vista que 95% dos internautas que aderem a essa nova rede social mantêm suas contas no Orkut. Deste modo, conclui-se que a rede ainda se manterá por um bom tempo como a número 1 dos internautas brasileiros, pois conforme a reportagem feita pelo grupo *Yahoo!* “rede social boa é aquela onde estão seus amigos” e praticamente todos os internautas por aqui possuem cadastro apenas no Orkut.

⁴¹ O Orkut ocupava em janeiro de 2009 o 21º lugar no ranking das redes sociais mais utilizadas no mundo. Fonte - <http://blog.compete.com/2009/02/09/facebook-myspace-twitter-social-network/>.

2.7 A escola no Orkut e o Orkut na escola

Em ambientes educacionais, desde o ensino fundamental até o ensino superior, é comum ouvir frases como: “Você tem Orkut?” ou “Me acha lá no Orkut!” que são dirigidas inclusive a professores⁴². Isso porque a escola, no sentido abrangente da palavra, é mais que um espaço instrucional. É um lugar onde são desenvolvidas amizades, um lugar para se celebrar momentos importantes de nossas vidas confraternizando uns com os outros, um fórum democrático aberto a discussões sobre questões da atualidade que nos afligem, enfim, um espaço formador de cidadãos por meio da socialização. O meio virtual é parte integrante do cotidiano escolar, seja em conversas nos intervalos ou em aulas na sala de informática. Dentre os ambientes virtuais presentes em contextos educacionais, a rede social Orkut tem ocupado papel de destaque. Uma das principais razões para isso é a expansão das relações presenciais que a rede permite, como veremos a seguir.

2.7.1 A escola no Orkut

Uma prática comum entre alunos de qualquer contexto educacional é a de se expressarem sobre os acontecimentos escolares e sobre os sujeitos que compõem a instituição de ensino da qual eles fazem parte. Com o avanço tecnológico dos meios de comunicação via Internet, grande parte dessas manifestações são tornadas públicas em ambientes on-line. O Orkut, por sua natureza democrática, tem se constituído como um espaço aberto a esses discursos. Há diversas comunidades no *site* que exaltam ou denigrem a imagem de professores, disciplinas e escolas. Serão abordados neste tópico discursos extremistas de aprendizes começados por “Eu amo” ou “Eu odeio”, para que se possa ter uma visão bastante clara de como o contexto escolar é retratado no Orkut.

Na comunidade “Eu amo meu professor de inglês”, os participantes trocam entre si informações sobre o seu ou a sua *teacher* e o porquê de suas aulas serem tão estimulantes. É reproduzida abaixo a interface contendo a descrição dessa comunidade.

⁴² Vários alunos meus me perguntam se eu faço parte do Orkut e pedem permissão para me adicionar como amiga na rede. Meu relacionamento com eles, que antes era restrito à sala de aula, se torna mais próximo. Muitas vezes esse fato ajuda a criar em sala um ambiente mais amigável e a combater alguns problemas que dificultam a dinâmica escolar como a indisciplina.

Eu Amo Meu Professor de Ingles

Início > Comunidades > Pessoas > Eu Amo Meu Professor de Ingles

descrição: Essa comunidade é para todas as pessoas que ADORAM o seu(a)teacher para todo mundo que ADORA o Mark,tambem.Esse teacher tããã fofinho e legal:)E tããã handsome:)Beijos para todos,

Te adoramos,teacher!!!

Figura 14 - Comunidade do Orkut exaltando os professores de língua inglesa.

Por outro lado, há comunidades onde alguns membros afirmam odiar o idioma justamente por causa de seu professor de inglês. Na comunidade “Eu odeio inglês”, há um tópico com a seguinte pergunta: “Por que você não gosta de inglês?”. Na figura 15 encontram-se algumas das respostas ao questionamento:

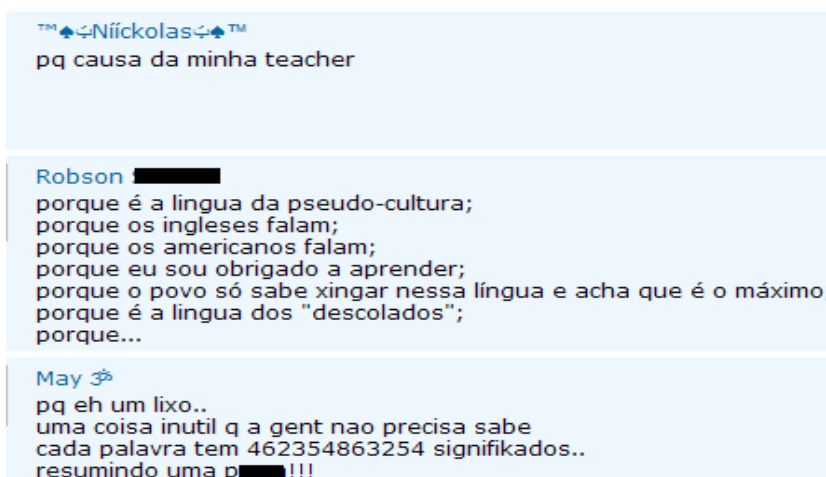


Figura 15 - Razões apontadas por aprendizes de inglês para não gostarem do idioma.

Por fim, os membros da comunidade “Eu Amo Minha Escola...” conversam a respeito das qualidades que compõem suas instituições de ensino. A seguir é reproduzida a descrição da comunidade e a bem-humorada (ou não!) frase que completa o sentido do nome da comunidade.

Eu Amo Minha Escola...

Início > Comunidades > Alunos e Escolas > Eu Amo Minha Escola...

descrição: ...mais odeiO estudar xD

essa comunidade foi feita pra todos q assim como eu adora a escola e sem ela a vida naum seria a msm pois sem sus amigos, professores, diretores e outras pessoas pra vc atormentar a vida ficaria sem graça e eh por isso q essa community ta aki!!pra vcs falarem dos micos, brigas,e outras coisas engraçadas q aconteceram na escola!!! e eh por isso q eu amo minha escola!!!

Figura 16 - Comunidade do Orkut que destaca a paixão de seus membros pela escola.

2.7.2 O Orkut na escola

Como nos lembra Boldarine (2007, p.5), infelizmente muitas instituições de ensino proibem o acesso à rede social Orkut em suas instalações⁴³, “não levando em consideração a potencialidade de tal instrumento”. Um dos motivos para o boicote do *site* na escola é que eles trazem vírus que podem danificar o sistema dos computadores disponíveis para o uso de discentes e docentes, conteúdos impróprios que não devem ser acessados em um estabelecimento de ensino e práticas que podem atrapalhar a apropriação do meio digital que estejam em consonância com os interesses da instituição. O livre acesso a essa rede e a outros *sites* nesses ambientes é um assunto muito polêmico, que divide opiniões. Essa é uma discussão que deve ser levada adiante e debatida até que se chegue a um desfecho satisfatório, pois a rede social Orkut não é apenas um espaço de lazer, mas um espaço onde práticas educacionais podem e estão sendo desenvolvidas⁴⁴. Tomando-se algumas medidas e estabelecendo regras, acredito que o Orkut pode e deve ser acessado na escola e até ser incorporado como um instrumento facilitador da aprendizagem.

Como abordado no capítulo anterior, o ensino hoje está cada vez mais integrado com as práticas desenvolvidas no meio digital. A inserção de ambientes virtuais na condução da aprendizagem é uma constatação de que uma nova ordem envolvendo o processo de ensino-aprendizagem nas escolas vem sendo estabelecida.

⁴³ Caso semelhante acontece com o *Microsoft Windows Messenger*, conhecido popularmente como MSN.

⁴⁴ Somente na UFSJ três professoras já utilizaram o Orkut em disciplinas on-line. Sabe-se que outras instituições também já adotaram a rede social como plataforma de ensino.

Dentre as diversas possibilidades de se promover o ensino por meio dos ambientes virtuais, neste trabalho é proposta a incorporação da rede social Orkut como plataforma de ensino para a aprendizagem de língua inglesa. A rede foi escolhida para investigações de cunho pedagógico especialmente por três razões: (1) se os membros da rede têm a motivação natural para se comunicarem em suas línguas maternas pelo Orkut, acredita-se que o ambiente pode se constituir como um instrumento motivador da aprendizagem de inglês, haja vista que eles já se identificam com o suporte educacional adotado; (2) as ferramentas que compõem o ambiente dão subsídios para que aulas virtuais sejam conduzidas e (3) de acordo com Levy e Stockwell (2006, p.30-31), o conhecimento e experiência anteriores dos aprendizes com tecnologias utilizadas por eles em outros contextos – fora da instituição de ensino – devem ser consideradas pelo professor, pois eles já dominam o ambiente e, por essa razão, os problemas técnicos e o tempo gasto com treinamentos serão menores.

Trabalhos significativos relacionando o Orkut e o contexto escolar vêm sendo publicados no Brasil desde a criação do ambiente. Araújo (2006) em “O que o meu aluno faz nesse tal de Orkut?” afirma que os alunos, além de se socializarem e se divertirem no ambiente, escrevem e lêem muito, práticas que devem despertar o interesse de estudiosos na área da educação; Zuin (2006) em “Adoro odiar meu professor: o Orkut e a imagem dos mestres” e Bergmann e Fisher (2007) “Tomara que o professor falte!”: O Orkut e a vida escolar” relatam como a visão negativa dos alunos para com seus professores e sua escola é manifestada virtualmente como forma de expressar descontentamento ou indignação contra estes; Cordeiro e Brito (2008) em “Orkut é Orkut, escola é escola: professoras de língua portuguesa opinam sobre o internetês” discorrem sobre uma pesquisa realizada com professores de português e suas crenças quanto à escrita utilizada na Internet e Irala (2009) na tese “A Reinstucionalização como Prática: entre o jogo de rir *com* e o jogo de rir *do* professor” lança um olhar sobre como os alunos-usuários do Orkut, a partir de experiências em suas instituições de ensino, invocam e retratam a figura de professores de línguas estrangeiras no ambiente.

Por fim, destaco alguns trabalhos cujos objetivos de pesquisa se assemelham com os do presente trabalho: Forte e Rocha (2007) em “Quem você conhece? Discutindo as possibilidades pedagógicas do Orkut” investigam comunidades virtuais da rede social e discutem as possibilidades pedagógicas do ambiente para a aprendizagem autônoma e em contextos sociais; Santos (2007) em “Fórum Virtual: uma nova especialidade para a sala de aula, um olhar para o professor e uma forma de aprender interagindo” verifica se a comunicação escrita no Orkut pode trazer benefícios para o processo de ensino e

aprendizagem de português na escola; Costa (2008) em “Fugindo da Banalidade: o uso do Orkut como extensão da sala de aula” explora a rede como uma ferramenta de auxílio no processo de ensino-aprendizagem utilizando a rede para a mediação de debates sobre os conteúdos vistos na sala de aula; Santana (2008) em “Aprendizagem em Rede: novos olhares sobre o orkut” discute as potencialidades do Orkut para a aprendizagem por meio da análise das percepções de usuários pertencentes ao ambiente e Boldarine (2008) em “Scraps na prática da Língua Inglesa: análise de uma experiência utilizando a teoria de aquisição de língua estrangeira de Stephen Krashen no ambiente Orkut” investiga a experiência de um curso de inglês realizado com alunos da rede pública no qual o Orkut foi instrumento para a construção de estratégias metodológicas para a prática da língua, com base nas teorias de Krashen.

Embora haja muitas pesquisas que focalizam a rede social Orkut como um instrumento pedagógico, conclui-se que poucos têm incorporado a rede como plataforma de ensino a fim de explorar suas possibilidades didático-pedagógicas para a aprendizagem de línguas. Além disso, o presente trabalho difere dos demais pelo foco na interação entre os aprendizes e seu ambiente inseridos em uma comunidade de prática (com a intenção de verificar as oportunidades de aprendizagem que emergem dessa relação) e pela investigação do objeto de pesquisa sob a visão da teoria da complexidade.

3 A COMPLEXIDADE E A ECOLOGIA DAS COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM

Na organização de um organismo, o central está em sua maneira de ser unidade num meio em que se deve funcionar com propriedades estáveis que lhe permitam conservar sua adaptação nele.

Maturana e Varela

Kilpatrick et al. (2003, p.1) argumentam que houve uma mudança de foco na aprendizagem desde o começo do século XXI. Por muito tempo a ênfase no processo de ensino-aprendizagem de língua foi sobre o aprendiz como um ser individual. Preocupavam-se com as estratégias de aprendizagem mais adequadas para certos indivíduos, os melhores métodos para o desenvolvimento de sua fluência na língua, etc. Não desejo afirmar aqui que tais aspectos não sejam mais considerados, pois eles ainda são. No entanto, a aprendizagem tem sido vista sob uma perspectiva mais abrangente. O foco não deixou de ser o aprendiz, mas o aprendiz inserido em comunidades de aprendizagem e compreendido como parte integrante desse sistema. Neste trabalho, o conceito de comunidade de aprendizagem é crucial, visto que todos os participantes da pesquisa se inserem e desenvolvem atividades em uma comunidade de aprendizagem criada no ambiente virtual Orkut.

Partindo-se do pressuposto de que toda comunidade de aprendizagem é constituída por um sistema formado por redes complexas na qual a aprendizagem é mediada pela interação entre indivíduos e/ou entre indivíduos e elementos de seu ambiente, podendo esta se caracterizar como uma comunidade de prática, a análise dos dados deste trabalho é realizada majoritariamente sob a luz da teoria da complexidade em uma perspectiva ecológica aplicada ao processo de ensino-aprendizagem de línguas.

3.1 A aprendizagem em comunidades

Na teoria da educação, o século XX é descrito como “o século do indivíduo” (KILPATRICK et al., 2003). Algumas ideias, porém, têm contribuído para mudanças de foco,

culminando na concepção de ensino-aprendizagem que se tem hoje, na era da comunidade. Contrapondo-se às ideias de Piaget (1896-1980), que acreditava que o aprendiz era um ser solitário em busca do conhecimento, Vygotsky (1896-1934), com sua teoria socioconstrutivista, ressaltava a validade da contribuição de outros na aprendizagem. Dewey (1859-1952), o qual muitos apontam como o precursor da filosofia que embasa o conceito de comunidade de aprendizagem, cunhou o conceito de aprender fazendo ou aprender através da prática⁴⁵ e defendeu que a natureza social é indispensável a toda aprendizagem humana, ressaltando o grande valor da aprendizagem em comunidades. A partir desse pensamento, foi desenvolvido o conceito de comunidades de aprendizagem.

Uma comunidade de aprendizagem compreende grupos de pessoas com interesses em comum no qual o grande objetivo dos participantes é compartilhar e construir conhecimento por meio da colaboração, da cooperação e/ou da parceria (KILPATRICK et al., 2003, p. 6). Sob essa visão sociointeracionista, acredita-se que os aprendizes constroem sua aprendizagem, contrastando seus valores, percepções e atitudes por meio de negociações de significado. Nesse contexto, a prática não é concebida como independente da aprendizagem e os significados não são compreendidos como partes separadas das práticas e contextos dos quais eles foram negociados (BARAB & DUFFY, 2000, p. 26).

Kilpatrick et al. (2003, p. 2) argumentam que não há apenas uma definição para o termo “comunidade de aprendizagem”. Cada definição focaliza aspectos ou pontos de vista distintos, como o foco no elemento humano ou nas estruturas curriculares. Neste trabalho, após a leitura e interpretação de algumas definições, proponho minha definição de comunidade de aprendizagem compreendendo a interação colaborativa entre os participantes em espaços especialmente projetados ou não para fins educacionais: uma comunidade de aprendizagem se configura como um espaço onde indivíduos com interesses em comum, geograficamente conectados ou não, se reúnem com o propósito de compartilhar artefatos sociais, culturais e/ou psicológicos através de práticas colaborativas. A aprendizagem, construto resultante de tais trocas, pode ser direcionada ou não, ou seja, pode ocorrer formalmente ou informalmente.

Conclui-se com essa definição que toda comunidade é de aprendizagem. O engajamento ativo em qualquer comunidade traz como consequência a construção de conhecimento. Entretanto, faz-se relevante distinguir aqui a natureza de comunidades de aprendizagem formais e informais.

⁴⁵ Do original *learning by doing*.

Uma comunidade de aprendizagem formal é aquela em que o professor e/ou instrutor, na maioria das vezes ancorado em teorias, cria e modera um ambiente que consiste de um programa de ensino, métodos, conteúdos a ser ministrados e/ou discutidos e na qual muitas vezes os aprendizes devem apresentar trabalhos/metast cumpridos para a obtenção de notas ou conceitos. São exemplos de comunidades formais a aprendizagem em contextos educacionais tradicionais⁴⁶ e a aprendizagem de língua inglesa no meio virtual desenvolvida neste trabalho. Uma comunidade de aprendizagem informal é aquela que se caracteriza muitas vezes pelo poder descentralizado: nem sempre há um líder e nem sempre seu criador/desenvolvedor administra o ambiente. Além disso, o processo de ensino-aprendizagem não é algo formalizado. A aprendizagem acontece sem que haja a cobrança por tarefas cumpridas. Comunidades criadas em redes sociais ou *blogs* no meio virtual são exemplos de comunidades de aprendizagem informais.

A ideia de aprendizagem inserida em comunidades nos leva a uma nova metáfora para descrever a aprendizagem: a metáfora da participação (SFARD, 1998, p. 6). Nessa perspectiva, a aprendizagem é concebida como o processo de se tornar membro de uma comunidade e possuir habilidades de se comunicar na língua desse contexto agindo de acordo com as normas estabelecidas. O aprendiz é visto como um sujeito que se interessa pela participação ativa em atividades de sua comunidade e deseja construir sua identidade como um membro legítimo desta. Tal metáfora serve de base para o conceito de comunidades de prática, conceito que traz dimensões relevantes para o entendimento das práticas desenvolvidas na comunidade de aprendizagem dessa pesquisa.

3.1.1 Comunidades de prática

Corroborando com Dewey, Wenger (1998) tem como alicerce de sua obra, “Comunidades de Prática: aprendizagem, significado e identidade”, o engajamento em práticas sociais como um processo fundamental pelo qual se dá a aprendizagem. Na visão do autor a aprendizagem é contextualizada por experiências que vivemos ao longo de nossas vidas, em nossa participação social no mundo. A aprendizagem como participação acontece

⁴⁶ Neste trabalho, contextos educacionais tradicionais se referem aos ambientes que promovem a aprendizagem presencial, opondo-se à virtual.

naturalmente e está atrelada à prática. Ela acontece pelo engajamento em ações e interações na comunidade, e, como consequência, há uma transformação da estrutura social do contexto.

O que ele denomina de participação não é somente o engajamento em certas atividades com certas pessoas, mas sim a participação ativa de um indivíduo situado em um processo onde práticas em comunidades sociais são desenvolvidas e, a partir disso, é construída sua identidade como um elemento legítimo desta. Em outras palavras, participação aqui é entendida como o processo de tornar-se membro efetivo de uma comunidade de prática.

As comunidades de prática são constituídas por membros organizados por interesses em comum que operam em conjunto a fim de alcançar objetivos, sejam eles individuais ou coletivos. Elas estão em todo lugar e servem a variados propósitos. São exemplos de comunidades de prática uma empresa, um time de futebol e o contexto de investigação desta pesquisa: uma comunidade virtual cujos membros se apoiam em busca da aprendizagem e do desenvolvimento da língua inglesa. As comunidades de prática, segundo Wenger (1998, p. 6-7), são tão integradas às nossas vidas que é incomum refletimos sobre sua existência.

No entanto, nem toda comunidade é de prática. Uma vizinhança, como aponta Wenger (1998, p. 72), pode ser descrita como uma comunidade, embora ela possa não possuir as propriedades que constituem uma comunidade de prática. A fim de que uma comunidade seja considerada como tal, três dimensões devem coexistir: engajamento mútuo, empreendimento conjunto e repertório compartilhado (WENGER, 1998, p.73-85). Os princípios fundamentais das três dimensões são explicitados a seguir, levando em consideração sua aplicabilidade em uma disciplina de língua inglesa ambientada no meio virtual.

O engajamento mútuo acontece quando os participantes de uma comunidade se engajam em ações cujos significados são negociados entre eles. Wenger (1998, p. 75) argumenta que essa dimensão é a que faz com que uma comunidade realmente seja apontada como uma comunidade de prática e que esta não requer a homogeneidade de seus elementos. A riqueza de uma comunidade de prática está justamente na diversidade que cada membro traz consigo. O simples fato de um indivíduo se tornar um membro efetivo de uma comunidade de prática já se constitui como um ato de engajamento mútuo, pois ser membro requer o envolvimento no compartilhamento das práticas da comunidade. Em uma disciplina on-line, por exemplo, o engajamento mútuo se concretiza a partir do momento em que os aprendizes cumprem atividades individuais ou em grupos, participam ativamente de fóruns virtuais, enquetes ou qualquer outro tipo de trabalho proposto pela comunidade.

Os membros de uma comunidade de prática compartilham de um empreendimento conjunto, que se situa sob constantes negociações de significado, podendo se modificar ao

longo do tempo. Este é construído por meio de práticas, elementos e aspectos em comum partilhados na comunidade, como as mesmas condições de trabalho, jargões, comportamentos específicos e a busca pela solução de problemas em conjunto. Wenger (1998, p. 82) define empreendimento como “um recurso de coordenação, de fazer sentido, de engajamento mútuo; é o ritmo na música’. Aprendizagem de uma disciplina on-line podem compartilhar de um empreendimento conjunto: a participação em uma comunidade virtual de aprendizagem, que é construída pelo cumprimento das atividades propostas, pela relação entre os estudantes e entre estes e o professor.

O repertório compartilhado de uma comunidade de prática são todos os recursos criados ou adotados no curso de sua existência que se tornaram parte de sua prática e que possibilitam a produção de significado, como rotinas, palavras, ferramentas, símbolos, conceitos e maneiras de desempenhar funções em comum. Como exemplo, podemos apontar como repertório compartilhado de uma disciplina on-line o computador e a Internet, o uso cotidiano dessas tecnologias e a postagem de atividades na *Web*.

Um indivíduo, ao longo de sua vida, faz parte de várias comunidades de prática ao mesmo tempo: a sala de aula da escola, o curso de inglês, a turma da natação, o grupo de empregados de uma empresa, etc. Deve-se ter em mente que as comunidades de prática nunca estão isoladas; elas se encontram em constante conexão uma com as outras. Um membro ativo de várias comunidades pode compartilhar entre elas práticas e conhecimentos obtidos, pois o que é adquirido em um ambiente se torna parte de sua identidade e é carregado consigo para outras partes de sua vida. Cruzar as fronteiras entre as práticas de dadas comunidades, como diz Wenger (1998, p. 140),

Expõe nossa experiência a diferentes formas de engajamento, diferentes empreendimentos com diferentes definições sobre o que realmente importa e diferentes repertórios. (...) Por criar uma tensão entre experiência e competência, cruzar fronteiras é um processo pelo qual a aprendizagem é potencialmente acentuada e potencialmente enfraquecida (WENGER, 1998, p. 140).

Em uma comunidade de prática com fins educacionais como a abordada nesta pesquisa, é fundamental que seu planejamento seja centrado em atividades que interajam com outras comunidades fora de seu contexto e que terão consequências além de suas fronteiras. Tais comunidades devem utilizar o mundo ao redor delas como recursos de aprendizagem e ser um recurso de aprendizagem para o mundo. Com isso, os aprendizes poderão compreender

o que é se tornar um membro efetivo não só do ambiente escolar, mas do universo em que eles vivem.

Pelas relações complexas que as comunidades de prática encerram – fruto das constantes trocas entre seus membros e com seu contexto – elas se configuram como sistemas complexos e podem ser melhor compreendidas apoiando-se na teoria da complexidade.

3.2 A Teoria da Complexidade

A teoria da complexidade tem como foco principal a compreensão de como as partes interagentes de um sistema complexo levam ao comportamento coletivo desse sistema e como ele interage com o ambiente que o cerca (LARSEN-FREEMAN & CAMERON, 2008, p. 1). Tal teoria ocupa-se com o estudo de sistemas complexos dinâmicos, não-lineares, auto-organizáveis, abertos, emergentes, por vezes caóticos e adaptativos (LARSEN-FREEMAN, 1997). As autoras ressaltam que o termo complexo nesse contexto possui um significado especial e não corresponde precisamente ao termo complicado, embora os agentes que operam em um sistema complexo sejam numerosos, diversos e dinâmicos. O comportamento de tais sistemas, geralmente não-linear e desproporcional a fatores que o causam, emerge das interações entre seus agentes. Estes por sua vez são mutáveis e se adaptam de acordo com o *feedback* gerado.

Os sistemas complexos, ao contrário dos sistemas simples, operam em constante mudança e seus comportamentos são imprevisíveis, devido a sua natureza sensível a fatores iniciais e externos. Eles se organizam e se adaptam a condições presentes dentro e fora do ambiente que os envolve, atingindo um equilíbrio dinâmico, uma estabilidade em movimento. São exemplos de sistemas complexos o corpo humano, uma cidade e a aprendizagem de línguas. Um sistema pode conter subsistemas, como uma comunidade virtual de aprendizagem e as interações contidas nestas, respectivamente.

O contexto que compreende um sistema complexo e as ações nele ocorridas é totalmente interconectado a esse sistema, pois eles realizam trocas mútuas e se influenciam. Larsen- Freeman e Cameron (2008, p.34) argumentam que “o contexto é parte do sistema e de sua complexidade”. Conclui-se então que na aprendizagem de línguas o aluno molda seu próprio contexto e é moldado por este, pois os processos cognitivos do aprendiz estão

interconectados com suas experiências sociais. Indivíduo e ambiente se encontram inseridos em um permanente processo de coadaptação.

A dinamicidade presente nos sistemas complexos é também compartilhada com sistemas presentes na área da linguística aplicada, como a língua, seu uso e seu desenvolvimento. Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 11) argumentam que a teoria da complexidade traz um novo modo de pensar sobre questões concernentes a essa área, como o valor da teoria empregada à aquisição ou desenvolvimento de segunda língua⁴⁷.

Partindo dessa premissa, Paiva, em 2002, propõe um trabalho pioneiro no Brasil: um modelo de aquisição de línguas baseado na teoria da complexidade, o “Modelo Fractal de Aquisição de Línguas”, que busca a compreensão dos processos de aquisição de segunda língua como um sistema complexo. Desde então Paiva orienta trabalhos de pesquisadores mestrands e doutorandos do grupo de pesquisa “Interagir” da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais – do qual também faço parte – que tem por objetivo investigar assuntos pertinentes à área da linguística aplicada, em especial a aprendizagem de segunda língua, sob a luz da teoria da complexidade. Vários trabalhos de pesquisadores do grupo vêm sendo publicados, focalizando a sala de aula digital sob a perspectiva teórica dos sistemas complexos (PARREIRAS, 2005), a investigação das características e funcionamento de comunidades autônomas de aprendizagem on-line (BRAGA, 2007), a busca pela compreensão das dinâmicas interativas ocorridas em uma disciplina de inglês oferecida na modalidade mista (MARTINS, 2008), a busca por uma visão alternativa para o processo de colaboração no meio virtual (SILVA, 2008), a interrelação entre questões identitárias e a aprendizagem de inglês (SADE, 2009) e a compreensão das características e do funcionamento do processo de desenvolvimento da competência linguística em inglês de uma professora participante de um curso de educação continuada (AUGUSTO, 2009).

A presente pesquisa possui pontos de investigação diferentes das pesquisas anteriores do grupo e vem contribuir com o conhecimento na área da linguística aplicada e da complexidade ao abordar o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa por tarefas em uma rede social do meio virtual.

⁴⁷ Em consonância com a obra de Larsen-Freeman e Cameron (2008), não se faz distinção neste trabalho entre os termos segunda língua e língua estrangeira. O termo segunda língua se refere à aquisição de outra língua salvo a materna.

3.2.1 O desenvolvimento de segunda língua pelo Orkut sob a visão da teoria da complexidade

A incorporação da teoria da complexidade à presente pesquisa é de grande valia, por ser esta capaz de descrever e explicar a natureza do objeto de estudo, as ações de seus participantes e suas atividades, que se constituem como sistemas complexos.

A rede social Orkut, que aqui se configura como uma plataforma de ensino de uma disciplina que visa ao desenvolvimento de língua inglesa por seus participantes, é um grande sistema complexo que abriga vários subsistemas⁴⁸ que o mantém em constante movimento. São criados e deletados aplicativos e comunidades diariamente, informações são inseridas e apagadas e o número de indivíduos que mantém seus perfis na rede é sempre variável. Tudo isso afeta o comportamento do sistema. Um exemplo é a migração de grande parte de participantes de língua inglesa do Orkut para outras redes sociais por conta da entrada de indivíduos de diversas nacionalidades no ambiente, trazendo como consequência o desenvolvimento de interações verbais em línguas diferentes do inglês entre seus usuários.

A comunidade *Interaction through the Internet* se constitui como um desses subsistemas complexos. Podemos dizer que ela é uma parte constituinte do sistema complexo Orkut, pois se encontra aninhada e em rede a ele. As interações entre os agentes que compõem a comunidade, em especial os alunos e as professoras, alimentam e dão vida a esse sistema dinâmico, que deixa de existir ao final da disciplina, quando as interações cessam completamente.

O comportamento do sistema complexo Orkut e de seus subsistemas é imprevisível, devido a ocorrências internas e às trocas com o contexto que os abrange. Pode acontecer, por exemplo, casos em que uma pequena carga de energia aplicada ao sistema gere consequências de grandes proporções e vice-versa. Na disciplina ministrada, por mais que houvesse um planejamento que guiasse as ações ao longo de seu curso, fatos inesperados ocorreram, como a desistência de um participante, reações diversas às tarefas e a postagem não programada de materiais no ambiente. Tais comportamentos podem ser influenciados por condições iniciais – como a expectativa dos alunos ao se matricularem na disciplina e o relacionamento entre professor e aprendizes – e/ou externas – como o conhecimento anterior dos aprendizes

⁴⁸ Os subsistemas do Orkut são todos os espaços limitados e independentes que compõem o ambiente. Eles se encontram aninhados, conforme a terminologia ecológica, ao sistema principal. Alguns exemplos de subsistemas são os perfis dos participantes, as comunidades, os aplicativos e os fóruns de discussão.

aplicado em algum momento durante a disciplina e a falta de tempo do professor e/ou alunos para se dedicar a ela satisfatoriamente.

Por se tratar de um sistema emergente, ou seja, em constante mudança de estado, no qual organismos simples se reorganizam em sistemas mais complexos, seus agentes devem se adaptar às novas condições internas do ambiente. Podemos ilustrar esse quadro ao direcionarmos nosso olhar ao início da disciplina. No começo, os alunos podem se sentir “perdidos” nessa experiência porque eles ainda estão se adaptando à plataforma de ensino e muitas vezes à aprendizagem em contextos on-line. É comum que, por conta disso, as atividades em desenvolvimento nesse período não exijam tanta energia para a sua execução. No entanto, após um tempo de adaptação, o professor pode exigir mais de seus alunos e dificuldades podem surgir, como problemas técnicos (ex. dificuldades quanto ao domínio de algumas ferramentas do ambiente) ou problemas pedagógicos (ex. dificuldades quanto à execução de tarefas em grupo em ambiente virtual), que leva o sistema a um estado de desarranjo. Com o tempo todos os alunos se adaptam ao ambiente novamente, pois o sistema se auto-organiza, até que outra perturbação ocorra e o ciclo continue. A instabilidade do sistema faz com que ele atinja sempre uma estabilidade em movimento.

A fim de melhor compreender as relações estabelecidas entre os elementos de um contexto de uma sala de aula de segunda língua, seja este tradicional ou virtual, a teoria da complexidade traz quatro componentes que auxiliam na construção de uma abordagem complexa para se analisar o processo de ensino-aprendizagem, apresentados a seguir (LARSEN-FREEMAN e CAMERON, 2008, p. 198- 223).

Primeiramente, deve-se considerar a **interconexão** de todos os elementos do ambiente, desde o indivíduo até o contexto sociopolítico que o governa. Cada indivíduo na sala de aula é constituído por múltiplos subsistemas complexos. O cérebro é um deles, que juntamente com outros sistemas físicos e auto-organizado por sua atividade neural, dão forma e funcionamento ao corpo humano, possibilitando a aprendizagem. Quando designados a trabalhar em grupos para cumprir uma determinada tarefa, os aprendizes agem como um sistema unificado com sua própria dinâmica, que emerge da adaptação de sistemas individuais. Os indivíduos, grupos e sala de aula aqui tratados, estão aninhados em uma instituição como um sistema complexo, que inclui aprendizes, professores, livros, atividades, departamentos, pais de alunos, sistema de ensino, entre outros. Qualquer modificação em alguma das ramificações do sistema pode afetar o seu comportamento.

A partir da constatação de que **a língua é dinâmica mesmo que isolada de seu contexto natural**, compreendemos que mesmo a versão estática da língua, inserida em livros

didáticos, gramáticas ou testes, é dinâmica a partir do momento em que ela é libertada dessa condição estática para ser posta em prática em discursos ou em conexão com a mente dos aprendizes.

A **coadaptação** é uma característica intrínseca à sala de aula de línguas. A todo momento ocorrem mudanças e naturalmente há a coadaptação entre professores e aprendizes, aprendizes entre si ou entre um destes e algum elemento de seu contexto de aprendizagem. Os aprendizes, por exemplo, estão imersos em ambientes de aprendizagem impregnados de significados, que vão se tornando acessíveis na medida em que eles agem e interagem nesse ambiente. Por meio do contínuo processo de coadaptação, eles constroem significados a partir das *affordances*⁴⁹ oferecidas pela relação entre indivíduo e ambiente.

O último componente se refere à ideia de que **ensinar é gerenciar as dinâmicas da aprendizagem**. Logo, o professor deve explorar a natureza complexa e adaptativa das ações dos aprendizes e os usos da língua alvo, certificando que a coadaptação trabalha a favor da aprendizagem. Além disso, ele deve ter em mente que não há como manter o contexto de aprendizagem sempre sob controle, pois este está sujeito às dinâmicas imprevisíveis do sistema. Igualmente, a aprendizagem dos alunos não pode ser controlada e o ensino em si não resulta em aprendizagem. Cada aprendiz constrói sua própria trajetória e o papel do professor é gerenciar a aprendizagem de seus alunos de modo que ela seja consoante com seus processos de aprendizagem.

É importante ressaltar que a teoria dos sistemas complexos não visa o abandono de pressupostos de outras teorias ao analisar um objeto, ao contrário: faz-se necessário sua complementação com teorias compatíveis que possam descrever e explicar com êxito um fenômeno em particular. Dentre diversas teorias que focam a complexidade, as autoras sugerem que a perspectiva ecológica é particularmente relevante. Conjuntamente, elas contribuem para uma compreensão ampla das ações do sujeito com seu ambiente, haja vista que ambas se concentram na compreensão das relações, da interconectividade de indivíduos e de comunidades, segundo Larsen-Freeman e Cameron (2008, p.19). O linguista ecológico van Lier (2004b, p. 219), em consonância com as autoras, cita a teoria da complexidade como um dos modelos teóricos que compartilha de características ecológicas, como o foco no processo (e não no produto), a condução de pesquisas com uma rica visão do contexto que circunda o objeto de estudo e o objetivo de trazer melhorias ao funcionamento das instituições (sejam elas organizações, escolas ou salas de aula) sob investigação.

⁴⁹ O conceito de *affordance* será tratado com maior profundidade na próxima seção.

3.3 A perspectiva ecológica aplicada ao ensino de línguas

A perspectiva ecológica adotada neste trabalho privilegia os estudos conduzidos por van Lier (2000, 2004a, 2004b) aplicados à língua e à linguística. Ecologia é o estudo das relações entre vários organismos e seu ambiente, tendo como foco central o contexto que cerca o objeto de estudo (VAN LIER, 2004a, p.144), em concordância com a visão de língua estabelecida por Bakhtin, citada por van Lier (2004a, p. 158) “... ela é modelada pelo contexto e ao mesmo tempo o modela”.

O campo de estudo da ecologia começou a ser desenvolvido em meados do século XIX na área da biologia, para se referir à “totalidade de relações de um organismo com todos os outros organismos com os quais este estabelece contato” (VAN LIER, 2000, p. 251). Já o termo linguística ecológica é definido por van Lier (2004b, p. 44) como o estudo das relações entre o uso da língua e o universo onde ela é utilizada, trazendo uma nova visão sobre fenômenos que interessam à linguística aplicada. O autor (2000, p. 245) argumenta que os estudos ecológicos não chegam a ser revolucionários, pois se baseiam em diversas visões bem-estabelecidas a respeito da aprendizagem de línguas, com destaque para as teorias de Vygotsky e Bakhtin, datadas do começo do século XX.

Neste trabalho, a perspectiva ecológica embasa os conceitos de língua, aprendizagem de língua e ambiente de aprendizagem citados ao longo da pesquisa. Na tentativa de compreendê-los e compreender a relação entre eles com mais profundidade, é dada uma ênfase especial ao termo *affordance*.

3.3.1 Conceituando língua, aprendizagem de língua e ambiente de aprendizagem

A língua, sob uma perspectiva ecológica, emerge a partir da atividade semiótica, ou seja, surge a partir de uma ação inserida em um contexto e se torna parte integrante desta. Ela se caracteriza como uma atividade situada no mundo e não está imune a influências sociais, políticas e econômicas. Opondo-se à visão cognitivista, na qual o conhecimento linguístico é constituído de representações mentais simbólicas (todo o conhecimento adquirido por meio do *input* é estocado em uma parte do cérebro), a visão ecológica prega que o conhecimento linguístico se encontra em constante negociação de significado por meio de interações entre

os agentes e seu ambiente. A língua surge a partir de processos indiciais⁵⁰ que ocorrem em interações triádicas (ou dinâmicas), onde indivíduos desenvolvem discursos “trabalhando” lado a lado com o auxílio de artefatos (ex.computador) pertencentes ao contexto como terceiro interlocutor. Assim, conclui-se que a língua se constitui como um sistema emergente, sempre em construção por meio do engajamento ativo em situações contextualizadas.

Em consonância com esse pensamento, a aprendizagem de línguas, vista sob o paradigma ecológico, entra em choque com visões teóricas mais tradicionais. Van Lier (2000, p. 245-247) apresenta três premissas baseadas no pensamento científico que são confrontadas pelas ideias do pensamento ecológico.

Primeiramente, o autor critica a perspectiva científica como base para o entendimento da aprendizagem de línguas, que enxerga o processo de um modo reducionista, simplista e isolado de seu contexto. Já a perspectiva ecológica adota a noção de emergência. Ao invés de assumir que todo fenômeno pode ser explicado em termos de fenômenos ou componentes mais simples, esta acredita que em todo nível de desenvolvimento propriedades emergem e nunca podem ser reduzidas àquelas de níveis anteriores.

Em segundo lugar, muitas teorias tradicionais tomam como certo que a aprendizagem de línguas ocorre dentro do cérebro, por meios de mecanismos computacionais. Informações são recebidas, processadas e incorporadas em estruturas mentais promovendo o conhecimento. A ecologia sustenta que a aprendizagem não pode ser toda explicada por meio de processos internos que ocorrem na mente de um aprendiz, e sim em partes, por meio de negociações de significado em um ambiente propício para que ela aconteça.

A terceira premissa, que complementa a segunda, advoga que a atividade e a interação, por metonímia o contexto educacional, se relacionam à aprendizagem de modos indiretos e não desempenha um papel central na aquisição de conhecimento. Ora, nos estudos ecológicos o contexto é essencial e inseparável das práticas que levam à aprendizagem. As interações ocorridas dentro e com o ambiente guiam o processo de desenvolvimento cognitivo dos aprendizes.

A aprendizagem de língua neste trabalho se apoia na teoria sociocultural de Vygotsky, que argumenta que ela é mediada por todos os recursos semióticos (as *affordances*) disponíveis no ambiente de aprendizagem. Esses recursos não estão disponíveis passivamente, eles são ativados, trazidos à percepção e logo criados, compartilhados e utilizados por meio da negociação de significado entre os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. A

⁵⁰ A língua surge de processos indiciais: surge a partir da ação de nomear objetos no mundo.

atividade e a percepção são fatores centrais na perspectiva ecológica. Para que a aprendizagem ocorra, é necessário que os aprendizes interajam com outros aprendizes, professores e recursos do ambiente por meio do engajamento em atividades significativas, pois

A aprendizagem de língua, se ela é para ser tida como totalmente significativa, (...) deve portanto ser embutida na conversação. *Worksheets*, gramáticas, *drills* e testes são artefatos distantes se não conectados integralmente aos atos da fala (VAN LIER, 2004b, p. 145).

A relação dos ambientes de aprendizagem com o aprendiz é fundamental no processo de aprendizagem de línguas na perspectiva ecológica. Para que se tenha uma ideia mais abrangente a esse respeito, faz-se relevante a tradução do prefixo “eco” – de origem grega – que significa casa. O aprendiz é situado em seu ambiente natural e por sua vez interage com esse contexto a fim de conhecê-lo melhor, aproveitando as oportunidades de aprendizagem que possam surgir dessa interação, pois tais ambientes contêm significados potenciais, que são construídos gradualmente a partir da ação do aprendiz no e com seu ambiente. As oportunidades que possibilitam essas ações significativas são denominadas *affordances*, conceito em destaque na próxima seção.

3.3.2 O conceito de *affordance*

Não há ainda um consenso na comunidade acadêmica para a tradução em português para o termo *affordance*. Paiva (2009) refere-se a este por “propiciamento” enquanto Martins (2008, p.34) utiliza o termo “concessões”. O *site* Inovação Tecnológica (2008), por sua vez, argumenta que alguns psicólogos traduzem o conceito por “propiciação”. Por falta de consenso em sua tradução, refiro-me aqui a *affordance* na sua forma original em inglês e em itálico.

Gibson (1979), pesquisador no campo da psicologia cognitiva, foi o precursor do conceito de *affordance*. Sua definição se refere ao que o ambiente oferece ao animal por bem ou por mal, ou seja, as possibilidades ou limitações de ação em seu ambiente⁵¹. De acordo

⁵¹ Como posto por Gibson e vários autores, nem sempre uma *affordance* se constitui como uma oportunidade que levará a uma ação no ambiente. De algum modo a ação pode ser inibida e não ser executada. Vale ressaltar que ainda há a falsa *affordance*, que não se constitui como uma oportunidade real de ação. Em um contexto de

com o autor, perceber o mundo relaciona-se com percebermos nós mesmos, pois quando percebemos algo, o fazemos relacionado a nós. Um objeto semiótico, nas palavras do filósofo e semiologista Peirce (1839-1914), “é como é para mim” (VAN LIER, 2004b, p. 91), ou seja, cada um constrói sua própria imagem de um objeto e o interpreta de acordo com sua vivência sócio-histórico-cultural. Assim sendo, percebemos um objeto e o utilizamos como um apoio para alcançar nossos objetivos pessoais no ambiente em que estamos inseridos.

Em consonância com Gibson, van Lier (2004b, p.4) define *affordance* como “o relacionamento entre um organismo e o seu contexto, que transmite uma oportunidade que favorece ou inibe uma ação”. Uma vez detectada, ela é selecionada e a ação é tomada pelo engajamento de um indivíduo com o ambiente. Como podemos perceber, somente por meio da participação no ambiente o indivíduo é capaz de reconhecer uma *affordance* e tirar proveito dela de acordo com suas necessidades. Tais ideias são sintetizadas na figura abaixo, retiradas de van Lier (2004b, p. 92).

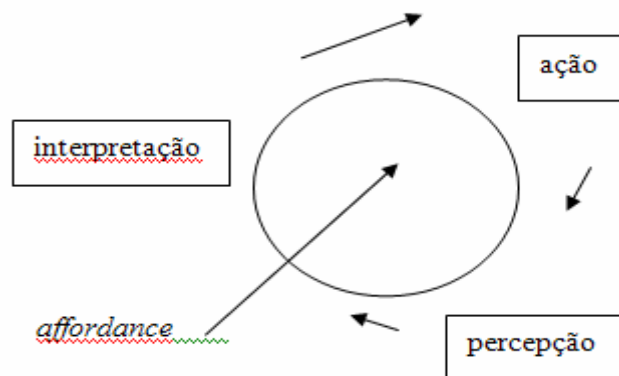


Figura 17 - Os passos tomados na constituição de uma affordance.

Outros autores, citados por van Lier (2004b, p.91), definem *affordance* como “oportunidades de interação que os objetos em um ambiente possuem relativas às capacidades senso-motoras de um animal” (VARELA et al., 1991, p. 203) ou “o mundo linguístico é repleto de demandas e requerimentos, oportunidades e limitações, rejeições e convites, possibilidades e obstáculos – resumindo, *affordances*” (SHOTTER & NEWSON, 1982, p.34). Young et al. (2000, p.150) descrevem um exemplo prático do conceito argumentando que uma porta só se constituirá em uma *affordance* caso o indivíduo a perceba, tenha habilidades para girar sua maçaneta, abri-la e passar por ela.

aprendizagem no meio virtual, podemos dizer que a incapacidade de um indivíduo de abrir um *link* por este estar fora do ar se caracteriza como uma *affordance* falsa.

Acredita-se que todo ambiente é rico em significados capazes de conectar um sujeito ao contexto no qual ele se insere. A motivação, aptidão ou habilidade do sujeito pode fazer com que ele enxergue tais significados como *affordances*. A falta dessas características e/ou a má interpretação dos objetos a sua volta fará com que o indivíduo não tenha a mesma percepção e um engajamento não satisfatório com o ambiente, contribuindo para a limitação de suas ações e de seu sucesso⁵².

Com isso, é importante o conhecimento do professor sobre as necessidades de aprendizagem de seus alunos. Ziglari (2008, p. 6) afirma que é com base nelas que ele será capaz de criar ambientes (ex. oferecendo materiais adequados de acordo com o contexto de aprendizagem em questão e implementando suas aulas com recursos tecnológicos) que possam oferecer *affordances* aos aprendizes, que poderão auxiliá-los na construção de conhecimento. Diante disso, esta pesquisa preocupa-se em investigar um ambiente projetado para possibilitar ações que levem ao engajamento dos aprendizes com os recursos semióticos para a construção de significados e verificar se tais mediações se constituem em *affordances* que levem ao desenvolvimento cognitivo dos participantes. Com o intuito de alcançar esse objetivo, o desenho pedagógico da disciplina ministrada tem como base a abordagem educacional Ensino e Aprendizagem por Tarefas (doravante EAPT), uma abordagem de ensino embasada por teorias da aquisição de línguas e em pesquisas de sala de aula.

3.4 O ensino e aprendizagem por tarefas

O EAPT é uma abordagem de ensino analítica, que se opõe às abordagens sintéticas, que são comumente mais utilizadas no ensino de línguas. Ellis (2005, p. 713) discorre sobre as abordagens sintética e analítica sob os termos currículo tipo A e currículo tipo B, terminologias propostas por White (1988). Segundo esse autor, nos currículos tipo A, de natureza sintética, é especificado o que os estudantes irão aprender e quando eles irão

⁵² Aplicando essa posição ao contexto escolar, podemos explicar em partes porque dois aprendizes pertencentes a uma mesma sala de aula têm resultados diferentes ao final do ano letivo: um passa para outra série e o outro fica retido. O primeiro foi capaz de perceber as *affordances* do ambiente (tarefas, anotações, seminários, explicações do professor, etc.), depreender conhecimento delas e utilizá-las para cumprir o seu objetivo: concluir o ano letivo de estudos com êxito. O outro, por algum motivo, não conseguiu perceber as *affordances* e não obteve o mesmo sucesso que o outro colega. Podemos explicar esse quadro em partes, porque devemos focalizá-lo sob uma perspectiva holística, enxergar o sistema como um todo. Sabemos que fatores internos e externos poderiam ter influenciado os resultados obtidos, como mudança de escola, problemas em casa e falta de tempo para se dedicar aos estudos. Tais inconvenientes podem ter impedido que houvesse um engajamento maior do aprendiz com seu ambiente, resultando em um desempenho menos produtivo.

aprender. Há um planejamento de ensino estruturado consistindo de uma lista de conteúdos. Nos currículos analíticos ou de tipo B o propósito é criar condições para que os estudantes aprendam pela experiência, por meio de tarefas capazes de motivar a comunicação entre os aprendizes. O autor ainda afirma que, no primeiro caso, há uma intervenção direta do professor na aprendizagem e que, no segundo, ocorre uma intervenção indireta. As atividades da disciplina *Interaction through the Internet* foram realizadas com base no currículo B, por se inserirem em um ambiente cujo formato pedagógico é centrado nos aprendizes⁵³ e pelas tarefas serem desenvolvidas por meio da colaboração (um dos objetivos específicos investigados nesta pesquisa), possibilitando a autonomia dos aprendizes.

Segundo Ellis (2005, p. 721), a instrução por tarefas surgiu como decorrência da convicção de alguns estudiosos de que não era possível especificar o que um aprendiz poderia aprender linguisticamente. Um dos maiores precursores dessa ideia foi Prabhu, que desde o final da década de 1970 acreditava que era necessário abandonar a pré-seleção de conteúdos linguísticos em um programa de ensino. Ao invés disso, o autor propunha que o mais correto seria especificar o conteúdo de ensino em termos de unidades holísticas de comunicação, ou seja, por meio de tarefas. Desse modo, a aprendizagem seria pela comunicação e não para a comunicação.

Neste trabalho, defendo que tanto a abordagem analítica quanto a sintética podem levar à aquisição de línguas. As variáveis que fazem com que o complexo processo de ensino-aprendizagem tenha sucesso são diversas, como o modo de instrução de acordo com cada contexto de aprendizagem, fatores intrapessoais e extrapessoais dos envolvidos, atividades relacionadas com o mundo real dos aprendizes e tantos outros.

A abordagem de ensino EAPT se configura como um termo guarda-chuva, que compreende três tipos de programas de ensino, apresentados por Long e Crooks (1992, p. 6-15): o Procedimental, o Processual e o EAPT, detalhados a seguir.

O programa de ensino Procedimental é associado com o trabalho de Prabhu et al. (1979-1984), cujo ensino baseia-se no “aprender através da comunicação”. As tarefas, baseadas na resolução de problemas, são conduzidas sem uma pré-seleção de conteúdo e sob o controle do professor. O objetivo é que os aprendizes alcancem resultados através de informações, por processos de pensamento (e.x. de tarefas: calcular distâncias, compreensão de diálogos).

⁵³ Por mais que planejemos um currículo centrado no aprendiz, dificilmente ele terá características somente desse formato. Nunan (1989, p.19) compartilha dessa visão, alegando que um currículo nunca será totalmente centrado no aprendiz ou centrado no conteúdo.

O programa de ensino Processual, desenvolvido principalmente por Breen et al. (1984-1987) e Candlin et al. (1987), tem seu foco em tarefas sequenciadas e de solução de problemas, cujo programa de ensino envolve professores e alunos na seleção de procedimentos cognitivos e comunicativos e que se preocupa com as necessidades específicas dos aprendizes (e.x. de tarefas: resolução de problemas, simulação e tarefas que envolvem decisões).

Por fim, o programa EAPT – que possui o mesmo nome da abordagem que o abriga – relacionado ao trabalho de Long (1985-1989) e Crookes (1986-1987), apoia-se principalmente em pesquisas de aquisição de segunda língua no desenvolvimento de atividades. A tarefa é definida como um trabalho realizado individualmente ou em grupos, com foco na comunicação e na forma, concebida como tarefas que as pessoas realizam no dia a dia, no trabalho e no lazer. São exemplos de tarefas: comprar passagem de trem, alugar um apartamento e ler um manual técnico.

A abordagem de ensino EAPT não faz distinção entre processo e produto de aprendizagem, sendo metodologicamente organizado em termos de induzir as oportunidades de uso e aprendizagem de língua. As necessidades específicas dos aprendizes são levadas em consideração, sendo que os conteúdos seguem a seleção, a gradação e o sequenciamento de materiais com o uso de cadeias de macro-tarefas (coleta de informações, resolução de problemas e tarefas avaliativas) derivadas de análises sociolinguísticas das necessidades dos aprendizes e da pesquisa psicolinguística das expectativas dos estudantes.

Como os aprendizes da disciplina *Interaction through the Internet* já possuem conhecimento dos níveis pré-intermediário a avançado na língua alvo, não houve a preocupação em nivelar ou sequenciar os conteúdos ministrados. As tarefas desenvolvidas ao longo da disciplina tiveram como base o programa de EAPT, pela ênfase no conceito de tarefa do mundo real – realizadas em comunidades de prática. Deste modo, as tarefas desenvolvidas fizeram com que as performances dos participantes se aproximassem daquelas desempenhadas em sociedade, como a compra e venda de mercadorias, a inserção de vídeos em ambientes virtuais, a leitura e comentários de notícias on-line, a divulgação de um evento pela Internet, etc. No entanto, como argumenta Nunan (1989, p. 40-41), tarefas reais podem (e isso é bastante comum) sofrer adaptações quando realizadas em contextos educacionais. O autor afirma que há um continuum relacionando as tarefas reais e as pedagógicas e que mesmo uma tarefa autêntica pode não ocorrer em contextos fora do ambiente escolar. As tarefas propostas na disciplina, embora consideradas reais, podem se situar nesse continuum e se aproximar das características de uma tarefa pedagógica, fato que não compromete sua

validade, pois as tarefas pedagógicas, segundo Nunan (1989, p. 41), podem estimular processos internos de aquisição.

Na literatura da área, foram desenvolvidas diversas definições de tarefas, que são apresentadas nos textos de Nunan (1991 e 1993) e Long e Crookes (1992): (LONG, 1985), (RICHARDS et al., 1985), (CROOKES, 1986), (PRABHU, 1987), (BREEN, 1987), (CANDLIN, 1987), (NUNAN, 1993). As definições seguem um continuum, partindo de definições de tarefas reais até as tarefas pedagógicas. Neste trabalho, a definição adotada para tarefa é:

Qualquer trabalho de sala de aula que envolve os aprendizes a compreender, manipular, produzir ou interagir na língua alvo enquanto sua atenção está principalmente focada no significado ao invés da forma. A tarefa deve também ter um senso de completude, ser capaz de se manter como um ato comunicativo por si só (NUNAN, 1993)⁵⁴.

Para Nunan (1989), as tarefas comunicativas em contextos educacionais envolvem seis variáveis que se interagem para que elas possam ser constituídas e desenvolvidas: objetivos, insumo linguístico, atividades, papel do aluno, papel do professor e contexto. Candlin (1987), citado por Nunan (1989, p. 47), inclui outras variáveis das quais acredito que duas são pertinentes para complementar o quadro de variáveis sugeridas por Nunan: monitoramento e *feedback*. Encontra-se abaixo uma figura que sintetiza as variáveis de uma tarefa pedagógica pelos dois autores. Logo após há um detalhamento sobre cada uma delas:

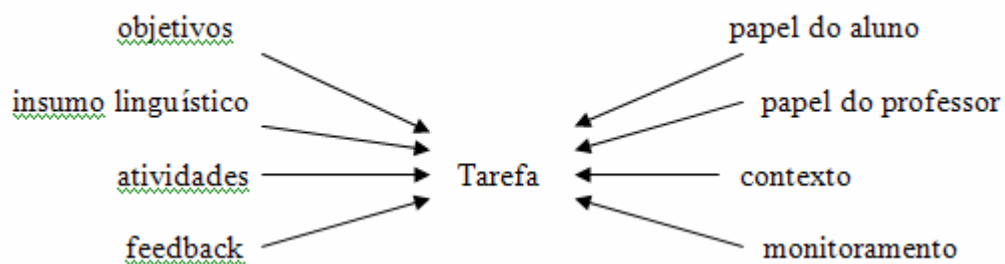


Figura 18 - As variáveis de uma tarefa. Figura adaptada do original de Nunan (1989, p. 11).

⁵⁴ Tradução para: *Any classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right.*

- Objetivos: referem-se às intenções gerais estabelecidas para se alcançar o desenvolvimento ou aprendizagem de algum conteúdo com foco em aspectos linguísticos. Há aqui uma conexão entre as tarefas e o currículo educacional adotado.
- Insumo linguístico: dados que informam o ponto de partida para a realização de uma tarefa e geralmente oferecido pelo professor. É utilizado também o termo *input*.
- Atividades: inclui explicações sobre o que se espera que os aprendizes façam durante uma determinada tarefa e a ação destes ao realizá-la.
- *Feedback*: o *feedback* é a resposta dada à tarefa desenvolvida, que na maioria das vezes traz uma apreciação acerca do trabalho realizado e pode incluir sua avaliação. Pode ser provido pelo professor ou pelos aprendizes.
- Papel do aluno: o engajamento do aprendiz em relação a uma determinada tarefa. Ex. passivo, interativo, condutor da tarefa, autônomo, negociador, etc.
- Papel do professor: o engajamento do professor em relação a uma determinada tarefa. Ex. figura central, facilitador ou mediador de informações, observador, colaborador, participante, etc.
- Contexto: o espaço onde é realizada uma tarefa. Existem três tipos de contextos: o presencial, o virtual e o semi-presencial.
- Monitoramento: supervisão do professor sobre as tarefas desenvolvidas. Toda tarefa pedagógica é supervisionada para fins avaliativos.

A utilização de tarefas em contextos instrucionais é um trabalho desafiador para o professor, por requerer conhecimento a respeito do EAPT para aplicá-lo na criação de tarefas capazes de suprir as necessidades específicas de seus aprendizes. Candlin (1987), baseando-se em Michael Breen (1985), lista alguns critérios para o planejamento de tarefas consideradas eficazes. Alguns desses critérios são apresentados a seguir:

- (1) Devem promover a atenção para o significado, propósito e negociação;
- (2) Devem permitir uma flexibilidade de abordagens para as tarefas, oferecendo diferentes rotas, mídias, modos de participação e procedimentos;
- (3) Devem possibilitar diferentes soluções, dependendo das habilidades e estratégias empregadas pelos aprendizes;
- (4) Devem envolver as contribuições, atitudes e afetividade dos aprendizes;
- (5) Devem envolver o uso da língua para a solução das tarefas;
- (6) Devem permitir a coavaliação das tarefas e das performances desenvolvidas por professores e aprendizes;
- (7) Devem desenvolver a capacidade dos aprendizes para a percepção das consequências e repercussão da tarefa em questão;
- (8) Devem oferecer oportunidades para a meta-comunicação e a metacognição;
- (9) Devem promover o treinamento dos aprendizes para a percepção e solução de problemas;
- (10) Devem oferecer monitoramento e *feedback* dos aprendizes e das tarefas.

Com o objetivo de alcançar os critérios citados na seção anterior, as tarefas da disciplina *Interaction through the Internet* foram criadas com base na roda de construção de tarefas orientadas pela taxonomia do psicólogo educacional Benjamim Bloom, desenvolvida em 2001 pelo Centro de Excelência de Ensino da Universidade St. Edwards do estado do Texas, Estados Unidos.

Um dos trabalhos iniciais e cruciais de Bloom (WIKIPEDIA, 2010) foi o de criar objetivos educacionais organizados de acordo com a complexidade cognitiva humana. Seu maior interesse era oferecer uma ferramenta prática relacionada às características mentais superiores na qual os professores poderiam confiar para avaliar seus alunos e os resultados de suas práticas educacionais.

Desenvolvida por um grupo de psicólogos cognitivos da Universidade de Chicago em 1956 liderado por Bloom, a taxonomia de objetivos educacionais tem como base uma hierarquia de comportamentos cognitivos – ou seja, os aprendizes devem alcançar primeiramente objetivos de níveis mais baixos antes de desenvolverem atividades que requerem o cumprimento de objetivos de níveis mais avançados – considerada importante para a aprendizagem, pois por meio dela é possível mensurar as capacidades ou habilidades dos aprendizes. A taxonomia de Bloom divide os objetivos educacionais em três domínios: afetivo, psicomotor e cognitivo.

As habilidades do domínio afetivo descrevem o modo de como as pessoas reagem emocionalmente. Os objetivos são focados na consciência e no desenvolvimento de atitudes, emoções e sentimentos. Há cinco níveis hierárquicos que compõem esse domínio: receber, responder, estipular valores, organizar e caracterizar.

O domínio psicomotor descreve a habilidade de manipular fisicamente uma ferramenta ou instrumento, como um martelo. Os objetivos aqui são focados nas mudanças e/ou desenvolvimentos de comportamentos e/ou habilidades. Nunca foram criados por Bloom e seu grupo subcategorias para esse domínio, embora outros estudiosos na área da educação o tenham feito.

Quanto ao domínio cognitivo, ele se concentra em torno do conhecimento, compreensão e pensamento crítico a respeito de um tópico em particular. Há seis níveis hierárquicos que compõem o domínio, que guia a atividade do nível mais básico para o mais avançado: **conhecimento** (lembrar de materiais já aprendidos), **compreensão** (compreender o significado de um material), **aplicação** (usar informação em situações concretas), **análise** (desmembrar o material em partes), **síntese** (unir as partes para formar um todo) e **avaliação** (julgar o valor de um produto para um dado propósito, utilizando critérios definidos). O

domínio cognitivo foi o que influenciou a criação da roda de construção de tarefas, ilustrada abaixo na figura 19. Além dos níveis hierárquicos (na figura chamados de domínios), são apresentados os verbos que correspondem a cada nível e que devem guiar a formulação de tarefas. Por fim, podemos visualizar os produtos dos aprendizes, os materiais/conteúdos desenvolvidos por eles. No capítulo seguinte são apresentadas as tarefas desenvolvidas para a disciplina ministrada com base nesse quadro teórico.

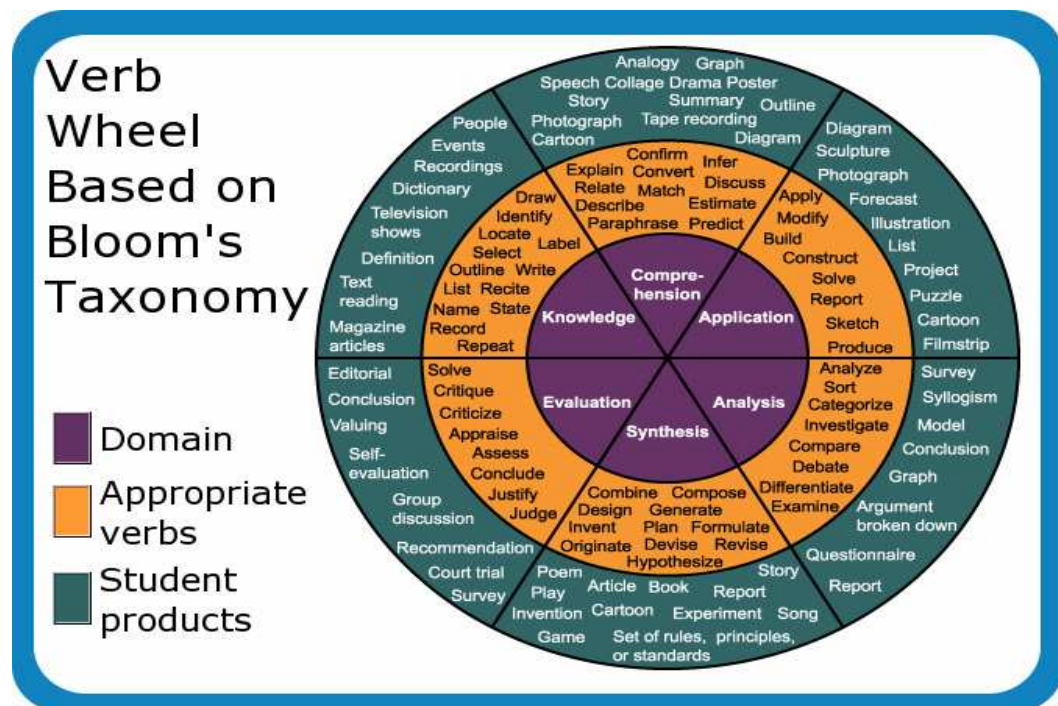


Figura 19 - Roda de construção de tarefas orientadas pelo domínio cognitivo da taxonomia de Bloom. Fonte: <http://www.alline.org/euro/bloom.htm>.

4 METODOLOGIA

*Então, o que é pesquisa? Em seu sentido mais profundo,
“pesquisa” simplesmente significa tentar encontrar
respostas para questões, uma atividade que todos nós
fazemos a todo momento para aprender mais sobre o
mundo ao nosso redor.
Dörnyei.*

Como o objetivo geral da pesquisa é verificar as possibilidades didático-pedagógicas da rede social Orkut para o ensino-aprendizagem de língua inglesa, a disciplina on-line *Interaction through the Internet* foi ministrada a fim de explorar os vários recursos oferecidos por essa rede. Devido à natureza dos dados gerados e do foco de investigação, que envolve aprendizes, professores e suas práticas em um contexto instrucional, a pesquisa foi desenvolvida sob a perspectiva qualitativa.

4.1 A pesquisa qualitativa

A pesquisa qualitativa tem tido grande visibilidade e aceitação na área da linguística aplicada desde o final da década de 90. Dörnyei (2007, p. 36) ressalta que esse fato é resultante do reconhecimento crescente na área de que quase todos os aspectos que envolvem a aquisição de línguas e seu uso são determinados ou moldados por fatores sociais, culturais e contextuais. Diante disso, a pesquisa qualitativa é, segundo o autor, a base ideal para descrever e explicar fenômenos linguísticos, além de oferecer *insights* quanto às influências e condições em um determinado contexto.

Sevigny (1981, p.68) define pesquisa qualitativa como aquela capaz de “captar o que as pessoas dizem e fazem enquanto um produto de como elas interpretam a complexidade do mundo”, ou seja, ela procura retratar e posteriormente analisar as ações, percepções e outros aspectos relevantes de sujeitos (os participantes da pesquisa) envolvidos em alguma prática e inseridos em um contexto do mundo real.

Dörnyei (2007, p. 37-39) aponta os principais aspectos que caracterizam a pesquisa qualitativa: sua **natureza emergente**, pois o conhecimento sobre a dimensão da pesquisa se desdobra ao longo da pesquisa e há uma grande flexibilidade em efetuar mudanças de curso

mesmo durante o processo de investigação; **dados majoritariamente constituídos por palavras**, coletados por entrevistas, filmagens, notas de campo, etc; **investigação em contextos naturais**, visto que o grande objetivo desse modelo de pesquisa é investigar fenômenos sociais no contexto em que eles estão inseridos, o que leva o pesquisador à **imersão prolongada** no espaço investigado; **grande ênfase às percepções dos participantes**, pois o ponto de vista dos indivíduos que compõem o contexto de investigação é essencial para a realização da pesquisa; **amostragem pequena**, ou seja, com poucos participantes, se formos comparar com a de outros formatos de pesquisa e **análise de dados fundamentalmente interpretativa**, visto que na pesquisa qualitativa o pesquisador utiliza de seu conhecimento, valores, história e formação para analisar os dados gerados em sua investigação.

Na disciplina oferecida, foram observadas as interações de um determinado grupo social durante todo o semestre letivo e os dados foram coletados ao longo de sua realização. Os resultados obtidos não poderão ser totalmente generalizados, pois se referem apenas a um grupo específico. No entanto, tais resultados podem contribuir para outras pesquisas em andamento e para uma melhor compreensão da inserção do Orkut em contextos de ensino de línguas. Desse modo, a pesquisa foi desenvolvida como um estudo de caso de base etnográfica.

4. 1.1 O estudo de caso etnográfico

O estudo de caso, como o próprio termo sugere, é o estudo da “particularidade e complexidade de um caso isolado” (STAKE, 1995. In: DÖRNYEI, 2007, p. 151), que se configura como um método de coleta e organização de dados que tem por finalidade maximizar a compreensão do caráter único do sujeito (s) ou objeto (s) sob investigação (DÖRNYEI, 2007, p. 152).

O estudo de caso é o método de pesquisa ideal para que se possa examinar com precisão um contexto socialmente e culturalmente complexo, permitindo que seja investigado de perto o intrincado conjunto de circunstâncias que se unem e se interagem formando o contexto social ao nosso redor (DÖRNYEI, 2007, p. 155). O estudo de caso é especialmente relevante para esta pesquisa, por se tratar de “um método chave para se pesquisar mudanças em fenômenos complexos de investigação prolongada” (VAN LIER, 2005, p. 195).

A pesquisa nomeada como um estudo de caso se opõe àquelas de cunho experimental por se ter pouco ou nenhum controle sobre os dados gerados. É impossível prever a natureza de seu conteúdo, visto que o pesquisador ancorado nessa perspectiva se interessa justamente pelas ações espontâneas e pelas singularidades dos participantes envolvidos. Por essa razão é que não se podem generalizar totalmente os resultados de um estudo de caso. Em pesquisas que envolvem turmas de aprendizes de línguas, que é o caso deste estudo, o desafio é ainda maior, por conta da heterogeneidade de seus elementos e da interação entre eles. Como afirma van Lier (2004b, p. 208) “generalizar é extremamente difícil em um contexto com inúmeras variáveis que se interagem de modos constantemente mutáveis”. Entretanto, é importante salientar que a não generalização dos resultados não compromete a validade da pesquisa, pois a grande maioria dos estudos de casos nos traz construtos, conceitos e proposições que são capazes de ampliar nossa visão a respeito de um determinado assunto e que podem contribuir para estudos subsequentes. A presente pesquisa, por exemplo, leva o leitor a uma possível reflexão e a uma compreensão global a respeito da incorporação da rede social Orkut como ferramenta/plataforma de ensino em contextos educacionais para a aprendizagem de línguas.

A adoção do método de pesquisa estudo de caso por pesquisadores das ciências sociais tem um longo histórico. Podemos apontar como exemplos os trabalhos pioneiros conduzidos por Sigmund Freud na psicologia e Jean Piaget na educação. Na linguística aplicada, os trabalhos conduzidos por Halliday (1975), Schumann (1978) e Schmidt (1983) merecem destaque, conforme citação de van Lier (2005, p.198). Alguns trabalhos desenvolvidos sob essa perspectiva na área incluem a aquisição de língua materna, bilinguismo, perda de primeira língua, identidade, fossilização, comunidades virtuais, etc. Embora haja muitos estudos de caso envolvendo diversos temas na área, o autor (VAN LIER, 2005, p.203) ressalta que o papel da tecnologia na aquisição de segunda língua, um dos assuntos de relevância nesta pesquisa, carece de pesquisas por meio desse método.

Brown e Rodgers (2002, p. 21) ressaltam que uma das maneiras mais utilizadas por estudiosos para que se compreendam os processos que permeiam a aprendizagem de línguas é por meio do estudo sistemático de casos de indivíduos. Por sua vez, van Lier (2005, p. 196) esclarece que quando queremos compreender como uma unidade específica (indivíduo, grupo) funciona no mundo real em um período de tempo significativo, o estudo de caso pode ser o melhor método de investigação.

Por conta dos muitos detalhes de um caso que devem ser coletados para que se possa estabelecer uma imagem e análise fiéis do objeto de estudo, um pesquisador deve permanecer

por um tempo prolongado examinando-o em seu ambiente natural. Dessa maneira, o trabalho foi realizado com base nos estudos etnográficos.

A etnografia, segundo Johnson (1992, p. 134), tem o propósito de descrever e interpretar o comportamento sociocultural de um grupo, oferecendo uma visão rica sobre os aspectos intrínsecos de um dado contexto. O objetivo central do etnógrafo é conseguir captar em seus estudos uma visão êmica do ambiente investigado, ou seja, uma visão com base no ponto de vista dos membros pertencentes ao ambiente pesquisado.

Existem ainda muitas controvérsias a respeito da etnografia realizada no meio virtual. Segundo Hine (2000, p. 43), algumas questões polêmicas levantadas por estudiosos são a autenticidade das interações mediadas pelo computador, como materiais para um entendimento etnográfico da Internet, e a escolha de *sites* adequados para que se investigue a Internet tanto como cultura quanto como artefato cultural⁵⁵. A fim de compreender melhor os ambientes digitais etnograficamente, Hine (2000, p. 43-63) destaca três áreas que auxiliam na formulação de princípios de uma etnografia virtual eficaz. Tais áreas são explicitadas nos parágrafos a seguir.

Na etnografia tradicional o deslocamento físico é um aspecto de extrema relevância, pois só assim é possível que o pesquisador interaja face a face com seus participantes. Com o advento da comunicação mediada por computador (CMC), essa nova modalidade de interação vem questionar o papel da interação presencial em estudos etnográficos. Etnógrafos virtuais, ao invés de se deslocarem fisicamente, experimentam (por meio da participação ativa) e exploram o meio social internetiano de seu escritório, não afetando de maneira alguma a relação pesquisador e leitor.

A Internet é uma rede composta majoritariamente por textos que não compartilham da efemeridade das interações da comunicação oral. O texto ocupa o status de artefato culturalmente situado. O papel do etnógrafo, além de desenvolver um entendimento dos significados que sustentam e são estabelecidos por meio dessas práticas textuais, é o de refletir sobre o meio digital e suas práticas.

Há uma preocupação a respeito das fronteiras que separam os objetos da etnografia – sejam escolas, consultórios ou comunidades virtuais. Cada vez mais as culturas estão interligadas umas às outras por meio da mobilidade física de pessoas e elementos. Uma

⁵⁵ Hine, ao longo do capítulo 2 de sua obra *Virtual Ethnography* (2000), argumenta que a Internet como cultura tem como núcleo a Comunicação Mediada por Computador (CMC), que inclui grupos e comunidades virtuais como MUDS, *bulletin boards* e *chats*. Como artefato cultural, a Internet é vista como a soma de computadores interconectados que estabelecem comunicação por meio de uma linguagem técnica específica, abrangendo um conjunto de programas que desempenha várias funções.

abordagem multidimensional seria a ideal para estudos com a Internet, como o estudo sobre o que a interação on-line traz para a vida de um sujeito quando ele se encontra off-line.

Cabe ainda ressaltar que o presente trabalho se enquadra como uma pesquisa observação-participante. Há diversas opções de se realizar uma pesquisa por meio da observação: os pesquisadores podem se tornar participantes do meio pesquisado, eles podem ser vistos como membros de um grupo participando raramente das atividades, eles podem assumir o papel de observadores sem que haja participação ou não revelarem ao grupo sua presença a fim de coletar os dados espionando o ambiente. Neste trabalho, faço parte do meio pesquisado como professora mediadora e facilitadora das interações.

Pesquisas que dão ênfase a grupos on-line pela perspectiva dos envolvidos têm crescido consideravelmente. Estudiosos na área de linguagem e tecnologia vêm discorrendo a respeito de seu papel de participante-observador em comunidades virtuais (HORN, 1998; RHEINGOLD, 1994; TURKLE, 1995) e em pesquisas etnográficas descrevendo mundos digitais (BAYM, 1993; KENDALL, 1999; MYERS, 1987; SHARF, 1999), por exemplo. Em uma grande parte dos trabalhos desenvolvidos em ambientes virtuais os pesquisadores são observadores-participantes, a fim de poupar tempo na análise das interações ocorridas no ambiente e de trazer para a pesquisa fatos que, por vezes, não podem ser percebidos e abordados por pesquisadores não ligados diretamente ao contexto investigado.

4.2 Coleta dos dados

A pesquisa qualitativa envolve procedimentos de coleta de dados que resultam em dados “abertos” e geralmente textuais com o objetivo de descrever, compreender e clarificar uma experiência humana. A quantidade de dados gerados na maioria dos casos é extensa e heterogênea, levando alguns autores a denominá-los como “bagunçados”. Mas deve-se ter em mente que essa aparente “bagunça” abarca a riqueza de dados advindos de situações complexas da vida real (DÖRNYEI, 2007, p. 124-126).

A coleta e a análise dos dados sob o paradigma qualitativo são dois processos intimamente relacionados, pois devido à natureza emergente dos dados advindos desse formato de pesquisa, a coleta e a análise geralmente são realizadas em sincronia, sobrepondo-se uma à outra. Além disso, conforme Dörnyei aponta (2007, p. 124), há uma certa dificuldade em distinguir os métodos que se referem à coleta e à análise de dados.

As principais ferramentas utilizadas na coleta de dados na pesquisa qualitativa e em investigações no meio virtual segundo Mann e Stewart (2002, p. 65) são a entrevista, a observação e a análise documental, que são exatamente os três instrumentos de coleta dessa pesquisa.

Mann e Stewart (2002, p. 65) argumentam que a entrevista deve ser vista através de um contínuo, que varia da entrevista padronizada até a entrevista não padronizada⁵⁶. A diferença entre cada gênero se restringe à abertura e flexibilidade das perguntas aos entrevistados. Quanto mais estruturada a entrevista mais limitado é o conjunto de respostas aceitas. As entrevistas conduzidas nesta pesquisa se enquadram na categoria semi-padronizadas, pois embora as respostas produzidas sejam abertas, todas as questões são formuladas de antemão pelo pesquisador, que direciona o processo dos dados gerados. Alguns exemplos de formatos de entrevista que seguem o contínuo citado acima são respectivamente a pesquisa de opinião ou enquete, o questionário aberto e a narrativa.

Neste trabalho, foram aplicados dois questionários abertos a cada participante da pesquisa durante a disciplina. Todos eles responderam a um questionário inicial, que teve como meta diagnosticar a motivação para a inscrição na disciplina e auxiliar na construção dos perfis dos participantes da pesquisa. Pretendeu-se averiguar se essa motivação se relacionava com o interesse dos aprendizes em aprender em contextos virtuais e se o Orkut contribuiu para o seu engajamento na disciplina. Buscou-se também saber se todos os aprendizes mantêm perfis atualizados no Orkut, há quanto tempo eles fazem parte da rede, com que frequência a utilizam, quais as práticas desenvolvidas por eles no ambiente, a opinião deles quanto à incorporação do Orkut como plataforma de ensino e quais as ferramentas mais utilizadas por eles.

Os aprendizes que completaram todas as tarefas propostas até o término da disciplina foram submetidos a um questionário final, que teve por finalidade detectar sua percepção a respeito de sua participação e fazer com que eles apontassem os pontos positivos e negativos da disciplina. Já os aprendizes que não completaram as atividades até o final do semestre letivo responderam a um questionário de desistentes, que objetivou diagnosticar os fatores que motivaram o desvinculamento da disciplina, aspectos que poderiam ser modificados em futuras disciplinas, os pontos negativos e positivos e uma auto-avaliação a respeito de sua participação. Os questionários se encontram nos apêndices A, B e C.

⁵⁶ Dörnyei (2007) se refere às entrevistas padronizadas e não padronizadas respectivamente por estruturadas e não estruturadas.

Na pesquisa qualitativa, a observação é um quesito fundamental, haja vista que por meio dela o pesquisador pode compreender com profundidade a natureza social do comportamento humano (MANN; STEWART, p. 84). Além disso, Foster (1996. In: MANN; STEWART, 2002, p. 84) destaca que há algumas vantagens desse método de pesquisa que superam o uso de entrevistas. Diz ele:

- 1) A informação sobre o comportamento humano pode ser gravada diretamente sem que seja necessário confiar em relatos de outros;
- 2) Os observadores podem detectar o familiar como estranho, percebendo as características do ambiente ou comportamentos que os participantes não são capazes de enxergar;
- 3) Padrões e regularidades no ambiente podem ser observados e analisados por um bom tempo;
- 4) Por meio da observação, é possível ter acesso a informações de pessoas ocupadas, não-convencionais ou hostis e inseri-las na pesquisa.

Em uma pesquisa como esta, onde os dados estão situados no meio virtual, para que se possa realizar um bom trabalho de observação o pesquisador deve ter conhecimento a respeito dos focos de observação em ambientes presenciais. Frankfort-Nachmias e Nachmias (1996. In: MANN e STEWART, p. 85) apresentam áreas de interesse, das quais cito três, que devem ser consideradas, a saber:

- 1) Comportamento não-verbal.
- 2) Comportamento espacial.
- 3) Comportamento linguístico.

Apenas uma das três opções pode ser efetivamente utilizada para a observação em ambientes virtuais como na observação presencial, o comportamento linguístico. Mas isso não impede que existam formas de observação peculiares do meio digital. O comportamento não-verbal pode ser analisado por meio dos *emoticons* e de elementos paralinguísticos do meio virtual como onomatopéias, letras em maiúscula para simbolizar gritos, repetição de vogais para simbolizar ênfase, etc. Existem ainda marcas linguísticas que indicam presenças cognitivas, sociais e de ensino, que são elementos essenciais para que a aprendizagem em comunidades virtuais ocorra, conforme defendem Garison et al. (2000). A presença cognitiva se refere à habilidade dos aprendizes de construir significados por meio da comunicação ativa com outros participantes da comunidade. Essa presença é perceptível no momento em que eles conectam/trocam ideias e as aplicam para o desenvolvimento de novas ideias. A presença social ocorre quando um membro da comunidade demonstra suas características pessoais em

suas interações linguísticas, em uma tentativa de assinalar sua presença como uma “pessoa real” no contexto virtual. Uma maneira de representar essa presença é a demonstração de emoções pelos *emoticons*. Por fim, a presença de ensino, comumente realizada por professores, é dividida em duas funções: a primeira consiste em estabelecer o desenho pedagógico de uma experiência educacional selecionando, organizando, desenvolvendo e avaliando as atividades da comunidade; a segunda se refere à ação de facilitar a aprendizagem, por meio de intervenções. Identificamos as funções dessas presenças em instruções diretas do professor de como realizar atividades e quando o professor discute com os aprendizes tópicos de conteúdos trabalhados na comunidade, respectivamente.

Além da observação, pesquisadores qualitativos fazem uso de documentos pessoais para ampliar o entendimento dos participantes que formam e são formados por uma história e cultura (CHAMBERLAIN e THOMPSON, 1998. In: MANN e STEWART, 2002, p. 91). Paiva (2005) argumenta que ouvir o que os aprendizes têm a dizer sobre sua experiência de aprendizagem em contextos on-line é fundamental, pois esse é “um método que nos permite compreender melhor o que está acontecendo no mundo virtual”.

Nesta pesquisa foram utilizados diários eletrônicos semanais para a coleta de informações pessoais dos aprendizes sobre questões que envolvem sua participação na disciplina. Esse instrumento proporcionou aos alunos momentos de reflexão sobre sua participação durante o semestre letivo e desses registros emergiram dados relevantes para o desenvolvimento da pesquisa.

Dörnyei (2007, p. 156) ressalta que a adoção de diários escritos pelos participantes de uma pesquisa como método de coleta de dados entre pesquisadores das ciências sociais data da década de 70 no campo da psicologia. Na linguística aplicada, essa prática foi inserida somente na década de 80. Segundo o autor, geralmente os diários oferecem a oportunidade de investigar processos sociais e psicológicos imbuídos em experiências cotidianas. Assim, os diários mantidos pelos participantes de uma pesquisa podem revelar aspectos particulares e únicos de suas vivências.

Nunan (1992, p.120), com base em Porter et al. (1990), aponta alguns benefícios que o uso de diários em contextos educacionais pode oferecer à pesquisa e à aprendizagem de segunda língua:

- 1) Os aprendizes podem articular problemas que eles estão tendo com os conteúdos trabalhados e sanar suas dúvidas;
- 2) Os diários promovem a aprendizagem autônoma, encorajando os aprendizes a ter responsabilidade sobre seu próprio processo de aprendizagem;

- 3) Ao trocar ideias com o professor, os aprendizes podem se sentir mais confiantes, compreender melhor aspectos da língua de difícil compreensão e gerar *insights* criativos;
- 4) A prática de manter diários pode levar a discussões produtivas na sala de aula;
- 5) Os aprendizes são encorajados a fazer conexões entre o material utilizado por eles e sua aprendizagem;
- 6) Os diários criam uma interação professor-aluno e aluno-aluno além dos limites da sala de aula;
- 7) Os diários fazem com que as aulas se tornem um processo mais orientado.

4.3 A disciplina *Interaction through the Internet*

A disciplina on-line *Interaction through the Internet* foi oferecida como uma disciplina eletiva da grade curricular do curso de Letras da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), ministrada em conjunto por mim e pela professora doutora Liliane Assis Sade, professora efetiva do departamento de Letras, Artes e Cultura da UFSJ.

A princípio dezesseis alunos graduandos do curso de Letras dessa instituição fizeram parte da disciplina. Desses, quatorze a concluíram até o final. Uma das participantes que se inscreveu na disciplina não se manifestou em nenhuma das atividades e outra a abandonou na tarefa de número 2. Todos os alunos estavam cientes de que a disciplina seria investigada para fins de pesquisa e tiveram a escolha de autorizar ou não a coleta e a análise dos dados que comprovavam sua participação na disciplina. Todos os alunos aceitaram ser participantes da pesquisa e assinaram um termo de consentimento que explicitava as condições da divulgação dos dados coletados e trazia uma breve descrição da pesquisa em andamento, bem como seu objetivo principal. O termo de consentimento utilizado se encontra no anexo A.

Todos os participantes afirmaram no questionário inicial que já faziam parte da rede social Orkut antes de se inscreverem na disciplina. Conclui-se com isso que todos já possuíam familiaridade e um certo domínio das ferramentas e das funções que o ambiente oferece. Todos os aprendizes disseram fazer parte da rede social para se comunicar com os amigos, seja por meio de *scraps* e/ou depoimentos. Outras práticas desenvolvidas no ambiente listadas por eles são conhecer novas pessoas com interesses em comum, participar de discussões em comunidades, postar fotos e mensagens em seus perfis, enviar mensagens de felicitações aos amigos aniversariantes e utilizar os aplicativos do ambiente. Um participante afirmou que,

além de se comunicar com outros usuários por meio da rede social, se diverte no Orkut com os jogos oferecidos pelos aplicativos do *site*.

Quando questionados sobre o porquê de se inscreverem na disciplina, metade dos aprendizes revelou que o principal propósito era o de desenvolver sua proficiência na língua inglesa. Dentre estes, foi ressaltado o caráter inovador da disciplina e/ou a oportunidade de utilizar a língua em um contexto real. Outro participante afirmou que a aprendizagem seria dinâmica por ser ministrada por meio do Orkut e outro que além do desejo de desenvolver seus conhecimentos na língua alvo, se inscreveu na disciplina por ela ser on-line e por gostar de navegar pela Internet. Razão esta comentada por outros colegas, que alegaram que o fato de a disciplina ser ministrada na modalidade a distância seria uma experiência nova, uma forma diferente de comunicação, uma boa opção para completar as disciplinas oferecidas pela unidade curricular Estudos em Língua Estrangeira (ELE), uma disciplina bem atualizada e uma abordagem com a língua falada feita de um modo totalmente diferente de tudo o que tem sido feito na aprendizagem de língua estrangeira.

A escolha do contexto de investigação foi influenciada pelo apoio oferecido pela professora Liliane à presente pesquisa desde o início de seu desenvolvimento e pelo seu interesse e de sua instituição em promover o ensino de inglês integrado aos ambientes virtuais de aprendizagem.

A rede social Orkut serviu de plataforma de ensino e abrigou todas as interações e atividades desenvolvidas pelos alunos e professoras durante o período em que a disciplina aconteceu, ou seja, de 01 de março a 02 de julho de 2010. O primeiro passo tomado foi a criação de uma comunidade moderada (ou fechada) no ambiente, denominada *Interaction thru the Internet*⁵⁷. Somente os alunos regularmente matriculados na citada disciplina podiam se tornar membros dessa comunidade e criar/editar seus conteúdos, embora qualquer usuário da rede pudesse ter acesso a todas as atividades e discussões ocorridas no ambiente. A comunidade, mesmo após o término da disciplina, se encontra *on-line* no site do Orkut⁵⁸.

O desenho pedagógico da disciplina teve como alicerce duas principais atividades: as tarefas (*tasks*) e os diários (*journals*). Foram realizadas ao todo 13 tarefas. Toda semana os alunos tinham que cumprir uma tarefa diferente, que sempre eram divididas em dois momentos: na primeira parte, os aprendizes tinham que realizar as atividades propostas pelas professoras individualmente ou em grupos. A segunda parte envolvia práticas interacionais,

⁵⁷ No Orkut, há um limite de caracteres para que se possa nomear uma comunidade. Por esse motivo não foi possível criar uma comunidade homônima à disciplina. Assim, o “through” foi abreviado para “thru”.

⁵⁸ Endereço da comunidade - <http://www.orkut.com.br/Main#Community?cmm=98557668>.

nas quais os aprendizes deviam interagir de algum modo – por meio de discussões, enquetes, trocas de informação, comentários – com o grande grupo de participantes que compunha a disciplina. Logo após a postagem da parte dois de cada tarefa, os aprendizes deviam postar seus diários eletrônicos referentes à tarefa recém finalizada. O papel dos diários foi o de oferecer aos aprendizes um espaço para que eles pudessem se expressar sobre a disciplina: sua aprendizagem e seu rendimento, dificuldades e facilidades de cada tarefa, comentários sobre a utilização do Orkut em contextos instrucionais, enfim, qualquer assunto que eles achassem relevante compartilhar com seus colegas e professoras. Todas as tarefas e diários foram postadas na ferramenta tópicos de discussão. A interface da comunidade da disciplina é reproduzida na figura abaixo.

The screenshot shows the Orkut community page for "Interaction thru the Internet". The page is in Portuguese and includes a navigation menu on the left, a main content area with community details, a forum table, a members grid, and related communities.

Interaction thru the Internet
 Início > Comunidades > Escolas e Cursos > Interaction thru the Internet

descrição: This community has been created to join students from UFSJ who take part in the discipline "Interaction through the Internet" mediated by the teachers Liliane Sade and Helen Faria. The main aim here is to develop the English language by doing weekly tasks, where all the students interact by discussing and giving opinions about specific subjects.
 So, welcome folks and let's get to work!

idloa: **Inglês (EUA)**
 categoria: Escolas e Cursos
 dono: Helen Faria
 co-proprietários: Liliane (adicionar co-proprietário ?)
 moderadores: Liliane (adicionar moderador)
 tipo: moderada
 privacidade do conteúdo: aberta para não-membros
 local: São João del-Rei, Minas Gerais, Brasil
 criado em: 12 de fevereiro de 2010
 membros: 17

membros (17)

fórum

tópico	postagens	última postagem
<input type="checkbox"/> Final Questionnaire (before Task 13) June, 12th	4	10/06/10
<input type="checkbox"/> Journal 12	11	09/06/10
<input type="checkbox"/> Task 12	24	09/06/10

comunidades relacionadas

- I love to speak English (9.803)
- How do You Say...In English? (59)
- Fluent English Speaking (549)

Figura 20 - Interface da comunidade da disciplina Interaction Through the Internet

A cada fechamento de tarefa, as professoras, em regime de revezamento, ofereciam aos aprendizes uma resposta às atividades desenvolvidas, segmentadas em *feedback* e *feedback on language*, também postadas no fórum do Orkut. Na seção *feedback*, eram relatados comentários de uma das professoras a respeito dos aspectos gerais que circundaram determinada tarefa e seu cumprimento, além de ser divulgada uma lista dos aprendizes que cumpriram a tarefa no tempo previsto, que a cumpriram em atraso, que a postaram incompleta e que não executaram nenhuma das atividades propostas. Na seção *feedback on language*

eram discutidas algumas estruturas da língua inglesa utilizadas pelos aprendizes durante a tarefa que acarretavam alguma impropriedade de acordo com as normas de escrita formais e informais da língua. O objetivo da discussão era o de esclarecer aos alunos algumas regras que regem a escrita do inglês por meio de dicas de re-escrita e de como se expressar de uma maneira mais adequada e aceita na língua estudada.

Todas as tarefas desenvolvidas durante a disciplina *Interaction through the Internet* tiveram o seu foco no significado, não na forma. Entretanto, o foco nas estruturas linguísticas deve ser incorporado no planejamento de qualquer curso. Nunan (1989, p. 38) ressalta que logo na fase inicial de criação das tarefas devemos considerar a quantidade necessária de atenção às estruturas linguísticas. Alguns estudiosos, como Prabhu (1987), acreditam não ser necessário prover os aprendizes com o foco na forma. Por outro lado, outros como Rutherford (1987), acreditam que em alguns momentos os alunos devem ter consciência sobre os tópicos gramaticais inseridos nas tarefas.

Acredito que o foco estrutural foi importante na disciplina, pois mesmo tendo modelos de escrita advindos dos colegas, a maioria dos aprendizes esperava que as professoras lessem seus textos e fizessem comentários acerca de sua performance linguística. Tal ação também se justifica pela percepção das professoras de que alguns aprendizes tiveram um melhor desempenho de sua habilidade de escrita após as correções/sugestões oferecidas no tópico semanal “*Feedback on language*”.

Diversas ferramentas da rede foram utilizadas para a comunicação e o trabalho colaborativo durante a disciplina. As mais utilizadas foram os tópicos de discussão ou o fórum do ambiente, uma das poucas ferramentas do Orkut que permite postagens de longa extensão; os aplicativos ou *apps*, em função da grande variedade de serviços que auxiliaram na criação de tarefas interativas e dinâmicas; as comunidades do ambiente, que propiciaram interações sobre temas específicos com o grupo de aprendizes e com usuários da rede que não faziam parte da disciplina e os recados, que além de terem sido utilizados para a execução de algumas tarefas, também mediaram a comunicação individual entre as professoras e os participantes do ambiente para a manutenção da disciplina, como o envio de pequenos recados particulares, discussões acerca de problemas técnicos e a solução de dúvidas específicas enviadas por alguns alunos.

4.3.1 Apresentação das tarefas desenvolvidas na disciplina

Como já apontado, a abordagem EAPT e a roda de construção de tarefas baseada na taxonomia de Bloom influenciaram a criação das tarefas desenvolvidas durante a disciplina *Interaction through the Internet*. De algum modo, mas não sistematicamente, a roda de construção de tarefas serviu para a gradação⁵⁹ das atividades propostas pelas professoras. Apresento a seguir as treze tarefas realizadas, ressaltando os domínios cognitivos em que elas se inserem e os verbos que as definem⁶⁰:

Tarefa 1: Conhecimento (definir, descrever, nomear)

Parte 1: Mude o idioma de seu Orkut para o inglês. Escreva todas as informações de seu perfil no ambiente nessa língua.

Parte 2: Leia as informações dos perfis de seus colegas e deixe um depoimento para no mínimo dois deles. Responda aos depoimentos recebidos pelos colegas.

Tarefa 2: Compreensão (resumir, explicar)

Parte 1: Adicione um aplicativo do Orkut na categoria “Notícias” ao seu perfil. Leia algumas das notícias oferecidas pelo aplicativo, selecione uma e escreva uma resenha sobre seu conteúdo.

Parte 2: Leia as resenhas de seus colegas e escolha pelo menos uma para expôr seus comentários sobre sua leitura. Aponte as razões pelas quais essa resenha chamou a sua atenção e discorra sobre o que há de interessante na notícia resenhada.

Tarefa 3: Aplicação (produzir, mostrar, criar)

Parte 1: Caso você não possua o aplicativo *Buddy Poke* adicione-o e crie um avatar para você. Depois, em grupos de quatro membros, produza um pequeno filme utilizando as ações disponíveis por esse aplicativo. Você deve escrever uma estória e ilustrá-la. Todos os quatro perfis devem ser usados para fazer o filme. Discuta no fórum os conteúdos e as sequências do filme (foi aberto para cada um dos grupos um tópico para serem utilizados para a condução das discussões). No final da tarefa, divulgue a sequência do filme para que possamos compreender o trabalho desenvolvido.

Parte 2: Assista aos filmes de seus colegas e faça comentários a respeito deles.

Tarefa 4: Aplicação (fazer, aplicar, escolher)⁶¹

Adicione um aplicativo que possibilite o envio de cartões comemorativos (*Funny Scraps*, *Super Scraps*, *Orkut scraps* ou qualquer outro do gênero).

⁵⁹ Ou seja, o estabelecimento de níveis de dificuldade das tarefas, tanto linguístico quanto de execução.

⁶⁰ As instruções das tarefas na disciplina foram feitas em língua inglesa. Neste trabalho apresento uma síntese em português do que foi exigido em cada tarefa.

⁶¹ A tarefa de número 4 não teve uma segunda parte. Devido ao dia santo Sexta-feira da Paixão, as aulas na UFSJ não aconteceram durante toda a semana e as professoras preferiram manter apenas a parte 1 da tarefa.

Envie um *scrap* para no mínimo dois de seus colegas desejando a eles Feliz Páscoa. Responda aos *scraps* de seus colegas.

Tarefa 5: Avaliação (julgar, criticar, recomendar)

Parte 1: Adicione o aplicativo *New Moon*⁶² ao seu perfil. Ao abrir o aplicativo, vocês verão uma barra superior que inclui tópicos como Resumo, Opiniões, Vídeo, Fotos e Discussões. Assista a pelo menos dois vídeos e veja algumas fotos do aplicativo. Vá em “Opiniões” e expresse sua opinião a respeito dos vídeos e fotos escolhidos por você.

Parte 2: Vá em “Discussões” e discorra sobre suas impressões sobre o filme, os atores, o enredo... Responda às discussões de seus colegas e crie suas próprias discussões.

Tarefa 6: Avaliação (julgar, criticar, considerar)

Parte 1: Poste uma piada em inglês no fórum.

Parte 2: Leia todas as piadas postadas e participe da enquete “Quem postou a melhor piada?” votando na piada mais engraçada em sua opinião. Justifique seu voto postando seu comentário na enquete.

Tarefa 7: Análise (comparar, investigar, selecionar)

Parte 1: Junte-se à comunidade "FREEADS (Buy n Sell)" do Orkut. Poste nos tópicos de discussão da comunidade um anúncio oferecendo algo de segunda mão que você quer vender (você pode vender os produtos de verdade. Caso você realmente queira vender algo esta é a sua oportunidade!). Não se esqueça de oferecer uma descrição detalhada do produto, as condições de pagamento, etc.

Parte 2: Leia os anúncios de seus colegas e negocie a compra de um item que você gostaria que fosse seu. Vocês podem interagir com os outros membros da comunidade que não façam parte da disciplina.

Tarefa 8: Síntese (inventar, planejar, formular)

Parte 1: Em grupos, abra uma comunidade no Orkut sobre um assunto do interesse do grupo. Crie tópicos de discussão e enquetes sobre o tema da comunidade.

Parte 2: Visite a comunidade de seus colegas, participe das atividades propostas e adicione ao seu perfil as comunidades das quais você se identifica.

Tarefa 9: Compreensão (discutir, explicar, inferir)

Parte 1: Adicione o aplicativo *Chat Rooms!* ao seu perfil. Encontre alguém nesse ambiente para manter uma conversação em inglês na modalidade “privado”.

Parte 2: Grave a conversação (ou partes dela) e poste-a no fórum.

Tarefa 10: Síntese/Avaliação (compôr, revisar, apreciar)

Parte 1: Escolha um filme que você tenha gostado de assistir e escreva uma resenha sobre ele. Siga as sugestões postadas no fórum para a escrita de uma boa resenha. Poste sua resenha na comunidade “Movie Review”:

⁶² *New Moon*, em português Lua Nova, é um filme hollywoodiano que faz parte dos filmes da saga Crepúsculo, cujo enredo gira em torno do romance adolescente entre Edward, um vampiro e Bella, uma humana.

<http://www.orkut.com.br/Main#Community?cmm=15695734>.

Parte 2: Leia as resenhas de seus colegas e faça comentários sobre elas. Você deve também comentar ao menos uma resenha de um membro da comunidade que não faça parte de nossa disciplina.

Tarefa 11: Síntese (inventar, originar, formular)

Parte 1: Vá à seção de aplicativos e encontre um quiz sobre algo que você goste muito. Faça o quiz e discorra no fórum sobre o porquê de sua escolha e os resultados obtidos.

Parte 2: Em grupos, desenvolva um quiz contendo 10 perguntas sobre qualquer assunto. Todos os alunos devem submeter respostas aos quizzes dos colegas. No fim da tarefa, um membro de cada grupo deve disponibilizar as respostas do quiz criado.

Tarefa 12: Síntese/Avaliação (inventar, originar, avaliar)

Parte 1: Em grupos, produza um vídeo contendo alguma apresentação que envolva a língua inglesa e incorpore-o ao *site* YouTube.

Parte 2: Importe seu vídeo do YouTube para seu perfil do Orkut. Assista aos vídeos de seus colegas e teça comentários sobre eles no fórum.

Tarefa 13: Síntese (planejar, originar, projetar)

Parte 1: Em grupos, planeje uma festa de despedida presencial da disciplina. Um grupo deve ficar encarregado de conseguir um local, traduzir os cardápios para o inglês e servirem de garçons/garçonetes interagindo na língua inglesa durante a festa. Os outros grupos devem apresentar performances artísticas nesse idioma no dia do evento. Utilize o fórum para as discussões e a ferramenta “Evento” para divulgar o encontro pelo Orkut.

Parte 2: Compareça ao evento e apresente as performances planejadas.

4.4 Análise dos dados

A análise dos dados é o momento em que o pesquisador organiza e sintetiza todo o material gerado durante a fase de coleta utilizando técnicas específicas, com a finalidade de chegar aos resultados e/ou considerações finais de um estudo. Na pesquisa qualitativa, devido à grande quantidade de dados que geralmente são reunidos, o pesquisador se defronta com a difícil tarefa de reduzir esse material a fim de obter uma amostra representativa de todo o trabalho desenvolvido, processo que exige boas doses de percepção e de conhecimento por parte do pesquisador.

Segundo Selinger e Shohamy (1989, p.205), na pesquisa qualitativa geralmente os segmentos relevantes de um texto são identificados, delimitados e classificados de acordo com um esquema de organização, com a intenção de agrupar dados que apresentam aspectos em comum para que se possa desenvolver padrões para a análise. Os autores distinguem duas principais técnicas de análise de dados qualitativos. Uma delas é realizada por meio de um

procedimento indutivo, no qual um conjunto de categorias – cuja função é criar um sistema de ordenação – emerge dos dados durante o processo em que o pesquisador se dedica a trabalhar sistematicamente lendo-os e interpretando-os. Em outras palavras, ele se “debruça” sobre os dados na tentativa de conhecê-los em profundidade. Uma vez estabelecidas as categorias, elas são aplicadas aos dados. Estes são analisados e apresentados de acordo as categorias criadas. Já a outra técnica consiste em aplicar um conjunto de categorias já existente. Nesta pesquisa, as categorias de análise foram criadas a partir de leituras que levaram à compreensão dos dados sob três visões complementares, desenvolvidas com base no referencial teórico adotado – teoria da complexidade, abordagem ecológica e o conceito de comunidades de prática – e dos objetivos específicos propostos. As categorias, bem como a análise do curso, são apresentadas na próxima seção.

4. 4.1 Análise das interações da disciplina *Interaction through the Internet*

Para a realização da análise dos dados das interações ocorridas durante a pesquisa, foram desenvolvidas três categorias: uma com base na teoria da complexidade, uma baseada na abordagem ecológica e uma representativa do conceito de comunidades de prática. Com isso, a disciplina *Interaction through the Internet* é analisada respectivamente como um sistema complexo, como um ambiente ecológico e como uma comunidade de prática. Cada uma das categorias abarca subcategorias que trazem os aspectos principais de cada teoria do quadro teórico utilizado nesta pesquisa.

Os dados aqui analisados, provenientes da disciplina on-line *Interaction through the Internet*, fazem parte das tarefas, diários eletrônicos, questionários e demais interações desenvolvidas durante sua condução. Os textos dos excertos foram retirados originalmente do ambiente onde ocorreram as interações, portanto erros de qualquer natureza não foram corrigidos. As fotos dos perfis e os nomes dos participantes foram omitidos e, quando citados, foram alterados, a fim de preservar suas identidades.

Categoria 1: Um sistema complexo

Pela natureza dinâmica e emergente da disciplina *Interaction through the Internet*, podemos dizer que ela se trata de um sistema complexo. As características complexas aqui analisadas retratam de modo geral o funcionamento do sistema durante a realização da disciplina.

1) Desarranjo da ordem e auto-organização

É natural que em qualquer sistema complexo haja perturbações que alterem a trajetória dos acontecimentos esperados, devido ao seu caráter imprevisível e dinâmico. Destacarei aqui um momento da disciplina – de tantos outros que ocorreram durante sua realização – bastante representativo do desarranjo da ordem do sistema.

Logo no início da disciplina, na tarefa de número dois, o tópico do fórum que abrigava as atividades desenvolvidas pelos participantes, incluindo as direções para a realização da tarefa, desapareceu inexplicavelmente. Como a comunidade do Orkut utilizada para a condução da disciplina era moderada e apenas as professoras tinham acesso para fazer modificações no ambiente, nenhum dos alunos poderia ter deletado o tópico. As professoras solicitaram novamente a postagem das atividades apagadas, como é mostrado no excerto 1. Tal fato causou alguns conflitos internos no ambiente, como pode ser visto nos excertos 2, 3, 4 e 5.

Excerto 1: I've just realized that all the content of Task 1 part 1 disappeared! I really don't know what happened and that's too bad because you'll have to do it again. Sorry guys! We'll give you more time to do it. So, as I have written, you have to go to "More", "Add apps" and "News". There are 54 apps related to news. Choose one app, add it to your profile, read some news and select one to write a review about it. Sorry again, unpredictable things happen when we use technologies, you know... From now on I'll keep a record of all the interactions.

Excerto 2: It's not possible that Orkut hates me, all right? because my Task 1 wasn't found by Lili and now I had to do Task 2 again...oh come on!! I hope we have no more problems!

Excerto 3: I like read some news and coment my friends news, but I don't like have to write Task 2 again!

Excerto 4: About this technologies problems...no use crying over splid milk.

Excerto 5: I didn't understand if I have t post my task 2 – part one in the forum again... Could you help me? :-)

As reações dos participantes a respeito do desaparecimento das atividades foram diversas. Alguns alunos, mesmo com as explicações de que era necessário postar a tarefa novamente no fórum, ficaram em dúvida se realmente seria necessário refazer a atividade (excerto 5). Outros não quiseram postar a tarefa no fórum pela segunda vez e não o fizeram. Felizmente não houve problemas dessa natureza nas tarefas subseqüentes, pois o sistema foi reorganizado. A ordem no ambiente foi (até que outra perturbação ocorresse) restabelecida.

2) Coadaptação e emergência no sistema

O termo coadaptação se refere à interação entre dois ou mais sistemas complexos que se influenciam e se modificam por conta da relação que eles compartilham. Na presente pesquisa, podemos apontar a conexão entre dois sistemas complexos que se encontravam em um equilíbrio dinâmico e afetavam as condições naturais um do outro: “alunos de Letras participantes da disciplina *Interaction through the Internet*” e “comunidade de aprendizagem on-line da rede social Orkut”, que, sob uma visão holística, formavam um só sistema. Dessas interações emergiram novos padrões de comportamento que puderam ser observados.

Algumas tarefas que já estavam planejadas para serem incluídas na disciplina foram alteradas ou descartadas após a leitura de opiniões/sugestões nos *journals* e após observações do comportamento dos alunos em tarefas já cumpridas. A alteração/exclusão de tarefas é um exemplo de ação que emergiu da co-adaptação entre os aprendizes e seu meio. A fim de explicitar melhor esse quadro, cito a Tarefa 3, na qual os alunos tinham que produzir um pequeno filme com o apoio do aplicativo *Buddy Poke*, da qual grande parte dos participantes se manifestou negativamente. Acredita-se que o insucesso da tarefa se deve ao fato de que o aplicativo é visto por muitos como infantil e sem propósito para a aprendizagem de língua inglesa. Há também a hipótese de que talvez a maneira pela qual a tarefa foi apresentada e conduzida não foi satisfatória. Abaixo, nos excertos 6, 7, 8 e 9, podemos visualizar alguns depoimentos dos alunos referentes a essa tarefa:

Excerto 6: I found task 3 complicated because I had a hard time understanding what was to do and I think there wasn't much interaction in it. And I didn't like it.

Excerto 7: Hello folks!! I agree with almost every comment made. As my e-friends, I definitely didn't like this activity for some reasons. Firstly, I couldn't notice many vantages related to get better our proficiencie. Secondly, in my opinion, it wasn't interactive, as it wasn't necessary much discussion to come to a conclusion regarding the story and images which shall be used. Finally, I don't now why, but don't matter which computer I use, this applicative (I don't know if the word is correct) always takes a long time to load, and it gets me crazy!!! And it was what happened also this time. I don't know why, but I simply didn't succeed on access some friend's Buddy Pokes either.

Excerto 8: I hated the Buddypoke activity because I couldn't see the point of it, and so, I didn't do it.

Excerto 9: I also think we can explore orkut in different ways, trying to get something more interesting an that can be usual for us.

Em contrapartida, após a tarefa de número 3, a rota das atividades propostas mudou de curso a fim de promover um maior engajamento no trabalho desenvolvido pelo grupo de aprendizes que compunha a disciplina. Tal atitude se encontra em consonância com a abordagem EAPT, cujos conteúdos trabalhados devem ser desenvolvidos de acordo com as necessidades dos aprendizes. Com essa mudança de rota, pôde-se comprovar um maior engajamento e adaptação dos aprendizes com a disciplina. Seguem abaixo, respectivamente nos excertos 10, 11 e 12, alguns comentários positivos dos participantes sobre a tarefa 4, na qual os aprendizes deveriam trocar entre si cartões de Páscoa disponibilizados por alguns aplicativos do Orkut, sobre a tarefa 5, que envolveu discussões em um aplicativo dedicado ao filme Lua Nova e sobre a tarefa 6, que exigia dos participantes a narração de uma piada em inglês.

Excerto 10: Task 4 was really interesting, mainly because we could apply the language to a real situation and we could do it in a funny way and with our friends! Thanks!

Excerto 11: well...despite I didn't like the movie, I really enjoyed this task, because it was a great way to practice our English in a real situation (now we can participate of another forum discussions, and in English, what is much better!!). Well...that's it! Keep giving us interesting activities, please! See you on task 6!

Excerto 12: Hello guys! I really loved this task! It was funny and we could improve our English in a funny and interesting way! Understanding jokes in a foreign language means that you have fluency on it and nothing better than discover it laughing! Thanks for giving us interesting tasks! Hugs, Letícia.

Como pôde ser observado, a coadaptação entre a comunidade virtual do Orkut que abrigava a disciplina *Interaction through the Internet* e seus participantes fez com que emergissem novos padrões de comportamento a partir da relação entre sujeito e seu contexto, como o interesse da aprendiz no excerto 11 de participar de um fórum de discussão do aplicativo *New Moon* do Orkut. Pôde-se também diagnosticar a influência da disciplina nos comportamentos dos aprendizes fora do contexto educacional, conforme os excertos abaixo.

Excerto 13: What impressed me most about Orkut in this module were the apps. I didn't have the foggiest idea of how they worked and what could be done with/in them. The news app is particularly efficient to keep up with what's on. Now I know Orkut better, 'I can look it in the eye'. I think this module changed my opinion about distance learning – esp. about Orkut.

Excerto 14: Well, I didn't relly know that I could read news on orkut apart from my friend's ones. It's nice to know I can use orkut to something really useful! That was a very interesting experience! Thanks for the opportunity. I'll keep reading news on orkut! See you on task 3!!

Excerto 15: Hello everybody!!
I agree with my colleagues and I could say more: I simply loved this activity!! I love watching movies and it isn't something that I do frequently, unfortunatly. As I hadn't watched "Twilighth" and "New Moon" yet, I made the task a good reason for doing it...and it really payed of!! I got late on doing the activity because I prefered to watch the two movies in English. The first one, I watched with audio in English and subtitle in Portuguese. Then, I watched it again totally in English, in order to make notes of new expressions and vocabulary. My intentions was doing the same thing about the second one, but I didn't have time. I learned a lot of new colloquial expressions and different sentences structures which I thought very interesting!! I also liked a lot reading my classmates comments and comment on them, as well as giving my opinions about the movie. I practice the language a lot!! Very useful task!!

Excerto 16: Hello everybody!
I liked task 4 because I always wanted to know how some people could send so beautiful scraps and I didn't Know that they are an orkut application. As I surched for the most properly scrap, I found really beautiful ones!!!

Nos excertos 13 e 14 dois participantes discorrem sobre suas impressões sobre a tarefa 5. Ambos afirmam que desconheciam a prática de leitura de notícias pelo Orkut, sendo que o primeiro enfatiza o estreitamento de sua relação com a rede social e sua mudança de opinião a respeito da educação a distância, em especial por meio do Orkut. O segundo aponta que pretende continuar lendo notícias disponíveis no ambiente após a tarefa. No excerto 15, uma participante da disciplina conta que seu envolvimento com a tarefa 5 a fez assistir aos filmes

da saga Crepúsculo, ou seja, as atividades desenvolvidas pela aluna fizeram com que emergissem comportamentos novos e não esperados. Por fim, no excerto 16, a mesma participante justifica que gostou da tarefa 4 por tomar conhecimento de aplicativos do Orkut que permitem o envio de “recados bonitos” segundo a aluna, deixando implícito que pretende utilizá-los em oportunidades futuras.

3) Deslocamentos e centralidade do sistema

Um sistema aberto, como o analisado na pesquisa, deve ser compreendido e estudado levando-se em consideração o contexto no qual ele se insere, pois segundo Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 34) “o contexto é parte de seu sistema e de sua complexidade”. A comunidade *Interaction thru the Internet*, aninhada ao sistema complexo rede social Orkut, fez inúmeras conexões com outros sistemas que pertencem a essa rede e muitas das vezes a centralidade da disciplina foi remanejada para outros ambientes. Utilizando-se a terminologia da teoria da complexidade, temos aqui uma situação que compreende um atrator cíclico, pois embora haja um ambiente relativamente fixo para as interações da disciplina, há uma transitoriedade de ambientes por vezes “preferidos” pelo sistema à comunidade principal. São reproduzidas abaixo situações que representam esse quadro:

Excerto 17: Task 8 is a group work: You should open a community in ORKUT, and start the discussions within the forum in those communities. It can be any kind of community, related to things you really enjoy. For example, “I love chocolate”, or any other thing you feel like doing. Don’t forget to let us know which community you created so we can participate on them. You should also create polls related to the topics of your community, and add communities that have similar interests to your own. The second part of the task is to visit the other three communities created by the other groups and take part in the discussions developed there, answer to the polls, and add those communities in case you identify with them. I hope you enjoy doing this task! Have a nice week! Lili and Helen.

No excerto 17, as professoras dão instruções para que os alunos abram comunidades no Orkut e desenvolvam enquetes e discussões nos ambientes criados por eles. As interações, nessa tarefa, foram deslocadas do fórum principal para o fórum das comunidades criadas.

Excerto 18: A good quality cell phone

A Nokia 2630 cell phone which have a camera, MP3 and Radio.
It's black with graphite Details. It's very small and thin.

Ps: Payment accept only in cash.

The ones who are interested buying it, can contact me by posting a reply on this section.

I'm interested in a cell phone!

I liked your description of the cell phone: the color and the size...

I want to see this phone. It's unblocked?

But I have a small problem... cash problem!

So I want to tell you about this... you can do a good price for me!!!

Hugs!

O excerto 18 mostra o estabelecimento de um diálogo entre duas aprendizes na tarefa 7, na qual os participantes da disciplina deveriam negociar a compra e venda de mercadorias on-line. Todas as interações aconteceram na comunidade FREEADS (buy and sell), utilizada por usuários do Orkut para oferecerem e comprarem produtos pela rede.

Excerto 19: I didn't watch the movie yet then I don't have many things to talk about it. However, I've saw on the internet and TV that this is a successful movie and that its actors and actresses are very famous now. I don't know what the movie's story is, but I know that there are vampires, werewolves, and impossible loves

Hello Michele!! As you, I'm not used to watch this kind of movie and I had some resistance on seing this one, because I thought that it was teen's stuff. But after watch it, I totally changed my mind!!You should watch it! I'm sure you will not regret it!!

A discussão entre os aprendizes durante a tarefa 5, cujo trecho é reproduzido no excerto 19, não ocorre em uma comunidade, e sim em um aplicativo, o *New Moon – Twilight saga continues*. Esse aplicativo foi utilizado para que os participantes da disciplina pudessem ver fotos, vídeos e sinopses sobre o filme Lua Nova e posteriormente discutissem a respeito da obra cinematográfica.

Categoria 2: Um ambiente ecológico

Uma das características essenciais de um sistema complexo é a sua ecologia. Um ambiente ecológico é constituído por organismos que interagem entre si e com seu contexto. São analisadas e discutidas aqui algumas das características da perspectiva ecológica com foco no processo de ensino-aprendizagem que se sobressaíram durante a disciplina realizada.

1) *Affordances*

Inserir os aprendizes em contextos instrucionais ricos em oportunidades para a aprendizagem é um dos papéis mais relevantes de um professor. E quanto mais sólida é a relação aprendiz e ambiente maior são as possibilidades de sucesso na aprendizagem, que ocorre por meio da percepção, interpretação e acionamento das *affordances*. A partir da leitura dos dados desta pesquisa, podem ser apontados três elementos principais que se constituíram em *affordances* para a aprendizagem de língua inglesa: as tarefas desenvolvidas, os discursos dos participantes da disciplina e as ferramentas do ambiente, conforme pode ser visto nos excertos a seguir.

Excerto 20: I really liked task 10. I love films and it was good to know about the ones I didn't see. Besides that it's a good opportunity to improve my English for write a review, I think it's a good way to work my vocabulary. Therefore it was productive!

Pela leitura do excerto 20, concluímos que a tarefa 10, que envolveu a escrita, a leitura e a discussão de resenhas de filme por meio do aplicativo *Movie Review*, se constituiu como uma *affordance* para que o aprendiz desenvolvesse sua escrita e vocabulário na língua estudada.

Excerto 21: I think that the task 9 were nice to us improve our English talking in real time with other speakers of English, because we could have more contact with collocations and the way that people use the language in chats...

No excerto 21, uma aluna afirma que na tarefa 9, na qual os alunos deveriam encontrar uma pessoa para manter uma conversação via *chat* escrito na língua inglesa pelo aplicativo *Chat Rooms!*, a interação com um falante nativo da língua forneceu subsídios para que ela aprendesse inglês de uma forma “real”.

Excerto 22: I like very much this task because our friends are very creative and funny. I learn new vocabulary with they.

Como podemos perceber nos excertos 21 e 22, os discursos dos participantes da disciplina ou de falantes nativos da língua inglesa também ofereceram oportunidades para o desenvolvimento linguístico dos aprendizes. No excerto 22, observamos que por meio da interação com os colegas na tarefa 8, que exigia a abertura de comunidades pelos grupos de aprendizes, uma participante pôde aprender vocábulos novos na língua.

Excerto 23: It was also very nice to receive a feedback on language, it helped me a lot to improve my English, because I have many doubts on sentences construction.

No excerto 23 é reproduzido um trecho de um *journal*, no qual uma aprendiz comenta que a seção semanal da disciplina “*Feedback on language*”, postada pelas professoras, foi um instrumento para auxiliá-la no desenvolvimento da língua, principalmente na construção de sentenças.

Excerto 24: I didn't know could read news by the Orkut. I like to be updated with what's happening in the world and in this task I have added an application that contains updated news on various subjects. I loved it!

Excerto 25: I think that the chat was the best tool, because we could talk with different people, trying to apply our knowledge in real situations, using the language in a functional way.

Por fim, as ferramentas do Orkut são apontadas pelos alunos como um espaço para seu desenvolvimento linguístico. No excerto 24 uma aluna discorre sobre os aplicativos de notícias e no excerto 25 outra aluna afirma que a ferramenta *chat* foi a melhor ferramenta utilizada na disciplina, pois por meio dela ela pôde aplicar seu conhecimento em uma situação real e funcional.

2) Relações entre os organismos no ambiente

Na disciplina ministrada, cujo desenho pedagógico foi centrado na colaboração e na relação entre seus participantes, os aprendizes desenvolveram várias atividades em comum para o cumprimento das tarefas propostas. A colaboração é uma característica chave para a sustentação de qualquer ambiente ecológico complexo, e, por isso, esteve presente durante todo o trabalho realizado na disciplina. Por essa razão e porque o trabalho colaborativo é um dos objetivos específicos investigados nesta pesquisa, são discutidos alguns aspectos a respeito do assunto neste subitem.

O caráter dinâmico das ferramentas do Orkut propiciou o trabalho colaborativo de diversas maneiras. Pôde-se constatar, porém, que na maioria das tarefas envolvendo trabalhos em pares ou em grupos a relação entre os participantes foi conflituosa, evidenciando que o trabalho colaborativo em ambientes virtuais ainda é uma prática que necessita ser mais elaborada e trabalhada⁶³.

Na tarefa 3, a primeira tarefa na qual os alunos tinham que desenvolver um projeto juntos – um pequeno filme utilizando o aplicativo *Buddy Poke* – foi estabelecido que os grupos de alunos seriam formados aleatoriamente pelas professoras, a fim de poupar tempo para a realização da tarefa. A maior parte dos participantes não foi receptiva à proposta, como pode ser visualizado nos excertos 26, 27 e 28.

Excerto 26: I believe that we are grown up enough to choose the people we want to work with (it doesn't mean that I didn't like my group, because everyone there is great, but if I could have choosen, I would do it differently.

Excerto 27: I agree with the other colleagues and I would like to emphasize that the groups should be formed by ourselves. I believe it would facilitate our work and could improve our performance.

Excerto 28: I agree with the other colleagues, and I think that the groups can be formed by ourselves, because maybe we don't know some people and have difficulties to communicate.

⁶³ Pela proximidade entre os participantes, que estudam na mesma instituição de ensino e se vêem frequentemente, e talvez pelo fato de não estarem habituados ao desenvolvimento de trabalhos colaborativos no meio virtual, muitos deles marcavam encontros presenciais para discutirem e planejarem a execução das tarefas da disciplina. Não há nenhum registro que acusa tais ações nos dados da disciplina. Mas as professoras, ao entrarem nos perfis pessoais do Orkut dos aprendizes para o provimento de *feedback*, encontraram trocas de *scraps* que comprovam o fato.

Apenas uma participante, cujo comentário se encontra no excerto 29, se pronunciou a favor da escolha de grupos feita pelas professoras.

Excerto 29: I just disagree with the comment that we could have chosen our groups. For me it was better by this way because we would spend more time to do the it and it could bring up any confusion and disappointment.

Devido aos problemas causados pela escolha de grupos na tarefa 3, os alunos foram solicitados a postarem no fórum grupos fixos para a realização das tarefas que exigissem o trabalho colaborativo para o seu cumprimento. Ainda assim, sérios problemas foram observados, como o ocorrido com uma participante na tarefa 11, que teve de postar a atividade de seu grupo de quatro componentes sozinha.

Excerto 30: I tried to contact the other members of my group, sending scraps but they didn't answered me! And I have checked these last days in the community in order to see if our quizz would have been posted, but it wasn't done (at least, I didn't find it). I answered the quizzes posted and did the first part from the task. As for the second part, if you agree, I can create alone a quizz or maybe you could give us a little more time to do it, as I know Cristina was having problems regarding it. What do you recommend me??I don't want to be damaged for that, as I'm doing what I can in order to accomplish the task!!

Outros dois aspectos negativos diagnosticados nas atividades realizadas em grupo foram a demora nas postagens das versões finais dos trabalhos, prejudicando os demais participantes da disciplina (excertos 31, 32 e 33), e confusões acerca do desenvolvimento das tarefas, fato que raramente ocorria em trabalhos elaborados individualmente (excerto 34).

Excerto 31: There's no filmstrips to comment ...
Oh my god!!
oO

Excerto 32: How we have only one filmstrip to comment let's do that!

Excerto 33: Sorry, guys. We really worked to complete this task, but last week was really hard for us and we couldn't post our quiz here (we tried). Sorry about the confusion and for not completing the task. We promise we are going to do the next one completely!

Excerto 34: Hi Hellen!

did not understand the second part of this task. I do not know how I can create a quiz. And I have to do the others quiz, isn't it? I saw the Bruno's quiz – I have to put my answers in the forum? I didn't understand the Carla's quiz... Oh my God! I didn't understand nothing! I'm laziness...

Contrariando todas as questões negativas apontadas anteriormente, o trabalho colaborativo desenvolvido na tarefa 8, na qual os aprendizes deveriam criar uma comunidade no Orkut sobre temas de interesse dos grupos, foi muito bem sucedida, como podemos observar nos excertos 35, 36 e 37.

Excerto 35: I really liked this activity, especially because we were free to talk about anything we wanted and because work in group was very good.

Excerto 36: It was nice create a community in English. You have to use your creativity and I think all the community had this. Besides that the forum provides interaction between the participants. We could post our opinions and it's really good!

Excerto 37: Hello everybody!!
I liked this task because I could see my e-friends' opinions about some issues and also giving mine about them. See you!!!

Com isso, percebe-se que embora possa haver conflitos na realização de trabalhos em grupo no meio virtual, que também são recorrentes em contextos presenciais, a experiência e a aprendizagem por meio de atividades realizadas em conjunto podem ser muito válidas. A colaboração, que leva à negociação de significado entre os participantes de uma situação didática, é uma prática que, por meio de discussões, promove a distribuição de conhecimento e leva à reflexão dos conteúdos estudados.

3) Ocupação de um nicho e cruzamento de fronteiras

Como já explicitado, a comunidade *Interaction thru the Internet* se encontra aninhada à rede social Orkut. Assim, ela ocupa um nicho, um espaço dentro de seu ambiente ecológico. Todos os nichos pertencentes a um ambiente estão interligados e se influenciam. Embora haja fronteiras delimitando cada espaço no Orkut (comunidades, tópicos de discussão, aplicativos), a interação entre eles é possível por todos fazerem parte de um mesmo ambiente.

Durante a condução da disciplina, várias situações de cruzamento de fronteiras ocorreram, partindo-se da comunidade central do Orkut que abrigava as interações dos aprendizes para outras comunidades internas do ambiente. Desse modo, em algumas tarefas os aprendizes tiveram contato com comunidades externas à comunidade *Interaction thru the Internet*, socializando-se com indivíduos que não faziam parte de seu contexto de aprendizagem. O excerto 38 mostra uma interação da tarefa 10, que envolveu a postagem e comentários de resenhas de filmes em uma comunidade específica para esse fim, a “Movie Review”. Um aprendiz da disciplina, no trecho abaixo, discute a resenha do filme Harry Potter 6 postada na comunidade por um indiano chamado Ateet, que não faz parte da disciplina.

Excerto 38: Harry Potter 6 - Half Blood Prince

3 star

The 3 stars are for the first half of the movie. Book fans beware of this movie. The movie has been destroyed by the director. The first half is carried on well. But there are 2 glitches. Two very different things u will find out if u r a book fan. The main part of the story where Tom Marvollo Riddle's flasback story is found n searched by Harry has been shown poorly. And the ending has been destroyed totally. Harry just keeps watching as the "Lightening Struck Tower" happens (he's not binded by the Body Bind Curse on the movie !!). He just keeps staring and enjoying the show! . And no fight at the end, wher a war like fight happens where all including Hagrid join hands to fight the Death Eaters, but this movie shows Harry alone pursuing the Half Blood Prince. A true dissappointment for Harry book fans. But u can' t leave this movie if u r Harry fan, it will pull u to theatres. Anyways i hope the coming two movies of Harry Potter 7 will do justice to the books (The last part has been thot of to be broken up in two parts) . hope so, fingers crossed

Hi Ateet!

Well, opposed to the books, I didn't really get fond of Harry Potter films. But I'm always under the impression that people want to see the book transformed into film, and this is not how things should be though. They're different media, aren't they? I quite agree with you that the film is too actionless, when it should be action packed and that makes the film all much less appealing. On the other hand, I think this is one of the most artistic Harry Potter films. The photography is absolutely stunning! It should be appreciated for it's craft. So, it's just like you said: don't keep off the cinemas / don't rule it out of your film list. Watch it and wait if the next one does the book justice!

No próximo excerto, de número 39, é apresentado um diálogo entre uma aluna e um indivíduo não participante da disciplina na comunidade *Just for tonight*, criada por um grupo de aprendizes na tarefa 8. Nessa atividade, grupos de alunos tiveram que abrir comunidades sobre assuntos de seu interesse e todos os participantes da disciplina mantiveram discussões nessas comunidades. Essa foi a tarefa na qual o cruzamento de fronteiras foi mais evidente e na qual envolveu um número maior de pessoas sem vínculo com a disciplina, pois os aprendizes convidaram seus amigos para integrar a comunidade e para participar das discussões em pauta.

Excerto 39: What would you do just for tonight?
Drinking, smoking, loving...like always. :)

Já na tarefa 9, o recurso *chat* fechado foi explorado para mediar a conversação na língua inglesa entre os aprendizes da disciplina e demais usuários do Orkut. Como pode ser observado nas estatísticas dos membros que compõem a rede social, os indianos figuram em segundo lugar no *ranking* de usuários. Dessa forma, a maior parte das interações no ambiente em inglês, uma das línguas oficiais da Índia, é entre indianos. Abaixo é reproduzido um trecho de uma conversação entre uma aluna e um indiano via *chat*.

Excerto 40:

tushar6767: Hiiii!
Michele: Hi! tell me, what's your name?
tushar6767: Tushar.
Michele: how are you?
tushar6767: I'm fine &u?
Michele: fine too, thanks! where are you from?
tushar6767: Mumbai,India.&u?
Michele: Cool... I'm from Brazil. how old are you?
tushar6767: 19 &u?
Michele: What do you do?
tushar6767: study, and u?
Michele: I'm 19 too, and I study and work what do you study?
tushar6767: BMS&U
Michele: what's BMS? I'm studying portuguese and english to be a teacher
tushar6767: bachelor of management and studies.
tushar6767: Goodoh,
Michele: Cool...
Michele: what's your name?
Michele: Michele...
tushar6767: mmm... I think it's your nick name.
Michele: tell me, what do you know about Brazil?

tushar6767: Not more but little bit.
 Michele: tell me, please
 tushar6767: Brazil is famous 4 coffee
 Michele: really? and have you visited Brazil?
 tushar6767: dat i have studied in book.
 Michele: oh, I get it

Por meio da leitura das postagens dos *journals* que foram feitos após as a execução de tarefas em ambientes que faziam fronteira com a comunidade de aprendizagem do Orkut, pôde-se observar que muitos aprendizes se manifestaram de forma positiva em relação às atividades. Acredito que a participação externa de indivíduos foi um fator motivador na disciplina, visto que essas tarefas eram apontadas pelos aprendizes como reais e mais relevantes para o desenvolvimento na língua estudada.

Excerto 41: I really liked task 8. It was great to creat a communitie in orkut and better than this to see that people that are not part of this sobject are joining in our communitie... !!
 hUGS

No excerto 41, um aluno afirma que gostou da tarefa 8 pela possibilidade de criar uma comunidade no Orkut e de perceber que pessoas fora do contexto instrucional estavam participando das comunidades mediadas pelos aprendizes da disciplina.

Excerto 42: well...despite I didn't like the movie, I really enjoyed this task, because it was a great way to practice our English in a real situation (now we can participate of another forum discussions, and in English, what is much better!!). Well...that's it! Keep giving us interesting activities, please!
 See you on task 6!

No excerto 42, uma aluna comenta que a tarefa 5, cujas discussões se situaram em torno do filme Lua Nova em um aplicativo dedicado à obra, fez com que ela pudesse praticar a língua inglesa em uma situação real e a motivou a participar de outros fóruns na língua estudada.

Excerto 43: I realy enjoyed this activity, because we could pratice our inglês in a real situation! And...I also could participate of a auction on Andreia, what was very interesting..

See yah in the next task!!

Já no excerto 43, além de praticar a língua em uma situação real, a aluna argumenta que a tarefa 7, que envolveu a compra e a venda de produtos em uma comunidade do Orkut específica para esse fim, permitiu que ela participasse de um leilão e que essa experiência foi muito interessante.

Categoria 3: Uma comunidade de prática

Como dito no capítulo teórico, Wenger (1998, p.73-85) esclarece que uma comunidade de prática deve compreender três dimensões complementares: o engajamento mútuo, o empreendimento conjunto e o repertório compartilhado. Essas três dimensões são aqui analisadas e ilustradas de acordo com os dados da pesquisa.

1) Engajamento mútuo

Durante a disciplina, foram observados vários momentos em que houve o engajamento mútuo entre os participantes. Esses momentos remetem às relações entre os agentes de um sistema complexo, cujas interações geram novos padrões de comportamento. Algumas interações que se enquadram em três aspectos dessa dimensão foram selecionadas e são reproduzidas a seguir.

- O engajamento em ações que levam à negociação de significado.

As atividades desenvolvidas durante a disciplina ocorreram por meio da negociação de significado e envolveram a execução de trabalhos em grupo, a leitura dos trabalhos dos colegas e trocas de opinião acerca de conteúdos contidos nas tarefas. Os excertos a seguir mostram situações que ilustram esse engajamento entre os participantes.

Excerto 44: Hello there!

I really liked Cristina's post, because in my opinion, people like those in the article that are the real heroes, a common ones that transform their abilities or problems in goals to change the reality.
See ya!! =)

O excerto 44 foi retirado da tarefa 2, que envolveu a leitura e a escrita de resenhas de notícias on-line contidas em aplicativos do Orkut. O trecho mostra o *journal* de um aprendiz que tece comentários sobre a leitura da resenha feita por uma colega.

Excerto 45: Hello everybody!!

I liked this task because I could see my e-friends' opinions about some issues and also giving mine about them. See you!!!

Excerto 46: Do you think that money gives happiness?

I think that happiness isn't buy with money! I prefer to be a poor-happy person, than have lots of money and don't have peace!! Because of this I just do what I really like!! What about you??

I also don't believe that happiness can be bought... money can buy what we want as material things, but feelings and behaviour can't. do you agree with me?

Os excertos 45 e 46 pertencem à tarefa 8, que exigiu a abertura de comunidades no Orkut pelos aprendizes. No primeiro exemplo, uma aluna afirma que a negociação de significado entre os aprendizes acerca dos assuntos das comunidades criadas foi interessante, porque dessa forma ela pôde ler a opinião dos colegas e expressar sua opinião sobre os tópicos discutidos durante a atividade. O segundo exemplo mostra um diálogo entre dois aprendizes a partir da pergunta “Você acha que dinheiro traz felicidade?”, um dos tópicos discutidos na comunidade “What are your dreams?”.

- As relações interpessoais entre o grupo

Um dos aspectos essenciais que sustenta uma comunidade de prática é a relação interpessoal entre seus participantes. Assim, logo na primeira tarefa da disciplina, os aprendizes tiveram que ler os perfis pessoais de seus colegas – a fim de conhecê-los melhor – e escrever depoimentos para alguns deles a respeito do conteúdo de seus perfis e/ou da relação que eles mantinham ou pretendiam manter como colegas. Como pode ser

visto pelos excertos 47, 48 e 49 a seguir, boa parte dos participantes compartilhavam uma boa relação interpessoal.

Excerto 47: Carmem, I really liked your profile, but I prefer the sentence above.
so, let`s enjoy our lives, an interval!!!
lol
let`s enjoy this course too

kisses

No excerto 47, uma aluna afirma em seu *journal* da tarefa 1 que gostou do perfil de Carmem, especialmente da frase “so, let`s enjoy our lives, an interval”⁶⁴, escrita na parte superior do perfil da colega. Ao apontar seu interesse pelo perfil de Carmem e convidá-la para aproveitar a disciplina, a aprendiz tenta estabelecer uma relação interpessoal com a colega.

Excerto 48: Joice is a very nice friend! It would be impossible to not like her as we live, work and study together... She`s a happy, fanny girl and talk so much!!! When she is quiet, probably there`s something wrong. She has a very singular interest in music that goes from classical music to Vilage People, Balão Mágico and Bonde do Forró...

Pela leitura do excerto 48, percebemos que a aprendiz e a colega Joice já se conheciam (vivem, trabalham e estudam juntas) antes do início da disciplina e mantinham uma relação interpessoal sólida, fato importante para a sustentação de uma comunidade de prática.

Excerto 49: Where are Nemo? Nemo?? Carlos forgets the name of everyone all the time, but I still love him! His presence makes me feel good! Very good! He is exceptional! There is nothing more to say than I LOVE HIM!! =D

Assim como no excerto anterior, observamos no excerto 49 que a aprendiz e Carlos (carinhosamente chamado pela colega de Nemo) já se conheciam. Em seu depoimento para a colega, ela deixa clara a relação de amizade existente entre eles.

- Manutenção da comunidade

⁶⁴ Tradução em português da frase: então, vamos aproveitar nossas vidas, um intervalo.

Para que uma comunidade se mantenha ao longo do tempo, é necessário que ocorram interações entre seus membros com o propósito de fortalecer a união do grupo e sua identidade como participantes de uma comunidade. Visto que a comunidade aqui analisada é de natureza instrucional, o professor tem um papel fundamental em sua manutenção, como pode ser observado nos excertos 50 e 51.

Excerto 50: Hey students! How's everythin' going?

Tell us about your participation during Task 5. Has everybody watched the Twilight saga movies? How was discussing about them?
Helen and Lili

Excerto 51: Hey Helen! How've been keeping?

I'm writing to tell you why I couldn't accomplish Task 3 of our community. I'm awfully sorry about it. It happened that last week I was being peer-observed at work and it was loads important since it involved weeks-worth of preparation. No use crying over spilt milk, isn't it, though?
Would you mind telling me how many marks I'll be docked off? :8
Best wishes for thine Easter,
Pedro

Hey Pedro! Yeah, it was a pity you couldn't accomplish Task 3. We really missed you there. Don't worry about losing marks. Missing 1 or 2 tasks won't change your final grade. The important thing is your participation during all the process. Hope everything's fine now and you are able to come back to work. Happy Easter too!

No excerto 50, as professoras incentivam a participação dos alunos na tarefa 5, por meio de perguntas sobre as atividades cumpridas pelo grupo. No excerto 51, Pedro explica o porquê de não ter realizado a tarefa 3 e se preocupa com os pontos perdidos na disciplina devido à sua falta. A professora se dirige ao aprendiz afirmando que faltas isoladas não interferem no rendimento final da disciplina e que ela espera que ele possa retomar suas atividades após o imprevisto relatado pelo aluno.

Excerto 52: What are your dreams?

This is our community
What kind of dreams people have?
There are many different dreams? Crazy? Impossible?
Let's talk about it!!
The link is there:
<http://www.orkut.com.br/Main#Community?cmm=101273479>
Please, comment!!
Kisses and Hugs

Já no excerto 52, um aprendiz pede aos demais participantes que se engajem nas discussões da tarefa 8, em especial na comunidade criada por seu grupo, “*What are your dreams?*”.

4.2.2 Empreendimento conjunto

A participação na disciplina *Interaction through the Internet* e todos os aspectos que envolvem essa participação fazem parte do empreendimento conjunto dos aprendizes inscritos na disciplina, que se encontra em constante processo de negociação. Foram selecionadas para a discussão neste subitem três situações de negociações que ocorreram durante a disciplina.

Como visto anteriormente, muitos participantes da disciplina não se sentiram satisfeitos em saber que os grupos para o trabalho na tarefa 3 foram formados pelas professoras. Dessa forma, após essa tarefa, eles tiveram a oportunidade de negociar entre si os grupos para os trabalhos colaborativos subsequentes, como podemos ver na explicação de uma das professoras no excerto 53. Nos excertos 54 e 55 podemos visualizar a negociação de grupos entre os alunos.

Excerto 53: Group formation

Hi guys,

I read your journals about task three and I could notice you didn't enjoy task 3, mainly because you had to do it in groups, especially in groups with classmates you are not familiar with. Therefore, I decided to follow your advice and do it differently next time. Next task in groups will be performed in groups YOU chose, not us. In order to organize the groups, I suggest we choose the groups this week. I'll ask you to write your names under the heads below. I am suggesting five groups of three, since we have fifteen students, so you can decide with your peers about who is going to work with whom. Do this as soon as possible and write three names together under each head. Please, select a person to be the group representative and put his/her name on the top of the list.

Thank you!!!

Excerto 54: GROUP 1

Andrea

Márci

Beatriz (se ela quiser)

Excerto 55: Group 4

Michele

Carlos

...
We don't have another one ... who want to join us??

Todas as tarefas da disciplina tinham um prazo final para serem cumpridas. Entretanto, houve situações nas quais os prazos foram negociados, conforme o excerto 56 abaixo, no qual a professora aceita as tarefas do aluno atribuindo ao trabalho metade dos pontos da atividade.

Excerto 56: Hi Liliane! I'm here just to say I did task 9 late. Please, check the task 9 and journal 9 topics. Better late than ever.
Sorry for the delay and thanks a lot,
Pedro.

task accomplishment

Pedro,
if you do your tasks late, you won't be able to take part in the interactions developed. As you are a very good student, I'll accept both your late tasks: 8 and 9, but, unfortunately you will just get half of the marks. Otherwise, I won't be fair to the students who have posted the task on time.
And, from now on, I won't accept any other task which is late.
I hope you understand,
Liliane.

As professoras, na última tarefa da disciplina, de número 13, solicitaram aos aprendizes a organização de um evento presencial para comemorar o encerramento da disciplina e do semestre letivo. É relevante citar aqui que todo evento planejado e divulgado pelo Orkut é recorrentemente chamado pelos membros da rede social de orkontro. Cada grupo tinha uma tarefa específica para cumprir no orkontro, como a reserva de mesas no local do evento e apresentações artísticas na língua inglesa. Como as professoras deixaram as funções a cargo dos alunos, eles tiveram que negociar entre si o planejamento do encontro do encerramento da disciplina, como mostram os excertos 57, 58 e 59.

Excerto 57:
Song
Our group is going to present a song!!!
Please reply it!!!

Excerto 58: For me it's ok. And I think that for my group too !!! kkkk

Excerto 59: We (Laura, Isabela and I) are the group 1!
We will do all those things that Lili explained.
So we talked with Lili and the party will be on June 23th on wednesday at Labareda after 22:30 if you agree, of course!

We're waiting for your reply!
Hugs!

Podemos observar nos excertos acima que houve situações na disciplina em que o empreendimento conjunto dos participantes gerou um novo agrupamento, apresentando como consequência a emergência de um novo estado no sistema complexo, como na situação em que a professora deixa livre a escolha dos novos grupos de trabalho na disciplina.

4.2.3 Repertório compartilhado

Os aprendizes que fizeram parte da disciplina compartilhavam de um vasto repertório em comum, pois todos eram graduandos de Letras da mesma instituição, eram aprendizes de inglês, utilizavam o computador e a Internet para o desenvolvimento de atividades e compartilhavam de uma linguagem específica: a de aprendizes inseridos em uma disciplina on-line de língua inglesa. É reproduzida nos excertos 60, 61 e 62 uma pequena amostra do repertório compartilhado entre os participantes da disciplina, respectivamente o desenvolvimento de uma tarefa (tarefa 12, produção de vídeos em grupos), interesses em comum e histórias compartilhadas.

Excerto 60: Hi gays!!

We (Gabriela, Renata and I) already put our video on youtube the url is it:
<http://www.youtube.com/watch?v=VyzlEOhmPhA>
And we already add it on orkut, please coment!
Kisses and Hugs!

Excerto 61: I agree with Carmen. I love the New Moon movie and it was very good to know what my colleagues think about the movie.
Hugs

Excerto 62: Carmen is a special person.... She's kind, cool and funny! Besides being my friend classmate for many years (i don't know for how long) because we lived in the same city, our friendship became stronger since we met at university...

Pelo repertório compartilhado entre os participantes da disciplina podemos perceber a diversidade e a complexidade das práticas e das relações contidas na comunidade, que nos remete à dinâmica de um sistema complexo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*This is the end
Beautiful friend
This is the end
My only friend, the end
Of our elaborate plans, the end
Of everything that stands, the end
No safety or surprise, the end (...)
Jim Morrison (The Doors)*

Este capítulo final é apresentado em três seções. Na primeira as perguntas de pesquisa propostas no capítulo introdutório são respondidas. Na segunda são apresentadas algumas sugestões para futuras pesquisas. Por fim, são tecidas algumas considerações finais sobre o trabalho desenvolvido a partir do objetivo geral proposto.

5.1 Respondendo as perguntas de pesquisa

Na introdução deste trabalho, três perguntas nortearam o desenvolvimento da pesquisa. Apresento a seguir as respostas a cada uma delas.

(1) Se o Orkut é um ambiente que propicia o trabalho colaborativo, como a aprendizagem em grupos acontece nesse meio?

A rede social Orkut é um ambiente virtual que possibilita o compartilhamento de ideias, a construção de conteúdos e abriga diversas ferramentas de comunicação. Todas essas características dão subsídios para o desenvolvimento do trabalho colaborativo em contextos instrucionais.

O processo de ensino-aprendizagem de línguas na era da comunicação digital, cada vez mais centrado no aprendiz inserido em comunidades (sejam elas presenciais ou virtuais), leva o professor a refletir sobre quais os espaços que realmente promovem o desenvolvimento de atividades colaborativas pautadas nas novas exigências educacionais da atualidade. O Orkut se configura como um desses espaços, pelas inúmeras oportunidades de engajamento e negociações de significado entre os aprendizes oferecidos por essa rede social.

Com base no trabalho realizado durante a condução da disciplina *Interaction through the Internet*, pôde-se comprovar que as ferramentas disponibilizadas pelo Orkut permitiram a criação de tarefas pedagógicas colaborativas que satisfizeram as expectativas de ensino traçadas pelas professoras. Entretanto, como retratado na análise dos dados, nas tarefas que exigiam dos aprendizes trabalhos em grupo mais sofisticados foram observados alguns conflitos. Não acredito que o Orkut tenha sido a causa de todos os desentendimentos, embora alguns alunos tenham alegado que não cumpriram determinadas tarefas por não terem familiaridade com algumas das ferramentas utilizadas na disciplina. Minha posição é a de que todo trabalho em conjunto envolve conflitos (muitos deles construtivos), independentemente do contexto das interações. Ainda assim, no meio virtual, há uma predisposição para que eles ocorram com mais frequência, visto que disciplinas on-line, e toda a dinâmica que as envolve, são ainda uma novidade em muitos contextos instrucionais e assim muitos aprendizes imigrantes digitais ou quase-nativos digitais podem sentir a necessidade de se encontrarem presencialmente para discutirem conteúdos de aulas no meio virtual. Quando esses encontros não são possíveis, conflitos tendem a emergir.

Acima de tudo, acredito que o sucesso de uma disciplina on-line pautada na colaboração, pelo Orkut ou por outro ambiente digital, esteja intimamente relacionado com as experiências de professores e alunos com a modalidade de aprendizagem on-line, com o contexto de interação escolhido e com as atividades desenvolvidas, que devem estar de acordo com o contexto de aprendizagem.

(2) Quais as oportunidades de aprendizagem que surgem a partir da relação aprendiz e o ambiente do Orkut?

Como pôde ser constatado pela leitura do capítulo dois dedicado à rede social Orkut e da seção sobre as *affordances* na análise dos dados, o Orkut é um ambiente que, se bem explorado pedagogicamente, pode propiciar inúmeras oportunidades de aprendizagem. A riqueza de recursos oferecida pela rede e o desenho pedagógico da disciplina fizeram com que *affordances* pudessem ser trazidas à percepção dos aprendizes, interpretadas e transformadas em conhecimento. Algumas das oportunidades de aprendizagem percebidas nesta pesquisa decorrentes da relação aprendiz e Orkut foram as tarefas realizadas, as ferramentas do ambiente, os discursos das professoras e a negociação de significado entre os aprendizes da disciplina e com indivíduos que não faziam parte de seu contexto de aprendizagem, alguns deles falantes nativos da língua inglesa.

(3) O que há em comum e de divergente entre ambientes virtuais de aprendizagem formais e o Orkut em relação às ferramentas, funcionalidades e ao *design* considerando sua usabilidade para a aprendizagem?

Tendo em vista que o Orkut não é um ambiente virtual de aprendizagem formal, projetado para fins educacionais, ferramentas pedagógicas básicas presentes em qualquer AVA não fazem parte do conjunto de ferramentas disponíveis no Orkut, como pode ser percebido no quadro comparativo entre o ambiente e os AVAs TelEduc e Moodle apresentado neste trabalho. As ferramentas mais relevantes de um curso ou disciplina on-line que não estão no Orkut no meu ponto de vista são as de monitoramento dos acessos dos aprendizes no ambiente, de inserção de arquivos extensos de variados formatos e de espaços separados para a postagem de atividades e de discussões. Outra consideração a fazer é que algumas ferramentas do Orkut, como vídeos, recados, fotos e aplicativos, são disponíveis apenas nos perfis pessoais dos usuários e não nas comunidades do ambiente, locais onde cursos e disciplinas são ministrados. Contudo, um dos pontos fortes do Orkut são algumas ferramentas de seu sistema de uso relevante para a aprendizagem de línguas que não são encontradas em nenhum AVA: aplicativos que oferecem a interação com usuários de toda a rede, comunidades cujos membros discutem a respeito de diversos assuntos em diversas línguas e a oportunidade de criação de conteúdos como perfis e aplicativos que se tornam parte do ambiente.

Pela divergência na natureza das ferramentas contidas em AVAs e no Orkut, conseqüentemente a funcionalidade de cada contexto para a aprendizagem de línguas é diferente. Enquanto que nos AVAs a condução de disciplinas acontece em ambientes restritos e fechados a indivíduos que não pertençam àquele determinado contexto de aprendizagem, no Orkut a comunidade que abriga cursos/disciplinas está aninhada a um grande sistema que abarca muitas outras comunidades e práticas que podem e devem ser incorporadas à situação de aprendizagem. Em outras palavras, podemos dizer que a sala de aula está aberta a discursos, práticas e indivíduos que possam contribuir com a comunidade de aprendizagem. Essa atitude se encontra em consonância com o mundo globalizado em que vivemos, onde cada vez mais estamos conectados uns aos outros e as fronteiras que separam as comunidades de prática das quais fazemos parte estão mais tênues.

Quanto ao *design* dos ambientes, penso que o Orkut supera os dois AVAs analisados. Embora o Moodle e o TelEduc apresentem interfaces amigáveis, o *site* do Orkut é construído utilizando-se linguagens de programação modernas e os desenvolvedores da rede social estão

sempre atualizando suas ferramentas, suas funcionalidades e seu *layout* para ganhar novos usuários e manter os que já pertencem à rede. Por essas razões, acredito que o Orkut se configura como uma ferramenta visualmente atraente para fins pedagógicos.

Conclui-se com essa comparação que nenhum ambiente virtual é perfeito ou melhor que o outro. Todos possuem suas potencialidades e limitações. O que realmente importa é que o ambiente adotado esteja de acordo com os objetivos de ensino do professor e com as necessidades dos aprendizes de um determinado contexto instrucional.

5.2 Sugestões para futuras pesquisas

Este trabalho teve como objetivo investigar a rede social Orkut como um ambiente instrucional para o ensino-aprendizagem de língua inglesa para alunos universitários graduandos de Letras. Acredito que pesquisas subseqüentes poderiam contribuir com a incorporação da rede social para fins pedagógicos, em especial para o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Algumas sugestões minhas são a utilização do Orkut para a aprendizagem de língua materna, a utilização da rede como uma ferramenta para disciplinas semi-presenciais e como um ambiente para a aprendizagem de línguas no nível de ensino básico.

5.3 Últimas palavras

Na introdução deste trabalho, discorro sobre as novas demandas da era digital em contextos educacionais considerando os aprendizes nativos digitais. Será que ainda temos a opção de negligenciar o uso de ambientes digitais em nossa prática docente em um momento em que o mundo virtual é tão relevante quanto o presencial? Onde muitas vezes indivíduos passam a maior parte de seu tempo diariamente conectados à Internet a fim de estudar, trabalhar ou se divertir? Em congressos na área da linguística aplicada ou mesmo informalmente, quando o assunto em pauta são as novas tendências no ensino-aprendizagem de línguas, logo o espaço virtual é apontado como um grande aliado, pois as práticas em

contextos educacionais devem acompanhar e incorporar as novas tecnologias, a fim de potencializar a aprendizagem e diminuir as distâncias que separam os espaços educacionais do cotidiano de nossos alunos. O trabalho com o Orkut descrito nesta pesquisa comprova que os aprendizes de hoje sentem a necessidade de aprender e de compartilhar conhecimentos inseridos em ambientes virtuais e por meio de situações autênticas. Felizmente, como visto nos trabalhos citados nesta pesquisa, muito esforço tem sido realizado nessa direção.

Com a certeza do trabalho cumprido finalizo esta dissertação. Que esta pesquisa signifique o início de uma nova etapa e que ela possa inspirar novos começos!

REFERÊNCIAS

ALEXANDER, B. Web 2.0: A new wave of innovation for teaching and learning? *EDUCAUSE review*, v. 41, n. 2, 2006. p.32-44. Disponível em: <www.educause.edu/ir/library/pdf/ERM0621.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2009.

ARAÚJO, J. C. Chat educacional: o discurso pedagógico na Internet. In: COSTA, N.B. (Org.). *Práticas discursivas: exercícios analíticos*. Campinas: Pontes, 2005.

_____. O que o meu aluno faz nesse tal de Orkut? In: *Vida e educação*. Fortaleza: Brasil Tropical, 2006. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Artigo_Orkut.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2009.

_____; BIASI-RODRIGUES, B. Questões de estilo no gênero chat aberto e implicações para o ensino de língua materna. In: ARAÚJO, J. C. (Org.). *Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

AUGUSTO, R. C. *O processo de desenvolvimento da competência linguística em inglês na perspectiva da complexidade*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Belo Horizonte: UFMG, 2009. 218 p.

BARAB, S.A.; DUFFY, T. M. From practice fields to communities of practice. In: JONASSEN, D.H; LAND, S.M. *Theoretical foundations of learning environments*. Mahwah, NJ; London: Lawrence Erlbaum, 2000. p. 25-55.

BARBOSA, R. M. (Org.). *Ambientes virtuais de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BAYM, N. K. Interpreting soap operas and creating community: inside a computer-mediated fan culture. *Journal of Folklore Research*, v. 30, 1993. p. 143-177.

BERGMANN, L. M.; FISCHER, R. M. B. Tomara que o professor falte!: o Orkut e a vida escolar. In: *XXX Reunião Anual da ANPED*. Caxambu: Espaço Livre, 2007.

BOLDARINE, R. C. O Orkut na escola pública: uma nova proposta para o ensino de língua inglês. In: *Anais do XII Congresso Internacional de Educação a Distância*, 2007. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/46200752107PM.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2009.

_____. *Scraps na prática da língua Inglesa: análise de uma experiência utilizando a teoria de aquisição de língua estrangeira de Stephen Krashen no ambiente Orkut*. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2008. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2008. 127 p.

BRAGA, D. B. Práticas letradas digitais: considerações sobre possibilidades de ensino e de reflexão social crítica. In: ARAÚJO, J. C. *Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

BRAGA, J. C. F. Comunidades autônomas de aprendizagem on-line na perspectiva da complexidade. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Minas Gerais, 2007. Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2007. 207 p.

BROWN, J. D.; RODGERS, T.S. *Doing second language research*. Oxford: Oxford University Press, 2002.

CAMBRIDGE DICTIONARIES ONLINE. Apresenta a definição do verbo “hack”. Disponível em: <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/british/hack_2>. Acesso em: 15 jul. 2010.

CANDLIN, C.N. Towards task-based language learning. In: CANDLIN, C.N.; MURPHY, D. (Eds.). *Lancaster practical papers in english language education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, v. 7, 1987. p.5-22.

CENTRE FOR LEARNING AND PERFORMANCE TECHNOLOGIES. Site que apresenta as cem ferramentas on-line mais utilizadas na educação. Disponível em: <<http://www.c4lpt.co.uk/recommended/>>. Acesso em: 26/07/10.

CHAMBERS, A.; BAX, S. Making CALL work: towards normalization. In: *System*, v. 34, 2006. p. 465-479.

CORDEIRO, H. F. B. F. ; BRITO, G. S. Orkut é orkut, escola é escola: professoras de língua portuguesa opinam sobre o internetês. In: *VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR – EDUCERE: formação de professores*, Curitiba, 2008. Curitiba : Champagnat, 2008.

Disponível em:

<<http://66.102.1.104/scholar?q=cache:pvVhuS7zYD4J:scholar.google.com/+Orkut+%C3%A9+Orkut+Escola+%C3%A9+escola&hl=pt-BR>>. Acesso em: 26 jul. 2009.

COSTA, A. M. *Fugindo da banalidade: o uso do Orkut como extensão da sala de aula*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008. 233 p.

DÖRNYEI, Z. *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

ELLIS, R. Instructed language learning and task-based teaching. In: *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 713-728.

FORTE, G.M.S; ROCHA, S.S.D. Quem você conhece?: discutindo as possibilidades educativas do Orkut. In: *Revista Educação Temática Digital*. São Paulo. v. 9. n.1, 2007. Disponível em:
<<http://66.102.1.104/scholar?q=cache:vo7Xo7wAm38J:scholar.google.com/&hl=pt-BR>>. Acesso em: 26 jul. 2009.

G1: site do portal da Globo.com. Contém informações a respeito da inserção de aplicativos no Orkut. Notícia publicada em 10 de julho de 2008. Disponível em:
<<http://g1.globo.com/Noticias/Tecnologia/0,,MUL6396906174,00ORKUT+LIBERA+PACOTAO+DE+FERRAMENTAS+PARA+O+BRASIL+NESTA+QUINTA.html>>. Acesso em: 01 jul. 2010.

GARRISON, D.R.; ANDERSON, T; ARCHER W. Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education. In: *Internet and higher education*, 2000. p. 87 - 105.

GIBSON, J. J. *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1979.

GODWIN-JONES, R. Blogs and wikis: Environments for on-line collaboration. In: *Language learning & technology*. v. 7, n. 2, 2003. p. 12-16. Disponível em:
<<http://llt.msu.edu/vol7num2/emerging/>>. Acesso em: 26 jul. 2009.

HORN, S. *Cyberville: clicks, culture, and the creation of an online town*. New York: Warner Books, 1998.

HINE, C. *Virtual ethnography*. London: Sage, 2000.

INFO ONLINE: canal de notícias do site abril.com. Apresenta dados sobre o uso de redes sociais e e-mail no Brasil. Disponível em:
<<http://info.abril.com.br/aberto/infonews/032009/10032009-29.shl>>. Acesso em: 10 out. 2009.

INOVAÇÃO TECNOLÓGICA. Site que apresenta a tradução de *affordance* como propiciação. Reportagem de 28 de abril de 2008. Disponível em: <<http://www.inovacaotecnologica.com.br/noticias/noticia.php?artigo=psicologia-e-utilizada-para-ensinar-robos-a-lidar-com-objetos>>. Acesso em: 29 set. 2009.

IRALA, V. B. *A reinstitucionalização como prática: entre o jogo de rir*. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Católica de Pelotas, 2009. Pelotas: Universidade Católica de Pelotas, 2009. 189 p. Disponível em: <http://antares.ucpel.tche.br/poslet/dissertacoes/Doutorado/A_reinstitucionalizacao_como_pratica-Valesca_Irala.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2009.

JOHNSON, D. M. *Approaches to research in second language learning*. New York: Logman, 1992.

KENDALL, L. *Doing internet research: critical issues and methods for examining the net*. London: Sage, 1999.

KILPATRICK, S.; BARRETT, M.; JONES, T. *Defining learning communities*. Tasmânia: Universidade da Tasmânia, 2003. Disponível em: <<http://www.crlra.utas.edu.au/files/discussion/2003/D1-2003.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2009.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. In: *APPLIED Linguistics*, 18(2), 1997. p.141-165.

_____; CAMERON, L. *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LEVY, M. J.; STOCKWELL, G. *Call dimensions: options and issues in computer- assisted language learning*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

LONG, M. H.; CROOKES, G. Three approaches to task-based syllabus design. In: *TESOL Quarterly*, 26(1), 1992. p. 27-56.

LUCENA, M; LUCENA, C.J.P. Uma pesquisa inovadora: o aulaNet customizado para a oficina de aprendizagem do portal EduKbr. In: BARBOSA, R. M. (Org.). *Ambientes virtuais de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MANFRIN, J. ; COURA, K. Nos laços (fracos) da internet. In: *Revista Veja.com*. 2120. ed, jul. 2009. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/080709/nos-lacos-fracos-internet-p-94.shtml>>. Acesso em: 15 jul. 2010.

MANN, C.; STEWART, F. Introducing online methods. In: _____. *Internet communication and qualitative research: a handbook for researching online*. London: Sage, 2002, p. 65-98.

MARTINS, A.C.S. *A emergência de eventos complexos em aulas on-line e face-a-face: uma abordagem ecológica*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Minas Gerais, 2008. Belo Horizonte: UFMG, 2008, 189 p.

MCGREAL, R. Integrated distributed learning environments: a survey. In: *EDUCATIONAL Technology Review*, 1998, p. 25-31.

MYERS, D. Anonymity is a part of magic: individual manipulation of computer-mediated communication contexts. In: *QUALITATIVE sociology*, 1987. p.251 - 266.

NIELSEN. Endereço eletrônico da empresa Nielsen. Disponível em: <<http://www.nielsen-online.com/>>. Acesso em: 15 jul. 2010.

NOGUEIRA, T.; TERMERO, M.; LEAL, R. Festa Brasileira na rede. In: *Revista Época.globo.com.br*. 326. ed, ago. 2004. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Epoca/0,,EPT794599-1664,00.html>>. Acesso em: 15 jul. 2010

NORONHA, A.B.; VIEIRA, A.R. A utilização da plataforma WebCT para desenvolvimento e implementação de disciplinas utilizando a Internet. In: BARBOSA, R. M. (Org.). *Ambientes virtuais de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

NUNAN, D. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

_____. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

_____. Task-based syllabus design: selecting, grading and sequencing tasks. In: CROOKES, G.; GRASS, S. *Tasks in pedagogical context: integrating theory and practice*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 1993. p.55-68.

ORKUT. Site da rede social Orkut. Disponível em: <<http://www.orkut.com.br>>.

PAIVA, V.L.M.O. CALL and on-line journals. In: DEBSKI, R. LEVY, M. (Ed.). *WORLDCALL: global perspectives on computer-assisted language learning*. The Netherlands: Sweetrs & Zeitlinger, 1999.

_____. E-mail: um novo gênero textual. In: MARCUSCHI, L.A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

_____. A pesquisa sobre interação e aprendizagem de línguas mediadas pelo computador. In: *Caleidoscópio*. São Leopoldo, v. 3, n.1, 2005. p. 5-12.

_____; RODRIGUES-JÚNIOR, A.S. O Footing do moderador em fóruns educacionais. In: ARAÚJO, J. C. (Org.). *Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 144-164.

_____. Propiciamento (affordance) e autonomia na aprendizagem de língua inglesa. In: LIMA, D. C. *Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010.

PARREIRAS, V. *A sala de aula digital sob a perspectiva dos sistemas complexos: uma Abordagem qualitativa*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2005. Belo Horizonte; Universidade Federal de Minas Gerais, 2005. 356 p.

PAULSEN, M. F. Online education systems: discussion and definitions of terms. In: *NKI Distance Eduacation*, 2002. Disponível em: <<http://nettskolen.nki.no/forskning/Definition%20of%20Terms.pdf>>. Acesso em: 03 maio 2010.

_____. Experiences with learning management systems in 113 european institutions. In: *EDUCATIONAL Learning & Society* 6 (4), 2003. p. 134-148. Disponível em: <http://www.ifets.info/journals/6_4/13.pdf>. Acesso em: Acesso em: 03 maio 2010.

PITHAN, F. A. A rede Orkut como mecanismo de vínculo social e produção de conhecimentos. In: *REPOSCOM*. 2004. Disponível em: <<http://galaxy.intercom.org.br:8180/dspace/bitstream/1904/16889/1/R1249-1.pdf>>. Acesso em: 05 maio 2010.

PRABHU, N.S. *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

PRESKY, M. Digital natives, digital immigrants. In: *On The Horizon*, v. 9, n.5, 2001a. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2009.

_____. Digital natives, digital immigrants part 2: do they really think differently? In: *On The Horizon*, v. 9, n. 5, 2001b.

RECUERO, R. *Redes sociais na Internet*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

RHEINGOLD, H. *La comunidad virtual: una sociedad sin fronteras*. Barcelona: Gedisa, 1994.

RIBEIRO, M.M.; SAYED, D.E.R. O endereço eletrônico e as práticas de escrita na web: ampliando a aprendizagem de ortografia. In: ARAÚJO, J.C.; DIEB, M. *Letramentos na web: gêneros, interação e ensino*. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

RUTHERFORD, W. *Second language grammar: teaching and learning*. Harlow: Pearson Educational Trust, 1987.

SADE, L. A. *Identidade e aprendizagem de inglês sob a ótica do caos e dos sistemas complexos*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Minas Gerais, 2009. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2009. 313p.

SANTANA, C. L.S. *Aprendizagem em rede: novos olhares sobre o Orkut*. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia, 2008. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2008. 151 p.

SANTOS, C. F.G.S. *Fórum virtual: uma nova especialidade para a sala de aula: um olhar para o professor e uma forma de aprender interagindo*. Dissertação (Mestrado em Informática). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007. 150 p.

SCHLEMMER, E.; FAGUNDES, L. Uma proposta para avaliação de ambientes virtuais de aprendizagem na sociedade em rede. In: *Informática na Educação: teoria e prática*. Porto Alegre: [s. n.], 2001.

_____; SACCOL, A; GARRIDO, S. Avaliação de ambientes virtuais de aprendizagem na perspectiva da complexidade. In: *Anais do Simpósio Brasileiro e Informática na Educação*. Brasília: [s. n.], 2006.

SHARF, B. F. Beyond netiquette: the ethics of doing naturalistic discourse research on the Internet. In: JONES, S. *Doing Internet research: critical issues and methods for examining the net*. London: Sage, 1999.

SELINGER, H.; SHOHAMY, E. *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

SEVIGNY, M. J. Triangulated inquiry: a methodology for the analyses of classroom interaction. In: *The School of Art*. [S. l.]: Bowling Green State University, 1981.

SFARD, A. On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. In: *EDUCATIONAL Researcher*, 27(2), 1998. p. 4-13.

SILVA, V. *A dinâmica caleidoscópica do processo colaborativo de aprendizagem: um estudo na perspectiva da complexidade e do caos*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Minas Gerais, 2008. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2008. 216 p.

SOUZA, R. A. *O chat em língua inglesa: interações nas fronteiras da oralidade e da escrita*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Minas Gerais, 2000. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2000. 145p.

_____. *Aprendizagem de línguas em Tandem: estudo de telecolaboração através da comunicação mediada pelo computador*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Minas Gerais, 2003. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2003. 270 p.

THE NEW YORK TIMES. Edição on-line do Jornal The New York Times. Apresenta artigo sobre os usuários brasileiros do Orkut. Reportagem de 10 de abril de 2006. Disponível em: <<http://www.nytimes.com/2006/04/10/technology/10orkut.html>>. Acesso em: 01 jul. 2010.

TOTKOV, G. Virtual learning Environments: towards new generation. In: *INTERNATIONAL conference on computer system and technologies*. [S. l.]: CompSysTech, 2003. Disponível em: <<http://ecet.ecs.ru.acad.bg/cst/Docs/proceedings/Plenary/P-2.pdf>>. Acesso em: 15/03/10.

TURKLE, S. *Life on the screen: identity in the age of the Internet*. New York: Simon and Schuster, 1995.

TUTORIAL BÁSICO SOBRE O AMBIENTE TELEDUC. Apresenta as funcionalidades do ambiente virtual de aprendizagem TelEduc. Disponível em: <<http://penta3.ufrgs.br/tutoriais/teleducv3/>> Acesso em: 15 jul. 2010.

VAN LIER, L. From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. In: PAVLENKO, A; LANTOLF, J. *Sociocultural theory and second language learning*. New York: Oxford University Press, 2000.

_____. An Ecological-semiotic perspective on language and linguistics. In: KRAMSCH, Claire (Ed.) *Language acquisition and language socialization: ecological perspectives*. London: Continuum, 2004a.

_____. *The ecology and semiotics of language learning: a socialcultural perspective*. Norwell: Kluwer Academic Publishers, 2004b.

_____. Case study. In: *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 195-208.

WARSCHAUER, M. *Laptops and literacy: learning in the wireless classroom*. New York: Teachers College Press, 2006.

WENGER, E. *Communities of Practice: learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press, 1998.

WHITE, R. *The ELT curriculum*. Oxford: Blackwell, 1988.

WIKIPEDIA. Apresenta informações sobre a rede social Orkut. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Orkut#cite_note-5>. Acesso em: 14 maio 2009.

_____. Apresenta informações sobre o trabalho de Bloom e sua taxonomia. Disponível em: <http://en.wikipedia.org/wiki/Benjamin_Bloom e http://en.wikipedia.org/wiki/Taxonomy_of_Educational_Objectives>. Acesso em: 15 jul. 2010.

YAHOO BRASIL TECNOLOGIA. Site que apresenta informações sobre o crescimento do Facebook no Brasil. Reportagem de julho de 2009. Disponível em: <<http://br.tecnologia.yahoo.com/article/15072009/25/tecnologia-noticias-facebook-cresce-rapido-no.html>>. Acesso em: 01 jul. 2010.

YOUNG, M. F; BARAB, S. A; GARRET, S. Agent as detector: an ecological psychology perspective on learning by perceiving-acting. In: JONASSEN, D.H; LAND, S.M. *Theoretical foundations of learning environments*. Mahwah, NJ; London: Lawrence Erlbaum, 2000. p. 147-171.

ZIGLARI, L. Affordance and second language acquisition. In: *European Journal of Scientific Research*, v. 23, n. 3. 2008. p. 373-379. Disponível em:
<http://www.eurojournals.com/ejsr_23_3_03.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2010.

ZUIN, A. A. S. Adoro odiar meu Professor. In: *Anais da IXXX Reunião anual da ANPED*, v. 1, 2006. Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em:
<<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT16-1670--Int.pdf>> . Acesso em: 26 jul. 2009.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO INICIAL DA DISCIPLINA *INTERACTION THROUGH THE INTERNET*

- 1) Quais os fatores que te motivaram a se inscrever na disciplina?

- 2) Você já é usuário (a) da rede social Orkut? Se sim, há quanto tempo e com que frequência você navega pelo ambiente?

- 3) Quais as práticas desenvolvidas no Orkut por você? A princípio, qual a sua opinião a respeito da incorporação do Orkut como plataforma de ensino?

- 4) Quais são as funcionalidades mais interessantes da rede em sua opinião?

**APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE DESISTENTES DA DISCIPLINA
*INTERACTION THROUGH THE INTERNET***

- 1) Quais os fatores que motivaram sua saída da disciplina?

- 2) Você apontaria algo que poderia ser mudado em relação à disciplina e/ou a sua condução?

- 3) Relacione os pontos positivos e negativos da disciplina observados por você durante sua participação.

- 4) Descreva sua participação na disciplina.

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO FINAL DA DISCIPLINA *INTERACTION THROUGH THE INTERNET*

- 1) Descreva sua experiência de aprendizagem pelo Orkut.

- 2) Como a disciplina contribuiu com a sua aprendizagem na língua inglesa?

- 3) Quais foram as melhores ferramentas utilizadas durante a disciplina para promover a aprendizagem em inglês do grupo?

- 4) Qual foi a melhor tarefa na sua opinião? Por quê?

- 5) Discorra a respeito do trabalho colaborativo durante a disciplina.

- 6) Suas práticas com o Orkut mudaram depois de seu engajamento na disciplina? Você tem feito uso de algum ambiente (e.x. as comunidades criadas por vocês, o aplicativo do New Moon, o aplicativo de notícias) para fins pessoais?

- 7) Dê a sua opinião final sobre a disciplina, discutindo sobre os pontos positivos e negativos percebidos por você.

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, Helen de Oliveira Faria, professora de inglês voluntária da Universidade Federal de São João del-Rei e mestranda na área de Linguística Aplicada da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, gostaria de esclarecer por meio deste termo que todos os participantes da disciplina on-line *Interaction through the Internet*, graduandos em Letras da Universidade Federal de São João del-Rei, estão convidados a fazerem parte de uma pesquisa como voluntários. Pretende-se coletar os dados da disciplina para posteriores análises e as interações ocorridas poderão ser utilizadas na escrita da dissertação da pesquisadora e em apresentações escritas e/ou orais em periódicos e eventos científicos. Os nomes, bem como outras informações pessoais dos participantes serão mantidos em sigilo.

A dissertação de mestrado em andamento, na linha de pesquisa Linguagem e Tecnologia, está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. O principal objetivo da pesquisa é verificar as possibilidades didático-pedagógicas oferecidas pela rede social Orkut ao processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa, por meio de tarefas desenvolvidas em inglês com o auxílio das ferramentas do ambiente para fins educacionais.

A colaboração dos participantes à pesquisa é de extrema relevância, haja vista que a partir da análise das interações ocorridas durante a disciplina é que serão tecidas considerações e conclusões a respeito da incorporação do ambiente virtual Orkut ao processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa.

Por concordar com as condições estabelecidas neste termo, firmo o presente.

Eu, _____, RG/ CPF _____, estou devidamente esclarecido (a) sobre a pesquisa sobre a incorporação da rede social Orkut ao ensino/aprendizagem de língua inglesa e concordo em participar do estudo voluntariamente, permitindo que a pesquisadora Helen de Oliveira Faria utilize os dados por mim gerados durante a disciplina *Interaction Through the Internet*, oferecida pelo núcleo de extensão do Departamento de Letras, Artes e Cultura da Universidade Federal de São João del-Rei no primeiro semestre de 2010. Estou ciente de

todos os procedimentos que envolvem a pesquisa, assim como o sigilo que será mantido em relação a minha pessoa em publicações científicas e em apresentações em eventos.

São João del-Rei, 01 de março de 2010.